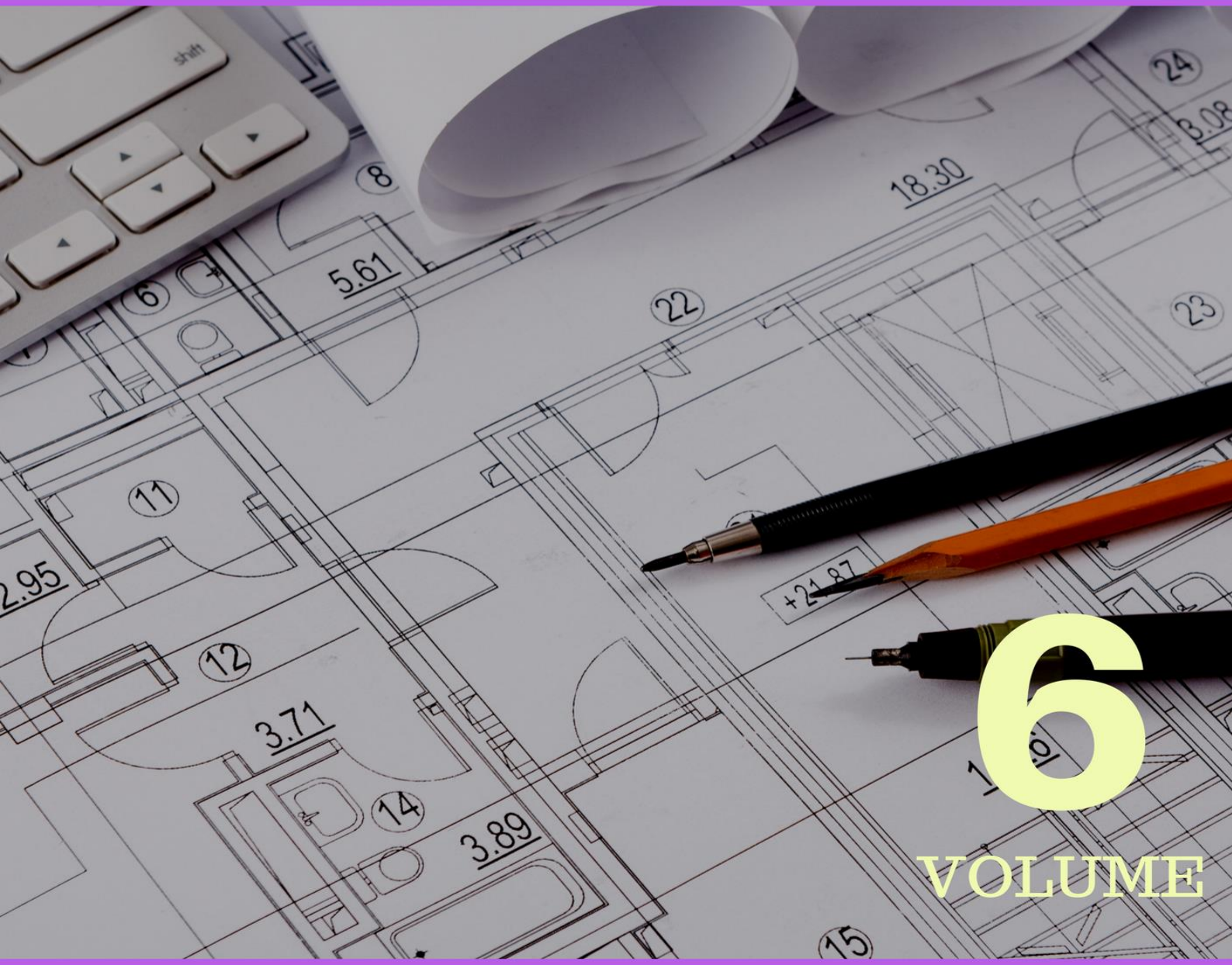
EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

EDUCAÇÃO SUPERIOR



6

VOLUME

Editora Poisson

Editora Poisson

Educação no Século XXI
Volume 6

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2018

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial
Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Dra. Cacilda Nacur Lorentz – Universidade do Estado de Minas Gerais
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24
Educação no Século XXI – Volume 6/
Organização Editora Poisson – Belo Horizonte - MG: Poisson, 2018
185p

Formato: PDF
ISBN: 978-85-93729-76-8
DOI: 10.5935/978-85-93729-76-8.2018B001

Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1. **Educação 2. Tecnologia. I. Título**

CDD-370

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores. Os artigos contidos nessa obra foram originalmente apresentados no XXIII CIAED – Congresso Internacional da ABED de Educação a Distância, Foz do Iguaçu, PR, Brasil 2017

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Metodologias ativas e sua aplicabilidade na educação a distância: inovação na aprendizagem..... 7

Rita de Cássia Borges de Magalhães Amaral, Rosimeri Claudiano Costa, Ana Paula Pereira Costa Borges, Saulo Ribeiro de Oliveira Mello

Capítulo 2: A influência de um curso de formação continuada on-line na prática pedagógica de professores na educação superior 13

Francisca Eudeilane da Silva Pereira, Luciane Lima Rodrigues, Marcos Aurélio de Araújo Alves, Maria Salete Linhares Boakari

Capítulo 3: Oficinas online no curso de licenciatura em química a distância: possibilidades e desafios..... 19

Larissa Orsini Barbin Vigatto, Juliana Marcondes Bussolotti, Patricia Ortiz Monteiro

Capítulo 4: O estágio supervisionado para o profissional de secretariado executivo: uma Investigação baseada em corpus 28

Thereza Cristina de Souza Lima, Vanderleia Stece de Oliveira, Rodrigo Müller

Capítulo 5: A percepção dos alunos de graduação presencial sobre as disciplinas oferecidas na modalidade a distância nos cursos de administração e contabilidade 34

Claudio da Silva Sameiro, Marcilene Lopes Leal Sameiro, Patricia Jeronimo Sobrinho

Capítulo 6: Metodologia para implementação de curso de graduação a distância usando aprendizagem ativa..... 40

Silvio Petroli Neto, Mylene Dias Rezende

Capítulo 7: Narrativas em EAD: uma experiência de escritura digital..... 48

Roseli Gimenes, Cielo Griselda Festino

Capítulo 8: Metodologias ativas e recursos interativos de EAD no ensino presencial: relato de experiência e análise dos resultados 54

Miguel Carlos Damasco dos Santos

SUMÁRIO

Capítulo 9: A organização didático-pedagógica da instituição de ensino superior: um estudo de caso 61

Elizângela de Jesus Oliveira, Emilio Antonio Amstalden, Ismael Forte Valentim, Clovis Delboni, Dagmar Silva Pinto de Castro, Erick Dawson de Oliveira

Capítulo 10: Oficinas on-line em artes visuais: relato de experiência 68

Andréa Maria Giannico de Araujo Viana Consolino, Eliana de Cássia Vieira de Carvalho Salgado, Juliana Marcondes Bussolotti, Patricia D.E.B.de S. C. Ortiz Monteiro

Capítulo 11: O uso da Plataforma Moodle no processo de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso e estágios 74

Juliane Colling, Beatriz Moesch, Lenir Luft Schmitz

Capítulo 12: Monitoria voluntária no ead – inovação e engajamento em processos avaliativos..... 84

Fernanda Mendes Arantes, Leandro Aparecido Moura, Tatiana Machado Boulhosa

Capítulo 13: Organização do polo de apoio presencial para avaliações presenciais e defesa de tcc em cursos de pós-gradução Lato Sensu ofertados a distância 90

Elizângela de Jesus Oliveira, Emilio Antonio Amstalden, Ismael Forte Valentim, Clovis Delboni, Dagmar Silva Pinto de Castro, Erick Dawson de Oliveira, Wanderson da Silva Damião

Capítulo 14: Análise da produção brasileira de artigos científicos sobre criatividade: um diagnóstico da produção voltado para o contexto organizacional. 94

Cairo Henrique Pereira Lino

Capítulo 15: Aprendizagem em grupo no ambiente virtual 104

Sonia Carvalho Leme Moura Véras, José Florêncio Rodrigues Júnior

Capítulo 16: Influência do Cronotipo no Desempenho Acadêmico de Alunos de Curso Superior On-line 112

Marize Lyra Silva Passos, Lia Buarque De Macedo Guimarães

SUMÁRIO

Capítulo 17: Avaliação de satisfação de curso ead por meio da análise qualitativa..... 122

Judith Rafaelle Oliveira Pinho, Ana Emilia Figueiredo de Oliveira, Regimarina Soares Reis, Aldrea Malheiros Oliveira Rabelo, Camilla Fernanda Sousa da Silva

Capítulo 18: Aprendizagem baseada em problemas - PBL (Problem Based Learning): aplicando a metodologia no curso de tutoria na prática – NUTEAD/UEPG 129

Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos, Fernanda Bassani, Albino Szesz Junior

Capítulo 19: Metodologias ativas como facilitadora da construção do conhecimento no ensino superior EAD 135

Adriana Clementino, Cláudia C. M. Souza, Silvia Cristina Hito

Capítulo 20: O plágio na EAD: reflexões pertinentes a partir das colocações dos discentes 140

Jeniffer de Souza Faria, Antônia Lucineire de Almeida, Patrícia Ortiz Monteiro

Capítulo 21: O papel do professor na motivação dos alunos em sala de aula ativa de um curso semipresencial da área de saúde 148

Paula Moiana da Costa, Fernando Hitomi Matsubara, Samia Moreira Akel

Capítulo 22: Análise de recursos técnicos para mensurar a participação ativa no ambiente virtual de aprendizagem Moodle..... 153

Carina Maria Alves Cecchi, Eduardo Gaspar Gomes, Lusana Caroline Costa de Araújo Veríssimo

Capítulo 23: avaliação de políticas públicas para EAD no Brasil: tendências nas pesquisas científicas (2006-2015) 160

Kátia Cilene da Silva, Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho, Querte T.C. Mehlecke

Autores:..... 168

Capítulo 1

METODOLOGIAS ATIVAS E SUA APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INOVAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Rita de Cássia Borges de Magalhães Amaral
Rosimeri Claudiano Costa
Ana Paula Pereira Costa Borges
Saulo Ribeiro de Oliveira Mello

Resumo: O presente trabalho apresenta uma visão introdutória acerca das inovações que se fazem urgentes no trabalho docente, baseado nas mais diversas metodologias de ensino e no fazer pedagógico. É necessário que os resultados obtidos no processo ensino aprendizagem sejam mais eficazes. As novas tecnologias são ferramentas fundamentais para o trabalho em sala de aula, seja esse ambiente físico ou virtual. As metodologias ativas conduzem para um novo aluno mais participativo e em todos os sentidos construtores de conhecimento e colaboração. É fato que em EAD, todas as características anteriores interferem diretamente no trabalho de aprender a aprender.

Palavras chave: Educação a Distância, Metodologias Ativas, Inovação.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, onde o conhecimento e as inovações tecnológicas estão, cada vez mais, ao alcance dos alunos fora do espaço escolar e, nesse contexto a educação a distância, na última década, tem crescido fortemente, não somente pelos números de matrículas em cursos de graduação, mas também pela excelência e a qualidade de ensino.

Segundo as estatísticas do INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação. Isso é um fato, conforme pode ser observado pelas estatísticas do INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação. (MEC, 2014).

A educação superior nas últimas décadas, é forçada a repensar seus modelos, pois os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem não conseguem atender necessidades de formação superior, como: aprendizagem mais significativa e contextualizada, o desenvolvimento de metodologias efetivas de formação de competências para a vida profissional e pessoal; e também uma visão mais transdisciplinar do conhecimento.

Este tradicionalismo teve sua quebra de paradigma através das metodologias ativas na educação mediada pelas novas tecnologias, como a educação a distância. E com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, pode-se aprender em qualquer lugar, hora e com muitas pessoas. Isso é complexo, porque não se tem modelos prévios bem sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada. (ALMEIDA & VALENTE, 2012).

Pode-se considerar, a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem, por apresentar uma alternativa com grande potencial para atender às demandas e desafios da educação superior atual no ensino superior, esta deve ser relevante e condizente com a realidade atual e configuração social, na qual se resume em duas concepções, a saber: 1ª. a informação que deve ser acessada pelo aluno e 2ª. Para tanto, é fundamental o desenvolvimento de diferentes abordagens pedagógicas de EaD, que tanto contemplem a informação quanto a construção do conhecimento e nesse sentido as metodologias ativas se apresentam na educação superior, onde o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, – isto é o *Just in Time* – 'apenas na hora em que vou usar'.

No que se refere as metodologias ativas de ensino-aprendizagem e sua aplicabilidade na educação a distância, trata-se de um conceito de educação que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, nele o aluno participa de seu aprendizado e desenvolve uma postura crítica em relação à realidade, partindo de soluções hipotéticas a resolução dos problemas levantados (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

O presente estudo, tem como objetivo geral, apresentar as Metodologias Ativas como quebra de paradigma da relação de aprendizagem entre professor e aluno de uma forma tradicional, através da modalidade de educação a distância.

Quantos os objetivos específicos: apresentar a fundamentação teórica das metodologias ativas que se encontram implementadas em programas de EaD, como: - Conhecer o Peer Instruction como uma aprendizagem ativa; - Analisar a sala de aula invertida como uma metodologia que propõe a inversão da prática tradicional da sala de aula;

O artigo é relevante porque reconhece que, embora, muito se tenha feito no campo da modalidade EaD no que se refere as metodologias ativas e seus avanços, e seus programas, de igual modo, muito se precisa avançar a fim de se melhorar e ampliar as metodologias ativas e inovadoras na construção do conhecimento.

2. METODOLOGIAS ATIVAS E SUA APLICABILIDADE EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INOVAÇÃO E QUALIDADE

2.1 CONCEITUAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E EAD

Nas últimas décadas, percebe-se no cenário educacional e muito difundido entre os professores pela falta de interesse no ensino por parte dos alunos e consequentemente a aprendizagem fica comprometida, pois o distanciamento dos alunos em sala de aula, se configura por conta de métodos praticados por alguns professores.

Pimenta e Anastasiou *apud* Suhr e Silva (2010), lembram o universo composto por uma sala de aula universitária, é, hoje, bastante complexo.

> Por um lado, parte dos estudantes é muito jovem, em torno dos 17 anos, com experiências de vida bastante diversas

> daquelas que teve o próprio professor. Por outro, há um número crescente de alunos mais velhos, que somente agora tem acesso ao ensino superior, cujas vivências e expectativas são bastante diversas do primeiro grupo. SUHR E SILVA (2010, p. 55).

Percebe-se que se faz necessário que a sala de aula possa atender a esses dois públicos, que apesar de distintos, buscam uma formação profissional e na maior parte das vezes são alunos trabalhadores em busca de uma colocação profissional.

Como objetivo deste trabalho é apresentar as Metodologias Ativas e sua aplicabilidade na modalidade de educação a distância, é imprescindível que a se possa trazer algumas reflexões sobre a modalidade, pois a educação a distância é a aplicação de um conjunto de métodos, técnicas e recursos, postos à disposição de alunos em regime de autoaprendizagem, conhecimentos ou qualificações de diferentes níveis, desde que seja fornecida a totalidade dos elementos didáticos associados a uma determinada aprendizagem (AMARAL *et al*, 2010).

Pode-se empreender que sempre houve o conhecimento, a diferença hoje é como se adquire e se constrói o conhecimento, sinaliza que a relação do conhecimento com a tecnologia nos permite vivenciar uma mudança paradigmática muito importante, e como diz Kenski (2006, p. 98):

> "A compreensão das metáforas relacionadas ao conhecimento e às formas de sua apreensão nos mostra que a referência clássica para dizer das estruturas e dos saberes das ciências é a imagem da árvore".

Com isso, entende-se que, a estruturação de um conhecimento é feita na forma de uma árvore, em que a raiz representa a ideia fundamental que gera o tronco, um saber específico, e que vai se distribuir pelos ramos, ou seja, subdivide-se em áreas desse saber. Rocha (2009).

2.1.1- PEER INSTRUCTION COMO UMA APRENDIZAGEM ATIVA

O Peer Instruction ou Aprendizagem pelos Pares é um método de ensino criado pelo professor Eric Mazur, do Departamento de Física da Universidade Harvard, EUA, e difundida em várias instituições de educação superior no Brasil e principalmente na modalidade de educação a distância. Este permite ao professor aprimorar o processo ensino-aprendizagem e ter acesso detalhado ao desenvolvimento acadêmico de cada um dos seus alunos e aplicar a colocação de problemas, ao mesmo tempo difíceis, complexos, desafiadores e úteis, ou seja centrado na realidade dos alunos com algum tipo de significado para os estudantes.

Para a aplicação do Peer Instructions na educação presencial, faz necessário adaptar uma sala de aula com um sistema que tanto permita a discentes enviarem suas respostas quanto possibilite ao professor acessar e quantificar tais respostas em tempo real (CROUCH & MAZUR, 2001).

2.1.2- A SALA DE AULA INVERTIDA COMO UMA METODOLOGIA QUE PROPÕE A INVERSÃO DA PRÁTICA TRADICIONAL DA SALA DE AULA

Flipped Classroom ou Sala de Aula Invertida é um método de ensino que pode ser desenvolvido, também com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. Essa metodologia tem como objetivo a inovação no ensino, e geralmente, na educação presencial. Uma das grandes inovações nessa metodologia ativa, é que o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e passa a ser um mediador pedagógico dos debates e reflexões que ocorrem no processo educativo, como na educação a distância.

Segundo Bergmann & Sams (2016, p. 12):

> "No modelo de sala de aula invertida, o tempo é totalmente reestruturado, Os alunos ainda precisam fazer perguntas sobre o conteúdo que lhes foi transmitido pelo vídeo, as quais respondemos nos primeiros minutos da próxima aula. Dessa maneira, esclarecemos os equívocos antes que sejam cometidos e aplicados incorretamente. Usamos o resto do tempo para atividades práticas mais extensas e/ou para solução de problemas".

Essa proposta de ensino surgiu em escolas do segundo grau americano, por meio da ideia de dois professores, Jonathan Bergman e Aron Sams. Eles precisavam criar uma estratégia de ensino para atender os alunos que tinham que se ausentar por um longo tempo das aulas, pois muitos eram atletas e precisavam participar de jogos. Portanto, eles passaram a gravar suas aulas e postá-las, para que esses estudantes pudessem acompanhar as disciplinas. Quando os alunos voltavam, tiravam as suas dúvidas e contribuíam para a discussão. A partir dessa experiência inicial, os professores resolveram ampliar para todos os alunos, que passaram a aumentar o nível de aprendizado e aproveitamento na aula (SCHNEIDER et. al., 2013).

2.1.3- AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM PROJETOS DE ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A inclusão digital deve ser capaz de alcançar todo e qualquer educando no âmbito escolar e em particular integrar alunos com deficiências e transtornos, além do mais, necessita ser eficaz no aspecto de diminuir, segundo Mazzota (2005) , a marginalização (em que se há atos descrentes nas capacidades destes alunos especiais, sendo ele, um dos agravantes da omissão populacional), o assistencialismo (atos de caráter filantrópicos, onde se promove a busca pela proteção do deficiente, mas que não se percebe fé real nas mesmas) e assegurar a reabilitação educacional (na qual se teria atos de crença na mudança e desenvolvimento destas).

Assim sendo, teríamos, segundo Fujita e Schlünzen (2011), certos aspectos a serem levados em conta, o conhecimento (trata-se de todas as informações assimiladas e estruturadas pelo aprendente), a habilidade (nesse campo teríamos a capacidade desenvolvida pelo aprendiz de aplicar técnicas aprendidas), atitude (o aprender do aluno referente ao saber agir e se comportar dentro e fora do ambiente escolar) e a aptidão (o talento inato do educando estimulado ao máximo pela escola).

E através da modalidade de educação a distância, inúmeras competências se transformariam no alicerce das relações ensino-aprendizagem e professor-aluno, neste aspecto se teria: o docente (como condutor educativo e articulador de conhecimentos), o ensino, o processo educacional (como constituinte dos saberes transversais) e o aluno.

> "(...) Cada ser humano é um enigma, um mistério. A tendência de nos anteciparmos ao que o aluno é capaz de realizar e de aprender, a partir de uma dada atividade escolar, previamente adaptada, precisa ser substituída por um sentimento de confiança no que cada um consegue produzir quando motivado e pela valorização do que foi produzido, independentemente do nível do resultado alcançado. Sabemos que é possível, urgente e indispensável mudar a educação, com novos paradigmas, preceitos, ferramentas, tecnologias..." (T019 VRSD, ROPOLI).

Projetos proativos capazes de gerirem indivíduos responsáveis, fundamentados sobre processos de construção contínua do saber e colaborativos se fariam presentes. Entretanto, caberia aos docentes e equipe pedagógica estarem bem preparados, tão somente assim, com organização, planejamento, montagem de plataformas e criatividade se poderia vencer o desafio.

As avaliações necessitam priorizar, muito mais, o processo de aprendizagem, o crescimento e desenvolvimento do educando do que propriamente notas. Sendo estas avaliações o ponto culminante a evolução do aluno e elaborar avaliações estimulantes e coesas com o projeto pedagógico, sendo este completamente contextualizado.

2.1.4- O DESIGN THINKING COMO UMA INOVAÇÃO NO ENSINAR E APRENDER

A partir de pesquisa realizada na literatura, apresenta-se o design thinking como uma abordagem voltada à inovação no âmbito educacional e também uma metodologia ativa. Conforme apontam Brown e Wyatt (2010), as empresas estão adotando o design thinking porque as ajuda a serem mais inovadoras, diferenciando suas marcas e trazendo os seus produtos e serviços ao mercado mais rapidamente.

Podemos conceituar o design thinking, suas características e ferramentas de acordo com o ponto de vista de autores como Brown (2010), Lockwood (2009) e Martin (2010a).

Para Lockwood (2009), design thinking é:

> "Essencialmente um processo de inovação centrado no ser humano que enfatiza observação, colaboração, rápido aprendizado, visualização de ideias, construção rápida de protótipos de conceitos e análise de negócios dos concorrentes, para influenciar a inovação e a estratégia de negócio. (LOCKWOOD, 2009, p. 11)".

Brown (2010) complementa a visão de Lockwood (2009), "pois a abordagem integrada que reside no centro do processo de design sugere um terceiro caminho". (BROWN, 2010, p. 4).

A técnica de observação é uma das mais importantes ferramentas utilizadas para a "quebra" do problema entre as partes, o que sem dúvida é fundamental para a solução do problema, e para que a equipe de design thinkers o compreenda melhor. Brown (2010) destaca que essa técnica serve para ver o que as pessoas não fazem, escutando o que elas não estão dizendo.

2.1.5- OS MAPAS CONCEITUAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Os mapas conceituais são utilizados para auxiliar a ordenação e a sequenciação hierarquizada dos conteúdos de ensino, de forma a oferecer estímulos adequados ao aluno. Mapas Conceituais podem ser usados como um instrumento que se aplica a diversas áreas do ensino e da aprendizagem escolar e a proposta de trabalho com eles está baseada na ideia fundamental da Psicologia Cognitiva de Ausubel (1980) que estabelece que a aprendizagem ocorre por assimilação de novos conceitos e proposições na estrutura cognitiva do aluno.

Esta teoria da assimilação de Ausubel (1980), como uma teoria cognitiva, procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente dos seres humanos. A referida teoria dá ênfase à aprendizagem verbal, por ser esta predominante em sala de aula.

Para os professores, os mapas conceituais podem constituir-se em poderosos auxiliares nas suas tarefas rotineiras, tal como: apontar conceitos chaves e às relações dentre eles afim de reforçar a compreensão e aprendizagem. Segundo Kawasaki (1996), é importante: escolher o tema a ser abordado, definir o objetivo principal a ser perseguido, definir a apresentação dos tópicos, colocando-os numa sequência hierarquizada com as interligações necessárias, dar conhecimento ao aluno.

Verifica-se que o mapa conceitual é uma grande metodologia para os alunos que estudam na modalidade a distância, por conseguirem relacionar os conceitos aprendidos e estruturar novos conhecimentos com os já existentes e de forma mais eficiente.

2.1 METODOLOGIA

O meio utilizado para a realização deste estudo foi a análise de conteúdo, tendo como principal objetivo teórico da pesquisa: Apresentar as Metodologias Ativas como quebra de paradigma da relação de aprendizagem entre professor e aluno de uma forma tradicional, através da modalidade de educação a distância.

O presente trabalho constituiu-se numa pesquisa exploratória, descritiva e focada na análise de conteúdo. A fase exploratória baseou-se numa pesquisa bibliográfica, identificando os principais livros, periódicos e artigos científicos produzidos relacionados ao tema, e, posteriormente, foi realizada e a análise crítica e reflexiva dos mesmos.

Na análise de conteúdo, ela admite tanto abordagens quantitativas quanto qualitativas, presta-se tanto aos fins exploratórios quanto ao de verificação, confirmando ou não hipóteses ou suposições preestabelecidas. A análise de conteúdo é composta por três etapas: a) a análise preliminar, b) a exploração do material, c) tratamento dos dados e interpretação (VERGARA, 2010).

Sendo assim, a proposta fora apresentar a fundamentação teórica das metodologias ativas que se encontram implementadas em programas de EaD, como: - Conhecer o Peer Instruction como uma aprendizagem ativa; - Analisar a sala de aula invertida como uma metodologia que propõe a inversão da prática tradicional da sala de aula; - Refletir sobre as tecnologias assistivas em projetos de acessibilidade e educação a distância; - Abordar o design thinking como uma inovação no ensinar e aprender no âmbito educacional e - Discutir a utilização dos mapas conceituas na educação a distância.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das metodologias a distância pode favorecer a autonomia do educando tanto na

educação presencial, quanto na modalidade a distância, favorecendo a curiosidade, estimulando na tomadas de decisões individuais e coletivas, provenientes das atividades oriundas da prática social e em contextos do aluno.

Com relação a educação a distância, é importante apresentar as metodologias ativas na construção de conhecimento, Rocha (2009). E desse modo, a educação deve ser orientada para autonomia e quanto mais o professor proporcionar aulas inovadoras e mais interativas, melhor para aprendizagem dos alunos e o uso das metodologias pode favorecer a autonomia do educando tanto na educação presencial, quanto na modalidade a distância.

REFERÊNCIAS

[1] Almeida, M. E. B. de; Valente, J. A. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. Currículo sem Fronteiras, v.12, p.57 - 82, 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf. Acesso em 05 de dezembro de 2016.

[2] Ausubel, D.P.; Novak, J.D. e Hanesian, H. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

[3] Brown, T.; Wyatt, J. Design thinking for Social Innovation. Stanford Social Innovation Review. California: Leland Stanford Jr. University, 2010.

[4] Brown, T. Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o 3m das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

[5] Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. American Journal of Physics, 69(9), 970-977.

[6] Educadigital, Instituto. Design thinking para Educadores. Versão em Português: Instituto Educadigital, 2013. Disponível em: <http://issuu.com/dtparaeducadores>. Acesso em 25 de novembro de 2016.

[7] Faria, de Wilson. Mapas Conceituais: Aplicações ao ensino, currículo e avaliação. São Paulo: EPU - Temas Básicos de educação e ensino, 1995.

[8] Fujita, O. M. Desenvolvendo Competências por Meio da Educação a Distância. In: SCHLÜNZEN, E. T. M. (Org.). Tecnologia Assistiva, Projetos, Acessibilidade e Educação a Distância: Rompendo Barreiras na Formação de Educadores. Jundiaí: Paco Editorial, 2011 p. 35-51.

[9] Gemignani, Elizabeth Y.M.Y. A formação do Professor e Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem: Ensinar para a compreensão. Revista Fronteira das Educação [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012. ISSN: 2237-9703. Disponível em: http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14 (Acesso em 25 de novembro de 2016).

[10] Kawasaki, Evelise I. Fernandes, Clóvis T. Modelos para Projeto de Cursos Hipermídia. Tese de Mestrado, Divisão de Ciência da Computação, Instituto Tecnológico da Aeronáutica. São José dos Campos, 1996.

[11] Kenski, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 4ª. ed. Campinas: Papirus, 2006.

[12] Lockwood, T. Design thinking: Integrating innovation, customer experience, and brand value. New York: Allworth Press, 2009.

[13] Mazzotta, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 5ª ED. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

[14] Noweski, C. et al. Towards a Paradigm Shift in Education Practice: Developing Twenty-First Century Skills with Design thinking, 2012.

[15] Rocha, C. A. Mediações Tecnológicas na Educação Superior. Curitiba: Ibpex, 2009.

[16] Ramírez, E. G. Cuaderno de apoyo Dídactico – Metodología activa: favorecendo los aprendizages. Santillana, 2013. http://lainfotecasantillana.com/wp-content/uploads/2013/11/CUADERNO-DE-Apoyo-1.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2016.

[17] rodrigues, k, G & Barni, E.D. Mapas conceituais: Potencializador da Aprendizagem na Modalidade a Distância do Curso Superior de Pedagogia de uma Instituição de Curitiba. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3537_2126.pdf. Acesso em 02 de dezembro de 2016.

[18] Ropoli, E. A. Metodologias ativas de aprendizagem e Educação a distância: novas perspectivas para a educação. Campinas, 05, 2009. http://www.abed.org.br/congresso2009/cd/trabalhos/1552009232611.pdf (acesso em 20/11/16 às 18:01)

[19] Santos, c. P. & soares, s. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. Est. Aval. Educ., são paulo, v. 22, n. 49, p.353-370, maio/ago. 2011.

[20] SCHNEIDER, Elton Ivan et al. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. Disponível em <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/499/316 >. Acesso em: 06 de dezembro de 2016.

[21] Schlünzen. E. Tecnologia assistiva – Projetos, Acessibilidade e Educação a Distância: Rompendo Barreiras na Formação de Educadores. Coletânea. Paco, Jundiaí/BR. ed. 1º, 2011.

[22] Sobral, F.R.; Campos, C.J.G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. Rev. esc. enferm. USP, n.46, v. 1, p. 208-218, 2012.

[23] Vergara, S. C. Métodos de Pesquisa em Administração. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Capítulo 2

A INFLUÊNCIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ON-LINE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Francisca Eudeilane da Silva Pereira
Luciane Lima Rodrigues
Marcos Aurélio de Araújo Alves
Maria Salete Linhares Boakari

Resumo: A temática da formação de professores para a docência do ensino superior está permeada de discussões e questionamentos que vão de encontro às questões a cerca da sua prática e saberes docentes. É necessário, face ao desafio que se delineia, pensar no desenvolvimento de processos formativos que subsidiem os professores na reflexão crítica de sua *práxis e* no uso de práticas educativas inovadoras e dinâmicas para a construção de novos saberes e novas habilidades para educar na sociedade do conhecimento. O presente estudo trata de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e quantitativa, com uso da Escala de Likert para mensurar o grau de influência do Curso de Formação Continuada *On-line* na prática pedagógica dos professores participantes do programa de formação oferecido pela Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão-FACEMA. Os resultados indicaram a eficácia do programa no tocante a sua proficuidade para com a prática docente, uma vez que no processo formativo, são promovidos espaços para construção de saberes, estudo de metodologias, bem como a reflexão e discussão da prática docente, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, os professores vivenciaram experiências significativas que contribuíram para o processo de apropriação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no fazer pedagógico.

Palavras-chave: Ambiente Virtual de Aprendizagem; Ensino Superior; Formação de Professores

1. INTRODUÇÃO

A formação, segundo Dicionário Eletrônico Brasileiro – sinônimos.com.br, em sentido amplo é o"ato de formar ou constituir: criação, constituição, composição, construção, produção, elaboração, desenvolvimento, geração", assim sendo é um vocábulo bastante amplo e de grande significado, principalmente quando se leva o mesmo para o campo da semântica educacional, no ensino superior. Partindo desse entendimento e vendo a necessidade constante de formação do profissional, que trabalha no ensino superior, bem como, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB é que a Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão – FACEMA se preocupou, desde 2013, com a operação, na ordem prática do dia, da formação dos profissionais/professores, em serviço, que atuam na ministração de aulas, nos diversos cursos oferecidos na IES.

Sabendo da diversificada formação inicial de cada um – licenciados, tecnólogos e bacharéis – bem como da titulação – especialistas, mestres e doutores – não se limitou a isso e ofereceu, unindo a disponibilidade e facilidade do ensino a distância, conjuntamente com as experiências vivenciadas na própria instituição, em caráter regular, semestre a semestre o curso de Formação Continuada On-line para Professores, cujo objetivo foi formar e ressignificar a formação dos mesmos, visando uma melhoria na sala de aula, junto a metodologia desenvolvida por cada um, no exercício da ministração de suas disciplinas.

O desenvolvimento do curso gerou uma formação de qualidade e atualizada frente ao novo mercado que se apresenta, tanto para o professor como para o aluno, visto que a fusão dos conteúdos pedagógicos atualizados, o uso de tecnologia de ponta e a troca de experiência pelos pares, promoveu resultados exitosos no fazer pedagógico da FACEMA, tanto na esfera do ensino, da pesquisa e da extensão, fazendo com que a IES conseguisse fugir das questões paroquiais e promovesse, de fato e de direito, uma formação para alunos e professores com qualidade e contextualizada.

Essa formação tem gerado uma dinamicidade no fazer pedagógico e acadêmico da FACEMA, haja vista que, promove muito próximo do ideal, uma formação mais ampla de fundamentação didático-pedagógica, para bacharéis e não bacharéis, gerando um valor de formação agregado para o professor, e, por conseguinte, gerando no aluno uma formação diferenciada, da executada anteriormente a esta formação, para os alunos.

Os dados e análise dos mesmos, apresentados ao longo do desenvolvimento deste artigo, mostram da importância da referida prática, fato esse que reforça frente a gestão da IES, em investimentos de pessoal para dar continuidade ao referido programa, visando uma formação horizontal de todo corpo docente.

Assim, ao longo do texto, verifica-se a prática e os resultados desta prática de formação dos professores da FACEMA, com base num referencial teórico que reforça essa necessidade e evidencia os resultados positivos da mesma, frente aimplantação e o uso de metodologias mais dinâmicas, que pedem auxilio e valorizam as tecnologias de ensino, oportunizando a IES, seus professores e alunos a saírem do campo teórico e vivenciarem essa realidade na prática de forma mais coerente com a atual sociedade onde os mesmos vivem e estão inseridos.

Diante do exposto, esta pesquisa objetiva analisar o grau de influência do Curso de Formação Continuada *On-line* na prática pedagógica dos professores participantes do programa de formação oferecido pela FACEMA.

2. O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA *ON-LINE* PARA DOCENTES

No ano de 2013, a Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão – FACEMA, localizada na cidade de Caxias, estado do Maranhão, institucionalizou o Programa de Formação Continuada *On-line* para Docentes, com o propósito de oferecer formação didático-pedagógica aos professores da IES e fomentar a formação docente para o exercício do ensino, pesquisa e extensão no magistério superior, utilizando como meio de comunicação e interação, o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*.

O programa é estruturado em cinco etapas, sendo cada etapa ofertada semestralmente. A primeira etapa aborda temáticas relacionadas a planejamento e técnicas de ensino, avaliação da aprendizagem e tecnologias da informação e comunicação no ensino. Na segunda etapa, os estudos são desenvolvidos a partir das temáticas de ambientes virtuais de aprendizagem, tutoria no ensino a distância, recursos e ferramentas do ambiente virtual *Moodle*. A terceira etapa, trata de conteúdos relacionados a abordagens e tipos

de pesquisa e elaboração de projetos de pesquisa. Na quarta etapa, os professores desenvolvem e implementam projetos de pesquisa e intervenção na área de atuação docente e na quinta etapa, os professores são orientados para produção e publicação de produções científicas na revista eletrônica da FACEMA. Os professores iniciam a formação ao inscreverem-se na primeira etapa do curso e avançam no programa de acordo com o desempenho e aprovação em cada etapa.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A temática da formação de professores está permeada de discussões e questionamentos que vão de encontro às questões a cerca da prática. É necessário, face ao desafio que se delineia, pensar no desenvolvimento de processos formativos que subsidiem os professores no desempenho de suas funções.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, traz no escopo do texto, no que tange aos profissionais da educação, precisamente nos artigos 65 e 66 da supracitada Lei a seguinte redação:

> Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.
>
> Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

A compreensão destacada nos artigos 65 e 66 é de que há intencionalidade de, já na formação inicial do profissional docente para a educação básica, proporcionar o contato com a realidade educacional através de estágios. Destacamos que esta intencionalidade não está presente no corpo da Lei no que se refere à formação do docente que atuará no ensino superior.

Ao fazer deferência, no artigo 66, à preparação do profissional para atuação no ensino superior, a Lei destaca programas de pós-graduação como recomendação para exercício desta função. Assim, os professores que atuam no ensino superior se deparam com situações didáticas para as quais não estão preparados sendo que no efetivo exercício de seu trabalho, o professor desenvolve sua prática pedagógica pautadas em ações que estão fortemente relacionadas às suas próprias concepções de ensino.

Brito (2006, p.43), defende que o processo de formação exige saberes específicos, dada a singularidade de ensinar, assim, o professor fundamenta a sua prática a partir de situações de aprendizagem vivenciadas na dinâmica de interação com o aluno.

A necessidade de se pensar no delineamento do processo formativo do profissional docente é apontada por Brito (2006, p.45), ao destacar que

> (...) a prática se transforme num local de produção do saber, capacitando-o a compreender, entre outros aspectos, a peculiaridade/heterogeneidade dos alunos, a função social, e a especificidade da ação docente, bem como valorizando os saberes e práticas dos professores, ampliando, assim, sua formação profissional.

Deste modo, a definição de uma política de formação que priorize a formação do professor reflexivo torna-se necessidade imediata. Pois a atuação do professor não se limita a tão somente reprodução de conteúdo e vai de encontro às suas próprias concepções.

A existência de cursos de formação continuada aos profissionais que atuam no ensino superior visa sanar a lacuna da deficiência da formação pedagógica destes profissionais e, atendendo à especificidade de cada um, a oferta de cursos na modalidade *on-line*, propiciam a consecução de novos saberes e novos processos educativos mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). De acordo com Valente e Almeida (2007),

> A formação de professores mediada por Ambientes Virtuais de Aprendizagem representam uma dessas pedras angulares imprescindíveis para desencadear processos de renovação da Educação, inclusive na modalidade a distância, criando condições para que os alunos do século XXI possam realizar aprendizagens significativas.

O cotidiano desafia os professores quanto ao enfrentamento de situações pedagógicas que exigem constantes reconstruções da própria prática. Deste profissional, face às exigências sociais, espera-se a capacidade de ser mediador em situações didáticas na qual as

concepções tradicionais de ensino devem ser superadas em várias instancias da vida social.

Vale ressaltar que a formação pedagógica é de grande valia para o efetivo exercício do docente principalmente por considerar aspectos relacionados à interação professor aluno e sobre a complexidade que é o ato de ensinar. Nesse sentido temos a contribuição de Libâneo (2013, p. 28), destacando que "o processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos (...) com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam conhecimento. "

Isto posto, enfatizamos que, a formação constitui um dos meios pelos quais é possível promover a mudança da práxis através de atitudes críticas e reflexivas sobre a prática docente em que as demandas atuais sejam discutidas pelos profissionais e, apontamos este processo de transformação como necessário. As crenças dos professores vão se consolidando ao longo de sua vivencia profissional sendo necessário se valer de saberes.

4.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Empregou-se, neste estudo, uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e quantitativa. Para Gil(1999, p.28), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

A amostra desta investigação é composta por 21 professores que concluíram efetivamente as quatro etapas do Curso de Formação Continuada *On-line* para Docentes da FACEMA. O instrumento de coleta dos dados aplicado junto aos professores foi um questionário estruturado organizado em duas partes. A primeira parte constituída por itens relacionados ao perfil profissional dos docentese a segunda parte formada por 7 itens de uma escala do tipo Likert com variância de 5 pontos. Para Poynter (2010), a escala de Likert,em sua forma normal, tenta registrar o nível de concordância de um respondente com relação às declarações. A escolha da escala de Likert para investigar o objeto de estudo desta pesquisa apoia-se na factibilidade da escala em medir o grau de influencia do curso de formação continuada na prática pedagógica do professor, bem como na construção de um indicador para analise dos resultados do curso em relação a prática do professor em sala de aula.

Segundo Mattar (2001), a simplicidade de construção, o uso de afirmações que não estão explicitamente ligadas à atitude estudada, permitindo a inclusão de qualquer item que se verifique, empiricamente, ser coerente com o resultado final, constituem-se como as principais vantagens das escalas tipo Likert em relação a outro tipo de escalas.

Para análise dos dados da segunda parte do questionário, aplicou-se o cálculo do Ranking Médio (RM) proposto por Oliveira (2005), que consiste em aplicar uma média ponderada para cada item da escala de Likert, baseando-se na frequência das respostas. Conforme defendido por Oliveira (2005),o Ranking Médio é uma forma de mensurar uma resposta, a partir da sua frequência, para identificar o grau de concordância ou discordância dos respondentes que fizeram tal atribuição.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos a partir da analise dos dados foram organizados de acordo com a estruturação do questionário aplicado junto aos 21 professores participantes da pesquisa. Na primeira parte do instrumento, obtivemos resultados quanto ao perfil profissional dos professores no que diz respeito à formação inicial, titulação e tempo de atuação no ensino superior. No que concerne à formação inicial, os professores possuem formação nas áreas de Ciências Biológicas, Computação, Direito, Engenharia Civil, Enfermagem, Fisioterapia, História, Nutrição, Pedagogia, Português, Psicologia, Serviço Social e Veterinária. No que se refere à titulação, 52% possuem mestrado, 33% tem especialização e 14% tem doutorado. Quanto ao tempo de atuação dos professores na educação superior, identificamos os seguintes resultados: 71% tem mais de 5 anos de experiência, 14% com 5 anos, 5% com 4 anos, 5% com 3 anos e 5% com 2 anos.

A este respeito, verificou-se que os professores participantes do curso de formação continuada possuem formação inicial em diversas áreas do conhecimento, existindo relação destas áreas com os cursos de graduação e especialização ofertados pela IES. Ainda sobre o perfil docente, destaca-se o percentual de 52% de professores com titulação de mestres e 71% de professores com mais de 5 anos de atuação na educação superior.

Isto posto, observa-se que em sua grande maioria, os professores são profissionais no exercício da docência que detêm conhecimento técnico e domínio dos conteúdos concernente a sua área de formação e que os mesmos buscam aprofundar seus conhecimentos com mestrados e doutorados.

Entende-se que odomínio do conteúdo é condição precípua para lecionar no ensino superior, porém o campo pedagógico não pode ser perdido de vista, sendo necessária a conjunção destes dois fatores indispensáveis para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente e significativa na atual sociedade. Mesmo para os profissionais com anos de experiência na docência, cabe abertura para novas possibilidades educacionais e novas saberes necessários na construção deprocessos educativos inovadores e dinâmicos.

Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas poruma pessoa no começo de seu percurso profissional serão obsoletas no fim de sua carreira. Isso ocorre por causa da velocidade com que as tecnologias estão mudando a economia, a sociedade e as relações neste mundo informacional, global e em rede.(Levy,1999)

Conforme Kensky (2006) coloca, as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar empermanente estado de aprendizagem e de adaptação do novo.

No que diz respeito aos resultados da análise dos dados da segunda parte do questionário, os mesmos foram obtidos por meio da aplicação do cálculo do Ranking Médio (RM) para cada item da escala tipo Likert. Em vista disso, procurou-se investigar 7 aspectos do curso de formação em relação a prática do docente. No Ranking Médio, os valores menores que 3, são considerados discordantes e os maiores que 3, concordantes. O valor exatamente 3, é considerado indiferente, sendo o “ponto neutro”. (Oliveira, 2005)

O referido cálculo possibilitou mensurar o grau de influência do curso de formação continuada *on-line* na prática pedagógica dos professores, permitindo-nos investigar, a concordância ou discordância dos professores, quanto os aspectos do curso tratados no questionário, obtendo-se os seguintes resultados.

Tabela1 – Influência curso de formação continuada na prática

Itens	Ranking Médio
1. O curso de formação esta sendo útil para a minha prática pedagógica e docente	4,95
2. Os conhecimentos adquiridos estão sendo aplicados na minha prática docente	4,71
3. As temáticas abordadas no decorrer do curso atenderam minhas necessidades pedagógicas	4,76
4. A sequência organizacional do curso ajudou no aprimoramento da minha prática docente	4,57
5. A ausência de contato presencial com os formadores dificultou o entendimento dos conteúdos abordados.	2,10
6. A interação com os pares no AVE oportunizou a reflexão sobre minha prática docente	4,57
7. A formação online contribuiu para um melhor aproveitamento do meu tempo destinado aos estudos	4,52

Os percentuais acima revelados, demonstram altos índices de concordância dos professores em relação aos aspectos em questão do curso de formação, o que por conseguinte, consideramos como um indicativo de alto grau de influência deste curso na prática pedagógica dos docentes. A partir destas constatações, evidenciamos a eficácia do programa no tocante

a sua proficuidade para com a prática docente, uma vez que no processo formativo, são promovidos espaços para construção de saberes, estudo de metodologias, reflexão e discussão da prática docente. Para Novoa(1995), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva sobre as práticas, e fornecer aos professores, meios para estimular os pensamentos autônomos e de (re)construção permanente da identidade pessoal, facilitando assim as dinâmicas de auto-formação.

Ademais, os resultados encontrados, revelam que o embasamento teórico, a estrutura organizacional e o formato *on-line* do curso contribuem para a articulação de um processo contínuo de formação do profissional como docente e como pessoa, com os processos educativos e institucionais da IES e com o uso de práticas inovadoras e dinâmicas na construção de novos saberes e novas habilidades para educar na sociedade do conhecimento.

Partindo deste pressuposto, a oferta do curso de formação, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, propicia aos professores, experiências significativas com o uso das tecnologias, as quais contribuíram para o processo de apropriação e conhecimento do potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação no fazer pedagógico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados obtidos neste estudo, possibilita tanto aos envolvidos quanto a profissionais interessados, o exercício de reflexão sobre a própria prática pedagógica através e as transformações provocadas por este processo.

Percebe-se a necessidade de incentivo à formação contínua haja vista a formação inicial dos profissionais não ter embasamento didático pedagógico. Este trabalho fornece indicativos da influência da formação para proposição de diálogo e reflexão, junto aos professores, sobre a tríade professor/aluno/conhecimento.

Podemos inferir, sem contudo intencionar o esgotamento da discussão em voga, que a formação de professores na modalidade a distância, com uso de ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Moodle*, permitem ao profissional docente, a vivência de processos formativos mais flexíveis, dinâmicos e interativos, com uso de diferentes mídias que oportunizam a construção de espaços coletivos de troca de experiências dos saberes docentes, necessários para reflexão da prática e valorização dos saberes que cada profissional retém.

Por fim, destacamos que a formação pedagógica do professor requer atenção tendo em vista que o objeto de trabalho deste profissional é o ensino e toda a complexidade que permeia o campo da didática.

REFERÊNCIAS

[1] Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96 de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 06.05.2017

[2] Brito, Antonia Edna. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. *In:* Formação de professores e práticas docentes: Olhares contemporâneos. Org: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Maria Araújo. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

[3] Gil, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª edição. São Paulo. Atlas. 2008

[4] Kenski, M. V. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 3. ed. Campinas:

[5] Papirus, 2006.

[6] Lévy, P. Educação e cibercultura: A nova relação com o saber. São Paulo: Editora34, 1999.

[7] Libâneo, José Carlos. Didática.2 ed. São Paulo: Cortez, 2013

[8] likert. Disponível em: <http://benchmarkingbrasil.com.br/likert/> Acesso em 03/05/2017.

[9] Mattar, F. N. Pesquisa de Marketing. Edição compacta. 3º ed. São Paulo: Atlas, 2001

[10] Masetto, Marcos T. (Org.) Docência na universidade. Campinas-SP: Papirus, 1998. (coleção Práxis)

[11] Novoa, A. (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa. Dom Quixote. 1995

[12] Orth, M. A.; Fuet, F.S.; Otte. J. Neves, M. F. Ambientes virtuais de aprendizagem e formação continuada de professores na modalidade a distância. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2037/1200>. Acesso em 03.05.2017

[13] Poynter, Ray. The Likert Scale – TARSK 14 (Things All Researchers Should Know). Disponível em: http://thefutureplace.typepad.com/the_future_place/2010/09/the-likert-scale-tarsk-14-things-all-researchers-should-know.html. Acesso em 01/05/2017

[14] Valente, J. A.; Almeida, M. E. B. (Org.). Formação de educadores a distância e integração de mídias. São Paulo: Avercamp, 2007.

Capítulo 3

OFICINAS ONLINE NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.

Larissa Orsini Barbin Vigatto
Juliana Marcondes Bussolotti
Patricia Ortiz Monteiro

Resumo: Esse artigo tem por pretensão mostrar a possibilidade da reprodução de aulas experimentais de química, realizadas normalmente em laboratórios didáticos, através do AVA de alunos de cursos a distância. Para tanto, realizou-se uma oficina on-line com alunos de graduação de um curso de licenciatura em química a distância. Essa oficina teve como título "Ácidos e Bases: definição, caracterização e quantificação" sendo disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem dos alunos um roteiro de procedimentos experimentais e perguntas que foram conduzindo o raciocínio e a reflexão dos mesmos; por fim foram realizados fóruns de discussões que complementaram a metodologia aplicada. Ao longo do processo foi possível concluir que é possível a reprodução de práticas de laboratório de química on-line com utilização de materiais e produtos de baixo custo e fácil aquisição e, portanto, passível de reprodução em qualquer localidade. Porém observou-se a necessidade de aumentar as pesquisas na área para verificar até que ponto essa metodologia alcança as necessidades das práticas de laboratório no contexto de um curso de licenciatura em química.

Palavras chave: ensino a distância, experimentação em química, oficinas práticas on-line.

1.INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios de um curso a distância é criar a interação entre os alunos e docentes existente em cursos presenciais. Para obter essa condição, precisa-se compreender, desenvolver e aplicar metodologias e tecnologias no projeto e no desenvolvimento de materiais e salas virtuais que sejam capazes de conferir essa relação dialógica.

Se pensarmos em um curso de química a distância esse desafio se torna ainda maior pois trata-se de uma área essencialmente experimental.

Este artigo relata e discute uma experiência realizada com alunos de licenciatura em Química a distância de uma Universidade pública municipal onde foi proposto a execução de uma oficina experimental on-line; o objetivo dessa oficina foi o de possibilitar aos licenciados do curso o contato com a aprendizagem de conceitos químicos através da experimentação utilizando para isso reagentes de baixo custo e fácil aquisição tornando-o passível de ser reproduzido em qualquer localização incluindo a sala de aula de escolas com ausência de laboratório de química.

Importante apontar que os conceitos abordados foram similarmente reproduzidos numa oficina presencial realizada no laboratório de ensino presencial da IES mostrando assim a possibilidade da aplicabilidade da prática presencialmente ou a distância.

2.OBJETIVO

Mostrar a possibilidade e os desafios da produção de aulas experimentais de química em cursos de graduação a distância.

3.REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. METODOLOGIAS NO ENSINO A DISTÂNCIA

Existem atualmente inúmeras metodologias de ensino a distância. Podemos citar a aprendizagem on-line baseada em modelos de sala de aula, modelo ADDIE, a aprendizagem colaborativa on-line, a aprendizagem baseada em competências, comunidades de prática, o design “ágil” (BATES, 2016).

A aprendizagem on-line baseada em modelos de sala de aula são métodos adaptados para um formato tecnológico como a gravação de aulas expositivas e a utilização do ambiente virtual de aprendizagem. O ambiente virtual de aprendizagem é análogo a sala de aula presencial. As principais diferenças em relação ao ensino presencial estão no fato de o conteúdo ser baseado em textos mais do que na explicação oral (apesar da utilização de vídeos e áudios), as discussões on-line são em sua maioria assíncronas ao invés de síncronas e o conteúdo do curso está disponível a qualquer momento tendo como único limitante o acesso à internet. Mesmo com todas as semelhanças é necessário evidenciar que se trata de um curso a distância, as necessidades dos alunos são diferentes e, portanto, é essencial levar essa questão em consideração no momento da produção dos conteúdos inseridos no ambiente virtual;

Já o modelo ADDIE é a abreviatura das seguintes palavras e significa:

- Analisar: que é um passo onde é feito um levantamento de todas as variáveis necessárias para o design do curso;
- Design: que é um estágio que procura identificar os objetivos de aprendizagem e os materiais que serão produzidos;
- Desenvolver: que é essencialmente a criação do conteúdo;
- Implementar: que é a fase de implementação do curso;
- Avaliar: que é o fechamento com uma análise reflexiva das possíveis melhorias;

Geralmente esse modelo é utilizado em cursos de tecnologia.

Na aprendizagem colaborativa on-line tem-se uma abordagem construtivista de ensino. Propõe um modelo de aprendizagem em que os alunos são apoiados para trabalhar juntos a fim de construir conhecimento. O professor é o intermediador do conhecimento, ou seja, é o elo de construção da aprendizagem significativa do aluno.

Nessa metodologia os fóruns de discussão não são um suplemento aos materiais de ensino principais, como livros, aulas gravadas, mas como um componente central do ensino. As leituras e outros recursos são para dar suporte à discussão.

No caso da metodologia conhecida como aprendizagem baseada em competências o processo inicia-se com a identificação de competências ou habilidades específicas, possibilitando que os aprendizes desenvolvam

cada competência ou habilidade segundo seu próprio ritmo. É uma metodologia que atende às necessidades imediatas de negócios e profissões e onde os alunos têm apoio e ajuda individual de seus mentores.

Independentemente da metodologia adotada pela IES, para que se tenha um curso a distância eficiente é necessário basicamente se criar um ambiente de interatividade.

Interatividade é a possibilidade de todos os envolvidos no processo educativo trocarem informações e conhecimento explicitando um diálogo constante; pode ser compreendida como a possibilidade de o usuário participar ativamente, interferindo no processo com ações, reações, intervindo, tornando-se receptor e emissor de mensagens que ganham plasticidade, permitindo a transformação imediata (LÉVY, 1994), criando novos caminhos, novas trilhas, novas cartografias, valendo-se do desejo do sujeito. Acrescenta-se também a capacidade desses novos sistemas de acolher as necessidades do usuário e satisfazê-lo (MACHADO, 2009).

Ter ferramentas comunicativas no ambiente virtual de aprendizagem não garante que o curso seja interativo; além delas é necessário um professor atuante. É necessário que haja bom trânsito entre professor-aluno, uma retroalimentação sistemática, estímulo à participação, estilo de comunicação do professor, conhecimento e utilização das ferramentas de comunicação pelo professor (NETTO, 2006). O uso adequado dos ambientes virtuais de aprendizagem para a educação on-line realmente inovadora deve estimular a curiosidade, a colaboração, a resolução de problemas, a busca e contextualização de informações (MORAES, 2002).

3.2. O ENSINO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA A DISTÂNCIA

Atualmente são ofertados no Brasil no contexto da UAB e instituições privadas um número significativo de cursos de licenciatura em Química a distância.

Conhecendo o fato de que a Química é uma ciência essencialmente experimental torna-se importante conhecer as metodologias adotadas nas IES na abordagem de aulas práticas.

Segundo Heckler, Motta, Galiazzi (2015), a experimentação em Ciências é realizada, mesmo que com o uso de simuladores, de forma presencial em cursos de modalidade a distância. Assim, a experimentação em cursos de Ciências em EaD desafia os professores dessa área a superarem os aspectos legais previstos em documentos que regulamentam a EaD no Brasil e a contemplarem as diretrizes dos cursos de Licenciatura em Química que enfatizam o fato de que a Química é uma Ciência fortemente baseada em atividades experimentais (BRASIL, 2013, p. 27-28).

Devidos a todos os aspectos citados anteriormente e aliado ao fato de poucos serem os trabalhos acerca dessa modalidade de ensino é essencial que os professores EaD investiguem e pesquisem métodos inovadores de se realizar práticas experimentais nos cursos de licenciatura em Química. (HECKLER, MOTTA, GALIAZZI, 2015).

3.3. EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA

O conhecimento químico pode se apresentar em três formas de abordagem: a fenomenológica (pontos chaves do conhecimento), a teórica (explicações baseadas em modelos) e a representacional (dados pertencentes à linguagem característica da Química).

Surge assim a necessidade da experimentação, como forma de fazer a ligação entre os três tipos de abordagem, já que o mesmo apresenta algumas contribuições importantes tais como motivação dos alunos, desenvolvimento de trabalho colaborativo, compreensão da natureza da ciência, compreensão das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. (GOMES, 2016).

Mesmo com todas as vantagens da experimentação, as atividades experimentais são pouco frequentes nas escolas. Os principais motivos que justificam tal constatação são a inexistência de laboratórios nas escolas ou mesmo na manutenção dos mesmos, além de falta de tempo para a preparação das aulas (GONÇALVES, 2005). Dessa forma, torna-se importante o desenvolvimento de experimentos de baixo custo e fácil aquisição para a reprodução de conceitos químicos.

Para isso, o licenciado formado pelos cursos de graduação de química deve finalizar o curso com competências e habilidades tais que seja possível reproduzir nas salas de aulas do ensino básico atividades práticas que envolvem tanto o conhecimento científico como o cotidiano

construindo assim uma aprendizagem significativa.

Segundo Zucco, Pessine, Andrade (1999), os cursos de licenciatura em Química devem promover, através de seus planos de ensino, condições reais e quantitativamente significativas de atividades e experiências práticas em laboratórios e estágios.

Ainda sob a ótica dos mesmos autores, o profissional que irá atuar na licenciatura deve utilizar metodologias de ensino variada, contribuindo para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para despertar o interesse científico em adolescentes sendo a organização e utilização dos laboratórios de Química uma das possibilidades.

4.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A oficina foi realizada por um grupo de alunos de graduação do curso de licenciatura em química a distância. Foi elaborada e disponibilizada na plataforma Moodle, por meio do AVA da Universidade. Utilizou-se algumas ferramentas disponíveis no Moodle como envio de arquivo único, fórum, chat.

Para iniciar a oficina foi realizada uma ampla divulgação para que houvesse adesão dos alunos. Em seguida foi aberta uma sala virtual para que o aluno pudesse acessar as principais informações sobre a oficina como assunto abordado, objetivos, regras de participação, principais datas e por fim inscrição.

Após a inscrição o aluno teria acesso ao Mão na Massa que é o escopo da oficina. Neste item encontra-se disponível o objetivo da oficina e uma introdução que fazia uma explanação teórica dos conceitos envolvidos; materiais que seriam necessários; procedimento e investigação onde o aluno encontrava uma proposta de realização do experimento com perguntas ao longo do mesmo que orientavam o raciocínio e a reflexão; e por fim a conclusão do experimento onde o aluno foi convidado a retomar de forma reflexiva os principais tópicos abordados e discutidos ao longo do processo.

O aluno deveria seguir o seguinte cronograma:

- ✓Dez dias para realização do experimento, com anotações e registro (foto ou relato minucioso) dos resultados.
- ✓Em seguida mais dez dias subsequentes para a produção um rascunho de um relatório que contivesse:

1. Registro de Atividades: Descrição do que foi realizado em casa, com ilustrações do roteiro realizado pelo aluno. Também poderia ser descrito problemas enfrentados ao longo do procedimento e como a situação foi revertida.
2. Resultados: Elaboração de um texto que descrevesse os resultados obtidos a partir de uma análise reflexiva pautada nas perguntas fornecidas no item Procedimentos e Investigação.
3. Conclusão: Este item contém uma síntese de tudo que foi realizado e aprendido ao longo do experimento retomando os itens realizados anteriormente de forma bastante resumida.

- ✓Na sequência foi aberto um fórum de discussões para retomada das perguntas realizadas ao longo do experimento e que já haviam sido parcialmente respondidas pelos alunos no rascunho. Esse momento foi de suma importância. Aqui houveram as discussões onde o docente/tutor do curso pode intervir nas proposições construídas pelos alunos até aquele momento. Assim foi feita a desconstrução de alguns conceitos e linhas de raciocínio consideradas epistemologicamente equivocados. O fórum ficou aberto na plataforma de ensino por dez dias.
- ✓Após o fechamento do fórum o aluno teve mais dez dias para postar sua versão final de Relatório.

Dessa forma a oficina totalizou quarenta dias de realização. O principal fator que foi levado em consideração para determinação da duração da oficina foi a definição do perfil dos discentes que iriam compor a prática (facilidade de acesso a internet, disponibilidade de tempo dos alunos, conhecimentos prévios).

Procedimento análogo foi realizado na oficina presencial porém com dez dias a menos de produção já que a parte experimental foi realizada no laboratório da IES com todos equipamentos e reagentes disponíveis e com auxílio do docente; o procedimento foi realizado presencialmente e on-line para que futuramente haja estudos comparativos entre as possibilidades não cabendo aqui ampliar a discussão.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O aluno que participou da oficina on-line teve que realizar os itens abaixo descritos.

5.1. MÃO NA MASSA

Nessa etapa o aluno verificou o material necessário, realizou o experimento, respondeu a perguntas e participou dos fóruns.

O procedimento detalhado pode ser observado no item 5.1.1 que segue. O fórum de debates pode ser conferido no item 5.1.2.

Em ambos os itens será evidenciado a participação dos alunos. No item "Procedimento e Investigação" foi usado o relatório de um mesmo de aluno participante da oficina. No Fórum Avaliativo são dados exemplos de intervenções de pessoas distintas.

5.1.1-PROCEDIMENTO E INVESTIGAÇÃO

ETAPA 1: CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ATRAVÉS DE UMA PROPRIEDADE ORGANOLÉPTICA.

Foi pedido aos alunos que colocassem amostras em copos separados dos seguintes produtos: limão, leite de magnésia, banana verde, vinagre. Em seguida foi sugerido que se experimentasse uma pequena porção de cada e descrevesse se ocorre alguma sensação comum no gosto desses produtos.

Vê-se na sequência, uma resposta elaborada pelo aluno:

PARTICIPAÇÃO DO ALUNO:

- Limão: sabor forte e provoca muita salivação.
- Leite de magnésia: diluído, rançoso e adstringente.
- Banana verde: rançosa e adstringente.
- Vinagre: provoca muita salivação.

Figura 1: Foto tirada pelo aluno no envio do relatório para mostrar a separação dos produtos sugeridos para degustação.

Fonte: UNITAU EAD, 2017

ETAPA 2: CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE INDICADORES ÁCIDO-BASE.

Nesse item foi pedido que os alunos colocassem uma porção de alguns produtos/alimentícios em copos de vidro separados e misturassem com um pouco de suco de repolho roxo. O resultado da observação foi colocado numa tabela que contivesse a tonalidade adquirida pela amostra, o caráter do meio e a faixa de pH. Para tal seria necessário além da observação do resultado, fazer uma pesquisa que contivesse as características da atuação do suco de repolho roxo como indicador ácido-base.

Seguindo o procedimento os participantes teriam que responder a uma pergunta:

De acordo com os resultados observados nos itens anteriores o que pode se dizer da relação do gosto dos alimentos com o caráter dos produtos de um modo geral?

PARTICIPAÇÃO DO ALUNO:

Os alimentos de caráter básico causam adstringência e os de caráter ácido provocam são azedos e provocam salivação.

ETAPA 3: QUANTIFICAÇÃO

Após ser realizada essa introdução, o aluno foi convidado a realizar a determinação da concentração de uma solução básica. Nessa etapa seria necessário determinar a % m/m de amônia na solução amoniacal que já tinha sido usada pelo aluno em procedimento anterior. Para isso seria utilizado o método de titulação. O titulante utilizado foi ácido acético (contido no vinagre) e o indicador ácido-base o suco de repolho roxo. Foi recomendado que o aluno verificasse no rótulo do vinagre utilizado a concentração de ácido acético que geralmente é de 4%m/m.

Na sequência o aluno foi conduzido para o caminho descrito na sequência:

a) Quando o ácido acético entra em contato com a amônia (que é uma base) ocorre uma reação de neutralização:

$$CH_3COOH_{(aq)} + NH_{3(aq)} \rightarrow CH_3COO^-_{(aq)} + NH^+_{4(aq)}$$

A partir dessa reação e sabendo quanto de ácido acético temos na solução, podemos quantificar a NH_3 necessária para ocorrer na neutralização total.

b) Com auxílio de uma seringa, separe uma alíquota de 10 mL de vinagre de álcool (ou qualquer outro que seja incolor) e adicione aproximadamente 5 mL de suco de repolho roxo.

Em seguida comece a adicionar algumas gotas de solução amoniacal sempre em constante agitação. Perceba que assim que as gotas de solução amoniacal caem no sistema ocorre uma modificação na tonalidade que dura alguns segundos e desaparece (por que isso ocorre?).

Esse procedimento deve ser realizado muito cuidadosamente pois a qualquer instante a tonalidade irá mudar permanentemente para verde azulado e quando isso ocorrer você deverá parar de adicionar a solução amoniacal (para que haja o que chamamos de VIRAGEM ou seja o momento em que houve a neutralização do meio). Nesse momento você deverá anotar quantas gotas de solução amoniacal foram utilizadas.

Por que foi necessário parar o gotejamento da solução amoniacal quando a tonalidade da solução se tornou verde azulada?

Se houve neutralização, porquê a solução não ficou roxa na viragem?

Caso o número de gotas de solução amoniacal ultrapasse o momento de viragem, a tonalidade ficaria mais próxima do verde.

c) Após realizar a prática anteriormente descrita, o aluno teve acesso a um tutorial de como efetuar os cálculos necessários e também teve acesso a uma sugestão de etapas a percorrer para determinar a % de amônia na solução amoniacal como é descrito abaixo:

- ✓ Sabendo que cada gota utilizada equivale a aproximadamente 0,05 mL calcule o volume total de solução amoniacal utilizada na neutralização.
- ✓ Calcule a massa de ácido acético que há na alíquota de 10 mL de vinagre utilizada por você na neutralização. Considere para isso que a densidade do vinagre é igual ao da água que é 1g/mL.
- ✓ Sabendo a massa de ácido acético calculada no item anterior e utilizando a equação química que representa a reação química que ocorreu, calcule a massa de NH_3 que foi adicionada (gotejada) para que houvesse a neutralização da solução.
- ✓ Agora, calcule a porcentagem em massa (%m/m) de amônia (NH_3) na solução amoniacal. Considere que a solução amoniacal tem densidade igual ao da água ou seja 1g/mL.

Dessa forma o aluno conseguiu finalizar os cálculos necessários.

Após os cálculos pode-se constatar que o valor obtido 9,1% foi inferior ao valor fornecido pelo fabricante no rótulo do produto 10 %.

Se o experimento fosse realizado com equipamentos de maior precisão possivelmente essa divergência não existiria, ou seria minimizada consideravelmente. (relato de aluno).

Podemos observar ao longo do processo que o experimento pode ser reproduzido sem maiores dificuldades ao longo da oficina. O roteiro com perguntas discorridas no procedimento ajudou na condução do raciocínio do aluno e o processo reflexivo foi fortalecido pelas interações no fórum.

5.1.2 FÓRUM AVALIATIVO

Esse item explicita as perguntas lançadas ao longo da oficina no fórum de interação.

PRIMEIRO FÓRUM INTERATIVO

Consigna: Neste espaço, você terá a possibilidade de discutir, com seu tutor (professor de apoio) e colegas de curso, sobre a Oficina Ácidos e Bases: definição, caracterização e quantificação. Portanto, baseado nos conhecimentos adquiridos com a realização dessa oficina, disserte sobre a seguinte questão:

1. No momento em que as gotas de amônia caem na solução ácida de vinagre contendo suco de repolho roxo ocorre uma modificação instantânea da tonalidade, porém, com uma leve agitação, a tonalidade volta a ficar como estava anteriormente. Por que isso ocorre?
2. Por meio dos cálculos realizados foi possível determinar a porcentagem em massa de NH_3 na solução amoniacal. Leia no rótulo do produto a porcentagem dada pelo fabricante e compare com o obtido no experimento. São próximos? Discorra sobre os resultados e suas conclusões.

Participação interativa do aluno:

1. A reação entre um ácido com uma base é denominada reação de neutralização, porque se as duas substâncias reagirem em massas equivalentes à sua liberação ou produção de íons, desaparecerá o caráter ácido ou básico de cada uma, formando produtos neutros.O ponto de equivalência, ou ponto estequiométrico, ocorre quando a quantidade de titulante adicionado é a quantidade exata necessária para uma reação estequiométrica. Neste ponto, o número de mols de OH- (ou H+) adicionados como titulante é igual ao número de mols de H+ (ou OH-) inicialmente presente no experimento, ou seja, o momento em que houve a neutralização do meio.

