

EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

ENSINO SUPERIOR
EDUCAÇÃO CONTINUADA



8
VOLUME



Editora Poisson

Editora Poisson

Educação no Século XXI
Volume 8

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 8/
Organização Editora Poisson - Belo
Horizonte - MG : Poisson, 2018
134p**

Formato: PDF

ISBN: 978-85-93729-82-9

DOI: 10.5935/978-85-93729-82-9.2018B001

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: Proposta de curso na modalidade EAD - Introdução à Pesquisa Científica a partir da Disciplina Teoria e Método de Pesquisa em Comunicação da ECA/USP	7
Lucilene Cury, Paulo César de Sousa, Victória Sayuri dos Santos Kudeken	
Capítulo 2: Políticas públicas de regulação de “20% a distância”: acoplamento presencial-virtual nas IES brasileiras	13
Kelly Aparecida Gomes, Araci Hack Catapan	
Capítulo 3: Determinantes do desempenho dos cursos de bacharelado em administração no Brasil: uma análise dos resultados do ENADE 2015.....	19
Bernardo Guelber Fajardo, Marcelo Nascimento de Almeida	
Capítulo 4: Estilos de aprendizagem em ead e neuromitos	29
Dayse Mendes	
Capítulo 5: A quebra de paradigma na contratação de graduados egressos da modalidade EAD	33
Mônica Campos Santos Mendes	
Capítulo 6: O estado da arte sobre as metodologias ativas aplicadas na educação a distância	38
Sandra Medeiros Fonseca	
Capítulo 7: Metodologias ativas de aprendizagem do Século XXI: integração das tecnologias educacionais	48
Teresa Avalos Pereira	
Capítulo 8: Limites e aproximações entre a educação a distância e os discentes de enfermagem	54
Isabela Goés dos Santos Soares, Laura Amélia Fernandes Barreto, Lázaro Fabrício de França Souza	
Capítulo 9: Percepções iniciais sobre o ambiente virtual de aprendizagem FAPAM virtual: um projeto piloto da Faculdade de Pará de Minas	60
Juliana Cristina Fraleon de Almeida, Rafael Henriques Nogueira Diniz, Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Morais	

SUMÁRIO

Capítulo 10: Cultura digital e metodologias ativas no ensino superior: convergência para a aprendizagem	66
Carla Oliveira Dias, Ana Cristina das Neves, Patrícia Margarida Farias Coelho	
Capítulo 11: A aplicabilidade e viabilidade do hipertexto em disciplina de educação a distância.	77
Renata Gonçalves Gomes, Daniele Silva Pastorelli Angelo	
Capítulo 12: Formação inicial docente e as tecnologias educacionais: preparação para a inovação tecnológica e a atuação na educação a distância	83
Mariane Regina Kraviski, Dinamara Pereira Machado	
Capítulo 13: A interdisciplinaridade do projeto integrador na educação a distância da universidade Braz Cubas - reflexões sobre a sua aplicação.....	89
Robson Paz Vieira, Eliziane Jacqueline dos Santos Inacio Ferreira, Marina Mariko Adatti Hardt	
Capítulo 14: A capacitação de profissionais de saúde para produção de conteúdo para EAD	92
Telma de Almeida Souza, Mônica Nogueira DA Costa Figueiredo, Márcio da Silva Camilo	
Capítulo 15: Crescimento da utilização de EAD em Educação Corporativa: metodologias ativas ou ainda muito a evoluir?	97
Karin Sell Schneider, Debora Cristina Veneral, Angela Cristina Kochinski Tripoli	

SUMÁRIO

Capítulo 16: Sistema de gerenciamento de dados acadêmicos integrado ao ambiente virtual de aprendizagem SAV / Moodle	106
Lily Sany Silva Leite, Neuton Pereira Melo Junior, Ana Beatriz de Oliveira Pretto	
Capítulo 17: Hospitalidade na EAD: o encontro presencial como meio de gerar vínculo com o estudante	111
Celso Luiz Braga de Souza Filho, Fernando Leonel Rodrigues	
Capítulo 18: Unirec uma política de ead na prefeitura do recife: impactos e desafios	117
Irenice Bezerra da Silva, Sandra Dayse de Albuquerque Ugiette, Rinaldo da Silva Neres, Jeane Marta Guedes Aguiar	
Autores:	123

Capítulo 1

PROPOSTA DE CURSO NA MODALIDADE EAD - INTRODUÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA A PARTIR DA DISCIPLINA TEORIA E MÉTODO DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO DA ECA/USP

Lucilene Cury

Paulo César de Sousa

Victória Sayuri dos Santos Kudeken

Resumo: O presente relato de experiência tem por objetivo apresentar como uma disciplina organizada na modalidade presencial pode ser adaptada para a modalidade a distância e cumprir os objetivos de ensino-aprendizagem nas duas modalidades educacionais. Foi organizado na modalidade a distância, o Curso de Introdução à Pesquisa Científica destinado a qualquer ramo do conhecimento científico, a partir da disciplina Teoria e Método de Pesquisa em Comunicação, ministrada na modalidade presencial da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP.

Palavras-chave: educação a distância; teoria e método de pesquisa em comunicação; introdução à pesquisa científica.

1 INTRODUÇÃO

O advento das mídias digitais alterou completamente o que era usualmente praticado em termos de recursos comunicacionais para a educação e ao mesmo tempo, o que é considerado eficaz para o ensino/aprendizagem destes nossos dias. Também é possível afirmar que, se o desenvolvimento dessas tecnologias digitais cresce em ritmo vertiginoso, o mesmo não pode ser afirmado sobre seu uso na educação em geral. Muitos são os exemplos de trabalhos educacionais bem-sucedidos, mas em uma relação bem menor ao do desenvolvimento tecnológico; em parte por falta de recursos econômicos, de gestão e de políticas públicas adequadas, mas também e, principalmente, por falta de interesse de muitos educadores em acompanhar a mudança irreversível desencadeada pelos tempos globais, de grande velocidade e espaço desterritorializado, que propõe, dentre outras coisas, a educação a distância. Sobre isso, esclarece Marcos Formiga, in Educação a Distância – o estado da arte (2010; p.43):

Os novos meios de aprendizagem utilizam intensamente as TIC e coincidem com a inovação em todos os níveis da vida humana... a inovação em EAD passa sempre pelo uso crescente das TIC, comprovando uma relação biunívoca entre conhecimento e mídia. Onde estiver um, estará também o outro, uma vez que, simultaneamente, se tornam indispensáveis às práticas concretas e eficazes de aprendizagem. (FORMIGA, 2010).

Em síntese, as TIC são os recursos que permitem a presença do mundo virtual nas realidades específicas, de cada grupo social, de uma dada comunidade educacional ou científica. Segundo afirma Carlos Fernando de A. Jr in Litto, Fredic e Formiga, Marcos, 2010: p. 358:

As TIC constituem os recursos tecnológicos: softwares e hardwares que realizam as tarefas de receber, processar, distribuir e armazenar os dados e informações, permitindo a interação e a interatividade sem restrições de tempo e espaço. Elas são, portanto, a base do virtual e da virtualidade. (A. Jr in LITTO, FREDIC E FORMIGA, MARCOS, 2010: P. 358).

Já neste ano de 2017, planejamos transformar a disciplina “Teoria e Método de Pesquisa em Comunicação”, em curso de Pesquisa Científica a ser desenvolvido para todas as áreas do saber, na modalidade a distância, como um modelo a ser testado.

2 OBJETIVOS

Diante desta nova realidade onde as TIC ditam a maneira como nos relacionamos e nos comunicamos, a educação possui o desafio de se adequar a este novo cenário. Disto posto, o presente estudo tem como objetivo compreender como um curso na modalidade EAD construído a partir de uma disciplina do formato presencial, pode contribuir com a formação de novos pesquisadores no campo científico e conseqüentemente com a democratização do conhecimento.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A massificação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) vem transformando a sociedade contemporânea. Tal emergência já não pode ser ignorada pelo contexto educacional e pensar novas formas de comunicar e fazer educação se torna essencial nesta nova era – é o que defende Mill e Jorge (2013, p.9) ao afirmarem que “as relações estabelecidas pelo homem com as novas tecnologias transformam também a relação homemconhecimento, prolongando algumas de suas capacidades cognitivas”.