Com uma leve agitação, a tonalidade volta a ficar como estava anteriormente porque a amônia é uma base fraca e instável sofrendo decomposição e voltando a cor anterior, devido ao seu baixo grau de ionização.

2. É possível determinar a concentração do acido acético (vinagre) e a concentração da amônia (no produto de limpeza) por meio de titulação, utilizando uma base forte para um acido fraco e uma base fraca com um ácido forte. Concluí-se que o valor está diferente (abaixo) do indicado pelo rótulo do produto contendo amônia.

.

Avaliação máxima: 80 (1) 80 Permalink | Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Participação interativa do tutor:

Pessoal, bom dia! Como a colega respondeu, o ponto de equivalência só ocorre quando a quantidade de matéria de ácido se iguala ao da base. Assim, quando as gotas de amônia pingam na solução ácida com indicador ocorre uma breve mudança que logo retorna para a situação inicial mostrando que o ponto de equivalência ainda não foi atingido. Isso tudo, se considerarmos uma titulação entre um ácido e uma base fortes. Qual é a diferença no ponto de equivalência se reagirmos ácidos e bases fracos (um ou outro ou ambos)?? Pensem e expliquem...

Avaliação máxima: - Permalink | Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Intervenção do tutor no fórum.

Quanto a determinação da concentração pelo método que utilizamos precisamos pensar: é um método passível de ser utilizado na sala de aula para alunos de ensino médio? E num laboratório de análise? Reflita e argumente.

Avaliação máxima: - Permalink | Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

SEGUNDO FÓRUM INTERATIVO

Consigna: Baseado nos conhecimentos adquiridos com a realização dessa oficina, disserte sobre a seguinte questão:

Como é possível determinar a concentração de uma solução? Explique. Pesquise outros métodos de determinação da concentração de uma solução.

A concentração de uma solução é a relação existente entre a quantidade (massa) de soluto em relação a quantidade (volume) da solução.

Essa concentração pode ser calculada por meio da seguinte fórmula:

$C=M^1/V$

Sendo que:

C = concentração comum em g/L;

m1: massa do soluto em g;

V = volume da solução em L.

Essa relação é denominada de "concentração comum" porque existem outros tipos de concentrações das soluções, tais como concentração em quantidade de matéria (mol/L, mais conhecida como molaridade ou concentração molar), título em massa, título em volume, concentração em ppm (partes por milhão), entre outras.

Avaliação máxima: - Avaliar... Permalink | Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Primeira interação do aluno participante.

ATENÇÃO PESSOAL! Estou perguntando, de que forma posso determinar a concentração de uma solução qualquer que tenho no laboratório!!!!NÃO ESTOU PERGUNTANDO COMO SE CALCULA A CONCENTRAÇÃO QUANDO EU TENHO AS INFORMAÇÕES DE COMO ELA FOI PREPARADA.

Assim, estou imaginando que vocês estão chegando ao laboratório de química e lá existe, por exemplo uma solução de ácido clorídrico, cuja concentração vocês desconhecem. Que método vocês aplicariam para determinar essa concentração????

Entenderam a diferença? Depois de responderem a essa pergunta gostaria que vocês pesquisassem algum outro método de determinação laboratorial da concentração de soluções.

Avaliação máxima: - Permalink | Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Intervenção do tutor na interação da participante.

Respondendo novamente ao fórum, o método que utilizamos foi o da **titulação** que é uma técnica de determinação de concentração em valores específicos de uma substância desconhecida. Existem outras técnicas também para se encontrar a concentração como a **Gravimetria** que faz a análise da quantidade de uma substância em determinada mistura e também o método de **espectrofotometria** que é uma técnica analítica que usa a luz para medir as concentrações das soluções.

Avaliação máxima: - Avaliar... Permalink | Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

Nessa sequência de interações, vemos a ação protagonista do tutor que intermedia as interações desconstruindo conceitos para a reelaboração e sedimentação de conceitos epistemológicos.

Vemos a importância da ferramenta "fórum" na construção do saber. Segundo Okada (apud SILVA, 2006), o fórum é uma ferramenta de comunicação atemporal, representando espaço para debates no qual pode ocorrer o entrelaçamento de muitas vozes para construir e

desconstruir pensamentos, para questionar e responder dúvidas, trilhando novos caminhos para a aprendizagem.

Visto todo o processo seguido pelo aluno entre reprodução do experimento, elaboração de um pré-relatório, interação no fórum e postagem de um relatório final é possível concluir que essa oficina atingiu o seu objetivo: tornar a experimentação em Química fundamentada em conhecimentos epistemológicos passível de reprodução mesmo na ausência de um laboratório equipado com instrumentação e reagentes. É evidente que muitas práticas ainda devem ser elaboradas nesse formato para conseguirmos ter a real noção de onde podemos chegar com essa abordagem metodológica. Mesmo porque outras metodologias podem ser adotadas concomitantemente ao proposto, como por exemplo o uso de simuladores.

Porém essa oficina não tem por objetivo exaurir o assunto e sim levantar a possibilidade do uso de metodologias alternativas no ensino dos cursos de Licenciatura em Química a distância.

6.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente existem inúmeros conhecimentos que ainda devem ser adquiridos pelos graduandos de um curso de licenciatura em química. Dentro deste contexto, há conceitos que devem ser abordados em aulas experimentais.

Muitos são os desafios na produção dessas práticas em cursos a distância já que se tem alguns obstáculos a mais em relação a um curso presencial, como a impossibilidade de oferecer um laboratório didático nas mais diversas localidades para realização dessas aulas.

Essa oficina traz uma possibilidade de implementação de aulas experimentais mesmo para alunos que residem em diferentes localidades possibilitando ao licenciando que realiza seus estudos a distância reconhecer a importância da experimentação nas aulas de química e mais do que isso a correlação entre os fenômenos naturais e os conceitos e leis que embasam as ciências da natureza.

REFERÊNCIAS

[1] Bates, A. W; Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem. São Paulo. Artefato Educacional, 2016.

[2] Gonçalves, F. P. et al. O texto de experimentação na educação em química: discursos pedagógicas e epistemológicas. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2005.

[3] Lévy, P. A inteligência coletiva - para uma antropologia do ciberespaço. Tradução Fátima Gaspar e Carlos Gaspar, Lisboa. Ed. Instituto Piaget, 1994.

[4] Machado, A. C. T. A Ferramenta Google Docs: construção do conhecimento através da interação e colaboração. Revista Científica de Educação a Distância. v.2. N.1 Jun. 2009.

[5] Moraes, M.C; Educação a distância: fundamentos e práticas. São Paulo. Unicamp/NIED, 2002.

[6] Netto, c. Interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem. In: educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa. Faria, elaine turk (org.).porto alegre. Edipucrs, 2006.

[7] Silva, M. (Org.). Educação online. São Paulo, Loyola, 2006.

[8] Zucco, C; Pessini, F. B. T; Andrade, J. B. DE; Diretrizes Curriculares Para o Curso de Química. Química Nova. Nº 22, MARÇO, 1999.

Capítulo 4

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA O PROFISSIONAL DE SECRETARIADO EXECUTIVO: UMA INVESTIGAÇÃO BASEADA EM CORPUS

Thereza Cristina de Souza Lima
Vanderleia Stece de Oliveira
Rodrigo Müller

Resumo: Esta pesquisa apresenta uma proposta interdisciplinar, relacionando-se à área educacional e à área empresarial. Tem-se como hipótese o fato de que o Estágio Supervisionado agrega conhecimento e experiência ao discente, sendo, portanto, um período de efetividade em sua vida acadêmica. Diante dessa premissa, tem-se como objetivo averiguar a percepção dos alunos sobre a efetividade do estágio, tomando-se como modelo um curso de Secretariado Executivo de um Centro Universitário, com sede em Curitiba, Paraná. Para alcançar tal objetivo, levou-se em conta a legislação vigente (Lei nº. 11.788/2008 e a Resolução 3, de 23 de junho de 2005). Além disso, baseou-se na abordagem da Linguística de Corpus (Berber Sardinha, 2004; Sinclair, 1991; Gonzalez, 2007), a qual possibilitou efetuar uma varredura, seleção e análise das palavras recorrentes extraídas de um corpus de pesquisa, composto por relatórios, escritos por estagiários do curso de Secretariado Executivo. Em relação aos procedimentos metodológicos, o corpus foi compilado e salvo em formato txt a fim de se extraírem as respectivas listas de palavras, bem como as palavras-chave. Concluiu-se que as palavras mais frequentes apresentam conotação positiva, refletindo visões positivas do discente em relação à efetividade do estágio, o que foi ao encontro de nossa hipótese inicial.

Palavras-chave: linguística de corpus, secretariado executivo, estágio supervisionado.

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado, momento em que se unem os aspectos teóricos e práticos abordados durante o curso, constitui-se em uma exigência para o curso de Secretariado Executivo, sendo, portanto, um período de considerável importância. Entretanto, faz-se necessário verificar a percepção dos alunos em relação ao estágio, ou seja, até que ponto os discentes, estagiários, acreditam na efetividade dessa etapa preparatória para a sua vida profissional. Ressalta-se que, neste contexto, entende-se por efetividade a capacidade de se alcançar resultados pretendidos.

Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo analisar a percepção dos alunos quanto à efetividade do Estágio, tomando como referencial um curso de Secretariado Executivo, ministrado na modalidade presencial de um Centro Universitário, brasileiro, do setor privado, situado na cidade de Curitiba/PR.

Para que esse objetivo seja alcançado, considera-se o Projeto Pedagógico do referido curso, o qual se apoia na legislação brasileira sobre o estágio supervisionado obrigatório e toma-se como base a Linguística de Corpus, (BERBER SARDINHA, 2004) a qual possibilita processamento eletrônico e análises quantitativas e qualitativas de dados, extraídos dos relatórios de estágio dos discentes.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em relação aos aspectos teóricos, sobre os quais a presente pesquisa se fundamenta, conforme mencionado anteriormente, destacam-se duas vertentes distintas: a primeira, refere-se à obrigatoriedade do estágio e, para tanto, considera-se o âmbito legal do estágio supervisionado para estudantes de cursos de Secretariado Executivo, mais especificamente, a Lei nº. 11.788/2008 e a Resolução nº 3, de 23 de junho de 2005; a segunda, refere-se à Linguística de Corpus, abordagem que possibilita observar os vocábulos presentes no corpus de pesquisa com base em sua ocorrência, recorrência e co-ocorrência: a) Ocorrência: Refere-se à presença de um vocábulo no corpus. Desse modo, "os itens que não ocorreram não são incorporados porque não são observáveis" (BERBER SARDINHA, 2004, p. 90); b) Recorrência: Os itens devem estar presentes, pelo menos duas vezes no corpus. c) Co-ocorrência: Os itens aparecem em companhia de outros. Um item isolado é muito pouco informativo. "Ele obtém significância na medida em que é empregado como parte de um conjunto formado por outros itens" (BERBER SARDINHA, 2004, p. 90). Ainda em relação à Linguística de corpus, tem-se como base os estudos de Berber Sardinha (2004); Sinclair (1991); Gonzalez (2007), entre outros estudiosos sobre o tema.

1.1 O estágio supervisionado

De acordo com a Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes,

> Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Art. 1º–Lei nº 11.788/2008)

Neste contexto, o Estágio Supervisionado é a oportunidade que o estudante tem para confrontar a teoria incorporada ao longo de sua formação com as atividades práticas da profissão escolhida.

A Lei nº 11.788/2008 prevê que o estágio faça parte do projeto pedagógico do curso, sendo, portanto, um componente importante para a formação do educando. Enfatiza-se, durante esse período, o desenvolvimento de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, o que possibilita, por sua vez, o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. É de valia lembrar que o estágio supervisionado no curso de Secretariado Executivo é previsto também pela Resolução nº 3, de 23 de junho de 2005, que institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de bacharelado em Secretariado Executivo.

De acordo com o artigo Art. 7º "O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando" (p. 3). A resolução também prevê que cada instituição, por seu colegiado superior acadêmico, deve aprovar o correspondente regulamento, bem como suas diferentes modalidades de operacionalização.

Na matriz curricular vigente do curso de Secretariado Executivo analisado, a carga horária atribuída ao estágio é de 300 horas, distribuídas em dois semestres do curso, as quais, de acordo com o projeto pedagógico do curso - PPC, podem ser cumpridas em empresas conveniadas à Instituição de ensino, no próprio local de trabalho do discente, mediante a apresentação e aplicação de um plano de melhorias e no laboratório de eventos do próprio curso. O estágio no referido curso deve ser realizado no quarto e quinto semestres. Justifica-se a seleção de tal fase da vida acadêmica do discente pelo fato de que, de acordo com o PPC, ao chegar nesse período do curso, o discente já teve contato com a maior parte das disciplinas específicas de sua área de atuação, o que possibilita que esse aluno possa avaliar e propor melhorias ao contexto analisado.

Durante o desenvolvimento do estágio supervisionado, o aluno é acompanhado pelo professor da disciplina, o qual orienta o projeto e as atividades a serem desenvolvidas, bem como pelo responsável técnico, profissional da empresa onde o estágio será realizado, que acompanha o estagiário diariamente em seu local de trabalho.

É de valia ressaltar que, ao final do estágio, o aluno elabora um relatório com a descrição das atividades desenvolvidas, em cujas considerações finais deve constar também a própria opinião do discente sobre a efetividade desse momento de práxis, ou seja, de uso das teorias por ele aprendidas, na prática da profissão. Tais considerações finais foram coletadas e serviram de base para a composição do corpus da presente pesquisa.

1. 2 LINGUÍSTICA DE CORPUS

Sinclair (1996) apresenta várias definições de corpus que se tornaram bastante conhecidas, entre as quais, para esse pesquisador, corpus é "uma coletânea de porções de linguagem que são selecionadas e organizadas de acordo com critérios linguísticos explícitos a fim de serem usadas como uma amostra de linguagem". (SINCLAIR, 1996, p. 4). Devido à definição de Sanchez, a seguir, incorporar as características principais para a compilação de corpus eletrônico, Berber Sardinha considera-a uma das mais completas:

> Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extenso em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise (SANCHEZ, 1996, p. 8-9, apud BERBER SARDINHA, 2004, p. 18).

Neste sentido, a Linguística de Corpus adota uma abordagem empírica, segundo a qual o conhecimento se origina na experiência, e tem como elemento central a visão probabilística da linguagem. Na linguística, o empirismo significa dar primazia aos estudos provenientes da observação da linguagem, em geral reunidos sob a forma de um corpus.

Conforme mencionado anteriormente, na presente investigação, usou-se a abordagem da Linguística de Corpus que, de acordo com Gonzalez (2007, p.9),

> É uma área do conhecimento que estuda a linguagem por meio da utilização de grandes quantidades de dados empíricos relativos ao efetivo uso da linguagem, com o auxílio do computador. A principal característica da Linguística de Corpus é a observação de dados empíricos de uma ou mais línguas – ou variedades de línguas – armazenados em bancos de dados que compõem um corpus, com a utilização de ferramentas eletrônicas especialmente desenvolvidas para auxiliar o pesquisador na análise de dados, facilitando assim o seu trabalho quanto à verificação dos fenômenos da língua em uso (GONZALEZ, 2007, p. 9).

Desta forma, a Linguística de Corpus possibilita maior legitimidade e confiabilidade em relação aos resultados alcançados, pois, ao adotar as ferramentas tecnológicas como instrumento de apoio para tabulação dos dados, o pesquisador tem a possibilidade efetuar análises de cunho quantitativo para, posteriormente, passar a efetuar análises qualitativas no corpus, como na presente pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a compilação do corpus, foram coletados 64 relatórios de estágio, postados no ambiente virtual de aprendizagem da Instituição. Tais relatórios possibilitaram a formação de um corpus de pesquisa com 6820 palavras, ou seja, com 6820 *tokens*, termo usado pela Linguística de Corpus para designar cada palavra de um texto.

Em seguida, o corpus foi salvo em formato *txt*, isto é, texto sem formatação, para que pudesse ser processado e analisado eletronicamente pelo *software WordSmith Tools*, versão 7, desenvolvido por Mike Scott, cujas ferramentas selecionadas foram a *WordList,* que possibilita a criação de listas de palavras por ordem de frequência, e a *Concord*, que permite visualizar os nódulos, isto é, as palavras de conteúdo selecionadas para análise, centralizadas em linhas de concordância.

Os resultados alcançados ao fim da presente investigação foram, desse modo, baseados em análises qualitativas, efetuadas a partir de dados quantitativos, obtidos eletronicamente, com base na abordagem da Linguística de Corpus.

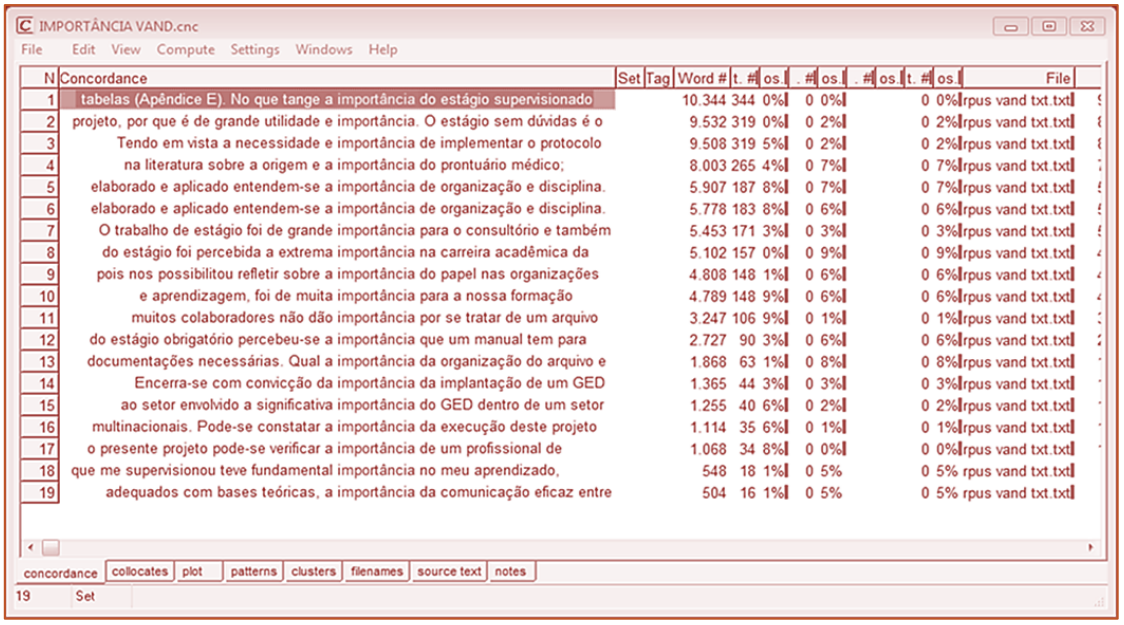
3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise do corpus trouxe à tona algumas ocorrências, que evidenciaram as percepções dos futuros docentes sobre a efetividade do estágio para a formação do profissional da área de Secretariado Executivo.

Assim, a Linguística de Corpus nos possibilitou, com base na recorrência, observar o uso, de forma expressiva, de vários nódulos; porém, para o presente trabalho, destacaram-se três, sendo eles: importância, conhecimento e experiência.

O nódulo com maior incidência, conforme pode ser observado no quadro 1, foi “importância”, com 19 ocorrências. Em relação aos colocados, isto é, aos vocábulos que acompanham os nódulos e contribuem para análise, podem ser citados os seguintes exemplos: “importância do estágio”; “fundamental importância”; “significativa importância”.

Quadro 1 – Linhas de Concordância com o nódulo “importância” centralizado


IMPORTÂNCIA VAND.cnc

File Edit View Compute Settings Windows Help

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os.	t. #	os.	File
1	tabelas (Apêndice E). No que tange a importância do estágio supervisionado			10.344	344	0%	0	0%			0	0%	rpus vand txt.txt
2	projeto, por que é de grande utilidade e importância. O estágio sem dúvidas é o			9.532	319	0%	0	2%			0	2%	rpus vand txt.txt
3	Tendo em vista a necessidade e importância de implementar o protocolo			9.508	319	5%	0	2%			0	2%	rpus vand txt.txt
4	na literatura sobre a origem e a importância do prontuário médico;			8.003	265	4%	0	7%			0	7%	rpus vand txt.txt
5	elaborado e aplicado entendem-se a importância de organização e disciplina.			5.907	187	8%	0	7%			0	7%	rpus vand txt.txt
6	elaborado e aplicado entendem-se a importância de organização e disciplina.			5.778	183	8%	0	6%			0	6%	rpus vand txt.txt
7	O trabalho de estágio foi de grande importância para o consultório e também			5.453	171	3%	0	3%			0	3%	rpus vand txt.txt
8	do estágio foi percebida a extrema importância na carreira acadêmica da			5.102	157	0%	0	9%			0	9%	rpus vand txt.txt
9	pois nos possibilitou refletir sobre a importância do papel nas organizações			4.808	148	1%	0	6%			0	6%	rpus vand txt.txt
10	e aprendizagem, foi de muita importância para a nossa formação			4.789	148	9%	0	6%			0	6%	rpus vand txt.txt
11	muitos colaboradores não dão importância por se tratar de um arquivo			3.247	106	9%	0	1%			0	1%	rpus vand txt.txt
12	do estágio obrigatório percebeu-se a importância que um manual tem para			2.727	90	3%	0	6%			0	6%	rpus vand txt.txt
13	documentações necessárias. Qual a importância da organização do arquivo e			1.868	63	1%	0	8%			0	8%	rpus vand txt.txt
14	Encerra-se com convicção da importância da implantação de um GED			1.365	44	3%	0	3%			0	3%	rpus vand txt.txt
15	ao setor envolvido a significativa importância do GED dentro de um setor			1.255	40	6%	0	2%			0	2%	rpus vand txt.txt
16	multinacionais. Pode-se constatar a importância da execução deste projeto			1.114	35	6%	0	1%			0	1%	rpus vand txt.txt
17	o presente projeto pode-se verificar a importância de um profissional de			1.068	34	8%	0	0%			0	0%	rpus vand txt.txt
18	que me supervisionou teve fundamental importância no meu aprendizado,			548	18	1%	0	5%			0	5%	rpus vand txt.txt
19	adequados com bases teóricas, a importância da comunicação eficaz entre			504	16	1%	0	5%			0	5%	rpus vand txt.txt

concordance | collocates | plot | patterns | clusters | filenames | source text | notes

19 Set

O segundo nódulo com maior recorrência foi **“experiência”,** com 17 ocorrências, cujos colocados foram “acrescentar experiência”, “adquirir experiência”, “experiência de grande valia”, que também demonstram conotação positiva em relação às opiniões dos discentes.

Quadro 2: Linhas de concordância com o nódulo “experiência” centralizado

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os.	t. #	os.	File	%
1	afirmar que este estágio foi uma experiência que complementou a			10.362	344	0%	0	0%			0	0%	rpus vand txt.txt	95%
2	em sala de aula e acrescentar mais experiência a minha vida profissional. O			8.821	291	1%	0	5%			0	5%	rpus vand txt.txt	82%
3	um pouco como foi realizada essa experiência de obter um projeto			8.474	280	7%	0	2%			0	2%	rpus vand txt.txt	78%
4	minha formação profissional, adquirindo experiência pelas situações vivenciadas			7.273	237	1%	0	0%			0	0%	rpus vand txt.txt	67%
5	existência e de suas atividades.Cada experiência vivenciada foi uma			7.180	234	6%	0	9%			0	9%	rpus vand txt.txt	66%
6	laboratório de eventos foi alcançado, a experiência foi de grande valia e o			7.141	232	2%	0	9%			0	9%	rpus vand txt.txt	66%
7	para o consultório e também trouxe experiência e conhecimento para o			5.460	171	9%	0	3%			0	3%	rpus vand txt.txt	50%
8	muito concreta, trazendo bagagem e experiência aos alunos que o realizaram.			5.371	168	5%	0	2%			0	2%	rpus vand txt.txt	50%
9	à vida profissional. Assim somando experiência prática ao valioso			5.119	158	1%	0	9%			0	9%	rpus vand txt.txt	47%
10	nos serviços. Eu considero que minha experiência de estágio foi muito válida.			4.685	142	5%	0	5%			0	5%	rpus vand txt.txt	43%
11	Para mim o estágio ajudou a adquirir experiência, pois nunca tinha organizado			2.415	81	3%	0	3%			0	3%	rpus vand txt.txt	22%
12	Para mim o estágio ajudou a adquirir experiência, pois nunca tinha organizado			2.214	75	3%	0	1%			0	1%	rpus vand txt.txt	20%
13	aprendido em sala de aula e adquirir experiência com a organização de			1.998	68	2%	0	9%			0	9%	rpus vand txt.txt	18%
14	imagem ante os clientes. Com essa experiência, podemos nos preparar para			1.554	51	2%	0	5%			0	5%	rpus vand txt.txt	14%
15	documentos acadêmicos. Com essa experiência foi possível identificar o			1.230	39	4%	0	2%			0	2%	rpus vand txt.txt	11%
16	pessoa melhor após ter vivenciado esta experiência. Após toda a reestruturação			698	23	0%	0	7%			0	7%	rpus vand txt.txt	6%
17	em Curitiba, pelo Laboratório, foi uma experiência incrível. Oferecer carinho e			666	21	4%	0	6%			0	6%	rpus vand txt.txt	6%

O terceiro nódulo com maior ocorrência foi **“conhecimento”**, com 16 ocorrências, cujos colocados, **“conhecimento abrangente”**, “**amplo conhecimento”** e **“experiência e conhecimento”** também refletem uma opinião positiva acerca do estágio.

Quadro 3: Linhas de concordância com o nódulo “conhecimento” centralizado

CONHECIMENTO VAND.cnc

File Edit View Compute Settings Windows Help

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os.	. #	os.	. #	os.	t. #	os.	File	%
1	aulas de Técnicas Secretariais dão um conhecimento abrangente quanto à			9.619	323	0%	0	0%			0	0%	rpus vand txt.txt	88%
2	foi muito satisfatório, buscou-se o conhecimento dentro da empresa e em			9.445	316	1%	0	8%			0	8%	rpus vand txt.txt	87%
3	foi uma fonte de criatividade e de conhecimento amplo para alguns			8.490	281	2%	0	8%			0	8%	rpus vand txt.txt	78%
4	literaturas que traziam um amplo conhecimento sobre prontuários			7.909	262	8%	0	2%			0	2%	rpus vand txt.txt	73%
5	conflitos que possam surgir com o não conhecimento de algumas informações			7.429	241	3%	0	7%			0	7%	rpus vand txt.txt	68%
6	muito mais pessoas estão tomando conhecimento de sua existência e de			7.172	233	3%	0	5%			0	5%	rpus vand txt.txt	66%
7	um adequado sistema de arquivo e o conhecimento na teoria, tendo como			6.969	226	0%	0	2%			0	2%	rpus vand txt.txt	64%
8	vir. Este projeto me proporcionou um conhecimento em uma área pouco			6.916	224	8%	0	2%			0	2%	rpus vand txt.txt	64%
9	um desafio, pois eu não tinha nenhum conhecimento sobre o caso e por isso			6.768	220	0%	0	0%			0	0%	rpus vand txt.txt	62%
10	e também trouxe experiência e conhecimento para o estagiário na área			5.462	171	7%	0	7%			0	7%	rpus vand txt.txt	50%
11	melhorando o treinamento e conhecimento do novo estagiário			3.604	114	8%	0	7%			0	7%	rpus vand txt.txt	33%
12	sendo que esse estudo acrescentou conhecimento ao estagio sobre o			3.565	114	6%	0	7%			0	7%	rpus vand txt.txt	33%
13	ao Projeto de Estágio trouxe um maior conhecimento a respeito do que é um			2.669	87	1%	0	8%			0	8%	rpus vand txt.txt	25%
14	o processo de contratação será de conhecimento de todos, e devidamente			1.854	62	8%	0	9%			0	9%	rpus vand txt.txt	17%
15	mensais. Verificou-se também o conhecimento que foi adquirido pela			1.144	36	1%	0	2%			0	2%	rpus vand txt.txt	10%
16	desempenhado por cada um. Após conhecimento do fluxo interno, iniciou-se			58	2	1%	0	1%			0	1%	rpus vand txt.txt	1%

concordance collocates plot patterns clusters filenames source text notes

16 Set

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo principal verificar a percepção dos alunos de um curso de Secretariado Executivo no que diz respeito à efetividade do estágio supervisionado estágio, ou seja, até que ponto os discentes, estagiários, acreditam na efetividade dessa etapa preparatória para a sua vida profissional.

Para tanto, foram selecionados relatórios de estágio efetuados pelos próprios alunos e, a partir das considerações finais desses relatórios, foi formado um corpus de pesquisa para futura investigação.

Com os dados auferidos a partir dos resultados alcançados, pode-se compreender o modo como os alunos percebem o estágio supervisionado, isto é, pôde-se verificar o uso recorrente de nódulos e colocados que refletem visões positivas em relação à efetividade, o que nos leva a concluir que o estágio, na visão do discente, realmente, contribui consideravelmente para a própria formação acadêmica, agregando "experiência" e "conhecimento", podendo ser, portanto, considerado de grande "importância" para o sucesso profissional do egresso.

Outro ponto relevante diz respeito ao cruzamento de informações bastante profícuo aqui executado, no que tange à associação de estudos relacionados ao estágio e à Linguística de Corpus, ressaltando-se que esta pode contribuir para abrir caminhos que os métodos tradicionais de investigação teriam dificuldade em perceber, devido à impossibilidade de análise de corpus com número considerável de dados, realizada, apenas, sob a lupa do olho humano.

REFERÊNCIAS

[1] Berber Sardinha, T. Linguística de Corpus. Barueri: Manole, 2004.

[2] Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em 03/05/2017.

[3] Gonzalez, Zeli Miranda Gutierrez. Linguística de Corpus na análise do internetês. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2007. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/zeli_gonzales.pdf

[7] SINCLAIR, J. Corpus, Concordance, Collocation. Hong Kong: Oxford University Press, 1991.

[4] Acesso em 08/05/2017.

[5] Projeto Pedagógico do Curso de Secretariado Executivo Trilíngue – Centro Universitário Internacional Uninter.

[6] Resolução n. 3, de 23 de junho de 2005. (2005). Diretrizes curriculares. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de junho de 2005, Seção 1, p. 79

Capítulo 5

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL SOBRE AS DISCIPLINAS OFERECIDAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE

Claudio da Silva Sameiro
Marcilene Lopes Leal Sameiro
Patricia Jeronimo Sobrinho

Resumo: Este artigo buscou investigar a percepção dos alunos de graduação presencial de Administração e Contabilidade quanto aos aspectos qualitativos das disciplinas *on-line* ofertadas, na grade desses cursos, através do projeto dos 20% a distância. Para alcançar o objetivo deste estudo, fez-se necessário desenvolver uma pesquisa exploratória e descritiva quanto a sua finalidade, e quanto aos objetivos, uma pesquisa bibliográfica e de levantamento de campo a fim de investigar a percepção desses alunos quanto aos aspectos qualitativos das disciplinas a distância oferecidas em ambos os cursos. Foram aplicados questionários, por meio da ferramenta Survey Monkey, a graduandos de Administração e Contabilidade que tiveram aulas em disciplinas *on-line*, em duas instituições particulares de Ensino Superior, no município do Rio de Janeiro. Os referenciais teóricos básicos do estudo encontram-se nos postulados de Moran *et al.* (2005). O resultado da pesquisa identificou que a maioria dos alunos, mesmo sendo grande parte pertencente à geração Z, não acredita que as disciplinas *on-line* melhoram a qualidade dos cursos de graduação presencial. Também revelou que, quando as disciplinas *on-line* são classificadas em teóricas e práticas, as disciplinas práticas agregam muito menos valor ao curso presencial do que as disciplinas teóricas.

Palavras-chave: Educação; Ensino a distância; Ensino semipresencial.

1. INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação (MEC) – por meio da Portaria 2.253/2001 e, posteriormente, pelas portarias 4.059/2004 e 1.134/2016 – permitiu que as instituições de Ensino Superior pudessem oferecer disciplinas semipresenciais em seus cursos de graduação presenciais, desde que não ultrapassassem 20% da carga horária total do curso. Isso possibilitou que as instituições reduzissem seus custos operacionais.

Para Belloni (2008), a modalidade de ensino a distância assume relevância cada vez mais presente no contexto das sociedades contemporâneas como modalidade de ensino que atende as demandas educacionais advindas das transformações na ordem econômica mundial. Mas será que a percepção dos alunos é a mesma em relação à qualidade das disciplinas *on-line* em comparação com as presenciais? Vale aqui mencionar que a qualidade das disciplinas *on-line*, de acordo com os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância[1], compreende "categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura." (BRASIL, 2007, p. 7).

Em pesquisa realizada por Gomes *et al*. (2008), junto a três mil alunos de graduação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), os autores concluíram que a maioria dos alunos consideraram ser ruim ou muito ruim a oferta de 20% das disciplinas dos cursos presenciais na modalidade semipresencial.

Nota-se que, apesar da reconhecida importância do ensino a distância frente às novas demandas educacionais, há uma aparente resistência dos alunos a essas novas ferramentas. Diante disso, esta pesquisa busca investigar a percepção dos alunos de graduação presencial de Administração e Contabilidade quanto aos aspectos qualitativos das disciplinas *on-line* ofertadas, na grade desses cursos, através do projeto dos 20% por cento a distância.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente é exposto o objetivo do estudo; depois é apresentada uma descrição do ensino a distância (EAD) no Brasil, especificamente das Portarias do MEC 4.059/2004 e 1.134/2016, que tratam da oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizam a modalidade semipresencial; em seguida são delineados os procedimentos metodológicos adotados para este estudo; posteriormente são demonstrados os principais resultados alcançados; por fim, são tecidas as considerações finais.

[1] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 30/04/2017.

2. OBJETIVO

O objetivo desta pesquisa é investigar a percepção dos alunos de graduação presencial de Administração e Contabilidade quanto aos aspectos qualitativos das disciplinas *on-line* ofertadas, na grade desses cursos, através do projeto dos 20% a distância.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A vida cotidiana nas cidades já se torna impraticável sem o uso constante das tecnologias de informação e comunicação, hoje, possíveis com o atual estágio de desenvolvimento tecnológico da informática. A tecnologia está presente na vida dos indivíduos, desde que acordam até o momento em que estão dormindo. Faz parte de suas atividades diárias. Dependem delas para ler, escrever, divertir-se, trabalhar e aprender, entre milhares de outras coisas.

As tecnologias tornaram-se também um grande facilitador para a educação. Vários são os recursos, que associados ao objetivo de ensinar e aprender, contribuem para que o ensino a distância ocorra dentro das diretrizes definidas em sua organização. A criação de uma página na internet, os chats, os vídeos, os usos de celulares, entre outros, são fundamentais nesse processo de educação, corroborando a importância da tecnologia no ensino a distância (MORAN, 2002).

Novos conhecimentos sobre o modo como as pessoas aprendem, estão sendo descobertos. Todos aprendem o tempo todo e de modo diferente. As pessoas, enquanto vivas, aprendem alguma coisa, em qualquer situação ou momento de suas vidas. Além disso, cada pessoa aprende de forma diferente, com ritmos diferentes, e percorrendo caminhos diferentes. Cada educando tem sua própria maneira de aprender.

Uma das mudanças propiciadas por uma sociedade cada vez mais conectada consiste no aumento das ofertas de educação a distância. O Decreto-Lei 5.622/2005[2], que regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/98, define a educação a distância em seu artigo 1º:

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

Em 2004, foi assinada a Portaria MEC nº. 4.059[3] (atualmente substituída pela Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016[4]) que instituiu para os cursos de graduação presenciais, a possibilidade de ofertar até 20% de sua carga horária na modalidade a distância. De acordo com Moran *et al.* (2005), os vinte por cento, oferecidos a distância, são mais uma etapa na implantação da cultura *on-line* na Instituição.

Para o autor, "foi um passo avançado naquele momento porque significou legalizar a utilização isolada de disciplinas a distância que alguns pesquisadores já vinham desenvolvendo [...]" (MORAN *et al.*, 2005, p. 2). A portaria também possibilitou que muitos professores e instituições levassem para o ensino presencial a experiência de gerenciar atividades a distância, concebendo novos espaços de ensino e aprendizagem virtual, complementando o que era ensinado em sala de aula.

No seminário "Marco Regulatório da EaD – o que indicam as novas diretrizes?"[5], realizado no dia 10 de novembro de 2015, em Brasília, o então reitor da Universidade Estácio de Sá, Ronaldo Mota, destacou que em 2001 havia apenas seis instituições credenciadas a atuar no ensino a distância, e somente as universidades e centros universitários poderiam oferecer até 20% da carga horária dos cursos presenciais com utilização de disciplinas *on-line*, como definido na Portaria do MEC 2.253/2001[6]. Em 2004, com a adoção da Portaria do MEC 4.059/2004, as demais instituições de ensino superior, as chamadas isoladas, passaram a usufruir da utilização dos 20% de disciplinas a distância.

No entanto, Moran *et al.* (2005) aponta que "vale à pena rediscutir o limite de 20% de disciplinas *on-line*, imposto pelo MEC. Por que 20 e não 30 ou 50? As universidades poderiam flexibilizar seus currículos até chegar a uma carga horária média de 50% para aulas presenciais e 50% a distância." (MORAN, 2005, p. 9). Ou seja, deixaria a cargo da instituição de ensino definir este limite, que deveria alcançar um ponto de equilíbrio entre as disciplinas presenciais e on-line.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de abordagem qualitativa, cujo objetivo é exploratório, uma vez que se pretende buscar um entendimento dos fenômenos estudados. (GIL, 2007). Para isso, foram feitos levantamentos bibliográficos e aplicados questionários, por meio da ferramenta Survey Monkey, a alunos de duas instituições de Ensino Superior do Município do Rio de Janeiro que já tiveram aulas em disciplinas *on-line* através do projeto dos 20% a distância.

Os dados da investigação envolveram alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis de duas instituições particulares de Ensino Superior do Município do Rio de Janeiro,

[2] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622compilado.htm> Acesso em: 30/04/2017.

[3] Disponível em:<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2004&jornal=1&pagina=34&totalArquivos=144 >. Acesso em: 30/04/2017.

[4] Disponível em:<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/10/2016&jornal=1&pagina=21&totalArquivos=212 >. Acesso em: 30/04/2017.

[5] Disponível em: <http://abmes.org.br/videos/detalhe/237/seminario-abmes-marco-regulatorio-da-ead-%C2%96-o-que-indicam-as-novas-diretrizes-i->. Acesso em: 15/04/2017.

[6] Disponível em:<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2004&jornal=1&pagina=34&totalArquivos=144 > Acesso em: 30/04/2017.

denominadas neste trabalho de IES 1 e IES 2. Ambas as instituições impõem uma carga horária de 20% de disciplinas *on-line*.

Na IES 1, as disciplinas *on-line* oferecidas, como disposto na regra dos 20%, possuem características essencialmente teóricas e conceituais não ligadas à formação profissional do curso. Já na IES 2, as disciplinas *on-line* oferecidas, como disposto na regra dos 20%, têm características essencialmente práticas normalmente ligadas à formação profissional do curso e envolvem aplicações lógicas e matemáticas. As duas IES dispõem de material didático virtual, de material didático impresso para o aluno e de ferramentas digitais: fórum, e-mail e videoaulas. Contam com um sistema de tutoria passiva (a distância), em que o tutor espera o aluno entrar em contato, aguarda as dúvidas e solicitações dos discentes.

Os alunos que responderam ao questionário foram matriculados entre janeiro de 2016 e abril de 2017, com idades entre 17 anos e 56 anos, de ambos os sexos e de diferentes períodos. O questionário foi respondido por 136 alunos da IES 1 e por 180 alunos da IES 2, entre os dias 17 e 22 de abril de 2017. Para a análise dos dados, utilizou-se o software SPSS v.24 da IBM. Este software possui ferramentas de análises estatísticas que permitem realizar estatísticas descritivas, cruzamentos de dados e testes de significância (SPSS, 2017).

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A maioria dos indivíduos respondentes é do sexo feminino (63,3%). Pertence: à Geração Z com idades de até 24 anos (47,8%); à Geração Y com idades de 25 a 33 anos (35,4%); e à Geração X com idades de 34 a 56 anos (16,8%).

Santos Neto e Franco (2010) fazem uma distinção entre essas principais gerações: geração X, nascida entre 1965 e 1978, é marcada pelos movimentos hippies e pela revolução sexual, e também pela experiência do desenvolvimentismo; a geração Y, nascida entre 1979 e 1992, é marcada pela revolução tecnológica, pela globalização; e a geração Z, nascida a partir de 1993 e que está, portanto, na faixa de 0 (zero) a 17 anos, é movida pelo "mundo virtual: internet, videogames, baixar filmes e músicas da internet, redes sociais etc." (SANTOS NETO; FRANCO, 2010, p. 14).

Dos respondentes, utilizam alguma rede social (96,5%); trabalham concomitantemente com os estudos (85,8%); usam a Internet por até 1h por dia (7,9%), de 2h a 5h por dia (59,2%) e por mais de 6h (19,6%). Quanto ao curso de graduação presencial, fazem Administração (36,1%) e Contabilidade (63,9%). Quanto à instituição de ensino, estão matriculados na IES 1 (43%) e na IES 2 (57%).

O perfil da amostra aponta que a maioria dos indivíduos é nativo digital e possui grande familiaridade com o uso da internet e de redes sociais, indicando uma vantagem quanto à interação com os ambientes virtuais de aprendizagem. O termo "nativo digital" foi criado por Prensky (2001) que o define como os indivíduos nascidos durante o desenvolvimento da tecnologia digital das últimas décadas, marcadas pela criação da Internet e das Redes Sociais. Em contrapartida, o autor nomeia de "imigrantes digitais" todas as outras pessoas que não nasceram no mundo digital, mas que precisaram se adaptar aos novos tempos e aprender estas novas tecnologias.

Para identificar a percepção dos indivíduos quanto aos aspectos qualitativos do uso de disciplinas *on-line*, aplicaram-se questões cujas alternativas utilizam a Escala de Likert, em que os alunos podiam escolher as seguintes opções: concordo totalmente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente ou discordo totalmente, nesta ordem.

Os indivíduos da instituição IES1 concordam mais com a percepção de melhoria do que os da IES2. Enquanto que a soma dos que concordam totalmente com os que concordam parcialmente na IES1 indica 14,7% de aprovação; já na IES2, este total é de apenas 7,2%. Quando se soma as opiniões dos que discordam totalmente com as dos que discordam parcialmente, na IES1 o total é de 60,3% e, na IES2, o total é de 78,3%. Este resultado indica que a IES1 tende a concordar mais e discordar menos em relação à IES2, talvez pelo fato de que as disciplinas oferecidas pela IES1 são essencialmente conceituais, enquanto que as disciplinas da IES2 são práticas e/ou ligadas à formação profissional.

O resultado leva ao questionamento se a descrença dos alunos se baseia na falta de qualidade das disciplinas *on-line* oferecidas ou se os alunos não conseguem se adequar às características próprias do ensino a distância, uma vez que se matricularam em um curso presencial. No que tange à qualidade das disciplinas *on-line*, Moran *et al.* (2005, p. 9)

salienta que “o importante é experimentar várias soluções nos diversos cursos. Todos estamos aprendendo e nenhuma instituição está, ainda, muito à frente na inovadora educação *on-line*.”.

A qualidade das disciplinas *on-line* não está atrelada somente aos materiais didáticos, mas, também, ao uso deles, à metodologia de ensino mais adequada para que o processo de aprendizagem aconteça através das tecnologias de informação e comunicação. Além disso, a qualidade está ligada a um sistema de tutoria, que possibilite o acompanhamento do aluno, e a um ambiente virtual de aprendizagem propício, como bem destaca o documento "Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância”: “ambientes de aprendizagem adequadamente desenhados e implementados para o curso, que incentivem a comunicação entre colegas.”. (BRASIL, 2007, p. 12).

Quando foi perguntado “Você acredita que o ensino à distância é adequado para disciplinas teóricas? ”, as opiniões indicam que a soma dos que concordam totalmente ou parcialmente é de 29,43%, enquanto que a soma dos que discordam totalmente ou parcialmente é de 52,22%. Mas quando foi perguntado “Você acredita que o ensino à distância é adequado para disciplinas práticas? ”, as opiniões indicam que o total dos que concordam totalmente ou parcialmente é de apenas 5,38% contra 84,81% dos que discordam totalmente ou parcialmente, sendo que o percentual dos que discordam totalmente é de 75,95%. Talvez isso ocorra “porque há disciplinas que necessitam mais da presença física, como as que utilizam laboratório ou interação corporal [...]” (MORAN, 2005, p. 9).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como propósito investigar a percepção dos alunos de graduação presencial de Administração e Contabilidade quanto aos aspectos qualitativos das disciplinas *on-line* ofertadas, na grade desses cursos, através do projeto dos 20% a distância. Notou-se que os alunos percebem níveis de qualidade diferentes entre as duas modalidades de ensino, atribuindo uma qualidade menor às disciplinas *on-line*.

Notou-se que a maioria dos alunos não acredita que as disciplinas *on-line* melhoram a qualidade dos cursos de graduação presencial. Talvez haja a necessidade de as Instituições repensarem as disciplinas ofertadas na modalidade *on-line* e/ou reorganizarem suas disciplinas a distância em relação ao material didático, às estratégias de uso desses materiais, ao sistema de tutoria, ao ambiente virtual de aprendizagem etc.

Observou-se que grande parte dos alunos não percebe ou percebe muito pouca agregação de valor aos seus cursos presenciais com a utilização de 20% de disciplinas *on-line*, apesar de o perfil da amostra indicar a inclusão digital de 96,5% dos alunos de ambas as instituições. É fundamental, portanto, que exista um trabalho de desconstrução de paradigmas e resistências dos alunos quanto às disciplinas *on-line*, rompendo com a tradicional forma de ensinar e de aprender.

A pesquisa também revelou que, para os alunos, as disciplinas *on-line* de conteúdo prático ou ligadas à formação profissional agregam muito menos valor do que as disciplinas teóricas. Nesse caso, o ensino híbrido (que combina dois modos de ensino: o *on-line* e o *off-line*) pode se mostrar o mais indicado, propiciando variadas formas de ensinar e aprender determinado conteúdo.

Os resultados da pesquisa sugerem que sejam desenvolvidos outros estudos, como identificar quais os motivos que levam os alunos de cursos presenciais à rejeição das disciplinas *on-line*, sobretudo, as de conteúdo prático. Devem-se investigar também outros aspectos que afetam a percepção dos alunos quanto à qualidade no uso do ensino à distância em cursos presenciais.

REFERÊNCIAS

[1] Belloni, M. L. Educação a distância. 5ª ed. Campinas: Editores Associados, 2008.

[2] Brasil. Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Disponível em:
[3] <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 30/04/2017.
[4] Brasil. Decreto-Lei n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, de 20/12/2005. Acessado em 15/04/2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37>. Acesso em: 30/04/2017.
[5] Brasil. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, de 13/12/2004. Seção 1, p. 34. Acessado em 23/05/2016. Disponível em: <

http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2004&jornal=1&pagina=34&totalArquivos=144 >. Acesso em: 30/04/2017.

[6] Brasil. Portaria n. 1.134, de 10 de outubro de 2016. Diário oficial da união, brasília, de 11/10/2016. Seção 1, p. 21. Acessado em 15/04/2017. Disponível em: < http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/10/2016&jornal=1&pagina=21&totalarquivos=212 >. Acesso em: 30/04/2017.

[7] BRASIL. Portaria n. 2.253, de 18 de outubro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, de 19/10/2001. Seção 1, p. 18 e 19. Acessado em 23/05/2016. Disponível em: < http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2004&jornal=1&pagina=34&totalArquivos=144 > Acesso em: 30/04/2017.

[8] GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

[9] Gomes, T. T. L. *et al*. Educação presencial e à distância com uso dos novos recursos tecnológicos: uma experiência na FEA/USP. In: Congresso Brasileiro de Custos, XV, Curitiba, 2008. Anais... ABCustos: Curitiba, 2008.

[10] Kenski, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

[11] Machado, D. G.; Czarnesk, F. R.; Domingues, M. J. C. S. Perfil das Metodologias de Ensino Presencial e a Distância na Graduação em Administração. ESTUDO & DEBATE, Lajeado, v. 22, n. 2, p. 105-122, 2015. ISSN 1983-036X.

[12] Moran, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

[13] Moran, José Manuel *et al*. Ampliação dos vinte por cento a distância. In: 12º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2005, Florianópolis, SC. Trabalhos Científicos Apresentados. São Paulo: ABED, 2005. Disponível em:< http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>. Acesso em: 30/04/2017.

[14] Mota, Ronaldo. Palestra sobre marco regulatório da Ead – O que indicam as novas diretrizes? In: Seminário ABMES, 10 de novembro de 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em:< http://abmes.org.br/videos/detalhe/237/seminario-abmes-marco-regulatorio-da-ead-%C2%96-o-que-indicam-as-novas-diretrizes-i->. Acesso em: 15/04/2017.

[15] Prensky, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. MCB University Press, vol. 9, nº. 5, October 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 29/04/2017.

[16] santos Neto, E.; franco, E. S. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. Revista do COGEIME, v. 19, p. 9-25, 2010.

[17] spss. Software IBM SPSS Statistics. Disponível em: < http://www-03.ibm.com/software/products/pt/spss-stats-gradpack >. Acesso em: 22/04/2017.

[18] survey Monkey. Software para criação e aplicação de questionário eletrônico. Disponível em:< http://www.surveymonkey.com>. Acesso em: 20/04/2017.

Capítulo 6

METODOLOGIA PARA IMPLEMENTAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA USANDO APRENDIZAGEM ATIVA

Silvio Petroli Neto
Mylene Dias Rezende

Resumo: Engajar o estudante no processo de ensino/aprendizagem talvez seja o maior desafio dos educadores da nossa era. Isso porque o acesso facilitado à informação torna as aulas expositivas desinteressantes aos alunos. Além disso, o mercado de trabalho exige cada vez mais do egresso um conjunto de competências e habilidades que vão além daqueles inerentes aos conteúdos de um determinado curso de graduação. Este trabalho apresenta uma nova metodologia para implantação de cursos de graduação a distância objetivando o engajamento dos estudante e o desenvolvimento de competências e habilidades necessária à atuação profissional.

Palavras-chave: design thinking, metodologia de ensino, educação a distância, metodologias ativas

1. INTRODUÇÃO

A Faculdade de Jaguariúna (FAJ) vem trabalhando com projetos de Educação a Distância (EaD) desde 2005, quando as primeiras ações de utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e de recursos didáticos mediados por tecnologia começaram a ser estudados por uma equipe designada para este fim. Tais estudos desencadearam alguns projetos como a integração do sistema acadêmico institucional ao AVA e, a partir daí, o uso do ambiente virtual de aprendizagem em projetos institucionais como vestibular continuado, avaliações integrativas e cursos de extensão. O próximo passo foi a oferta, a distância, de 20% da carga horária dos cursos tecnológicos de curta duração, o que aconteceu a partir de 2012. De posse das experiências obtidas a partir das ações descritas, partiu-se para o planejamento de cursos de graduação oferecidos 100% a distância, entendendo a instituição ser esse projeto a evolução natural de crescimento nessa área.

A FAJ tem por missão "Promover a educação socialmente responsável, com alto grau de qualidade, propiciando o desenvolvimento dos projetos de vida de seus alunos" e traz como lema "Seu futuro na prática". Além disso, a Faculdade Max Planck, cuja mantenedora é a mesma que a da FAJ, faz parte hoje do consórcio Sthem Brasil, cujo objetivo é a iniciativa para o desenvolvimento de inovação acadêmica, segundo o próprio *site* do consórcio (STHEM BRASIL, 2017):

> "A Iniciativa para o Desenvolvimento da Inovação Acadêmica – IDIA (em espanhol) propõe trabalhar com universidades, instituições, organizações governamentais e setor privado para a implementação da Iniciativa para avançado ensino e aprendizagem em Ciência, Tecnologia, Humanidades, Engenharia e Matemática para o Brasil."

Desse modo, inspirados por essa missão, esse lema e os objetivos comungados com o consórcio Sthem Brasil, a equipe de EaD iniciou a busca de uma metodologia que pudesse responder a esses anseios institucionais sendo, ao mesmo tempo, inovadora e atraente aos estudantes do século XXI, cujo acesso à informação é cada vez mais fácil e cujo mercado de trabalho é cada vez mais exigente quanto a necessidade de diferentes competências e habilidades para uma carreira profissional de sucesso.

O primeiro curso a ser credenciado para oferta on-line foi o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e esse artigo traz um relato de experiência inovadora ao apresentar a metodologia na qual os cursos a distância da FAJ estão pautados.

2. OBJETIVOS

Desenvolver e aplicar uma metodologia de ensino que promova o engajamento dos estudantes em cursos de graduação ofertados a distância através do uso de métodos de aprendizagem ativa.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A metodologia de trabalho apresentada nesse artigo está pautada no estudo de metodologias inovadoras de ensino e nos principais desafios da EaD.

Há uma necessidade de adaptação de nossos modelos de educação para as necessidades atuais de nossos estudantes:

> Contudo, não é possível pensar sobre a Educação que temos sem compreender o contexto em que ela está inserida, e também é impossível refletir sobre a Educação que queremos e na formação do professor do século XXI sem mencionar as mudanças que ocorreram nas propostas curriculares e nas práticas de ensino." (GEMIGNANI, 2012)

E nesse sentido, torna-se significativa a análise feita pelo mesmo autor:

> O grande desafio deste início de século é a crescente busca por Metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado." (GEMIGNANI, 2012)

A metodologia desenvolvida aqui pressupõe acolhimento ao estudante através de atividades

presenciais nas quais possa ser desenvolvida uma sensação de pertencimento e de equipe. Essa ação visa evitar evasão dos estudantes, já que um dos principais desafios da EaD é a evasão. Segundo Censo Abed 2015 "A evasão é um assunto que preocupa a todos os envolvidos na EAD. Compreender seus motivos é um dos desafios mais sérios a serem superados nos cursos a distância".

Para 40% das instituições, segundo o mesmo Censo Abed 2015, a evasão para cursos regulamentados totalmente a distância está entre 26% e 50%. Além disso, busca-se com o uso da metodologia desenvolvida um engajamento maior dos estudantes. A necessidade do engajamento fica evidente na fala de Berbel:

"O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para isso, deverá contar com uma postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle." (BERBEL, 2011)

Para tal, optou-se pelo desenvolvimento de um projeto inicial, no qual o estudante pudesse responder a seguinte pergunta: "Onde você deseja estar daqui a x anos?". O tempo ao qual a pergunta se refere diz respeito ao tempo de integralização de seu curso. Ou seja, em outras palavras, busca-se a resposta para o objetivo do aluno estando ele formado. O que pretende-se saber é como o estudante enxerga seu futuro e como ele espera que o curso possa ajudá-lo com isso. Esse projeto inicial foi chamado de Projeto de Vida e foi desenvolvido com base em *Design Thinking*, que segundo Tim Brown:

> O Design Thinking começa com habilidades que os designers têm aprendido ao longo de várias décadas na busca por estabelecer a correspondência entre as necessidades humanas com os recursos técnicos disponíveis considerando as restrições práticas dos negócios. (...) Ao integrar o desejável ponto de vista humano ao tecnológico e economicamente viável, os designers têm conseguido criar os produtos que usufruímos hoje. "O Design Thinking representa o próximo passo, que é colocar essas ferramentas nas mãos de pessoas que talvez nunca tenham pensado em si mesmas como designers e aplicá-las a uma variedade muito mais ampla de problemas." (BROWN, 2010)

Corroborando com essa ideia, a Universidade de Stanford tem usado *Design Thinking* em aulas nas quais os estudantes são convidados a fazer uma projeção de diferentes direcionamentos para suas próprias vidas, como mostra a reportagem da Revista Época, de Ariane Abdallah:

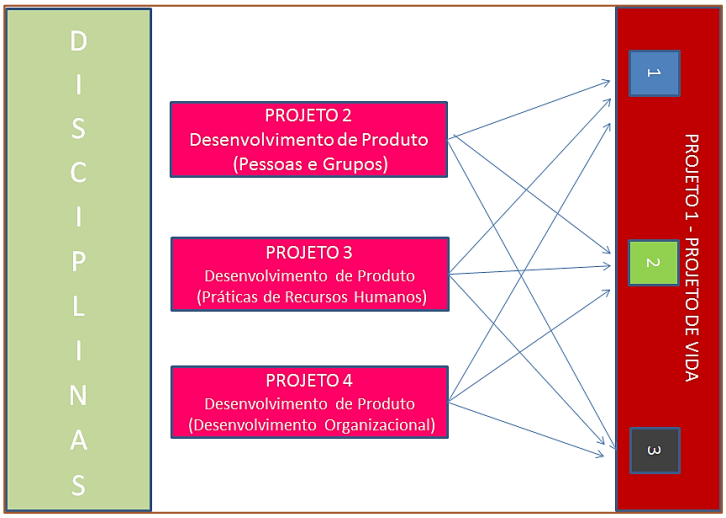
> O curso mais disputado atualmente em Stanford, a 'universidade oficial' do Vale do Silício (EUA), não é o de ciências da computação. Ele tem o intrigante nome de 'designing your life' (ou 'desenhando sua vida'). "Baseadas no conceito de design thinking, uma metodologia que coloca as pessoas no centro da solução de problemas, as aulas são voltadas para planejar o futuro dos alunos e ensiná-los a resolver questões de forma criativa". (ABDALLAH, 2017)

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia apresentada aqui pressupõe o trabalho com projetos interdisciplinares (figura 1), que são desenvolvidos em encontros presenciais. A cada projeto atribui-se um número mínimo de 5 encontros para serem concluídos. Dessa forma, os projetos garantem o tempo mínimo de integralização do curso, desde que o número de projetos seja suficiente. Os projetos são desenvolvidos em grupo durante os encontros presenciais mensais acompanhados por professores do curso que fazem uso de metodologias ativas de aprendizagem.

Figura 1: Projetos do Curso

Figura 1: Projetos do Curso e suas relações



O primeiro deles é denominado Projeto de Vida, peça fundamental da metodologia de ensino empregada no curso. Esse projeto possui um caráter dinâmico construído e aperfeiçoado a todo o momento. O projeto adota o *Design Thinking*, ferramenta para ajudar os estudantes a alcançar seus objetivos, que vai ao encontro da visão da FAJ.

Esse projeto tem como objetivo ajudar o estudante a concretizar seus projetos e objetivos e contempla 5 fases: Descoberta, Interpretação, Ideação, Experimentação e Evolução e, no primeiro encontro os estudantes recebem um caderno de atividades contendo as descrições e atividades das 5 fases, trabalhadas em cada um dos encontros presenciais previstos. São apresentados os objetivos, as habilidades e competências desenvolvidas e os assuntos envolvidos na construção do projeto de vida, bem como as orientações sobre a Fase da Descoberta.

Durante o segundo encontro é explorado o material produzido pelos estudantes na fase de descoberta, tanto individualmente quanto em grupo e são fornecidas orientações sobre a fase da Interpretação, tratada neste encontro. Os estudantes entregam o caderno de atividades e passam para a Fase de Ideação, terceiro encontro que atende aos mesmos modus operandi.

O quarto encontro, já na Fase da Experimentação, precede-se a construção do projeto final considerando o trabalho realizado por cada estudante e pelo grupo e prevê a construção de protótipos e de objetos que materializem o projeto de vida de forma individual. São fornecidas explicações sobre a Fase da Evolução que, vale ressaltar, será revisitada ao longo dos dois anos de curso, conforme ilustrado na Figura 1.

É preciso lembrar que o Projeto de Vida é dinâmico e terá sua evolução acompanhada durante os dois anos do curso. A figura 1 ilustra ainda os demais projetos denominados. No exemplo, foi utilizado um modelo desenvolvido para o curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos. Como o tempo de integralização do curso é de dois anos, tem-se um total de 4 projetos, com 5 encontros mensais cada, totalizando-se 20 meses de trabalho que, quando incorporamos os meses de férias, garantem o tempo mínimo de 24 meses de integralização para o curso.

No caso apresentado, além do projeto de vida, cujo acompanhamento é feito durante todo o curso, são apresentados mais 3 projetos com conteúdo específico de Recursos Humanos, são eles: Projeto 2 (“Pessoas e Grupos”), Projeto 3(“Práticas de Recursos Humanos”) e Projeto 4(“Desenvolvimento Organizacional”). Os projetos são definidos no projeto pedagógico de cada curso, são responsáveis por um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas e integram um conjunto de disciplinas do curso. Desse modo, a cada projeto define-se um módulo do curso, que pode ser

utilizado, por exemplo, para a definição de certificações intermediárias. Tais projetos serão detalhados adiante, em apresentação e discussão dos resultados.

Além dos projetos, a metodologia pressupõe disciplinas, que são divididas em módulos. Para cada módulo existe um conteúdo disponível em forma de apostila e vídeos e atividades interativas, desenvolvidas com uso de ferramentas como Perusall, uma ferramenta para obter engajamento na utilização de sala de aula invertida, por exemplo e H5P, uma ferramenta de autoria, que possibilita o desenvolvimento de conteúdo e atividades interativas. Ao final dos cinco módulos, a disciplina prevê a construção de projetos apoiados metodologias ativas de ensino/aprendizagem, como Aprendizado Baseado em Projetos (PBL) e estudos de caso. A proposta é permitir ao estudante encontrar respostas que sejam revolucionárias ou inovadoras, focando em necessidades reais.

O estudante é matriculado inicialmente no projeto 1 e não é matriculado em nenhuma disciplina. Ele deve escolher, dentre de disciplinas, aquelas que deseja cursar naquele momento. É possível escolher até 3 disciplinas por vez. As disciplinas são cursadas pelo estudante que progride segundo seu ritmo, realizando as atividades e fóruns de discussão propostos e finalizando com o projeto da disciplina. Ao terminar todas as atividades da disciplina, o estudante requer, desde que se sinta apto a isso, a avaliação final. Essa avaliação é uma avaliação individual, escrita e realizada presencialmente em um dos polos no mesmo dia do encontro mensal. Portanto, os estudantes que desejarem e que estiverem aptos (já cumpriram todas as atividades previstas) podem participar do encontro presencial (desenvolvimento do projeto) e logo depois realizar a avaliação. Conforme os estudantes vão terminando as disciplinas, em sendo aprovados, novas disciplinas são disponibilizadas para serem cumpridas. Isso faz com que o estudante curse em seu ritmo, ou seja, no momento em que estiver com mais tempo, pode cursar um número maior de disciplinas e em momentos que estiver com menos tempo, pode realizar menos disciplinas. Essa autonomia é bem aceita pelos estudantes e conseguimos trabalhar competências e habilidades que vão além daquelas relacionadas diretamente ao curso, como a gestão do tempo, responsabilidade, cumprimento de prazos, planejamento etc.

Aqui é importante salientar que o tempo de integralização mínimo (exigência da legislação) não é infringida, uma vez que os projetos pressupõem no mínimo cinco encontros presenciais. Como esses encontros são mensais, cada projeto tem um tempo mínimo de cinco meses. Contando-se com os meses em que são estabelecidas férias, é necessário apenas que sejam definidos um projeto para cada 6 meses de curso que o estudante deva cumprir. Assim, em cursos de dois anos de duração existirão quatro projetos, cursos de três anos serão seis projetos e assim sucessivamente.

Todas as disciplinas e projetos são sempre acompanhados por professores, que interagem com os estudantes através do AVA ou presencialmente, nos encontros presencias, nos projetos nos quais suas disciplinas estejam inseridas.

5.APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A metodologia apresentada foi testada no curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da FAJ. O projeto do curso, seguindo a metodologia desenvolvida, será apresentado aqui. Foram definidos três projetos adicionais, definindo cada um deles, uma certificação intermediária do curso.

Conforme pode ser observado na Figura 2, foram definidos 3 módulos (Pessoas e Grupos, Práticas de Recursos Humanos e Desenvolvimento Organizacional). Para cada um deles foram agrupadas disciplinas cujo assunto contribui para o desenvolvimento dos projetos e seu conteúdo empregado na solução de um problema real.

O projeto de vida, comum a todos os cursos, foi implementado da forma como está definido na metodologia. A ideia é mostrar aos estudantes que o curso contribui para alcançarem seus objetivos de vida, motivando-os a cada etapa, a continuarem em direção ao objetivo definido e projeto por ele mesmo. Essa motivação gera engajamento do estudante e favorece o aprendizado. Os encontros para desenvolvimento das fases do projeto de vida foram trabalhados de acordo com a metodologia do *Design Thinking* (figura 3) e tiveram uma participação e engajamento efetivo dos alunos, já os demais projetos seguiram o modelo apresentado na Figura 2 e relacionam-se à aplicação dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas cursadas. A Figura 2 mostra como ficou a matriz do curso:

Figura 2: Matriz do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos

Projeto 1: PROJETO DE VIDA	Projeto 2 Pessoas e Grupos	**MÓDULO 1**
		Fundamentos de Recursos Humanos
		Gestão Empreendedora
		Gestão de Pessoas
		Ética, Responsabilidade Social e Meio Ambiente
		Criatividade na Solução de Problemas
		Jogos e Dinâmicas de Grupo
		Liderança e Gestão de Equipe
	Projeto 3 Práticas de Recursos Humanos	**MÓDULO 2**
		Matemática e Estatística
		Gestão da Informação e Comércio Eletrônico
		Fundamentos do Direito do Trabalho
		Departamento Pessoal
		Optativa(**)
		Avaliação de Potencial e Desempenho
		Recrutamento e Seleção
		Cargos, Salários e Remuneração
		Treinamento, Desenvolvimento e Coaching
	Projeto 4 Desenvolvimento Organizacional	**MÓDULO 3**
		Processos Gerenciais
		Comunicação Empresarial
		Gestão de Marketing
		Diagnóstico e Desenvolvimento Organizacional
		Tópicos Especiais em Recursos Humanos
		Segurança e Qualidade de Vida no Trabalho
		Gestão do Conhecimento

Figura 3: Desenvolvimento do Projeto de Vida

O projeto 2, denominado "Pessoas e Grupos" busca estabelecer conexões dos conteúdos abordados nas disciplinas: Fundamento de RH, Gestão de Pessoas, Processos Gerenciais, Gestão Empreendedora, Ética, Responsabilidade Social e Meio Ambiente e Criatividade na Solução dos Problemas. Os estudantes são estimulados a desenvolver, em pequenos grupos, produtos ou serviços que promovam as pessoas nas organizações, tais como eventos, estratégias, práticas e/ou ferramentas, dentre outros. Fazem uso do Modelo CANVAS de plano de negócios e o produto final é apresentado durante a Semana do Empreendedorismo realizada na IES (figura 4). Paralelamente ao desenvolvimento do projeto, um texto base

relacionado ao eixo do projeto (Pessoas e Grupos) é entregue e, a cada encontro presencial, outros textos relacionados às disciplinas citadas são trabalhados e atividades práticas são propostas para favorecer a vinculação entre ambos.

Figura 3: Semana do Empreendedorismo: apresentação do Projeto 2

O Projeto 3, denominado “Práticas de Recursos Humanos”, tem como objetivo a realização de um diagnóstico em empresa real definida pelo grupo de estudantes e a elaboração de uma proposta de melhoria em gestão de pessoas. No primeiro encontro eles recebem as orientações, selecionam a empresa a pesquisar e, nos seguintes, estudam a organização, elaboram o(s) instrumento(s) de coleta de dados e planejam a ação. No último encontro os resultados são apresentados e uma das ações propostas a partir do diagnóstico realizado será objeto de trabalho para o Projeto 4.

Durante os encontros para desenvolvimento do Projeto 4, denominado “Desenvolvimento Organizacional”, os estudantes terão a oportunidade de vivenciar a implantação de uma melhoria na organização estudada. O depoimento de estudante do curso mostram a satisfação com a metodologia aplicada. O estudante 1 ressalta a importância do desenvolvimento de produtos em modelos de empreendedorismo. "Nós temos todo apoio dos professores, temos atividades diferenciadas em sala, temos o aprendizado também do empreendedorismo que me ajudou muito, além do apoio dos professores no projeto de vida e em projetos que vão fazer com que as pessoas tenham uma criatividade maior para desenvolver ações dentro de RH da sua empresa".