Para adequar a educação a esta nova era marcada pela ascensão das tecnologias digitais, Quiroz Velasco (2012, p. 25, tradução nossa) afirma que “surge a necessidade de transitarmos de um modelo pedagógico que repousa na transmissão de conhecimentos a outro que se organiza e se fundamenta na interatividade”. Portanto, ao considerarmos que as TIC exercem grande influência na maneira como o indivíduo se relaciona com o mundo, a educação deve fazer o uso de tais tecnologias para intensificar a maneira como formamos novos cidadãos e conseqüentemente novos pesquisadores. Neste sentido, reconhecer a educação a distância como uma modalidade rica em potenciais pedagógicos, além de ferramenta fundamental para a democratização do conhecimento é uma alternativa para este posicionamento. Partindo deste pressuposto, Moore & Kearsley in Otsuka, Mil e Oliveira, 2013, p. 16 abordam assim a área da EAD em suas multidimensões:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre, normalmente, em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e

administrativas especiais (MOORE & KEARSLEY in OTSUKA, MIL e OLIVEIRA, 2013, p. 16).

Sob esta ótica, o educador possui a tarefa de acompanhar o ritmo do desenvolvimento de tais tecnologias para pensar novos métodos que o permitam adequar o formato tradicional de ensino a um novo modelo que integre as estruturas pedagógicas ao dinamismo da tecnologia, assumindo o complexo desafio desta tarefa não resumir somente na réplica de conteúdos hospedados em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ou seja, no planejamento de um curso EAD assim como na sua produção, é necessário sair do modelo da transmissão para um modelo da interação, no qual os próprios discentes ao terem contato com o curso sejam capazes de construir novos significados, tornando protagonistas da sua própria aprendizagem. Considerando que a comunicação na educação a distância se dá por meio de diversas tecnologias, faz-se necessário pensar em uma coerência narrativa no ambiente virtual de aprendizagem. Neste sentido Murray in Lima, Kudeken E Sousa, 2016 detalha como o formato narrativo se transforma no ambiente virtual:

Como essa grande variedade de narrativas multiformes demonstra, as histórias impressas e nos filmes estão pressionando os formatos lineares do passado, não por mera diversão, mas num esforço para exprimir uma percepção que caracteriza o século XX, ou seja, a vida enquanto composição de possibilidades paralelas. A narrativa multiforme procura dar existência simultânea a essas possibilidades, permitindo-nos ter em mente, ao mesmo tempo, múltiplas e contraditórias alternativas. Seja a história de multilas um reflexo da física pós-einsteriana, ou de uma sociedade seculas assombrada pela imprevisibilidade da vida, ou de uma nova sofisticação no modo de conceber a narração, suas versões alternadas da realidade são hoje parte do nosso modo de pensar, parte da forma como experimentamos

o mundo. (MURRAY, LIMA, KUDEKEN E SOUSA, 2016).

Foi considerando tais reflexões que a proposta de organização da disciplina Teoria e Método de Pesquisa em Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP em curso EAD foi concebida, permitindo que os discentes das diversas áreas do conhecimento saiam do lugar de recepção passiva e tenham condições de construir significados que os levem ao raciocínio crítico e ativo, itens esses fundamentais para a elaboração de uma pesquisa científica.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa estão estruturados em dois eixos: o primeiro: levantamento de material bibliográfico da literatura sobre a educação a distância e o segundo: análise de como o curso de Introdução à Pesquisa Científica será estruturado, trazendo para a discussão a maneira como as TIC podem contribuir para a educação corresponder às novas demandas da sociedade, marcada pela intensificação das tecnologias digitais.

5 APRESENTAÇÃO

A disciplina Teoria e Método de Pesquisa em Comunicação é oferecida anualmente no primeiro semestre letivo aos alunos da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Possui uma carga horária de 60 horas desenvolvidas no período de um semestre (6 meses), contando com aulas expositivas, leituras e relatórios de textos, orientação, elaboração e execução de projeto de pesquisa. Com um público-alvo composto por alunos de graduação, ao final da disciplina estes discentes devem ter condições de elaborar e executar um projeto de pesquisa.

Para atender aos objetivos de aprendizagem propostos os conteúdos estão assim divididos:

Aula 1	Apresentação do curso e indicação de filme para dar início ao processo de ensino/aprendizagem da pesquisa científica.
Aula 2	Discussão dos pontos principais do filme, com apontamentos para as próximas fases do processo.
Aula 3	A ciência clássica – René Descartes.
Aula 4	A epistemologia do pensamento complexo – Edgar Morin.
Aula 5	A questão da problemática da pesquisa – Karl Popper.
Aula 6	Exemplos de problemática de pesquisa para escolha dos temas e respectiva problemática dos discentes.
Aula 7	A definição dos temas e dos problemas escolhidos, bem como sua demarcação, a fim que seja possível verificar sua viabilidade de estudo.
Aula 8	As fases e etapas de um projeto de pesquisa – Lucilene Cury.
Aula 9	Início da elaboração do projeto.
Aula 10	Finalização e apresentação dos projetos.

Para a modalidade EAD o curso será dividido em dois módulos, sendo um teórico e outro prático, contendo 10 aulas cada um, com um período total de execução de até 12 meses. A estrutura pensada para o curso pode ser abaixo visualizada:

Ambientação				
Vídeo de Abertura		Manual do Aluno		Cronograma de Atividades
Módulo 1: Módulo Teórico				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10
Vídeo				
Material Complementar				
Fórum de Discussão				
Módulo 2: Módulo Prático				
Vídeo				
Material Complementar				
Fórum de Discussão				
Atividade Avaliativa				
Encerramento				

Foi dado o nome de ambientação ao momento inicial do curso no qual o aluno terá a oportunidade de conhecer como o programa está estruturado, bem como os

objetivos propostos e métodos de avaliação. Para isto, foi produzido um vídeo com a professora Dra. Lucilene Cury, autora e tutora do curso conforme mostra a imagem a seguir:



Além das aulas que serão embasadas por meio de um conteúdo teórico, o aluno terá oportunidade de em cada módulo assistir uma videoaula que abordará os pontos relevantes vistos no conteúdo teórico e/ou prático, acessar materiais complementares que permitirão o aprofundamento dos temas abordados e um fórum de discussão, que será mediado pela tutora e que terá o objetivo de sanar dúvidas e estimular reflexões que levem ao pensamento crítico. Por fim, ao término de cada módulo, o discente será submetido a uma atividade avaliativa que somada às notas de participação das demais atividades propostas ao longo de cada módulo, determinarão a aprovação e obtenção do certificado pelo estudante, pois conforme Massetto (2000) a avaliação deve ser um:

Processo de retroalimentação que traga ao aprendiz informações necessárias, oportunas e no momento em que ele precisa, para que desenvolva sua aprendizagem. São informações necessárias oferecidas ao longo de todo o processo de aprendizagem, de forma contínua para que o aprendiz vá adquirindo consciência de seu avanço em direção aos objetivos propostos e de seus erros ou falhas que precisarão ser corrigidos imediatamente. É a avaliação entrando no processo de aprendizagem, como forma de orientar o estudante, caso ele manifeste dificuldade de atingir os objetivos propostos [...] (MASSETO, 2000, p. 165).

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O curso de Introdução à Pesquisa Científica é uma proposta de EAD, portanto, as análises dos resultados serão coletadas a partir dos dados dos desempenhos dos discentes que participarão da primeira edição deste projeto. Após o término da análise, serão realizados os devidos planos de ações para correção dos possíveis desvios.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a produção desta proposta, podemos perceber como as TIC podem contribuir para a educação atender às demandas contemporâneas. Para isto, é necessário que a concepção de um curso na modalidade EAD, seja alicerçada em uma narrativa que permita docente e discente estabelecerem uma comunicação que produza novos sentidos, além de estar embasado em uma metodologia que abandone a pedagogia da transmissão e adote técnicas de ensino-aprendizagem ativas, permitindo que o possa se posicionar como protagonista da sua própria aprendizagem. Portanto, espera-se que os resultados a serem obtidos deste curso EAD sejam semelhantes aos das aulas presenciais ou que demonstrem diferenças a serem analisadas para as próximas edições do curso.

REFERÊNCIAS:

- [1]. LIMA S. B; KUDEKEN, V. S. S e SOUSA, P. C. Estratégias Transmidiáticas na Construção do Curso Doença de Parkinson para Médicos não Neurologistas in: <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/272.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- [2]. LITTO, Fredric M. e FORMIGA, Marcos (orgs.), Educação a Distância: o estado da arte. 8ª. reimpressão. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.
- [3]. MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.
- [4]. MILL, D.; JORGE, G. Sociedades grafocêntricas digitais e educação: sobre letramento, cognição e processos de inclusão na contemporaneidade. In: MILL, D. Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013.
- [5]. MURRAY, J. H. Hamlet no holodeck. O futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural/Unesp, 2003 in LIMA S. B; KUDEKEN, V. S. S e SOUSA, P. C. Estratégias Transmidiáticas na Construção do Curso Doença de Parkinson para Médicos não Neurologistas in: <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/272.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- [6]. OTSUKA, J; MIL D; OLIVEIRA M. R. G (orgs.). Educação a distância: formação do estudante virtual. São Carlos: EdUFScar, 2013.
- [7]. TORI, Romero. Educação sem distância. As Tecnologias Interativas na Redução de Distâncias em Ensino e Aprendizagem. São Paulo: SENAC, 2010.
- [8]. QUIROZ VELASCO, María Teresa. Tecnologías digitales: para la educación y la comunicación. En: Tecnologías digitales: reflexoes e perspectivas. Curitiba, 2012.

Capítulo 2

POLÍTICAS PÚBLICAS DE REGULAÇÃO DE “20% A DISTÂNCIA”: ACOPLAMENTO PRESENCIAL-VIRTUAL NAS IES BRASILEIRAS

Kelly Aparecida Gomes

Araci Hack Catapan

Resumo: A dinâmica de convergência presencial-virtual pode superar a tradicional dicotomia entre a Educação Presencial e a Educação a Distância promovendo um processo de acoplamento estrutural no conceito de Maturana e Varela (1997). O objetivo deste estudo é apresentar reflexões acerca desse fenômeno no Ensino Superior, como a política pública que propõe “20% a Distância” nos cursos presenciais. A metodologia utilizada se constitui de revisão de literatura e legislação, especialmente Lei nº. 9.394/1996, Planos Nacionais da Educação 2001-2010 e 2014-2024 e Portarias nº 2.252/2001, nº 4.059/2004 e nº 1.134/2016. Desenvolve-se uma análise das implicações que essa política pública provoca no Ensino Superior no Brasil. Os estudos realizados apontam que a regulamentação do fenômeno de acoplamento presencial-virtual no Ensino Superior cria incentivos à ampliação desse fenômeno e sua implementação pelas IES, entretanto não estabelece critérios e processos de avaliação para acompanhamento das IES e verificação da qualidade desses projetos.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Presencial-Virtual. Acoplamento. Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

O Censo ABED 2014 apontou que 38% das IES participantes da pesquisa ofereciam em seus cursos de graduação presenciais reconhecidos disciplinas na modalidade a Distância. E esse número só tende a crescer após a recente publicação da Portaria nº. 1.134, em outubro de 2016, a qual revoga a Portaria 4.059 de 2004 e amplia ainda mais a autonomia das IES na implementação de 20% a Distância nos cursos de graduação presenciais.

Fomentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), pelas Portarias nº. 2.253/2001, nº. 4.059/2004, nº. 1.134/2016 e indiretamente pelos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024), entende-se esse fenômeno de acoplamento presencial-virtual como uma política pública do governo no atendimento às expectativas e necessidades dos atores que compõe o Ensino Superior no Brasil.

Nesse sentido, faz-se necessária uma análise das implicações que essa política pública provoca nas IES, problematizando os desafios dessa convergência presencial-virtual e os desdobramentos causados pela publicação das citadas Leis e Portarias. A metodologia utilizada nesse estudo se constitui de revisão de literatura e legislação referente à implementação do 20% a Distância nos cursos de graduação presenciais das IES brasileiras.

É importante destacar que neste trabalho caracteriza-se a convergência presencial-virtual no Ensino Superior através do conceito de acoplamento de Maturana e Varela (1997) definido como um processo de mudanças mútuas e concordantes, que surge como “resultado das modificações mútuas que as unidades interatuantes sofrem, sem perder sua identidade, no decurso de suas interações” (MATURANA; VARELA, 1997, p.105).

Nesse sentido, o acoplamento entre a Educação Presencial e a EaD promove um movimento cíclico, que provoca modificações mútuas entre as unidades interatuantes, onde as características de cada modalidade de ensino se integram e se complementam.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Em 1996 o Brasil regulamenta a Educação a Distância no Brasil por meio da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que em seu artigo 80 afirma que: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p.43).

A LDB promoveu avanços como o incentivo ao desenvolvimento da EaD em todos os níveis e modalidades de ensino (apesar de até hoje o crescimento da modalidade se dar principalmente nos cursos de graduação e pós-graduação), além de prever a necessidade de credenciamento de instituições de ensino pela União e de elaboração de normas para produção, controle e avaliação dos programas de EaD.

A regulamentação do referido artigo da LDB deu-se inicialmente pelo Decreto nº 2.494, publicado em fevereiro de 1998, que trazia em seu texto interpretações controversas sobre a EaD, ao afirmar, por exemplo, que a “educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação [...]” (BRASIL, 1998, p. 1).

De acordo com Arruda e Arruda (2015), além de caracterizar a EaD de maneira técnica, desconsiderando o papel dos docentes no processo educativo, o decreto apresenta artigos com uma redação confusa, que abriram muitas brechas para oferta de cursos superiores de qualidade duvidosa, além de trazer uma concepção de EaD marcadamente voltada para a resolução do problema de baixos índices de acesso ao Ensino Superior.

Essa abordagem técnica e emergencial da EaD pode ser observada também no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. O plano apresenta uma grande ênfase à modalidade a Distância, trazendo um capítulo exclusivo com metas para a EaD e para a implementação de tecnologias educacionais na educação, mas já no primeiro parágrafo do capítulo afirma que “no processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter,

na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia” (PNE, 2001, p.106).

Apresentar a EaD como “meio auxiliar”, de certa forma, reforça a visão preconceituosa que ainda se tem: uma modalidade de educação alternativa, secundária. Além disso, o uso da expressão “indiscutível eficácia” é no mínimo perigoso, já que sabemos que a qualidade do processo pedagógico, independentemente da modalidade de ensino, depende de inúmeros fatores.

É preciso destacar que o PNE 2001-2010 colaborou também com a necessária reformulação das normas de credenciamento das instituições de ensino para oferta da EaD. Em dezembro de 2005 é publicado o Decreto nº. 5.622, o qual revoga o Decreto nº. 2.494 de 1998 e cujo texto apresenta avanços na definição da EaD, bem como um conjunto de artigos mais claros a respeito da sua organização: “Art. 1º Para os fins deste Decreto, 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, p.1).

Numa comparação com a definição de 1998, pode-se destacar algumas palavras-chave como a inclusão da expressão “mediação didático-pedagógica” em vez de “autoaprendizagem”; “meios e tecnologias de informação e comunicação” no lugar de “suportes de informação”; e principalmente a inclusão dos atores principais do processo ensino-aprendizagem: estudantes e professores.

O PNE 2014-2024, em comparação ao plano anterior, trata EaD com muito menos ênfase e detalhamento. O que se observa é mais uma vez o tratamento da EaD como a “solução” emergencial para os problemas de democratização do acesso à educação, visto que o termo Educação a Distância aparece no texto sempre atrelado às metas de expansão da oferta, principalmente da educação profissional (Meta 10) e cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Meta 14).

3. UMA ANÁLISE DAS PORTARIAS REGULATÓRIAS DE “20% A DISTÂNCIA” NOS CURSOS PRESENCIAIS

A primeira publicação que regulamenta o acoplamento entre a Educação Presencial e a EaD no Ensino Superior é a Portaria nº. 2.253 de outubro de 2001.

Em consonância com o PNE 2001-2010 que já demonstrava a postura do governo em promover a convergência presencial-virtual explicitada na Meta 4 para o Ensino Superior: “estabelecer um amplo sistema interativo de educação à distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (BRASIL, 2001, p.67), a Portaria nº. 2.253 reafirma o objetivo do MEC de acelerar a implementação da EaD nos cursos de graduação presenciais.

A Portaria toma por base o artigo 81 da LDB que dá permissão às instituições de ensino de organizar “cursos experimentais” desde que obedecidas às disposições da lei, para definir em seu artigo 1º que “as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto neste Portaria” (BRASIL, 2001, p.1).

O artigo deixa claro que a oferta só poderá acontecer em cursos superiores reconhecidos, o que é complementado pelo parágrafo 1º do referido artigo, o qual determina que tal oferta não poderá exceder 20% do tempo previsto para integralização do currículo dos respectivos cursos.

Em seu parágrafo 2º a Portaria nº. 2.253 estabeleceu que até a renovação do reconhecimento do curso nas IES, a oferta de disciplinas não presenciais, obrigatoriamente, corresponderia à oferta de disciplinas na modalidade presencial para matrícula opcional dos alunos. Ou seja, as IES estavam obrigadas a oferecer as disciplinas sobre as duas formas, presencial e não presencial, até a renovação de reconhecimento do curso.