Já o estudante 2 faz referência à importância do desenvolvimento de diferentes competências, que vão além da atuação profissional. Além disso, destaca a atuação dos docentes e a troca de informações, colocando o estudante como protagonista do seu aprendizado: "já trabalhei na área e o conhecimento que venho adquirindo nesse curso é muito amplo, muito bom mesmo, não só para a vida profissional, mas pessoal também. Os professores estão praticamente 24 horas dando suporte. Sempre quando a gente precisa eles estão sempre à disposição. É um curso muito dinâmico, a gente troca muitas ideias com professores".

O estudante 3 pontua a oportunidade de aplicação do conhecimento adquirido no seu dia-a-dia: "O curso é bem dinâmico onde a gente consegue ter bastante interação com os professores, tanto através do portal, whatsapp como também nos encontros presenciais. Esse que eu acho que é o diferencial bem legal do curso. A gente tendo um lugar para conversar com os professores, tirar as dúvidas também pessoalmente, fica mais fácil e passa mais segurança. (...) eu posso usar bastante coisa que estou aprendendo no curso para usar no dia a dia no meu emprego atual (...) eu indico o curso porque ele é muito bom para lidar no dia a dia na empresa e mesmo não sendo da área de RH, o curso é muito legal para qualquer área que

você for trabalhar dentro da empresa para lidar com as pessoas em geral. Eu indico!"

Com a viabilização do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e com o depoimento dos estudantes é possível verificar que há um ganho efetivo na utilização da metodologia em detrimento de metodologias tradicionais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro curso implementado na FAJ utilizando a metodologia proposta nesse artigo ainda está em andamento. Porém, o engajamento dos estudantes já é perceptível na fala dos mesmos.

É bem interessante observar como o nosso estudante é capaz de criar soluções criativas para projetos reais quando lhes são proporcionadas ferramentas para tal. Além disso, os produtos desenvolvidos por eles e apresentados em feiras com presença de empresários e da comunidade em geral dá visibilidade aos mesmos, proporcionando uma aproximação entre a academia e o mercado de trabalho, favorecendo a empregabilidade desses egressos. Ademais, a evasão atual do curso está em 20%, abaixo portanto, dos 26% mínimos apresentados pelo Censo. Ainda faltam alguns ajustes, mas a metodologia desenvolvida mostra-se promissora.

REFERÊNCIAS

[1] Gemignani, Elizabeth Yu Me Yut . Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. Revista Fronteira das Educação [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012. ISSN: 2237-9703. Disponível em: . Acesso em 25 deoutubro de 2015

[2] Berbel, Neusi Aparecida Navas. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: . Acesso em 15 de setembro de 2015

[3] Sthem Brasil, Consórcio de IES Brasileiras e Laspau. Disponível em: . Acesso em 21 de abril de 2017.

[4] Censo Ead, Censo EaD.BR 2015/2016. Disponível em: . Acesso em 21 de abril de 2017.

[5] Brown, Tim. Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fimdas velhas ideias. Rio de Janeiro. Elsevier, 2010

[6] Abdallah, Ariane. Aula que faz o maior sucesso em Stanford ensina jovens a 'desenhar' futuro. Disponível em: . Acesso em 21 de abril de 2017.

Capítulo 7

NARRATIVAS EM EAD: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCRITURA DIGITAL

Roseli Gimenes
Cielo Griselda Festino

Resumo O trabalho relata a experiência inovadora realizada com alunos do curso de Letras EAD da Universidade Paulista-UNIP - que constituiu em apresentar aos estudantes a possibilidade de eles narrarem suas histórias de vida apontando para questões de suas comunidades locais uma vez que esses estudantes estão em diversos pontos do país e até mesmo fora do país, mas carregam indagações regionais.

Palavras chave: Educação a distância, Narrativas de vida, Inclusão digital.

AGRADECIMENTOS

UNIP Letras EAD

1. INTRODUÇÃO

Quando as novas tecnologias estão mediando o processo de letramento, se faz importante discutir a efetividade e complexidade da interação na Educação a Distância para a inclusão social em um país como o Brasil. Apesar de problemas, a EaD pode ainda ser efetiva no Brasil porque alcança lugares de difícil acesso.Coloca em contato áreas distantes no território nacional ao mesmo tempo em que contribui para encurtar distâncias de classe, gênero e diferenças étnicas e raciais entre cidadãos brasileiros.

Desenvolvemos o projeto "*Encontros Interculturais na EaD: Narrativas de Vida dos Diferentes Brasis*" desenhado no Curso de Letras, (Licenciatura em Português, Português e Inglês e Português e Espanhol) da Universidade Paulista/UNIP Interativa, com polos em grande parte do território nacional. O projeto tem como principal objetivo relacionar as comunidades dos estudantes dos diferentes polos, conectados pela EaD, por meio de uma forma particular de autobiografia, as narrativas de vida, assim definidas por Smith e Watson (2010, p. 4)

Como aponta Tori (2010, p. 9) o significado da EaD é geralmente definido como a "ausência do professor". O conceito é bem mais complexo. Centrando-se no aprendiz, há três relações possíveis no processo de ensino-aprendizagem: professor-aluno, aluno- aluno e aluno-conteúdo. É essa qualidade da EaD que contribui para o desenvolvimento do projeto das narrativas de vida porque ajuda a relacionar comunidades muito distantes, desconstrói a dicotomia centro-periferia e multiplica o centro nos inúmeros contextos dos alunos; oferece aos alunos a possibilidade de compartilhar problemáticas próprias das suas comunidades e regiões, ou conflitos que acontecem a nível nacional, mas que têm contornos diferentes em cada localidade.

O projeto das narrativas, mediadas pela EaD, torna-se assim em um projeto de inclusão social porque seu objetivo não é somente instruir e passar informações a partir de um centro educacional, mas - focando nas problemáticas dos alunos - levá-los a produzir conhecimento em vez de somente reproduzir informações recebidas. Em outras palavras, o objetivo é transformar a teoria em prática e a prática em novas teorias que sejam eficazes e significativas para o entorno social e cultural do aluno.

Uma das tarefas dos tutores e professores foi o de fazer os participantes cientes do valor contigente dos princípios da sua própria cultura. Nesse contexto, o propósito deste artigo é discutir, em um primeiro momento, o conceito de narrativa e como tem se desenvolvido ao longo do tempo com as velhas e as novas tecnologias, para logo focarmos no conceito das narrativas de vida produzidas pelos alunos de Letras EaD e como as novas tecnologias têm se mostrado de grande importância para a difusão dessas narrativas.

2.O CONCEITO DE NARRATIVAS

Segundo Ataíde (1973, p. 3), "a literatura é uma recriação verbal da realidade através da imaginação do artista". Evidente que o autor refere-se à narrativa de ficção, mas a definição de 'recriação verbal' esbarra em focar uma única linguagem criativa, já que histórias vêm sendo contadas desde milênios, muito antes daquelas que chamamos narrativas orais, bem antes da invenção da prensa de Gutenberg no século XV. Essa tradição oral da narrativa é tratada por Zumthor (1993, p. 21) em distinção à transmissão oral.A tradição oral pode ser entendida como uma forma de cultura.Como definir o que é narrativa? Diz Lucia Santaella (2001,p.322)que é o universo da ação, do fazer. E como as linguagens, as narrativas são híbridas.

A importância das narrativas é que com elas é possível construir, reconstruir, reinventar o ontem e o amanhã (BRUNER, 2002, p. 103). Além disso, a narrativa amplia nosso conceito de leitura de que o livro é o mais legítimo exemplo da ação de ler (SANTAELLA, 2012, p. 22). É por isso que hoje precisamos pensar no conceito de narrativa, e de literatura também, a partir de uma perspectiva bem mais ampla que, paradoxalmente, relaciona o passado com o futuro ao considerar narrativa não somente o registro escrito, mas aquele que considera qualquer outro tipo de meio narrativo.

3. AS NARRATIVAS DE VIDA

A EaD tem sido repetidamente desacreditada porque se fala que os alunos dessa modalidade não são verdadeiros membros da comunidade acadêmica (GRANGER & BOWMAN, 2003, p.177). Uma maneira possível de superar esse obstáculo, segundo alegam os autores, é envolvendo os alunos em atividades metacognitivas como as narrativas de vida que exploram as identidades, estilos de vida e de aprendizagem e mostram o relacionamento dos alunos com seu contexto por meio da análise crítica de sua comunidade e de seu lugar nela. Esse tipo de atividades reflexivas, por meio das narrativas, é de grande valor porque ajuda os alunos a achar suas vozes, dentro e fora de suas comunidades, como assim também se relacionar com seus pares de outras comunidades em geral, e comunidades de aprendizado em particular que, nesse caso, são parte da uma nação continental como o Brasil.

O aspecto comunitário das narrativas, que tem como objetivo a inclusão social, é que as narrativas de vida recuperam e as diferenciam da autobiografia tradicional. Então, as narrativas de vida podem ser lidas como *atos* autobiográficos porque o fato de estarem situadas em uma história com um enredo, como argumentam as autoras, significa que estão situadas "em lugar e tempo" e implicam em mudanças; então, podem ser lidas como "interações cruciais com o mundo" no sentido de que "estão dirigidas a uma audiência/leitores e estão envolvidas em uma discussão sobre a identidade" (SMITH E WATSON, 2010, p. 63; nossa tradução).

A relação entre pessoas de diferentes âmbitos da vida nacional não significa, necessariamente, uma relação harmoniosa. Muitas vezes essa aproximação produz conflito; contudo, o conflito pode ser bem produtivo. Gerald Graff (1993, p. 108) fala que o que necessita ser narrado é o conflito entre as diferentes comunidades focando, precisamente, em temas como agência, gênero, etnicidade, identidade, localidade. A escrita e leitura das narrativas de vida transforma-se assim em uma instância de ação e inclusão social porque se fusionam em um lugar comum que, como aponta Chamberlin (2007, p. 239), "não é nem um lugar nem um conjunto de histórias. É um estado da mente em que aceitamos que as categorias da realidade e da imaginação são como as categorias de ELES e NÓS" (nossa tradução).

Nosso curso de EaD conta com polos localizados nos diferentes pontos geográficos e culturais do país. Os locais das narrativas de vida que fazem parte do nosso projeto pertencem a diferentes tipos de comunidades que cobrem desde as grandes metrópoles até as áreas rurais; comunidades de baixa renda até comunidades de classe alta; em todas elas, o indivíduo luta com temas relacionados com o meio ambiente, a política ou a família. É por isso que Smith e Watson (2010, p. 71) afirmam que "... o local, muito mais do que noções de lugar, fala do caráter situado das narrativas de vida" que, como foi sugerido, está implícito nas entrelinhas da narrativa.E é aqui, como já temos afirmado, que as narrativas de vida e a EaD se unem e se complementam.

4. AS NARRATIVAS E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Se narrativas sempre as houve, pode-se dizer a mesma coisa sobre tecnologias. Nesse sentido, como as narrativas contemporâneas têm sido narradas? Se tomarmos como medida a narrativa feita em livros impressos é possível verificar que a leitura da narrativa impressa difere bastante da leitura de uma narrativa fotográfica, por exemplo. Mesmo na leitura de uma narrativa cinematográfica que exige movimentação diversa do olhar em relação às páginas de um livro impresso essa diversidade transparece. Em todas essas narrativas há por trás tecnologias: a da prensa, a do negativo fotográfico, a do fotograma. Em todas elas há a presença da tecnologia. Muitas vezes, as inscrições são possibilidades mais visuais como na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, no capítulo *CXXXIX De como não fui ministro d´stado* (ASSIS, 1971, p. 116). O que se vê na página logo em seguida ao título do capítulo? Vários pontos e pontos, ou seja, a negativa do título é visualizada em ausência sugerida por esses pontos.

O leitor que se situa a partir do século XVI com a leitura de textos impressos. Quem é exatamente esse leitor? Santaella (SANTAELLA,2013,p.268) esclarece-nos que é o leitor que tem diante de si o mundo do papel.Significa que o leitor, ainda que do tipo contemplativo, move-se como quem está diante de um outro ritmo, que já se habituou à linguagem híbrida do jornal, "o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil (SANTAELLA, 2013, p. 269). O leitor movente. Machado provoca esse leitor movente porque

exatamente conhecia a linguagem do jornal e a traz para a narrativa literária.No século XXI, o leitor contemplativo e o leitor movente chegam ao leitor imersivo que interage, um leitor que "é livre para estabelecer sozinho a ordem informacional" (SANTAELLA, 2013, p. 271).

São diversas as linguagens por quais passam as histórias, as narrativas, qual sejam: figuras rupestres, oralidade, texto verbal impresso, fotografia, cinema…,entre tantas outras, evidente que com a conectividade da *WEB* 2.0 temos uma nova linguagem que se espelha e se espalha em blogues, e redes sociais como o *Facebook* ou o *YouTube*. Essa não pode ser apenas a digitalização de textos impressos que passam a ser lidos no computador, mas a linguagem criada dentro do digital. E no digital as narrativas dos games mostram como a narrativa continua firme em sua trajetória. No caso dos games, jogos eletrônicos, a imersão dos jogadores é imensa.Narrativas não morrem, podem mudar de estruturas. (CAMPBELL, 2008)É uma estrutura com início, meio e fim bem definidos (VOGLER,1998).Essa estrutura não se diferencia muito das propostas de Tzvetan Todorov (1969),ou seja, a estrutura de uma narrativa diz respeito à forma pela qual ela é construída para permitir o andamento da trama. O modo narrativo, nessa estrutura, se divide em épico, lírico e dramático; o eixo dramático se divide no clímax, premissa, desmedida, peripécia e reviravolta.Um exemplo de fusão entre literatura brasileira e game, e - no caso - o jogo já tem uma narrativa conhecida, é a adaptação de obras como *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo. A história do livro pode ser 'jogada' na página do *Livro e Game.*Além de narrativas eletrônicas, como as dos games, a narrativa digital tem crescido muito dentro do próprio meio digital, ou seja, não se trata de adaptação ou digitalização de obras, mas de criação literária nascida digitalmente. Um exemplo bastante interessante é o do escritor Samir Mesquita que 'escreveu', por exemplo, *Dois palitos* , um livro que reúne 50 microcontos de até 50 caracteres.

Como essa, há várias obras narrativas criadas no mundo digital. Se nos distanciamos da prensa de Gutenberg, estamos bem próximos da cultura visual eletrônica. Essa pode ser a reflexão que teremos que fazer sobre o que a literatura pode e poderá ser. Certo é que a literatura(a narrativa)gerada por computador é uma literatura do fluxo, do instantâneo, do móvel, do universal, do interativo' (MOURÃO, *apud* SANTAELLA, 2013, p. 215).

5. NARRATIVAS DE VIDAS DOS DIFERENTES BRASIS

Partindo dos conceitos de narrativa e das especificidades das novas tecnologias em narrativas, os alunos de Letras EAD foram convidados - essa era a ideia do projeto - a leituras diversas que procuraram teorizar esses conceitos e, ao mesmo tempo, mostrar exemplos de como poderiam colocar suas memórias, suas autobiografias de cidadãos comuns em várias possibilidades. Uma delas foi a proposta de fazer narrativas de vida partindo de uma fotografia de família. Os orientadores também fizeram a criação. Como funcionou? Professores e alunos selecionaram uma foto de família e a partir da imagem fizeram uma narrativa verbal escrita. Duas narrativas desse movimento transparecem. A primeira pela própria escolha da fotografia representativa da família; a segunda, a recuperação da memória desse momento para a narrativa do acontecimento, do passado evocado na imagem. Nesse momento da evocação, podemos perceber o ato criativo da narração que exige um apontamento da pessoa do narrador, o próprio aluno ou não, a ação verbal daquele momento, o tempo da narrativa, as personagens ali envolvidas. Importante ressaltar que ainda que se tratasse de uma narrativa de vida a partir de uma imagem e da memória, o texto deixava entrever esses elementos da narrativa de ficção; além do uso das novas tecnologias de que os alunos se utilizaram, quais sejam, a tela do computador e a plataforma digital do EaD, no mínimo, acompanhando o movimento de postagem como tele-aulas sobre os temas discutidos, mas também com *chats* onde o diálogo possibilitou entrosamento com a teoria e com os professores.

Em outro momento, os alunos foram instados a percorrer a memória afetiva de suas infâncias, buscando recordar leituras marcantes que tivessem feito ou exatamente o oposto, memórias da ausência de narrativas. Nesse movimento, os alunos perceberam o que , muitas vezes, falamos em relação às narrativas, ou seja, é possível contar algo significativo e real, mas também podemos narrar acontecimentos ausentes, tal qual Brás Cubas no capítulo já citado. Exatamente se voltar ao passado enseja o não ter podido desfrutar de algo que daria prazer e que poderia sugerir a dor de uma perda na infância. Muitas vezes, a ausência de leituras na infância não significa que

não revelemos narradores adultos. Há vários casos de escritores famosos, como Saramago, que relataram não terem lido na infância o que não significou que não houvesse interesse em leituras de narrativas.

Ainda em uma outra atividade, os alunos fizeram a leitura sugerida da obra de Bruner (2002) e de acordo com um roteiro de questões eles tinham que pensar nos pontos discutidos pelo autor e elaborar uma verificação de suas narrativas segundo as observações feitas na obra do escritor. Por exemplo, no momento em que Bruner (2002,

p. 25) afirma que "contamos histórias mais para prevenir do que para ensinar. E, por causa disso, histórias são moedas correntes de uma cultura". Instigamos os alunos a pensarem sobre o que é cultura e por que a cultura tem tanto valor? Ou, ainda, em outra passagem , quando Bruner (2002, p. 39) afirma: "Serão as histórias parte de nosso arsenal para lidar com a surpresa?" Esses movimentos de reflexão crítica sobre narrativas ou narrativas de vida convidavam alunos a escrever e, assim, contarem suas histórias mantendo um ritmo narrativo.

Oferecemos uma tele-aula em que as posições das narrativas contemporâneas propostas por Santaella (2013) pudessem servir como reflexões dos novos tempos narrativos. Já que os alunos de EAD costumam assumir posição ubíqua,precisavam também refletir sobre que tipo de leitores eles seriam, se contemplativos, moventes, imersos ou ubíquos (SANTAELLA, 2013, p. 282). Não foi surpresa o fato de que nem todos os alunos de Letras EAD mantivessem ubiquidade. Esse, aliás, era exatamente o objetivo do projeto, incluir alunos dos diferentes brasis e que mesmo instados a tecnologias do ensino a distância não poderiam estar conectados o tempo todo por uma questão bastante simples: a posição geográfica longíngua em que se encontravam. Apesar de assistirem à tele-aula, poucos foram os que de pronto responderam às indagações o que nos leva a pensar que - mesmo com novas tecnologias - ainda temos maioria de leitores contemplativos à semelhança do século em que o livro impresso surgiu. No entanto, esses alunos são, sim, ao menos, moventes no sentido mesmo *lato* do termo. Prevaleceu a narrativa verbal escrita; ainda que inscrita em meio digital, ela não deixou de lado as marcas textuais da linguagem verbal escrita, exatamente naquele processo a que nos referimos anteriormente, a digitalização de textos. Poucos se aventuraram à criação própria do meio digital, mesmo com a sugestão em exercícios como os da fotografia, por exemplo. Talvez ,em seus momentos íntimos, esses alunos postem nas redes sociais, no *YouTube*, suas narrativas de vida; não se arriscaram, porém, a mostrar-nos essas experiências, quem sabe porque pensassem que narrar ainda seria 'escrever', verbalizar no papel ou - no caso - na tela do computador. Isso exigiria conhecimento da tecnologia para além do uso da plataforma, com certeza, também.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como tentamos mostrar por meio da elaboração deste projeto, há uma clara convergência entre as narrativas de vida, as novas tecnologias e o EaD porque os letramentos digitais se apresentam como um espaço aberto para todo tipo de narrativas em todo tipo de mídias que podem ser lidas em contraponto. Por um lado, esse tipo de ambiente virtual e tecnologia interativa possibilitam, por meio da interação, gerar e comunicar significados; convidar outros para criar novos significados a partir dos nossos textos, ao mesmo tempo em que nós fazemos a mesma coisa a partir dos textos dos outros. Por outro lado, como explicam Smith e Watson (2010, p. 95), usualmente pensamos que as narrativas de vida são somente escritas; contudo, também é possível dramatizar o Eu através de outros tipos de mídia como curtas, documentários, peças de teatro, apresentações artísticas e musicais, dança, arte cibernético, arte eletrônica, ciberliteratura, entre outros.

Assim, a contribuição do projeto "Encontros Interculturais na EaD: Narrativas de Vida dos Diferentes Brasis" se manifesta a diferentes níveis: traz os chamados regionalismos e os conflitos de gênero e étnico-raciais para o centro da cultura quando desloca o local e as vozes das narrativas para o ambiente da EaD; discute diferentes tipos de preconceitos por meio de narrativas que vão além do pessoal para abraçar a comunidade; oferece aos alunos a possibilidade de se expressar em mídias da sua própria escolha, de escolhas tecnológicas. Tudo isso contribui para recrutar vozes que antes preferiam ficar silenciadas, revelando assim a relação entre as narrativas de vida, a EaD, e as narrativas nas novas tecnologias, lembrando que sempre houve e sempre haverá tecnologias novas, para a inclusão social.

REFERÊNCIAS

[1] Achebe, Chinua. Hopes and Impediments.Selected Essays 1965-1987. London: Heinemann, 1988.

[2] Assis, Machado de. Memórias Póstumas de Brás Cubas. São Paulo: Saraiva, 1971.

[3] Ataíde, Vicente. A narrativa de ficção .São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil, 1973.

[4] Bruner, Jerome. Fabricando histórias. Direito, literatura, vida. São Paulo: Letraevoz, 2002.

[5] Brydon, Diana & Coleman, W.D., eds. Renegotiating Communities. Vancuver: Toronto, UBC Press, 2008.

[6] Campbell, Joseph. The hero with a Thousand Faces. Princeton: Princeton University Press, 1968/ Novato, Califórnia: New World Library, 2008.

[7] Chamberlin, J. Edward. If This Is Your Land, Where are Your Stories? Finding Common Ground. Toronto: Vintage Canada, 2007,

[8] Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

[9] Graff, Gerald. Beyond the Culture Wars. How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education. New York & London: W. W. Norton & Co.,1993.

[10] Granger, Daniel; BOWMAN. M. Constructing Knowledge at a Distance: The Learner in Context. Handbook of Distance Education. Michael Grahame Moore & William G. Anderson, eds. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

[11] Johnson, Steven. Como chegamos até aqui. A história das inovações que fizeram a vida moderna possível. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

[12] Mesquita, Samir. Dois palitos. Disponível em . Acesso em 24 de julho de 2016.

[13] OSBORNE, Martin J. An Introduction to Game Theory. Oxford University Press: New York, 2004

[14] Santaella, Lucia. Matrizes da linguagem e do pensamento. Sonora. Visual. Verbal. São Paulo: Iluminras, 2001.

[15] Santaella, Lucia. Leitura de imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

[16] Santaella, Lucia. Comunicação Ubíqua. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

[17] Smith, Sidonie; WATSON, Julia. [2001] A Guide for Interpreting Life Narratives. Reading Autobiography. London & Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010.

[18] Smith, Sidonie; WATSON, Julia (eds.) Women, Autobiography, Theory. A Reader. The University of Wisconsin Press, 1998.

[19] Todorov, Tzvetan. As estruturas narrativas. São Paulo: Perspectiva, 1969.

[20] Tori, Romero. A Presença das Tecnologias Interativas na Educação. Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP - Departamento de Computação/FCET/PUC- SP, vol. II, n 1, 2010, p.1-16.

[21] Vogler,Christopher. A jornada do escritor. Estruturas míticas para escritores. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1998.

[22] Zumthor, Paul. A letra e a voz: a "literatura" medieval". Tradução de FERREIRA, Jerusa Pires; Pinheiro, Amálio. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Capítulo 8

METODOLOGIAS ATIVAS E RECURSOS INTERATIVOS DE EAD NO ENSINO PRESENCIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Miguel Carlos Damasco dos Santos

Resumo: O artigo relata uma experiência de ensino aplicada em disciplinas presenciais, com o emprego de metodologias ativas, colaborativas e ferramentas de educação a distância (EaD). O estudo foi realizado nas disciplinas Sistemas de Informações Gerenciais e Introdução aos Sistemas de Informação, ministradas nos cursos de Administração e Sistemas de Informação, respectivamente, nas faculdades da Associação Educacional Dom Bosco (AEDB), instituição de ensino superior (IES) localizada em Resende/RJ. Os objetivos da experiência foram: verificar a possível evolução na aprendizagem dos alunos, colocando-os no centro do processo de construção de seu conhecimento, oportunizar o emprego de formas colaborativas e interativas de aprendizagem, além de preparar a disciplina para que fosse ministrada na modalidade semipresencial no ano seguinte. Os resultados obtidos são apresentados e analisados com o propósito de verificar a validação da experiência e levantar os aspectos a serem corrigidos. Por fim, o trabalho incentiva a aplicação do processo em outras disciplinas correlatas, tanto na AEDB, como em outras instituições de ensino.

Palavra-chave: disciplina presencial; metodologia ativa; recursos de EaD.

1. INTRODUÇÃO

Com o crescente desenvolvimento tecnológico atual, a educação tal qual a conhecemos, não poderia ficar intacta diante das rápidas transformações. Aquela sala de aula tradicional, na qual o professor transmite o conhecimento para seus alunos, que por sua vez, participam do processo de forma passiva, não atende mais a necessidade de formação do cidadão para a sociedade em que vivemos.

A educação na era da Web 2.0 potencializa o emprego de novas metodologias e ferramentas que podem ser empregadas para motivar o aluno a ser mais participativo. Esses recursos contribuem para torná-lo protagonista de sua própria aprendizagem, evitando que ele fique "passivamente esperando que o conhecimento seja entregue" (LITTO, 2010, p. 58). Além disso, também propiciam que o aluno possa construir o seu conhecimento com maior profundidade, através de atividades colaborativas (PALLOF & PRATT, 2002, p. 141).

Para atender aos novos desafios educacionais, podemos citar ainda: os conceitos e exemplos sobre sala de aula invertida mencionados por Valente (2017, p. 1-2); o desenvolvimento de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem com desafios, atividades complexas e contextualizadas (MORAN, 2015, p. 17); e o emprego de ensino híbrido visando "melhor aproveitamento do tempo do professor para momentos de personalização do ensino por meio de intervenções efetivas" (BACICH *et al*, 2015, p. 23).

O objetivo do trabalho é relatar uma experiência sobre a aplicação das metodologias acima e de ferramentas de educação a distância (EaD) em duas disciplinas presenciais de cursos de graduação e fazer uma reflexão sobre os resultados obtidos na utilização dessas técnicas e recursos tecnológicos interativos.

O estudo foi realizado na Associação Educacional Dom Bosco (AEDB), instituição de ensino superior (IES) localizada na cidade de Resende-RJ, influenciado pelo Grupo de Estudo de Metodologias Ativas da Aprendizagem (GEMA2), que realiza pesquisas sobre o tema, e pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD), responsável pelo andamento das disciplinas semipresenciais e capacitação dos docentes para a EaD, ambos da instituição.

A base principal de todo processo foi a busca pela melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos. O detalhamento dos métodos e técnicas utilizados, os números alcançados, suas análises comparativas e as novas possibilidades serão apresentados nas próximas seções do artigo.

Nas considerações finais, o estudo propõe reflexões sobre os resultados obtidos, levantando os pontos que mereceram destaque, visando contribuir com outras disciplinas presenciais ou on-line e com as demais IES.

2. OFERTA DE DISCIPLINAS NA AEDB

A AEDB possui três IES, nas áreas de educação, negócios e engenharia, que oferecem vinte cursos de graduação, com duração de dois a cinco anos, todos na modalidade presencial e com sistema de ensino anual. Em 2016, nove desses cursos ofertaram disciplinas semipresenciais.

Algumas dessas disciplinas já vinham empregando com sucesso as metodologias ativas e colaborativas, o que possibilitou um aumento na motivação e no rendimento da aprendizagem dos alunos, segundo Santos (2014, p. 7). Como essa questão era pouco aplicada no ensino presencial, foi criado na instituição o GEMA2, que vem incentivando essas metodologias de forma mais oportuna e concreta. Surgiu, então, a ideia de combinar as metodologias com alguns recursos interativos de EaD para enriquecer o processo de forma complementar.

A disciplina Sistemas de Informações Gerenciais (SIG), com carga horária de 80 horas, é ministrada na modalidade semipresencial para o curso de Tecnologia em Logística. As atividades de avaliação formativas realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle* são compostas por fórum, chat, teste on-line e trabalhos, perfazendo um total de 4,0 pontos. Na avaliação somativa bimestral é aplicada uma prova presencial com valor de 6,0 pontos.

A mesma disciplina SIG era ministrada na modalidade presencial para o curso de Administração, com o mesmo professor do curso de Logística. A forma de avaliação dessa disciplina ficava a cargo do docente, que atuava de maneira diferenciada em relação às disciplinas semipresenciais.

Havia a previsão de incluir SIG de Administração na lista de matérias on-line em 2017, o que realmente acabou ocorrendo, como veremos a seguir.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA EM 2016

Para o curso de Administração, havia uma preocupação sobre o aproveitamento da aprendizagem dos alunos, particularmente em relação ao último bimestre. Nesse período, eram ministradas as seguintes unidades didáticas em SIG: Aplicações da Inteligência Artificial e Desafios da Tecnologia da Informação.

Em 2016, houve uma mudança na grade do curso de Sistemas de Informação, introduzindo as mesmas unidades didáticas de SIG naquele bimestre da disciplina presencial Introdução aos Sistemas de Informação (ISI), ministrada pelo mesmo docente. Nesse contexto, foram introduzidas várias alterações naquele ano no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas SIG e ISI.

No final do ano estavam previstas nove semanas de aula, incluindo a da avaliação somativa. Na primeira semana, os alunos foram orientados sobre o andamento das atividades e receberam instruções para utilização do AVA. Através da ferramenta Escolha, os alunos puderam escolher o seu grupo, seja por afinidade com o assunto ou por sua relação aos demais integrantes. Então, a divisão em grupos por temas, ficou da seguinte forma, conforme a tabela 1:

Tabela 1: Divisão por Grupos e seus Efetivos

Unidade Didática	Grupo	Tema	Alunos: SIG	Alunos: ISI
Aplicações da Inteligência Artificial	1	Ciências Cognitivas	15	10
	2	Interfaces Naturais	14	9
Desafios da Tecnologia da Informação	3	Controles de Segurança	15	10
	4	Questões Éticas e Sociais	14	8

Fonte: Próprio Autor

niciando as tarefas, foi disponibilizado no AVA para todos os alunos o conteúdo de Aplicações da Inteligência Artificial com vídeos, apostila e slides, tanto sobre Ciências Cognitivas como de Interfaces Naturais. Para verificar o aprendizado, os alunos responderam a um teste on-line criado com a ferramenta Questionário.

Com o resultado do teste em mãos, o professor verificou os pontos com maior dificuldade de entendimento por parte dos alunos e que mereciam ser revistos. No início da aula presencial, os pontos críticos foram comentados em detalhes pelo docente. A seguir, foi realizada uma atividade de metodologia ativa, conforme cada tema, caracterizando assim, todo o processo, como uma técnica de sala de aula invertida (BERGMAN e SAMS, 2016, p. 13).

A seguir, foi aberto um fórum de discussão sobre os assuntos abordados, no qual cada aluno pertencente aos grupos 1 e 2, responsáveis pelos temas estudados, comentavam as respostas de pelo menos dois alunos dos demais grupos.

No prosseguimento, todas as atividades citadas foram repetidas para a unidade Desafios da Tecnologia da Informação. A única alteração na unidade foi o tipo de metodologia empregada no encontro presencial, buscando atender as experiências educacionais, culturais e expectativas diferentes que os alunos trazem para o processo (BATES, 2016, p. 178).

No final do bimestre, cada grupo recebeu um trabalho referente ao seu tema. A ferramenta wiki foi a escolhida para ser utilizada de forma colaborativa. Assim, o professor pode verificar as ideias e contribuições de cada aluno na montagem das respostas. Antes de entregar o trabalho, cada grupo participou de um chat com o professor para retirar as dúvidas.

As respostas dos trabalhos entregues pelos grupos, depois de corrigidos, foram disponibilizados no AVA para que todos os alunos pudessem estudar para a prova, que foi realizada na última semana. Com a ferramenta Escolha, os alunos optaram por uma prova sem consulta. Essa avaliação escrita, de valor máximo de 6,0 pontos, teve uma questão referente a cada tema estudado.

O resumo do bimestre está no quadro de atividades, conforme a tabela 2:

Tabela 2: Quadro de Atividades do 4º Bimestre

Semana	Unidade	Moodle	Atividade	Local
1	Todas	---	- Aviso aos alunos	Sala de aula
		- Cadastro	- Cadastramento do AVA	
		- Escolha	- Escolha do grupo	AVA
		---	- Orientações sobre AVA	AVA
2	Aplicações da Inteligência Artificial	- Página - Lição - Questionário	- Acesso a vídeos - Leitura: apostila e slides - Teste on-line	AVA
3		---	- Encontro presencial - Peer Instruction	Sala de aula
		- Fórum	- Debater a unidade	AVA
4	Desafios da Tecnologia da Informação	- Página - Lição - Questionário	- Acesso a vídeos - Leitura: apostila e slides - Teste on-line	AVA
5		---	- Encontro presencial - Immediate Feedbak Assessment Techinique	Sala de aula
		- Fórum	- Debater a unidade	AVA
6	Todas	---	- Retificação da aprendizagem	Sala de aula
		- Tarefa	- Pedidos do Trabalho (estudo de caso)	AVA
7	Todas	- Chat	- Debate por grupo	AVA
		- Wiki	- Montagem da resposta	AVA
		- Escolha	- Votação sobre a prova: (com ou sem consulta)	AVA
8	Todas	- Tarefa	- Entrega dos Trabalhos	AVA
		- Página	- Postar respostas dos trabalhos para todos alunos	AVA
		---	- Sanar dúvidas - Orientar para prova	Sala de aula

Fonte: Próprio Autor

Após a avaliação, foi aplicada uma pesquisa junto aos alunos das duas disciplinas através de um questionário. A seguinte afirmação foi apresentada: "A metodologia e as ferramentas empregadas no bimestre motivaram o aluno e facilitaram sua aprendizagem". Cada aluno apenas marcava uma das seguintes opções propostas: concordo totalmente; concordo em parte; discordo; discordo totalmente. Concluindo a pesquisa, citava o motivo da sua escolha.

A abordagem do questionário da pesquisa foi quantitativa, pois segundo Moresi (2003, p. 64), é "projetada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística [ ] é apropriada para medir tanto opiniões, atitudes e preferências como comportamentos".

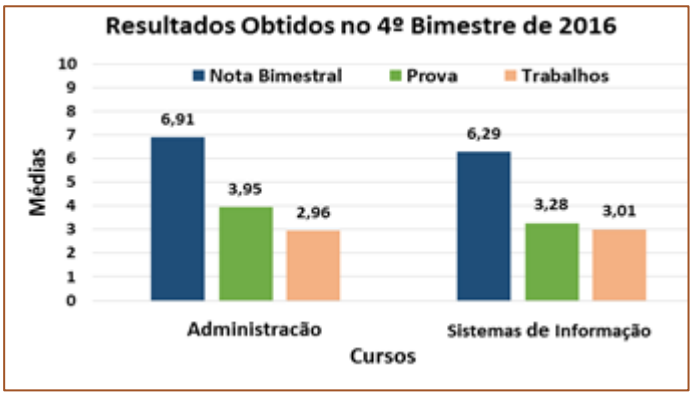
Já o professor, teve o seu papel alterado durante o processo de ensino-aprendizagem, conforme Horn e Staker (2015, p. 223), traçando estratégias diferenciadas no ensino presencial, com o intuito de aproximar o aluno da tecnologia, pesquisa e projetos. Também ficou evidenciado o aumento de sua carga de trabalho pela quantidade de tarefas num curto espaço de tempo, o cuidado na preparação das ferramentas, o acompanhamento de todas as atividades, além da avaliação de cada aluno em oito tarefas distintas.

A seguir, o estudo faz uma análise dos resultados obtidos, com intuito de verificar a validade do processo.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

As médias obtidas no quarto bimestre de 2016 foram as seguintes para cada curso, conforme mostra o gráfico 1:

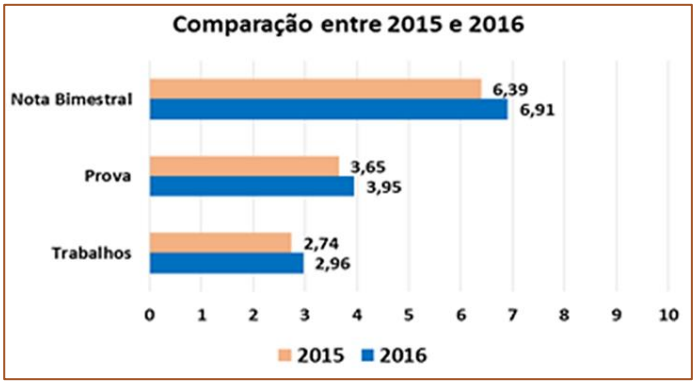
Gráfico 1: Resultado Final do 4º Bimestre em 2016



Fonte: Próprio Autor

Não houve comparação entre 2015 e 2016 em relação as notas de Sistemas de Informações, pois a grade do curso e suas unidades didáticas eram diferentes. Quanto à disciplina SIG de Administração, o gráfico 2 mostra as médias nos dois anos citados:

Gráfico 2: Comparação do 4º Bimestre entre 2015 e 2016 de SIG/Adm

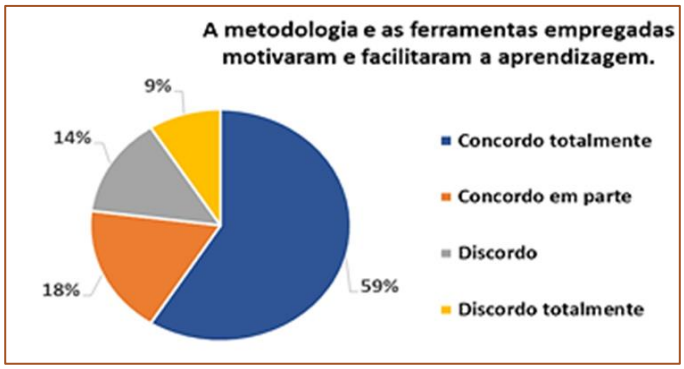


Fonte: Próprio Autor

Pelo exposto, podemos verificar que houve uma melhora nas médias da disciplina. Com a experiência adquirida, os mesmos métodos e técnicas podem ser aplicados em outras matérias presenciais ou on-line, para levantar outras questões, visando comprovar a possível eficácia do processo.

Os resultados do questionário de pesquisa aplicado nos alunos no final do bimestre estão no gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3: Resultado do Questionário



Fonte: Próprio Autor

Entre os motivos mais citados pelos alunos sobre as vantagens da metodologia e técnicas empregadas, podemos mencionar:

- *PH: "Melhor que ficar só ouvindo o prof falar".*
- *AM: "Minha média subiu e consegui passar sem fazer prova final".*
- Como exemplo, as razões mais manifestadas pelos discentes para não aprovação do processo foram:
- *MC: "Muitos trabalhos toda semana valendo nota no final do ano".*
- *RD: "Não tenho tempo. Temos outras matérias".*

Na pesquisa, constatamos que a maioria foi favorável à utilização desses métodos e técnicas. Os pontos com destaque negativo ou com ressalvas, devem ser analisados para que sejam feitas as correções necessárias de forma a não prejudicar os alunos.

Como a experiência alcançou o objetivo proposto, o NEAD pode planejar a capacitação de outros docentes com o perfil necessário, para que novas disciplinas participem de forma integral ou parcial de um processo que corresponda ao estudo apresentado, preparando tanto o professor como a disciplina, para a modalidade semipresencial.

Como o professor de SIG e ISI adquiriu mais experiência com as técnicas empregadas, em 2017 a matéria SIG de Administração passou a ser semipresencial, e os procedimentos adotados com o curso de Logística estão sendo aprimorados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo relatou uma experiência de aplicação de metodologias ativas e utilização de recursos interativos de EaD em disciplinas de cursos de graduação, ministradas na modalidade presencial, analisando os resultados alcançados.

O processo foi realizado nas faculdades da AEDB, que com a criação do seu grupo de estudos de metodologias ativas, formado por seus professores, esses métodos passaram a ser difundidos de maneira mais embasada.

Assim, para realizar o estudo, procurando melhorar o rendimento da aprendizagem dos alunos, no último bimestre foram escolhidas disciplinas ministradas pelo mesmo professor e com experiência tanto na metodologia quanto nos recursos de EaD.

Foram empregados conceitos sobre as seguintes metodologias: sala de aula invertida, aprendizado por pares, estudos de caso e técnica de avaliação de *feedback* imediato. Como ferramentas de EaD, as turmas utilizaram no AVA: escolha, questionário, fórum, wiki e chat.

Podemos verificar que as médias das turmas melhoraram em relação aos anos anteriores, havendo maior participação dos alunos nos encontros, ocasião em que puderam construir o seu conhecimento também de maneira colaborativa.

Pelas respostas dos alunos ao questionário de pesquisa, notamos que maioria deles aprovou o modelo de ensino, citando como principais razões: a motivação, a participação mais ativa e o resultado da sua aprendizagem. Os pontos citados como negativos, tais como a quantidade de atividades em pouco tempo e a preocupação também com as outras matérias no final do ano, devem ser alvo de análises para que o processo seja validado de forma mais concreta.

Após as análises necessárias, as demais disciplinas da instituição podem empregar as mesmas técnicas e métodos relatados no trabalho ou outras estratégias, desde que os professores estejam capacitados para tal.

Por fim, o trabalho espera ter contribuído com as IES para que promovam novos processos de ensino-aprendizagem empregando outras metodologias e recursos digitais interativos para que possamos aprimorar esses estudos e aprofundar nos seus resultados.

REFERÊNCIAS

[1] Bacich, L.; Neto, A. T.; Trevisani, F. de M. (orgs.). Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

[2] Bates, Tony. Educar na Era Digital: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

[3] Bergman, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

[4] Horn, Michael B.; Staker, Heather. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

[5] Litto, Fredric M. Aprendizagem a distância. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.
[6] Moran, José. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Publicado em: 2015.
[7] Moresi, Eduardo. (org.). Metodologia da pesquisa. UCB. Disponível em: <http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf> Publicado em: mar 2003.
[8] Pallof, Rena M.; Pratt, Keith. Estimulando a Aprendizagem Colaborativa. *In*: Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.
[9] Santos, Miguel C. Damasco dos. Contribuições para uma Aprendizagem Ativa e Colaborativa: relato de experiência em EaD. 20º Ciaed. Curitiba-PR, 2014.
[10] Valente, José A. Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. Disponível em: <http://www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8_agurdar_proec_textopara280814.pdf > Acesso em: 10 fev 2017.

Capítulo 9

A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO

Elizângela de Jesus Oliveira
Emilio Antonio Amstalden
Ismael Forte Valentim
Clovis Delboni
Dagmar Silva Pinto de Castro
Erick Dawson de Oliveira

Resumo: É um estudo de caso sobre a revisão do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) quanto à sua proposta de organização didático-pedagógica de uma Faculdade, localizada numa cidade pequena do estado de São Paulo, próximo a Piracicaba em 75 Km. Na perspectiva da educação continuada, indica diretrizes para construção de projetos pedagógicos de cursos, diretrizes para matrizes curriculares, a flexibilização dos componentes curriculares e as oportunidades de integralização de curso de graduação.

Palavras-chave: projeto pedagógico; organização didático-pedagógica; matriz curricular.

1 INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2015, o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) – Faculdade isolada, na classificação do órgão federal de educação brasileira (MEC), passa por revisão, com a participação de toda a comunidade acadêmica, professores, mantenedores, funcionários, enfim, todos os atores ligados ao processo de construção de uma Faculdade em busca de sua consolidação e crescimento, na perspectiva no quinquênio 2016-2020.

Essa Faculdade dista do município de Piracicaba, estado de São Paulo, em torno de 75 Km, aproximadamente. A Faculdade é de pequeno porte, tem poucos alunos matriculados, poucos cursos inicialmente ofertados e se localiza numa região agropecuarista, com a presença de indústria oleira, frigorífico, madeireira, e outros pequenos negócios. Sua população deve girar entre 15.000 a 20.000 habitantes.

A Faculdade entende ser de sua responsabilidade contribuir para a formação de quadros profissionais para a região em que atua, tem no ensino, na iniciação científica e extensão o compromisso com as diretrizes e preceitos da excelência educacional.

Nesta perspectiva, a educação superior dessa Faculdade pretende abranger cursos e programas presenciais de educação, como também em educação à distância (EAD) em níveis de licenciatura, bacharelado, tecnólogo e de pós-graduação (*Lato sensu e stricto sensu*) nas várias áreas de conhecimento que venha a ser autorizado pelo MEC a atuar.

Pretende implantar cursos de graduação presenciais e outros na modalidade de ensino a distância (EAD). Almeja buscar seu reconhecimento como Centro Universitário dentro dos próximos oito anos, oferecer oportunamente o Curso de Pós-graduação *stricto sensu*, isto é, um Mestrado Profissional.

Além disso, a IES pretende implantar cursos em EAD de Licenciatura, Tecnólogos e Pós-graduação *Lato Sensu*, tendo como meta obter autorização do MEC para atuar na Educação a distância e autorização para o oferecimento de seu primeiro Curso de licenciatura na modalidade EAD, o Curso de Pedagogia, para na sequência, oferecer outros Cursos.

O objetivo deste trabalho foi de verificar como está proposta a organização didático-pedagógica para a Faculdade, suas diretrizes para a construção de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), as diretrizes para a organização curricular de seus Cursos, a flexibilização de componentes curriculares e as oportunidades diferenciadas para a integralização do Curso.

Como suporte teórico, foi identificado que o texto se pautou pelas orientações emanadas na legislação de ensino superior vigente, sobretudo se baseou em autores como APPLE (1979); GADOTTI (1993); VEIGA (2002); e o Fórum de Graduação (ForGRAD, 2003), entre outras fontes não citadas, mas consultadas.

A contribuição deste artigo é ser mais um exemplo de organização didático-pedagógica institucional para reflexão das práticas de ensino, pesquisa e extensão de Instituições de Ensino em geral.

2 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO

O projeto pedagógico da Faculdade pretende, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, estabelecer referenciais teórico-metodológicos que orientem a ação dos vários atores dos processos em curso na Instituição, a partir do entendimento que qualquer projeto educativo sistematizado deve ser fruto de uma atuação coletiva, plural, organizada e interdisciplinar.

A organização didático-pedagógica da Faculdade busca considerar os postulados da educação continuada, expressos nas propostas das diretrizes curriculares, cuja preocupação primordial é reduzir o tempo de permanência no ensino de graduação e estabelecer um vínculo perene do estudante com o constante aperfeiçoamento, seja em cursos de especialização, de pós-graduação lato sensu ou de programas stricto sensu.

Nesse contexto, é de se levar em conta a realidade socioeconômica globalizada que exige um tipo de formação diferenciada, um tipo de formação em que a flexibilidade se reflita na construção dos currículos em diferentes perspectivas, na oferta de novos cursos, na organização dos conteúdos contextualizados, nas metodologias e gestão dos programas de ensino.

Nesse sentido, essa IES pretende exercer um papel estratégico. É sua tarefa contribuir para a formação humana e profissional do egresso, com a pretensão de possibilitar condições para que o estudante egresso possa competir e participar efetivamente do processo de desenvolvimento da sociedade e do progresso de sua localidade e região e realizar-se tanto no campo profissional quanto no exercício consciente da cidadania.

Para isto, os Projetos Pedagógicos dos Cursos oferecidos deverão identificar necessidades de conhecimento, habilidades e atitudes demandadas pela sociedade e o processo de desenvolvimento socioeconômico da localidade e região em que a Instituição/Curso atuará, como uma preocupação permanente das múltiplas áreas do saber.

2.1 DIRETRIZES PARA OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DA IES

Para a elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) novos e revisão oportuna dos cursos existentes, os princípios que devem nortear o processo de construção e ou reconstrução são:

a) A metodologia de elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos deve ser aquela que envolve, engaja, ouve, acata, discute, reflete ampla e efetiva participação de atores do processo educativo do Curso e Instituição, a partir de uma leitura crítica sobre a concepção de mundo e sociedade que se insere a proposta formativa para o egresso do Curso.

b) O processo de ensino-aprendizagem do Curso deverá ter como referência a concepção filosófica da educação da Instituição, bem como os valores orientadores da práxis educacional institucional.

c) A definição de objetivos do Curso e o Perfil Profissional pretendido para o egresso deverá expressar as competências e áreas de atuação, permeados pelos valores éticos institucionais propostos.

d) Na construção da Matriz Curricular do Curso a preocupação com o atendimento da legislação em vigor, a flexibilização curricular, a presença de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as atividades complementares deverá estar presente, bem como os estágios, quando obrigatórios por legislação específica.

e) A interação entre ensino, pesquisa e extensão deve estar conceituada na articulação do Projeto Pedagógico do Curso.

f) A interdisciplinariedade dos saberes deve estar presente no planejamento, seleção e organização de conteúdos curriculares.

g) Ao pensar sobre o processo de avaliação de ensino e de aprendizagem, o Projeto Pedagógico de Curso deve expressar sua concepção sobre esse processo, pautado nos valores éticos institucionais propostos e na concepção de educação institucional.

2.2 DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DA IES

O currículo, enquanto elemento importante da proposta pedagógica, é resultado da interação de atores do processo educativo que estão consoantes aos objetivos e à mesma concepção de educação, refletem sobre a realidade, o mundo e reagem à situação das coisas, na medida em que produzem, transmitem e assimilam o conhecimento dentro de uma metodologia de construção coletiva do currículo (VEIGA, 2002).

Nesse sentido, o currículo é resultado de uma articulação de atores, reflete concepções de mundo, sociedade e ideologia. Não existe neutralidade numa matriz curricular. (APPLE, 1979; GADOTTI, 1993; VEIGA, 2002).

Deste modo, conforme ensina Veiga (2002), o currículo deve levar em conta algumas considerações:

a) A Matriz Curricular expressa um modo de ver o mundo, a sociedade, tem uma ideologia subjacente, o Currículo não é neutro.

b) O Currículo tem vínculo com o contexto socioeconômico e cultural em níveis global, local e regional.

c) O Conhecimento não é estanque, hierarquizado e fragmentado; a sua organização deve estabelecer relações de integração, de complementariedade, de interdisciplinariedade e até de transdisciplinariedade.

d) O currículo formal é um elemento que serve como um instrumento de controle social, este, entendido como um sistema de valores e mensagens passadas em sala de aula e no ambiente institucional, no material didático, na relação pedagógica e nas rotinas disciplinares.

e) Há também o currículo oculto, aquele que praticado em sala de aula de maneira subjetiva do sujeito educador, o que está subjacente nas entrelinhas, suas opiniões, seus princípios, seus valores pessoais, conforme aponta Cornbleth (1992).

Nessa compreensão de que a matriz curricular não é simplesmente um conjunto de disciplinas justapostas, mas é um produto e um processo de exercício de valores, princípios, visões da realidade, concepção de mundo e sociedade, que impõe e exige posicionamento crítico, com vistas a contribuir para o alcance de patamares superiores de emancipação intelectual do educando, com valores éticos na perspectiva da construção da cidadania, como bem maior da sociedade, é que os Cursos da Faculdade de Conchas devem ter por referência na construção e reconstrução da Matriz Curricular de seus Cursos.

Deste modo, a seguir a Faculdade de Conchas propõe alguns princípios que pretende para se repensar oportunamente os Cursos existentes e os que forem ofertados com a autorização do MEC:

a) A Matriz Curricular deve refletir uma concepção de mundo e sociedade, deve estar contextualizada em níveis locais e regionais, em que o mundo globalizado é seu referencial maior.

b) O currículo de um Curso deve contemplar o princípio da organicidade, isto é, os conteúdos passam ter valor relativo em função do todo organizado.

c) Há que se obter coerência entre Matriz Curricular, Objetivos do Curso e Perfil Profissional pretendido.

d) O Currículo deverá ser resultado de um esforço reflexivo crítico do coletivo dos atores educacionais do Curso.

e) A estrutura curricular deverá contemplar três áreas do conhecimento: geral, básica e específica, que devem estar articuladas de modo a se trabalhar a vocação técnico-científica e profissional e a vocação humanística, a que a Faculdade se propõe.

Como área geral compreende-se o grupo de disciplinas que tem por finalidade contribuir ao futuro profissional e ou educador elementos de formação para a discussão, reflexão e ressignificação do trabalho, do mundo, das coisas, das pessoas, enfim, trabalhar valores que contribuam para a formação da pessoa, nas suas dimensões profissional e humana, de forma mais enfática e relevante, por sua natureza humana e social. Os valores éticos e da inclusão social, os Direitos Humanos, a diversidade étnico-racial, o cuidado com o meio ambiente, a construção da cidadania, são elementos de fundamental importância e relevância em conteúdo desse grupo de disciplinas.

Por área básica compreende-se o grupo de disciplinas que trabalham conteúdos relativos aos fundamentos científicos, bem como sua compreensão de outras áreas de conhecimento necessárias para que o egresso futuro profissional e ou educador, que desenvolva uma visão multidisciplinar para atuar em diversos tipos de ambiente organizacional.

Nesse sentido, certamente, inclui aquelas disciplinas que são relativas à leitura de textos de jornais, revistas de educação e negócios, cenários econômicos, cenários da educação, outros de maneira geral, pertinentes à necessária formação básica do estudante.

Como disciplinas específicas, a organização curricular do Curso deve se preocupar em focar o desenvolvimento de competências requeridas para o exercício da profissão, levando em conta a contribuição das demais disciplinas das outras áreas de formação contempladas na Matriz Curricular, ou seja, disciplinas das áreas de formação geral e básica.

2.3 FLEXIBILIDADES DOS COMPONENTES CURRICULARES

A flexibilização curricular deve expressar a busca pelo novo, no contexto do Projeto

Pedagógico do Curso (ForGRAD, 2003). O objetivo é enriquecer, criar um diferencial na formação do discente e, por sua vez, permitir ao estudante participar do processo de construção de seu histórico escolar, em última instância, da organização da matriz curricular de seu Curso, na medida em que possa optar por atividades acadêmicas que possam ser integralizadas no seu Currículo Escolar e que venham agregar valor à sua formação, conforme seu desejo e vocação.

Os critérios de flexibilização curricular devem estar previstos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, de maneira que possibilitem a aquisição de novas experiências e ou outras formas de aprendizagem e de formação profissional e ou humana, além daquelas estabelecidas na Matriz Curricular do Curso.

Há que se respeitar as especificidades da área de formação e ao Perfil Profissiográfico previsto no Projeto Pedagógico do Curso.

De maneira geral, as estratégias comuns de flexibilização curricular aos Cursos oferecidos, respeitada a autonomia e inovação de cada Curso, são:

a) Disciplinas Optativas – na construção da Matriz Curricular de Curso a ser oferecido pela Faculdade, como na reconstrução oportuna de Cursos existentes, há que se pensar em disciplinas alternativas, que proporcionem enriquecimento ao currículo do discente. As disciplinas optativas são espaços curriculares adicionais à Matriz Curricular a critério do estudante, inclusive com aumento de carga horária além da mínima exigida pelas diretrizes curriculares específicas de cada curso. São consideradas disciplinas Extracurriculares.

b) Disciplinas Eletivas – constituem possibilidades ao discente de escolher, por critérios a serem definidos no Projeto Pedagógico do Curso, disciplinas que o estudante tenha interesse, no sentido de aprofundar conhecimento em determinada área do saber, de explorar novos saberes, de complementar determinados estudos, e outras motivações pedagógicas. Nesse sentido, na Matriz Curricular, deve ser garantido um espaço curricular dentro da carga horária mínima do Curso para as Disciplinas Eletivas, com carga horária específica definida no respectivo Projeto Pedagógico, como também, apontar para quais possibilidades que o discente poderá escolher e em que momento poderá fazer essa escolha.

c) Atividades Dirigidas Extra Classe (ADEC) – são atividades pedagógicas que cada disciplina da Matriz Curricular poderá colocar ao discente, de maneira que possibilite seu contato com o novo, com a pesquisa, leitura, resolução de problemas, estudos de casos, coletânea de informações em jornais, revistas especializadas, periódicos, portais *internet*, sites, dentre outras fontes que venham agregar valor ao conteúdo da respectiva disciplina, em última instância, agregar valor à Matriz Curricular enquanto instrumento de formação acadêmica do discente.

d) Atividades Complementares – trata-se de componente curricular da Matriz, porém, distinto de sua Matriz; sua carga horária deverá girar entre 2% a 10% da carga horária total mínima do Curso e deve ser adicionada à carga horária mínima deste, com vistas a atender a legislação do ensino superior do MEC; seu cumprimento pelo discente é obrigatório para a colação de grau. O funcionamento e critérios para cumprimento das Atividades Complementares deverá estar contemplado em campo específico nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Tais Atividades contemplam possibilidades ao discente para desenvolver ações pedagógicas para complementar e ampliar conhecimento, habilidades e experiência que agregue valor à sua formação profissional e acadêmica, como participação em projetos de iniciação científica e ou de extensão, palestras, workshops, seminários, visitas técnicas a empresas, e outras atividades a serem previstas e normatizadas nos regulamentos de Atividades Complementares, que nos respectivos Projetos Pedagógicos dos Cursos da Faculdade deverá constar.

e) Intercâmbio Cultural – mediante convênio da Faculdade com outras Instituições e ou Organizações que promovam intercâmbio cultural a estudantes e ou profissionais,

poderá haver aproveitamento de estudos na Matriz Curricular do discente, ou, integralização extracurricular, ou, contar como Atividade Complementar deste, a critério da Faculdade, ouvido o interesse do discente.

f) Outras estratégias de flexibilização curricular poderão ser contempladas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos da Faculdade, observado a legislação de ensino superior vigente.

2.4 OPORTUNIDADES DIFERENCIADAS DE INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO

Em conformidade com a Legislação do Ensino Superior, por meio de seu Regimento Geral Interno e observado o Projeto Pedagógico de Cursos, ementas, programas de ensino, deverá estabelecer possibilidades ao discente realizar exame de proficiência para:

a) Verificar e avaliar conhecimentos de discentes com extraordinário domínio de conteúdos em nível de ensino superior, para efeito de Aproveitamento de Estudos.

b) Verificar e avaliar conhecimentos adquiridos em cursos regulares da Educação Profissional de Nível Superior, para efeito de Aproveitamento de Estudos.

Outra possibilidade a ser considerada, na perspectiva de itinerários formativos diferenciados com vistas à integralização curricular do Curso, consiste no discente cursar disciplinas em outros cursos e ou áreas do conhecimento, como também, cursar disciplinas de outros cursos em outra Instituição de Ensino, que a Faculdade venha a estabelecer convênio e ou parceria, seja em nível nacional ou internacional, observado a Legislação do Ensino Superior em vigor.

Considerado o Projeto Pedagógico e verificado o reconhecimento do Curso pelo MEC, outra oportunidade diferenciada de integralização de Curso é ofertar 20% da carga horária do Curso na modalidade de ensino a distância (EAD).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Faculdade em tela pretende exercitar a construção de saberes e a socialização do conhecimento acumulado pela humanidade através dos processos de ensino, pesquisa e extensão.

No ensino, há a preocupação de contribuir para a formação profissional e humana do educando, na perspectiva do atendimento às finalidades da Educação Superior previstas na legislação, com ensino de qualidade nos vários níveis e modalidades de ensino.

O desafio de construir e reconstruir, reavaliar conceitos e ações que orientem o estabelecimento da práxis pedagógica é compromisso institucional perene para se obter qualidade de ensino que se almeja.

A IES em questão acredita que na concepção da Educação articulada com a Iniciação Científica e a Extensão. O trinômio ensino-iniciação científica-extensão garante a emancipação intelectual do educando e o desenvolvimento de competências profissionais, culturais e humanísticas para o exercício responsável, ético, eficiente e eficaz do trabalho e da educação.

A extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a Instituição de Ensino, nas suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da sociedade, possibilita a formação do profissional cidadão e se credencia, cada vez mais junto à sociedade, como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes e para o desenvolvimento econômico.

Deste modo, a organização didático pedagógica da Instituição de Ensino Superior deve consubstanciar a indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão, e ou, ensino-iniciação científica-extensão. Essa concepção de organização didático-pedagógica institucional é que foi a pretensão da Faculdade estudada.

REFERÊNCIAS

[1] Apple, Michael W. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1979.

[2] Cornbleth, Catherine. Para além do currículo oculto. In: Revista Teoria Educação, n. 5. Porto Alegre: Pannonica,1991. [no texto consta o ano de 1992. Favor verificar.]

[3] Fórum Nacional de Pró-Reitores De Graduação das Universidades Brasileiras – Forgrad. Concepções e implementação da flexibilização curricular. Campo Grande, 2003. Disponível em: <www.forgrad.com.br>. [link não dá acesso ao texto, favor verificar] Acesso em: 19 mar. 2013.

[4] Gadotti, Moacir. Concepção dialética da educação. Um estudo introdutório. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1992. [no texto consta o ano de 1993. Favor verificar.]
[5] Veiga, Ilma Passos Alencastro (Org). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14 ed. Campinas: Papirus, 2002.
[6] Brasil. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art.80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujo artigo trata da educação a distância. Brasília, DF, 2005.
[7] Brasil. Decreto nº 5.773, de 09 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. Brasília, DF, 2006.
[8] Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Diretoria de Política Regulatória. Coordenação Geral de Legislação e Normas de Regulação da Educação Superior. Nota técnica nº 385/2013/CGLNRS/DPRSERES/MEC. Brasília, 21 de junho de 2013.
[9] Cambi, Franco. *História da pedagogia.* São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.
[10] Demo, Pedro. Educação e qualidade. Campinas: Papirus,1994.
[11] Porto, Vera Silvia Pessoa. A educação tem uma função de mudança social. Webartigos, Educação, 13 dez. 2011. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-tem-uma-funcao-de-mudanca-social/81431/#ixzz3c72QqCh4>. Acesso em: 6 jun. 2015.
[12] Saviani, Dermeval. Para além da curvatura da vara. In: Revista Ande, n. 3. São Paulo, 1982.

Capítulo 10

OFICINAS ON-LINE EM ARTES VISUAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andréa Maria Giannico de Araujo Viana Consolino
Eliana de Cássia Vieira de Carvalho Salgado
Juliana Marcondes Bussolotti
Patricia D.E.B.de S. C. Ortiz Monteiro

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar o relato de experiência de Docentes de Apoio do Curso de Artes Visuais da UNITAU na modalidade a distância em como trabalhar com a teoria e a prática através das oficinas de artes. Assim como apresentar um panorama da criação do curso de Artes Visuais na UNITAU e como foram estruturadas as oficinas on-line.

Palavras chave: Artes Visuais; Oficina; Interatividade.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores de arte ainda é deficitária no Brasil. De acordo com o último estudo publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) em 2013, apenas 43,5% dos professores de arte do ensino médio possuem formação específica e de acordo com este mesmo estudo, estima-se que o país precise de 16,8 mil professores exclusivos de artes, para atender à atual demanda do ensino (BRASIL, 2015, p.21; 24).

Na região do Vale do Paraíba, Litoral Norte e Sul de Minas Gerais existe carência de Instituições de ensino superior que ofereça formação específica em Artes Visuais, tanto presencial como na modalidade a distância.

Visando atender a esta demanda, a UNITAU (Universidade de Taubaté) instituiu através da Deliberação CONSUNI 025/09, de 16/06/09 o Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância cujo módulos são trabalhados como práticas acadêmicas apresentadas sob múltiplos formatos, tendo em vista essencialmente complementar e sintonizar o currículo pedagógico vigente, ampliando os horizontes do conhecimento, bem como da prática para além da aula. (UNITAU, 2016)

É pensando nesta prática além da aula que a UNITAU preconizou em todas as atividades desenvolvidas no curso de Licenciatura em Artes Visuais a integração entre a teoria e a prática através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle* e oficinas de Artes Visuais.

Sendo o Curso de Artes Visuais eminentemente práticos, foi um grande desafio ofertar este curso na modalidade a distância.

> O grande desafio que se impõe hoje à universidade e à educação em geral se encontra na compreensão da profunda mudança do universo do conhecimento, que potencializado pela revolução tecnológica tem alterado de modo significativo as formas de ensinar e de aprender. (FELDMANN: 2005, p. 10)

O objetivo deste artigo é apresentar um relato de experiência de como trabalhar com a teoria e a prática através das oficinas de artes, na modalidade a distância, o qual faz parte das atividades desenvolvidas junto às disciplinas do Curso de Artes Visuais da EAD/UNITAU.

2 OFICINAS DE ARTES VISUAIS DA EAD/UNITAU

O ensino na modalidade a distância está presente na formação do professor, se tornando cada vez mais um instrumento de qualificação. Especificamente com relação à Arte, a teoria e prática estão conectadas a uma concepção de arte, isto é, "ele precisa saber arte e saber ser professor de arte". (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 49)

Pensando nisso, como Docentes de Apoio da EAD/UNITAU, do curso de Artes Visuais, questionamos as possibilidades de atrelar a teoria à prática, no ensino-aprendizagem da Arte na modalidade a distância? Esta é uma pergunta que foi realizada quando começamos a trabalhar no curso de Artes Visuais a distância da UNITAU.

> [...] após quase 25 anos dando aula em curso presencial de licenciatura em educação artística com habilitação em artes plásticas e música, trabalhar na Ead/Unitau em um curso de Artes Visuais na modalidade a distância foi uma experiência incrível (DOCENTE DE APOIO)".

Segundo Percília (2017) que afirma sobre o ensino em EAD:

> O cenário atual da EAD vem passando por transformações a partir de um contexto de mudanças de valores, em que a diversidade cultural é presente, tendo um significado maior em sua contextualização, de saberes e conhecimentos, assumindo um papel importante na sociedade vigente, na qual a globalização gera uma necessidade de comunicação e informação sem fronteiras (PERCÍLIA, 2017, s.p), .

Pode-se afirmar que no início poucos acreditavam na modalidade de ensino a distância mas, aos poucos este novo formato de ensino-aprendizagem vem ganhando força e segundo Ministério da Educação, houve um

crescimento de 30,4% nas matrículas dos cursos de Ensino superior a distância no ano de 2009, contra 12,5% dos presenciais (BRASIL, 2009).

É sob esta ótica que Brasil (2005) afirma que:

> A educação a distância não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, criar e aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem (BRASIL, 2005, p. 137).

No início as aulas eram dadas durante uma semana por mês, de segunda a sexta-feira das 19h00 às 23h00, para quem opinava por aula semanal e, um final de semana por mês para que opinava por aulas nos finais de semana, sendo das 8h00 às 17h00 (sábado e domingo). As aulas eram teóricas e práticas com a aplicação das oficinas. A participação dos alunos nas aulas era intensa e observou-se que, quando o assunto era teórico, muitos alunos iam embora mais cedo e quando a aula era prática, permaneciam até o final. Este fato acontecia nas turmas semanais e também nas de final de semana.

Fica evidente que a junção do ensino teórico e a prática deixa a aula mais dinâmica, motiva os alunos e segundo Freire (1992, p.58) "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática".

> A avaliação era parte da sala web, parte da prova presencial e dois pontos de participação nas atividades práticas. A maioria dos alunos eram professores da educação infantil e participavam de todas as atividades propostas. O interessante é que como professoras de educação infantil, estão acostumadas a dar atividades artísticas (mesmo sem saber conceituar sobre os objetivos das atividades escolhidas) e trabalhar a prática com estes professores foi muito importante (pelo menos para estes alunos), pois conseguimos direcionar as atividades de forma correta. (DOCENTE DE APOIO)

"A avaliação em arte constitui uma situação de aprendizagem em que o aluno pode verificar o que aprendeu, retrabalhar os conteúdos, assim como o professor pode avaliar como ensinou e o que seus alunos aprenderam." (BRASIL,1997, p. 56). No curso de Artes Visuais ela deve ser formativa, isto é, durante todo o processo.