Possivelmente esse tenha sido um dos motivos para que somente com a Portaria nº. 4.059, publicada em dezembro de 2004, a implementação dos 20% tenha se ampliado consideravelmente entre as IES, uma vez que

a exigência de ofertar as disciplinas no formato presencial e não presencial (o que indiscutivelmente gerava mais custos às IES) é excluída na Portaria de 2004.

Mas não é apenas essa “abertura” que a Portaria nº. 4.059 promove. Na Portaria de 2001 somente as Universidades e Centros Universitários poderiam ofertar 20% a Distância mediante simples comunicação ao MEC, as demais IES eram obrigadas a pedir autorização para tal oferta. Essa restrição desaparece na Portaria de 2004 permanecendo, somente, a necessidade de comunicação, para todas as IES. Essa medida permite que qualquer IES implemente projetos de 20% a Distância em seus cursos de graduação reconhecidos, projetos que somente serão avaliados *a posteriori*, quando ocorrerem os processos de reconhecimento

ou renovação de reconhecimento dos respectivos cursos.

Publicada recentemente, a Portaria nº. 1.134 de outubro de 2016 avigora a autonomia promovida pelo governo às IES brasileiras quanto à implementação dos 20%, definindo que “as IES que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderá introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância” (BRASIL, 2016).

Uma síntese das alterações observadas ao longo das três Portarias é apresentada no quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Síntese das alterações observadas ao longo das três portarias

Categoria	Portaria 2.253/2001	Portaria 4.059/2004	Portaria 1.134/2016
Termo utilizado para definição da modalidade	“Método Não Presencial”	“Modalidade Semipresencial”	“Modalidade a Distância”
Carga-horária	20%	20%	20%
Oferta	Cursos superiores reconhecidos (a IES era obrigada a oferecer as disciplinas presencial e não presencial até a renovação de reconhecimento do curso).	Cursos superiores reconhecidos.	Cursos reconhecidos e autorizados (este último desde que a IES possua pelo menos um curso de graduação reconhecido).
Avaliações	Presenciais	Presenciais	Presenciais
Metodologia	“Métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos”.	“Métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria ”.	Mesma redação da Portaria nº. 4.059/2004.
Tutoria	Não há menção	“Entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância”.	“Entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade a distância implica na existência de profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico”.
Avaliação MEC	Universidades e Centros Universitários deveriam comunicar as modificações efetuadas nos projetos pedagógicos dos cursos à SESu, e as demais IES ingressar com pedido de autorização no MEC.	As IES deveriam comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à SESu, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns, o plano de ensino de cada disciplina que utilizasse modalidade semipresencial.	As IES devem inserir a atualização do projeto pedagógico dos cursos com oferta de disciplinas na modalidade EaD, quando do protocolo dos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

Nos limites deste texto, alguns pontos merecem destaque, como a evolução na conceitualização do termo utilizado. Em 2001, numa abordagem conservadora, utiliza-se a expressão “não-presencial”; em 2004 utiliza-se o termo “semi-presencial” (numa nítida influência do termo estrangeiro “*blended learning*”) e em 2016 altera-se novamente para uma expressão clara e objetiva “Modalidade a Distância”. As mudanças nos termos utilizados revelam a complexidade dessa congruência entre Educação Presencial e Educação a Distância (quem sabe possamos um dia discutir apenas educação, sem adjetivos reducionistas) e os desafios implicados nesse acoplamento que se desenvolve na educação.

Destaca-se também a inclusão do papel do tutor a partir da Portaria nº. 4.059/2004, ator fundamental no processo ensino-aprendizagem que se realiza na convergência presencial-virtual na Educação Superior. Em 2004 a tutoria deveria ser realizada por “docentes” e em 2016 o texto prevê “profissionais da educação”. Um olhar otimista pode enxergar a substituição do termo como uma ampliação na caracterização do papel do tutor; um olhar mais crítico, porém, pode entender a substituição como uma fuga à polêmica de não profissionalização do tutor, que muitas vezes atua em condições precárias e adversas, o que compromete a construção da identidade profissional e, conseqüentemente, a profissionalização da tutoria.

O principal ponto que se deseja destacar neste artigo, alinhado ao seu objetivo de analisar a implementação do 20% a Distância como política pública da educação, é a ampliação na autonomia das IES na implementação de projetos de acoplamento entre a Modalidade Presencial e a Modalidade a Distância. Observa-se uma ampliação da autonomia em relação às regras de credenciamento para oferta, visto que a partir da Portaria nº. 4.059/2004 qualquer IES pode implementar projetos de 20% a Distância em seus cursos, sem distinção entre Universidades, Centros Universitários e demais instituições; e amplia-se também a autonomia em relação às políticas de oferta, pois a partir de 2016 a oferta passa a ser possível também em cursos autorizados, desde que a IES tenha pelo menos um curso reconhecido.

Essa abertura às IES acelera o crescimento de projetos de implementação desse acoplamento presencial-virtual nos cursos de

graduação, mas torna preocupante os processos de avaliação dos referidos projetos nas IES. Inclusive, no questionário preenchido pelos avaliadores do MEC na visita às IES, apenas quatro indicadores fazem referência aos cursos superiores presenciais que ofertam até 20% a Distância (INEP, 2016): indicador 1.16 – atividades de tutoria; indicador 2.15 – titulação e formação do corpo de tutores do curso; indicador 2.16 – experiência do corpo de tutores em Educação a Distância; indicador 2.17 – relação docentes e tutores (presenciais e a distância) por estudante.

Ou seja, as dimensões técnicas e pedagógicas que complexificam o acoplamento presencial-virtual e se desdobram em política institucional, planejamento sistematizado, formação e capacitação docente, implementação de tecnologias de comunicação digital, produção de conteúdo didático, comunicação e interação entre os atores, infraestrutura da IES, entre outros, são avaliadas pelo MEC por meio de quatro indicadores que contemplam basicamente a atividade de tutoria.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi apresentar reflexões acerca do fenômeno de acoplamento presencial-virtual no Ensino Superior, popularmente conhecido como “20% a Distância”, enxergando-o como uma política pública do governo no atendimento às expectativas e necessidades dos atores que compõe o Ensino Superior no Brasil.

Verifica-se que a regulamentação da Educação a Distância brasileira, bem como os Planos Nacionais de Educação e as Portarias específicas que tratam da implementação da Educação a Distância em cursos de graduação presenciais (Portarias nº. 2.253/2001, nº 4.059/004 e nº 1.134/2016), criam incentivos à ampliação desse fenômeno e sua implementação pelas IES, entretanto não estabelecem critérios e processos de avaliação para acompanhamento das IES e verificação da qualidade desses projetos.

Ao longo das Portarias que regulamentam os 20% a Distância percebe-se uma evolução na regulação desse acoplamento presencial-virtual no Ensino Superior, como a inclusão do tutor a partir da Portaria 4.059/2004 e a própria descrição do termo, que na Portaria nº. 1.134/2016 assume definitivamente a

expressão “Modalidade de Educação a Distância”. No entanto, a flexibilização da oferta que se efetiva principalmente a partir de 2016, possibilitando às IES a implementação de 20% a Distância também em cursos autorizados (antes a permissão era apenas para cursos reconhecidos) não estabelece processos de supervisão e avaliação desses projetos nas IES.

A revisão de literatura acerca das Leis, Portarias e documentos do INEP demonstram

a facilidade com que as IES podem implementar projetos de oferta de 20% a Distância em seus cursos de graduação, visto que esses projetos serão avaliados somente a *posteriori*, quando ocorrerem os processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento, e ainda com indicadores que estão muito aquém de uma avaliação criteriosa e detalhada do processo ensino-aprendizagem promovido nesses cursos pelo acoplamento entre a Educação Presencial e a EaD.