Segundo Perrenoud (1999, p.78) "a avaliação formativa consiste em toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino". Hadji (2001, p.19) completa que "a avaliação formativa situa-se no centro da ação de formação [...] e sua função principal é contribuir para uma boa regulação da atividade de formação".

Portanto, é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo" (PERRENOUD, 1991 apud HADJI, 2001).

Assim, não basta apenas ensinar como fazer arte e sim articular produção, apreciação e contextualização. "A formação do professor de Arte tem, portanto, este caráter peculiar de lidar com as complexas questões de produção, da apreciação e da reflexão do próprio sujeito, o futuro professor, e das transposições das suas experiências da Arte para a sala de aula com seus alunos" [...]. (COUTINHO, 2003, p. 157).

> Com o tempo, a estrutura da Ead mudou e passamos a lecionar uma vez por semana no mês todo. Quarta feira era o dia de Artes Visuais (para turmas semanais) e para as turmas de final de semana, 2 sábados por mês (15 em 15 dias). Nesta nova modalidade não existia mais o ponto de participação em sala e com isso desestimulou um pouco os alunos que uma vez reduzido o tempo de aula, diminuiu-se também o número de atividades práticas (DOCENTE DE APOIO).

Percebeu-se que os alunos sentiram falta das atividades práticas, levando a EAD a pensar em uma forma de trabalhar as práticas através de oficinas de Artes Visuais.

Foram selecionadas as disciplinas Ateliê de Artes Visuais: Linguagem bidimensional, Ateliê de Artes Visuais: Linguagem tridimensional, Ateliê de Artes Visuais: Relação Intertextual, Ateliê de Artes Visuais: Linguagem Gráfica e Digital, O ensino de arte para educação inclusiva, Práticas Pedagógicas I e II para inserir as oficinas de artes visuais.

Estabeleceu-se que as oficinas aconteceriam logo após o encontro presencial e que as atividades realizadas seriam postadas na sala web. O modelo Ead/Unitau foi alterado novamente passando a encontros presenciais uma vez por mês, com a avaliação presencial, no primeiro momento e aula no segundo momento.

Com isso a aula reduziu assustadoramente e quem já estava caminhando no molde antigo chegou a relatar que estavam sentindo falta da outra forma de aula. Esta mudança se fez necessária pois, segundo as orientações do MEC, o aluno não era obrigado a assistir a aula presencial, uma vez que éramos uma modalidade de ensino a distância. Da forma como estávamos agindo, estávamos ainda trabalhando com a cabeça nos moldes tradicionais e presencial (DOCENTE DE APOIO).

Engraçado que demoramos muito para entender que realmente o MEC estava certo. Se estávamos trabalhando com ensino a distância, tínhamos que trabalhar como tal.

Mesmo alterando o formato das aulas que passaram a ser mais uma discussão e apresentação do que o aluno iria estudar no próximo mês, não deixamos de trabalhar com as oficinas de artes visuais. (DOCENTE DE APOIO).

Os encontros presenciais que antes eram considerados como “aulas”, com o formato da EAD/UNITAU, passaram a ser considerado muito além de uma aula. É o momento onde o Docente de Apoio pode interagir com o aluno, assim como o aluno com seus colegas. A figura do Docente de Apoio passa a ter muito mais peso e importância, pois, promove a interação com os participantes.

> Neste mesmo tempo também passamos a revisar nossas salas web para deixá-las mais dinâmicas e passamos a introduzir mais atividade do tipo “mão na massa” onde o aluno realiza a atividade, fotografa e posta na plataforma. Estas alterações foram muito significativas para nossos alunos e percebemos que mesmo alterando a forma de oferecer o encontro presencial, não tivemos tantas reclamações dos alunos de Artes Visuais. (DOCENTE DE APOIO).

Esta fala reforça o que foi descrito anteriormente onde deve existir interação e interatividade nas aulas de artes:

> Interação pode ocorrer na relação do ser humano com outro ser humano, ou deste com um livro, uma revista, em uma relação de emissão e recepção [...] temos a interatividade que permite o acesso de informações de forma não aleatória, se concretizando na relação do homem com os recursos tecnológicos [...] (GOMES; CHAVES, 2009, p.4)

As mudanças na forma de conduzir as aulas e oficinas são confirmadas por Silva (2010, p.15) onde afirma que:

> As mudanças viabilizadas pela comunicação digital fazem com que as práticas pedagógicas sejam constantemente repensadas, pois o conhecimento e a aprendizagem passaram a acontecer em todo momento e por meio de inúmeras possibilidades, sobretudo em função da infinidade de mídias e tecnologias disponíveis [...]. (SILVA, 2010, p.15)

Quanto ao formato da oficina, os alunos após realizar as atividades práticas presencialmente, fotografam essas atividades e postada na plataforma. Além compor a nota da disciplina, a participação na oficina também vale como Atividades Acadêmico Científico Culturais (AACC).

> [...] ao educar em ambientes virtuais de aprendizagem, temos de considerar que

> as pessoas envolvidas no processo estão em diferentes espaços físicos, e que o tempo, o momento de encontro, nem sempre é o mesmo. Nesse ambiente, compreendemos que podemos estar de forma concomitante, em vários lugares e tempos, compreendemos que educador e educandos não precisam ficar confinados em um mesmo espaço e tempo, para que ocorra educação. A estética do espaço virtual é uma estética hipertextual, de vários tipos de textos e espaços, em que vivemos e aprendemos sozinhos e acompanhados, em um mesmo tempo e em vários tempos, ensinando e aprendendo (SCHERER, 2005, p. 53).

A cada oficina a participação dos alunos não é 100 % mas, os que podem comparecer sempre realizam as atividades compenetrados. Nas oficinas sempre procuramos apresentar os materiais, explicamos sobre como utilizar os mesmos e como substituir por materiais expressivos em suas aulas. Não são todos os alunos que têm condições de adquirir materiais artísticos e sempre ensinamos como fazê-los ou reaproveitar materiais do seu cotidiano preservando o ambiente natural.

Além de realizarem as oficinas na Ead, disponibilizamos a mesmas atividades de oficina na sala *Web*. Essa prática é acompanhada de um tutorial que orienta o aluno em todos os procedimentos. Quando as oficinas das disciplinas de Práticas Pedagógicas I e II são ofertadas, há uma pré-seleção pelos docentes de exposições, mostras, feiras, museus, entre outros, nas diferentes regiões do Brasil, onde os alunos podem estar visitando e aplicando o roteiro de visita que está disponível na sala *Web*. Outras orientações como: organizar as visitas, preparar os alunos, também estão disponíveis na plataforma.

Atualmente as oficinas são oferecidas presencialmente e on-line as turmas mensais. As turmas trimestrais e semestrais fazem somente as oficinas on-line.

Conversando com alguns alunos da turma trimestral e semestral, observamos que muito de suas falas foram de elogio, pois eles constataram que fazer o curso a distância desta instituição é diferente. Segundo fala de colegas que já cursaram outras instituições, são ofertadas pouca prática e mais teoria. No nosso Curso trabalhamos a teoria aplicada a prática de sala de aula. Os que estudaram conosco chegaram até mostrar nossas atividades para os outros colegas confirmando o nosso objetivo que é trabalhar em conjunto a teoria e a prática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas virtuais são importantes para preparar o aluno EAD não apenas para as aulas presenciais como também para mostrar que é possível criar e produzir mesmo virtualmente. Segundo Piva Junior (2013) o uso de tecnologias na sala de aula é importante e necessário, desde que usada de maneira sábia, na construção do conhecimento coletivo.

As nossas indagações como trabalhar Arte a distância foram respondidas por meio dos relatos e de autores que fundamentaram este estudo.

Foi também possível compreender que o processo de aprendizado pode ser compartilhado e contínuo.

Portanto, acreditamos que o contexto em que vivemos, hoje, favorece o ensino a distância e consequentemente o conhecimento em Artes.

REFERÊNCIAS

[1] Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar 2013: perfil da docência no ensino médio regular. Brasília, DF: Inep, 2015.

[2] Brasil, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

[3] Brasil. Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/4sf.pdf> Acesso em: 02 maio 2017.

[4] Brasil, Mec - Inep. (2010). Censo da Educação Superior de 2009. Resumo Técnico, 34. Brasília, DF, Brasil: Mec.

[5] Coutinho, R. Formação do professor de Artes. In: BARBOSA, A. M. (Org.). Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 153-159.

[6] Feldmann, Marina G. (org.). Educação e mídias interativas: formando professores, SP: EDUC, 2005.

[7] Freire, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 1992.
[8] Gomes, E, M.; CHAVES, P.H. Programa de Capacitação para utilização da Lousa Digital interativa na Sala de Aula: uma experiência a ser consolidada. 2009. Disponível em:< http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_1074.pdf> Acesso em: 25 abr. 2017.
[9] Hadji, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: ArtMed, 2001
[10] Perrenoud, P.(1999). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
[11] Percília, Eliene. Aprendizagem em EAD; Brasil Escola. Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/educacao/ead2.htm>. Acesso em 10 maio 2017.
[12] Piva Junior, Dilermando. Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
[13] Scherer, S. Uma estética possível para a educação bimodal:
[1] aprendizagem e comunicação em ambientes presenciais e virtuais. São Paulo: PUC, 2005. 240. Tese (Doutorado em Educação) –
[2] Programa de Pós - Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
[3] Silva, R.S. da. Moodle para autores e tutores. São Paulo: Novatec editora, 2010.
[4] Unitau. Projeto Político Pedagógico: Licenciatura em Artes Visuais. Taubaté-SP: UNITAU, 2016

Capítulo 11

O USO DA PLATAFORMA MOODLE NO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO E ESTÁGIOS

Juliane Colling
Beatriz Moesch
Lenir Luft Schmitz

Resumo:O presente Relato de Experiência Inovadora descreve a utilização do Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem MOODLE em uma instituição de ensino superior, no processo de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC's e Estágios. Seu foco define-se em destacar as potencialidades de uso desta Plataforma para uma melhor organização e gestão destas atividades. Sua estruturação apresenta a forma de organização do ambiente, sua relevância no processo ensino aprendizagem e os recursos de interação, com destaque para os resultados positivos dessa utilização nos processos de orientação. Partindo da pesquisa realizada, foi possível constatar que a utilização do MOODLE nas atividades de orientação dos Estágios e TCC's facilitou o processo de gestão, constituindo-se como um excelente meio de interação e gestão das atividades de orientação. Desta forma, a pesquisa realizada aponta os aspectos positivos e propõe ainda sugestões para o aprimoramento das atividades de orientação, mediante a utilização das plataformas virtuais de aprendizagem.

Palavras-chave: Recursos digitais; Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem; Plataforma Moodle; Orientação de Tcc e Estágio.

1. INTRODUÇÃO

O uso dos mais diversos recursos digitais nos processos de ensino aprendizagem faz parte do cotidiano escolar e acadêmico de diversos estudantes, professores e gestores. A disponibilidade de recursos, no entanto, não garante seu uso eficiente, sendo necessário agregar diferentes metodologias de utilização dos recursos digitais, a fim de alcançar os objetivos pedagógicos propostos.

Dentre os diversos recursos que possibilitam diferentes formas de abordagem de conhecimentos e interação entre estudantes e educadores, encontram-se os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEAs). Um dos AVEAs mais utilizados em todo o mundo é a plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (MOODLE), que traduz-se como Ambiente de Aprendizado Modular Orientado ao Objeto. Diversas escolas, universidades e organizações utilizam este ambiente para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e como meio de disponibilização de documentos e interação entre usuários.

Observando as possibilidades e potencialidades de utilização desta plataforma, a instituição adotou a utilização do AVEA MOODLE em 2012 para o desenvolvimento de atividades ligadas às disciplinas semipresenciais, projetos de extensão e demais atividades institucionais e acadêmicas. A partir de 2015, passou-se a utilizar a plataforma também no processo de orientação de trabalhos de conclusão de curso, iniciando-se um projeto piloto com um dos cursos de graduação. A experiência foi tão positiva que expandiu-se para os demais cursos de graduação e para outras atividades acadêmicas. Assim, percebe-se por parte de acadêmicos, professores e gestores reflexos positivos acerca da utilização do ambiente MOODLE, facilitando o registro, organização e controle do andamento dos trabalhos desenvolvidos.

2. OBJETIVOS

O objetivo geral deste relato de experiência é destacar as potencialidades do Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem MOODLE como meio de interação e gestão das atividades de orientação de trabalhos de Conclusão de Curso e Estágios em uma Instituição de Ensino Superior. Para atingir o objetivo geral, propõe-se como objetivos específicos: Conceituar e fundamentar os principais aspectos ligados ao uso de Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem no Ensino Superior; Relatar a utilização do AVEA MOODLE no processo de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso e Estágios em uma Instituição de Ensino Superior; Destacar os aspectos positivos e negativos da utilização do MOODLE como recursos de interação e registro de orientações; Indicar possíveis contribuições e melhorias na organização e gestão das orientações de TCC e Estágios identificadas na IES.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) permeiam as atividades humanas no âmbito pessoal, profissional e educacional. Kenski (2007) afirma que a tecnologia é tão antiga quanto a história da humanidade, sendo que o uso de determinadas tecnologias marcam os diferentes períodos históricos. São inúmeros os recursos digitais que buscam promover facilidade e praticidade ao nosso dia a dia, e estes têm provocado modificações em nossa cultura e nossos costumes.

Nesta perspectiva, cabe destacar a definição do termo “tecnologia”. Segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 1821), tecnologia é definida como “teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana [...]. Técnica ou conjunto de técnicas de um domínio particular”. Neste sentido, compreende-se tecnologia como todos os recursos e técnicas criadas para estender as capacidades humanas e facilitar suas atividades.

Lévy (1993) destaca que as tecnologias modificam as rotinas e a cultura humana, influenciando inclusive as formas de organizar o pensamento, constituindo a inteligência coletiva em uma sociedade. Sugere então a reflexão acerca das tecnologias da inteligência, que apoiam e promovem diferentes formas de aprender e produzir conhecimento. Neste sentido também, Tikhomirov (1999) argumenta que a informatização dos processos e atividades humanas também promove modificações psicológicas no ser humano, sendo que a atividade criativa é profundamente alterada no contexto das tecnologias. Novas formas de trabalho criativo, novas formas de educação e novas formas de organizar o pensamento

tornam-se possíveis por meio da utilização de recursos digitais (TIKHOMIROV, 1999).

No contexto da sociedade informatizada e da era digital, as redes de comunicação, especialmente a Internet, têm proporcionado diversas possibilidades de interação, produção, disponibilização e apropriação de conhecimentos. São muitas as informações disponíveis nas páginas de conteúdos, *websites*, *blogs*, redes sociais e aplicativos, sendo importante que as pessoas saibam usar de forma eficiente os recursos digitais e informações que chegam por meio deles.

A educação surge como um ponto chave na percepção e apropriação de conhecimentos acerca do uso das tecnologias. Para além de ensinar como utilizar as tecnologias, os educadores podem incorporar diversos recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem, explorando potencialidades formativas por meio dos recursos tecnológicos.

O Ensino Superior marca a formação profissional dos sujeitos, sendo este um momento de compartilhar ideias, conhecimentos e culturas, questionar e refletir sobre o desenvolvimento humano e social. Tal movimento reflexivo não pode deixar de mencionar os impactos e possibilidades da tecnologia na atuação profissional que cada estudante busca consolidar no Ensino Superior.

Dentre as diversas possibilidades de uso dos recursos digitais nos processos de formação do Ensino Superior, destacam-se os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Segundo Rostas e Rostas (2009, p.139), "o ambiente virtual de aprendizagem, que representa a sala de aula on- -line, é um conjunto de interfaces, ferramentas e estruturas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem".

Neste ponto, destaca-se a interatividade como característica essencial dos AVAs, característica essa advinda da própria Internet. Enquanto os meios de comunicação em massa apenas levam informações até os usuários, a internet permite que os sujeitos interajam, produzam e compartilhem conteúdos e informações com pessoas de qualquer lugar do planeta. Neste sentido também adota-se a nominação de Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem (AVEAs), uma vez que ao interagir virtualmente com outras pessoas, o sujeito não apenas aprende, mas também ensina.

Os AVEAs surgiram com o princípio de atender situações de interação promovidas na Educação à Distância (EAD), mas observando-se as possibilidades advindas destes e o acesso cada vez mais facilitado à toda a população, escolas, Instituições de Ensino Superior (IES), empresas, organizações e mesmo grupos de pessoas com interesses de aprendizagem em comum, passaram a utilizar-se destas ambientes em suas rotinas de formação.

Mattar (2012, p.82-83) destaca que "em consonância com esse novo cenário, hoje dominado pelas ferramentas da Web [...] e pelas redes sociais, seria natural que o foco do design na EAD migrasse da produção de conteúdo para o trabalho interativo com as ferramentas colaborativas", visto que

> o processo de ensino-aprendizagem tem potencial para tornar mais ativo, dinâmico e personalizado por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Essas mídias em evolução, utilizam o ciberespaço para promover a interação e a colaboração a distância entre os atores do processo e a interatividade com o conteúdo a ser aprendido. (PEREIRA, 2007, p. 02)

Neste sentido, o uso dos AVEAs no ensino superior como recurso de apoio e de desenvolvimento da aprendizagem contribui para formar profissionais mais preparados para interagir e organizar suas atividades utilizando-se dos recursos digitais.

Dentre os diversos AVEAs existentes, destaca-se o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environmen* (MOODLE), que traduz-se como ambiente de aprendizado dinâmico e modular orientado a objetos (PIVA Jr. *et al*, 2011). O MOODLE é um ambiente virtual utilizado por milhões de usuários, em diversos países do mundo, principalmente por ser um recurso de código aberto (não é necessário pagar uma licença para utilizá-lo) e estar em constante atualização, uma vez que existe uma comunidade de desenvolvedores trabalhando em suas melhorias (MOODLE.ORG, 2017).

Dentre os principais recursos de interação do MOODLE está o fórum. Sob diversas configurações, os fóruns permitem a troca de mensagens em pares ou grupos e envio de arquivos, sendo uma excelente ferramenta para comunicação e registro, uma vez que

todas as mensagens e arquivos trocados ficam armazenados sequencialmente para consultas futuras. Os fóruns podem ser utilizados para tirar dúvidas ou debater conteúdos abordados em sala de aula, orientar o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, envio de documentos, entre outros.

No desenvolvimento das atividades do Ensino Superior, o uso do AVEA MOODLE tanto em disciplinas semipresenciais quanto no apoio das atividades pedagógicas de todas as disciplinas, tem proporcionado experiências importantes para a aprendizagem dos acadêmicos e para a organização das atividades pedagógicas. Neste sentido, este trabalho busca descrever uma das possibilidades de utilização dos recursos do MOODLE no processo de orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso e Estágios.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A elaboração deste Relato de Experiência Inovadora baseia-se na utilização da plataforma MOODLE nas disciplinas semipresenciais e como ferramenta de apoio no processo de orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso e Estágios. O trabalho constitui-se como um relato de experiência, apoiado em referencial teórico, e busca evidenciar as possibilidades e benefícios da utilização do MOODLE nas orientações de TCC e Estágio, destacando a percepção de professores/orientadores e gestores de cursos de graduação que utilizam esta plataforma.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Visando conhecer as potencialidades da Plataforma MOODLE como meio de interação e gestão das atividades de orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC's e dos Estágios, procurou-se conhecer inicialmente as concepções presentes nos documentos referenciais da instituição pesquisada.

Nesta perspectiva, constatou-se na verificação *in loco* que a IES apresenta diretrizes definidas para a gestão dos TCC's, sendo estas previstas no seu Regimento Geral, no Regulamento de TCC Institucional, no Manual de Trabalhos Acadêmicos da IES e nos PPC's - Projetos Pedagógicos dos Cursos

Especificamente, em relação aos TCC's, o Regimento Geral apresenta no seu Artigo 166, a seguinte definição:

> O Trabalho de Conclusão de Curso possibilita aos acadêmicos o aprimoramento da prática profissional, o desenvolvimento do espírito criativo, científico e crítico, além de articular a teoria e a prática de forma ética e competente e desenvolver as habilidades e competências necessárias à prática da pesquisa e/ou estágio.

Além disso, constatou-se que os Cursos de Graduação estabelecem, em regulamento próprio, elaborado, revisado e aprovado pelo Colegiado de Curso, as informações e orientações gerais para a estruturação dos TCC's, os procedimentos de orientação e os critérios de avaliação.

Outra atividade acadêmica contemplada no Regimento Geral da instituição é o Estágio. De acordo com este documento, o estágio caracteriza-se como o "[...] ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação profissional dos acadêmicos que estão frequentando o ensino regular na instituição" (Art. 158).

Assim, os cursos de graduação ofertados pela IES contemplam em suas matrizes curriculares as atividades do Estágio Supervisionado, com vistas a alcançar o aprendizado de competências próprias da atividade profissional. Verificou-se ainda durante a pesquisa a existência de regulamentações e procedimentos de gestão específicos para esta atividade. Assim, os cursos ofertados procuram atender, na opinião da Direção: "o padrão de qualidade, definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) de forma a contemplar o domínio teórico-prático de conteúdos e competências indispensáveis ao exercício da profissão".

Neste contexto, os cursos de graduação contemplam nos seus PPCs, os componentes curriculares direcionados à consolidação do desempenho profissional dos acadêmicos. Estes documentos referenciais contemplam ainda os procedimentos de acompanhamento, supervisão, avaliação das atividades de estágio, que estão definidos em regulamentos específicos, aprovados pelos colegiados dos cursos.

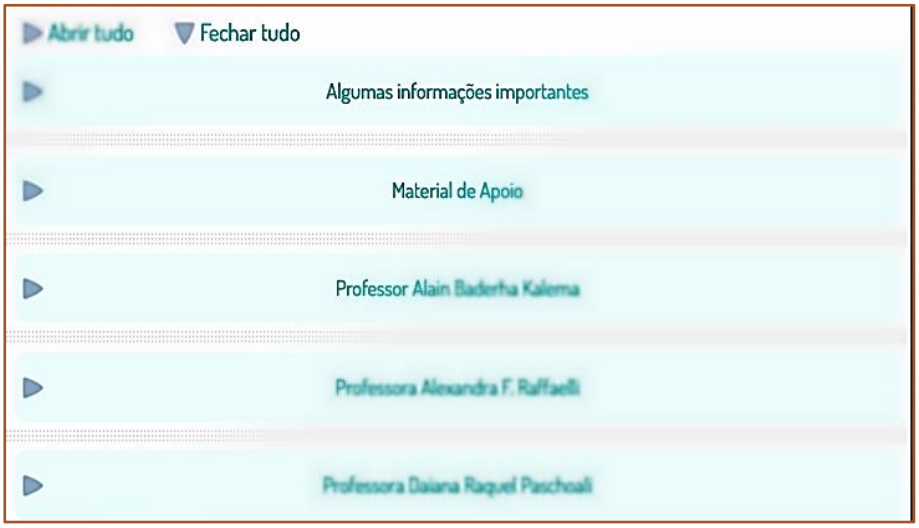
Durante a pesquisa foi possível constatar que a gestão acadêmica dos estágios supervisionados é realizada pela direção de ensino, coordenações dos cursos e pelos docentes/orientadores. No que tange aos órgãos de apoio destas atividades a instituição disponibiliza o SAE – Serviço de Apoio ao Estudante e o NTI - Núcleo de Tecnologia da Informação.

O SAE auxilia de forma direta na organização da documentação legal prevista pela Lei Nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, especialmente na estruturação do convênio entre a IES e as unidades concedentes bem como na documentação necessária nos processos de gestão, acompanhamento e avaliação dos estágios, visando atender a respectiva legislação.

O NTI responsabiliza-se pela manutenção técnica da plataforma MOODLE. Este suporte é realizado por um equipe de apoio, que realiza o atendimento de acadêmicos e professores em relação ao uso do ambiente, realiza a postagem de materiais, criação dos grupos de usuários, criação de fóruns e atividades e configuração dos espaços virtuais. Cada disciplina que utiliza o ambiente virtual em suas atividades acadêmicas possui um espaço próprio, que no MOODLE correspondente a um curso.

Nas disciplinas de TCC e Estágio, o curso é organizado em tópicos, dentre os quais os primeiros destinam-se às informações gerais da disciplina. Em seguida, é atribuído um tópico a cada professor orientador, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1: Organização do curso em Tópicos.

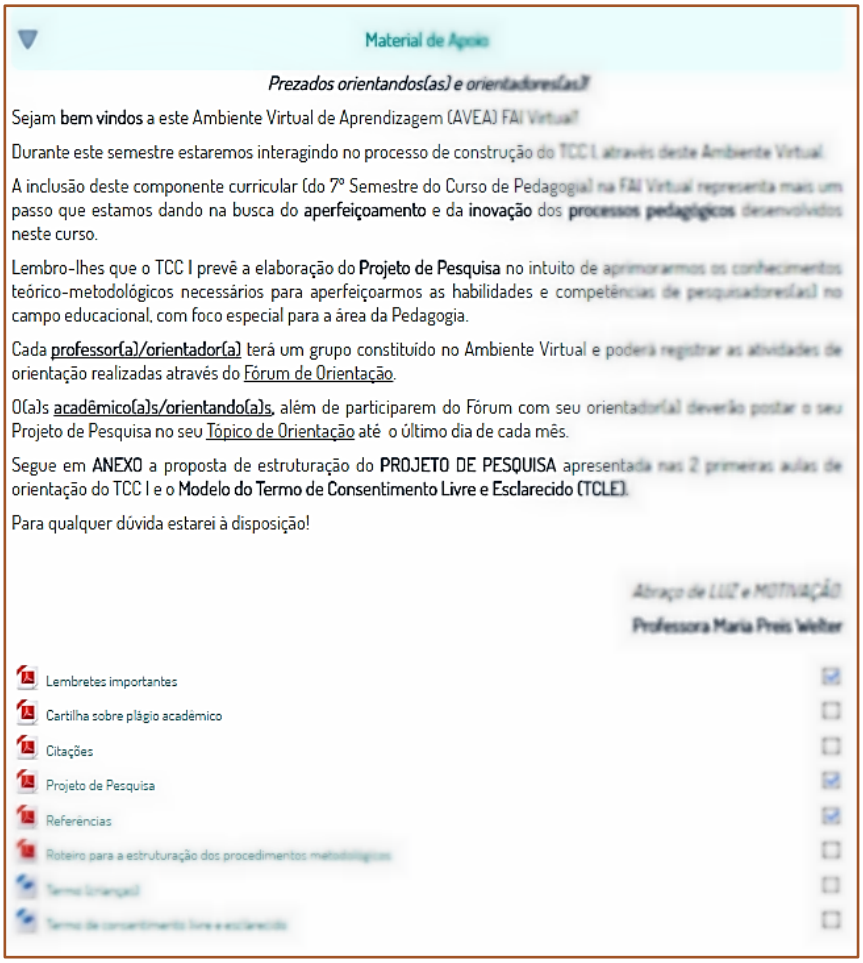


Na sequência encontra-se o tópico “Algumas informações importantes”, que apresenta a estrutura do ambiente com informações de apoio aos acadêmicos e professores orientadores, conforme demonstra a Figura 2.

Figura 2: Organização do tópico “Algumas Informações Importantes”

Outro tópico interessante refere-se ao “Material de Apoio”, que apresenta uma mensagem da coordenação do curso, bem como materiais de apoio disponibilizados para a elaboração do trabalho, como regulamentos, modelos e orientações gerais, como apresenta a Figura 3.

Figura 3: Organização do “Tópico Material de Apoio”.



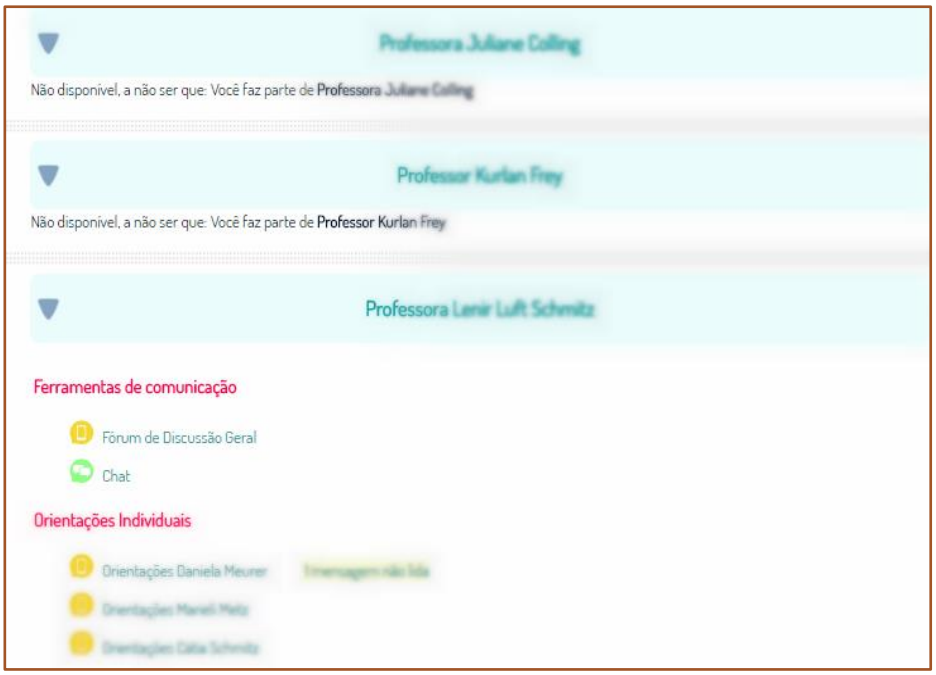
Nos tópicos de “Orientações”, cada professor possui um espaço com fóruns individuais para cada um de seus orientandos, além de um *chat* para agendamento de conversas em tempo real, conforme demonstra a Figura 4.

Nesta plataforma, acadêmicos e professores são divididos em grupos, limitando o acesso do professor a apenas o seu tópico de orientações. Da mesma forma, os acadêmicos possuem acesso apenas ao tópico do seu professor orientador, às ferramentas de comunicação e ao seu fórum de orientação, não tendo acesso ao fórum dos colegas.

- Os recursos disponíveis no tópico do professor são:
- Ferramentas de comunicação: ferramentas que todos os seus acadêmicos orientados têm acesso:
- Fórum de Discussão Geral: permite o professor das orientações gerais, que são importantes a todos os seus orientandos;
- Chat: permite o professor realizar uma comunicação síncrona com os orientandos;

Orientações Individuais: cada orientando possui um fórum para realizar a comunicação com seu orientador, permitindo fazer o envio dúvidas e arquivos para a correção. O acesso a este fórum é restrito ao professor e acadêmico.

Figura 4: organização dos tópicos de professores orientadores.



O fórum de orientações é configurado como discussão simples, no qual todas as mensagens são sequenciais e ficam em uma mesma página. Neste espaço acadêmicos, professores/orientadores e o coordenador de curso podem trocar mensagens e arquivos, ficando registradas as datas e horários destas postagens.

A utilização dos fóruns de orientação no MOODLE não substitui as orientações presenciais, mas orienta-se aos acadêmicos e professores que registrem neste fórum também as definições realizadas nestes encontros presenciais, bem como ocorrências gerais ao longo do período de orientações, como o não comparecimento de alguma das partes em uma orientação ou atrasos em envio de materiais. Desta forma, caso ocorra algum problema ou divergência de informações, o gestor das atividades do TCC ou Estágio (coordenador de curso ou professor da disciplina) poderá verificar as mensagens trocadas para intervir e orientar na resolução da situação. A Figura 5 demonstra a troca de mensagens entre acadêmicos e professores orientadores.

Partindo dos dados levantados por meio do relato de experiência, foi possível verificar que a utilização do MOODLE vem contribuindo de qualificação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) e dos Estágios da instituição pesquisada. Na percepção dos gestores, coordenadores de cursos e professores/orientadores a adoção desta Plataforma apresenta resultados positivos para a gestão destas atividades, dentre as quais destacam-se:

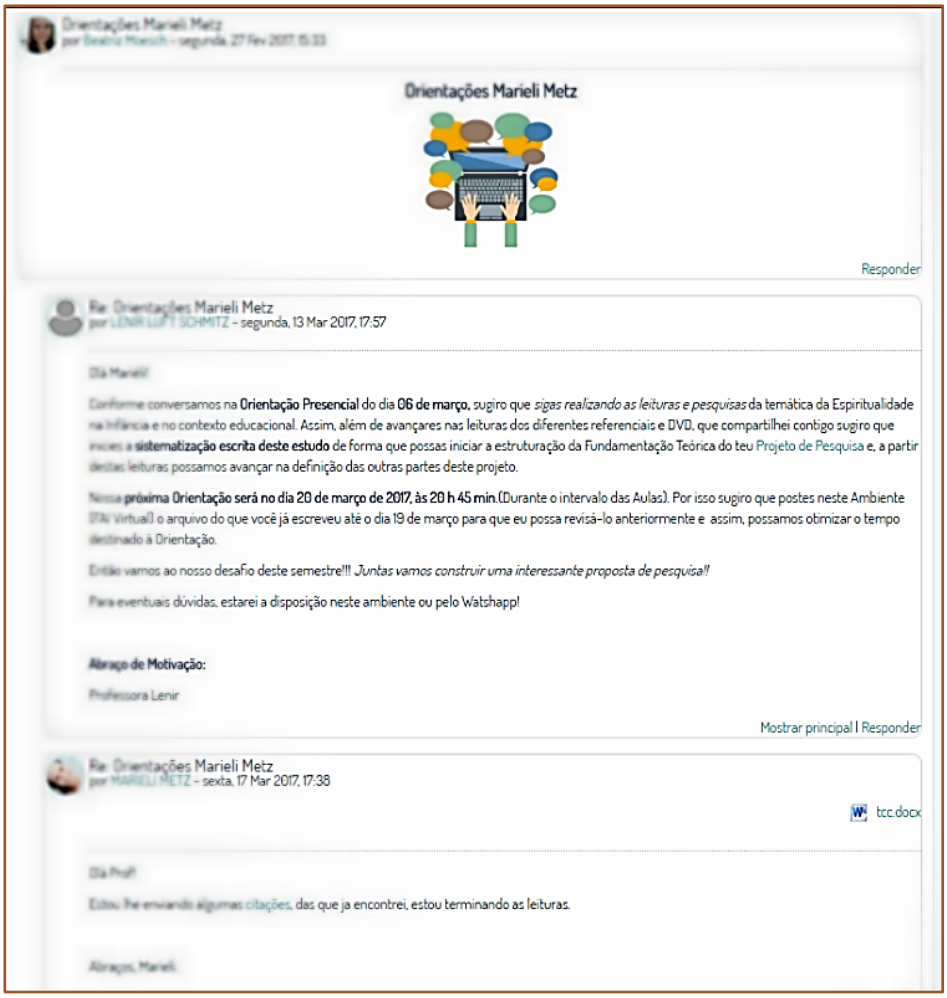
– Possibilita o registro coerente das atividades desenvolvidas pelos docentes e discentes na atividades de orientação dos TCC's e dos estágios, visando o atendimento pleno do serviço contratado pelo estudante e do prestado pela instituição.
– Contribui no atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCN's) definidas em cada curso, especificamente, no que tange ao atendimento das orientações previstas para as atividades de TCC's e dos estágios supervisionados.
– Assegura o registro e o cumprimento das orientações previstas no Regimento Geral da instituição (especificamente no que diz respeito às atividades de Estágios e TCCs) bem como e dos respectivos Regulamentos que estão disponíveis nos PPCs de cada curso.
– Favorece a qualificação e aprimoramento contínuo dos estágios, TCC's e do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no processo ensino aprendizagem, de forma a atender a estruturação didático pedagógica, previstas nos PPC's dos cursos de graduação.
– Proporciona uma gestão eficaz das atividades de orientação e acompanhamento

dos docentes/orientadores, especialmente, por parte do professor responsável por este componente curricular e/ou pela coordenação de curso.

– Garante o registro das orientações realizadas pelos docentes/orientadores bem como dos materiais de apoio enviados, facilitando o processo de interação e comunicação.

A utilização do MOODLE nas atividades de orientação contribui, gradativamente, na construção da concepção de educação virtual, pois a utilização desta Plataforma facilita o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a utilização deste e de outros ambientes virtuais de aprendizagem.

Figura 5: Interações em um fórum de orientações individuais.



Durante a pesquisa não houve o apontamento de aspectos negativos relacionados à utilização dos recursos disponíveis no MOODLE. Entretanto, alguns relatos mencionam uma “certa resistência inicial” dos docentes na utilização desta Plataforma para fins de registro das atividades de orientação desenvolvidas. Tal resistência, porém, foi sendo sanada no decorrer dos semestres, e já não se encontra mais presente nos cursos que adotaram esta estratégia de gestão e acompanhamento dos TCC’s e estágios há pelo menos 2 (dois) ou 3 (três) semestres subsequentes.

Da mesma forma não foram evidenciadas potenciais sugestões de melhorias para serem implementadas na gestão e organização das orientações de TCC e Estágios, pois na opinião dos atores pesquisados, a adoção da Plataforma Moodle trouxe contribuições significativas na qualificação destas atividades. Todavia, no que concerne às atividades de gestão, registro e acompanhamento das orientações

realizadas pelos docentes/orientadores a instituição planeja realizar a integração das áreas acadêmicas administrativas, mediante a disponibilização do acesso desta Plataforma para a Gerência de Recursos Humanos. Com este novo procedimento será possível realizar o acompanhamento e a remuneração da carga horária utilizada pelos docentes nos processos de orientação.

Especificamente em relação aos estágios, a sugestão de melhoria proposta refere-se à avaliar possível integração entre o módulo de gerenciamento de Estágios do Sistema Acadêmico e a Plataforma Moodle, de forma a vincular a entrega de documentos para controle do SAE com as atividades de orientação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se, portanto, que na opinião dos professores/orientadores e gestores, a utilização do AVEA MOODLE na gestão e acompanhamento dos Estágio e TCC dos cursos de graduação contribui na construção de uma cultura de educação virtual na instituição, pois através destas atividades as coordenações, professores e estudantes acabam interagindo de uma forma direta com esta Plataforma, e, consequentemente passam a perceber os benefícios obtidos na sua utilização.

Sabemos que a implementação de iniciativas de uso de recursos digitais não é uma tarefa simples. E, neste contexto, é importante a IES atentar-se para os riscos do insucesso neste tipo de projeto, caso este não seja planejado e executado e avaliado da forma adequada. Este alerta, destacado por vários pesquisadores da área da educação virtual, evidencia a necessidade da instituição realizar uma gestão eficaz na área de EAD, de forma que esta consiga buscar a preparação e o envolvimento de todos os elementos que se beneficiarem do respectivo curso, projeto ou atividade (PIVA Jr. *et al*, 2011), e que no caso específico deste relato, aponta a utilização da Plataforma MOODLE no processo de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso e Estágios da instituição como uma interessante ferramenta de gestão destas atividades.

Além disso, a sua utilização contribui de forma direta na aproximação da comunidade acadêmica das plataformas virtuais de aprendizagem, contribuindo para uma formação mais consistente e constituindo-se como um excelente meio de interação e gestão das atividades de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso e Estágios.

REFERÊNCIAS

[1] Houaiss. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

[2] Kenski, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. 2.ed. Campinas: Papirus, 2007.

[3] Lévy, Pierre. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Tradutor: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

[4] Mattar, João. Tutoria e interação em educação a distância. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

[5] Pereira, Alice t. Cybis. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2007.

[6] Piva Jr., Dilermando. (*et al.*) EAD na prática: planejamento, métodos e ambientes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

Capítulo 12

MONITORIA VOLUNTÁRIA NO EAD – INOVAÇÃO E ENGAJAMENTO EM PROCESSOS AVALIATIVOS

Fernanda Mendes Arantes
Leandro Aparecido Moura
Tatiana Machado Boulhosa

Resumo: Hoje em dia não é possível pensarmos em EAD sem o apoio e utilização quase que exclusiva da internet e seus recursos. Chegamos à era da Educação a Distância mediada pela tecnologia. E como é este aluno EAD? Como se comporta academicamente? Quais são as atividades extracurriculares desenvolvidas por ele? De que forma estas atividades contribuem no seu processo de formação? Para este trabalho, pensamos no aluno de graduação (primeira ou segunda), trabalhador, seja ele chefe ou não de sua família. Este perfil está relacionado ao aluno que queremos estudar: ele quer ampliar seu conhecimento, sua formação, porém dispõe de pouco tempo para isto. O aluno que quer realmente ampliar seu conhecimento, não fica restrito ao conteúdo básico disponibilizado em sua disciplina online. Ele vai além, estuda o material obrigatório, explora o conteúdo complementar e quer mais. E como podemos auxiliá-lo nesta busca pelo conhecimento virtual? Diversas são as opções: cursos extracurriculares, elaboração de artigos, participação em eventos, iniciação cientifica e monitoria voluntária. Aqui, faremos um estudo de caso com o exemplo observado na Universidade Anhembi Morumbi – São Paulo – que já utiliza a Monitoria Voluntária no EAD desde o ano de 2014. A monitoria presencial já é prática desta Universidade há alguns anos. Em 2017 observamos a necessidade de ampliá-la para nossos estudantes online e com isso, lançamos a monitoria voluntária EAD. A Universidade Anhembi Morumbi (UAM) faz parte da Rede Internacional de Universidades Laureate. Na Educação a Distância, compõe a Rede juntamente com as Universidades: UNIFACS (Universidade de Salvador); UNP (Universidade Potiguar) e FMU (Complexo Educacional FMU). O processo de monitoria aqui apresentado foi planejado e executado nas 4 instituições acima mencionadas.

1. INTRODUÇÃO

A EAD (Educação a Distância) no Brasil foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (dezembro de 1996) em fevereiro de 1998 – LDB nº 9394/96. Portanto, são recentes os estudos que tratam das vivências e do cotidiano dos alunos de cursos à distância, tendo em vista que esta é uma modalidade educacional regulamentada somente em 2005:

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

Sabemos que esta modalidade existe extraoficialmente desde o século XVIII pelo menos, quando, segundo ALVES, se tem notícia do primeiro marco histórico da Educação a Distância no mundo:

> (...) é anunciado um curso pela Gazeta de Boston, na edição de 20 de março, onde o Prof. Caleb Philipps, de Short Hand, oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. Após iniciativas particulares, tomadas por um longo período e por vários professores, no século XIX a Educação a Distância começa a existir institucionalmente. (ALVES, 2011, p. 86).

No Brasil, segundo MAIA e MATTAR (2007), a EAD no Brasil se iniciou em 1904 através do correio, com um anúncio registrado no Jornal do Brasil, que oferecia profissionalização por correspondência para datilógrafo.
No início da década de 1920, Roquette-Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com finalidade de levar cultura e educação a todos os cantos do país. Para ele, a nova tecnologia proveniente do rádio deveria contribuir como um instrumento de cidadania e educação, mesmo tendo conhecimento que seriam poucos os lares que poderiam dispor deste equipamento na ocasião do seu surgimento. A partir desta experiência surgiram pelo país diversas emissoras denominadas rádio escola.
O Instituto Universal Brasileiro (IUB) surgiu no início da década de 40 com a oferta de cursos profissionalizantes realizados via correio. Os meios de comunicação utilizados para a EAD foram atualizados com o passar do tempo e da evolução natural das mídias. Começamos pelos cursos por correspondência exclusivamente, posteriormente a troca de correspondências foi incrementada pela mediação do rádio e da televisão, migrando naturalmente para os cursos realizados exclusivamente pelo rádio e/ou tv.
Com o surgimento da internet, esta migração manteve-se natural. A evolução nas mídias pede a evolução do EAD e vice-versa. Hoje em dia não é possível pensarmos em EAD sem o apoio e utilização quase que exclusiva da internet e seus recursos.
E assim, chegamos à era da Educação a Distância mediada pela tecnologia. E como é este aluno EAD? Como se comporta academicamente? Quais são as atividades extracurriculares desenvolvidas por ele? De que forma estas atividades contribuem no seu processo de formação?

2. DESENVOLVIMENTO

Ao trabalharmos com educação a distância, mediada pela tecnologia, sabemos que não é possível traçar um perfil único do aluno EAD. Para este trabalho, pensamos no aluno de graduação (primeira ou segunda), trabalhador, seja ele chefe ou não de sua família. Este perfil está relacionado ao aluno que queremos estudar: ele quer ampliar seu conhecimento, sua formação, porém dispõe de pouco tempo para isto. O aluno que quer realmente ampliar seu conhecimento, não fica restrito ao conteúdo básico disponibilizado em sua disciplina *online*. Ele vai além, estuda o material obrigatório, explora o conteúdo complementar e quer mais. E como podemos auxiliá-lo nesta busca pelo conhecimento virtual?
Diversas são as opções: cursos extracurriculares, elaboração de artigos, participação em eventos, iniciação cientifica e monitoria voluntária. Aqui, faremos um estudo de caso com o exemplo observado na Universidade Anhembi Morumbi – São Paulo – que já utiliza a Monitoria Voluntária no EAD desde o ano de 2014. A monitoria presencial já é prática desta Universidade há alguns anos. Em 2017, observamos a necessidade de ampliá-la para nossos estudantes *online* e com isso, lançamos a monitoria voluntária EAD. A Universidade Anhembi Morumbi (UAM) faz parte da Rede Internacional de

Universidades Laureate. Na Educação a Distância, compõe a Rede juntamente com as Universidades: UNIFACS (Universidade de Salvador); UNP (Universidade Potiguar) e FMU (Complexo Educacional FMU)[7]. O processo de monitoria aqui apresentado foi planejado e executado nas 4 Instituições acima mencionadas.

A monitoria é um instrumento que propicia a melhoria do ensino de graduação, tanto para o docente quanto para o discente. Além disso, tem como objetivo principal estimular o desenvolvimento da vocação para o magistério dos alunos que apresentam excelência no rendimento escolar. De acordo com o Edital do Programa de Monitoria Voluntária, foram objetivos deste programa:

I Estimular o desenvolvimento da vocação para o magistério e melhoria da performance profissional nos estudantes;

II Acompanhar o docente, coordenador do Polo e Tutor mediador no desenvolvimento das atividades teóricas e práticas preparatórias para o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE);

III Possibilitar aos estudantes a apropriação, interação e aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos;

IV Possibilitar o desenvolvimento de atividades de extensão e, concomitantemente, o cumprimento de atividades complementares e/ou extracurriculares;

V Acompanhar o docente, o tutor presencial e os estudantes nas atividades práticas desenvolvidas na Brinquedoteca e previstas nos Encontros Presenciais de Integração (EPI).

Partindo da ideia que o aluno EAD tem o interesse em ampliar seu conhecimento e poderia realizar este desejo através da monitoria voluntária EAD, foi lançado o programa, pela primeira vez, no 2º semestre de 2014. O programa foi adaptado em 2017 e lançado novamente tendo por objetivo aproximar nossos estudantes ao seu polo de matrícula.

A primeira pergunta que servirá de norte para esta discussão é: há interesse por parte do aluno EAD em atividades extracurriculares ou voluntárias, sem que isto acarrete necessariamente algum benefício acadêmico?

O processo de seleção de monitores voluntários EAD aconteceu durante o 1º semestre de 2017 na Rede Laureate - EAD. Foi conduzido pela Diretoria de Educação a Distância.

A inscrição inicial aconteceu via preenchimento de formulário do *Survey Monkey*. O link foi disparado através de notícia no portal da Universidade e e-mail marketing, além de avisos publicados nas disciplinas dos cursos de Pedagogia e Letras.

No período de 03 a 09/abril de 2017 37 estudantes realizaram o cadastro declarando interesse nas disciplinas disponibilizadas para a monitoria EAD.

O processo de seleção aconteceu da seguinte forma: Primeiro passo: análise de histórico escolar dos candidatos, foram considerados os estudantes que apresentam média semestral superior a 8,0 pontos, nenhuma reprovação e conclusão do 1º período do curso, pelo menos. Esta análise foi realizada pela Diretoria do EAD; posteriormente foram realizadas entrevistas com o professor responsável pelo processo. Estas entrevistas foram realizadas via *Collaborate* e tinham como objetivo verificar a experiência anterior do discente e possível aptidão para a docência em um futuro próximo.

Após este processo foram aprovados 8 alunos sendo, 6 estudantes do curso de Pedagogia e 2 estudantes do curso de Letras. Abaixo apresentamos o quadro dos estudantes selecionados neste processo:

[7] Desde o primeiro semestre de 2018, o Centro Universitário FADERGS faz parte da rede que compõe o EAD Laureate. Contudo, durante a realização deste projeto, contávamos apenas com as 4 instituições supramencionadas.

Figura 1 – Estudantes selecionados no processo de monitoria voluntária EAD – Rede Laureate, 2017.

Estudante	Curso	IES	Polo
A	Letras	UAM	Copacabana
B	Pedagogia	UNP	Currais Novos
C	Pedagogia	UNIFACS	Paralela
D	Pedagogia	UNP	Mossoró
E	Pedagogia	UNP	Caicó
F	Pedagogia	UNIFACS	Iguatemi
G	Pedagogia	UAM	Vila Olímpia
H	Letras	UNIFACS	Iguatemi

Figura 2 – Distribuição dos estudantes inscritos no Programa de Monitoria Voluntária EAD – Rede Laureate, 2017.

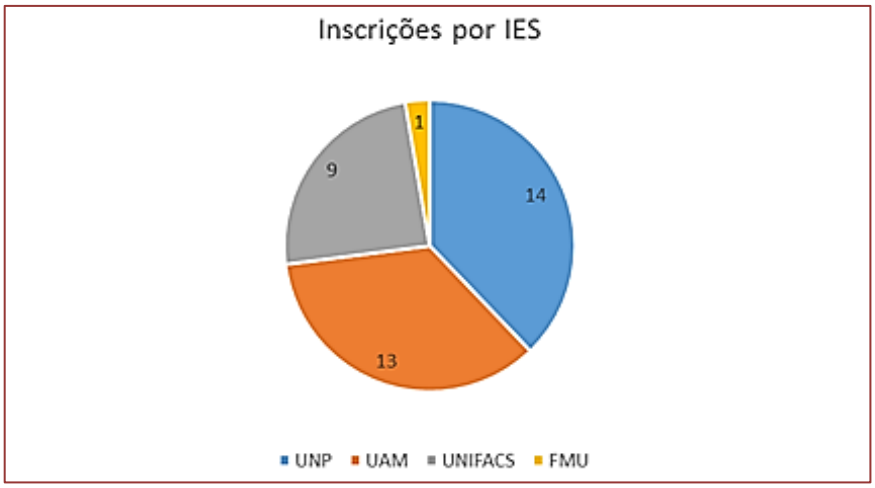
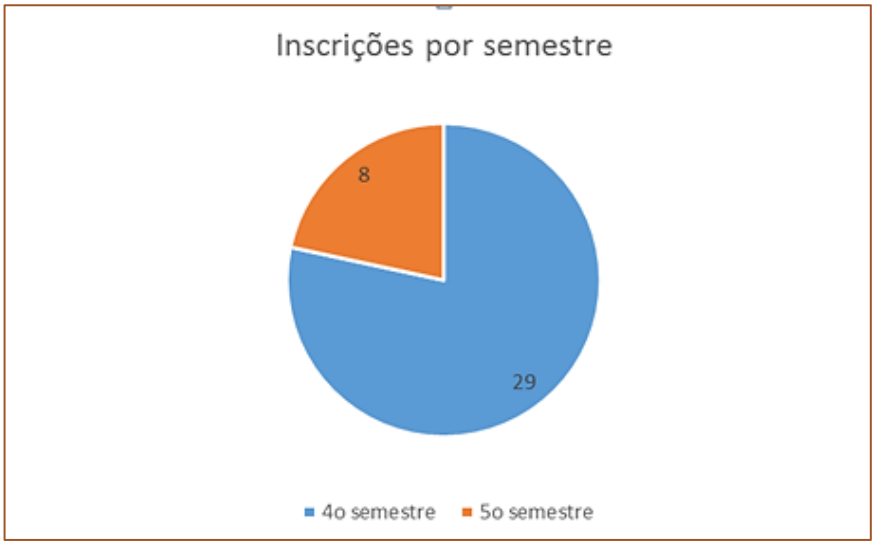


Figura 3 – Distribuição dos estudantes inscritos no Programa de Monitoria Voluntária EAD, por semestre letivo – Rede Laureate, 2017.



Os alunos foram comunicados sobre a aprovação, tomaram ciência e assinaram um termo de compromisso com o programa e após, reunião virtual de capacitação, iniciaram as atividades. A proposta foi que o estudante selecionado, pesquisasse questões aplicadas em ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) de Pedagogia e Letras anteriores e realizasse o estudo da questão e uma possível solução da questão, em seu polo de matrícula, juntamente com os estudantes convocados para tal atividade. Neste caso, estudantes de 4º e 5º semestre dos cursos de Pedagogia e Letras da Rede Laureate EAD.

3. PRÓXIMOS PASSOS:

A docente selecionada pelos Coordenadores dos Cursos de Pedagogia e Letras das quatro instituições que compõe a Rede Laureate EAD para capacitar os estudantes selecionados como monitores foi a profa. Dra Tatiana Boulhosa que realizou: analise das questões do ENADE selecionadas pelos monitores, adaptação do conteúdo e capacitação via BlackBoard Collaborate. Após a capacitação, os estudantes, juntamente com o tutor presencial do seu polo de matrícula, marcaram a atividade presencial com os estudantes enadistas de 4º e 5º semestre.

Capacitação dos estudantes - Concluída	18/04/2017	20/04/2017
1o encontro de monitoria - Concluída	24/04/2017	28/04/2017
2o encontro de monitoria – Em andamento	08/05/2017	12/05/2017
3o encontro de monitoria	22/05/2017	26/05/2017
4o encontro de monitoria	05/06/2017	09/06/2017

Nestes encontros foram debatidas as questões previamente selecionadas e aprovadas pela profa. Dra. Tatiana Boulhosa. Ao final do semestre, e dos 8 selecionados haviam completando o processo: dois estudantes de Letras (UNIFACS e UAM) e um estudante de Pedagogia (UNIFACS). Dentre os outros 5 estudantes selecionados, 2 não entraram em contato para início do processo; 3 estiveram na capacitação que aconteceu via BlackBoard Collaborate, mas não se sentiram aptos a dar continuidade ao processo.

Houve homogeneidade no *feedback* dos três estudantes que se engajaram na atividade: entenderam que a experiência enriqueceu a formação e os colocou em contato mais próximo aos desafios da docência (os estudantes relataram particularmente o desafio de buscar as questões e de encontrar caminhos para estabelecer as discussões). Relataram também que os colegas que compareceram aos encontros ofereceram *feedback* positivo, sentindo-se mais próximos de seus monitores e entre si, criando uma noção de comunidade discente enriquecedora.

Em contrapartida, destacaram como aspecto negativo o que consideraram baixo engajamento de outros estudantes nos encontros presenciais. Um dos estudantes (Letras; UAM), relatou ter realizado dois dos quatro encontros apenas com os tutores presenciais e com menos de 5 estudantes nos outros dois encontros. Em conversa com a professora apontada como ponto focal para o projeto de monitoria, os três estudantes monitores relataram terem entrado em contato com os estudantes via polo, através de email e de comunicação telefônica para convite. Os motivos para baixa adesão foram, mormente, três: horários propostos, distância do polo (o que restringe a visita de muitos estudantes aos momentos de presença obrigatória) e compreensão de que a formação oferecida online com vistas à preparação para o ENADE (simulados e cursos extras) seria suficiente para aquele momento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos esta experiência como um projeto piloto, um ensaio para lançarmos a monitoria EAD neste modelo para todos os cursos da Rede Laureate – EAD em 2018. Os estudantes sentem-se próximos e confortáveis para esclarecerem dúvidas com o estudante monitor e através da sua atuação, percebemos que todos podem usufruir das pesquisas e materiais complementares disponibilizados. Além disso, ao esclarecerem suas dúvidas com alguém que "já passou por

esta etapa", sentimos uma proximidade e intimidade maior estabelecida nesta relação. O cenário dentro de uma disciplina EAD compreende: docente, tutor e neste caso, monitor através da sua atividade presencial no seu polo de matrícula. Entendemos também que a questão da aderência, por outro lado, coloca-nos um desafio específico que precisa ser equacionado quando da expansão do projeto.

REFERÊNCIAS

[1] Alves, Lucinéia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, vol. 10, 2011.

[2] Brasil. Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005.

[3] Maia, C.; MATTAR, João. ABC da EaD: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

[4] Mattar, João. Design Educacional: educação a distância na prática. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

[5] Silva, Marco. Formação de Professores para docência *on line*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

[6] Programa de Monitoria Voluntária EAD. Rede Internacional de Universidades Laureate. 2017.

Capítulo 13

ORGANIZAÇÃO DO POLO DE APOIO PRESENCIAL PARA AVALIAÇÕES PRESENCIAIS E DEFESA DE TCC EM CURSOS DE PÓS-GRADUÇÃO LATO SENSU OFERTADOS A DISTÂNCIA

Elizângela de Jesus Oliveira
Emilio Antonio Amstalden
Ismael Forte Valentim
Clovis Delboni
Dagmar Silva Pinto de Castro
Erick Dawson de Oliveira
Wanderson da Silva Damião

Resumo: Este artigo teve como objetivo geral visitar a literatura e a legislação pertinente que trata dos cursos na modalidade de ensino a distância (EaD). Assim, foram abordados aspectos relacionados à infraestrutura necessária para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu a distância em unidades fora da sede da instituição de ensino superior (IES), denominadas de Unidades de Apoio Presencial. Como objetivo específico, o trabalho focou seu estudo nas avaliações presenciais e defesa de trabalho de conclusão de curso (TCC) em cursos de pós-graduação lato sensu a distância.

Palavras-chave: Educação; Educação a Distância; Unidade de Apoio Presencial.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino prevista no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 19/12/2005. O Censo de Educação Superior no Brasil tem apresentado dados que apontam para o crescimento desse segmento educacional, em particular em cursos a distância, nos últimos cinco anos.

Conforme aponta o Decreto nº 5.622/2005, a Educação no Brasil, de maneira geral, tem experimentado representativa efetividade em termos de expansão com o advento da EaD; indivíduos que antes tinham dificuldade para cursar presencialmente, por razões econômicas, sociais, geográfica e temporal, hoje há disponibilidade de Educação em todos os níveis e modalidades educacionais, como na educação básica, educação de jovens e adultos, educação profissional – tanto em nível médio (técnicos) quanto em nível superior (tecnológicos) –, educação superior (graduação e pós-graduação), ofertados a distância (BRASIL, 2005).

Não obstante, a EaD exige do educando maior disciplina, dedicação, leitura para com seus estudos, evidentemente, com suporte didático através de recursos audiovisuais, de material virtual bibliográfico dos conteúdos, como também suporte tutorial e de monitorias, com uso de recursos do campo da informática. De acordo com o art 1º do Decreto nº 5.622/2005, entende-se por Educação a Distância:

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

A compreensão da importância da EaD para a Educação no Brasil está no aumento da capacidade de possibilitar aos indivíduos de regiões longínquas, de periferias de grandes centros urbanos, ou, que tenham dificuldade de tempo e locomoção para o ensino presencial, de concluir seus estudos e ou buscar sua profissionalização, contribuindo dessa forma para a construção da cidadania.

Em conformidade com o art.2º do Decreto nº 5.622/2005, podem ser ofertados na modalidade EaD os seguintes níveis de educação:

- Educação básica;
- Educação de jovens e adultos; Educação especial;
- Educação profissional;
- Educação superior.

Neste trabalho acadêmico, o foco é a educação de nível superior, em nível de pós- graduação *Lato sensu*, que tem sua regulamentação na Resolução CNE/CES nº 1, de 08 de Junho de 2007.

Para que as Instituições de Ensino Superior (IES) possam ofertar Cursos de Pós- graduação na modalidade EaD precisam solicitar seu credenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC), em Brasília, Distrito Federal, conforme o Decreto nº 5.622/2005. O art.12, inciso X, alínea c do Decreto nº 5.622/2005 aponta que as IES ofertarão esses cursos através de polos de apoio presencial, que são unidades operacionais, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância (BRASIL, 2005).Segundo o parágrafo único do art.6º da Resolução CNE/CES nº 1/2007, dentre as atividades pedagógicas operacionalizadas nos polos de apoio presencial estão as avaliações de aprendizagem e a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que, obrigatoriamente, são atividades pedagógicas presenciais nesses polos (BRASIL, 2007). Este trabalho pretende abordar a organização do polo de apoio presencial para tais atividades.

2. A ORGANIZAÇÃO DO POLO DE APOIO PRESENCIAL PARA AVALIAÇÕES PRESENCIAIS E DEFESA DE TCC EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* OFERECIDOS A DISTÂNCIA

O polo de apoio presencial é uma unidade pedagógica-administrativa fundamental para a consecução da EaD, que sem a qual não se poderia alcançar regiões em que a educação presencial não seria possível, ou, que os indivíduos que residem nela não poderiam frequentar.

> É uma extensão operacional da Instituição de Ensino Superior na cidade do estudante ou mais próxima dele e é onde acontecem os encontros presenciais, o acompanhamento e orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais. Visando garantir o pleno desenvolvimento das atividades dos cursos a distância e oferecer condições, serviços adequados (SILVA et al., 2010, p.1).

Para Pinho et al. (2011) o polo presencial é um ambiente caracterizado por estrutura, pessoas e cursos ofertados em EaD, onde as ações pedagógicas acontecem. As atividades de estudos em grupo, estudos individuais, orientações, pesquisa bibliográfica, avaliações presenciais e defesa de Trabalho de Conclusão de Curso deverão ocorrer dentro de condições estruturais mínimas satisfatórias nos polos de apoio presencial. (Pinho et al., 2011).

Nesse sentido, conforme consta no art.12, incisos VII-X do Decreto nº 5.622/2005 (BRASI, 2005), a legislação vigente para a EaD requer dos polos de apoio presencial garantia de:

- Instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;
- Laboratórios científicos, quando for o caso;
- Bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico; Corpo técnico e administrativo qualificado;

Corpo docente com as qualificações

Deste modo, o polo de apoio presencial é um local de encontro onde os atores do processo educativo devem encontrar condições favoráveis e propicias para o ensino- aprendizado.

1.1 MODELO DE ESTRUTURA DE POLO

A seguir, apresenta-se um modelo de estrutura de polo, no sentido de se apontar uma referência para avaliações das condições de oferta.

Quadro 1 - Mobiliário E Equipamentos Mínimos De Um Polo

Dependência	Mobiliário	Equipamentos
Sala para secretaria Acadêmica	Armários com duas portas	Aparelho de telefone e fax
	Arquivos deaço,mesa para telefone e fax	Webcam,no-break
	Mural , mesa para computador	Linha telefônica com ramais
	Mesa deescritório e cadeiras giratórias	Computador completo
Sala de coordenação do polo	Mural,mesa para computador	Aparelho de telefone
	Armario com duas portas	Computadores completos
	Mesa de reunião para quatro pessoas	Scaner, impressora
	Cadeiras estofadas e Cadeiras com braço	
Sala dos Professores	Cadeiras estofadas, armário com porta	0
	Mural, quadro branco	0
	Cadeiras estofadas, quadro brancoou negro	0
Sala de aula Presencial	Mural,mesa para professor	Computadores completos
	Cdeira Estofada , mesa pra computador	webcam e projetor mutimídia
	Quadro branco e murais com vidro	Impressora e 1 scanner
Labratório de Informática	Mesa pra projetor e computador	Aparelho de tv 29" e DVD
	Armários de segrança e suporte para tv	Servidor e impressora
	Mesa pra impressora e scanner	Nobreak, HUB e roteador
	Mesa pra quatro pessoas	Aparelhos de ar condicionado
	Cadeiras estofadas e giratórias	Computadores e telefone
Biblioteca	Mesa de escritório, armários com fechaduras	0
	Mesa para impressora , estantes de aço	0

Fonte: Adaptado de UFSCAR (2015)

Quadro 2 - Recursos Humanos mínimo necessário para o Polo

Recursos Humanos mínimos em umpolo UAB
Coordenador de Polo: responsável pela parte administrativa e pela gestão acadêmica
Técnico de laboratório pedagógico, quando for o caso
Técnica em Informática
Bibliotecária
Auxiliar para secretaria

Fonte: UFSCAR (2015)

Além da estrutura, outro ponto fundamental é a gestão do polo de apoio presencial, cujo responsável é o Coordenador do Polo. Este tem por função promover, manter, buscar o equilíbrio das ações de implementação e manutenção das atividades pedagógicas e administrativas, dos recursos humanos, tecnológicos e didáticos disponibilizados no polo de apoio presencial (CARDOSO et al., 2014).

É fundamental para o sucesso da EaD avaliar os resultados obtidos do oferecimento de cursos nessa modalidade, como o desempenho da equipe técnica e pedagógica, o material didático utilizado, a metodologia, a operacionalização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Essa avaliação permite afinar serviços para a busca e construção de referenciais de qualidade de ensino a distância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maneira de como se organiza o polo de apoio presencial, também, sua gestão por parte do Coordenador do polo, o cuidado com a formação da equipe docente e técnica, a infraestrutura das instalações físicas e tecnológicas são elementos estratégicos da IES. O conceito de planejamento estratégico e suas ferramentas de auxílio de reflexão e construção podem auxiliar a Instituição de Ensino a olhar estrategicamente para o processo educativo, em se tratando de EaD.

REFERÊNCIAS

[1] Brasil. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujo artigo trata da educação a distância. Brasília, DF, 2005.

[2] Brasil. Resolução CNE/CES nº 1, de 08 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização.

[3] Cardoso, Jordana Maria Ramos et. al. Gerenciamento de recursos humanos nos polos de apoio presencial do curso de graduação em Administração Pública na Universidade Federal de Santa Catarina. Revista Renole. Novas Tecnologias na Educação, UFRGS, v.12, n.1, 2014. Disponível em: . Acesso em: 20 jun. 2015.

[4] Pinho, Denise de Sena et al. Contribuições do núcleo de apoio aos polos para a gestão em EaD. 2011. Disponível em: . Acesso em: 19 jun. 2015.

[5] Silva, Edson Rosa Gomes da et al. Gestão de polo de apoio presencial no sistema Universidade Aberta do Brasil: construindo referenciais de qualidade. Revista Renole. Novas Tecnologias na Educação, UFRGS, v.8, n.3, 2010. Disponível em: . Acesso em: 19 jun. 2015.

Capítulo 14

ANÁLISE DA PRODUÇÃO BRASILEIRA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS SOBRE CRIATIVIDADE: UM DIAGNÓSTICO DA PRODUÇÃO VOLTADO PARA O CONTEXTO ORGANIZACIONAL.

Cairo Henrique Pereira Lino
Maria Aparecida Vaz Evangelista

Resumo: Este artigo visa contemplar o objetivo de delinear o estado da arte bem como a produção científica de artigos sobre criatividade em contexto organizacional. Fora feita pesquisa bibliográfica no portal CAPES objetivando encontrar os artigos produzido com o tema criatividade entre setembro de 2006 e janeiro de 2017 que a partir de então foram selecionados buscando aqueles com relevância no contexto organizacional. Os artigos foram aglutinados tendo em vista suas semelhanças segundo a forma que tratavam da criatividade nas organizações. Foi possível inferir por este artigo o estado da arte do tema estudado e também as necessidades futuras para serem objeto de estudo visando o aprofundamento do tema.

Palavras-Chave: Criatividade. Organizações. Artigos. Estado da Arte.

1. INTRODUÇÃO

A criatividade pode ser entendida como a propensão a criar, inovar, aprender, propor novas soluções, enfim, ela pode ser compreendida como um fator multiplicador de resultados. Por seu caráter múltiplo de aplicação ela vem sendo estudada por diversas áreas do conhecimento, na psicologia, na educação e na administração, por exemplo, com a produção de artigos científicos. Entretanto em detrimento da relevância e aplicabilidade do tema não há uma diversidade de estudos na área organizacional e os poucos estudos desenvolvidos não são aproveitados pelas organizações. Apontar os dados da produção cientifica sobre esse importante tema no contexto organizacional vem para contribuir com futuros estudos a medida em que quantifica e qualifica o que vem sendo explorado sobre esse tema tão importante que pode vir a se tornar um dos pilares das organizações do futuro.

Quando a criatividade começou a ser estudada por volta da década de 50 a produção de conhecimento era quase que exclusiva na psicologia (Alencar, 1986), mas logo outras áreas perceberam a importância do tema e começaram a estuda-lo:

> Paralelamente às pesquisas realizadas, os psicólogos, tanto da corrente humanista como da psicométrica, passaram a ressaltar a necessidade e urgência de se criarem condições mais favoráveis à manifestação e desenvolvimento da criatividade. Neste sentido, Rogers, já na década de cinqüenta (Rogers, 1959, p.69) afirmava: "Eu assevero que há uma necessidade social premente do comportamento criativo por parte dos indivíduos". Em sua proposta de uma teoria de criatividade, sustentou Rogers a necessidade de se conhecer melhor a natureza do processo criativo, as condições que podem favorecer a emergência do comportamento criador e os meios que favorecem o desenvolvimento da criatividade construtiva.

Porém ainda é difícil encontrar estudos sobre criatividade no contexto das organizações. Materiais de pesquisa tradicionais como livros são poucos, a exemplo de Criatividade Coorporativa na Era dos Resultados (2003) e Medidas de Criatividade (2010), " Um segundo fator foi a constatação da escassez de publicações no Brasil abordando o tema aqui explorado" Alencar, Bruno e Fleith (2010). Já no ambiente acadêmico a produção de artigos científicos na graduação e pós-graduação vem se mantendo a mesma da década de 90 sem grandes alterações.

Na busca em comtemplar o estado da arte foi encontrado artigo de autoria de Maria de Fátima Bruno-Faria, Heila Magali da Silva Veiga, Laura Ferreira Macêdo publicado em 2008 com o título, Criatividade nas organizações: análise da produção científica nacional em periódicos e livros de Administração e Psicologia. O artigo produzindo pelos referidos autores engloba uma análise da produção de artigos científicos sobre criatividade nas organizações no período de 1997 a setembro de 2006 possibilitando um ponto de partida para este novo artigo.

Verificar o estado da arte, bem como a evolução dessa produção que possa ser útil para a administração durante o período da amostra é o objetivo principal deste artigo, que por meio dessa avaliação procura-se evidenciar o reconhecimento da significância do estudo da criatividade no contexto das organizações empresariais.

2. METODOLOGIA

Na produção deste artigo a principal ferramenta utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Para tanto foi delimitado uma amostra que é composta por artigos pesquisados na plataforma CAPES. Para identificar os artigos fora pesquisado a palavra " criatividade", a partir de então foram lidos os resumos de todos os artigos apresentados pela plataforma e selecionados os que possuíam relevância para o desenvolvimento do conhecimento em administração, observasse que neste contexto foram incluídos artigos de outras áreas que possuíam relevância e aplicabilidade para administração, o período analisado é de setembro de 2006 a janeiro de 2017. A partir desse pondo foi utilizada pesquisa quantitativa e qualitativa, a primeira com a intenção de vislumbrar a produção científica de artigos científicos durante a amostra e antes disso através do artigo de Faria, Veiga e Macêdo (2008) que fez levantamento semelhante. A pesquisa

qualitativa se deu em um segundo momento analisando os aspectos de cada artigo selecionado e sua contribuição para o desenvolvimento do conhecimento.

3.RESULTADOS

A seguir podemos observar através do gráfico "artigos publicados2006<" que a produção cientifica brasileira voltada para criatividade organizacional no período de 2006 a 2016, 10 anos, ficou em 19 artigos. Analisando concomitantemente o artigo de Faria, Veiga e Macêdo (2008) é possível inferir que houve um aumento no número de publicações nos últimos 10 anos, de 2 artigos ou cerca de 12%, comparados com igual período do referido artigo, que analisou a produção de 1997 a setembro de 2006 com 17 publicações.

Fonte: autoria própria

Logo a baixo podemos perceber os números da produção cientifica no período da amostra do artigo de Faria, Veiga e Macêdo (2008), que é de 1996 a setembro de 2006, mas que entretanto possui artigos do ano de 1993 a 1995, não é possível deduzir o porquê dessa modificação, mas foi considerado adequado informa-la neste artigo. Comparando os gráficos é possível perceber que não houve mudança na tendência da produção. Considerando os dados de produção é possível distinguir um pico de produção em cada gráfico, em 1998 com 4 artigos publicados e 2014 com cinco publicações, o que demostra se tratar de um fenômeno sazonal. A moda de ambos os artigos é 1, com uma média de publicações superior a 1 mas inferior a 2, o que vem para demostrar que a produção cientifica de artigos de alto impacto voltados para a área organizacional não se alterou nos últimos 20 anos.

Fonte: autoria própria

Para visualizar melhor a condição dos gráficos optou-se pela união de ambos, que pode ser vista no próximo gráfico. Desta forma características como sazonalidade e moda ficam evidentes, demonstrando assim o fato já narrado da padronização da produção. Os dados da pesquisa quantitativa oferecem uma visão numérica da produção, que demonstra uma estabilidade produtiva nos últimos vinte anos, os dados colocados no gráfico entretanto não são suficientes para discriminar adequadamente essa produção desse modo é necessário uma pesquisa qualitativa do tema para que seja possível perceber o real estado da arte.

Fonte: autoria própria

Com o objetivo de se conhecer o real estado da arte sobre a produção de artigos científicos sobre criatividade no contexto organizacional se fez necessário uma pesquisa qualitativa. Nesse contexto foram lidos os artigos com a intenção de perceber sobre qual tema que envolve a organização a criatividade fora aplicada, assim alguns artigos foram excluídos por não apresentarem relevância para esta parte do estudo. Os principais temas encontrados foram os seguintes inovação, gestão, ambiente organizacional, empreendedorismo, indivíduo e processos. Alguns artigos abordam de forma outros temas além de um principal, foco do discurso. A seguir os estados da arte de cada um dos temas serão objeto de estudo.

3.1 INOVAÇÃO

A inovação tem se mostrado o principal diferencial competitivo das empresas, sem o estudo desse tema relevante na construção de novos mercados e produtos melhores. A inovação não necessita da criatividade para surgir, mas através da criatividade surge a inovação. A pesquisa qualitativa realizada demonstrou que há três artigos que tratam do tema inovação a partir do estudo da criatividade. Em "a estratégia do oceano azul" de W. Chan Kim e Renée Mauborgne (2005), há duas visões de estratégia em inovação, a recombinação e a reconstrução, a primeira voltada para a oferta e a segunda para a demanda, que os autores assim tratam:

> "A reconstrução reformula as fronteiras e a estrutura do setor e cria um oceano azul de novo espaço do mercado. A recombinação, por outro lado, tende a maximizar as possibilidades tecnológicas para descobrir soluções inovadoras. "

O artigo dos autores Panizzon, Sperandio Milan e Toni, (2013), trata dos antecedentes da criatividade e inovação nas organizações. Em seu artigo os autores por meio de uma análise bibliografia sobre diversos artigos acadêmicos concluíram há 18 antecedentes que podem ser observados na inovação, sendo que as influencias ambientais podem ser observadas em cerca de 16,7% da amostra, a maior observação, segundo os autores influencias ambientais são "Fatores externos, tais como nível de competição do mercado, turbulência, demanda do mercado e estrutura concorrencial". A tabela abaixo demonstra claramente os 18 antecedentes da inovação, essa ferramenta é extremamente importante a medida que oferece oportunidade que as organizações possam focar seus esforços nos antecedentes mais adequados a sua realidade produzindo um estado de inovação.

Códigos	Descrição (com base n os trechos extraídos)	Total	%
Influências Ambientais	Fatores externos, tais como nível de competição do mercado, turbulência, demanda do mercado e estrutura concorrencial	16	16,70%
P&D	P&D, seja interna ou por meio de cooperação externa	11	11,50%
Nível de Internacionalização	Intensidade/proporção de exportações ou contratos de troca	11	11,50%
Compartilhamento de Conhecimento	Colaboração com agentes externos, cooperação, compartilhamento e comunicação de conhecimento e fontes de conhecimento	9	9,40%
Tamanho	Tamanho / porte da empresa	7	7,30%
Centralização	Nível de centralização organizacional (tomada de decisão)	5	5.2%
Aprendizagem Organizacional	Construto específico (Organizational Learning)	5	5.2%
Inovatividade	Orientação para a inovação (estratégia)	5	5.2%
Capacidade Absortiva	Construto específico (Absortive Capacity)	4	4,20%
Orientação para o Mercado	Construto específico (Market Orientation)	4	4,20%
Orientação Empreendedora	Construto específico (Entrepreneurship Orientation)	4	4,20%
Alta Direção	Apoio da alta direção na inovação	4	4,20%
Formalização	Nível de formalização na empresa	4	4,20%
Complexidade	Nível de complexidade organizacional	2	2,10%
Criatividade	Nível de geração e aceitação de novas idéias	2	2,10%
Especialização	Nível de especialização da empresa	1	1,00%
Tecnologia da Informação	Uso da TI como recurso estratégico	1	1,00%
Cultural Organizacional	Influência da cultura empresarial na inovação	1	1,00%
Total	-	96	100,00%

Fonte: Panizzon, Sperandio e Toni (2013)

Correia e Oliveira Marques (2013), pesquisaram se há relação entre inovação e a confiança que o colaborador possui na organização. Na pesquisa que contou com a participação de 244 indivíduos as autoras chegaram à conclusão de que há uma relação positiva entre o nível de criatividade e inovação e o nível percebido de confiança na organização e na chefia imediata.

O terceiro artigo de autoria de Sousa, Nunes e Monteiro (2015) trata de indústrias criativas. com o estudo foi possível perceber que a criatividade está mais presente nas chamadas indústrias criativas se comparadas aos demais seguimentos de mercado, que segundo o documento nº 8 da unidade de coordenação do plano tecnológico (2005), Portugal, os setores incluídos no conceito de indústria criativa são: publicidade, arquitetura, mercado de artes e antiguidades, design, moda, produções audiovisuais, software educacional e de lazer, música, artes performativas e entretenimento, difusão através de televisão, rádio e internet, escrita e publicação, sendo possível incluir outras atividades económicas que envolvam tecnologias de ponta, como a investigação em ciências da vida ou em engenharia. O artigo indica que um ambiente que necessita ser inovador para sobreviver no mercado de fato é propenso a ser mais inovador. A pesquisa relatou o caráter mais inovador das chamadas indústrias criativas.

3.2 AMBIENTE ORGANIZACIONAL

A pesquisa indicou que há três artigos que abordam o estudo do ambiente organizacional, neles podemos perceber como o ambiente influencia a criatividade na organização. O primeiro artigo relata a influência que a cultura organizacional tem no potencial criativo da organização. Já o segundo trata de uma abordagem quantitativa da criatividade relacionada com paradoxos, dilemas e barreiras. O terceiro artigo é uma busca em compreender o papel da diversidade na criatividade organizacional.

Bedani (2012) em seu artigo teve como objetivo investigar o impacto dos valores organizacionais na criatividade organizacional. Os resultados obtidos corroboram com a ideia de que os valores organizacionais são fatores contextuais importantes na formação do potencial criativo, segundo o autor eles podem conduzir o potencial criativo para maior ou menor, a exemplo do valor tradição, que ague de forma negativa em relação a criatividade, em oposto a autonomia que favorece a criatividade. Bedani (2012) percebeu ainda em seu estudo que a liberdade oferecida aos colaboradores na organização favorece a criatividade e deve ser considerada um de seus antecedentes.

> "Em essência, revelou-se que os valores que expressam metas motivacionais de autonomia são elementos determinantes na expressão da criatividade organizacional. Assim, a manifestação da criatividade seria estimulada por ambientes de trabalho que possibilitem o exercício da liberdade e estimulem a curiosidade dos seus membros. "

Ortiz (2013), identificou barreiras a criatividade, como falta de liberdade e tempo insuficiente para realizar tarefas, identificou ainda paradoxos como liberdade e disciplina que impedem que a criatividade seja utilizada ao máximo. Através da análise realizada o autor apontou alternativas aos impedimentos observados na organização, como buscar opções se utilizando de ferramentas consagradas como o brainstorming, para se alcançar um potencial criativo.

Nobrega, Santos e Alves de Jesus (2014) procuraram em seu artigo comtemplar o "objetivo de investigar de que forma a diversidade presente na força de trabalho pode contribuir para o aumento da competitividade da empresa por meio da criatividade". Os resultados evidenciaram que a diversidade no Brasil existe muito mais ao acaso e/ou à observância do Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, do que como uma política de inclusão social ou de compreensão do próprio empreendimento, embora contribua para a criatividade que pode gerar um incremento na competitividade das empresas. Por meio das diferenças entre os indivíduos é possível perceber um problema por diversos ângulos podendo assim determinar uma melhor solução, e é assim que a diversidade fomenta a criatividade nas organizações.

3.3 EMPREENDEDORISMO

Na pesquisa fora encontrado apenas um artigo que trata de criatividade e empreendedorismo, Campos (2016) teve a intenção de contemplar o objetivo "investigar a criatividade como uma variável intermediária que existe no relacionamento

entre a paixão empreendedora e a prontidão empreendedora". Para o autor paixão e prontidão empreendedora se conectam com a criatividade, "a paixão empreendedora de uma pessoa está relacionada à criatividade e que ela, por sua vez, está relacionada à prontidão empreendedora onde paixão empreendedora se traduz em forma de um afeto positivo, uma forte inclinação a direção daquilo que as pessoas gostam, e prontidão empreendedora significa conceber de forma motivada um futuro almejado, identificar oportunidades.

Campos (2016) concluiu que há vínculo entre paixão empreendedora e prontidão empreendedora, entretanto o que liga a ambos é a criatividade. Com base nos estudos realizados ficou claro que a paixão por inventar está profundamente ligada a criatividade sendo esta considerada uma variável intermediaria do processo de empreender. A contribuição de Campos (2016) para o avanço do estudo da criatividade é notável no sentido de unir o avanço dos estudos de empreendedorismo com criatividade propondo a importância da criatividade como elemento importante no processo de empreender.

3.4 INDIVÍDUO

O estudo da criatividade se desenvolveu em várias áreas de estudo, porem a relação que se desenvolveu entre a criatividade e o indivíduo é a que apresenta o potencial mais promissor, afinal são os indivíduos que compõem as organizações. Carlomagno, Natividade, Oliveira e Hutz (2014) trabalharam em seu artigo a relação que o otimismo, a esperança e a criatividade tem com o desempenho profissional. A análise sobre os efeitos da criatividade no desempenho profissional, que aqui interessa, revelou a importância de se ter uma boa relação de trocas com o líder da equipe e a importância das tarefas realizadas, do mesmo modo, quanto a metodologia de pesquisa onde foram captadas a autoavaliação e a avaliação do supervisor ficou evidente no estudo que as diferenças observadas entre as avaliações se referem a comunicação entre as partes, onde as expectativas sobre criatividade aplicada no ambiente de trabalho não estavam alinhadas, enquanto supervisores esperavam soluções aplicáveis levando em consideração todo a ambiente os funcionários propunham soluções referente a expectativas individuais.

Os autores Toaldo e Bins Luce (2011) em seu artigo procuraram analisar se o processo de criação de uma estratégia de marketing pode influenciar na criatividade dos sujeitos envolvidos. Como resultado de seu estudo vislumbraram a necessidade de mudança nas atividades de marketing e nos processos que deve se integrar a organização se colocando como geradora de valor através do uso da criatividade pelos sujeitos envolvidos.

Almeida e Nogueira (2016) constituíram amostra com 210 estudantes com a intenção de verificar o potencial criativo dos indivíduos o que resultou segundo os autores em uma vantagem para os alunos de arquitetura em detrimento daqueles de gestão e negócios e os alunos do curso de música, os alunos de gestão e negócios apresentam um estilo cauteloso\reflexivo, que possui uma relação negativa com a criatividade podendo ser este um fator impeditivo da criatividade.

Gomes, Rodrigues e Veloso (2016) produziram seu artigo com o objetivo de realçar o papel do indivíduo na criatividade nas organizações. Segundo os autores o indivíduo tem sido deixado em um segundo plano nos estudos desenvolvidos sobre a criatividade recentemente, onde o contexto tem sido utilizado para inibir ou potencializar a criatividade, porém é bem verdade que os indivíduos em um mesmo contexto possuem diferentes níveis de criatividade, se utilizando desse argumento os autores colocam o indivíduo como dotado de inteligência, conhecimento, motivação, habilidade e estados de humor em primeiro plano, em detrimento do contexto.

3.5 GESTÃO E PROCESSOS

A gestão de uma organização é sempre um desafio que demanda uma variedade de habilidades na condução das atividades do dia-a-dia. O artigo de Feldman, Ruthes e Cunha (2008), apresenta a importância da criatividade para um enfermeiro gestor no enfrentamento dos desafios da gestão e aprimoramento do atendimento ao cliente. Foi possível identificar por meio do estudo apresentado no artigo de Borchardt e Santos (2014) que a criação de ferramentas e estruturas voltadas para a criatividade na gestão e nos processos fomenta uma busca por soluções criativas que agregam valor as decisões da organização, de modo singular um processo criativo pode gerar um resultado criativo. Para uma gestão eficiente é

fundamental uma boa estrutura de informações, o que Silva Filho (2010) trouxe de novo em seu artigo foi a estruturação da informação como pilar da inovação junto com a criatividade, o autor salienta que a inovação na gestão é formada pela união de informação e criatividade, o autor ainda levanta em seu artigo alguns concelhos a organizações com a intenção de proporcionar uma maior inclusão da criatividade no contexto organizacional. Da mesma forma que é um desafio incluir a criatividade nos processos organizacionais os resultados possíveis superam em muito as dificuldades.

Organizações buscam os melhores resultados, o que torma a utilização da criatividade uma ferramenta propulsora de possíveis resultados positivos. Na pesquisa foram encontrados dois artigos, estudos de caso, em que foi possível observar que com o uso da criatividade foi possível alcançar melhores resultados. O primeiro artigo é sobre a expansão da Gol Transportes Aéreos para os países da América do Sul, o segundo é uma proposta de intervenção na busca por melhores resultados no turismo de destinos rurais. O uso da criatividade na busca de resultados está amparado em um contexto de diagnóstico e informações que fornece a possibilidade de encontrar as mais variadas soluções.

Moreira (2006) em seu artigo fez uma análise das dificuldades e desafios superados pela Gol Transportes Aéreos em seu processo de expansão, onde segundo o autor foi utilizado da criatividade com o objetivo de transpor as dificuldades enfrentadas na expansão da empresa. No artigo não fica evidente as ferramentas utilizadas para fomentar a criatividade porem fica claro que os resultados obtidos não seriam possíveis sem um uso adequado da criatividade nos vários processos que a organização desenvolveu em seu projeto de expansão.

Carvalho, Lima e Kastenholz (2014) realizaram um diagnóstico na busca por oportunidades de desenvolver o potencial turístico da aldeia Janeiro de Cima. Foi possível perceber que há várias formas de fomentar o potencial turístico da aldeia, dentre elas a co-criação de experiências, desse modo ficou evidente o papel da criatividade na propositura de soluções após uma análise tradicional das condições ambientais que forneceram as informações necessárias na busca por alternativas criativas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da criatividade foi abordado por diversas aspectos do contexto das organizações, ambiente organizacional, processos, inovação, indivíduos, empreendedorismo e gestão. Com a análise dos artigos foi possível perceber o “estado da arte”, o quanto o estudo da criatividade evoluiu e quais suas aplicabilidades para as organizações.

Quando falamos em organizações temos a certeza que essas são estruturas complexas formadas por várias partes unidas para um todo, dessas partes o indivíduo e o ambiente organizacional são fundamentais para compreender a criatividade nas organizações. Os estudos sobre os indivíduos buscam colocá-lo no centro do processo criativo Gomes, Rodrigues e Veloso (2016) onde o indivíduo se situa no ponto inicial da criatividade sendo moldado pelo ambiente seja por meio de barreiras Ortiz (2013) ou pela carga de valores presentes na organização Bedani (2012). Não se pode esquecer que os indivíduos compõem a diversidade presente nas organizações, uma diversidade considerada por Nobrega, Santos e Alves de Jesus (2014) como fator gerador de criatividade a partir do ponto que segundo o autor as diferenças geram uma melhor compreensão do todo proporcionando soluções criativas para a organização.

A inovação é um dos pilares fundamentas das organizações modernas, a evolução tecnológica e incremental tem tornados os produtos e serviços mais próximos das necessidades dos indivíduos, a inovação junto ao empreendedorismo estão transformando a economia de mercado. A criatividade é parte fundamental para o empreendedorismo, Campos (2016), que em seu artigo coloca criatividade como variável intermediaria do processo de empreender. Já no campo da inovação Panizzon, Sperandio Milan e Toni, (2013) proporcionaram uma grande contribuição para o estudo da inovação elencando 18 antecedentes da inovação nas organizações, por meio desses antecedentes é possível as organizações focarem seus investimentos nos antecedentes que poderão propiciar os melhores resultados para a inovação. Quando se fala em inovação ainda foi possível inferir a importância de o indivíduo possuir confiança na organização, sendo positiva a relação entre confiança e inovação, Correia e Oliveira Marques (2013).

A relação entre gestão e processos é intrínseca. Pensar um processo criativo sem o auxílio de uma gestão eficaz e vice-versa é improvável. Com o objetivo de proporcionar melhores resultados e soluções criativas, Borchardt e Santos (2014), seja na realização estratégias de alta direção ou na busca de alternativas viáveis, o uso da criatividade na gestão e em processos vem demonstrando resultados acima da média, Moreira (2006) em seu artigo comprovou os resultados da aplicação da criatividade na resolução de grandes desafios em um contexto de uma grande empresa, já Carvalho, Lima e Kastenholz (2014) conseguiram resultados parecidos com o uso da criatividade mas em um contexto de turismo com dificuldades impares enfrentadas no contexto estudado mas com resultados tão efetivos quanto os de uma grande empresa.

No desenvolvimento da criatividade nas organizações foi possível inferir um elemento que está relacionado com o despertar criativo. Para Carlomagno, Natividade, Oliveira e Hutz (2014) a comunicação é importante para a criatividade a medida que o superior informa o que precisa ser feito, e o indivíduo pode focar seus esforças na tarefa, para isso então é necessário que haja autonomia, Bedani (2012) considera a autonomia e a liberdade fundamentais para o desenvolvimento criativo, que por se só não é suficiente se o subordinado não tiver confiança em sua chefia imediata, Correia e Oliveira Marques (2013) considera a confiança na organização e na chefia fundamentais para que o indivíduo tenha confiança em criar. Assim para o indivíduo poder criar com efetividade nas organizações é necessário que haja comunicação, autonomia e confiança.

Considerasse que este artigo atingiu seu objetivo principal que é o de demonstrar o estado da arte do estudo da criatividade no contexto das organizações. Com a leitura dos diversos artigos tratados neste artigo sobre diversos temas relevantes para as organizações foi possível demonstrar o real estado da arte bem como a evolução da produção de artigos científicos sobre criatividade nos contextos organizacionais sendo obra que visa proporcionar aos interessados importante meio de consulta.

Nos estudos aqui desenvolvidos ficou evidente a necessidade de se produzir mais conhecimentos sobre criatividade, se a criatividade for se tornar um pilar de desenvolvimento global como aqui se espera há uma necessidade que esse tema seja estudado nos mais variados contextos e situações. A necessidade de se compreender melhor a criatividade esbara na quantidade de estudos realizados que não tiveram alteração nos últimos vinte anos.

Outro ponto que merece destaque são os poucos artigos aplicados em casos reais nas organizações. Utilizar o estudo da criatividade nas organizações é fundamental a medida que os dados coletados são objetivos o que facilitaria sua replicação em outras organizações proporcionando um ganho real a sociedade. Pesquisas da aplicação da criatividade no desenvolvimento de pessoas nas organizações, os efeitos do empowerment para o potencial criativo são alguns estudos que as organizações necessitam.

REFERÊNCIAS

[1] Alencar, Eunice Lima Soriano de; Bruno-Faria, Maria de Fátima; Fleith, Denise de Souza; Gontijo, Cleyton Hércules; Moraes, Melissa Machado de; Lima, Suzana Maria Valle. Medidas de criatividade: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2010.

[2] Almeida, L. ;Ibérico Nogueira, S. Criatividade e estilos de pensar e criar em futuros gestores músicos e arquitetos. Estudos de Psicologia (Campinas), Julho-Setembro 2016, Vol.33(3), pp.477488.

[3] Amorim, Lucas. Criatividade + retorno = inovação: inovar e a melhor saída para a crise? Exame, July 1, 2009, Vol.43(12), p.40(7).

[4] Araujo Filho, Geraldo Ferreira. A Criatividade Corporativa na Era dos Resultados. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2003.

[5] Bedani, Marcelo. O impacto dos valores organizacionais na percepção de estímulos e barreiras à criatividade no ambiente de trabalho. Revista de Administração Mackenzie, 01 June 2012, Vol.13(3), pp.150176.

[6] Borchardt, Pietra ; Dos Santos, Glicia Vieira. Gestão de ideias para inovação:

transformando a criatividade em soluções práticas. RAI Revista de Administração e Inovação, JanuaryMarch 2014, Vol.11(1), pp.203237.

[7] Campos, H.M. O papel da criatividade na mediação do relacionamento entre a paixão empreendedora e a prontidão empreendedora. Revista Brasileira de Gestão de Negócios, JulySeptember 2016, Vol.18(61), pp.457472.

[8] Cardoso De Sousa, Fernando ; Nunes, Florbela ; Monteiro, Ileana Pardal. Criatividade e Inovação Empresarial nas Indústrias Criativas. Teoria e Prática em Administração (TPA), 2015, Vol.5(2), pp.121139.

[9] Carlomagno, L.L.L. ; Natividade, J.C. ; De Oliveira, M.Z. ; Hutz, C.S. Relações entre Criatividade, Esperança, Otimismo e Desempenho Profissional. Temas em Psicologia, 1 December 2014, Vol.22(2), pp.497508.

[10] Feldman, Liliane Bauer ; Ruthes, Rosa Maria ; Cunha, Isabel Cristina Kowal Olm. Criatividade e inovação: competências na gestão de enfermagem. Revista brasileira de enfermagem, March 2008, Vol.61(2), pp.239-242.

[11] Gomes, Jorge Filipe Da Silva ; Rodrigues, Ana Filipa ; Veloso, Ana. Regresso as origens: a importância do indivíduo na criatividade nas organizações. RAC Revista de Administração Contemporânea, 2016, Vol.20(5), p.568(22).

[12] Kim, W. Chan. A estratégia do oceano azul: como criar novos mercados e tornar a concorrência irrelevante. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

[13] Moreira, Maurício Emboaba. A internacionalização da Gol Transportes Aéreos: um desafio enfrentado com criatividade estratégica. Revista Eletrônica de Negócios Internacionais da ESPM, 01 January 2006, Vol.1.

[14] Nóbrega, Bruno Andrade ; Nascimento Santos, Jair ; Jesus, Gláucia Alves de. Um estudo da Relação entre Diversidade, Criatividade e Competitividade em Organizações Brasileiras. Ciências da Administração, 2014, Vol.16(39), pp.194209.

[15] Ortiz, Felipe Chibás. Criatividade e comunicação: indicadores, barreiras, paradoxos e dilemas no mundo. Revista Científica Hermes, 01 January 2013, Vol.08.

[16] Panizzon, Mateus ; Milan, Gabriel Sperandio ; Toni, Deonir de. Internacionalização, criatividade organizacional e as capacidades dinâmicas baseadas em conhecimento como determinantes da inovação. RAI Revista de Administração e Inovação, OctoberDecember 2013, Vol.10(4), pp.253282.

[17] Rodrigues, Ana Filipa Correia ; Veloso, Ana Luisa de Oliveira Marques. Confiança organizacional, risco e criatividade. Revista Brasileira de Gestão de Negócios, 2013, Vol.15(49), pp.545561.

[18] Sousa Carvalho, Mariana ; Lima, Joana Inés Silva De ; Kastenholz, Elisabeth. Criatividade Cultural que oportunidade para destinos rurais? Revista de turismo y patrimônio cultural, 2014, Vol.12(3), pp.635-648.

[19] Toaldo, Ana Maria Machado ; Luce, Fernando Bins . Processo de estratégia de marketing a criatividade como um dos seus resultados. Revista de Administração FACES Jornal, 01 Setembro 2011, Vol.10.

Capítulo 15

APRENDIZAGEM EM GRUPO NO AMBIENTE VIRTUAL

Sonia Carvalho Leme Moura Véras
José Florêncio Rodrigues Júnior

Resumo: Consiste esse texto num bosquejo da instrução centrada no grupo, tendo como ambiente o ensino a distância. Inicialmente, os autores fazem um apanhado da literatura sobre essa modalidade de instrução, tendo como foco seus dois formatos- síncrono e assíncrono- e resultados provenientes dela. Ressaltam os autores serem os dados de pesquisa favoráveis a ao formato assíncrono, do qual o fórum eletrônico é o que tem maior proeminência. O texto conclui com o relato de uma experiência de fórum eletrônico, numa disciplina de Mestrado, havendo essa modalidade de instrução tida a participação da quase totalidade da turma, a partir da colaboração como elemento mobilizador da participação dos alunos no fórum: comprovada por meio de quadro e figuras.

Palavras-chave: ensino a distancia: instrução centrada no grupo: fórum eletrônico

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, verificou-se um crescimento exponencial nas modalidades de instrução situadas no espaço virtual, ou seja, a instrução levada a efeito com base na rede mundial de computadores (internet). Otto Peters, educador alemão especializado em ensino a distância, advogava, no seu Didática do Ensino a Distância (2001), a disseminação dessa modalidade de instrução. Argumentava que no ensino a distância indivíduos postos em situação de diálogo ou de grupos se enriquecem mutuamente, além de aprofundarem-se no conhecimento de si próprios. Nessa experiência de colaboração, por meio de recurso tecnológico, observou-se que os alunos compartilharam seus conhecimentos e permitiram a troca de saberes.

Embora a grande maioria dos cursos e disciplinas, ofertados em ambiente virtual, se centre no aluno individualmente, dando lugar à instrução centrada no aluno (ICA), é representativo o contingente de cursos e disciplinas oferecidos em ambiente virtual tendo o grupo como unidade de fomento da aprendizagem, tanto na academia como em organizações.

Veremos, inicialmente, a importância da colaboração e, a seguir, algumas das modalidades de Instrução Centrada no Grupo (ICG), existentes em ambiente virtual; em seguida, o que pesquisas sobre esse tópico têm a nos informar; por fim, apresentaremos um exemplo de ICG em ambiente virtual, analisando a dinâmica da referida instrução.

O objetivo geral desse estudo é compreender como a participação em atividade colaborativa pode favorecer o envolvimento dos alunos na disciplina. E os objetivos específicos são identificar os elementos propulsores da colaboração e estabelecer relação entre a participação individual e a construção coletiva do conhecimento.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos para a investigação pretendida, foi realizada uma pesquisa exploratória, em pequena amostra de vinte e quatro alunos, utilizando a abordagem qualitativa, na análise do fenômeno colaboração. A pesquisa envolveu a observação e a avaliação do desempenho de alunos num fórum virtual, sobre o grau de participação e a construção colaborativa.

No artigo, estão discutidas e elencadas as contribuições relativas à colaboração no ambiente de aprendizagem na visão de Vygotsky (1984), Palloff e Pratt (1999) e Mattews et al. (1998).

2. IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO COMO FAVORECEDORA DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA COLETIVA

Um processo educativo competente parte da premissa da colaboração e inclui os seguintes elementos: alunos estudando juntos, professores planejando coletivamente e segmentos escolares atuando em parceria. Alunos que participam de atividades coletivas costumam valorizar mais a contribuição dos colegas, dedicam-se à arte da escuta e exercitam o consenso com mais facilidade do que aqueles que executam atividades individualizadas.

Quando tencionamos desenvolver a competência de compartilhar conhecimento fazemos uso de atividades pedagógicas que mobilizem os alunos ao atingimento de metas coletivas. Ao assumir o diálogo como estratégia de investigação os alunos se posicionam mais tranquilamente para acatar o discurso dos colegas, aplicar o conhecimento e incorporar novos comportamentos.

O fato de agir em parceria permite que as pessoas estabeleçam condutas interdependentes com os demais atores pedagógicos. Durante os momentos de discussão de um projeto, os alunos vão percebendo os diferentes perfis dos colegas estabelecendo, assim, a possibilidade de reconhecer seus papéis e responsabilidades no trabalho de equipe. No desenvolvimento do trabalho, o conhecimento vai sendo construído e reconstruído pelo próprio grupo beneficiando todos os envolvidos que passam a perceber o crescimento mútuo e as vantagens do trabalho em colaboração.

O professor pode sensibilizar o grupo sobre a vantagem dos trabalhos coletivos, estabelecendo um clima favorável à cooperação. A seguir, é oportuno que o professor sonde como os alunos o que sentiram no decorrer das discussões em grupo de forma que sejam permitidos ajustes.

A experiência tem evidenciado que alunos têm dificuldade para fazer comentários sobre a postagem dos demais nos fóruns de debate ou de discussão online ou sobre a

performance dos colegas nos trabalhos coletivos presenciais. Seria oportuno que os professores auxiliassem os alunos a fazerem comentários significativos sobre o desempenho dos colegas, de forma a permitir que sejam feitas alterações e incorporações. Um comentário substancial é sempre bem vindo, pois ele carrega o sentido de apresentar uma visão externa a do autor, indicando se houve clareza na produção textual.

Um desempenho colaborativo se retrata pela capacidade que temos de distinguir e categorizar conteúdos a partir da contribuição de todos os elementos de um grupo. E se configura na alternativa de incorporarmos percepções novas, fruto do debate e do confronto entre estes elementos.

3. INTERAÇÃO VIA WEB

Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento do homem depende de um contexto sociocultural. Neste contexto ocorrem as relações interpessoais que promovem o desenvolvimento e a evolução do indivíduo. A dimensão social potencializa o homem a estabelecer cada vez mais contatos com outros indivíduos para melhor compreensão da dinâmica humana. Através do trabalho e dos núcleos comunitários e por meio de instrumentos e mediações adequadas o homem aprimora as suas relações interpessoais aprendendo a controlar o próprio comportamento e a tornar a sua ação intencional. A partir da interação social o indivíduo se constitui historicamente, domina os rituais culturais de uma comunidade e compartilha conhecimentos para as novas gerações.

- Em situação de aprendizagem os homens mantém certa interdependência, passam de mestres a aprendizes, de emissores a receptores, intercambiando os papéis. Daí o motivo de estimularmos a aproximação de alunos e mestres tanto na modalidade presencial quanto na virtual.
- Alguns autores têm se dedicado à pesquisa na área de aprendizagem colaborativa. Colaborar é construir, em conjunto, a partir de um objetivo comum. Na colaboração há convergência de ações relevantes seja na produção de um texto ou no desenvolvimento de um projeto. Caso haja interesse em aprofundar este tema, sugerimos leituras dos seguintes autores: Cohen (1986), Johnson e Johnson (1978), Slavin (1983), Crook (1994).

Para Palloff e Pratt (1999) existem algumas formas simples de incentivarmos a aprendizagem colaborativa. Inicialmente o professor pode socializar as expectativas de um grupo de alunos, de maneira que os outros componentes da turma percebam pontos em comum que viabilizem aproximações. Outra alternativa é aproveitar e explorar a experiência e o relato dos alunos nos fóruns temáticos virtuais, promovendo, com frequência, o uso de entrevistas com estes alunos mais experientes no tema gerador do curso. É possível promover um rodízio na participação dos alunos nos cursos, desenvolvendo as competências de iniciativa, exploração, liderança e criticidade. Esta mudança de papéis obriga os diferentes personagens a uma desacomodação. E, por último, também é oportuno multiplicar as fontes de informação para que os alunos se desprendam dos conteúdos básicos dos cursos. É possível solicitar que os alunos contribuam para a ampliação dos textos e da biblioteca virtual, por meio do envio de novos textos.

Por meio da cooperação o indivíduo e seu grupo constroem juntos e dempenham ações para favorecer o sucesso de toda a equipe. Alguns autores diferenciam cooperação de colaboração, indicando a noção da solidariedade como cooperação e de produção coletiva mais voltada para colaboração, como por exemplo: Nitzke (1999). Importa é que por meio da construção coletiva os indivíduos tenham a oportunidade de confrontar ideias, hipóteses e alternativas; lidar com conflitos; delegar responsabilidades; aprender conhecimentos novos e admitir o ponto de vista do outro como uma das possíveis percepções.

Matthews et al. (1995) definem aprendizagem cooperativa como:

"uma atividade de aprendizagem em grupo organizada de tal maneira que a aprendizagem seja dependente da troca de informações socialmente estruturada entre os alunos em grupos e na qual cada aluno é responsável por sua própria aprendizagem e é motivado a contribuir com a aprendizagem dos outros".

Cabe ao professor o papel de mobilizador das relações interpessoais colaborativas baseadas no respeito pelo trabalho do outro e

na construção compartilhada. Seja no acolhimento de falas ou no interesse em socializar vivências, o que importa é que as crianças, os jovens e os adultos sejam impulsionados a um clima de colaboração estabelecido sob os pilares e premissas da preponderância do coletivo ao individual e onde a hegemonia não se restrinja a pequenos grupos.

As principais mudanças acontecem nos aspectos tecnológicos e na forma de educar. As mídias contemporâneas exigem mudanças no comportamento de professores e alunos. A interface humana fica evidenciada pelo uso de estratégias favorecedoras da colaboração como por exemplo: o fórum, o blog, a videoconferência e wiki.

4. MODALIDADES DE ICG EXISTENTES NO AMBIENTE VIRTUAL

Duas circunstâncias, além de outras, contribuíram de forma decisiva para o início e o incremento da instrução no ambiente virtual e particularmente da ICG em ambiente virtual. Uma delas foi a necessidade de compatibilizar obrigações de trabalho e distância com a demanda por escolaridade. Explicitando, existe hoje uma expectativa em ambientes de trabalho de que os empregados estudem, façam cursos, participem de treinamento. Isso se representa pelos Programas de Formação Continuada existentes, disponíveis na web e nas empresas. Por outro lado, fica difícil para esses empregados saírem dos seus locais de trabalho e irem para uma instituição frequentar aulas. A outra circunstância, relacionada à anterior, foi que um contingente da população – indivíduos com 50 anos de idade ou mais –, no passado à margem da instrução formal, passou nessas últimas décadas a reivindicar seu espaço, de maneira especial na educação superior. A instrução no ambiente virtual foi uma tentativa de acomodar essas duas demandas.

Como veremos, a instrução no ambiente virtual começou no ambiente de instituições, entre elas, universidades. Depois, com o advento da internet, ela começou a permear as salas de aula individualmente.

É possível que o marco mais notável na instrução situada no ambiente virtual tenha sido a Universidade Aberta da Inglaterra (The Open University). Uma instituição de grande porte, a Open University estabeleceu uma sólida reputação em prover instrução a distância utilizando inicialmente textos impressos com rádio e televisão. O modelo ramificou-se para numerosos países, entre eles, China, Espanha, Japão, África do Sul, Canadá e Alemanha, para mencionar apenas alguns.

Enquanto se expandia a oferta institucional de ensino a distância, começaram experiências da instrução via internet em dimensões menores, especificamente cursos e disciplinas isolados. Por exemplo, introduziu-se o chat, ou seja, modalidade de comunicação em tempo real (síncrono), e paralelamente o fórum virtual, assíncrono. Criaram-se protocolos para que professores montassem seus próprios materiais e disciplinas no ambiente virtual, como, por exemplo, a WebQuest, e plataformas instrucionais como o Moodle. Parte desse painel, a instrução via teleconferência trouxe a imagem em tempo real em transações instrucionais, nos ambientes separados por grandes distâncias.

5. PESQUISAS SOBRE A INSTRUÇÃO E A APRENDIZAGEM EM AMBIENTE VIRTUAL.

O dado mais saliente e possivelmente de maior relevância oriundo de pesquisas sobre EaD é o de que ela se equipara à instrução convencional em sala de aula no tocante a resultados de aprendizagem (PALLOF; PRATT, 1999; BERNARD et al., 2004). Revisões de pesquisas revelam vantagens da EaD em numerosos casos, porém em outros essas vantagens propendem para a instrução convencional. Além disso, pesquisas mostram de modo bastante consistente que, entre as duas modalidades de EaD praticadas correntemente – a síncrona e a assíncrona –, a modalidade assíncrona, ou seja, aquela na qual os intercâmbios entre participantes se dão em tempos diferentes, é aquela que produz resultados mais elevados. Essa verificação procede tanto de Pallof e Pratt (1999) como de Bernard e colaboradores (2004) e Tallent- -Runnels et al. (2006). As duas últimas referências merecem especial atenção, porque sumarizam 232 pesquisas no primeiro caso e 76 no segundo que compararam EaD e ensino presencial entre os anos de 1985 e 2004.

A eficácia da instrução via EaD assíncrona direciona-nos ao fórum eletrônico, provavelmente seu veículo mais destacado. Uma informação importante sobre o fórum

eletrônico é de que ele enseja o participante ter acesso a todos os ingressos já ocorridos, tornando possível a um participante remeter-se ao registro de outrem ocorrido havia vários ingressos.

5.1 EXEMPLO DE ICG EM AMBIENTE VIRTUAL

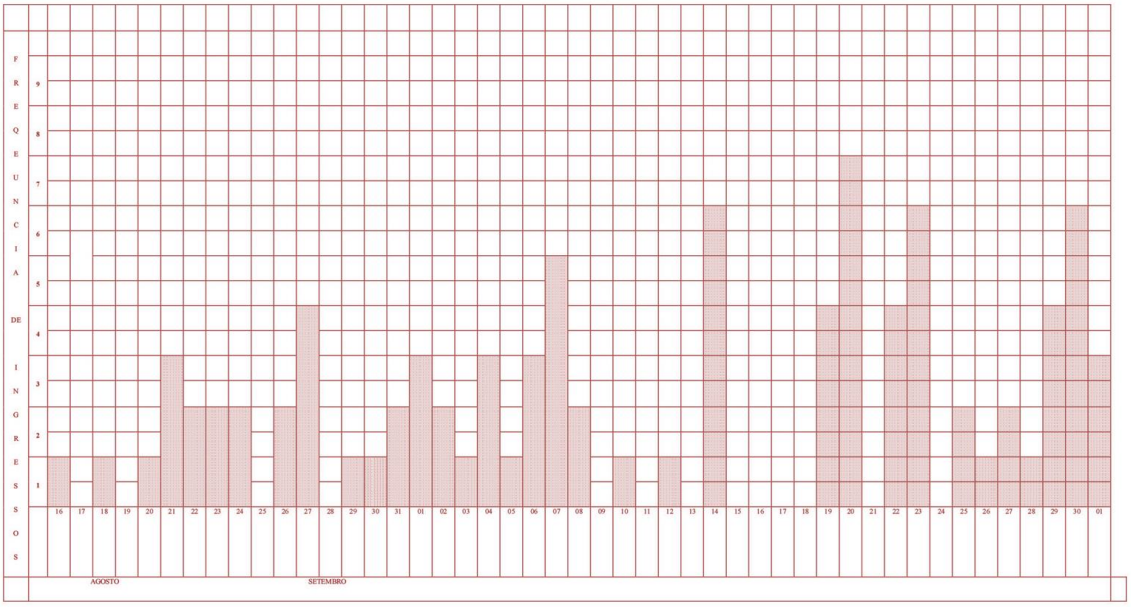
Nesta seção relata-se experiência na utilização de EAD como componente de disciplinas que lecionadas em instituições universitárias. No caso, a disciplina abordada é Metodologia da Educação Superior: Instrução Centrada no Grupo, integrante do Mestrado em Educação. Foi criado um fórum de discussão na homepage do professor.

Foram empreendidos fóruns por quatro anos. Eles eram de dois tipos: (a) fóruns centrados em tópicos; (b) fóruns centrados em textos. Do primeiro tipo, tivemos fóruns sobre cidadania universitária e sobre improvisação disciplinada, este último com a participação de um *expert* no assunto, professor da Universidade de Washington, nos Estados Unidos. Do segundo tipo, houve fóruns baseados no livro de Palloff e Pratt Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço (1999), a dissertação de mestrado de Pisani, Domínio de conteúdo e atitude em relação à disciplina em diferentes condições de interação pessoal (1977), e o texto de Tallent-Runnels e associados Teaching courses online: a review of the research (2006).

O fórum, acerca do tópico cidadania universitária, transcorreu paralelamente ao currículo da disciplina. Esclarecendo, esse assunto, embora pertencente ao universo conceitual da disciplina, não era um do seu currículo. Portanto, não havia um percentual de carga horária atribuído ao fórum. Foram mantidas as 60 horas em sala de aula, sendo o fórum uma atividade adicional e sem crédito extra.

Vinte e quatro alunos participaram da atividade, além do professor, que atuava como moderador. A duração do fórum foi de 47 dias consecutivos e ininterruptos. A tabela 1 retrata o número de participações por dia. Como se vê, a maior frequência de participações ocorreu no dia 7 de setembro (sete participações), porém em 13 dias não houve um só ingresso no fórum. É possível ver também que a aproximação do fim do fórum se associa à maior participação nele. Quando questionados, os alunos informaram que estavam sabendo da participação dos demais e se sentiram mais encorajados a postar seus posicionamentos. Conforme quadro 1, abaixo.

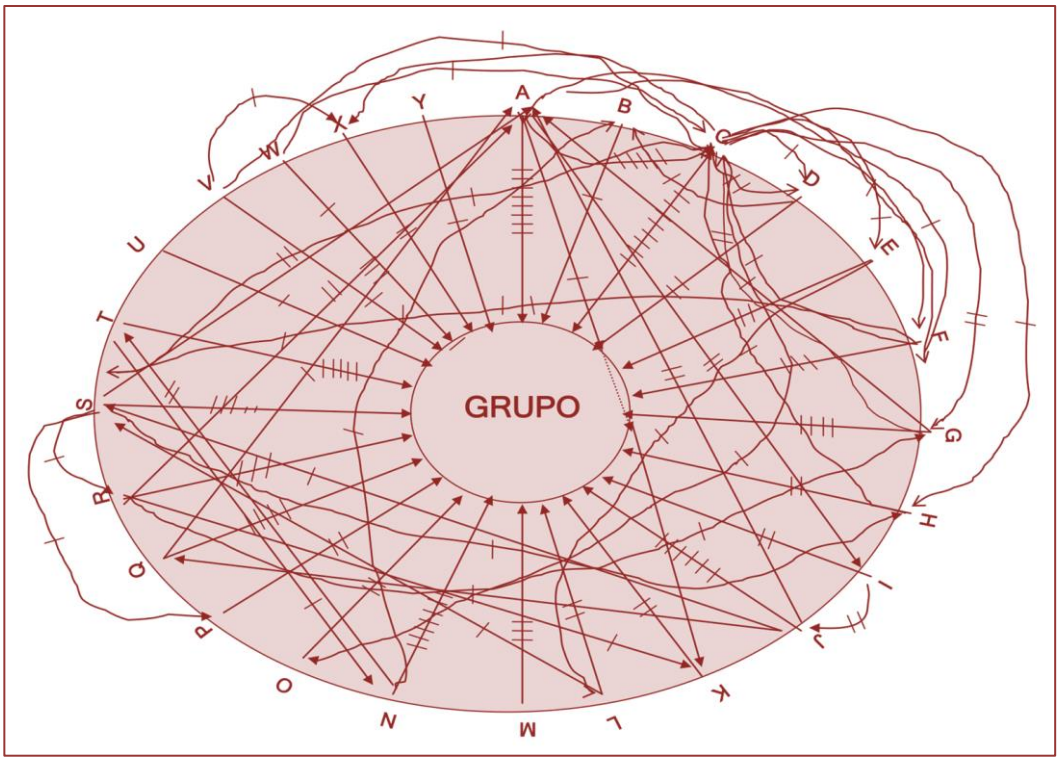
Quadro 1 – Frequência de ingresso dos participantes do fórum por dia e mês



Fonte: própria autoria.

Um dado importante em fóruns eletrônicos é a interação entre os participantes e o grupo e entre os participantes entre si, assim como entre participantes e moderador. No fórum sobre cidadania universitária aconteceram 91 intervenções de diversos tipos. Elas estão representadas na figura 1. O moderador está designado pela letra A e os demais participantes pelas outras letras do alfabeto. Num total de 24 alunos. As setas indicam de quem partiu a intervenção e a quem ela se dirige, quando é o caso; e os traços cortando as linhas o número de intervenções. Assim, pode-se ver que C dirigiu-se a seis colegas, mantendo postura de liderança espontânea no grupo, entrando em contato diretor e incisivo com o professor, articulando e contribuindo para a integração da turma. Seu grau de participação se iguala em quantidade às intervenções do instrutor/moderador, no desenvolvimento do fórum. Figura 1, abaixo.

Figura 1 – Interações intragrupais num fórum eletrônico



Fonte: própria autoria

Fóruns eletrônicos ensejam aprendizagem afetiva possivelmente de forma mais intensa e pronunciada do que na instrução convencional presencial. Nesse fórum, pôde-se notar (figura 2) uma proeminente evolução dos participantes ao migrarem de uma posição de mera crítica às disfunções institucionais com respeito à cidadania para uma posição – assumida por vários participantes – na qual manifestaram a consciência de que necessitavam atuar de modo ativo, assumindo sua posição referente à cidadania no âmbito da universidade. Figura 2.

- É minha primeira vez num fórum, achei super legal a gente discutir os temas e trocar ideias por aqui.
- Colega, fiquei muito curiosa em conhecer o texto da revista que você citou, por favor deixe-o com o professor.
- Tive a oportunidade de ler o texto encaminhado pelo colega e gostei muito do enfoque.
- A intervenção da colega X parece ir na linha dos investigadores ingleses sobre Cidadania Universitária.
- Ao ler o texto encaminhado pelo professor, observei como tenho sido passiva com tudo à minha volta. Estava abdicando do exercício da Cidadania.
- Venho acompanhando as discussões dos companheiros e coçando os dedos para meter a colher no angú.
- Estou encantado com as últimas contribuições ao fórum.
- Meu primeiro acesso, li todas as mensagens. Adorei o nível. Estou terminando uma leitura sobre o assunto para poder opinar e postar. Confesso que é algo novo.
- A postura de aprender com o outro, colegas e professores, observar os sentimentos, atitudes e posicionamentos, manifestar nossas ideias e opiniões em sala de aula virtual é uma forma de evidenciar a cidadania.
- Venho acompanhando com interesse, as mensagens postadas no fórum, quis comentar algumas delas, mas vou deixar para mais tarde. Acabo influenciada pelos posicionamentos.
- A participação dos colegas tem sido de alto nível. Estou aprendendo muito nesse fórum.
- Estou encantada com o fórum, pena não ter entrado antes.Li os posicionamentos dos colegas e pude acompanhar a evolução do tema.
- Estamos no processo de aprendizagem colaborativa: juntando as moedas e contribuições da aluna O para que tenhamos mais acesso aos materiais.
- Todas as intervenções postadas aqui me fizeram pensar e analisar o que vem ocorrendo nas universidades públicas e privadas no país.
- Lendo as participações no fórum, fiquei analisando , repensando e lembrando dos vários episódios vividos durante a minha formação universitária.
- Pense que se esse fórum tivesse a duração de um semestre, ainda assim muitas discussões sobre Cidadania Universitária ainda ficariam de fora.
- Infelizmente não consegui ler todos os textos sugeridos pelos colegas, porém enriqueceu-me muito o acompanhamento do fórum. Obrigada pela colaboração cultural de todos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa acerca da colaboração, num fórum virtual de disciplina do Mestrado, indica que a moderação do professor, as postagens dos alunos e a liderança espontânea de um personagem podem contribuir para o envolvimento e a participação continuada. A aprendizagem se constrói colaborativamente, a cada postagem, conforme demonstram as imagens de quadro e figuras. Caminha-se da participação individualizada para a construção coletiva de conhecimento. O envolvimento progressivo se justifica pelas postagens motivadoras. Observa-se mudança de postura acadêmica, onde o aluno se preocupa em fazer leitura antecipada da postagem. Concluindo, afinal, que o fórum pode se tornar uma ferramenta poderosa de socialização do saber.

REFERÊNCIAS

[1] BERNARD, R. M. et al.How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. Review of Educational Research, v. 74, n. 3, p. 379-439, 2004.

[2] BODER, A. "The process of knowledge reification in human-human interaction".Journal of computer Assited Learning, Vol. 8. No 3. p. 177-185, 1992.

[3] DILLON, J.T. Using discussion in classrooms. Open University Press, 1994.

[4] HABERMAS, J. Knowledge and Human Interests. Boston: Beacon Press, 1971.

[5] JONASSSEN, D. O Uso das Novas Tecnologias na Educação a Distância e a Aprendizagem Construtivista. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr/jun, 1996.

[6] KOSCHMANN, T. Paradigm shifts and instructional technology: an introduction. 1996.

[7] MARTINS, R.X. Aprendizagem Cooperativa via Internet -A implantação de dispositivos computacionais para a viabilidade técnica de cursos on-line.(Dissertação de Mestrado) Santa Catarina: UFSC- Mestrado em Engenharia de Produção, 2000.

[8] MATTHEWS, R. S. et al. Building bridges between cooperative and collaborative learning. Cooperative Learning and College Teaching Newsletter, v. 6, n.1, p. 2-5.Disponível em: <:http://www.csudh.edu/SOE/cl_network/RTinCL.html>(28/01/2001).

[9] NITZKE, J., CARNEIRO, M. & GELLER, M. Aprendizagem cooperativa /colaborativa apoiada por computador (ACAC). Trabalho apresentado no SBIE 1999. Disponível on-line http://www.niee.ufrgs.br/~alunospg99/mara/ (28/01/2001).

[10] PALLOFF, R. M.; PRATT, K. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço. Porto Alegre: Artmed, 1999.

[11] PETERS, O. Didática do ensino a distância. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

[12] PISANI, Elaine Maria. Domínio de conteúdo e atitude em relação à disciplina em diferentes condições de interação pessoal. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1977.

[13] SCARDAMALIA, M., Bereiter, C. Computer support for knowledge-building communities.The Journal of the Learning Sciences. 3. p. 265–283, 1994.

[14] TALLENT-RUNNELS, M. K. et al. Teaching courses online: a review of the research. Review of Educational Research, v. 76, n. 1, p. 93-135, 2006.

[15] TORRES, P. et col. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. Revista Diálogo Educacional. Curitiba. Volume 4 (13): 129-145, 2004.

[16] VYGOTSKY,M. A formação social da mente. São Paulo:Martins Fontes, 1984

Capítulo 16

INFLUÊNCIA DO CRONOTIPO NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS DE CURSO SUPERIOR ON-LINE

Marize Lyra Silva Passos
Lia Buarque de Macedo Guimarães

Resumo: Estudos sobre educação presencial mostram que a assincronia entre o ritmo circadiano de alunos de cronotipo vespertino e o horário de aulas (que geralmente tem inicio pela manhã) impacta negativamente o rendimento acadêmico dos mesmos. No intuito de avaliar o impacto do cronotipo num sistema de aprendizado onde o individuo pode definir o seu horário de aula, este artigo apresenta uma pesquisa do tipo *survey* com alunos do curso *on-line* de Pós-graduação em Informática na Educação do Instituto Federal do Espírito Santo. O cronotipo de 63 voluntários foi avaliado pelo Questionário de Matutinidade e Vespertinidade de Horne e Östberg (1976), traduzido para o português e validado por Benedito-Silva et al. (1990), e os resultados comparados com os dados demográficos e de desempenho acadêmico (média das seis disciplinas já cursadas) dos alunos. Não houve correlação entre cronotipo e desempenho acadêmico, idade, carga horária de trabalho semanal, horário disponível para estudar e horário de preferencia para estudar. No entanto, houve uma associação significativa entre o horário que o aluno tem disponível para estudar e o horário que ele gosta de estudar. Considerando que 61,3% dos alunos estudam no seu melhor horário, pode-se concluir que a sincronia entre cronotipo e horário de aula, viabilizada pela flexibilidade da educação *on-line,* impacta positivamente o desempenho acadêmico dos alunos apoiando a ideia de que cursos *on-line* podem mitigar assincronias entre o horário de estudo e o cronotipo dos alunos e assim permitir iguais oportunidades de aprendizagem para todos.

Palavras-chave: Ritmo circadiano, cronotipo, Desempenho acadêmico, Aprendizagem *on-line*

1. INTRODUÇÃO

O desempenho humano em atividades físicas e cognitivas depende da carga imposta pela tarefa, das condições ambientais onde elas são realizadas e da capacidade de atuação dos indivíduos. Esta é regulada por processos homeostáticos (quantidade de horas desde o despertar ate o momento de alerta máximo) e ritmos circadianos (oscilações de ciclos bioquímicos, fisiológicos e comportamentais em um período de aproximadamente 24 horas) que acabam por definir o horário que a pessoa está mais alerta, atenta e disposta e, portanto, o melhor horário para a realização de uma dada atividade (MONK et al., 1997; SCHMIDT et al, 2007).

Os ritmos circadianos, regulados por *zeitgebers* como a luz (escuro/claro), funcionam como um relógio biológico, de aproximadamente 24 horas, que se manifesta por marcadores tais como a temperatura corporal, hormônios circulantes e o ciclo sono-vigília. Este relógio não é igual para todas as pessoas, que podem, no entanto, ser agrupadas por cronotipo, ao longo de um continuo da dimensão matutinidade-vespertinidade (HORNE e ÖSTBERG, 1976). Esta característica individual indica preferências associadas com atividades a serem realizadas pela manhã, tarde ou noite (MONK et al., 1997; SONG e STOUGH, 2000; SCHMIDT et al., 2007; PRECKEL et al., 2011; HORZUM et al., 2014) e que podem influenciar uma variedade de funções dos indivíduos, como o bem estar, o desempenho físico e cognitivo, o desempenho escolar, o sono, o trabalho por turnos entre outros.

Os indivíduos considerados matutinos (moderados ou extremos) são os que dormem cedo, estando mais alertas pela manhã. Os indivíduos vespertinos (moderados ou extremos), pelo contrário, são os que dormem e acordam mais tarde e estão mais dispostos no período da tarde e inicio da noite. A maioria dos indivíduos (cerca de 70%) são considerados neutros, ocupando uma posição em algum ponto entre os extremos da escala de matutinidade- vespertinidade. Estes apresentam maior flexibilidade quanto aos seus horários de acordo com as necessidades de sua rotina (HORNE e ÖSTBERG, 1976; SONG e STOUGH, 2000; PRECKEL et al., 2011).

O cronotipo dos indivíduos é uma caraterística endógena, influenciada parcialmente pela genética e também por outros fatores culturais, sociais, ambientais, tecnológicos e biológicos (ÖNDER et al., 2014). Apesar dos indivíduos não poderem alterar esta característica por vontade própria, e o ambiente poder modificar esta preferência, apenas dentro de certos limites, ela se altera ao longo de vida em função da idade. As pessoas quando crianças são geralmente mais matutinas, tornam-se mais vespertinas na adolescência e fase adulta e, após os 50 anos, tendem a um retorno para a matutinidade (SONG e STOUGH, 2000; SCHMIDT et al., 2007; PRECKEL et al., 2011; HORZUM et al., 2014). Matutinidade ocorre em 75% dos idosos e em apenas 7% dos adultos jovens (SCHMIDT et al., 2007). Louzada e Menna-Barreto (2007) mostram como as alterações hormonais na adolescência tornam quase impossível para os alunos ficarem acordados em sala de aula pela manhã, tendo havido uma melhora no aprendizado dos alunos em Israel e algumas cidades dos Estados Unidos que alteraram o horário de início das aulas de 7h e 7h30min para 8h15min. O sono é importante para consolidar a memória e se o estudante dormir pouco ou mal irá aprender menos no dia seguinte, já que a capacidade de armazenamento de informações será reduzida.

Apesar da importância dos ciclos circadianos no funcionamento do dia a dia dos seres humanos, seu impacto no desempenho cognitivo é pouco explorado na psicologia cognitiva e neuropsicologia (SCHMIDT et al., 2007) pedagogia e educação. Por exemplo, Monk (2005) mostra como o *post-lunch dip* impacta o desempenho físico e cognitivo da maioria das pessoas entre as 14 e 16 horas, tendo a pessoa ingerido, ou não, um almoço (se bem que é agravado no caso de ingestão mais pesada). Neste período, a temperatura corporal e o estado de alerta diminuem para que a pessoa durma, o que explica a sonolência de muitos alunos nas aulas de inicio da tarde. Ciente deste fenômeno, os professores podem melhor planejar suas aulas.

É sabido que o processo de aprendizagem não é único para todos os aprendizes, ocorrendo de forma diferente e em tempos diversos em função de diferenças individuais tais como características pessoais, estilos de aprendizagem, abordagens, interesses, conhecimentos prévios, experiências e tempos de maturação do conhecimento (VYGOTSKY, 2007). Mas os ciclos circadianos

também impactam no desempenho e, portanto, considerar como eles afetam a aprendizagem e o desempenho acadêmico pode ter aplicações educacionais valiosas.

Alguns autores (LOUZADA e MENNA-BARRETO, 2007; PRECKEL et al., 2011; HORZUM et al., 2014; ÖNDER et al., 2014) focaram a influência do cronotipo sobre a aprendizagem. Estudos com foco na educação presencial mostram que indivíduos vespertinos tem um desempenho acadêmico menor dos que os indivíduos matutinos (NOWACK e VAN DER MEER, 2014; SONG e STOUGH, 2000). Segundo Horzum et al. (2014) e Jovanovski e Bassili (2007), o fato da maioria dos cursos superiores presenciais começarem suas aulas no inicio da manhã é uma vantagem para os indivíduos matutinos que encontram-se mais alertas e dispostos pela manhã, mas torna-se uma desvantagem para os tipos vespertinos que dormem tarde e tem dificuldades para acordar e se alimentar pela manhã gerando uma assincronia entre os horário de estudo e o seu relógio biológico. Mas será que esta desvantagem seria eliminada no caso de *e-learning* ou aprendizado eletrônico, em que os alunos podem acessar os cursos *on-line* e realizar suas tarefas no horário mais conveniente?

De modo a contribuir com respostas para esta pergunta, esta pesquisa teve como objetivo avaliar a relação entre o cronotipo e o desempenho acadêmico de universitários matriculados em curso a distância, modalidade em que alunos e professores estão em locais diferentes, em horários diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem ou ensinam, eliminando assim a assincronia entre o horário de estudo e o cronotipo do aluno,

2. MÉTODO

Nesta pesquisa quantitativa, aplicada e exploratória, foi utilizada como procedimento técnico a pesquisa *survey* que segundo Freitas et al. (2002, p. 105) visa "[...] a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas [..]".

A técnica de amostragem utilizada para selecionar os universitários que participaram do estudo foi a não-probabilística por conveniência. O universo amostral foi de 150 alunos inscritos na quinta turma do curso de Pós-graduação e Informática na Educação (PIE) do Instituto Federal do Espirito Santo (Ifes) ofertado na modalidade a distância. Este curso foi escolhido devido à facilidade de acesso a estes alunos pelos pesquisadores. Dentre os 150 alunos, foram coletados os dados de 63 alunos (42%) que aceitaram participar da pesquisa. Eles responderam ao questionário de determinação de cronotipo de forma anônima e voluntaria após lerem e aceitarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Além do questionário, foram utilizados, também, como procedimentos técnicos, um levantamento documental de dados demográficos e um de avaliação do desempenho acadêmico dos alunos. O objetivo foi avaliar o impacto do ritmo circadiano no desempenho acadêmico e se existe correlação entre o cronotipo e outras características dos alunos como: sexo, idade, carga horária de trabalho semanal, horário disponível para estudar e horário de preferencia para estudar.

2.1 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

2.1.1 QUESTIONÁRIO PARA DETERMINAÇÃO DO CRONOTIPO

Para se determinar o cronotipo dos indivíduos, foram propostos vários instrumentos que são respondidos pelos próprios indivíduos. Entre estes pode-se citar: a Escala Composta de Matutinidade (SMITH et al., 1989), Questionário de Vespertinidade e Matutinidade (HORNE e ÖSTBERG, 1976) e Questionário de Cronotipologia de Munique (ROENNEBERG et al., 2003).

Neste estudo, foi utilizado o Questionário de Matutinidade e Vespertinidade de Horne e Östberg (1976) criado originalmente por Östberg em 1973, em sueco, com 14 questões. Em 1976, foi modificado e traduzido para o inglês por Horne e Östberg e validado pelos autores usando medições de temperatura orais; ou seja, comparando o pico de atividade e horários preferidos do dia com a elevação da temperatura corporal dos indivíduos. Esta validação ocorreu a partir do conjunto inicial de 150 indivíduos, sendo que deste, 48 foram escolhidos aleatoriamente para fornecer várias leituras diárias de temperatura oral, durante um período de 3 semanas. Os resultados indicaram que a temperatura desses indivíduos classificados como matutinos era qualitativa e quantitativamente diferente da temperatura

daqueles classificados como vespertinos (SMITH et al., 1989).

O questionário de Matutinidade e Vespertinidade de Horne e Östberg (1976) já foi testado por diversos pesquisadores com tradução para vários idiomas como o Turco, Italiano, Espanhol, Japonês (SONG E STOUGH, 2000; HORZUM et al., 2014) e o Português (Benedito-Silva et al., 1990).

A versão traduzida para o português e validada por Benedito-Silva et al. (1990) em uma população brasileira de 1344 indivíduos é composta por 19 questões do tipo Likert, de formato misto em relação as preferencias quanto as horas de acordar e dormir, os horários preferidos para atividades físicas e mentais, e o estado de alerta dos indivíduos. O escore final é resultado da soma aritmética de cada ponto associado a resposta dada em cada questão, sendo possível fazer uma única escolha por questão. O escore total do questionário varia de 16 a 86 pontos sendo: indivíduos vespertinos (VE) os que perfazem entre 16 e 30 pontos; indivíduos moderadamente vespertinos (MV) os que pontuam entre 31 a 41 pontos; indivíduos neutros (NE) (nenhum tipo) os que perfazem entre 42 e 58 pontos; indivíduos modernamente matutinos (MM) aqueles com pontuação entre 59 e 69; e indivíduos matutinos (MA) os que pontuam de 70 a 86.

Segundo Horzum et al. (2014), para este questionário foram relatados resultados do Alpha de Cronbach de 0,73 em pesquisas com alunos do ensino médio e 0,80 para alunos do ensino superior. Nesta pesquisa, o Alpha de Cronbach obtido para o questionário foi de 0,79.

2.1.2 LEVANTAMENTO DEMOGRÁFICO DOS ESTUDANTES

Para permitir a coordenação, do curso de Pós-graduação em Informática na Educação, conhecer melhor as caraterísticas de seus alunos, no inicio de cada oferta do curso é feito um levantamento sócio demográfico considerando: sexo, faixa etária, município onde reside, número de pessoas que moram na mesma casa, renda familiar, maior titulação, turno que o aluno possui disponibilidade para estudar, área de atuação principal, carga horária diária total de trabalho semanal, expectativas quanto ao curso, etc. Alguns destes dados foram utilizados para verificar correlação com o ritmo circadiano dos alunos.

2.1.3 LEVANTAMENTO DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES

Com base nos dados disponíveis no sistema de registro acadêmico do Instituto foi obtido o desempenho acadêmico dos estudantes, calculando-se a média aritmética das seis primeiras disciplinas que ocorreram até a data da pesquisa: Educação a Distância e Ambiente Virtual de Aprendizagem, Informática na Gestão Escolar, Computador como Ferramenta Educacional, Teorias de Aprendizagem, Introdução a Organização de Computadores e Metodologia da Pesquisa Científica.

2.1.4 ANÁLISES ESTATÍSTICAS

As análises estatísticas dos dados: demográficos, de cronotipo e de desempenho acadêmico dos 63 estudantes foram realizadas utilizando-se o *software statistical package for the social sciences* versão 22 (SPSS©). As variáveis categóricas, sexo, idade, carga horária de trabalho semanal, horário que tem disponibilidade para estudar e horário que prefere estudar, foram tratadas por meio do teste Qui-quadrado, com o objetivo de verificar a existência de associações significativas entre estas variáveis e o cronotipo de cada individuo. A associação entre cronotipo e a variável quantitativa desempenho acadêmico dos alunos foi analisada utilizando o teste ANOVA *one way*.