REFERÊNCIAS

- [1]. ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- [2]. ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação a Distância no Brasil: Políticas Públicas e Democratização do Acesso ao Ensino Superior. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.31, Julho-Setembro 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2017.
- [3]. BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 19 dez. 2015.
- [4]. _____. Ministério da Educação. Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- [5]. _____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação (2001-2010) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 out. 2016.
- [6]. _____. Ministério da Educação. Portaria nº. 2.253, de 18 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/167>> Acesso em 20 fev. 2017.
- [7]. _____. Ministério da Educação. Portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/cs_portaria4059.pdf> Acesso em 12 jan. 2017.
- [8]. _____. Presidência da República – Casa Civil. Decreto nº. 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- [9]. _____. Lei nº 13.005, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE 2014-2024. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 05 nov. 2016.
- [10]. _____. Ministério da Educação. Portaria nº. 1.134, de 10 de outubro de 2016. Disponível em <<http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>> Acesso em 12 fev. 2017.
- [11]. _____. Ministério da Educação/INEP. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- [12]. CRUZ, Dulce Márcia; MOURA, Tereza Raquel Augsburger. O professor midiático no ensino presencial: uma pesquisa sobre o apoio docente para a virtualização da sala de aula. Cadernos de Educação I FaE/PPGE/UFPel I Pelotas [31]: 291 - 306, julho/dezembro 2008.
- [13]. CENSO EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2014. Curitiba: IBPEX, 2015.
- [14]. GIOLO Jaime. Educação a Distância: Tensões entre o Público e o Privado. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- [15]. MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco J. Varela García. De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo. 3 ed. Trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- [16]. MORAN, José Manuel; ARAÚJO FILHO, Manoel; SIDERICOUDES, Odete. A ampliação dos vinte por cento a distância: estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP. 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172ccc3.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2015.
- [17]. SILVA, Karina Fernanda; PEDROSA, José Geraldo; GIFFONI, Iomara Albuquerque. Políticas Públicas Educacionais para a Educação a Distância: estudo comparativo dos governos Lula e Dilma. Simpósio Internacional de Educação a Distância, São Carlos, 2016. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/articloe/view/1949>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Capítulo 3

DETERMINANTES DO DESEMPENHO DOS CURSOS DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ENADE 2015

Bernardo Guelber Fajardo

Marcelo Nascimento de Almeida

Resumo: Este trabalho tem como seus objetivos identificar os determinantes das notas obtidas pelas Instituições de Ensino Superior no ENADE-2015 no curso de Administração. Para tanto, foram analisadas as bases de dados de Indicadores de Qualidade do Ensino Superior e do Censo do Ensino Superior, ambos referentes ao ano de 2015, e disponibilizadas pelo MEC. Foram analisadas todas as IES que oferecem curso superior em Administração de maneira regular, nas modalidades presencial e/ou a distância, e que tenham mais de 30 alunos matriculados no curso. Os resultados evidenciam que a modalidade de ensino apresentou resultados não-significantes estatisticamente, reforçando a visão de que o ensino à distância apresenta resultados similares de aprendizagem, caso se valha de mecanismos pedagógicos adequados. Instituições que ofertam cursos há mais tempo e apresentam boas avaliações quanto à sua infraestrutura e elevado número de doutores em seu corpo docente apresentam melhor desempenho no Exame. Cabe notar que os resultados são similares tanto para a nota final obtida pela IES, bem como para as provas de formação geral e conhecimento específico. Em termos de implicações práticas, demonstra-se que a modalidade a distância, a qual vem crescendo em termos de alunos e investimentos no país nos últimos anos, apresentou resultados similares aos cursos presenciais.

Palavras-chave: Administração; Enade; Avaliação; EaD

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo identificar os determinantes das notas obtidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) do bacharelado em Administração na prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) em 2015.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996, que afrouxou as restrições regulatórias que dificultavam a expansão da oferta de ensino superior por instituições privadas, o número de IES e matrículas tiveram um acentuado aumento. Em 1997 havia cerca de 1,2 milhões e 0,8 milhões de matrículas no ensino superior, respectivamente, privado e público. Em 2015 houve um salto para 6,1 milhões de matrículas nas instituições privadas e 1,9 milhões nas instituições públicas. Quanto à participação de matrículas nas instituições públicas e privadas em 1997 a proporção era de 61% privado e 39% público e em 2015, 76% em IES privadas e 24% nas públicas (INEP, 2015).

Juntamente com a expansão da oferta, vem a necessidade de maior controle da qualidade do curso. Nessa perspectiva, o Governo Federal desenvolveu mecanismos de avaliação e monitoramento da qualidade do ensino superior, o qual tem sua expressão atual no ENADE.

O curso de Administração sempre esteve os cursos com os maiores números de matrículas no país. Atualmente, fica atrás apenas do curso de Direito, segundo dados constantes no censo da educação superior do ano de 2015. Com a expansão do Ensino superior no Brasil, sobretudo com a participação da iniciativa privada, o curso de Administração vem acompanhando a tendência de crescimento que ocorreu em outras profissões. Martins (2009) ilustra essa situação explanando que entre 1990 e 2002, a demanda por educação superior cresceu aproximadamente 160% e a oferta de vagas 252%. Com a retração das vagas da rede federal, essa demanda foi absorvida praticamente em sua integralidade pelas instituições privadas.

Nessa perspectiva, o trabalho é desenvolvido em mais quatro partes além dessa introdução. A primeira evidencia a evolução dos mecanismos de avaliação do ensino superior nacional, destacando seus aspectos institucionais, bem como apresenta o embasamento teórico que suporta as

hipóteses levantadas no trabalho. A seção seguinte apresenta os aspectos metodológicos utilizados para coleta e tratamento das variáveis analisadas. Os resultados empíricos são apresentados na seção seguinte. Por fim são apresentadas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Criada em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira sempre preconizou a preocupação do poder público com a questão da qualidade educação superior, colocando como instrumento de verificação da mesma a necessidade dos processos de avaliação.

Posteriormente, nos anos de 1970, a educação no Brasil se viu em uma nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB, porém, as iniciativas mais relevantes de avaliação da educação superior foram no nível da pós-graduação, com a definição da operacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com a atuação das agências de fomento CNPq e CAPES, a partir da década de 50, as instituições universitárias precisaram ter uma pós-graduação com estrutura, linhas de pesquisas claras e competência técnico-científica (CZECZKO, 2009, p. 4). Cabe notar que a pós-graduação, em qualquer parte do mundo, sempre foi vista como um motor gerador de renovação no interior das Instituições de Ensino Superior, assim, não por acaso, se gerou a polêmica quanto à obrigatoriedade da titulação dos docentes (TORRES et al, 2016). Ademais, sua responsabilidade é criar “a evolução por meio da qual se opera um alargamento das funções do Ensino Superior a partir das suas funções tradicionais – fomentar e alargar os conhecimentos pela investigação e transmiti-los pelo ensino” (BIREAUD, 1995, p. 22) e isso só é possível por intermédio da pesquisa e extensão realizada dentro destas IES. Assim, somente nos anos 1980 a graduação passou a ser o centro das discussões. (SANDAVALLI, 2009).

Para reafirmar o proposto na Constituição de 1988, a LDB teve a sua última versão promulgada em 1996, quase dez anos mais tarde, fazendo valer o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa nova Lei configurou que as Universidades devem ter pelo menos um terço de seus professores com pós-

graduação *stricto sensu* e que a mesma proporção do corpo docente deveria trabalhar em tempo integral.

Ao tratar o campo do ensino superior brasileiro, não se pode deixar de mencionar “duas de suas características principais que se destacam: a privatização e a fragmentação institucional” (CUNHA, 2000, p. 185). Isto porque a demanda do mercado por capacitação levou a adoção de medidas que, por um lado, estimularam maior presença do setor privado neste campo; e, por outro, levaram a propostas de ensino diferenciadas com a participação de públicos voltados para inserção imediata de seus egressos no mercado de trabalho.

Desta forma, a preocupação com a qualidade do que estava sendo ofertado cresceu juntamente com a complexidade na forma de mensurar este serviço (TORRES et al, 2016). Assim, no que tange a qualidade das instituições de ensino superior no Brasil, foi criada uma avaliação institucional.

Em abril de 2003, designada pelas Portarias MEC/SESu nº 11 de 28 de abril de 2003 e nº 19 de 27 de maio de 2003, foi instalada uma Comissão Especial da Avaliação do Ensino Superior – CEA, criada “com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ensino superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (sesu, 2003).

Partindo do princípio de que a educação é um direito e um bem público, sendo indissociáveis os processos avaliativos e o papel regulatório do Estado de fomentar e supervisionar o sistema de ensino superior, e balizado pela qualidade, relevância social e autonomia, a CEA se pautou na missão da educação superior de formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do país.

Tais valores são consoantes com as palavras de Marinho-Araújo (2004, p.78), que entende ser necessário apreender, acompanhar, investigar e avaliar, no contexto da educação superior “a melhor forma de (...) tornar-se cidadão – ético, político e, ainda, profissional competente”. Mas, sob o alerta de Sobrinho (2002), que entende que o processo não pode se resumir à quantificação do que foi aprendido, à medição da eficiência e

produtividade ou à composição de um *ranking*. O foco da avaliação é acompanhar as relações socioeducativas que se constroem durante a formação dos estudantes e garantir o alto nível científico e social da formação superior destes futuros profissionais.