3. RESULTADOS

3.1 DADOS DEMOGRÁFICOS

Dos 63 alunos que responderam ao questionário de Matutinidade e Vespertinidade, 40 (63,5%) são do sexo feminino e 23 (36,5%) são do sexo masculino, com idades que variam de 23 a 56 anos com uma media de 34,05 anos e desvio padrão de 8,43. Quanto a carga horária de trabalho semanal, 2 (3,2%) trabalham até 20h por dia, 13 (20,6%) trabalham de 20 a 30 horas semanais, 34 (54,0%) trabalham de 30 a 40 horas semanais e 14 (22,2%) trabalham mais de 40 horas semanais.

Quanto a disponibilidade de horário para estudar, 12 (19,0%) alunos afirmam poder

estudar pela manhã, 11 (17,5%) afirmam que podem estudar pela tarde e 40 (63,4%) que podem estudar pela noite. Quanto a preferência por horário de estudo, 25 (39,7%) preferem estudar pela manhã, 10 (15,9%) preferem estudar pela tarde e 28 (44,5%) preferem estudar pela noite. 38 (61,3%) possuem disponibilidade de estudar no seu horário de preferência.

3.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE MATUTINIDADE-VESPERTINIDADE

Inicialmente, foi aplicado aos dados obtidos no Questionário de Matutinidade e Vespertinidade o teste de ajuste das distribuições teóricas de frequência do modelo proposto por Benedito-Silva et al. (1990) para a população brasileira. O ajuste das distribuições de frequências foi verificado através do teste Qui-quadrado de aderência (Tabela 1), que consiste em comparar as frequências observadas com as frequências esperadas. O teste para $\alpha = 0,05$, obteve um p-valor = 0,477 > 0,05, o que significa que a distribuições teóricas de frequência do modelo proposto por Benedito-Silva et al. (1990) se aplica aos resultados do levantamento.

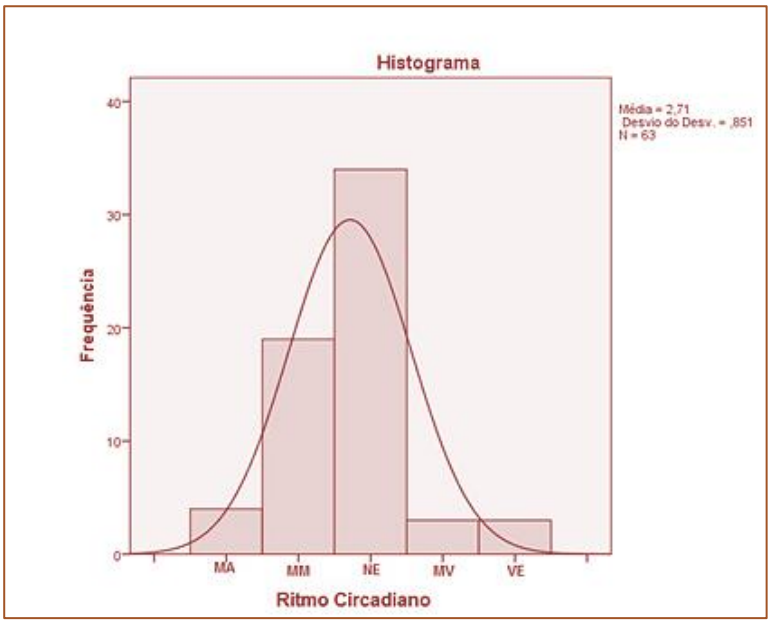
Tabela 1 – Resultado do teste Qui-quadrado de aderência

Tipo	Nº Observado	Nº Esperado	Resíduo
MA	4	3,6	0,4
MM	19	17,8	1,2
NE	34	32,0	2,0
MV	3	7,2	-4,6
VE	3	2,0	1,0
Total	63		

Fonte: dados obtidos do teste Qui-quadrado realizado no SPSS© versão 22

A Figura 1 mostra que a maioria (54%) dos indivíduos se encontra no centro da curva de Matutinidade e Vespertinidade, ou seja, são do cronotipo neutro, com diversos graus de tendências entre os dois extremos.

Figura 1 – Distribuição do Ritmo circadiano, resultado do Questionário de Vespertinidade e Matutinidade (n=63)



Fonte: histograma construído no SPSS© versão 22

Na questão 19 do questionário de Matutinidade e Vespertinidade, é solicitado que os indivíduos se auto identifiquem como Matutino, Vespertino, Mais Matutino que Vespertino ou Mais Vespertino que Matutino. O teste Qui-quadrado de aderência (Tabela 2) mostrou que há associação significativa (p <0,01) entre o ponto de vista do aluno sobre sua classificação no continuo Matutinidade-Vespertinidade e o enquadramento obtido no questionário aplicado.

Tabela 2 – Resultado do teste Qui-quadrado entre o resultado do questionário Matutinidade e Vespertinidade e a questão 19 do mesmo

Resultado Questionário Matutinidade - Vespertinidade		Resultado Questão 19					p-valor
		Matutino	Mais Matutino que Vespertino	Mais Vespertino que Matutino	Matutino	Total	
Matutino	Observações	4,0	0,0	0,0	0,0	4	<0,01
	Res. ajustados	3,7	-1,1	-1,5	-1,1		
Mod. Matutino	Observações	9,0	10,0	0,0	0,0	19	
	Res. ajustados	2,9	4,1	-3,7	-2,8		
Neutro	Observações	2,0	3,0	21,0	8,0	34	
	Res. ajustados	-3,6	-2,5	5,2	0,3		
Mod. Vespertino	Observações	0,0	0,0	0,0	3,0	3	
	Res. ajustados	-1,0	-0,9	-1,3	3,3		
Vespertino	Observações	0,0	0,0	0,0	3,0	3	
	Res. ajustados	-1,0	-0,9	-1,3	3.3		
Total		15,0	13,0	21,0	14,0	63	

Fonte: dados obtidos do teste Qui-quadrado realizado no SPSS© versão 22

A literatura estrangeira (HORZUM et al., 2014; SONG e STOUGH, 2000; PRECKEL et al., 2011), e também Benedito-Silva et al. (1990) em sua análise do ritmo circadiano na população brasileira entre adultos, informam que a idade pode influenciar o cronotipo dos indivíduos muito jovens ou mais idosos, o que não é o caso nesta pesquisa pois 59 alunos são adultos e apenas 4 tem mais de 50 anos.

3.3 CORRELAÇÃO ENTRE CRONOTIPO E VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS

Pelo teste Qui-quadrado, na tabela 3, não há, como esperado, uma dependência significativa entre o cronotipo dos alunos e as variáveis demográficas: sexo (p-valor = 0,126), idade (p-valor = 0,664), carga horária de trabalho semanal (p-valor = 0,655), horário disponível para estudar (p-valor = 0,639) e horário de preferencia para estudar (p-valor = 0,376).

Tabela 3 – Verificação de existência de significância entre as variáveis: sexo, faixa etária, carga horária de trabalho, disponibilidade para estudar e preferencia para estudar e o cronotipo de alunos de cursos *on-line*

Variáveis		Cronotipos (Matutino x Vespertino)						p-valor
		Matutino	Mod. Matutino	Neutro	Mod. Vesp.	Vesp.	Total	
Sexo	Masculino	1	5	17	0	0	40	0,126
	Feminino	3	14	17	3	3	23	
	Total	4	19	34	3	3	63	
Faixa Etária	De 20 a 30	1	7	16	3	2	29	0,664
	De 31 a 40	2	9	8	0	1	20	
	De 41 a 50	1	2	7	0	0	10	
	Mais de 50	0	1	3	0	0	4	
	Total	4	19	34	3	3	63	
Carga Horária Semanal	Até 20 h	0	0	2	0	0	2	0,655
	De 21 a 30 h	0	3	7	1	2	13	
	De 31 a 40 h	2	12	17	2	1	34	
	Mais de 40 h	2	4	8	0	0	14	
	Total	4	19	34	3	3	63	
Disponi-bilidade para Estudar	Manhã	1	6	5	0	0	12	0,639
	Tarde	0	3	7	0	1	11	
	Noite	3	10	22	3	2	40	
	Total	4	19	34	3	3	63	
Preferência para Estudar	Manhã	2	11	11	0	1	25	0,376
	Tarde	0	1	8	1	0	10	
	Noite	2	7	15	2	2	28	
	Total	4	19	34	3	3	63	

Fonte: dados obtidos do teste Qui-quadrado realizado no SPSS© versão 22.

No entanto, a tabela 4 mostra haver uma associação significativa (p-valor < 0,01) entre o horário que o aluno tem disponível para estudar e o horário que ele gosta de estudar, independente do cronotipo.

Tabela 4 – Verificação de existência de significância entre horário disponível para estudar e horário de preferencia para estudar de alunos de cursos *on-line*

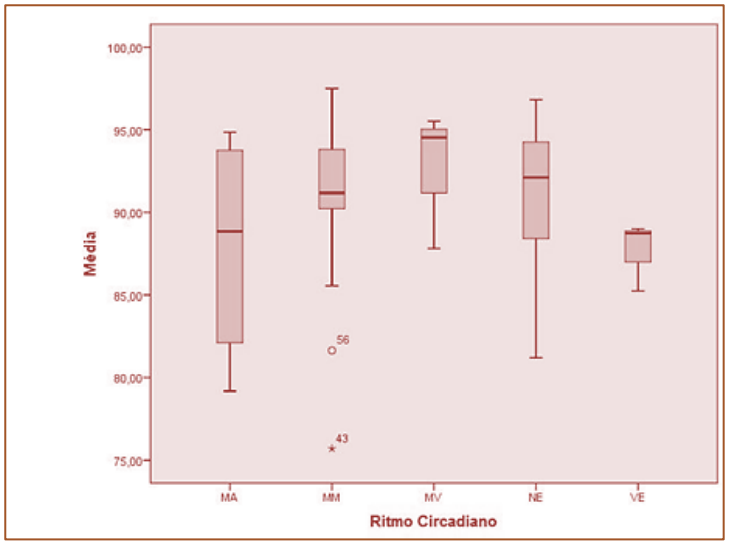
Variáveis		Horário de Preferencia para Estudar				p-valor
		Manhã	Tarde	Noite	Total	
Disponibilidade para estudar	Manhã	9	1	2	12	< 0,01
	Tarde	3	6	2	11	
	Noite	13	3	24	40	
	Total	25	10	28	63	

Fonte: dados obtidos do teste Qui-quadrado realizado no SPSS© versão 22

3.4 INFLUENCIA DO CRONOTIPO NO DESEMPENHO ACADÊMICO

Para se verificar a influência do cronotipo no desempenho acadêmico dos alunos foi utilizado o método estatístico análise de variância de médias de três ou mais grupos, ANOVA *one way*. Pelo teste de Levene (p-valor = 0,312) o p-valor é maior que 5%, o que permite considerar que as variâncias das populações subjacentes aos cinco grupos em análise são iguais. Os resultados do teste podem ser vistos na Figura 2 e nas Tabelas 5 e 6.

Figura 2 - *Boxplots* da média dos alunos



Fonte: dados obtidos do SPSS© versão 22

Tabela 5 – Dados descritivos do desempenho acadêmico dos alunos por cronotipo

Cronotipo	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
MA	4	87,930	7,191	3,595	76,488	99,372	79,18	94,86
MM	19	90,767	5,208	1,195	88,257	93,277	75,70	97,50
NE	34	91,245	3,775	0,647	89,928	92,563	81,20	96,82
MV	3	92,623	4,197	2,423	82,197	103,050	87,81	95,52
VE	3	87,663	2,094	1,209	82,461	92,865	85,25	89,00
Total	63	90,786	4,466	0,563	89,661	91,910	75,70	97,50

Fonte: Dados obtidos do teste ANOVA *one way* realizado no SPSS© versão 22

Tabela 6 – Tabela ANOVA

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	p-valor.
Entre Grupos	79,187	4	19,797	0,992	0,419
Nos grupos	1157,672	58	19,960		
Total	1236,859	62			

Fonte: Dados obtidos do teste ANOVA *one way* realizado no SPSS© versão 22

O p-valor (0,419) da tabela 6 permite que a hipótese da igualdade das médias (ao nível de significância de 0,05) não seja rejeitada, ou seja, conclui-se que o resultado acadêmico dos alunos não é influenciado por seu cronotipo.

Assumindo que o horário que os alunos têm disponível para estudar é o mesmo que ele gosta de estudar (Tabela 4), sendo que a maioria (61,3%) dos alunos avaliados estuda no seu melhor horário, conclui-se que a flexibilidade proporcionada pela educação *on-line* favorece o desempenho acadêmico dos diferentes alunos, neutralizando o efeito negativo que a educação presencial (geralmente diurna) tem sobre os alunos vespertinos, conforme sugerido por Nowack e Van Der Meer, (2014) e Song e Stough (2000). Os resultados confirmam outros estudos sobre educação *on-line* (JOVANOVSKI e BASSILI, 2007; HORZUM et al., 2014) que enfatizam que nesta modalidade os alunos podem acessar o curso 24 horas por dia sete dias na semana, de qualquer lugar e de acordo com o seu ritmo, permitindo escolher estudar nos períodos onde suas funções mentais e físicas estão mais ativas,

4. CONCLUSÕES

O presente estudo procurou investigar se há correlação entre cronotipo, variáveis demográficas e resultados acadêmicos de alunos matriculados em um sistema de aprendizado *on-line* onde o individuo pode definir o seu horário de aulas. 63 alunos de Pós-graduação *on line* em Informática na Educação do Instituto Federal do Espirito Santo preencheram o Questionário de Matutinidade e Vespertinidade de Horne e Östberg (1976), traduzido para o português e validado por Benedito-Silva et al. (1990). Os dados demográficos foram obtidos do sistema de registro acadêmico do Instituto e o desempenho acadêmico calculado com base na média aritmética de seis disciplinas.

Os dados dos questionários foram comparados com os dados documentais e submetidos a provas estatísticas como Qui-quadrado e o teste ANOVA *one way*. Os resultados mostraram que sexo, idade, carga horária de trabalho semanal, horário disponível para estudar e horário de preferencia para estudar não tem correlação (p-valor > 0,05) com o cronotipo. Não houve diferença estatística (p-valor = 0,419) entre o desempenho acadêmico dos alunos, portanto o aprendizado não é impactado pelo cronotipo, provavelmente porque os alunos estão estudando no seu melhor horário. 61,3% dos alunos estudam no seu melhor horário, sendo que a distribuição dos cronotipos amostrados segue as distribuições teóricas de frequência do modelo proposto por Benedito-Silva et al. (1990) para a população brasileira. Corroborando Horzum et al., (2014) e Jovanovski e Bassili (2007), os cursos *on-line*, entre outras vantagens, apresenta-se como uma oportunidade de melhorar a aprendizagem ao eliminar a assincronia entre ritmos circadianos e horários (geralmente diurno) de aulas da educação presencial, que impacta negativamente os alunos vespertinos. A flexibilidade de horário dos cursos *on line* permite que alunos ajustem os horários de estudo aos seus ritmos circadianos e, em decorrência, obtenham melhores resultados acadêmicos.

REFERÊNCIAS

[1] Benedito-Silva, A. A., et al. A self-assessment questionnaire for the determination of morningness-eveningness types in Brazil. Progress in clinical and biological research, 1990, 341B: 89-98.

[2] Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. Z., & Moscarola, J. O método de pesquisa survey. In: Revista de Administração da Universidade de São Paulo, 35(3), 2000.

[3] Horne, J.A.; Östberg, O. A self-assessment questionnaire to determine morningness-eveningness in human circadian rhythms. International Journal of Chronobiology, 1976, 4:97–110.

[4] Horzum, M. B.; Önder, İ.; Beşoluk, Ş. Chronotype and academic achievement among online learning students. Learning and Individual Differences, 2014, v. 30, 106-111.

[5] Jovanovski, D.; Bassili, J. N. The relationship between morningness–eveningness preference and online learning. Biological Rhythm Research, 2007, 38.5: 355-365.

[6] Louzada, F.; Menna-Barreto, L. O Sono na sala de aula – tempo escolar e tempo biológico. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2007.

[7] Monk, T.H. The post-lunch dip in performance. Clinics in Sports Medicine, 2005, 24, 15 – 23.
[8] Monk, T. H., Buysse, D. J., Reynolds, C. F., III, Berga, S. L., Jarrett, D. B., Begley, A. E., & Kupfer, D. J. Circadian rhythms in human performance and mood under constant conditions. Journal of Sleep Research, 1997. 6, 9–18.
[9] Nowack, K.; Van Der Meer, E. Impact of chronotype and time perspective on the processing of scripts. International Journal of Psychophysiology, 2014, 92.2: 49-58.
[10] Önder, I.; et al. Circadian Preferences, Sleep Quality and Sleep Patterns, Personality, Academic Motivation and Academic Achievement of university students. Learning and Individual Differences, 2014, v. 32: 184-192.
[11] Preckel, F.; et al. Chronotype, cognitive abilities, and academic achievement: A meta-analytic investigation. Learning and Individual Differences, 2011, 21.5: 483-492.
[12] Roenneberg, T.; Wirz-Justice, A.; Merrow, M. Life between clocks: Daily temporal patterns of human chronotypes. Journal of Biological Rhythms, 2003, 18, 80–90.
[13] Schmidt, C., Collette, F., Cajochen, C., Peignrux, P. A time to think: Circadian rhythms in human cognition. Cognitive Neuropsychology, 2007, 24 (7) 755 – 789
[14] Smith, C. S.; Reily, C.; Midkiff, K. Evaluation of three circadian rhythm questionnaires with suggestions for an improved measure of morningness. Journal of Applied Psychology, 1989, 74, 728–738.
[15] Song, J.; Stough, C. The relationship between morningness–eveningness, time-of-day, speed of information processing, and intelligence. Personality and Individual Differences, 2000, 29, 1179–1190.
[16] Vigotsky, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

Capítulo 17

AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO DE CURSO EAD POR MEIO DA ANÁLISE QUALITATIVA.

Judith Rafaelle Oliveira Pinho
Ana Emilia Figueiredo de Oliveira
Regimarina Soares Reis
Aldrea Malheiros Oliveira Rabelo
Camilla Fernanda Sousa da Silva

Resumo: A avaliação de cursos ofertados na Educação à Distância (EaD) é uma etapa muito importante para a evolução da modalidade. Para que ela ocorra de maneira eficaz, faz-se necessária a participação de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente os alunos. Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise das avaliações dos alunos sobre 5 cursos ofertados na modalidade EaD autoinstrucional pela Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde que atua no Maranhão (UNA-SUS/UFMA). Para realizar essa pesquisa, foi adotado o método qualitativo por nuvem de palavras, com o auxílio da tecnologia WordleTM. Trata-se de um estudo avaliativo, visando a compreensão sobre as principais potencialidades e vulnerabilidades nos cursos avaliados, de acordo com as narrativas dos alunos. Os resultados demonstraram que o curso obteve avaliações majoritariamente positivas. Contudo, as avaliações negativas, apesar de aparecerem com menor frequência, também foram consideradas importantes para o planejamento de melhorias.

Palavras-chave: Educação a Distância; Nuvem de palavras; Avaliação.

1 INTRODUÇÃO

Cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD) com suporte das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) precisam ser constantemente avaliados, por conta das inovações que apresentam em relação aos métodos tradicionais e da rapidez com a qual eles têm se propagado.

As avaliações permitem que sejam identificadas as principais falhas e potencialidades, com base nas quais as estratégias aplicadas nos cursos podem ser alteradas ou ajustadas, sempre visando o aprimoramento da modalidade.

Essas avaliações devem considerar o ponto de vista de todos os agentes no processo de ensino-aprendizagem, especialmente o do aluno, foco do produto final disponibilizado.

Nesta pesquisa, realizou-se a análise qualitativa de 150 narrativas avaliativas de alunos quanto aos 5 cursos na temática Gestão Pública em Saúde ofertados pela Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde vinculada à Universidade Federal do Maranhão (UNA-SUS/UFMA). Utilizou-se a análise qualitativa através de nuvens de palavras como método principal para o desenvolvimento desta pesquisa, com o objetivo de avaliar a satisfação dos alunos dos cursos de Gestão Pública em Saúde ofertados pela UNA- SUS/UFMA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O Sistema Único de Saúde (SUS) exige ações planejadas, integradas e descentralizadas, desenvolvidas por um conjunto multidisciplinar de profissionais capacitados. A Lei Orgânica da Saúde (Lei n.º 8.080/90) define a integralidade da assistência como um "conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema", sendo esta, juntamente com a universalidade e a equidade, a base do SUS (BRASIL, 1990).

A Lei 8.080/90, em seu artigo 3.º, indica como fatores determinantes e condicionantes da saúde, entre outros, "a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais", afirmando que os níveis de saúde da população expressam a organização social e econômica do país (BRASIL, 1990).Para alcançar toda essa complexidade, as equipes de saúde se constituem de forma multidisciplinar, com profissionais atuando na assistência, no planejamento, na assessoria, na gestão e na mobilização social, dentre outros. Assim, se reconhece que esses profissionais precisam também ter uma formação que dialogue com as necessidades dos serviços prestados à população.

Com o suporte das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a EaD tem sido cada vez mais utilizada por profissionais de saúde que buscam diversificar e aprofundar conhecimentos e habilidades voltadas para a sua atuação profissional. A EaD pode ser uma forma eficiente de aprendizagem, pois além de ser flexível e atrativa, possibilita que esses profissionais tenham acesso ao ensino mesmo que haja escassez de tempo para frequentar uma sala de aula tradicional (WONG et al, 2010; AGGARWAL et al, 2011; SANDARS, 2012).

Considerando essas vantagens, a EaD já é tida como estratégia elementar para a formação permanente de profissionais da saúde no Brasil. O Sistema UNA-SUS é um dos resultados dessa tendência. Ele envolve diversas instituições de ensino superior por todo o país para promover a oferta gratuita e na modalidade EaD de capacitação, aperfeiçoamento e especialização aos profissionais do SUS, com foco nas necessidades por eles apresentadas.

Uma das áreas da educação em saúde que precisa ser fortalecida é a da gestão. Por isso, a UNA-SUS/UFMA disponibilizou, em 2016, os Cursos Autoinstrucionais de Extensão em Gestão Pública em Saúde.Segundo Figueiredo et al (2015), nos cursos autoinstrucionais o aluno não possui o intermédio do tutor no processo de ensino- aprendizagem. Assim, o curso deve expor o conteúdo de maneira objetiva e simples, para garantir a autonomia e independência do aluno durante sua progressão no curso.

Iniciativas educacionais precisam estar em constante processo de avaliação, para que sejam identificadas e resolvidas possíveis vulnerabilidades. Quando se trata de EaD, isso se torna ainda mais relevante, pois a

modalidade evolui junto com as tecnologias e se transforma rapidamente, de acordo com as mudanças observadas na sociedade. Como esclarece Paulo et al (2014), os procedimentos avaliativos se tornaram processos essenciais para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, visto que os dados coletados podem ser transformados em subsídios para as equipes pedagógicas e administrativas. A avaliação de cursos a distância também é necessária para auxiliar na detecção das maiores dificuldades e oportunidades encontradas pelos alunos de EaD (COSTA et al, 2014).

Para o sucesso da aprendizagem, um dos consensos entre estudiosos de EAD é a importância de se verificar a satisfação do aluno.Trata-se de uma etapa da avaliação de cursos que leva em consideração a recepção do usuário final frente ao produto ofertado, gerando dados valiosos para a realização de melhorias nos cursos.

A UNA-SUS/UFMA, pensando no controle e na garantia da qualidade dos cursos, desenvolveu a ferramenta SigU Questionário[1], um sistema auxiliar no processamento, monitoramento e interpretação dos dados coletados de avaliações dos cursos pelos alunos.

Com base nos dados fornecidos por esse sistema, realizou-se a análise qualitativa de 150 narrativas de alunos quanto aos 5 cursos autoinstrucionais que abordam a temática de Gestão Pública em Saúde, disponibilizados ao público em 2016. Utilizou-se a análise qualitativa através de nuvens de palavras como método principal para o desenvolvimento desta pesquisa.

A nuvem de palavras é uma forma de visualização de dados linguísticos que mostra a frequência com que as palavras surgem em determinado contexto (FEINBERG, 2009). Desta forma, a partir da codificação da frequência com que determinadas palavras apareciam, fez-se a dedução de representatividade dos conteúdos das narrativas.

[1] O SigU é o sistema integrado de gerenciamento da UNA-SUS/UFMA, foi desenvolvido para auxiliar no monitoramento e avaliação dos cursos ofertados pela instituição.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta de dados se deu através da extração de informações presentes nas narrativas dos alunos ao avaliar cursos de Gestão Pública em Saúde da UNA-SUS/UFMA, a saber: “O processo de trabalho no SUS e a importância das ações de planejamento em saúde”, “Planejamento, gestão e gerenciamento: o uso de instrumento de avaliação”, “Responsabilidade fiscal na gestão pública”, “Licitação e contratos administrativos” e “Monitoramento e avaliação em saúde”. Tais dados encontram-se disponíveis no SigU Questionário [1], uma ferramenta que permite aos alunos responder perguntas de avaliação sobre os cursos, bem como para a visualização dessas respostas pelos administradores do sistema.

Foi realizada uma análise qualitativa, buscando-se a satisfação dos alunos em relação aos 5 (cinco) cursos realizados. Para a análise utilizou-se 150 narrativas de opiniões para cada curso oferecido.

O tratamento dos dados foi realizado em 3 (três) etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (FARAGO; FOFONCA, 2012).

A pré-análise foi executada em passos sequenciais: a) leitura flutuante do material a ser analisado; b) exclusão de narrativas que não correspondiam às sugestões avaliativas do curso; c) codificação dos dados.

Nesse trabalho, após a leitura flutuante do material, foram excluídos palavras e/ou termos como: “eu acho”, “na minha opinião”, “avalio/avaliar”, e outras palavras e/ou termos relacionados às dúvidas sobre o curso e que não indicavam uma avaliação da satisfação do aluno.

A opção por manter a palavra “curso” nessa análise se deve ao fato de tentar preservar a avaliação do objeto desse estudo e não de outros fatores, como por exemplo, o processo de trabalho, uma vez que 76% dos alunos declararam exercer algum cargo de gestão no SUS e o espaço destinado à essas narrativas também era utilizado para expor problemas do cotidiano de trabalho.

A codificação é uma etapa importante, pois depende da capacidade crítica e analítica do pesquisador. Entretanto, atualmente, há diversos softwares voltados para auxiliar nessa tarefa (por exemplo: MAXQDA, NVivo,

Atlas.ti [2] etc.). Essa fase consiste em transformar os dados brutos dos textos em recortes que representem o conteúdo do material (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011)

Na presente pesquisa, a codificação das narrativas foi realizada com o auxílio do programa *Wordle*™ (Jonathan Feinberg, 2014), que utiliza o método de nuvens de palavras (*tag clouds*) para apresentar aquelas que mais se repetem em textos.

O programa cria nuvens de palavras, codifica a frequência das informações por meio da diferenciação de tamanhos de fontes, cores e formatos. Este programa tem sido utilizado para vários propósitos, e mais recentemente pesquisadores têm investido nessa ferramenta para realizar análise.(VIEGAS; WATTENBERG; FEINBERG, 2009).

A técnica de construção destas nuvens consiste em usar tamanhos e fontes de letras e cores diferentes de acordo com a frequência das ocorrências das palavras no texto analisado, onde as palavras (ou conceitos) mais frequentes são representadas com letras maiores (CARVALHO et al, 2012).

[2] Softwares livres para análise de argumentos e codificação de textos.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A importação das narrativas de avaliação dos cursos resultou em uma imagem para cada curso.

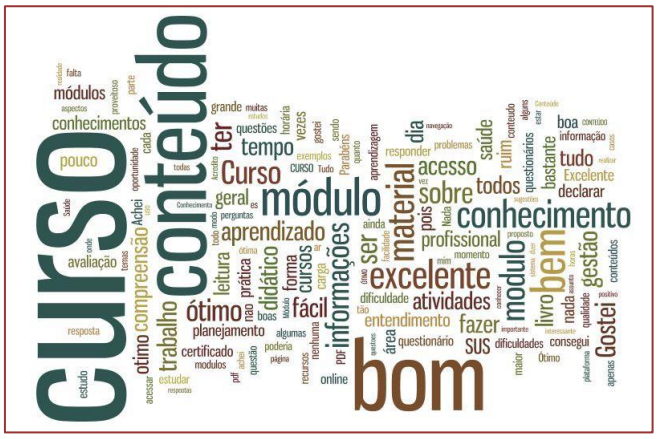
Podemos destacar como um viés dessa pesquisa o fato de que as imagens foram construídas sem a diferenciação das categorias positivas e negativas dessa avaliação, visto que pretendia-se observar se uma categoria se sobressaia a outra na construção das nuvens de palavras.

Para o curso "O processo de trabalho no SUS e a importância das ações de planejamento em saúde" destaca-se a ênfase dada ao bom conteúdo do curso (Figura 1). Esse resultado pode ser devido ao fato de o público-alvo desse curso ser gestores do SUS e à construção pedagógica desse material ter inserido vários elementos para a problematização do cotidiano de trabalho.

Figura 1 - Imagem extraída do programa *Wordle*™ com base nas narrativas de avaliação do curso: 'O processo de trabalho no SUS e a importância das ações de planejamento em saúde'.

Para o curso "Planejamento, gestão e gerenciamento: o uso de instrumento de avaliação", destaca-se conteúdo do curso e conhecimento (Figura 2). Para essa análise a Figura 1 sugere que o conteúdo abordado no curso foi importante para aprimorar o conhecimento desses estudantes. Acredita-se que isso pode estar relacionado ao fato do conteúdo abordado nesse curso ter sido apresentado em forma de tutoriais, o que torna o aprendizado mais prático, uma vez que saber utilizar os instrumentos de avaliação do SUS é condição indispensável para o trabalho desses gestores.

Figura 2 - Imagem extraída do programa *Wordle*™ com base nos dados de avaliação do curso:' Planejamento, gestão e gerenciamento: o uso de instrumento de avaliação'

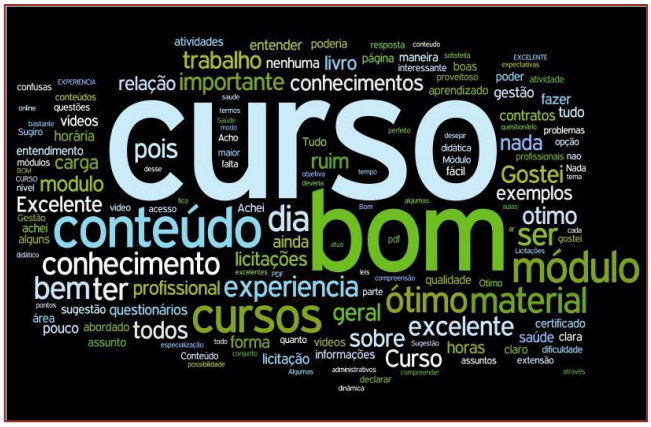


Para o curso "Responsabilidade fiscal na gestão pública", observou-se uma avaliação positiva (excelente curso) e avaliações negativas relacionadas aos questionários de avaliação da aprendizagem (questionários / dificuldade) (Figura 3). Ainda assim as avaliações positivas se sobressaem às negativas como podemos observar na Figura 3. Durante as leituras foi apontado que os questionários que avaliavam a aprendizagem estavam com o nível de dificuldade alto, acredita-se que isso está relacionado com à própria temática do curso que pode não dialogar diretamente com a prática de trabalho desse aluno, ou com sua área de formação, uma vez que a maioria dos alunos desse curso (26%) tinham graduação em Enfermagem. Em contrapartida temos 10% de alunos desse curso graduados na área de Administração.

Figura 3 - Imagem extraída do programa *Wordle*™ com base nos dados de avaliação do curso: 'Responsabilidade fiscal na gestão pública'.

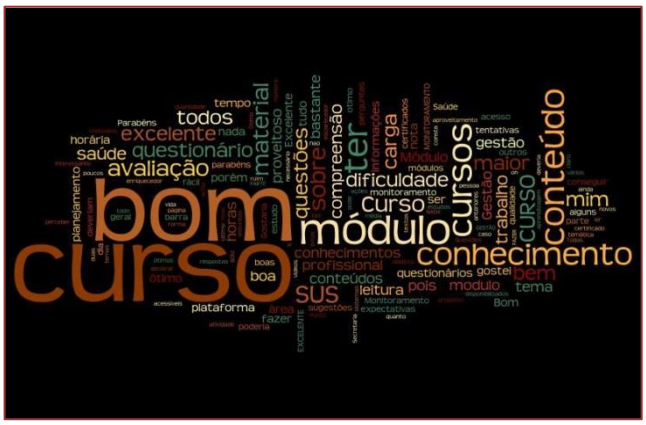
curso
módulo
bom
cursos
conhecimentos
excelente
questionário
conhecimento
ótimo
horária
proveitoso
extensão
poder
conteúdo
carga
material
algumas
tentativas
tudo
qualidade
entendimento
questões
complexo
horas
aprendizado
avaliação
falta
ser
Sugiro
notas
resposta
fiscal
todos
Excelente
Saúde
sobre
maior
ter
deveria
gestão
forma
área
profissional
conteudo
modulo
aprendizagem
nada
Módulo
Tema
totalizando
bastante
conteúdos
LRF
maravilhoso
oportunidade
aperfeiçoamento
consegui
entender
saúde
responder
achei
respostas
vídeos
estudar
bem
todo
pouco
especialização
excelentes
linguagem
assunto
aplicação
Dificuldade
Parabéns
gestores
tutor
público
duração
dificuldades
abordar
todas
responsabilidade
Gestão
Achei
acredito
mim
fiscal
toda
gestaria
maior
nova
dificuldade
agrupando
conjunto
pessoal
planejamento
neste
line
nota
ruim
pois
cursos
aprendi
acesso
Importante
perguntas
questões
Adquirir
Curso
aprendizado
conteúdos
muita
meses
partes
Ótimo
questionario
pessoal
consegui
desse
formada
aprendizagem
especialização
excelentes
linguagem
assunto
aplicação
Dificuldade
Parabéns
gestaria
maior
nova
dificuldade
agrupando
conjunto
pouco
Excelente
sobre
todos
questionário
conhecimento
ter
gestão
deveria
área
profissional
conteudo
forma
nota
estudar
aprendizagem
modulo
carga
conteúdo
material
bem
tudo
algumas
tentativas
Achei
acredito
qualidade
dificuldades
duração
gestores
tutor
público
responsabilidade
abordar
todas
questionario
vídeos
Gestão
proveitoso
nada
Módulo
Tema
totalizando
bastante
conteúdos
LRF
maravilhoso
oportunidade
aperfeiçoamento
consegui
entender
saúde
modulos
responder
achei
respostas
muita
meses
partes
Ótimo
questionario
pessoal
consegui
desse
formada
planejamento
neste
line
nota
ruim
pois
cursos
aprendi
acesso
Importante
perguntas
questões
Adquirir
Curso
aprendizado
conteúdos
entendimento
horas
questões
complexo
falta
avaliação
ser
Sugiro
notas
resposta
fiscal
todos
Excelente
Saúde
sobre
maior
nova
dificuldade
agrupando
conjunto
pouco
Excelente
conhecimento
questionário
ter
deveria
gestão
forma
área
profissional
conteudo
modulo
aprendizagem
nota
estudar

Figura 4: Imagem extraída do programa *Wordle*™ com base nos dados de avaliação do curso: 'Licitação e contratos administrativos'.



Para o curso "Monitoramento e avaliação em saúde" destaca-se bom curso/módulo, conhecimento (Figura 5). Nesse curso houve uma maior participação de alunos graduados na área de Serviço Social do que nos demais (10%), supõe-se que isso pode estar relacionado ao fato de que as atividades de monitoramento e avaliação no SUS estão diretamente ligadas ao controle social, função essa que pode ser realizada por qualquer profissional do SUS, gestor ou usuários, e pode ser potencialmente uma área de interesse desses profissionais.

Figura 5 - Imagem extraída do programa *Wordle*™ com base nos dados de avaliação do curso: 'Monitoramento e avaliação em saúde'.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise qualitativa das narrativas dos alunos através do instrumento *Wordle*™, foi possível observar na "nuvem de palavras" um novo potencial para a análise qualitativa de conteúdo de textos, com resultados de fácil operacionalização permitindo o acompanhamento contínuo das narrativas de avaliação do curso e consequente melhoria dos pontos apresentados como negativos: como o grau de dificuldade das atividades formativas. A utilização desta ferramenta em cursos autoinstrucionais contribui para o feedback rápido, que é fundamental para avaliação e manutenção da qualidade. A ferramenta SigU Questionário possibilitou conhecer o perfil dos alunos dos cursos permitindo uma contextualização das análises das nuvens de palavras.

REFERÊNCIAS

[1]. AGGARWAL, R. et al. A comparison of online versus on-site training in health research methodology: a randomized study. BMC medical education, 2011, 11.1:1.

[2]. BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 26 abr. 2017.

[3]. CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto contexto enferm, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.

[4]. CARVALHO JR, P.M. et al. Avaliação do programa de residência multiprofissional em saúde da família: uma análise qualitativa através de duas técnicas. Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto. 2012;11 (Supl. 1):114-119

[5]. COSTA, D. M.; SILVA, C. H. P.; VECCHIA, D. C. Democratização da Educação Superior no Brasil: Uma Análise Crítica da Universidade Aberta do Brasil (UAB). 2014.

[6]. FARAGO, C. C.; FOFONCA, E. A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. Revista Linguagem, v. 18, 2012.

[7]. FIGUEIREDO et al. Curso Autoinstrucional em Telessaúde: uma visão geral. Revista Brasileira de Inovação Tecnológica em Saúde, v. 5, n. 4 (2015).

[8]. FIGUEIREDO, ANA EMÍLIA OILVEIRA; BAESSE, D. C. L. ; GRISOLIA, A. M. ; RABELO,

[9]. A. M. O. ; BANDEIRA, M. G. C. . Assessment of the Module Communicable Diseases of an E-Learning Course Using SIGU Questionnaire. In: Med@Tel THE INTERNATIONAL eHEALTH, TELEMEDICINE AND HEALTH ICT FORUM For

[10]. Education, Networking and Business, 2016, Luxemburgo. Journal of the International Society for Telemedicine and eHealth, 2016. v. 4. p. 31-31.

[11]. MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. Revista de Administração Contemporânea, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

[12]. OLIVEIRA FILHO, J. A. de; SILVA, O. A. C. da. Avaliação da percepção dos alunos do curso de especialização em gestão pública do Instituto Federal de Ensino da Paraíba. In: SIED. SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA 2016.

[13]. PAULO, A. C. L.; SHIMOYA, A.; SHIMODA, E. Percepção dos Discentes na Identificação de Pontos Críticos de um Curso Técnico na Modalidade EAD em uma Instituição Federal de Ensino. Revista Científica Linkania Master, 2014, 1.9.

[14]. SANDARS, J. Technology and the delivery of the curriculum of the future: opportunities and challenges. Med Teach, v. 34, p. 534-538, 2012.

[15]. VIEGAS, F. B.; WATTENBERG, M.; FEINBERG, J. Participatory visualization with wordle. IEEE transactions on visualization and computer graphics, v. 15, n. 6, 2009.

[16]. WONG, G.; GREENHALGH, T.; PAWSON, R. Internet-based medical education: a realist review of what works, for whom and in what circumstances. BMC Med Educ 2010, 10: 12.

Capítulo 18

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS - PBL (PROBLEM BASED LEARNING): APLICANDO A METODOLOGIA NO CURSO DE TUTORIA NA PRÁTICA – NUTEAD/UEPG

Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos
Fernanda Bassani
Albino Szesz Junior

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas (APB) ou Problem Based Learning (PBL), cujo objetivo foi testar no curso de Tutoria na Prática, promovido pelo Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa NUTEAD/UEPG. Desta forma identifica-se sua origem vindo de uma escola médica canadense na década de 1960. Observa-se ainda, a ampliação para outras áreas de conhecimento além das Ciências da Saúde. A metodologia tem seus objetivos centrados na problematização com o ensino focado no aluno e em sua auto-aprendizagem. Nesta prática, aplicada em um curso de extensão, na modalidade a distância, com o uso do recurso do fórum, foram apresentadas três etapas: levantamento dos problemas, discussão sobre as possíveis estratégias e apresentação das soluções. A atividade foi estruturada com um problema (conflitos), o professor formador, grupos tutoreados, o tutor que mediou as discussões e avaliou os participantes. A avaliação foi formativa seguindo critérios estabelecidos. Pautados na colocação de perguntas e buscas de respostas a atividade enquadrou-se como uma metodologia de aprendizagem ativa, favorecendo um processo de desenvolver a autonomia, a criatividade e a criticidade na busca da resolução dos problemas.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas. APB. Aplicabilidade. Educação a distância.

1 INTRODUÇÃO

A aplicação da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) vem ocorrendo em níveis educacionais diversos e atingindo diversas áreas do conhecimento.

Apresenta-se então uma proposta prática de aplicação da metodologia PBL no curso de extensão Tutoria na Prática, promovido pelo Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância cujo objetivo foi testar essa metodologia, nesta modalidade de ensino.

O referencial teórico enfoca a origem, a aplicabilidade, os desafios, a descrição de estudos que utilizaram a metodologia, vantagens e desvantagens.

Apresenta-se o uso do recurso fórum no ambiente virtual de aprendizagem em três etapas que englobam o problema posto, discussão e estratégias e as soluções encontradas num processo de autonomia, criatividade e criticidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A origem da PBL vem da Escola de Medicina da Universidade McMaster, no Canadá, no final dos anos da década de 1960, com inspiração no método de estudo de casos da Escola de Direito de Harvard (EUA) nos anos de 1920. (BERBEL, 1998; RIBEIRO, 2005, 2008a, 2008b). São escolas pioneiras no uso desta metodologia a Escola de Maastricht, na Holanda, as escolas de Albuquerque, Harvard e do Hawai nos Estados Unidos e em outras universidades da América Latina e Europa.

Os princípios da metodologia são derivados das teorias de Ausubel, Bruner, Dewey, Piaget, Rogers, Freire entre outros. (RIBEIRO, 2005; ESCRIVÃO FILHO, RIBEIRO, 2007).

O estudante é responsável pela sua própria aprendizagem, tem o estímulo para o pensamento crítico, desenvolve as habilidades para solução de problemas e a aprendizagem de conceitos. (SOARES; ARAÚJO; LEAL, 2008).

Assim, avança fronteiras e amplia seu histórico dentro das perspectivas de vários teóricos da área de Educação e vem sendo aceita em muitas outras áreas. A característica essencial é a proposta de problemas da vida real para estimular o uso do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas, favorecendo assim a aprendizagem de conceitos fundamentais de uma determinada área. (RIBEIRO, 2005).

O estudante é responsável pela sua própria aprendizagem, pois o método estimula o pensamento crítico, a busca de habilidades para a solução de problemas e a aprendizagem de conceitos. (SOARES; ARAUJO; LEAL, 2008).

Defende-se ainda que pode ser baseada na dialética, onde o foco é na interação com outras pessoas, com o mundo físico, e um determinado contexto histórico e cultural, repleto de significados individuais e coletivos. Alguns trabalhos ressaltaram a interação social, colaboração e mediação simbólica como componentes essenciais para a PBL e onde o aluno deve aprender e permitir que busque conhecimento por várias formas de difusão. (KOMATSU, 1998; KALATZIS, 2008, FILATRO, 2009; FREITAS, 2012; BIZARRIA, 2013).

A aplicação da PBL não é uma prática recente, pois há vários estudos, principalmente na área médica que relataram e divulgam sua aplicabilidade (SMOLKA; GOMES, 2008; ALMEIDA; BATISTA, 2011; QUEIROZ, 2012; FERREIRA et al., 2015) porém observa-se, nos trabalhos mais recentes, uma ampliação dessa aplicabilidade em outras áreas do conhecimento.

A substituição de práticas didáticas tradicionais foi apresentada por Escrivão Filho e Ribeiro (2007) quando propuseram a construção conjunta da mudança entre professor/tutor e alunos, adotando a PBL pelo descompasso e alienação dos alunos em sala de aula.

Uma outra aplicação foi de Soares; Araújo e Leal (2008) na área de Ciências Contábeis revelando aspectos importantes da sua implementação quanto ao respeito ao conhecimento adquirido, o estímulo do pensamento crítico, o desenvolvimento de habilidades para a solução de problemas e o trabalho em equipe.

Oliveira (2011), Freitas (2012) e Sandoval Filho (2012) abordaram a PBL como proposta pedagógica que pode se harmonizar totalmente com a proposta educacional complexa e se agregar ao enfoque do conhecimento aos demais módulos do sistema educacional complexo como o da instrumentação, avaliação e comunicação.

Na educação a distância Figueiredo (2012) e

Bizzaria et al. (2013) apresentaram uma reflexão sobre a utilização desta metodologia como estratégia metodológica, colocando o tutor como propositor dessa ferramenta nas ações de aprendizagem, onde os alunos colaboram no processo formativo mais significativo e efetivo.

Os objetivos pautam-se em problematização, cujos resultados devem estar voltados para alguma intervenção da realidade observada permitindo a aprendizagem, bem como desenvolver profissionais criativos, cooperativos e com iniciativa.

O elemento central da aprendizagem é o aluno, valorizado como indivíduo com conhecimento de mundo que também pode ensinar algo aos colegas e até ao professor e não somente aprender. O professor passa a ser um mediador, alguém que leva à reflexão sobre situações "Problemas". A aprendizagem é de natureza construtivista, pois o conhecimento a ser estudado será construído e reconstruído pelo estudante, através de técnicas participativas.

Leitinho e Carneiro (2013, p. 102) sintetizaram alguns pontos importantes em sua configuração que podem ser resumidas em: metodologia participativa centrada no estudante; uso de grupos tutoriais; aprendizagem autodirigida; interação entre docentes e estudantes; habilidade de comunicação e cooperação; revisão da prática docente; exigência de formação pedagógica continuada; investigação sobre o desenvolvimento mental dos estudantes; integração e interdisciplinaridade científico-cultural; reorganização da vida cotidiana; trabalho com conhecimento contextualizado e renovação da formação docente com a educação continuada.

Entre às vantagens e desvantagens da PBL encontrou-se autores que apresentaram argumentações destacando os pontos positivos e negativos que envolvem o processo de aplicação do método.

Powell (2000) atribuiu à PBL a vantagem de motivar o aluno a trabalhar e aprender a aprender. Para o autor, devido ao trabalho em grupo há mais comunicação entre os alunos e estes estabelecem parcerias entre si e, nos mais avançados, com o corpo docente. E ainda defendeu que a PBL encoraja o diálogo entre o corpo docente sobre as questões educacionais, favorecendo o trabalho coletivo quando da concepção dos projetos e o compartilhamento de experiências entre os departamentos.

Contudo, Powell (2000) apontou algumas desvantagens da PBL para os alunos tais como a imprecisão no conhecimento das teorias mais avançadas e a insuficiência de conhecimento de memória. Colocou ainda que a PBL obriga os alunos a trabalharem ao ritmo do grupo e pode ser frustrante para os alunos que têm dificuldade em trabalhar dessa forma.

Ribeiro (2005) defendeu nas vantagens o favorecimento da aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais positivas.

Entre os prós e contras apresentados nas vantagens e desvantagens da PBL ficou evidente que através da PBL se busca estimular o aluno a tornar-se um ser ativo no processo proposto, porém exigirá o empenho do mesmo, sendo capaz de visualizar e assumir o seu papel com comprometimento e de forma responsável para atingir os resultados esperados. Exige também do professor o comprometimento com a metodologia, uma postura de monitoramento e alerta na condução dos grupos motivando-os na execução das etapas.

Para a implantação do método os atores devem ter as propostas bem definidas, pois são de fundamental importância para o êxito dos resultados esperados dessa dinâmica.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia PBL foi aplicada no curso de extensão online Tutoria na Prática, especificamente na unidade de estudo relativa a Conflitos e Soluções na Tutoria, através de três fóruns de discussão, nos quais foram levantados os problemas, discutidas possíveis soluções e avaliadas as soluções sugeridas. No Quadro 1, é apresentada a descrição dos três fóruns disponibilizados para os estudantes.

Quadro 1 – Fóruns utilizados para as discussões sobre a temática

Fórum	Enunciado
1 - Levantando problemas	Indique aqui casos de conflitos presenciados ou vividos. Lembre-se nessa fase você somente deverá indicar a situação sem comentários de ação ou forma como foi resolvido. A partir deste fórum iremos levantar os diversos e principais tipos de conflitos enfrentados que serão comentados no Fórum 2.
2 - Levantando possíveis soluções para os conflitos indicados no Fórum 1.	A partir do conflito indicado sua participação é propor soluções ou ações que contribuiriam para amenizar ou resolver o conflito. Lembre-se que aqui ainda são propostas. Na sequência do Fórum 3 vamos relatar ações que foram efetivadas e resolveram os conflitos.
3 – Levantando Soluções	Agora que já identificamos os conflitos no Fórum 1, foram indicadas ações para resolver no Fórum 2, iremos agora no Fórum 3 elencar as soluções apontadas e mostrar práticas que foram aplicadas e deram resultados.

Dentre os papéis e funções que se deve atribuir na PBL o professor tutor foi representado pelo professor formador do curso que é o conhecedor do módulo temático e assumiu a responsabilidade pedagógica, formulando as questões e estabelecendo critérios de avaliação.

Nas edições ofertadas a média de alunos inscritos é de 97 participantes, sendo divididos em grupos de que variam entre 10 e 11 alunos, sendo tutoreados pelo professor que acompanhou o curso e atuou como um coordenador, conduzindo, monitorando e estimulando a participação dos alunos do curso.

A avaliação dos alunos foi realizada de forma individual em cada um dos fóruns, com as seguintes regras de avaliação: (i) acrescentar o posicionamento individual sobre a questão temática; (ii) realizar um embasamento teórico a partir do material disponibilizado; (iii) interação com os seus colegas do grupo, visitando as demais postagens, comentando e contribuindo com os demais.

4 RESULTADOS

Para exemplificar as interações realizadas, apresenta-se a postagem do aluno X, o qual realizou as seguintes contribuições apresentadas no Quadro 2.

A partir da postagem do aluno X, os demais estudantes discutiram e compartilharam experiências, verificou-se que o conflito apresentado é recorrente, comum entre os demais participantes, levando a uma reflexão das práticas de cada um deles, além da troca de experiências.

Dessa forma, verificou-se que o problema apresentado sobre conflitos na tutoria, através de fóruns de discussão, estimulou os participantes a pensar, discutir, refletir e encontrar alternativas para os diversos posicionamentos indicado.

Os grupos de participantes (grupos tutoreados) possibilitaram as discussões e a construção coletiva do conhecimento, com o tutor assumindo a posição de facilitador da aprendizagem como um orientador pedagógico, trabalhando como mediador, indicando as melhores práticas a serem realizadas pelo aluno, além de contextualizar com o material teórico e a prática de ensino da instituição de ensino em que trabalha, otimizando o processo de ensino-aprendizagem e melhorando a capacidade técnica do participante na execução de seu trabalho.

Quadro 2 – Contribuições apresentadas nos Fóruns pelo aluno X

Conflito apresentado no Fórum 1:	Aluno não realiza as atividades no cronograma e pede constantemente a reabertura dos exercícios.
Possíveis soluções apresentadas no Fórum 2:	Mandar por e-mail e por AVA o calendário de postagens das atividades. Reforçar no AVA os prazos de entrega das atividades. Mandar uma mensagem pessoal para o aluno o porquê de não reabrir as atividades perdidas, reforçar e disciplinar o aluno a postar as atividades no cronograma correto. No encontro presencial conversar com o aluno e reforçar a importância da entrega das atividades nos prazos definidos.
Soluções aplicadas apresentadas no Fórum 3:	O aluno recebeu as mensagens e ficou ciente do calendário da EAD. Na continuidade do atraso da entrega das atividades, a pedido do tutor online, o tutor presencial chamou o aluno e conversou com ele, descobrindo que o aluno tinha pouca experiência em informática e estava desmotivado. Aluno e tutor entraram no consenso de ter um encontro presencial por semana, durante 4 semanas, para ensinar o aluno a operar e interagir no AVA. O papel do tutor em motivar o aluno a continuar no curso e o auxílio durante essas 4 semanas foi de fundamental importância para que o aluno se disciplinasse na entrega das atividades e perdesse o medo em utilizar a plataforma Moodle.

O participante assumiu diferentes tarefas como a leitura do problema, a apresentação de propostas, realizou estudos autônomos e coletivos para fortalecer o processo de aprendizagem, atingindo o objetivo proposto da atividade, sendo avaliado com nota máxima.

A proposta estimulou ao participante investigar e desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo promovendo a contextualização do assunto destacado na atividade: OS CONFLITOS NA EAD.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o participante é o ator principal desta metodologia, pois não é estático e precisa comunicar-se e trazer informações para contextualizar a questão apresentada, a essência está na autoaprendizagem, na exploração do tema e aprimoramento do conhecimento que tem sobre o mesmo. Permite que se recorra às suas experiências para enriquecer o debate, além de que o participante pode expor situações da vida real, mudando os métodos tradicionais de ensino.

Muitos participantes puderam viver a experiência de sua área de atuação resolvendo problemas da vida real e de sua vivência.

O primeiro fórum formulou problemas, o segundo estabeleceu estratégias de ação e o terceiro estimulou as reflexões para se chegar as propostas e conclusões.

Pautados na colocação de perguntas e buscas de respostas a atividade enquadrou-se como uma metodologia de aprendizagem ativa, favorecendo um processo de desenvolver a autonomia, a criatividade e a criticidade na busca da resolução dos problemas.

A proposta da metodologia vem sendo aplicada com êxito nas edições sequentes do referido curso.

REFERÊNCIAS

[1]. ALMEIDA, M. T. C.; BATISTA, N. A. Ser docente em métodos ativos de ensino-aprendizagem na formação do médico. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 35, n. 4, p.468-476, 2011.

[2]. BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface - Comunicação, Saúde, Educação 2, fev., 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf. Acesso em: 17 nov. 2015.

[3]. BIZARRIA, F. P. de A. et al. Aprendizagem baseada em problemas em contextos de educação a distância. Revista EDaPECI, São Cristovão (SE), v.13, n.2, p. 278-297, maio/ago. 2013.

[4]. ESCRIVÃO FILHO, E.; RIBEIRO, L. R. C. Inovando no ensino de administração: uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2007. Anais eletrônicos... Recife: EnEPQ, 2007.

[5]. FERREIRA, R. C.; TSUJI, H.; TONHOM, S. F. R. Aprendizagem baseada em problemas no Internato: há continuidade do processo de ensino e aprendizagem ativo? Revista Brasileira de Educação Médica, v. 39, n. 2, p. 76-285, 2015.

[6]. FIGUEIREDO, C. de O. PLB Test: um modelo para avaliação da maturidade de processos de ensino na abordagem PBL. Recife, 2012. Especialização (Gestão da Tecnologia da Informação) – Universidade Federal de Pernambuco.

[7]. FILATRO, A. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, F. M. FORMIGA, M. (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 96-104.

[8]. FREITAS, R. A. M. da M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.2, p.403-418, abr./jun. 2012.

[9]. KALATZIS, A. C. Aprendizagem baseada em problemas em uma plataforma de ensino a distância com o apoio dos estilos de aprendizagem: uma análise do aproveitamento dos estudantes de engenharia. 2008. 113f. Dissertação (Mestrado) – Programa da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, 2008.

[10]. KOMATSU, R.S. et al. Aprendizagem Baseada em Problemas. In: MARCONDES, E.; LIMA-GONÇALVES, E. Educação Médica. São Paulo: Sarvier, 1998.

[11]. LEITINHO, M. C.; CARNEIRO, C. C. B. S. Aprendizagem baseada em problemas: uma abordagem pedagógica e curricular. In: VEIGA, I. P. A. (Org.).Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo. Campinas: Papirus, 2013. p. 99-113.

[12]. OLIVEIRA, C. A. de. Análise do PBL – Aprendizado Baseado em Problemas: sob o foco da teoria do pensamento complexo na educação. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING AND COMPUTER EDUCATION, 7., 2011. Anais eletrônicos... Guimarães, Portugal: ICECE, 2011.

[13]. POWEL, P. From classical to Project-led education. In: POUZADA, A. S. (Org.). Project-led education and group learning. Guimarães: Ed. Universidade do Minho, 2000. P. 11-40.

[14]. QUEIROZ, A. PBL: problemas que trazem soluções. Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, v. 1, n.1, p.26-38, 2012.

[15]. RIBEIRO, L. R. de C. A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos: UFSCar 2005. Disponível em: http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2005-05-16T12:29:32Z-668/Publico/TeseLRCR.pdf. Acesso em: 17 nov. 2015

[16]. RIBEIRO, L. R. de C. Aprendizagem baseada em problemas (PBL) na educação em engenharia. Revista de Ensino de Engenharia, v. 27, n. 2, p.23-32, 2008a.

[17]. RIBEIRO, L. R. de C. Apredizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior. São Carlos(SP): EdUFscar, 2008b.

[18]. SANDOVAL FILHO, S. S. Educação online e aprendizagem baseada em problemas: possibilidades e desafios do uso do PBL-VS. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 40, 2012. Anais eletrônicos... Belém: COBENGE, 2012. Disponível em: http://www.abenge.org.br/Cobenge Anteriores/2012/artigos/ .pdf. Acesso em: 20 nov. 2015.

[19]. SOARES, M. A. et al. Evidências empíricas da aplicação do Método Problem-based Learning (PBL) na disciplina de Contabilidade Intermediária do Curso de Ciências Contábeis. In: ENCONTRO ANPAD, 32, Rio de Janeiro, 2008. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro ANPAD, 2008.

[20]. SMOLKA, M. L. R. M.; GOMES, A. P. SIQUEIRA-BATISTA, R. Autonomia no contexto pedagógico: percepção de estudantes de medicina acerca da aprendizagem baseada em problemas. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 38, n. 1, p.5-14, 2014.

Capítulo 19

METODOLOGIAS ATIVAS COMO FACILITADORA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR EAD

Adriana Clementino
Cláudia C. M. Souza
Silvia Cristina Hito

Resumo: O presente artigo discute a metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a relevância dos recursos tecnológicos-comunicacionais, fórum e webconferência, como suportes à interação entre o grupo (alunos/alunos e alunos/mediador) e ao processo de ensino-aprendizagem. A ABP tem como princípio o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à vida profissional, e é aplicada por meio de vivências de problemas reais que são discutidos entre os alunos de um curso, seja ele presencial ou a distância. O levantamento bibliográfico que se apresenta neste artigo é parte de pesquisa documental e descritiva, com base na abordagem qualitativa, que está em andamento no Centro Universitário Senac-SP. A pesquisa tem como objetivo principal verificar a percepção do aluno de ensino superior da modalidade Educação a Distância sobre a efetividade dos recursos fórum e webconferência na construção do conhecimento proposto pelo curso que ele realiza - a amostra definida é de três cursos de pós-graduação. Em consonância com os princípios da ABP, em todas as disciplinas dos cursos pesquisados há uma atividade avaliativa de produção (realizada de modo individual ou em grupo) em que é proposta uma situação-problema real a ser solucionada, e que o aluno possivelmente enfrentará em sua profissão. Deste modo, busca-se averiguar qual é o grau de contribuição que esse tipo de estratégia pedagógica e os recursos comunicacionais utilizados têm na aquisição do conhecimento dos alunos.

Palavras-chave: metodologia ativa, fórum, webconferência, ensino superior, educação a distância.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem vem sofrendo alterações significativas impulsionadas pelas inovações tecnológicas. A velocidade dessas inovações vem ao encontro das necessidades das pessoas em função de ritmos de vida acelerados, busca de grau de escolarização mais avançado e acesso ao múltiplo universo de informação e conhecimento disponível atualmente, principalmente, em cursos oferecidos na modalidade Educação a Distância (EAD). A tecnologia vem transformando a relação do homem com o tempo e espaço e os meios digitais representam cada vez mais, novas possibilidades de educação. (KENSKI, 2012)

Segundo Clementino (2008), além das questões clássicas de facilidades com relação ao tempo e espaço, uma das principais vantagens que a educação a distância *online* apresenta sobre as formas anteriores dessa modalidade, é a possibilidade de interação e comunicação humana entre os participantes de um curso, oferecida por diferentes tecnologias já incorporadas à internet em parceria com propostas pedagógicas alinhadas à metodologia ativa.

O Centro Universitário Senac – SP caminhou ao encontro do que se apresenta no cenário educacional nos últimos anos e possui atualmente uma estrutura de ensino superior a distância, composta por doze cursos de Graduação e trinta e um cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, totalizando, em 2017, cerca de 8.500 alunos. O modelo pedagógico vigente conta com recursos, como: os destinados à gestão do ambiente virtual, à apresentação de conteúdos, às atividades avaliativas e aos tecnológicos-comunicacionais. No caso da pós-graduação, três cursos são foco da pesquisa em andamento que originou este artigo, intitulada "Recursos Tecnológicos na EAD como Facilitadores da Construção do Conhecimento: Uma análise da percepção dos alunos".

Nessa pesquisa, o foco está na percepção dos alunos com relação ao uso dos recursos tecnológicos-comunicacionais fórum e webconferência como apoio às estratégias pedagógicas desenvolvidas com base em metodologia ativa. Tal enfoque é consubstanciado pelo crédito das pesquisadoras quanto à importância da interação e mediação para o processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, busca-se averiguar qual é o grau de contribuição que esses recursos têm na aquisição do conhecimento dos alunos. Assim, a pergunta que norteia a pesquisa é: Qual é a percepção do aluno de ensino superior da modalidade Educação a Distância do Centro Universitário Senac, sobre a efetividade dos recursos fórum e webconferência na construção do conhecimento?

Como objetivo geral foi definido: Verificar a percepção do aluno de ensino superior da modalidade Educação a Distância do Centro Universitário Senac, sobre a efetividade dos recursos fórum e webconferência na construção do conhecimento proposto pelo curso que ele realiza.

Para alcançar tal objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as características tecnológicas e o potencial pedagógico dos recursos fórum e webconferência;
- Avaliar como os recursos fórum e webconferência são utilizados por mediadores e alunos nos cursos de pós-graduação EAD a serem pesquisados, nas turmas que encerraram os cursos nos anos de 2015 e 2016;
- Analisar a relação do perfil demográfico do aluno com o uso dos recursos pesquisados.

2 METODOLOGIAS ATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EAD DO SENAC

Um dos consensos atuais é de que a educação contemporânea deve formar aluno autônomo, capaz de autogerenciar sua vida e seu processo de formação para viver plenamente "no atual contexto social, no qual os meios de comunicação estão potencializados pelo avanço das tecnologias e pela percepção do mundo como uma rede de relações dinâmicas e em constante transformação" (ROSA JUNIOR, 2015, p.15).

No que diz respeito aos cursos EAD, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) utilizados agregam recursos tecnológicos que viabilizam a proposta de situações de ensino e permitem potencializar o aprendizado com a possibilidade de integrar múltiplas mídias,

linguagens e recursos (textos, imagens, vídeos, sons etc.). Contudo, é preciso saber lidar pedagogicamente com tais recursos para que, de fato, façam diferença na construção do conhecimento. Neste sentido, a metodologia empregada tem grande responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo educacional, em especial propostas elaboradas com base nas metodologias ativas.

Nos cursos de Pós-Graduação EAD do Senac, foco da pesquisa em andamento, em todas as disciplinas há uma atividade avaliativa de produção (realizada de modo individual ou em grupo) em que é proposta uma situação-problema real a ser solucionada, e que o aluno possivelmente enfrentará em sua profissão. Em geral, os alunos têm três semanas para desenvolver essa atividade e neste período os recursos comunicacionais fórum e webconferência são utilizados pelos mediadores (professores ou tutores) para esclarecer dúvidas e aprofundar o debate sobre os conceitos envolvidos.

Essa situação de ensino está em consonância com a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que é uma das metodologias ativas em destaque no ensino superior. Ela tem como base a utilização de problemas da vida real, devido ao potencial estímulo aos estudantes quanto ao desenvolvimento de conceitos, de procedimentos e de atitudes, ou seja, de competências. E é teoricamente fundamentada em Bruner e Dewey, uma vez que Bruner parte do pressuposto de que a motivação impulsiona as pessoas para um melhor conhecimento do mundo, e Dewey pela aprendizagem autônoma que esse método proporciona. (FARIA, 2015)

Na ABP, o conteúdo procedimental é possível de ser apreendido pelo ato do fazer contínuo por meio de diferentes ações realizadas de forma independente pelos estudantes. Os princípios, formas de conduta, normas e regras de comportamento em uma sociedade, fazem parte do conteúdo atitudinal e de componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. A simples aceitação do conhecimento, a reflexão e conformidade, e a interiorização e aceitação da sociedade em que se vive, são formas de desenvolver/aprender atitudes, como solidariedade, respeito ao próximo, interação com os professores/mediadores e demais alunos, responsabilidade, cooperação, uso da liberdade, entre outras. (ZABALA, 1998 *apud* BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Segundo Côrrea (2006 *apud* SOUZA; PIMENTA, 2014), para fazer uso de metodologias ativas na EAD, é necessário pensar sobre qual será o suporte organizador do ensino-aprendizagem, sobre a combinação mais adequada dos meios comunicativos, a proporção de cada um e sobre como será a mensagem didática aos estudantes. Todas essas questões relevantes ao impacto e resultado final a ser alcançado no curso.

Nos cursos pesquisados, os recursos fórum e webconferência são de uso obrigatório pelo modelo adotado na Instituição e muito utilizados como apoio no desenvolvimento das atividades propostas com base na ABP.

De acordo com Batista e Gobara (2007), a intencionalidade da construção de conhecimento deve ser o objetivo principal da utilização do fórum nos cursos EAD. Para que isso aconteça é fundamental que mediador e aluno tenham, cada um, a clareza do seu papel. Para o aluno, destacam-se a habilidade tecnológica como fator relevante e também a atitude de querer aprender de modo que construa conhecimento e não apenas espere respostas prontas. Para o mediador, as habilidades tecnológicas, pedagógicas e experiências anteriores na educação a distância são determinantes para o sucesso na condução da discussão.

Pedagogicamente essa ferramenta serve muito bem a cursos que privilegiam a interação entre os seus participantes, propiciando discussões, compartilhamento de ideias, questionamentos e apresentações de dúvidas. Em diversas culturais a discussão como meio para o crescimento de todos os que dela participam é fator comum.

Na pós-graduação EAD do Senac, utiliza-se da seguinte estratégia pedagógica para garantir a participação contextualizada do aluno no debate: o mediador abre um espaço para que questões e dúvidas ligadas à atividade proposta sejam apresentadas pelos alunos, gerando um debate entre o grupo. Deste modo, pela característica de comunicação assíncrona do fórum, durante todo o tempo de desenvolvimento da atividade os alunos podem contar com o apoio do mediador e dos colegas para tirar as suas dúvidas e incertezas.

Outro recurso comunicacional utilizado como apoio à atividade é a webconferência. Uma

ferramenta de comunicação em tempo real que permite aos alunos terem momentos de contato mais espontâneo e direto com o mediador. Diferentemente do fórum, as webconferências são voltadas para discussões menos profundas e mais ágeis, que podem se aproximar de um *brainstorming*.

De acordo com Pesce, Hessel e Bruno (s.d. *apud* OLIVEIRA, 2013), trata-se de um recurso que tem impacto significativo sobre os processos de aprendizagem, por ser uma ferramenta completa do ponto de vista da integração de imagem, voz, apresentação de slides, envio de arquivos e compartilhamento de telas. Dessa maneira, há inúmeras possibilidades de uso, como a realização de reuniões; de discussões de trabalho; de aulas para se explicar um conteúdo; entre outras.

Nos cursos pesquisados, a webconferência é utilizada em vários momentos: com a coordenação de cursos; com os mediadores para esclarecer pontos das aulas que geraram dúvidas e como apoio ao desenvolvimento da atividade. É mais um momento, este síncrono, em que os alunos podem apresentar suas dúvidas, ideias e dificuldades em busca de ajuda para solucionar o problema a ser resolvido.

Deste modo, com o uso desses dois recursos comunicacionais apoiando a realização da atividade proposta com base na metodologia ativa ABP, tenta-se garantir a elaboração de um trabalho de qualidade que contribua para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à vida profissional dos alunos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para atingir os objetivos do estudo, a pesquisa que está em andamento será desenvolvida como bibliográfica, documental e descritiva com base na abordagem qualitativa. Bibliográfica para a revisão da literatura e construção do referencial teórico (que se apresenta em parte nesse artigo); documental porque se apoiará nos documentos institucionais de definição da modalidade EAD do Senac para explicar o modelo pedagógico adotado; e descritiva, conforme o critério de classificação proposto por Gil (2002), pois terá momentos de observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos sem que haja influência do pesquisador sobre ele.

Os dados serão coletados por meio do envio de questionário estruturado fechado aos alunos e mediadores de três cursos de pós-graduação EAD - cerca de 400 alunos e 10 mediadores. Além disto, com a finalidade de perceber se a metodologia ativa impacta no desempenho dos discentes, serão levantadas as publicações nos fóruns e as gravações das webconferências para medir as participações no processo de interação.

Na análise dos dados coletados será aplicado o método de análise de conteúdo. Conforme Bardin (2011), essa análise compreende as seguintes atividades: exploração inicial do material coletado, incluindo organização e preparação da análise; leitura e codificação dos dados, com a identificação das unidades de registro; interpretação dos significados dos dados coletados e a descrição dos resultados. Tudo isto permeado pela abordagem qualitativa que, segundo Denzin e Lincoln (2006 *apud* AUGUSTO *et. al.*, 2013), envolve uma abordagem interpretativa do mundo. Isto significa que os "pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem" (*ibid*, p. 747-8). E como "a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles" (Vieira e Zouain, 2005 *apud* AUGUSTO *et. al.*, 2013) ela é fundamental para que, de fato, o objetivo de verificar a percepção do aluno sobre a efetividade dos recursos fórum e webconferência na construção do conhecimento possa ser alcançado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou uma breve revisão bibliográfica sobre o tema metodologias ativas, mais especificamente a ABP, e a relevância da utilização de dois recursos comunicacionais para a aplicação dessa metodologia em cursos de pós-graduação EAD.

Os achados teóricos indicam que as metodologias ativas têm representado uma importante contribuição para o efetivo processo de ensino-aprendizagem, pois acredita-se que a experiência discente ativa em relação às situações reais pode promover soluções positivas a serem utilizadas na vivência do aluno na sua atuação profissional.

Nesse contexto, as pesquisadoras pretendem avançar no estudo, utilizando a pesquisa documental, assim como a pesquisa descritiva para que, em um próximo artigo, sejam apresentados os resultados alcançados.

REFERÊNCIAS

[1]. AUGUSTO, C. A. et. al.. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). In: Revista de Economia e Sociologia Rural. Piracicaba-SP, vol. 51, nº 4, p. 745-764, Out/Dez 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032013000400007>. Acesso em: mai-2017.

[2]. BARDIN, L.. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70. 2011.

[3]. BATISTA, E. M.; GOBARA, S. T.. O fórum on-line e a interação em um curso a distância. IX Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias na Educação. 2007. Porto Alegre. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8cErlinda.pdf>. Acesso em: abr-2017.

[4]. BOROCHOVICIUS, E; TORTELLA, J. C. B.. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a02v22n83.pdf>. Acesso em: abr-2017.

[5]. CLEMENTINO, A.. Didática Intercomunicativa em Cursos Online Colaborativos. 2008, 331f. Tese (doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

[6]. FARIA, J. S. Metodologia Ativa de Aprendizagem na Educação a Distância: notas sobre a formação do professor. III Simpósio Internacional de Inovação em Educação 2015. Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas, 2015 Disponível em: <http://www.lantec.fe.unicamp.br/inova2015/images/trabalhos/artigos2/B3.pdf> Acesso em: abr-2017.

[7]. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

[8]. KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: Papirus, ed. 9, 2012.

[9]. OLIVEIRA, D. S. O Uso do vídeo em EAD: desafios no processo de ensino aprendizagem. In: Revista Cesuca Virtual: Conhecimento sem Fronteiras. v.1 n.1, 2013. Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/cesucavirtual/article/view/422>. Acesso em: maio-2017.

[10]. ROSA JUNIOR, L. C. Metodologias ativas de aprendizagem para a Educação a Distância: Uma análise didática para dinamizar sua aplicabilidade. 2015, 100f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

[11]. SOUZA, C; PIMENTA, D. Videoconferência e Webconferência na EAD, Análise dos usos e perspectivas de aplicação. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126390.pdf>. Acesso em: abr-2017.

Capítulo 20

O PLÁGIO NA EAD: REFLEXÕES PERTINENTES A PARTIR DAS COLOCAÇÕES DOS DISCENTES

Jeniffer de Souza Faria
Antônia Lucineire de Almeida
Patrícia Ortiz Monteiro

Resumo: O presente texto discorre sobre plágio nos cursos a Distância e nasceu de inquietações da equipe de tutores, professores e gestores da EAD da Universidade de Taubaté, que tem um Núcleo de Estudos e Pesquisas para um processo de melhoria dos cursos oferecidos. Numa perspectiva educativa crítica, a prática do plágio acarreta prejuízos à formação dos sujeitos em qualquer área do conhecimento e nível de escolaridade, uma vez que pouco demonstra o conhecimento adquirido ou de que forma os estudantes foram interpelados pelos conteúdos abordados nas disciplinas, por isso se faz pertinente compreender as concepções e motivos que levam os discentes a realizar cópia indevida, além de outras informações correlatas. Portanto, temos como objetivo analisar e refletir sobre a incidência de plágios nas atividades realizadas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem, apresentando os resultados de uma pesquisa exploratória que articula análises quantitativas e qualitativas sobre o levantamento de dados realizado com estudantes da graduação à distância da Universidade de Taubaté - UNITAU. Foram coletados 193 questionários de alunos dos cursos de licenciaturas, bacharelado e tecnologias, de diversas cidades e estados. Em linhas gerais, pode-se inferir que apesar de grande parte dos alunos declararem saber o que é plágio e a instituição de ensino ter estratégias para ensinar aos que não sabem, pouco se percebe a concretização do saber na prática, ou seja, a cópia indevida ainda ocorre mesmo o discente conhecendo as consequências.

Palavras-chave: Plágio. Educação a Distância. Avaliação

1 INTRODUÇÃO

As discussões que apresentamos advêm da inquietação profissional de tutores, professores e gestores que atuam na modalidade de Educação a Distância, em cursos de graduação da Universidade de Taubaté – UNITAU, na região metropolitana do Vale do Paraíba.

Nosso objetivo, além de expor nossa experiência, é refletir e analisar sobre a crescente incidência de cópias indevidas como resposta para as atividades avaliativas complementares das salas virtuais e suas possíveis consequências para a formação docente, respaldados em estudos sobre formação docente (CORTELLA, 2014; FREIRE, 1996), educação a distância e o uso de tecnologias digitais (CARMO, 2014).

Uma hipótese sobre a justificativa de tal ato, acreditamos estar relacionada a imensa quantidade de informação disponível na internet sobre os mais variados tipos. Entretanto, há outros motivos, dos quais serão expostos de acordo com as colocações dos discentes submetidos a uma pesquisa articulada a estudo teórico.

Sabe-se que, numa perspectiva educativa crítica, este ato acarreta prejuízos à formação dos sujeitos em qualquer área do conhecimento e nível de escolaridade, uma vez que pouco demonstra o conhecimento adquirido ou ainda, de que forma os estudantes foram interpelados pelos conteúdos abordados nas disciplinas.

Dessa forma, percebe-se urgente implementar atividades que permitam formas diferentes de avaliar ou estratégias que conscientizem e ensinem aos estudantes como proceder com as fontes de informação que recorrem em seus estudos, de forma a amenizar ou, quiçá, solucionar esta ocorrência, em termos quantitativos e, por conseguinte, qualitativos. Tem-se ainda a ideia de que a instituição pode promover situações de conscientização nos alunos com a ajuda da equipe que os acompanha.

2 PLÁGIO: DEFINIÇÃO E TIPOS NO CONTEXTO DA EAD

De acordo com o minidicionário da língua portuguesa de Silveira Bueno (2000, p. 601), plágio significa “cópia, imitação, apropriação” de trabalho artístico alheio. Esta é uma prática considerada crime contra a Propriedade Intelectual de acordo com o art. 184 do Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1940), pois viola os direitos autorais. Frente a este conhecimento, o que muitos não sabem é que existem diferentes tipos de plágio - pelo menos quatro de acordo com nossas pesquisas - o que pode levar o sujeito ao não reconhecimento de que está praticando tal crime.

Dentre os tipos de plágio temos o integral, ou seja, aquele em que há cópia de um trabalho inteiro, sem citar a fonte da forma devida, de acordo com as Normas Técnicas da Associação Brasileira (ABNT). Outra possibilidade é o plágio parcial. Quando há cópia de partes, frases ou parágrafos, de um ou mais textos, sem citar os autores e suas respectivas obras.

A terceira forma refere-se ao plágio conceitual. Este utiliza da essência da obra de um determinado autor, mas percebe-se que foi expressa de forma diferente da original. Nestes casos, o sujeito praticante do plágio costuma recorrer ao uso de sinônimos de algumas palavras para burlar a essência da obra ou ainda outro idioma.

E, finalmente, o autoplágio, ou seja, a cópia de algo que o próprio sujeito produziu e publicou em outro momento. Um exemplo disso é utilizar parte ou todo de texto de uma monografia produzida para aprovação em um curso de graduação em outro trabalho de conclusão de curso. Neste último caso, vale ressaltar que é possível aprofundar ou dar continuidade aos estudos iniciados no primeiro trabalho, e para evitar a caracterização de plágio recomenda-se que o usuário faça citações de sua própria produção. (ARRABAL, 2011).

O contexto em que este conhecimento se relaciona neste texto refere-se a Educação a Distância, modalidade de ensino que realiza “mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.” (BRASIL, 2005).

A Educação a Distância, frente ao visível crescimento nas últimas décadas, tem desenvolvido, de forma veloz, tecnologias, softwares, *plugins*, ferramentas e variados recursos que podem ser utilizados nas plataformas educacionais para melhor e maior interatividade, tendo como base a utilização da internet. Um dos exemplos são os

Ambientes Virtuais de Aprendizagens – AVA. Entende-se que o AVA deve ser um ambiente completo, que possa otimizar a aprendizagem do aluno (BATES, 2016).

De acordo com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), além da obrigatoriedade da realização de exames presenciais, outras atividades de avaliação programadas a distância podem ser ofertadas para fins de promoção e conclusão dos estudos. Tais atividades avaliativas são complementares e variam consideravelmente, entretanto, podemos observar que geralmente estão relacionadas às ferramentas que os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) oferecem. Dentre as que requerem produção de texto, as mais utilizadas são os Fóruns e Tarefa (envio de arquivo ou produção de texto online).

Na EAD-UNITAU o Ambiente Virtual abriga salas virtuais para as disciplinas dos cursos. As salas são elaboradas por professores conteudistas e disponibilizadas aos alunos para estudo. As salas são implementadas e acompanhadas pelos Tutores e são estes profissionais que observam cotidianamente a utilização de cópias indevidas pelos alunos.

De posse desse conhecimento, partimos do pressuposto que o formato das atividades atrelado ao objetivo proposto pelo professor pode induzir o aluno a cometer cópia indevida de textos como resposta. Esta percepção gerou incômodo nos profissionais e resultou na pesquisa que norteia as reflexões deste texto mediadas pelos aspectos metodológicos a seguir.

3 METODOLOGIA

Na intenção de descrever e caracterizar as variáveis envolvidas em torno do assunto, a presente pesquisa é de caráter exploratório articulada com estudo teórico, pois se observa pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre plágio na perspectiva dos educandos. Logo, a metodologia articula características qualitativas e quantitativas.

Para coleta de dados utilizou-se como instrumento um questionário semiestruturado na ferramenta *Google Forms,* que além de estruturar as questões em formulário ainda disponibiliza um resultado por gráficos, permitindo uma análise estatística descritiva dos dados. O questionário foi disponibilizado na plataforma educacional para livre participação dos alunos dos cursos de licenciatura, de tecnologia e bacharelado. Obteve-se 193 respostas apresentadas na sequência.

4 REFLEXÕES PERTINENTES

Julga-se pertinente apresentar de forma concomitante os resultados da pesquisa realizada e as colocações teóricas, de forma a discutir a problemática em torno da cópia indevida, fato corriqueiro nas atividades como tutor de cursos ofertados na modalidade a distância, como forma de responder às hipóteses levantadas neste trabalho.

Entretanto, os reais motivos só poderão ser desvendados frente às justificativas expostas pelos próprios estudantes que em sua maioria (96%) afirmaram, a priori, saber o que é plágio ou cópia indevida, entretanto, na prática a ação é recorrente. Consideramos ainda pertinente observar que, mesmo pequena, uma porcentagem (4%) de alunos apontaram não saber o que é plágio.

Este primeiro dado leva-nos a emergir, pelo menos, três hipóteses como justificativa para os casos de cópia indevida nas atividades: (1) o aluno sabe o que é plágio, mas desconhece as consequências do ato; (2) o aluno conhece apenas o tipo mais comum de plágio (integral) e, portanto, desconsidera os outros tipos (parcial, conceitual ou autoplágio) ou (3) pelo fato de citar a fonte (inserção de link) o texto apresentado descaracteriza a cópia indevida.

De forma complementar cabe apresentar as consequências do ato na perspectiva do aluno, conforme o gráfico 1.

Gráfico 1 – Consequências do plágio

Apesar de todas as respostas terem considerável percentual, dois itens controversos se destacam: (1) o plágio não colabora com meu processo de aprendizagem; (2) não costumo praticar cópias indevidas de textos. Frente a estas manifestações, cabe questionar se o discente sabe que o plágio não colabora com seu processo de aprendizagem, porque ainda o pratica? Quais são os motivos que os levam a recorrer a este ato? A configuração ou o tipo de atividade proporcionada nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem instigam a tal prática?

A partir dos questionamentos busca-se responder a seguir com base nas reflexões de Cortella (2014) que, ao dissertar sobre a influência da tecnologia no aprendizado na contemporaneidade constata-se que o mundo digital trouxe uma nova forma de expor o conhecimento, que antes ficava restrito nos livros em bibliotecas, por exemplo, mas atualmente, com poucos cliques, consegue-se a informação que se deseja.

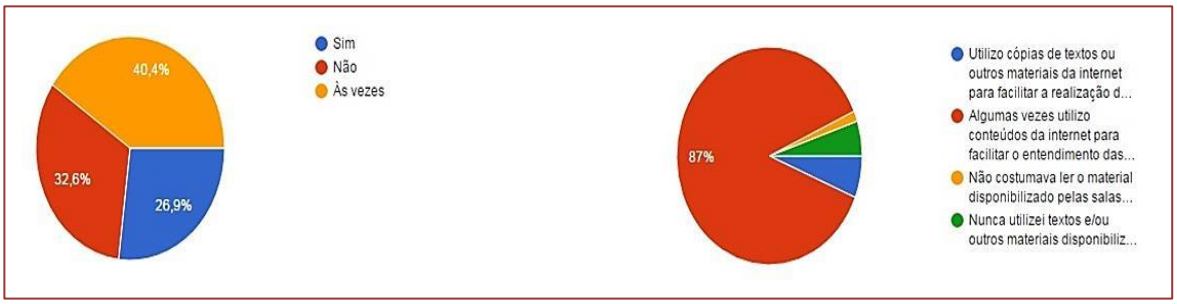
Pode-se confirmar este dado a partir das colocações dos alunos sobre o local mais comum de acesso à internet ao apontarem a própria residência, por meio de recursos próprios (notebook, computador ou celular). Isso significa dizer que nos últimos anos houve um aumento significativo de acesso à internet para além dos espaços públicos. Logo, o acesso à informação ficou mais rápido e fácil, entretanto é necessário ficar atento que a "informação disponível não significa necessariamente informação qualificada" (CORTELLA, 2014, p. 63).

O aluno pode até apresentar uma cópia de informações que encontrou no *Google,* mas o papel do docente será atribuir àquela informação como ponto de partida, pois se faz necessário trabalhar de forma aprofundada alguns aspectos para que o aluno não imagine que a rede mundial seja suficiente, invariável e totalmente confiável.

Afinal, as informações online são publicadas em maior velocidade, são voláteis, sujeitas a variações e interferências, principalmente as de produções pessoais, como canais, blogs, enciclopédias, portanto, menos confiáveis. Nas palavras de Cortella (2014) "a preocupação não é só com a superficialidade da informação, mas também com o nível de veracidade que ela carrega. A plataforma papel, livro, tem um nível de confiabilidade maior à medida que tem uma permanência mais extensa" (p. 63). Logo, cabe à escola despertar "a visão crítica em relação a qualquer fonte de conhecimento. Seja plataforma papel, seja digital" (idem).

Frente à possibilidade de copiar informações da internet pode-se perceber a flexibilidade desta prática entre os alunos quando 40,4% responderam "às vezes", conforme gráfico 2. Pode-se inferir, por meio desta opção, que ora o aluno pode realizar cópia indevida ora não, ou seja, depende de uma série de fatores que o levará a realizar tal ato. Estes fatores podem estar relacionados ao tempo disponível para realizar a tarefa, ao objetivo ou nível de dificuldade da questão, ao interesse/afinidade com a temática da atividade, dentre outros.

Gráfico 2 e 3 - Prática diária



A questão é não deixar de pensar que as respostas dos alunos indicam que ele pode recorrer ao bom senso, ou seja, há um julgamento, uma avaliação pessoal, uma escolha, a qual leva em consideração se e como é permitido copiar. Entretanto, o estudante precisa conhecer as normas para citação para realizar o movimento correto e não caracterizar como cópia indevida.

Dando continuidade a problematização em torno da temática, outra importante ressalva de Cortella (2014, p. 64) está na contrapartida em relação à facilidade que o aluno tem de fazer cópias da internet, pois o professor também tem a possibilidade de verificar se trata de uma cópia, por meio de programas e softwares do tipo "anti-plágio". Logo o mundo digital permite fazer a verificação das informações e contestar o que fora apresentado pelo aluno como "sua" produção intelectual.

Os próximos dados demonstram os possíveis motivos que mais favorecem a cópia indevida. O primeiro revela-se no fato do discente desconhecer as normas sobre plágio, seguido da falta de compreensão da proposta da atividade na sala virtual, em relação ao enunciado ou objetivo da questão. O terceiro motivo corrobora com uma das nossas hipóteses iniciais, ou seja, o fato de haver grande disponibilidade de informações na internet. Estes três motivos juntos correspondem a mais de 50% das respostas.

Gráfico 4 - Motivos que favorecem ao plágio

Frente a estas constatações se destacam, pelo menos, dois desdobramentos. Primeiro que se faz necessário, por meio do professor/tutor presencial ou à distância desmistificar a internet como a detentora de todo o conhecimento, encaminhando-os a encontrar e explorar as fontes de informação com autonomia, cautela, criticidade, e de forma reflexiva para construir o saber a partir das informações que encontra e incentivando o uso dos materiais já disponibilizados no Ambiente Virtual.

Em segundo, de forma complementar, se faz necessário instituir atividades que despertem o interesse, a curiosidade epistemológica do aluno (FREIRE, 1996) utilizando diferentes recursos, para além dos livros/textos, estabelecendo uma rede com os interesses pessoais e os conhecimentos que já possuem com os que precisam aprender como uma possibilidade para enfrentar e minimizar os problemas com a cópia indevida.

Estas reflexões apontam para o prazer em

aprender, da aquisição do gosto pela leitura e por escrever. Logo, seria interessante propiciar atividades que instiguem os estudantes a expressem relações entre experiências pessoais e teoria.

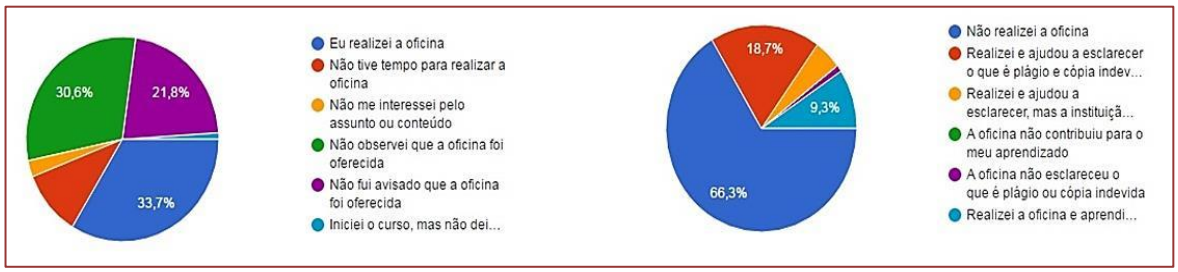
Ainda sobre o primeiro motivo, vale ressaltar que na EAD UNITAU há uma prática para sanar tal deficiência. Já no início do curso todos os alunos são direcionados às salas de nivelamento, com a intenção de ajudar os alunos na retomada de conteúdos aprendidos. Esta iniciativa é um programa de apoio ao aluno, como afirma Kenski (2013), para possibilitar a ambientação à plataforma. São ambientes preparados para possibilitar um resgate à questão da linguagem, do letramento digital, da matemática e sobre o plágio.

Esta sala permite que o aluno conheça sobre os tipos de plágio, suas consequências quando praticada pelo aluno e instruções para evitar a cópia indevida por meio das normas da ABNT sobre uso de textos (citações e referências). Além dessa possibilidade de aprendizagem, o Tutor que acompanha o aluno nas disciplinas, ao longo de todo o curso, consegue o instruir por meio de *feedbacks* nas atividades em que o plágio é diagnosticado. Trata-se de uma preocupação com o acompanhamento e a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos (KENSKI, 2013).

A EAD-UNIATU não tem o intuito de punir os alunos, o desafio é conduzir os alunos na construção do conhecimento, na apropriação de conteúdos e na elaboração e produção de textos com autonomia e dentro das normas. Logo, ao contrário do que possa se imaginar, o intuito é incentivar e orientar tutores utilizem o *feedback* para que os alunos que praticam o plágio sejam conduzidos a elaborar suas atividades de acordo com o que é solicitado, ou seja, a partir do próprio entendimento ou referenciando obras e materiais utilizados. Esta ação é vista como uma ação política e pedagógica (KENSKI, 2013).

Apesar destas frentes de atuação, os gráficos a seguir demonstram que a iniciativa da sala de plágio ainda não mostrou o efeito esperado pela instituição, pois aproximadamente 68% dos alunos ainda não realizam a oficina sobre plágio. Por outro lado, dentre os que realizam (18,7%), sinalizam que a oficina os ajudou a esclarecer o que é cópia indevida, afirmando as potencialidades da iniciativa para aqueles que percorrem o conteúdo desta sala.

Gráfico 5 e 6 – Parecer sobre a oficina de plágio



Dos motivos que levaram os alunos a não realizar a oficina, 30% não observou em seu painel que a oficina foi oferecida e 28% apontou que não foi avisado sobre a oferta da oficina. As informações revelam duas situações: a primeira de que o aluno possui dificuldade em navegar em seu ambiente de aprendizagem ou não o explora como deveria; a segunda de que a instituição precisa buscar outra forma de comunicar aos alunos a disponibilização de cursos complementares.

A Educação a Distância ainda enfrenta dificuldades em consolidar a autonomia necessária ao aluno para dar prosseguimento ao estudo. Essa ideia é reiterada por Kenski (2013) que reforça a necessidade do trabalho em equipe, pois "a interação entre todos é fundamental para que o processo desencadeado seja entendido por todos" (p. 62), sobretudo pelo aluno.

Todo processo educativo que se inspira nas ideias de educação postulada por Paulo Freire, teria como um dos princípios "reconhecer a capacidade dos sujeitos de criar e recriar conhecimentos por meio do diálogo, do saber, da experiência e de uma consciência crítica da realidade".

(STANGHERLIM, 2013, p. 9-10). Na visão de Carmo (2014, p. 32) a EAD, por si só, já é uma oportunidade de transformação social, pois tem como objetivo alcançar populações marginalizadas ou em regiões periféricas, com restrições financeiras, culturais de espaço e tempo democratizando o acesso a informação de qualidade.

Em relação a Educação a Distância, temos ainda que considerar suas especificidades para evitar procedimentos de cópia indevida, desinteresse e evasão dos estudantes. Sabe-se que o aluno precisa aprender a gerir sua aprendizagem e transformá-la em conhecimento para, então "lidar melhor com o tempo e com a mudança, [tornando-se] mais autônomo e crítico" (CARMO, 2014, p. 32-33).

Nesse sentido, são fundamentais o rigor metodológico e o diálogo para instituir uma prática educativa que não facilite ou permita a cópia indevida, tornando presente um compromisso ético, estético e político nos educandos. "Afinal, o que se deseja e se espera é que os conteúdos sejam concebidos como meios, e não como fins da aprendizagem" (STANGHERLIM, 2013, p. 20).

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Falar sobre plágio na EAD, embora seja uma prática comum e ancorada no cotidiano dos cursos, ainda é algo novo, pois faltam pesquisas e publicações que discutam a problemática e soluções. Este fato gera inquietações nos profissionais que acompanham e avaliam as atividades dos alunos nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e ao mesmo tempo gera ações que buscam diminuir a incidência de tal prática.

Observa-se que os alunos, ao mesmo tempo em que alegam não saber o que é plágio dizem que já realizaram, ao menos em partes, algum tipo de cópia indevida. Pelo fato da EAD superar a questão do espaço e tempo, ela é capaz de chegar às localidades em que não há oportunidade de ensino superior e nem acesso livre e irrestrito à internet e às informações. Tem-se, dessa forma, uma visão equivocada por parte dos alunos que é sustentada pelo fato de não terem conhecimento da gravidade da ação e das penalidades impostas pela legislação.

Por outro lado, tem-se também um universo diversificado de informações e conteúdos disponibilizados na internet, fato que possibilita buscas e situações rápidas de atividades a serem realizadas. Neste caso, cabe à instituição, de forma estratégica e a partir de um trabalho integrador da equipe elaborar, na plataforma educacional, um ambiente mais interativo e orientador das ações para aprendizagem, de forma a possibilitar um acesso mais dinâmico aos alunos.

Cabe ainda um processo formativo de tutores, professores e gestores para que as ações empreendidas pela instituição sejam amplamente divulgadas e incentivadas junto aos alunos. Aos tutores, especialmente, cabe acompanhamento, orientação, condução dos casos e feedbacks sobre a situação de plágios, a fim de diminuir a incidência e aumentar o processo de aprendizagem efetiva, direcionada e autônoma dos alunos.

REFERÊNCIAS

[1]. ARRABAL, Alejandro Knaesel. Posso copiar trechos de textos do meu TCC e aplicar na minha monografia de pós-graduação? Prática da Pesquisa.com.br. 8 jul 2011. Disponível em: http://www.praticadapesquisa.com.br/2011/07/posso-copiar-trechos-de-textos-do-meu.html. Acesso em 21 fev 2017.

[2]. BATES, Tony. Educar na Era Digital: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

[3]. BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 22 jan. 2017.

[4]. BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial. Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em 23 jun. 2016.

[5]. BUENO, Silveira. Minidicionário da língua portuguesa. São Paulo: FDT, 2000.

[6]. CARMO, Hermano. Modelos de organização da EaD e suas contribuições para a democratização do conhecimento. In: REALI, Aline M. de M. R. MILL, Daniel. (Orgs.). Educação a Distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

[7]. CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, Escola e docência: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014. p. 23-35.

[8]. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

[9]. KENSKI, Vani Moreira. Avaliação e Acompanhamento da Aprendizagem em Ambientes Virtuais, à Distância. IN: MILL, Daniel Silva. PIMENTEL, Nara Maria. (Orgs.) Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

[10]. STANGHERLIM, Roberta. Metodologia de ensino na concepção de Educação de Paulo Freire. In: BAPTISTA, Ana Maria. et al. (Orgs) Metodologias de Ensino: entre reflexão e a pesquisa. Jundiaí: Paco Editorial: 2013.

Capítulo 21

O PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS EM SALA DE AULA ATIVA DE UM CURSO SEMIPRESENCIAL DA ÁREA DE SAÚDE

Paula Moiana da Costa
Fernando Hitomi Matsubara
Samia Moreira Akel

Resumo: As modificações no contexto social, cultural e tecnológico incorrem em transformações no ensino e, consequentemente, no papel do professor em sala de aula. Na área de saúde, trata-se de uma disrupção, uma vez que tradicionalmente o ensino é prioritariamente conteudista e pouco direcionado ao contexto e habilidades. Entretanto, a motivação dos estudantes dentro de uma sala de aula ativa é essencial para a otimização do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o presente trabalho analisou, através da Escala de Motivação Situacional, as diferenças na motivação de estudantes submetidos a atividades ativas em uma aula presencial de um curso híbrido da área de saúde, sob a orientação de professores diferentes. Associando a motivação dos alunos a estratégias individuais docentes, tendo estes desenvolvido práticas didáticas idênticas, é possível avaliar a efetiva associação destas atividades com a dinâmica de sala de aula. Dessa forma, a análise dos dados obtidos pode suscitaro debate sobre o perfil do professor para a condução de metodologias ativas de aprendizagem, ainda que estas priorizem o papel do aluno para sua efetividade.

Palavras-Chave: motivação, híbrido, sala de aula ativa

1 INTRODUÇÃO

É ampla e facilmente reconhecido que as transformações sociais, culturais e tecnológicas impactam o contexto da sala de aula, gerando a necessidade de novos discursos no âmbito da educação, bem como transformando o papel do professor (Sarti, 2008). Cada vez mais, o professor se torna menos um propagador do conhecimento técnico propriamente dito, e mais necessariamente um orientador e mediador de situações de aprendizagem colaborativas, com alternância de papéis e multiplicidade (Faria, 2004). Na área de saúde, entretanto, historicamente o professor é uma referência conteudista, muitas vezes advindo do mercado profissional. Os programas de mestrado e doutorado no Brasil pouco preparam o profissonal para a docência, de forma que o conhecimento técnico continua sendo priorizado em detrimento às habilidades pedagógicas do professor de ensino superior nesta área.

Em função desta prioridade histórica, o ensino superior nos cursos voltados à saúde traz consigo mais um desafio no que se refere a utilização de metodologias inovadoras na educação: a cultura de que educar implica necessariamente em repassar conhecimentos e técnicas, sem a preocupação com a forma com que isso ocorre (Costa *et al*, 2016).

Este quadro é particularmente relevante e se agrava com a expansão expressiva da educação a distância, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996, que ampliou as possibilidades de oferta dos cursos de graduação na modalidade EAD (Britto *et al*, 2017). O ensino híbrido otimiza o processo de ensino-aprendizagem e reduz as abstenções discentes, além de permitir uma educação voltada ao desenvolvimento de habilidades, o que o torna bastante integrado ao contexto social atual, especialmente quando associado a metodologias de ensino presencial que priorizem o aluno como agente central do ambiente pedagógico (Sancho *et al*, 2006). Assim, o papel do professor é profundamente resignificado.

Segundo Guimarães & Bzuneck (2002), um fator importante neste processo de ensino-aprendizagem é a motivação do aluno. Há indicadores de que a motivação intrínseca é essencial para o engajamento do estudante, bem como para sua persistência e busca de desenvolvimento frente a atividades desafiadoras. Segundo a Teoria da Autodeterminação de Deci & Ryan (1985), a Motivação Intrínseca (MI), baseada nas condições inatas do indivíduo e no contexto favorável ao seu desenvolvimento, estão relacionadas com a satisfação derivada da execução de determinada atividade. Entretanto, diferentes formas de comportamento motivado podem ser explicitados quando os objetivos da ação vão além da atividade-fim, constituindo-se como motivação extrínseca (Deci &Ryan, 2000).

A motivação extrínseca também se situa como de valor importante para o ambiente escolar. O estudante extrinsecamente motivado trabalha em resposta a uma atividade com fins de obtenção de recompensas a curto ou longo prazo – seja para a obtenção de reconhecimento de competências, ou para atingir objetivos futuros como a formação profissional. Esta, entretanto, apresenta menor persistência na retirada da consequência imediata, o que torna a motivação extrínseca mais circunstancial, ainda que quando auto-determinada.

Apesar da motivação de uma forma geral ser, em grande parte, auto-regulada, as circunstâncias e o contexto em que o ensino ocorre exercem uma função extremamente importante para que a mesma se desenvolva. Segundo Jesus (1996), os professores influenciam os alunos através de sua capacidade de oferecer um sistema de recompensa, do reconhecimento dos estudantes da competência do professor na área de ensino e pelos processos de identificação através das qualidades pessoais e interpessoais reconhecidas no professor. De fato, Guimarães & Boruchovitch (2004) afirmam que a motivação Intrínseca do aluno pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor, não desconsiderando os fatores sócio-contextuais individuais de cada estudante.

Considerando a necessidade de inovação acadêmica para atender ao contexto social e cultural refletido na sala de aula, a importância da motivação para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor neste processo, o presente trabalho analisou, através da Escala de Motivação Situacional de Guay *et al* (2000), as diferenças na motivação de estudantes submetidos a atividades ativas em uma aula presencial de um curso híbrido da área de saúde, sob a orientação de professores diferentes. Associando a

motivação dos alunos a estratégias individuais docentes, ainda que conduzindo atividades didáticas idênticas, é possível avaliar a efetiva associação destas com a dinâmica de sala de aula e, consequentemente, trazer o debate sobre o perfil do professor para a condução de metodologias ativas de aprendizagem, ainda que estas priorizem o papel do aluno para sua efetividade.

2 METODOLOGIA

Oitenta (80) alunos do curso Semipresencial de Biomedicina da Universidade Positivo foram expostos a um ambiente virtual de aprendizagem na disciplina de Anatomofisiologia Aplicada durante duas (2) semanas, após as quais realizaram atividades ativas presenciais voltadas para a prática profissional, com o uso de técnicas de *Class Rotation* e *Team Based Learning*. Estes alunos foram divididos em função da sequência alfabética de seu primeiro nome em duas turmas de quarenta (40) alunos em laboratórios de anatomia similares da instituição.

As atividades práticas seguiram um roteiro único simultâneo em ambas as turmas, roteiro este estabelecido conjuntamente pela equipe de professores da disciplina, devidamente treinados pelo professor regente.

Ambas as turmas, ao final das atividades, foram submetidos á aplicação do instrumento da Escala de Motivação Situacional (EMSI), proposto por Guay *et al* (2000) e validado para a língua portuguesa para o contexto acadêmico por Gamboa *et al* (2013). A resposta ao instrumento foi anônima e voluntária por parte dos alunos, sendo respeitadas as recusas ao preenchimento sem qualquer tipo de constrangimento.

As respostas a auto-descrição da correspondência ás circunstâncias motivacionais descritas no instrumento corresponderam a escala de 1 a 7, sendo 1 considerada como "não corresponde de nenhum modo" e 7 como "corresponde exatamente", conforme previsto no próprio instrumento da EMSI. As análises foram realizadas apela somatória das respostas que remetem a Motivação Intrínseca (MI), Regulação Identificada (RI), Regulação Externa (RE) e Desmotivação (D), comparadas entre as turmas.

A análise dos resultados foi realizada com o auxílio do software de livre distribuição BioEstat 5.3, através dos testes estatísticos não paramétricos Kruskall-Wallis e Mann Whitney. Para fins de discriminação dos grupos em comparação, foram denominadas turma A, em referência ao professor A como mediador do ensino, e turma B, considerando o professor B responsável pela condução das atividades.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos pela somatória das respostas que remetem a Motivação Intrínseca (MI), Regulação Identificada (RI), Regulação Externa (RE) e Desmotivação (D), como auto-descrição da correspondência ás circunstâncias motivacionais descritas no instrumento EMSI para as turmas A e B podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1: Descrição estatística das somatórias das respostas

		MI	RI	RE	D
Turma A	Média	21.77	24.07	16.17	10.57
	Desvio Padrão	5.48	3.76	6.32	6.93
	Mediana	23.50	23.50	16.50	9.00
Turma B	Média	16.96	22.84	16.76	11.12
	Desvio Padrão	5.88	4.21	5.72	7.15
	Mediana	18.00	22.00	16.00	11.00

Obs: Motivação Intrínseca (MI), Regulação Identificada (RI), Regulação Externa (RE) e Desmotivação (D), como auto-descrição da correspondência ás circunstâncias motivacionais descritas no instrumento corresponderam a escala de 1 a 7, sendo 1 considerada como "não corresponde de nenhum modo" e 7 como "corresponde exatamente", conforme previsto no instrumento da EMSI nas turmas A e B.

Os resultados indicam que a Regulação Identificada (RI), a Regulação Externa (RE) e a Desmotivação (D) são estatisticamente similares entre os dois grupos. Entretanto, a Motivação intrínseca (MI) se apresentou significativamente maior ($p<0,001$) na turma A.

Segundo Guay *et al* (2000), a motivação extrínseca pode ser identificada como Regulação Externa ou Regulação Identificada. A Regulação Externa (RE) ocorre quando o comportamento é regulado por recompensas ou para evitar consequências negativas, enquanto a Regulação Identificada (RI) é avaliada pela percepção de que a ação é fruto de uma escolha própria, geralmente como uma forma de atingir a um objetivo maior do que a atividade isoladamente representa.

Deci & Ryan (2000) ainda inserem a Desmotivação (D) como opção dentro da Teoria da Autodeterminação. A desmotivação ocorre como consequencia da falta de contingências reforçadoras para a execução da atividade, independentemente de sua origem, com sentimentos de incompetência e falta de controle sobre a situação.

No desenvolvimento do presente estudo, as atividades realizadas na prática em sala de aula entre as turmas foram idênticas, e o treinamento dos respectivos professores realizou-se de forma simultânea. Assim, as estratégias objetivamente utilizadas no que se refere ao estabelecimento de um sistema de recompensa imediato, como a forma de avaliação, as divisões de grupos para a aplicação do *Team Based Learning* e o reforço contingencial característico da própria rotação destes grupos em estações de ensino foram bastante similares. Estas circunstâncias refletem a Regulação Externa (RE) que, segundo Gamboa *et al* (2013), é a forma de regulação menos auto-determinada. Portanto, trata-se de uma regulação bastante responsiva ao método em si, de forma que é esperado que, nestas circunstâncias, não reflita diferenças significativas entre as turmas avaliadas.

Por sua vez, a semelhança nos resultados obtidos para a Regulação Identificada (RI), extremamente auto determinada, considerando-se que a distribuição dos alunos entre as turmas seguiu um princípio de aleatoriedade amostral em relação aos fatores sócio-contextuais individuais, a partir da sequência alfabética de seu primeiro nome, demonstram que o perfil dos alunos no que se refere a motivação para a busca de seus objetivos a partir da realização do curso é semelhante entre as turmas, aspectos corroborados pelos resultados obtidos para a Desmotivação (D).

Assim, as semelhanças entre D, RI e RE verificadas entre as turmas sustentam a efetiva exclusão de um possível viés amostral na distribuição dos alunos no que se refere a sua auto-determinação motivacional e ao método em si.

A Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) sugere que algumas necessidades devem ser satisfeitas para que a motivação intrínseca seja atingida, como a autonomia, competência e pertencimento. No ambiente em sala de aula, estas podem ser desenvolvidas, ainda que não completamente, através de um clima favorável no contexto educacional, influenciando no nível de envolvimento do aluno (Givvin *et al*, 2001).

Os professores possuem diferentes estilos motivacionais, relacionadas especialmente as suas concepções pessoais sobre estratégias de ensino e motivação, como reflexo de sua personalidade e de habilidades adquiridas neste sentido. Segundo Patrick *et al* (2001) e Guimarães & Boruchovitch (2004), personalidades mais voltadas para o controle e autoridade têm dificuldades em estabelecer relações favoráveis ao desenvolvimento da motivação intrínseca no ambiente acadêmico, acompanhado de fatores contextuais como sua própria percepção acerca dos estudantes. De forma paralela, habilidades como empatia, uso da linguagem e a identificação de informações importantes para a tomada de decisões que devem ser transmitidas aos alunos podem ser desenvolvidas no professor, de forma a otimizar o ambiente para o estabelecimento da motivação intrínseca nos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assume-se que a condução das atividades em sala de aula refletem um aspecto subjetivo vinculado ao próprio contexto individual do professor, verificado no presente trabalho na forma de diferenças na MI auto-descritas pelos estudantes nas turmas A e B. Uma vez que a motivação no ambiente acadêmico é um determinante crítico da qualidade do ensino-aprendizagem, já que reflete o

interesse genuíno dos estudantes por seu próprio desempenho (Pajares & Schunk, 2001), é necessário que ambientes ativos de aprendizado privilegiem o perfil e o treinamento dos professores no sentido de adquirir as habilidades necessárias para que esta se estabeleça.

REFERÊNCIAS

[1]. Britto, L. C. *et al.* (2017) Motivos da Escolha da Educação a Distância: O Aluno como Consumidor. Revista de Administração IMED, Passo Fundo. (6) 2.

[2]. Costa, P. M. *et al* (2016) Implementation of an Academic Innovation Project in a Biomedical Science Course. Edulearn16 Proceedings, Barcelona, Spain.

[3]. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

[4]. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000) The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and self-determination of behaviour. Psychological inquiry, (4) 11.

[5]. Faria, E. T. (2004). O Professor e as Novas Tecnologias. In: Ericone, D. (org). Ser Professor. 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.

[6]. Gamboa, C. *et al* (2013) Validação da versão portuguesa da Situacional Motivation Scale (SIMS) em contextos acadêmicos. Anais do XII Congresso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

[7]. Givvin, K. B. *et al* (2001) In the eyes of the beholder: students' and teachers' judgments of students' motivation. Teaching and Teacher Education. (17).

[8]. Guay, F. *et al* (2000). On the assessment of situacional intrinsic and extrinsic motivation: the situacional motivation scale (SIMS). Motivation and Emotion. (24).

[9]. Guimarãoes, S. E. & Bzuneck, J. A. (2002) Propriedades Psicométricas de uma Medida de Avaliação da Motivação Intrínseca e Extrínseca: um estudo exploratório. Psico-USF, (7) 2.

[10]. Guimarães, S. E. R. & Boruchovitch, E. (2004) O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Psicologia: Reflexão e Crítica. (17) 2.

[11]. Jesus, S. N. (1996) Influência do professor sobre os alunos. Porto: Edições ASA.

[12]. Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001) Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In: Riding, R. & Rayner, S. (Orgs.), Perception. London: Ablex.

[13]. Patrick, F. *et al* (2001) Teachers' comunication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. The Elementary School Journal. (102) 1.

[14]. Sancho, P. *et al* (2006). Instructional Design and Assessment. Journal of Pharmaceutical Education. (70) 5.

[15]. Sarti, F. (2008). O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. Educação: Teoria e prática. (18) 30.

Capítulo 22

ANÁLISE DE RECURSOS TÉCNICOS PARA MENSURAR A PARTICIPAÇÃO ATIVA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE

Carina Maria Alves Cecchi
Eduardo Gaspar Gomes
Lusana Caroline Costa de Araújo Veríssimo

Resumo: Objetivou-se realizar um relato de experiência inovadora acerca da utilização de ferramentas analíticas em um ambiente virtual de aprendizagem. Para tal, foi analisada uma plataforma de aprendizagem onde foram implementadas duas ferramentas analíticas que que teve como principal finalidade o monitoramento constantemente das atividades que ocorriam no ambiente, para que por meio das análises dos dados coletados, fosse possível contribuir positivamente com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A partir dessa prática, foram observados resultados que apontam para benefícios efetivos da utilização das informações captadas, contribuindo tanto para estreitar o relacionamento docente e discente como, para motivar a interação entre os alunos. Da experiência, no entanto, evidencia-se a característica quantitativa das informações obtidas, reforçando o papel do professor como responsável por oferecer uma análise qualitativa da atuação discente.

Palavras-Chave: Educação a Distância, EaD, Analytics, Moodle, AVA,

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a Educação a Distância apresenta-se como o fenômeno principal de inovação na Educação. Essa modalidade de ensino traz mudanças não só para o ato de educar, mas também para o de aprender. A aplicação da modalidade a distância, tem aumentado significativamente em diversas áreas no Brasil e no mundo. Desde treinamentos corporativos internos à formação superior, passando por diversos níveis de ensino e aprendizagem, a educação a distância (EaD) tem encontrado seu espaço e sua aceitação aumenta significativamente a cada ano. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), no período de 2003 a 2013, o número de matriculados nos cursos ofertados a distância subiu de 49.911 para 1.153.572. Com os dados do Censo Br 2015, da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) temos que em 2014, a crescente continuou e o número de estudantes já ultrapassava os 3,8 milhões. Em 2015 foram contabilizados 5.048.912 alunos, sendo 1.108.021 em cursos regulamentados totalmente a distância e semi-presenciais e 3.940.891 em cursos livres corporativos ou não corporativos. São 1.180.296 alunos registrados a mais do que em 2014. Apesar de ser ministrado fisicamente distante, a responsabilidade da instituição de ensino e dos estudantes permanecem. Cabe às universidades oferecerem uma bagagem para que os alunos se formem profissionais com alto conhecimento e compromisso com a profissão e, aos alunos, buscarem sempre ir além e se dedicar ao máximo. São diversas as características que justificam o crescimento da EaD, dentre elas está o fato de que ela se apresenta como uma solução para as dificuldades de movimentação nos grandes centros, ou ainda uma alternativa para melhor alocar o tempo de estudo, algo tão desejado na sociedade contemporânea onde é usual um ritmo de vida muito acelerado. Juntamente a esse crescimento, surgem algumas críticas importantes ao crescimento da EaD. Uma delas, a qual é foco desse estudo, diz respeito ao acompanhamento que se dá ao aluno no decorrer do curso e/ou das disciplinas nele contidas. Essa crítica pauta-se basicamente no fato de que é comum a criação e disponibilização de cursos na modalidade a distância, sem que esses cursos tenham um acompanhamento adequado da evolução do aluno. A falta de proximidade entre professor e corpo discente é algo que normalmente se aponta como uma desvantagem em relação ao ensino presencial tradicional. Analisando historicamente a pedagogia aplicada no ensino presencial, ressalta-se a importância do relacionamento entre professor e aluno, tornando a sala de aula, conforme aponta FREIRE (1996), um espaço de ensino aprendizagem. Na educação oferecida na modalidade a distância, o ambiente virtual de aprendizagem 2 (AVA) é o equivalente à sala de aulas do ensino presencial. É lá que ocorrem as práticas que possibilitam o processo de ensino e aprendizagem. Por meio do relacionamento que ocorre dentro do AVA, os professores podem colocar em prática sua estratégia pedagógica, com proposições de atividades, guiando discussões, aplicando avaliações e quaisquer outros procedimentos que constituem sua prática docente. Nesse sentido, a evolução tecnológica tem contribuído consideravelmente, fazendo com que os ambientes virtuais de aprendizagem portem ferramentas cada vez mais eficientes e que igualam, e muitas vezes ultrapassam, as possibilidades de interação existentes em uma sala de aula presencial convencional. Apesar do aparato tecnológico existente e oferecer recursos de interação cada vez mais interessantes e eficientes, ainda é comum observar alunos que se sentem menos acompanhados em um AVA do que se estivesse em uma sala de aula presencial tradicional. A explicação para esse fato pode advir de vários aspectos, um deles é que a cultura brasileira é extremamente relacional, o que acarreta a supervalorização dos relacionamentos. Em diversas universidades europeias e americanas, por exemplo, parte-se da ideia de que o aluno é autodidata, e que deve construir seu saber através dos recursos do AVA, sem praticamente nenhuma interação. Vários são os possíveis entendimentos para que tal metodologia não obtenha sucesso na realidade brasileira, uma delas é o fato de exigir grande comprometimento e engajamento por parte do aluno, onde ele acaba sendo o maior, se não o único, responsável pelo seu sucesso em uma empreitada de estudos, algo que ainda não se mostrou efetivo em nossa realidade. Partindo desse entendimento, temos que a interação é algo apreciado e esperado em um AVA, tanto que os fóruns de discussão e outras ferramentas existem justamente para proporcionar tal interação. No entanto, a interação professor e aluno, assim como entre aluno e aluno, se torna bem mais trabalhosa

nesse contexto. Existem fatores que em alguns momentos podem se tornar complicadores dessa prática. Um deles, é a grande quantidade de alunos que normalmente existem em uma sala de aula virtual, o que praticamente inviabiliza o acompanhamento mais criterioso da atividade discente. Apesar das dificuldades, a tecnologia nos oferece caminhos a seguir na busca pela melhoria da relação professor e aluno em ambientes virtuais de aprendizagem, assim como para a melhora do acompanhamento do aluno de forma geral. Atualmente, toda a atividade online é passível de monitoramento. Conceitos como o de *Analytics* e o de *Big Data* referem-se justamente à utilização dos dados derivados da navegação diária de qualquer usuário de tecnologia web para extrair dados que resultem em informações relevantes, ou para predizer possíveis comportamentos baseados em uma base de dados histórica da utilização de um dado recurso. Na prática esses recursos são usados constantemente em plataformas digitais. É através deles que empresas conseguem obter informações como: quais áreas de seus sítios eletrônicos são mais visitadas; quais horários são mais eficientes para certa campanha de vendas; quais áreas receberam mais cliques, dentre outras. Compreendendo as características da tecnologia analítica, podemos dizer que sua função é possibilitar a extração de informações relevantes a partir da utilização dos usuários em uma plataforma digital. Partindo da premissa de que um AVA, a partir de uma análise técnica, é uma plataforma digital de interação, inferimos que existem informações importantes a serem extraídas do AVA, já que surgem da interação dos alunos com seus colegas, professores e com os recursos contidos no ambiente. Sabendo da viabilidade da extração de dados analíticos da utilização do AVA, resta ainda compreender de que maneiras tais informações podem ser utilizadas de maneira a favorecer efetivamente o processo de ensino e aprendizagem. Esse é o cerne do questionamento proposto nesse trabalho.

2 OBJETIVOS

Realizar um relato de experiência acerca da aplicação de ferramentas analíticas sobre um ambiente virtual de aprendizagem criado sobre a plataforma *Moodle,* buscando analisar o comportamento do usuário digital em uma plataforma web, mais especificamente de alunos utilizando um ambiente virtual de aprendizagem. A extração dessas informações objetiva obter inteligência sobre o processo de ensino-aprendizagem de modo a possibilitar ao professor ou equipe pedagógica, dentre outras possibilidades, agir pró-ativamente de forma a melhorar tal processo e consequentemente oferecer educação de melhor qualidade em ambientes digitais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Relata-se aqui a experiência de criação de uma fonte de extração de informações analíticas de uma plataforma de EAD em prol da aplicação pedagógica das informações extraídas. O ambiente virtual de aprendizagem em questão foi desenvolvido sobre a plataforma *Moodle*, e dentre os inúmeros recursos e possibilidades, foi pensado exclusivamente em apresentar os recursos eleitos fundamentais para o melhor aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem, assim como em oferecer informações e materiais de maneira intuitiva e de fácil entendimento ao aluno afim de tornar o Ambiente Virtual de Aprendizagem um facilitador do acesso às informações e recursos. O AVA em questão é composto de vários elementos com finalidades distintas, as quais serão exploradas a seguir.

O primeiro elemento existente no AVA produzido são os materiais base da disciplina. A partir desse material, o aluno terá acesso a todo o referencial teórico elementar para que ele consiga cursar a disciplina e, a parir dele, ampliar esses conceitos com as demais atividades propostas pelo professor dentro da plataforma. A interação do aluno com 4 esse material é fundamental para que ele tenha acesso ao conteúdo estudado. Posteriormente, é inserido no AVA o recurso dos fóruns avaliativos. Através desse recurso, o professor abre um fórum de discussão com uma atividade proposta e avalia qualitativamente a participação do aluno. Nesse ponto, é importante saber se o aluno está participando de acordo com o proposto pelo professor, assim como despertar nele, a prática da investigação e do debate entre os demais colegas.

Mais um recurso de utilização é a entrega de atividades propostas pelo professor. Nesse momento avaliativo o professor propõe uma atividade a ser desenvolvida pelo discente e este deve postar essa atividade na

plataforma. Além disso, é disponibilizado o recurso de chat, recurso síncrono no qual são marcados horários para a discussões e também um momento importante no qual o aluno pode sanar suas dúvidas em tempo real. Por último, temos o momento avaliativo no qual são aplicados questionários, onde o aluno responderá a um grupo de questões de múltipla escolha acerca do conteúdo estudado. Esses três elementos compõem o núcleo avaliativo do modelo criado. Como pode-se perceber, os elementos descritos validam a evolução de uma disciplina dentro de um curso onde, o aluno tem acesso a um material de referência, participa de fóruns de discussão sobre o conteúdo, entrega atividades propostas pelo professor e realiza questionários sobre o conteúdo proposto. Esse modelo contemplou todas as etapas de um planejamento pedagógico pensado para atender os pré-requisitos de exploração do conteúdo através dos materiais de referência, interatividade e discussões sobre o conteúdo estudado.

O cenário descrito atende a um modelo complexo onde se oferece disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação. No entanto, impulsionados pela necessidade de oferecer um curso com características de interação mais otimizadas, e com uma maior proximidade do corpo discente, optou-se por somar a esse modelo tecnológico, ferramentas que possibilitassem um entendimento maior da atividade dos alunos, e compreendendo essa atividade, utilizar o conhecimento obtido para elaborar práticas pedagógicas mais eficientes e principalmente implantar possíveis melhorias com o planejamento pedagógico ainda em tempo de execução do curso e para isso, utilizou-se ferramentas analíticas sobre o AVA. Foram utilizadas basicamente duas ferramentas tecnológicas: O *Google Analytics* e uma expansão do próprio Moodle chamada *Analytics graphs*. Com o auxílio dessas ferramentas foi possível retirar informações relevantes acerca da maneira como os alunos utilizavam o AVA. A seguir, estão relacionadas as ferramentas utilizadas: No *Analytics graphs*, no item Avaliações, foi possível verificar o rendimento do aluno nas avaliações propostas, além disso, foi possível analisar a distribuição das notas de acordo com a dificuldade de cada atividade, assim como pelos quartis que representam os grupos de notas obtidas. Dessa forma, foi possível identificar 5 os grupos de alunos por faixa de desempenho, possibilitando ainda a comunicação direta com os alunos por cada categoria. Dessa forma, abriu-se a possibilidade de uma comunicação direta com cada grupo de aluno permitindo, por exemplo, o envio de mensagens para todos os alunos que tiveram nota menor que uma dada menção.

Ainda no *Analytics graphs* o item Materiais acessados, possibilitou verificar os acessos ao material disponibilizado. Como o material de referência é fundamental para que o aluno consiga cursar a disciplina, é muito importante saber se os alunos estão, de fato, acessando esse material. Com esse recurso, foi possível identificar os alunos que não acessaram o material e iniciar uma comunicação com eles de forma a instigá-los a participar e engajá-los com o modelo de estudos e com a disciplina. O item Conteúdos enviados existente no *Analytics graphs*, possibilitou que fosse possível verificar os conteúdos ou tarefas que deveriam ter sido enviadas pelos alunos. Com ele foi possível checar quais alunos haviam ou não enviado a atividade solicitada, assim como se a atividade foi enviada dentro ou fora do prazo. Como existe a possibilidade de comunicação com cada grupo de alunos, mais uma vez foi possível dar uma devolutiva personalizada para cada situação. Ainda utilizando a ferramenta do Moodle, foi possível verificar as visualizações realizadas pelos alunos, possibilitando assim uma verificação de quais áreas planejadas foram acessadas. Por fim, o recurso possibilitou validar a interatividade dos alunos, gerando uma identificação do nível de interação entre os alunos e com os professores. A segunda ferramenta utilizada foi a console do próprio *Google Analytics*. Com ela foi possível identificar informações mais genéricas acerca dos acessos à plataforma como os idiomas mais acessados; quais navegadores foram utilizados para fazer seus acessos; que tipo de dispositivo foi utilizado durante o acesso; qual foi o tempo de acesso à plataforma; quais horários registraram os picos de acesso, assim como a distribuição dos horários de acesso; até detalhes mais técnicos como o tempo médio de carregamento das páginas por navegador utilizado. Essas informações técnicas foram muito importantes para traçar um perfil tecnológico que possibilitou entender como deve ser o AVA para que ele atenda esse ou aquele navegador, assim como os horários onde os recursos de tecnologia da informação eram mais utilizados, enfim, com esses recursos foi possível munir a equipe técnica e

administrativa de informações relevantes para que a pudessem dar condições à equipe pedagógica de realizar suas funções com qualidade.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante o período de aplicação das tecnologias de monitoramento do ambiente, as ferramentas analíticas descritas foram implementadas em sua totalidade, sendo apresentada para o corpo docente que recebeu treinamento adequado para sua utilização. As vantagens imediatas percebidas ocorreram no monitoramento da frequência dos alunos. Mesmo em um ambiente com 6 um número grande de alunos por disciplina, o professor conseguia facilmente identificar os alunos que nunca haviam acessado à plataforma, assim como aqueles que haviam acessado, mas que não haviam sequer tido acesso ao material de referência da disciplina. Esses alunos, eram considerados alunos de risco, uma vez que não estavam interagindo com a proposta pedagógica da disciplina em nenhum nível.

Sabe-se que alunos que se encontram nessa situação, sem acesso ao material ou à plataforma possuem maior chance de abandonar o curso. Daudt e Behar (2013) chamam atenção para a correlação entre a gestão dos cursos de graduação e o fenômeno da evasão, destacando a comunicação afetiva como uma eficiente forma de diminuição da evasão. Dessa forma, criar esse vínculo com o aluno com baixa frequência era também um problema acadêmico e administrativo. Através da fácil visualização dos grupos de alunos com pouco ou nenhum acesso, foi possível enviar mensagens para esses alunos convidando-os a participar das atividades propostas. Essa medida não excluiu totalmente a evasão, mas fez com que vários alunos que não estavam acessando porque tinham dúvidas, ou por outros motivos que podiam ser sanados por um acompanhamento da equipe pedagógica, pudessem se informar e acessar o conteúdo normalmente e com maior frequência.

Essa simples ação trouxe benefícios importantes, não somente por evitar a evasão de vários alunos, mas principalmente por fazer com que esses alunos se sentissem acolhidos no processo pedagógico. Mais uma vez, é importante observar que vivemos em uma sociedade que tem características relacionais, e que muitas vezes essa proximidade é esperada por parte dos alunos e, através de uma simples análise da ferramenta analítica, foi possível identificar pontos onde essa possibilidade de proximidade pudesse ser explorada em prol de um aproveitamento acadêmico melhor. Outro aspecto da ferramenta, que foi explorado com resultados satisfatórios, foi a análise da interatividade entre os alunos e professores. A interatividade é algo muito importante num processo de ensino e aprendizagem e, em EAD isso não é diferente.

De acordo com ALVES (2015), os recursos disponíveis a partir da *Web 2.0* e das redes telemáticas que deram um grande poder a EaD, transferiram para o meio virtual o paradigma do espaço; do tempo e da comunicação bidirecional entre professores e alunos. Com estes novos recursos trouxeram em evidência uma nova dinâmica para a EaD, que é a interatividade; porém é preciso considerar que a simples inserção dos alunos nos ambientes digitais não provocam e tão pouco garantem interações significativas, e que o acesso aos conteúdos disponíveis, sejam eles animados e hipertextos não contemplam integralmente a complexidade dos processos educacionais. Identificar os alunos que apresentavam comportamento muito passivo ou reativo em relação às propostas acadêmicas era crucial para manter alto o nível de discussões nos fóruns e também para garantir que os alunos conseguissem participar criando argumentações sobre o tema abordado em cada fórum. Para obter tais informações, o recurso de análise de interatividade presente no bloco do *Moodle*, foi fundamental pois ofereceu a possibilidade de identificar os alunos que não estavam interagindo com seus colegas de acordo com o esperado e essa análise se deu a partir dos relatórios extraídos pelo *Analytics graphs* e analisados de forma quantitativa, no qual foi possível verificar a não participação dos alunos em determinada atividade. O *Analytics graphs*, permite a extração de gráficos que mostram informações, como: A distribuição de notas lançadas pelo professor em atividades propostas, a identificação dos usuários que acessaram determinados arquivos e recursos de *url (Uniform Resource Locator)* e também quais usuários submeteram atividade em tempo estipulado, assim como fora do prazo. Por meio desses dados, é possível analisar quais alunos não participaram das atividades propostas. A partir daí, foi possível identificar

os alunos que não interagiam, ou que interagiam pouco nos fóruns de discussão. Com posse dessa informação, o professor tem condições de incentivar e motivar esses alunos a participar mais efetivamente das atividades de discussão, outro elemento importante para aumentar o rendimento do aluno no decorrer da disciplina.

Por fim, o recurso de análise das notas das avaliações, ajudou a manter maior proximidade com os alunos que mais necessitavam melhorar seu desempenho. Como a ferramenta oferece uma visão muito detalhada dos grupos de alunos por desempenho, era possível identificar os grupos de alunos que tiveram desempenho inferior ao esperado, assim como qualquer outro grupo de notas, possibilitando oferecer feedback para cada grupo individualmente. Sem dúvidas essa ferramenta possibilitou um nível de interação muito pontual com os alunos, possibilitando compreender melhor o processo avaliativo elevando-o de simples "retrato" da aprendizagem do aluno, para algo a ser explorado pelo professor de maneira a atacar pontos fortes e fracos tanto do processo avaliativo, como do processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Da análise da aplicação prática das ferramentas analíticas no caso relatado, foi possível perceber características importantes tanto acadêmica como pedagogicamente. Tais características derivam não só da ferramenta tecnológica aplicada, mas principalmente da visão futura dos resultados extraídos dessa ferramenta. Foi possível olhar para os dados extraídos e compreender a quais informações relevantes ao processo de ensino aprendizagem tais dados estavam ligados. Em uma análise junto ao corpo docente e à equipe tecnológica e pedagógica envolvida, foi consenso entre os profissionais o fato de que a aplicação das ferramentas analíticas possibilitou a identificação de 8 comportamentos prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem antes que prejudicassem fortemente o desempenho do aluno, como foi relatado no caso da frequência desses alunos. Tal acompanhamento, colaborou também com a diminuição da evasão, já que alunos que não participavam passaram a ser estimulados e retomaram suas atividades.

Os professores envolvidos observaram a possibilidade de analisar o rendimento do aluno antes do evento avaliativo, através de atividades e participação nos fóruns, já que o monitoramento dessas etapas ocorre constantemente. Isso fez com que o professor tivesse condições de identificar e agir pró-ativamente com alunos que apresentavam indícios de que teriam dificuldades para atingir sucesso na disciplina ou no curso como um todo. O corpo docente percebeu ainda que, a rápida comunicação possibilitada pela ferramenta possibilitou um aumento da qualidade das interações entre docentes e discentes o que, segundo eles, colaborou para alcançar resultados melhores. Tal proximidade entre professor e aluno em um AVA aumenta a possibilidade de individualização no tratamento com o aluno e reduz a ideia de massificação do processo de ensino-aprendizagem no AVA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consequentemente à análise desse relato de experiência inovadora, podemos concluir que diversos resultados positivos puderam ser extraídos da utilização de ferramentas analíticas em um ambiente virtual de aprendizagem. No entanto, para que isso ocorra, nos parece que algo que deve ficar bem evidente é a necessidade de união entre a equipe acadêmica/pedagógica e a equipe de tecnologia da informação. As visões e atuações dessas duas equipes isoladamente limitam os benefícios esperados, já que são interdependentes. A equipe de tecnologia deve ser capaz de analisar todas as ações registradas dentro da plataforma e expô-las à equipe acadêmica/pedagógica para que juntas possam descobrir quais informações são relevantes para análise e acompanhamento constante. Nesse sentido, passa a ser fundamental um bom relacionamento entre essas partes e principalmente que exista um objetivo em comum que norteie as ações conjuntas. No caso relatado o ponto que uniu as equipes foi justamente a busca por elementos que possibilitassem identificar maneiras de fazer com que o aluno tivesse uma experiência melhor e mais produtiva enquanto cursava uma disciplina. A partir daí os trabalhos foram se inter-relacionando e as ferramentas foram ganhando objetivos, não se tratava apenas de um recurso em um software, mas sim de uma ferramenta a ser utilizada em prol de um processo de ensino aprendizagem melhor e mais eficiente.

Todavia, uma limitação encontrada nessa prática, diz respeito ao caráter quantitativo

das análises. Quase toda a análise feita durante esse processo teve como resultado um número. Esse número, como é extraído de uma ferramenta computacional, diz respeito à quantidade de vezes que um recurso foi acessado, ou ao número de acertos ou de erros em uma questão de múltipla escolha, dentre outros dados extraídos. É necessário, nesse caso, que a equipe acadêmica tenha total conhecimento do que isso representa, já que, um aluno que clicou diversas vezes em um link, ou respondeu a vários fóruns com afirmações vazias, pode ser apresentado com indicadores analíticos bons, quando na verdade teve um desempenho pedagógico deficitário. Assim, é muito importante que essas ferramentas sejam utilizadas para aquilo que de fato são capazes de oferecer, a saber: uma análise quantitativa da participação do aluno em um AVA. Exposta essa limitação, ressalta-se ainda a importância do papel do professor que lhe é cabida independente do fato de o ensino ser presencial ou a distância, ele deve ter condições de utilizar a ferramenta computacional para fazer o trabalho pesado de análise quantitativa de dados, mas não estará isento de sua função principal que é instruir e conduzir o aluno pelo processo de ensino aprendizagem. Assim, ainda cabe a ele julgar o desempenho do aluno qualitativamente. Concluímos a partir dessa experiência, que os recursos analíticos podem somar grandemente ao processo de ensino aprendizagem dentro de um AVA, oferecendo informações sobre o comportamento do aluno. Informações estas que podem gerar inteligência suficiente para contribuir efetivamente com esse aluno, auxiliando-o, oferecendo segmentação na comunicação, complementando seus estudos e tornando sua participação no curso mais eficiente, menos solitária e com mais possibilidades de sucesso. No entanto, é necessário compreender que os recursos analíticos estudados oferecem informações quantitativas e que a análise qualitativa ainda é uma função da equipe pedagógica.

REFERÊNCIAS

[1]. ALVES, C.M.T., AMARO, R., SILVA, W.B., MARTINS, R.O., O tripé da Educação a Distância. 1ªed. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

[2]. CENSO EAD.BR. Acesso em 24 de abril 2017. http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf

[3]. DAUDT, S. I. D., & BEHAR, P. A. (2013). A gestão de cursos de graduação a distância e o fenômeno da evasão. Educação, 36(3), 412-421.

[4]. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Capítulo 23

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EAD NO BRASIL: TENDÊNCIAS NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS (2006-2015)

Kátia Cilene da Silva
Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho
Querte T.C. Mehlecke

Resumo: O presente estudo tem por tema a avaliação de políticas públicas para a educação a distância (EaD) no Brasil, estabelecendo como objeto de estudo a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tem por objetivo a identificação de tendências nas pesquisas científicas realizadas sobre o tema no período compreendido entre 2006 e 2015 (primeiros 10 anos subsequentes à criação da UAB), fazendo parte de uma pesquisa mais ampla sobre avaliação de políticas públicas para EaD. Para tanto foram identificadas as pesquisas documentadas em teses e dissertações sobre o tema no período escolhido, bem como artigos científicos publicados nos principais periódicos da área. Foram identificadas 63 teses e dissertações e 12 artigos em periódicos. Após ser realizado o levantamento das publicações sobre o tema as mesmas foram classificadas em categorias, sendo identificadas as que são correlatas ao estudo proposto para a pesquisa em questão. O presente estudo serviu como aporte teórico para justificar a necessidade de se pesquisar o tema, bem como para suscitar o caráter de inediticidade do mesmo.

Palavras-chave: políticas públicas para EaD; ensino superior a distância; avaliação do ensino superior a distância; Universidade Aberta do Brasil; expansão do ensino superior.

1. INTRODUÇÃO

Criado em 2005, pelo Ministério da Educação, o projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como principal objetivo articular e integrar

"um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil" (ZUIN, 2006, p. 935).

A UAB foi criada para a articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior. Esse sistema é formado por instituições públicas de ensino superior em articulação e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial, os quais levarão o ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos. O polo municipal de apoio presencial é um espaço físico para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de cursos a distância, organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais.