No documento resultante do trabalho da CEA, intitulado *Bases para uma Nova proposta da Educação Superior*, a comissão formada por professores, estudantes e representantes do MEC propôs a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, que viria a ser instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Composto por três componentes principais: avaliação das instituições, dos cursos e o desempenho dos estudantes, o SINAES tem como principais: identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta; promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia. Esta consiste num “processo de autoconhecimento acerca das ações que são desenvolvidas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, apontando as potencialidades e fragilidades das IES” (SOUZA; SILVA, 2014, p. 8).

O SINAES, trouxe com ele o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, aplicado pela primeira vez em 2004, em substituição ao antigo Exame Nacional de Cursos (Provão) criado em 1996. O objetivo do Exame é acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação, além de verificar as habilidades para decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento de acordo com a portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004.

A avaliação do aprendizado é entendida de formas diferentes por diversos autores: Macedo et al (2004) consideram que a avaliação é um processo de determinar as áreas das decisões em questão, selecionar a informação necessária, e coletar e analisar informações para prover um sumário de dados úteis àqueles que tomarão decisões ao escolher entre alternativas. Para Esteban

(2003) a avaliação se revela como um “mecanismo de controle” dos tempos, do conteúdo, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares. O estabelecimento de uma avaliação nacional pressiona no sentido de uma homogeneização curricular, pois todos os alunos devem ter acesso a conteúdos iguais para que tenham as mesmas oportunidades no processo de avaliação. Perrenoud (1999) considera que a avaliação é tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelência ou a serviço da aprendizagem, onde toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa. No entanto, o objetivo básico da avaliação é sempre diagnosticar o que o aluno ou estudante aprendeu e o que o mesmo ainda não aprendeu.

Verhine et al (2006) argumentam que o exame se propõe a englobar várias dimensões em seu teste [...] e dar um peso maior às competências profissionais e à formação geral, com ênfase nos temas transversais. Outra avaliação daqueles autores se provou bem acertada: a premissa de que as instituições e cursos utilizariam seus resultados como ingrediente em um processo avaliativo institucional mais abrangente. Neste contexto, o INEP instituiu em 2008, o Conceito Preliminar de Curso - CPC e do Índice Geral dos Cursos - IGC, baseado nos dados produzidos pelo ENADE em conjunto com as outras dimensões avaliativas previstas pelo SINAES, como a Infraestrutura, o Corpo Docente e a Organização Didático-Pedagógica.

Instituído como Componente curricular obrigatório aos cursos de graduação, pela Lei nº 10.861/2004, o exame é aplicado aos estudantes de todos os cursos de graduação, durante o primeiro (ingressantes) e último (concluintes) ano do curso”, embora atualmente os ingressantes são dispensados da realização da prova. Apesar de existir uma edição do exame todos os anos, a avaliação só é aplicada aos estudantes de uma determinada área a cada três anos. Seu objetivo, como citado anteriormente, é aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação.

Para atender a este objetivo, a prova do Exame é constituída de duas partes:

Formação Geral (FG): composta de 10 questões, sendo 8 de objetivas e 2 discursivas.

Componentes Específicos (CE): composta de 30 questões, sendo 27 de múltipla escolha e 3 discursivas.

Além da Prova, o aluno preenche obrigatoriamente um questionário, que subsidiará as notas que compõem o CPC no que diz respeito a Infraestrutura, Organização didática pedagógica e Perspectiva de Formação acadêmica e profissional.

Quanto ao cálculo do conceito ENADE, são consideradas somente as notas médias dos alunos concluintes na formação geral (FG) e no componente específico (CE) que, inscritos regularmente, realizaram o exame. A partir de 2015, este cálculo passou a ser feito com base em apenas um curso, e não mais para a Unidade de Cálculo (*Unidade*), que consistia no conjunto de cursos que compõem uma área de abrangência (enquadramento) específica do ENADE de uma Instituição de Educação Superior em um município específico.

O resultado do desempenho dos estudantes no exame é utilizado para calcular o conceito do desempenho dos estudantes do curso avaliado no ENADE que pode variar de 1 a 5 em termos de escala. O conceito final é combinado com mais sete componentes, agrupados em três dimensões, que se destinam a avaliar a qualidade dos cursos de graduação: (a) desempenho dos estudantes, (b) corpo docente e (c) condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo, que juntos, constituem o Conceito Preliminar de Curso - CPC.

Nessa linha, comparando o resultado das IES públicas e privadas de todas as áreas de avaliação do ENADE 2012, Bervian e Correa (2015) encontraram evidências estatísticas de que o desempenho dos cursos de instituições de ensino públicas é significativamente maior do que o desempenho dos cursos das instituições de ensino privadas. De forma análoga, Nicolini et al (2013) e Nicolini et al (2014) encontram evidências de que o curso de Administração das IES públicas apresenta desempenho superior às privadas no ENADE. Dessa forma, emerge a hipótese:

H1. Os cursos das IES públicas apresentam desempenho médio no Exame melhor do que as IES privadas

Não existe um consenso quanto ao perfil dos docentes, especialmente no que tange a sua titularidade. Diz-se isso, pois, em determinadas áreas do conhecimento, como é o caso da administração, trazer o profissional de mercado, com conhecimento tácito, fruto de experiências na área, pode ser em certos contextos, mais enriquecedor para a IES. Todavia, a exigência por titulação de mestre e/ou doutor, explicitado como indicador de qualidade pelo CPC, dificulta a manutenção de profissionais sem tais titulações no corpo docente das IES, o que pode vir a comprometer a formação do profissional com foco na prática (TORRES et al, 2016).

A questão é entender até que ponto a qualidade do que é ofertado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) sofre influência direta da titulação do seu quadro de docentes. As notas de Professores Doutores e Mestres na avaliação da qualidade da educação estão vinculadas ao Conceito Preliminar de Curso (CPC), que tem como “propósito agrupar diferentes medidas da qualidade do curso, entendidas como medidas imperfeitas da contribuição do curso para a formação dos estudantes, em uma única medida com menor erro” (INEP, 2013b, p. 14). Torres et al (2016) encontraram uma correlação fraca entre a quantidade de docentes vinculados aos cursos de administração com titulações de mestre ou doutor, e o desempenho dos estudantes concluintes no ENADE.

Para Delores (2004, p.165) “para poderem fazer um bom trabalho os professores devem não só ser profissionais qualificados, mas também beneficiar-se de apoios suficientes”. Olhando por este ângulo percebe-se que estrutura física disponibilizada pela IES ao docente é ao estudante é um fator que favorece ao aprendizado e consequentemente a formação profissional. “Parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade” (ZABALZA, 2004).

H2. Quanto maior a proporção de doutores no corpo docente da IES, melhor é o desempenho no Exame

Em relação à modalidade do curso, acredita-se que a mesma também pode afetar o desempenho dos alunos. Conforme Nascimento e Carnielli (2007), a qualidade do aprendizado do aluno na EaD é alvo de grandes discussões, principalmente, quando

no que se refere a comparações entre ensino presencial e a distância, pois, dependem de vários fatores, sejam de ordem estrutural, metodológica ou mesmo cultural por partes dos alunos. A modalidade EaD ainda sofre com uma regulamentação fragilizada, com a falta de critérios de qualidade e de insuficiência de mecanismos de regulação e controle estatais, o que vem dificultando a sua institucionalização.

O marco inicial da normalização de EaD foi o extinto Decreto nº2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe em seu art. 1º que:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL;1998a, p.1).

Pela primeira vez na história da legislação ordinária, o tema de EaD tornou-se objeto formal, mas foi somente em 1999 que o Ministério da Educação (MEC) começou a se organizar no intuito de credenciar oficialmente as instituições universitárias para atuarem na EaD. Tal processo consolidou-se em 2002 (MACHADO, 2011).

H3. Cursos presenciais apresentam resultados melhores do que cursos a distância

Além dos aspectos teóricos levantados, outros fatores também podem afetar o desempenho das IES no exame, como por exemplo, o número de alunos matriculados na IES. Bervian e Correa (2015) não encontraram evidências estatísticas de que o número de alunos concluintes elevado impacta de forma negativa no conceito ENADE. Outra análise teve embasamento no crescimento das matrículas no ensino superior, que poderia estar impactando na sala de aula em função do número de alunos e da motivação dos professores, que se apresentam como mais inseguros devido à instabilidade.

Ao se comparar isso com o aspecto peculiar da formação do professor da área de Administração, que depende em grande parte da formação empírico-prática do professor, e a grande interdisciplinaridade que a área de Administração tem (o que pode ser visto pela definição dos Conhecimentos Específicos de

Administração, pelo MEC) podemos discutir sobre a relevância de se apresentar um corpo docente vasto e qualificado para a formação do aluno na área. Assim, crê-se que a proporção de alunos por professor em cada IES pode afetar o desempenho dos alunos no Exame.

A qualidade da avaliação do estudante está associada à qualidade da instrução que os estudantes realmente experimentaram (MACEDO et al, 2004).

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Considerando-se o objetivo e a forma como se desenvolveu o estudo, esta pesquisa é caracterizada como quantitativa. A fonte de dados da pesquisa se caracteriza como uma fonte secundária, pois são oriundos da base de dados disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP com os resultados do ENADE 2012.

Os dados foram tratados com testes de estatística multivariada. A análise de regressão é uma técnica estatística útil em separar o impacto de um programa de outras eventuais causas dos resultados obtidos. Está técnica é muito utilizada para a previsão dos valores de uma variável dependente (y) com base em tendências históricas desta variável ou em outros fatores que supostamente a influenciam, as chamadas variáveis independentes.

4 RESULTADOS

Os resultados evidenciam que a modalidade de ensino apresentou resultados não-significantes estatisticamente, reforçando a visão de que o ensino à distância apresenta resultados similares de aprendizagem, caso se valha de mecanismos pedagógicos adequados. Instituições que ofertam cursos há mais tempo e apresentam boas avaliações quanto à sua infraestrutura e elevado número de doutores em seu corpo docente apresentam melhor desempenho no Exame. Cabe notar que os resultados são similares tanto para a nota final obtida pela IES, bem como para as provas de formação geral e conhecimento específico. A Tabela 1

apresenta os resultados da análise de regressão utilizada.

Os resultados evidenciam que as IES públicas apresentam, em média, um desempenho superior às IES privadas no curso de Administração. Vale ressaltar que Nicolini et al (2013) encontra o mesmo resultado. Os autores, porém, realizam uma qualificação adicional em sua análise, destacando que tal desempenho superior ocorreu apenas na categoria administrativa das Universidades públicas, ou seja, os Centros Universitários e as Faculdades Isoladas de direito público não apresentaram bons resultados.

Ou seja, quando se trata do embate entre os sistemas de educação público e privado, há que se desmistificar, no caso dos cursos de administração, a ideia de que o ensino superior público é obrigatoriamente de qualidade. Em primeiro lugar, porque há muitas IES públicas que não atingem o referencial de qualidade mínimo apontado pelo INEP. Depois, porque os dados apontam apenas as Universidades Públicas como espaços de ensino dignos de nota. Centros universitários e faculdades públicas não apresentaram bons resultados, sejam absolutos ou na comparação com seus congêneres privados. Ou seja, o poder público como mantenedor, em qualquer nível, deve se preocupar mais com a qualidade oferecida por estes cursos.

O Ministério da Educação – MEC, produziu dois documentos oficiais sobre Referenciais de Qualidade em Educação a Distância. O primeiro deles, datado de 2003 e o segundo publicado em 2007, um documento com oito referenciais de qualidade relacionados aos Sistemas de Comunicação; Material Didático; Equipe Multidisciplinar; Avaliação; Concepção de Educação e Currículo no Processo de Ensino e de Aprendizagem; Gestão Acadêmico Administrativa; Sustentabilidade Financeira; e Infraestrutura. Considera indispensável a existência de recursos estruturais e principalmente humanos que forma a proporcionar ao aluno a completa relação ensino-aprendizagem, incluindo econômica e socialmente o indivíduo no ambiente onde vive.

Tabela 1. Resultados da análise multivariada

	Nota ENADE		Formação Geral		Conhecimento Específico	
	β	σ	β	σ	β	σ
Hipóteses						
IES pública (1: pública; 0: privada)	6,89 ^{***}	0,43	6,11 ^{***}	0,39	7,14 ^{***}	0,47
Proporção de doutores (CPC)	1,02 ^{***}	0,11	0,67 ^{***}	0,10	1,14 ^{***}	0,12
Modalidade (1: EaD ; 0: Presencial)	-1,11 ^{NS}	1,02	0,97 ^{NS}	0,91	-1,81 ^{NS}	1,12
Controle						
Anos de Funcionamento	0,06 ^{***}	0,01	0,04 ^{***}	0,01	0,66 ^{***}	0,01
Proporção Aluno x Professor	-0,01 ^{**}	0,00	-0,01 ^{**}	0,00	-0,01 ^{**}	0,00
Nota infraestrutura (CPC)	0,98 ^{***}	0,12	0,89 ^{***}	0,11	1,01 ^{***}	0,14
Constante	37,16 ^{***}	1,15	47,63 ^{***}	1,03	33,65 ^{***}	1,26
N	1540		1540		1540	
F (6; 1533)	83,15 ^{***}		67,81 ^{***}		79,06	
R ²	24,55		20,97		23,63	

OBS: Significância estatística: ^{***} <1%; ^{**} <5%; ^{*} <10%; ^{NS} Não-significante

Volpato et al (2014) mostram que os gestores das IES que ofertam Bacharelado em Administração EaD consideram como "qualidade em EaD": i) infraestrutura; ii) currículo que diferencie características regionais; iii) boa formação dos tutores; iv) acompanhamento sistemático do aprendizado dos alunos; v) controle da evasão e da empregabilidade

Conforme Andrade e Ambroni (2004), a estrutura curricular trouxe um novo enfoque ao curso de Administração, com o consenso em se utilizar uma nova pedagogia no ensino. De certa forma, pode-se considerar que tal mudança curricular auxiliou a expansão dos cursos EaD. Se o Currículo básico da área de Administração demanda certas competências que são apresentadas pelos alunos de EaD já intrinsecamente, logo, considera-se que o desempenho deles será muito bom, já que

está em linha com o que se espera e se demanda.

Segundo Moran (2007), o problema do Brasil não é tecnológico, mas de desigualdade estrutural, onde a interatividade tem muito a ver com poder de compra e com educação de qualidade. A busca da educação de qualidade depende de educadores, gestores e alunos intelectualmente desenvolvidos, emocional e eticamente, representantes de uma sociedade em transformação. É importante destacar que a EaD foi concebida como uma modalidade de ensino que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, volta-se preferencialmente para uma parcela da população que não tem acesso ao ambiente escolar tradicional. A Tabela 2 apresenta os resultados das hipóteses testadas.

Tabela 2. Resultados das hipóteses testadas

Hipótese	Suportada?		
	Nota ENADE	Formação Geral	Conhecimento Específico
Os cursos das IES públicas apresentam desempenho médio no Exame melhor do que as IES privadas	Sim (b= 6,89 ^{***})	Sim (b= 6,11 ^{***})	Sim (b= 7,14)
Quanto maior a proporção de doutores no corpo docente da IES, melhor é o desempenho no Exame	Sim (b= 1,02 ^{***})	Sim (b= 0,67 ^{***})	Sim (b= 1,14 ^{***})
Cursos presenciais apresentam resultados melhores do que cursos a distância	Não (b= -1,11)	Não (b= 0,97)	Não (b= -1,81)

OBS: Significância estatística: ^{***} <1%; ^{**} <5%; ^{*} <10%; ^{NS} Não-significante

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo avaliativo, no entanto, não pode ser mero construtor de *rankings*, sob pena de apenas quantificar o que foi aprendido. Mais que a mensuração da sua eficiência, o resultado da avaliação deve apontar onde estão as lacunas de formação dos estudantes avaliados ao final de curso, apontando problemas nas relações socioeducativas, que deveriam garantir profissionais de alto nível social e científico. Outro fator importante a se destacar é que o sistema procura avaliar a formação de indivíduos competentes, em acordo com as políticas públicas para o setor, ainda que todo o conjunto de leis e portarias continue confundindo habilidades e competências (TORRES, 2016). Ainda assim, o progresso ocorre de forma lenta. A forma como as IES enxergam a avaliação, muitas vezes, reduz o seu propósito a uma posição vantajosa em um ranking, ao invés de buscar elaborar um feedback com a massa de microdados disponibilizados pelo INEP. O número restrito de pesquisadores envolvidos na análise e explicação dos resultados do Enade também colabora para que a sociedade se aproprie vagarosamente da riqueza do processo avaliativo, o que acaba por restringir seu impacto (NICOLINI et al, 2014).