O sistema UAB é um projeto construído pelo MEC e ANDIFES, no âmbito do fórum das Estatais pela Educação, a fim de ofertar cursos e programa de educação superior, em parceira com Instituições Públicas Federais, por meio de consórcios com municípios e estados da Federação. Visa a inclusão social, possibilitando o acesso gratuito ao ensino superior, pela vertente da alfabetização digital, utilizando o ensino *online,* que exige competências específicas por parte do aluno, as quais são desenvolvidas em disciplinas específicas para tal. Por ser um programa educacional que se utiliza da EaD, reconhece a importância da coerência entre currículo e estratégias pedagógicas, utilizadas pelos diversos atores responsáveis pelas atividades docentes, na formação acadêmica .

Alguns aspectos desse modelo devem ser identificados para que se possa caracterizá-lo e avaliá-lo, a saber: planejamento, ensino, avaliação e formação docente.

Neste contexto, diversos autores afirmam que a avaliação em larga escala ainda é um tema pouco encontrado nas pesquisas científicas, ao contrário da avaliação de aprendizagem; isso também ocorre com a EaD, como afirma Belão (2014, p. 88),

Nota-se, porém, a escassez de trabalhos sobre avaliação na Educação a Distância, tanto no que se refere ao processo de aprendizagem quanto à avaliação institucional. As pesquisas analisadas tratam da avaliação de forma descritiva, ou dentro de um contexto específico, mas nenhuma delas tem como objetivo analisar ou verificar processos avaliativos (BELÃO, 2014, p. 88).

Assim, buscou-se realizar o levantamento bibliográfico das teses e dissertações publicadas no período compreendido entre 2006 e 2015, sobre o Sistema UAB, identificando, entre elas, as que versam sobre avaliação da política pública, as quais serão apresentas a seguir.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O delineamento metodológico do presente trabalho de investigação caracteriza-se por um levantamento bibliográfico das teses, dissertações e artigos científicos sobre o Sistema UAB e sua posterior categorização. O período histórico escolhido como recorte de tempo para o levantamento foi de 2006 à 2015, correspondendo aos primeiros 10 anos subsequentes à criação da UAB.

2.1 FONTES DE REFERÊNCIA

- Teses e dissertações do Banco de Teses e Dissertações (BDTD);

- Artigos científicos em periódicos indexados.

2.2 - MÉTODOS

Para fins de esclarecimento, para composição do presente estudo não foram contabilizados os artigos científicos publicados em anais de eventos, visto que estes não apresentam elementos suficientes para a completa compreensão do detalhamento da pesquisa realizada.

Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: a) políticas públicas para EaD; b) ensino superior a distância; c) avaliação do ensino superior a distância; d) Universidade Aberta do Brasil; e, e) expansão do ensino superior. Já as categorias utilizadas para classificação das publicações emergiram dos próprios dados.

3. AS TENDÊNCIAS NAS PESQUISAS SOBRE A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

O levantamento bibliográfico em teses e dissertações da área resultou em 63 registros. Destes, 25 tratam especificamente da avaliação de políticas públicas para educação a distância, cujos temas, objetivos, metodologias e resultados serão detalhados a seguir.

As outras 38 teses ou dissertações nacionais encontradas versam sobre temas diversos, que foram aqui classificadas em 15 diferentes categorias. Na categoria 1 "Relatos de experiências de cursos à distância em diversas áreas" foram identificadas 8 teses ou dissertações. Na categoria 2 "Concepção e implementação da UAB" foram identificadas as pesquisas de Rabello (2012), dissertação de mestrado relatando o caso da implementação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública no Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC) e Lacé (2014), tese de doutorado relatando a influência política da ditadura militar nas origens e concepções da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no século XXI. Na categoria 3 "Dificuldades da formação docente pela UAB" foi identificada a pesquisa de Silva (2011), dissertação de mestrado sobre as dificuldades que norteiam a formação docente na UAB, um estudo de caso do Polo de Valença/Bahia. Na categoria 4 "Resultado do ENADE" foi encontrada a pesquisa de Serra (2012), tese de doutorado que analisa os resultados do ENADE para o Curso Piloto da UAB. Na categoria 5 "Formação" foram encontradas as pesquisas de Santana (2016), dissertação de mestrado sobre a contribuição da EaD para o processo de formação cidadã no Estado de Sergipe e a tese de doutorado de Osório (2010), sobre os discursos que regem a formação de professores na UAB.

Já na categoria 6 "Trabalho e profissionalização de professores e tutores" foram encontradas as pesquisas de Gomes (2015b), tese de doutorado sobre a profissionalização do tutor como docente na UAB, a tese de doutorado de Oliveira (2014) que também trata da profissionalização do tutor, porém analisando especificamente dos cursos de Pedagogia a distância e Pacheco (2011), na sua dissertação de mestrado sobre as concepções que norteiam o trabalho de tutoria online, analisando o caso do Escola Técnica Aberta do Brasil (ETEC), Santos (2010), dissertação de mestrado sobre aspectos da profissionalização dos tutores nos cursos de pedagogia da UAB. Ainda na mesma categoria foram classificadas as pesquisas de Amaro (2012), dissertação de mestrado que analisa as funções do tutor na UAB e, ainda, a tese de doutorado de Martins (2014), sobre a metamorfose do trabalho docente na UAB. Na categoria 7 "Práticas pedagógicas" foram identificadas as pesquisas de Ribeiro (2015), tese de doutorado sobre as práticas inovadores da gestão colaborativa do conhecimento na UAB da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a dissertação de mestrado de Dal Zot (2010) sobre a avaliação dos instrumentos didáticos e sua relação com os estilos de aprendizagem, a tese de doutorado de Mota (2012) sobre distância, presença e encontro na UAB e, ainda, a tese de doutorado de Silva (2013) sobre as práticas educativas no curso de Pedagogia da UAB da Universidade de Brasília (UnB). Na categoria 8 "Credenciamento institucional/institucionalização" foram identificadas as pesquisas de Lobo (2011), tese de doutorado sobre Avaliação e regulação da educação a distância no ensino superior brasileiro e a dissertação de mestrado de Santos (2012) sobre a trajetória da EaD na UnB.

Na categoria 9 "Material didático e design instrucional" foram classificadas as pesquisas de Meneguelli (2012), dissertação de mestrado sobre a elaboração de material didático hipermodal para Educação a distância (EaD), a dissertação de mestrado de Braga (2012), sobre o uso de material didático hipermidiático em cursos semipresenciais na UAB da Universidade Federal do Ceará (UFC) e a dissertação de mestrado de Silva (2010), sobre repositórios de recursos educacionais digitais reutilizáveis na UAB. Já para a categoria 10 "Inclusão digital" foi identificada a tese de doutorado de Marcon (2015) sobre a inclusão digital na formação inicial de educadores a distância nas universidades abertas do Brasil e de Portugal.

Enquanto que para a categoria 11 "Avaliação/gestão de cursos", foram identificadas as pesquisas de Abreu (2012), sobre a avaliação dos cursos de pedagogia a distância em Santarém, a dissertação de mestrado de Batista (2012) sobre uma proposta baseada em abordagem ágil para a construção de cursos na UAB e, Faller

(2009), na sua dissertação de mestrado sobre os parâmetros para avaliação de cursos a distância. Na categoria 12 "Moodle", foram classificadas as pesquisas de Nascimento (2015), tese de doutorado sobre as tecnologias digitais como dispositivos de poder e a tese de doutorado de Queiroz (2016), sobre a análise geográfica sobre espaço virtual de ensino a partir das experiências na EaD da UAB no norte de Minas Gerais.

Na categoria 13 "Evasão e permanência" foi identificada a pesquisa de Pacheco (2010) sobre evasão e permanência de estudantes do Curso de Administração da UAB. Na categoria 14 "Polos de apoio presencial" foram identificadas as pesquisas de Cardoso (2012), dissertação de mestrado sobre o gerenciamento de recursos humanos nos polos de apoio presencial da UAB e de Rodrigues (2014), dissertação de mestrado sobre os ateliês de artes nos polos de apoio presencial da UAB. As pesquisas identificadas totalizam 63 e sua classificação está resumida na tabela 1.

Tabela 1: Categorização das teses, dissertações e artigos encontrados

Categorias	Pesquisas	TeD	Art.
Categoria 1	Relatos de experiências de cursos à distância em diversas áreas	8	0
Categoria 2	Concepção e implementação da UAB	2	0
Categoria 3	Dificuldades da formação docente pela UAB	1	0
Categoria 4	Resultado do ENADE	1	0
Categoria 5	Formação docente	2	2
Categoria 6	Trabalho e profissionalização de professores e tutores	6	2
Categoria 7	Práticas pedagógicas	4	0
Categoria 8	Credenciamento institucional/institucionalização	2	1
Categoria 9	Material didático e design instrucional	3	1
Categoria 10	Inclusão digital	1	1
Categoria 11	Avaliação/gestão de cursos	3	1
Categoria 12	Moodle	2	0
Categoria 13	Evasão e permanência	1	2
Categoria 14	Polos de apoio presencial	2	0
Categoria 15	Avaliação de políticas públicas	25	2
Total		63	12

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Dentre as 63 teses ou dissertações nacionais de 2006 à 2015, foram identificadas 25 que versam sobre políticas públicas para educação a distância (categoria 15 da tabela 1), algumas delas especificamente sobre a UAB. Destas, 15 são dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado.

Verificando-se a distribuição anual dos artigos pode-se verificar que de 2012 à 2014 concentram-se 14 (58,3%) das teses e dissertações, distribuídas em 3 de um total de 10 anos pesquisados. O fato de somente 8 (2,9%) das pesquisas estarem concentradas em 6 anos indica que, nos primeiros anos de implantação da política e de disseminação pelos Estados do país pode significar que os pesquisadores estavam mais interessados em entender o funcionamento da política e identificar os papéis dos diferentes atores envolvidos nesse processo. Já o aumento das pesquisas sobre a avaliação da política, período de 2012 a 2014, pode significar que nesse período os pesquisadores começaram

a se preocupar com a qualidade e pesquisar teorias e métodos que suportassem uma avaliação da qualidade da implantação da política. A partir de 2014, época em que a comunidade acadêmico/científica começou a discussão sobre o marco regulatório da EaD e as questões de avaliação em larga escala para a EaD começaram a ser disseminadas, como as discussões ainda estavam em andamento, os parâmetros, dimensões e indicadores que seriam utilizados para avaliar a política estavam em consolidação, o que pode ter influenciado na redução do número de pesquisas sobre o assunto.

Quanto aos temas abordados nas pesquisas da categoria 15, pode-se citar: a) Adesão e implementação nas universidades; b) Institucionalização; c) Práticas e modelos de gestão; d) Expansão do Ensino Superior; e) Metodologias de avaliação da política; f) Colaboração entre universidades e Estado; g) Resultados na formação de professores; h) Industrialização do ensino; e, i) Efetividade. A subcategorização em temas das teses e dissertações da categoria 15 está quantificada na tabela 2.

Tabela 2: Subcategorização das pesquisas da categoria 15

Tema	Nº de pesquisas
Adesão e implementação nas universidades	6
Institucionalização	4
Práticas e modelos de gestão	4
Expansão do Ensino Superior	2
Metodologias de avaliação da política	4
Colaboração entre universidades e Estado	2
Resultados na formação de professores	1
Industrialização do ensino	1
Efetividade	1
Total	25

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Analisando-se o detalhamento das teses e dissertações da categoria 15 pode-se verificar que, apesar de todas elas tratarem de avaliação de políticas públicas, somente uma delas trata especificamente da avaliação da efetividade da política, o que serve como argumento concreto para a justificativa da escolha desse tema para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Já no que se refere aos artigos em periódicos encontrados nos indexadores, 12 relacionam-se de alguma maneira à UAB, porém, destes somente 2 versão especificamente sobre avaliação de políticas públicas, como pode ser observado na tabela 1, na qual percebe-se que, no levantamento realizado com os artigos, as categorias de 1 a 4, 7, 12 e 14 não apresentaram registros relacionados a elas.

Para as categorias 5, 6, 8 a 11 e 13 foram encontrados trabalhos como os de NUNES & SALES (2013) e FREITAS (2007) que tratam do aspecto da formação de professores, enquanto que GOMES (2013) aborda os avanços no uso de TICs. Já BITTENCOURT & MERCADO (2014) pesquisam a evasão na EaD e FERRUGINI & CASTRO (2015), da repercussão socioeconômica do ingresso dos formandos no curso piloto de administração da UAB no mercado de trabalho. RODRIGUES et al. (2011) apresentam a construção de repositórios de objetos educacionais abertos para a UAB e ALONSO (2014), os aspectos importantes a serem avaliados. Enquanto NASCIMENTO & VIEIRA (2016) apresentam os desafios da institucionalização, ZUIN (2006) discute a divisão do trabalho docente e BORGES et al. (2014), as competências necessárias aos tutores da EaD.

Para a categoria 15, foco da pesquisa de doutorado da qual o presente artigo faz parte,

foram identificados os estudos de ALONSO (2010), sobre a análise do modelo de EaD e SEGENREICH (2009) sobre a UAB como estratégia de expansão do ensino superior.

Cabe ressaltar que, apesar de intencionar constituir-se em um levantamento exaustivo das teses e dissertações sobre o assunto aqui tratado, bem como dos artigos publicados em periódicos, este foi realizado utilizando como fonte de consulta o BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e os indexadores de artigos científicos, desta forma eventuais falhas no levantamento realizado resultam da própria inconsistência das bases de dados consultadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo geral deste estudo, o qual buscou a identificação e as tendências nas pesquisas realizadas sobre avaliação de políticas públicas para a EaD no Brasil, apresentando como objeto de estudo a UAB, verifica-se que a tendência evidenciada foi a de investigações relacionadas com os aspectos didático/pedagógicos e comunicacionais. Ainda, preterindo as questões institucionais relacionadas à gestão, tanto no que se refere às análises macro quanto micro, do sistema UAB. É pertinente dizer que a UAB cresceu nestes dez anos e fomentou diversas pesquisas as quais os temas foram apresentados através de teses e dissertações entre outros estudos que não foram citados por não ser o foco da pesquisa. No entanto, percebe-se que há um interesse nas pesquisas nesta área bem como um interesse sobre as políticas para a EaD e a UAB é uma fonte de pesquisa riquíssima que contribui muito para este cenário.

REFERÊNCIAS

[1]. ABREU, C. F. Educação a distância em Santarém: o que revela a avaliação dos cursos de pedagogia. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP, 2012. 105p.

[2]. ALONSO, K. M.. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. In: Educar em Revista. Ed. Especial, Nº 4. Curitiba: Editora da UFPR, 2014. p. 37-52.

[3]. ALONSO, K. M.. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. In: Educação e sociedade. Vol. 31, Nº 113. Campinas: Unicamp, out./dez. 2010. p. 1319-1335.

[4]. AMARO, R. Mediação pedagógica online: análise das funções do tutor da Universidade Aberta no Brasil. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2012. 102p.

[5]. BATISTA, A. A. M. Uma proposta de modelo de processo baseado em abordagem ágil para construção de cursos no contexto da Universidade Aberta do Brasil. Dissertação de mestrado. São Luis: UFMA, 2012. 126p.

[6]. BELÃO, V. R. G. G. Tendências das pesquisas em educação a distância: teses e dissertações defendidas entre 2002 e 2012 em instituições do Estado do Paraná. Dissertação de mestrado. Curitiba: UFPR, 2014. 194p.

[7]. BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L.. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. In: Ensaio avaliação de políticas públicas educacionais. Vol. 22, Nº 83. Rio de Janeiro: Cesgranrio, abr./jun. 2014. p. 465-504.

[8]. BORGES, J. P. F.; COELHO JUNIOR, F. A.; FAIAD, C.; ROCHA, N. F.. Diagnóstico de competências individuais de tutores que atuam na modalidade a distância. In: Educação em pesquisa. Vol. 40, Nº 4. São Paulo: Usp, out./dez. 2014. p.935-951.

[9]. BRAGA, C. S. Uso do material didático hipermidiático pelo aluno: análise de uma experiência em educação semipresencial na Universidade Aberta do Brasil e Universidade Federal do Ceará. Dissertação de mestrado. Fortaleza: UFC, 2012. 191p.

[10]. CARDOSO, J. M. R. Gerenciamento de recursos humanos nos polos de apoio presencial do sistema Universidade Aberta do Brasil. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2012. 270 p.

[11]. DAL ZOT, W. A. B. Educação a Distância: avaliação dos instrumentos didáticos e sua relação com os estilos de aprendizagem. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: FGV, 2010. 81p.

[12]. FALLER, L. P. Estudo de parâmetros para avaliação de cursos de ensino a distância (EaD). Dissertação de mestrado. Santa Maria: UFSM, 2009. 166p.

[13]. FERRUGINI, L.; CASTRO, C. C.. Repercussões socioeconômicos do curso piloto de administração da UAB na visão de egressos e coordenadores. In: Educação em pesquisa. Vol. 41, Nº 4. São Paulo: FE/USP, out./dez. 2015. p. 993-1008.

[14]. FREITAS, H. C. L.. A (nova) política de formação de professores: a prioridade

postergada.In: Educação e Sociedade. Vol. 28, Nº 100. Campinas: Unicamp, out. 2007. p. 1203-1230.

[15]. GOMES, E. F. A profissionalidade do tutor na docência no sistema Universidade Aberta do Brasil: tensões entre concepções e exercício docente. Tese de doutorado. Recife, UFPE, 2015b. 331p.

[16]. GOMES, L. F.. EaD no Brasil: perspectivas e desafios. In: Revista Avaliação. Vol. 18, Nº 1. Campinas: Unicamp, mar. 2013. p. 13-22.

[17]. LOBO, M. E. Avaliação e regulação da educação a distância no ensino superior brasileiro: um olhar sobre os processos de credenciamento institucional. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2011. 251p.

[18]. MARCON, K. A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância: estudo multicaso nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 251p.

[19]. MARTINS, T. B. As metamorfoses do trabalho docenre na Universidade Aberta do Brasil. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCa, 2014.

[20]. MENEGUELLI, G. Um estudo sobre elaboração e avaliação de material didático hipermodal para a educação a distância. Dissertação de mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2012. 138p.

[21]. MOTA, J. Teorias da Educação: Distância, Presença e Encontro na Universidade Aberta do Brasil/ Universidade de Brasília. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2012. 215p.

[22]. NASCIMENTO, J. P. R.; VIEIRA, M. G.. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade. In: Ensaio avaliação de políticas públicas educacionais. Vol. 24, Nº 91. Rio de Janeiro: Cesgranrio, abr./jun. 2016. p. 308-336.

[23]. NASCIMENTO, A. S. R. As tecnologias digitais como dispositivos de poder: da UAB ao Moodle. Tese de doutorado. João Pessoa: UFPB, 2015. 364p.

[24]. NUNES, J. B. C.; SALES, V. M. B.. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE. In: Educação em Pesquisa. Vol. 39, Nº 3. São Paulo: FE/USP, jul./set. 2013. p. 757-773.

[25]. OLIVEIRA, F. P. M. O tutor nos cursos de pedagogia da Universidade aberta do Brasil: características da tutoria e aspectos da profissionalização. Tese de doutorado. Presidente Prudente: UEP, 2014. 456p.

[26]. OSORIO, M. R. V. Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB): discursos que governam (Tese de Doutorado). Pelotas: UFPEL, 2010. 192p.

[27]. PACHECO, J. C. Concepções norteadoras do trabalho dos tutores onlne que atuam no programa da Escola Técnica Aberta do Brasil junto ao Colégio Agrícola de Floriano da Universidade Federal do Piauí - CAF/UFPI. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2011. 87p.

[28]. PACHECO, A. S. V. Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2010. 298p.

[29]. QUEIROZ, A. M. D. Análise geográfica sobre espaço virtual de ensino a partir das experiências na educação a distância da Universidade Aberta do Brasil no norte de Minas Gerais. Tese de doutorado. Uberlândia: UFMG, 2016. 230p.

[30]. RABELLO, A. L. A Universidade Aberta Do Brasil No Instituto Federal De Educação, CIÊNCIA E Tecnologia de Santa Catarina: Da concepção à implementação do curso superior de Tecnologia em Gestão Pública. Dissertação de mestrado. Campinas: UEC, 2012. 290p.

[31]. RIBEIRO, S. F. Gestão colaborativa do conhecimento em rede na educação a distância: mapeamento de práticas inovadoras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tese de doutorado. Salvador: UFBA, 2015, 313p.

[32]. RODRIGUES, I. B. Os ateliês de artes nos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2014. 118p.

[33]. RODRIGUES, R. S.; TAGA, V. VIEIRA, E. M. F.. Repositórios educacionais: estudos preliminares para a Universidade Aberta do Brasil. In: Perspectivas em Ciência da Informação. Vol. 16, Nº 3. Belo Horizonte: UFMG, jul./set. 2011. p.181-207.

[34]. SANTANA, A. F. R. Educação a distância, políticas públicas e seus desdobramentos na formação de professores. Dissertação de mestrado. Uberlândia: UFU, 2012. 142p.

[35]. SANTOS, C. N. Educação a distância na Universidade de Brasília: uma trajetória de janeiro de 1979 a junho de 2006. Dissertação de mestrado. Maceió: UFAL, 2012. 315 p.

[36]. SANTOS, R. C. Perfil da educação a distância no extremo sul do Brasil: estrutura, aplicação e avaliação. Dissertação de mestrado. Pelotas: UCPel, 2010. 111 p.

[37]. SEGENREICH, C. D.. ProUni e UAB como estratégias de EaD na expansão do ensino superior. In: Pro-posições. Vol. 20, Nº 2. Campinas: Unicamp, maio/ago. 2009. p. 205-222.

[38]. SERRA, A. R. C. Configuração da Gestão da educação a distância: entendendo os resultados do ENADE para o curso piloto da universidade aberta do Brasil. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Administração Pública, 2012. 288p.

[39]. SILVA, A. A. Práticas educativas no curso de pedagogia da Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil: perspectivas de professores e tutores. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2013. 254p.

[40]. SILVA, P. H. A. Repositórios de recursos educacionais digitais reutilizáveis: um estudo para a Universidade Aberta do Brasil. Dissertação de mestrado. Curitiba: UTFPr, 2010. 121p.

[41]. ZUIN, A. A. S.. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. In: Educação e sociedade. Vol. 27, Nº 96. Campinas: Unicamp, out. 2006. p. 935-954.

Autores

AUTORES

ADRIANA CLEMENTINO

Adriana Clementino é graduada em Administração de Empresas com Ênfase em Informática, especialista em Administração de Banco de Dados, mestre em Educação e Doutora em Educação pela USP. As pesquisas de mestrado e doutorado foram desenvolvidas sobre o uso de Tecnologias na Educação e Educação a Distância. É diretora da empresa AMT Soluções, coordenadora pedagógica do curso de pós-graduação a distância em Design Instrucional no Centro Universitário Senac-SP, coordenadora pedagógica e docente de ensino superior na faculdade FIPEN. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Tecnologia Aplicada do Centro Universitário Senac-SP, linha Tecnologia Digital Aplicada à Educação. Autora de textos publicados em anais de congressos, capítulos de livros e materiais de cursos. Membro do comitê científico da ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância desde 2008.

ALBINO SZESZ JUNIOR

Doutorando em Ensino Ciência e Tecnologia - UTFPR (2016). Mestre em Computação Aplicada - UEPG (2015). Especialista em Mídias na Educação pela UNICENTRO (2015). Bacharel em Engenharia de Computação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (2012). Professor e consultor técnico na área de computação e educação.

ALDREA MALHEIROS OLIVEIRA RABELO

Mestranda em Ciência da Computação e Especialista em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela UFMA. Possui MBA em Testes de Software pela Universidade CEUMA. Certificada Certified Scrum Master, CSM. Certificada ISTQB Certified Tester, CTFL. Graduada em Sistema de Informação pela Universidade CEUMA. Atualmente trabalho como Analista de Sistemas na UNA-SUS/UFMA.

ANA BEATRIZ GOMES PIMENTA DE CARVALHO

Graduada em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (1990), mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995) e doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2009). Pós-doutorado na área de Educação e Tecnologia sob a supervisão do Professor Doutor José Silva Ribeiro da Universidade Aberta, em Portugal. Professora (Associado I) da Universidade Federal de Pernambuco, lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC). Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: educação a distância, redes sociais, estudos culturais, cultura digital, aprendizagem em rede e o uso de tecnologias na formação de professores.

ANA EMILIA FIGUEIREDO DE OLIVEIRA

Professora Titular da Universidade Federal do Maranhão. Possui graduação em Odontologia pela Universidade Federal Fluminense(UFF), Especialização em Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde (UFMA), Mestrado e Doutorado em Radiologia Odontológica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pós-Doutorado/Professora Visitante pela University of North Carolina/Chapel Hill-EUA (UNC-Chapel Hill/USA). É Coordenadora da Universidade Aberta do SUS/ UFMA. É Diretora Científica da Associação Brasileira de Telemedicina e Telessaúde. É líder do Grupo de Pesquisa SAITE – Tecnologia e Inovação em Educação na Saúde (CNPq/UFMA). É Bolsista de Produtividade em Pesquisa da FAPEMA. Como pesquisadora, atua principalmente nos seguintes temas: Educação a Distância, Tecnologia e Inovação em Educação na Saúde, Repercussões das alterações bucais sobre a

saúde da mulher, Imaginologia, Atenção Primária em Saúde, Aplicativos para Dispositivos Móveis, Sistemas de Gestão e Acompanhamento Educacional, Inovação aberta.

ANA PAULA PEREIRA COSTA BORGES

Abarca Graduação em Letras Clássicas (Português Grego e Suas Respectivas Literaturas pela UERJ). Possui Extensões Universitárias em Filosofia Grega pela UERJ e Produção e Tradução textual Grega pela UFRJ. Especialista em Docência do Ensino Superior e Profissional pelas Faculdades São José. Atua como professor de Grego, Português e Redação em Seminários Teológicos Protestantes. Possui experiência como professor de Português, Redação e Literatura no Ensino Fundamental II e Médio.

ANDRÉA MARIA GIANNICO DE ARAUJO VIANA CONSOLINO

Professora de Artes Visuais e Música na modalidade Ensino à Distância da Universidade de Taubaté; Graduação em Artes Visuais e Música pela Faculdade Santa Cecília de Pindamonhangaba-SP; Mestrado em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté; Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação à Distância.

ANTÔNIA LUCINEIRE DE ALMEIDA

Mestranda em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté. Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Jacareí, Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior e Psicopedagogia Institucional pela Anhanguera Educacional S/A. Atualmente atuo como Supervisora de Tutoria EAD pela EPTS - Empresa de Pesquisa Tecnologia e Serviço. Atuo ainda em cursos de Pós-Graduação com diferentes disciplinas. Experiência em docência no Ensino Superior, Tutoria de Cursos em EAD e Coordenação Acadêmica de Cursos EAD.

BEATRIZ MOESCH

Possui especialização em Formação Docente para a Atuação em Educação à Distância pela Escola Superior Aberta do Brasil - ESAB, graduada em Gestão da Tecnologia da Informação pela FAI Faculdades de Itapiranga - SC. Atualmente atua junto ao Núcleo de Educação a Distância do Centro Universitário FAI - UCEFF. Interesse nas áreas de Educação à Distância, Mídias e Tecnologias Educacionais.

CAIRO HENRIQUE PEREIRA LINO

Possui graduação em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás(2016). Atualmente é agente da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos - ADM Central. Tem experiência na área de Administração.

CAMILLA FERNANDA SOUSA DA SILVA

Bacharela em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão e pós-graduanda em Psicologia da Educação e Aprendizagem pela Universidade Cândido Mendes/Instituto Prominas.

AUTORES

CARINA MARIA TERRA ALVES

Doutoranda em Educação pela Universidade Aberta de Lisboa - Portugal com o reconhecimento internacional de habilitações número 009406. Mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, FFCLRP-USP, Brasil. Especialização em Psicopedagogia para Pedagogos pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, FMRP/ USP, Brasil. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Moura Lacerda e licenciada em Educação Física. Atuou em IES, nos cargos de docência e gestão como: UNISEB; Anhanguera Educacional, Universidade Brasil, e Faculdades Metropolitas Unidas - FMU/Laureate, com maior ênfase na modalidade à distância. Co- Autora e organizadora do Livro intitulado - O Tripé da Educação a Distância: Regulação, Docência Online e Discência Online, pela Editora Paco (2015). Atualmente é Diretora de Educação a Distância na CETEC Educacional e Membro do grupo trabalho do Programa de Acompanhamento de Egressos da Universidade Aberta do Brasil – UAB, com a portaria nº - 117, DE 8 de junho de 2017.

CIELO GRISELDA FESTINO

Cielo G. Festino é doutora na área de literaturas de língua inglesa pela Universidade de São Paulo, Brasil, com foco na literatura indiana de língua inglesa. Também fez um programa de pós-doutorado sobre ensino de literatura na Universidade de São Paulo (2007-2009/FAPESP) e um segundo pós-doutorado sobre os gêneros na literatura pós-colonial na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Brasil (2010-2012). Neste momento é professora de literaturas de língua inglesa na Universidade Paulista, São Paulo, Brasil e professora colaboradora do programa de Mestrado da Universidade Federal de Tocantins. É membro do projeto temático "Pensando Goa. Uma Biblioteca Singular em Língua Portuguesa" (USP/FAPESP, proc. 2014/15657-8). Tem várias publicações na área de literatura indiana de língua inglesa e nas línguas bhashas, entre elas Uma Praja Ainda Imaginada (Edusp/Nankin, 2007)

CLÁUDIA C. M. SOUZA

Claudia Cristina Moreira de Souza é mestre em Administração de Empresas pela FECAP e graduada em Letras pela Universidade Mackenzie. Sua experiência profissional inclui o cargo de gerência de atendimento ao cliente na Eletropaulo, coordenadora pedagógica em cursos de pós-graduação na modalidade presencial e à distância do Senac-SP, docência em cursos de graduação e pós-graduação ministrando as disciplinas metodologia de pesquisa, marketing, planejamento estratégico, gestão do relacionamento com o cliente. Atuou como consultora em empresas de médio porte. É autora de artigos sobre marketing e educação à distância. Orienta alunos em projetos e trabalhos de conclusão de curso em cursos de graduação e pós-graduação.

CLAUDIO DA SILVA SAMEIRO

Mestre em Economia Empresarial pela UCAM/RJ. Bacharel em Ciências Contábeis pela FIS/RJ. Licenciatura em Matemática pela UCB/RJ. Especialização em Docência On-line pela Unisuam/RJ. Especialização em Docência Superior pelo ISEP/RJ. Atualmente exerce atividades como professor universitário, contador e perito judicial. Membro do Colegiado do Curso de Ciências Contábeis da Unisuam. Membro do NDE do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Veiga de Almeida/RJ.

AUTORES

CLOVIS DELBONI

Possui Mestrado em Administração, também é Doutorando na mesma área pela Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Metodista de Piracicaba. É Especialista em Gestão Estratégica de Negócios e possui Graduação em Superior de Tecnologia em Gestão de Logística. É Professor Universitário em Graduação e Pós Graduação nas disciplinas voltadas para as áreas de Gestão e Negócios. Atuou como Professor Coordenador de curso de Pós Graduação no SENAC São Paulo - Unidade Piracicaba. Profissionalmente já atuou como executivo na área comercial em empresas de médio porte do setor varejista. Atualmente é Gerente Executivo da Associação Comercial e Industrial de Rio Claro -SP. Entidade de Classe que promove ações de fomento ao comércio local, industria e prestadores de serviços através de Feiras, Rodadas de Negócios e Promoções Comerciais de incentivo ao consumo. É membro do comitê gestor da Incubadora de Empresas de Rio Claro e Conselheiro Fiscal da Cooperativa de Crédito dos Empresários de Rio Claro. É voluntário no Observatório Social de Rio Claro como Diretor de Parcerias e Relações Institucionais.

DAGMAR SILVA PINTO DE CASTRO

Psicanalista. Membro da Clínica de Psicanálise Desautorizando o Sofrimento Humano do Genoma Humano/USP coordenada por Jorge Forbes e Mayana Zats. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Metodista de São Paulo (1990), mestrado em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo (1995), doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2002) e Pós-doutorado pela WA (2011). Atua e pesquisa na área clínica e organizacional sobre a psicanálise, subjetividade, século XXI, trabalho, políticas públicas integradas. Diretora - sócia proprietária da ADD UP Treinamento em Desenvolvimento Profissional e Gerencial. Membro do Conselho da Mulher Empresária - CME/ACIPI, Membro de sociedades científicas. Publica artigos, capítulos de livros e livros em nível nacional e internacional. Revisora ad hoc de periódicos nacionais e internacionais.

EDUARDO GASPAR GOMES

Graduado em Licenciatura em Computação, graduado em Licenciatura em Filosofia, pós graduado em Gestão Estratégica da Tecnologia da Informação pela Fundação Getúlio Vargas - FGV. Atualmente Gestor de TI na Menta Máquinas Agrícolas e professor EAD dos cursos de graduação da Universidade Brasil e do Centro Universitário UNIBTA.

ELIANA DE CASSIA VIEIRA DE CARVALHO SALGADO

Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté. Possui graduação em Educação Artística pela Faculdade de Música Santa Cecilia (1996). Atualmente é docente de apoio da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços. Coordenadora do Curso de Artes Visuais do Núcleo de Educação a Distância da Unitau. Tem experiência na área das linguagens artísticas, Metodologia de Ensino de Artes Visuais, com ênfase em Artes Visuais, Prática de Ensino, Formação de Professores em Artes Visuais em EaD, Montagem de plataforma Moodle e confecção de livro-texto para a EaD da Universidade de Taubaté.

ELIZÂNGELA DE JESUS OLIVEIRA

Doutoranda em Administração pela UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba (Bolsista CAPES-CNPQ) e Mestre em Administração pela Fundação Pedro Leopoldo de Minas Gerais. Possui graduação em Administração pela Universidade Estadual de Montes Claros (2008). Especialista em Design Instrucional para EaD. Possui experiência como Coordenadora do

Núcleo de Estudos Online e tutorias na modalidade de educação a distância. Docente na Graduação e Pós-graduação em Ciências Sociais aplicadas e Cursos Superiores em Tecnologia de Logística, Comércio Exterior e Gestão Portuária. Professora Autora e Conteudista das disciplinas, Contabilidade, Custos, RH, Administração Pública, Comportamento Organizacional e Teoria Geral da Administração, Projetos, Governança Corporativa, Empreendedorismo, Orçamento Público e demais disciplinas correlatas da área de Ciências Sociais.

EMILIO ANTONIO AMSTALDEN

Possui graduação em Administração pela Universidade Metodista de Piracicaba (1983), graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Metodista de Piracicaba (1985) e mestrado em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). Exerceu a função de Coordenador de Curso de graduação por 14 anos, e como Professor da Universidade Metodista de Piracicaba por 30 anos, é Professor da Pós-graduação Lato Sensu do Senac. Tem vinte e dois anos de experiência profissional fora da academia na área de Administração, tem trinta anos de experiência docente no ensino superior, na área de Administração, com ênfase nas áreas: Geral, Financeira, Gestão de Pessoas, Análise de Demonstrações Financeiras, Custos e formação de preço. Experiência docente de 16 anos em Pós graduação. Tem MBA em Gestão Estratégica de Pessoas (2010), pela Fatep; especialização em Administração Financeira e Auditoria (1989), pelo INPG; formação em Coaching, pelo Instituto Brasileiro de Coaching (IBC).

ERICK DAWSON DE OLIVEIRA

Docente no curso de Administração da Universidade Estadual do Paraná – Pr, (UNESPAR), Doutorando em Administração pela UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba – SP, Mestre em Gestão de Pessoas e Organizações pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP- SP. Graduado em Administração de Empresas pela FACINOR - Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná. Especialista em Gestão Empresarial com foco em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas - RJ e Especialização em Comunicação, Publicidade e Negócios pela UNICESUMAR – Maringá - PR - Delegado do Conselho Regional de Administração do Paraná - Seccional de Paranavaí-Pr. Coordenador do Projeto Extensão Patronato vinculado a UNESPAR - Universidade do Estado do Paraná.

FERNANDA BASSANI

Especialista em Educação a Distância (UNOPAR - 2016). Especialista em Mídias na Educação (UNICENTRO - 2015). Especialista em Gestão Pública (UEPG - 2011). Bacharel em História (UEPG - 2008). Acadêmica do Curso de Licenciatura em História (UEPG - 2018). Atuou em Centros de Pesquisa e Documentação desenvolvendo atividades pertinentes ao ofício do Historiador. Professora Formadora e Tutora em Cursos promovidos pelo NUTEAD - Sistema UAB. Tem experiência desenvolvida nos seguintes temas: Índios Kaingang; Políticas Públicas e Ensino Superior Indígena; História da Leitura; Educação a Distância; Formação de Continuada para Professores; Tecnologias para a Educação.

FERNANDA MENDES ARANTES

Mestre em Comunicação, Área de Concentração: Comunicação Audiovisual, pela Universidade Anhembi Morumbi. Atua como Professora no curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Anhembi Morumbi, ministrando as disciplinas: Temas Selecionados de Educação, Práticas Educacionais, Profissão e Formação Docente e Currículo. Especialista em Educação no Ensino Superior e em Psicopedagoga Institucional .

Atuou de 2012 a 2014, como professora em Extensão Comunitária lecionando o curso Dislexia Por Que as Letras Dançam, oferecido semestralmente. Atuou de 2012 a 2015 no grupo de pesquisa Políticas públicas e gestão de práticas educativas, linha de pesquisa: Políticas públicas e gestão de cunho técnico da Universidade Paulista - UNIP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP e Nutrição pela Universidade Anhembi Morumbi.

FERNANDO HITOMI MATSUBARA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Paraná (UEL/2004-2008); Mestrado em Biologia Celular e Molecular pela Universidade Federal do Paraná (UFPR/2009-2011); Doutorado em Biologia Celular e Molecular pela Universidade Federal do Paraná (UFPR/2011-2015); Professor do Departamento de Patológica Básica da Universidade Federal do Paraná (UFPR/2017), atuando nos cursos de Medicina, Farmácia, Biomedicina e Fisioterapia; Professor na Universidade Positivo (UP/2017-atual), atuando nos cursos presenciais de Biomedicina, Nutrição e Engenharia de Bioprocessos, e no curso semipresencial de Biomedicina.

FRANCISCA EUDEILANE DA SILVA PEREIRA

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Especialista em Gestão e Supervisão Pedagógica com Docência no Ensino Superior pela Universidade Vale Acaraú - UVA. Atualmente Superintendente Adjunta de Gestão Escolar - Zona Sul - da Secretaria Municipal de Educação de Teresina - PI (SEMEC) e Professora e Membro do Núcleo de Avaliação da Faculdade de Ciência e Tecnologia do Maranhão (FACEMA).

ISMAEL FORTE VALENTIM

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Nogueira da Gama (1994), graduação em Filosofia pela Faculdade Salesiana de Filosofia Ciências e Letras (1992), graduação em Teologia pela Faculdade de Teologia da Igreja Metodista (1985), mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo ? UMESP (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (2008). Atualmente é professor universitário, Coordenador do Curso de Filosofia da Universidade Metodista de São Paulo - UMESP, Assessor da Reitoria da mesma Universidade nas áreas de Extensão e Avaliação Institucional. Tem experiência nas áreas de Educação, Filosofia e Teologia, História da Educação, Filosofia da Educação, Filosofia da Religião, Políticas Educacionais, Legislação Educacional, Ciências da Religião e Teologia Prática, atuando principalmente nos seguintes temas: história e filosofia da educação, filosofia da religião, legislação educacional brasileira, didática, metodologia da pesquisa científica, orientação de trabalho de conclusão de curso (TCC)

JENIFFER DE SOUZA FARIA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atuou como professora nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de Juiz de Fora. Participou de pesquisas e possui publicações relacionadas ao ensino de História e Geografia nos anos iniciais; formação do leitor (alfabetização); Educação Ambiental; Metodologias Ativas de Aprendizagem; Formação Docente e Educação a Distância. Atua como tutora em curso de Licenciatura a distância, desde 2012.

AUTORES

JOSÉ FLORÊNCIO RODRIGUES JÚNIOR

José Florêncio Rodrigues Junior é Mestre e Ph.D. pela Emory University (Atlanta, GA, EUA, 1979 e 1983, respectivamente. Foi docente da Universidade Federal do Piaui (1977-1984), Universidade de Brasília (1984-1994) e Universidade Católica de Brasília (1994-2008). Publicou cerca de 40 artigos e orientou o mesmo número de dissertações e teses. Publicou, ainda, A Taxonomia de Objetivos Educacionais: Um manual para o usuário (1994 e 2016), Manual para formação do instrutor (2002), Avaliação do estudante universitário (2009), O professor universitário entusiasmado: Seis estudos sobre uma espécie em extinção (2014) e Mobilizando o grupo na instrução (2016). Presentemente integra grupo de pesquisa centrado no Professor entusiasmado.

JUDITH RAFAELLE OLIVEIRA PINHO

Professora do Departamento de Saúde Pública da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Membro da coordenação de pesquisa da UNASUS-UFMA. Graduação em odontologia - UFMA. Mestre e Doutora em Saúde Coletiva - UFMA. Fellow Faimer Brasil - 2015. Formação docência em saúde – UFGRS Especialista em docência do ensino superior - UFMA. Especialista em Gestão Pedagógica - UFMG. Especialista em Odontologia em Saúde Coletiva - UNB. Especialista em Estatística - UEMA

JULIANA MARCONDES BUSSOLOTTI

Possui graduação em Artes com licenciatura em Artes Cênicas ECA - USP. Mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté - UNITAU. Doutora em Geografia UNESP - Rio Claro, SP. Professora assistente III da Universidade de Taubaté (professora desde 2001 no Departamento de Gestão e Negócios), desde 2009 professora na EAD - Unitau. Foi coordenadora do Polo EAD Ubatuba de 2012 a 2014. Coordenadora de Formação e Desenvolvimento Profissional 2014 a 2017. Atualmente é Coordenadora de Área de Linguagens e Códigos no Núcleo de Educação a Distância da EAD - Unitau. Coordenadora do curso de Licenciatura em Geografia EAD - Unitau. Trabalhou desde 1980 na educação básica até 1998. Tem experiência na área de Turismo receptivo e ecoturismo (gerência em hotelaria por mais de 17 anos), atuando principalmente nos seguintes temas: Hotelaria, turismo – ecoturismo, cultura e patrimônio, educação ambiental, planejamento participativo em Unidades de Conservação. Atua como consultora na área de educação, educação ambiental, Unidades de Conservação e Turismo. Participa de organizações não governamentais desde 1991. Representante das organizações não governamentais do Mosaico Bocaina como membro do colegiado gestor desde 2010, participante do conselho consultivo do Parque Estadual da Ilha Anchieta pela Unitau desde 2011. Participante do Conselho Consultivo do Parque Estadual da Serra do Mar Núcleo Picinguaba pela Associação Cunhambebe da Ilha Anchieta desde 2014. Cursando pós-graduação em Designer Instrucional na UNIFEI.

JULIANE COLLING

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul; Especialista em Educação à Distância: Gestão e Tutoria pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi; Especialista em Engenharia de Sistemas pela Escola Superior Aberta do Brasil - ESAB; graduada em Gestão da Tecnologia da Informação pela FAI Faculdades de Itapiranga - SC. Atualmente é Coordenadora e Professora do curso de Gestão da Tecnologia da Informação e atua junto ao Núcleo de Educação à Distância do Centro Universitário FAI - UCEFF.

AUTORES

KATIA CILENE DA SILVA

Graduada em Informática pela URCamp, com especialização em Ciência da Computação – URCamp/UFRGS e Gestão Educacional pela URCamp/UFSM. Mestre e doutoranda em Educação Matemática e Tecnológica - UFPE. É professora assistente da UFERSA desde out/2010, tendo ministrado as disciplinas de Tópicos em Informática, Introdução a Computação, Introdução a lógica, Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem Moodle, Introdução a Educação à Distância e Tenologias Assistivas e tendo coordenado o Subprojeto de Matemática a Distância do PIBID. Exerceu as coordenações do NEaD, da Institucional da UAB e do Comitê Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica. É professora concursada para a disciplina de Introdução à EaD.

LARISSA ORSINI BARBIN VIGATTO

Concluiu mestrado em Química no Instituto de Química da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP onde desenvolveu pesquisas no departamento de físico-química na área de calorimetria e educação. Possui bacharelado em Engenharia Química pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar e Licenciatura Plena em Química pela Universidade Católica do Distrito Federal-UCB. Trabalhou como coordenadora e atualmente é docente de apoio, produtora de material didático e membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Licenciatura em Química EAD da Universidade de Taubaté (UNITAU) além de ministrar aulas de química para alunos do ensino médio da rede particular. Tem experiência na área de educação em Química como docente e orientadora de projetos institucionais.

LEANDRO MOURA

Mestre em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi, Pós-graduado em Língua Portuguesa e Literatura pela Unicamp, bacharel em Comunicação Social - Jornalismo e licenciatura em Letras. Atuou como professor tutor do curso de Gestão de Pequenas Empresas para alunos da rede pública de ensino. Foi coordenador e orientador de alunos no Projeto "Jovens de Futuro" do Instituto Unibanco nas escolas públicas. Foi tutor das disciplinas de Comunicação Empresarial, Estratégias de Comunicação e Planejamento de Mídia, Comunicação Comparada e Modelos de Administração da Universidade Anhembi Morumbi dos cursos a distância e semipresencial. Foi professor em tempo integral na Escola de Negócios para a Graduação Executiva na Universidade Anhembi Morumbi. Professor de português para estrangeiros tendo experiência com estudantes de várias nacionalidades, entre elas: chinesa, alemã, japonesa, espanhola, russa, americana e inglesa. Realiza trabalho voluntário como professor de português como língua estrangeira para refugiados e imigrantes no Coletivo Conviva Diferente. Atualmente é coordenador dos cursos de Pedagogia, Letras e História da Universidade Salvador - UNIFACS - Laureate International Universities.

LENIR LUFT SCHMITZ

Mestre em Educação pelo PPGE da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - RS (2008). Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Faculdade Internacional de Curitiba - PR (2002). Graduada em Pedagogia - Magistério da Educação Infantil pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2001). Atuou como professora de filosofia e religião da Associação Brasiliense de Educação, professora de séries iniciais e educação infantil na Rede Municipal de Educação de Itapiranga e Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Itapiranga - SC. Já atuou como Coordenadora das Atividades de Extensão, Co-Coordenadora e Coordenadora do Curso de Pedagogia e da Pós-graduação e Pesquisadora Institucional na FAI Faculdade de Itapiranga. Atualmente atua como Pró-reitora de Ensino e como Docente dos Cursos de Graduação e Pós-graduação do Centro Universitário FAI - UCEFF Itapiranga.

AUTORES

LIA BUARQUE DE MACEDO GUIMARÃES

Possui graduação em Desenho Industrial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1977), graduação em Comunicação Visual pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1977), mestrado em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987) e doutorado em Industrial Engineering - University of Toronto, Canada (1992). Atua como tecnologista do Instituto Nacional de Tecnologia e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No ano de 2011, esteve em estágio pos-doutoral, com bolsa da Capes, na School of Environment, Enterprise and Development (SEED/Faculty of Environment da University of Waterloo (Canada). Tem experiência na área de Design e Engenharia de Produção, com ênfase em Engenharia do Produto e Organização do Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: ergonomia (macroergonomia), design de produtos e sistemas, sustentabilidade, cognição e engenharia de sistemas cognitivos.

LUCIANE LIMA RODRIGUES

Especialista em Novas Tecnologias Educacionais, com Licenciatura Plena em Computação pela Universidade Estadual do Piauí (2007). Atualmente é Professora Auxiliar I e Coordenadora do Ambiente Virtual Moodle na Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão - FACEMA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância, Formação de Professores Tutores, Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Tecnologias na Educação.

LUSANA CAROLINE COSTA DE ARAUJO VERISSIMO

Graduada em Licenciatura em Computação, pós-graduada em Educação a Distância e em Gestão Educacional pelo Centro Universitário UNISEB. Atuou no Centro Universitário UNISEB como docente, e com cargo de coordenação de tecnologia educacional nas IES, Anhanguera Educacional, Complexo Educacional FMU /Laureate e Universidade Brasil. Atualmente Coordenadora de Tecnologia Educacional da Educação a Distância do Centro Universitário UNIBTA.

MARCILENE LOPES LEAL SAMEIRO

Mestre em Práticas de Educação Básica - CPII/MPPEB. Graduada em Pedagogia pela AVM/RJ. Bacharel em Comunicação Social pela UGF/RJ. Licenciatura em Português pela UCAM/RJ. Especialista em Informática na Educação pela UCB/RJ. Atualmente é professora da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Foi professora e orientadora pedagógica em escola do Município de Nova Iguaçu/RJ. Foi professora no Colégio Federal Pedro II/RJ.

MARCOS AURÉLIO DE ARAÚJO ALVES

Formado em Licenciatura Plena em Pedagogia (UESPI/94) e com estudos em Pedagogia convalidados pela Dirección de Legalizaciones de Ministerio de Educación y Cultura da Republica Del Paraguay - Maio/2008. Especialista em Metodologia do Ensino Superior (PUC-MG/98). Master Business Administration - MBA em Administração Acadêmica e Universitária (Faculdade Pedro Leopoldo-Belo Horizonte/2006). Mestre em Ciência da Educação (Universidad del Norte/2010 - Assunção/PY). Exerceu o cargo de Coordenador Pedagógico, Diretor Acadêmico, Diretor Geral e Professor da Faculdade do Cerrado Piauiense. Professor da Pós-Graduação na Unyahna, FASB. Chrisfapi, Cesvale, Ceut, Faculdade Santo Agostinho na cidade de Barreiras e Teresina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino/Didática, Legislação de Ensino Superior, Métodos de Pesquisa, Currículos e Avaliaçao. Foi Secretário Executivo de

Educação/Semec-Teresina(PI) e Assessor Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Teresina/PI - Semec. Atualmente é Diretor Acadêmico da Facema (Caxias/MA) e Diretor Administrativo-pedagógico do CEFA (Caxias/MA).

MARIA APARECIDA VAZ EVANGELISTA

Possui graduação em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1987), graduação em Administração Pública pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1988) e Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). Doutoranda em Psicologia, na área organizacional, social e do trabalho (2014). Atualmente é professora horista da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, professora da Pós-Graduação em Gestão de Pessoas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, modulo Gestão da Remuneração, coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Eventos da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2007-2011), avaliado nota 4 pelo MEC, coordenação pedagógica do Curso Superior de Tecnologia em Agronegócios da Escola de Gestão e Negócios da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2014), avaliado nota 3 pelo MEC, coordenadora do Estágio Supervisionado do Curso de Administração da Escola de Gestão e Negócios da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2014-2017), Administradora na Agência Goiana de Transportes e Obras, Assessoria de Capacitação e Treinamento na AGETOP (2002-2012), Coordenação de Desenvolvimento Organizacional e Qualidade da AGETOP (2012), Gerente de Capacitação e Desenvolvimento de Pessoas na SEGPLAN - Escola de Governo (2012-2013), Coordenação de planejamento na AGETOP (2013), Coordenação de Desenvolvimento Organizacional e Qualidade da AGETOP (2014-2016), assessoria de Gestão de Pessoas (2017) coordenadora do Curso de Pós-Graduação MBA Executivo em Gestão Agroindustrial e Sustentabilidade (2016-2017). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Organizações Públicas, atuando principalmente nas seguintes áreas: administração, gestão de pessoas, logística, gestão de marketing, administração de vendas, administração de recursos humanos, qualidade de vida, avaliação de desempenho, excelência, qualidade e produtividade, gestão da qualidade, empreendedorismo, estratégia de capacitação, tecnologia de informação e planejamento estratégico.

MARIA LUZIA FERNANDES BERTHOLINO DOS SANTOS

Mestre em Ciência da Informação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP (1999), Especialista em Mídias para a Educação pela Universidade do Centro Oeste/UAB (2015), Especialista em Formulação e Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/Escola de Governo do Estado do Paraná (2008), Especialista em Desenvolvimento e Gerenciamento de Sistemas de Informação em C&T pela Universidade Federal do Rio Grande (1996), Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina (1991). Atualmente é bibliotecária da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e atua como professora formadora em cursos de especialização e coordenadora de projetos de extensão, na modalidade a distância, no Núcleo Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa – NUTEAD/UEPG.

MARIA SALETE LINHARES BOAKARI

Possui Ph.D. em Educação na University of Iowa, USA (1981). Doutora e Mestra em Educação com área de concentração em Currículo e Avaliação. Professora Fundadora da Universidade Federal do Piauí, tendo também participado da criação do Mestrado em Educação da mesma universidade. Participou da montagem e execução do Sistema de Avaliação do Instituto Federal Tecnológico do Piauí, como também do Sistema de Avaliação do município de Teresina, Piauí. Coordenou a capacitação de tutores do curso; Políticas públicas de gênero e raça - GPP-GeR, oferecido pelo Centro de Educação a Distância da UFPI. Atualmente é

professora aposentado da UFPI, atuando em diversas universidades particulares do Piauí e na própria UFPI, como consultora de avaliação e professora em cursos de pós-graduação. Além disso, ministra cursos, seminários, minicursos de Avaliação Institucional e Aprendizagem. Estudiosa em temas de educação multicultural e ensino a distância. Professora da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão - FACEMA, Caxias, MA., e coordenadora do Núcleo de Avaliação e Ensino a Distância desta mesma instituição.

MARIZE LYRA SILVA PASSOS

Doutora em Ciências da Educação Universidad del Norte; doutoranda em engenharia de produção da UFRGS, mestre e pós-graduada em Informática, pela UFES; formada em administração de empresas e engenharia de petróleo, pela UVV. Professora dos programas de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT). Pesquisadora na área de e Educação e Tecnologia, em especial Metodologias Ativas, Tecnologia Educacional, Informática na Educação e Gestão da Educação a Distância. Atualmente é coordenara do curso de pós-graduação em Informática na Educação.

MIGUEL CARLOS DAMASCO DOS SANTOS

- Professor das Faculdades da Associação Educacional Dom Bosco (AEDB);
- Graduação em Ciências Militares pela Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN);
- Pós-graduação em Design Instrucional para Educação a Distância Virtual pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e Docência para o Ensino Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/Centro de Estudos do Pessoal (Exército Brasileiro);
- Mestrado em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

MYLENE DIAS REZENDE

Psicóloga, Mestre em Administração e Negócios e Especialista em Dinâmica dos Grupos. Profissional com 28 anos de experiência na área de Recursos Humanos adquiridos em empresas nacionais, multinacionais e consultorias. Docente de Ensino superior a 14 anos (Graduação e Pós-graduação em Psicologia e Administração de Empresas), sendo 6 destes na coordenação de programa de extensão universitária no modelo de consultoria de RH. Conteudista e docente no Curso de Pós-graduação na modalidade EaD. Coordenou os Cursos de Gestão em RH e Gestão Ambiental da Faculdade Max Planck - Indaiatuba. Atualmente é docente e Coordena o Curso de Gestão de RH EaD no Centro Universitário de Jaguariúna - UNIFAJ.

PATRICIA D.E.B.DE S.C.ORTIZ MONTEIRO

Engenheira Agronoma graduada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Especialista em Planejamento e Manejo de Unidades de Conservação (CATIE/Costa Rica). Especialista em Turismo e Meio Ambiente (SENAC/CEATEL). Especialista em Gestão Ambiental (USP). Doutora em Ciências Ambientais (UNITAU). Atualmente é Professora Assistente Doutora vinculada ao Dpto. de Gestão e Negócios (GEN) e professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano (PPGEDH) da Universidade de Taubaté. É docente de disciplinas dos cursos de graduação na modalidade a distância nas áreas de Gestão de Negócios e de Gestão de Recursos Naturais desde 2009. Foi Coordenadora do Polo de Apoio Presencial de Ubatuba (EAD-UNITAU) de 2009 a 2011. Assumiu a Coordenação Geral do Núcleo de Educação a Distância (NEAD-UNITAU), em 2012. É Diretora Executiva da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços (EPTS/UNITAU) que é responsável também pelo Programa de Expansão do EAD-UNITAU. Trabalha a 9 anos com Educação a Distância. Tem

experiência de 19 anos em consultorias, principalmente em Turismo e Meio Ambiente, e de 14 anos em projetos sócio ambientais, em parceria com Unidades de Conservação especialmente em Programas de Interação Sócio-ambiental e Uso Público e em planejamentos e processos participativos. Participa de organizações não governamentais desde 1987. Atua nos temas: Educação, Educação a Distância, Educação Ambiental, Representações Sociais, Unidades de Conservação, Ecoturismo, Turismo Sustentável e Comunidades Tradicionais.

PATRICIA JERONIMO SOBRINHO

É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Unigranrio (Duque de Caxias/RJ). Mestre em Letras e Ciências Humanas pela Unigranrio. Especialista em Língua Portuguesa e em Mediação Pedagógica On-line. Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC RJ). Tem experiência nos seguintes temas: publicidade, televisão, boneca, infância, consumo, corpo, identidade, entre outros. Atualmente exerce atividades como Professora Universitária e professora da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

PATRICIA ORTIZ MONTEIRO

Engenheira Agronoma graduada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Especialista em Planejamento e Manejo de Unidades de Conservação (CATIE/Costa Rica). Especialista em Turismo e Meio Ambiente (SENAC/CEATEL). Especialista em Gestão Ambiental (USP). Doutora em Ciências Ambientais (UNITAU). Atualmente é Professora Assistente Doutora vinculada ao Dpto. de Gestão e Negócios (GEN) e professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano (PPGEDH) da Universidade de Taubaté. É docente de disciplinas dos cursos de graduação na modalidade a distância nas áreas de Gestão de Negócios e de Gestão de Recursos Naturais desde 2009. Foi Coordenadora do Polo de Apoio Presencial de Ubatuba (EAD-UNITAU) de 2009 a 2011. Assumiu a Coordenação Geral do Núcleo de Educação a Distância (NEAD-UNITAU), em 2012. É Diretora Executiva da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços (EPTS/UNITAU) que é responsável também pelo Programa de Expansão do EAD-UNITAU. Trabalha a 9 anos com Educação a Distância. Tem experiência de 19 anos em consultorias, principalmente em Turismo e Meio Ambiente, e de 14 anos em projetos sócio ambientais, em parceria com Unidades de Conservação especialmente em Programas de Interação Sócio-ambiental e Uso Público e em planejamentos e processos participativos. Participa de organizações não governamentais desde 1987. Atua nos temas: Educação, Educação a Distância, Educação Ambiental, Representações Sociais, Unidades de Conservação, Ecoturismo, Turismo Sustentável e Comunidades Tradicionais.

PATRÍCIA ORTIZ MONTEIRO

Engenheira Agronoma graduada pela Universidade de Taubaté. Especialista em Planejamento e Manejo de Unidades de Conservação (CATIE/Costa Rica). Especialista em Turismo e Meio Ambiente (SENAC/CEATEL). Especialista em Gestão Ambiental (USP). Doutora em Ciências Ambientais (UNITAU). Atualmente é Professora Assistente Dr.a vinculada ao Dpto. de Gestão e Negócios (GEN) e professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da UNITAU. É Diretora Executiva da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços, responsável também pelo Programa de Expansão do EAD-UNITAU. Trabalha a 9 anos com Educação a Distância.

AUTORES

Paula Moiana da Costa

Graduação em Biomedicina pela Universidade Federal de Goiás (1999); Mestrado em Biologia pela Universidade Federal de Goiás (2003); Doutorado em Genética pela Universidade Federal do Paraná (2011); atuou como professora na área de Genética, Biologia Celular e Metodologia Cientifica e Filosofia da Ciência; coordenou e implantou cursos de Biomedicina presencial e semipresencial; realiza treinamento de professores para o uso de metodologias ativas e inovação acadêmica; fundadora do Instituto Soren.

QUERTE TEREZINHA CONZI MEHLECKE

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Realizou estágio de doutorado na Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Professora da FACCAT, RS e FAQI, RS. Tutora do Curso de Pós-Graduação de Mídias na Educação, UFRGS, UAB. É coordenadora do Núcleo de Educação On-line, FACCAT,RS. Coordenadora dos cursos de capacitação docente para o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula; formação de Tutores; capacitação pedagógica para EaD; produção de materiais didáticos para EaD, Design de Jogos. Ênfase em Educação a Distância; TICD, projetos, teorias da aprendizagem, Internet, Mídias digitais; informática na educação metodologias ativas e aprendizagem e avaliação por competências.

REGIMARINA SOARES REIS

Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), MBA em Gestão em Saúde pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), especialista em Gestão Pedagógica pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista em Processos Educacionais em Saúde pelo Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio-Libanês (IEP/Sírio Libanês). Mestrado e doutorado em Saúde Coletiva (UFMA). Atualmente é coordenadora do Núcleo Pedagógico da UNA-SUS/UFMA e professora substituta do Departamento de Saúde Pública da UFMA.

RITA DE CÁSSIA BORGES DE MAGALHÃES AMARAL

Possui graduação em Pedagogia pela UFRJ, Habilitações em Supervisão Escolar e Magistério das Disciplinas Pedagógicas, e FEFIS - Habilitação em Administração Escolar; Especialização em Planejamento Educacional- FEFIS; Especialização em Gestão da Educação a Distância- UFJF; Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância - UFF; Mestrado em Sociologia pela UFRJ, Doutorado em Engenharia de Produção pela UFRJ e Pós-Doutorado (em curso) pela PUC-SP. Tem experiência nas áreas de Assessoria de Projetos Educacionais, Gestão da Educação Básica e Superior nas modalidades presencial e a distância, Coordenação Pedagógica.

RODRIGO MÜLLER

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Mestre em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Bacharel em Secretariado Executivo pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste Campus de Toledo; Especialização em Metodologia da Educação para o Ensino Superior (OPET). Possui experiência na docência de disciplinas nas áreas de Secretariado Executivo, Ciência e Gestão de Tecnologia da Informação, Sistemas de Informação e Metodologia Científica. Atua nas áreas de Educação Superior e Profissionalizante; Pesquisa Científica; e Gestão da Informação e do Conhecimento.

Desenvolve pesquisas nas áreas Redes de Conhecimento; Pesquisa Científica; Tecnologia e Sociedade; Gestão da Informação e do Conhecimento e Secretariado Executivo.

ROSELI GIMENES

Doutora em Tecnologias da Inteligência e Design Digital-TIDD-pela Puc SP; mestre em Comunicação e Semiótica-COS- pela Puc SP, pós doutoranda em COS Puc SP. Autora de vários livros ,entre eles: A menina de Lacan:um conto Rosa; Psicanálise e Cinema:o cinema de Almodóvar sob um olhar lacaniamente perverso; Literatura brasileira: do átomo ao bit. Líder do grupo de pesquisa Narrativas de vida dos diferentes brasis, da Universidade Paulista-UNIP. Coordenadora do curso de Letras da UNIP.

ROSIMERI CLAUDIANO COSTA

Mestre em Letras e Ciências Humanas. Especialista em Educação a Distância, Docência do Ensino Superior e Gestão em TI. Graduação em TI e Letras - Atua como professora na pós-graduação em Tecnologias na Educação, bem como na graduação nos cursos de TI e Pedagogia. Experiência profissional no ensino fundamental e médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Na EAD, atuou como professora conteudista na produção de materiais didáticos instrucionais e como tutora na pós-graduação em cursos nas áreas de linguagens e tecnologia da informação.

SAMIA MOREIRA AKEL

Bacharel em Fisioterapia - UTP; Mestra em Fisiologia Humana - UFPR; Doutoranda em Ciências da Saúde - PUCPR; Atua como professora nos cursos presenciais e semipresenciais de Biomedicina e no curso presencial de Nutrição - Universidade Positivo.

SAULO RIBEIRO DE OLIVEIRA MELLO

Especialidades em Docência e Gestão de Educação a Distância, graduado em Pedagogia. Atuou como Coordenador de curso de pós-médio a distância, autor de materiais didáticos e tutor. Experiência em gestão de Ambientes Virtuais de Aprendizagem e implementação de disciplinas semipresenciais em nível pedagógico e administrativo de curso superior.

SILVIA CRISTINA HITO

Silvia Hito é Mestre em Administração de Empresas, com ênfase em Gestão Humana e Social nas Organizações, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Pedagogia Empresarial pela FMU e em Administração em Marketing pela FAAP. Tecnóloga em RH, Bacharel em Química e Licenciada em Ciências Físicas e Biológicas. Experiência de 25 anos no mundo organizacional, nas áreas de Treinamento e Desenvolvimento, Vendas e Marketing e Atendimento ao Cliente, nas empresas: Abbott, Solvay Farma, Boehringer Ingelheim, GlaxoSmithkline e Unibanco. Coach e consultora em processos de Desenvolvimento Humano e Organizacional desde 2011, em especial de Gestão e Liderança. Coordenadora e professora na Pós-Graduação em Gestão de Pessoas EAD no Centro Universitário Senac. Professora convidada dos MBA de Gestão de Pessoas e Liderança na Universidade Braz Cubas e Anhembi Morumbi.

AUTORES

SILVIO PETROLI NETO

Possui graduação em Engenharia de Computação pela Universidade São Francisco - Itatiba (2000) e pós-graduação em Docência Universitária pela FAE. Atua como professor conteudista para disciplinas on-line. Atualmente, coordena o Centro de Inovação e Aprendizagem Digital e o Núcleo de Ensino a Distância da Faculdade Max Planck, onde também é professor e tutor. É professor titular da Universidade São Francisco - Itatiba, professor e tutor da Faculdade Max Planck. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Linguagens de Programação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Inteligência Artificial e Otimização de Tempo e Processamento.

SONIA CARVALHO LEME MOURA VÉRAS

Minicurriculum de Sonia Carvalho Leme Moura Véras. Mestre em Educação, especialização em Recurso Humanos, Educação Brasileira, Educação a Distância, Administração da Educação, MBA em Gestão Educacional, graduação em Letras e Pedagogia. Experiência como professora universitária, coordenadora de cursos presenciais e virtuais, produtora de material didático e Capacitadora de Profissionais de Educação. Atualmente responde pela Coordenação de Capacitação de Servidores do Instituto Federal de Brasília.

TATIANA BOULHOSA

Possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (2005), especialização em Psicopedagogia Educacional pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM), mestrado em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009) e doutorado (2015) pela mesma instituição. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil, no mestrado e no doutorado. Tem experiência na área de História, atuando principalmente nos seguintes temas: História e Religião, Teoria da História, História Medieval, Monasticismo, História da Igreja Católica e História da Irlanda. Atuou como Professora Visitante na Universidade Salvador (UNIFACS), em 2015. Atualmente atua na Docência da Área de Pedagogia, Letras e Antropologia na Universidade Anhembi Morumbi (UAM), na Universidade Potiguar (UnP) e como Professora Curadora do EaD Laureate.

THEREZA CRISTINA DE SOUZA LIMA

Doutora (2011) e Mestre (2005) em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), especialista (1999) em Língua Inglesa também pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), graduada em Letras pela Universidade Santa Úrsula (1976). É pesquisadora de grupos cadastrados no CNPq. Foi professora na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Foi coordenadora do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas do Centro Universitário Internacional UNINTER. Atualmente, é coordenadora de cursos de Pós-graduação no Centro Universitário Internacional UNINTER. É também professora de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Linguística em diversos cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância do Centro Universitário Internacional UNINTER. É professora de Linguística de Corpus no curso de Pós Graduação da PUC/PR. De setembro a dezembro de 2008 foi bolsista de doutorado PDEE (CAPES) na Universidade de Manchester e teve como co-orientadora a Dra. Mona Baker. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Linguística de Corpus, Estudos da Tradução.

AUTORES

VANDERLEIA STECE DE OLIVEIRA

Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paráná na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação. Possui graduação em Secretariado Executivo Trilíngue pelo Centro Universitário Uninter e especialização em Administração Estratégica e Gestão da Qualidade pelo IBPEX. Atuou como secretária executiva de diretoria durante nove anos e desde 2010 é coordenadora os Cursos de Secretariado Executivo do Centro Universitário Internacional Uninter nas modalidades EaD, presencial e semipresencial. Master Coach, Analista Comportamental e Coach Executivo pelo Instituto Coaching. Practitioner em Programação Neurolinguística pela Pan Desenvolvimento. É coautora dos livros: Secretariado Executivo e Relações Públicas: uma parceria de sucesso; Gestão da Informação e Arquivística no contexto Secretarial; Secretariado em pauta: técnicas de assessoria e métodos de organização.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93729-76-8
9 788593 729768