Em relação ao desempenho superior das IES públicas em relação às privadas, cabe destacar uma ressalva. Nicolini et al (2014), analisando os resultados do Enade de Administração de 2006, 2009 e 2012, identificou que o setor privado apresenta melhoras significativas de desempenho em todas as categorias administrativas. Assim, além de derrubar o mito de que todo ensino superior público é obrigatoriamente de qualidade, evidencia-se uma perda gradativa de qualidade nos cursos que são ofertados, sendo apenas as Universidades públicas as responsáveis pela manutenção da elevada qualidade e, conseqüentemente, pelo resultado obtido.

Explorar a Categoria Administrativa da IES pode ser relevante para entender o desempenho dos alunos no ENADE. Os

resultados apresentados até hoje são controversos. Enquanto na análise de todos os cursos, Bervian e Correia (2015) não encontram variação significativa entre os três tipos de organização, Nicolini et al (2014) encontram uma diferença expressiva para o curso de Administração.

Os resultados evidenciaram uma relação positiva e estatisticamente significativa da proporção de doutores no corpo docente da IES e nos resultados obtidos no ENADE. Cabe notar, porém, que mensurar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem em função da proporção de professores com título de doutores é questionável. Torres et al (2016) interpõe dois argumentos nesse certame: i) como o CPC considera a proporção de mestres e doutores na formação do conceito de qualidade do curso, as IES abrem mão dos professores que apresentam significativa experiência profissional, porém, não possuem titulação, o que pode levar a uma formação com deficiências de conhecimentos práticos, o que pode ser grave, considerando as particularidades de cada formação profissional; ii) além disso, a falta de preocupação com a didática no currículo dos cursos de pós-graduações pode contribuir para que, apesar de bem preparado em relação ao conteúdo programático, o docente doutor não tenha as competências didáticas necessárias para o ensino no curso superior.

Em outra perspectiva, deve-se refletir se esse resultado também não é oriundo da forma pela qual as questões da prova são elaboradas (habitualmente pelos próprios professores dessas IES e, posteriormente, avaliadas e selecionadas por um Comitê formado por docentes com qualificação similarmente elevada, com doutorado).

Por fim, resta notar que este artigo não tem por objetivo encerrar a discussão sobre o assunto proposto, ao invés disso, procura levantar questionamentos que podem e devem ser aprofundados por novos estudos sobre as variáveis que realmente são importantes para a qualidade e avaliação da educação superior.

REFERÊNCIAS

[1]. BERVIAN, L. M.; CORREA, M. . ENADE: impactos da categoria administrativa, organização acadêmica e número de participantes no desempenho dos estudantes. Revista de Administração Educacional, v. 1, p. 6-27, 2015.

[2]. BIREAUD, Annie. Os métodos pedagógicos no ensino superior. Tradução: Irene Lima Mendes. Portugal: Porto Editora, 1995.

[3]. BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, D.O., 2004

- [4]. BRASIL. *Portaria Normativa 4, de 5 de agosto de 2008*. Brasília, D.O., 2008. BRASIL. *Portaria Normativa 12, de 5 de setembro de 2008*. Brasília, D.O., 2008
- [5]. CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- [6]. CZECZKO, Nicolau Gregori. Mestrado e doutorado – devo fazer? Arq. Gastroenterol. [online]. 2009, vol.46, n.1, pp. 4-4. ISSN 0004-2803.
- [7]. DELORES, JACQUES. Educação: um tesouro a descobrir. 9ª ed. São Paulo. Cortez, 2004
- [8]. ESTEBAN, MARIA TERESA. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- [9]. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2015. Brasília: out.2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017
- [10]. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota metodológica: indicadores de qualidade da educação superior 2015*. Brasília: out.2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2015/nota_metodologica_indicadores_2015.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017
- [11]. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota técnica conceito Enade 2015*. Brasília: set. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2015/nota_tecnica_conceito_enade_2012.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017
- [12]. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do Enade 2015*. Brasília: 30 jun. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2015.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017
- [13]. MACEDO, S. G.; VERDINELLI, Miguel Angel ; TARNOWSKI, Washington Luiz . Análise das relações entre os resultados da avaliação interna e externa dos cursos de graduação. In: Pedro Antônio de Melo; Nelson Colossi. (Org.). *Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade*. 1ed. Florianópolis: Insular, 2004, v. , p. -.
- [14]. MACHADO, S. P. de S. A educação à distância: conquistas e desafios. *Lentes Pedagógicas*, v. 1, n. 1, 2011
- [15]. MARINHO-ARAUJO, C. M. O desenvolvimento de competências no Enade: a mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v.9, n.4, 2004.
- [16]. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Censo da Educação Superior 2015. Disponível em URL: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_download&task=doc_download&gid=14153&Itemid=>>. Acesso em 19 jan. 2017.
- [17]. Moran, J.M. (2007). A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus.
- [18]. Nascimento, F. & Carnielli, B. L. (2007, novembro). Educação a distância no ensino superior: Expansão com qualidade? *Etd - Educação Temática Digital*, 9(1), 84-98.
- [19]. NICOLINI, Alexandre Mendes; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de ; TORRES, A. A. G. CALDERON, P. L. . Desempenho dos cursos de bacharelado em Administração no Brasil: uma análise dos resultados no Exame Nacional de Desempenho (Enade) em 2006, 2009 e 2012. In: Congresso Internacional de Gestão Universitária, 2014, Florianópolis. *Anais do Congresso Internacional de Gestão Universitária*, 2014.
- [20]. NICOLINI, Alexandre Mendes; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; TORRES, Adriana Amadeu Garcia. Comparando os resultados do Enade 2009 por número de instituições e número de estudantes: como anda o desempenho acadêmico dos cursos de administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 161-196, Jan./Fev./Mar. 2013.
- [21]. PERRENOUD, PHILIPPE. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- [22]. SANDAVALLI, C. B.. Avaliação da Educação Superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. *Avaliação*, v. 14, n. 2, jul. 2009.
- [23]. SESU – Secretaria de Educação Superior. Portaria no 11, de 28 de abril de 2003. Brasília, D.O., 2003.
- [24]. SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Bases para uma Nova proposta da Educação Superior. ago. 2003. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/orgaos/comissoes/avaliacao/sinaes.pdf>>. Acesso em: 18/03/2017
- [25]. SOBRINHO, J.D. Educação e avaliação: técnica e ética. In: SOBRINHO, J.D.; RISTOFF, D.I. (Org.). *Avaliação Democrática para uma Universidade Cidadã*. Avaliação Democrática para uma Universidade Cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

[26]. SOUZA, Neila Nunes de; SILVA, Maurício Alves da. A avaliação nas universidades federais brasileiras: um estudo sobre como aparece a Avaliação Institucional na ANDIFES. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. 14-16 abr. 2014. Porto, Portugal.

[27]. TORRES, A. A. G. ; MACEDO, P. C. A. ; NICOLINI, Alexandre Mendes ; MARTINS, J. C. . Desempenho acadêmico dos estudantes e titulação de docentes no curso de bacharelado em administração: as organizações acadêmicas e/ou categorias administrativas apresentam correlação distinta?. Revista Gestao Universitaria na America Latina - GUAL, v. 9, p. 129-145, 2016.

[28]. VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do

Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais. v. 14, n. 52, p. 291-310. Rio de Janeiro: jul./set. 2006.

[29]. VOLPATO, L. A. ; VALENTE, J. A. ; KUAZAQUI, E. . A qualidade dos cursos de bacharelado em Administração à distância e sua relação com o desenvolvimento de carreira do profissional. Revista de Carreiras & Pessoas (ReCaPe), v. 4, p. 312-319, 2014.

[30]. ZABALZA, MIGUEL A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Capítulo 4

ESTILOS DE APRENDIZAGEM EM EAD E NEUROMITOS

Dayse Mendes

Resumo: Este artigo tem por objetivo iniciar uma discussão acerca do uso inadequado de neuromitos na criação de estratégias de ensino-aprendizagem para o EAD. Para tanto foi feito um levantamento bibliográfico acerca do significado de neuromito e do uso de neuromitos nos processos de ensino-aprendizagem em EAD. Como objeto de estudo específico, focou-se as leituras no ensino superior. As considerações finais indicam que não será possível atingir os objetivos desejados de retenção de alunos no EAD com base no uso de neuromitos.

Palavras-chave: EAD, neuromito, processos de ensino-aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Se por um lado há um significativo aumento do número de alunos em EAD, em especial no ensino superior brasileiro, em relação ao ensino presencial, por outro lado o número de evasão destes mesmos alunos também é significativo e maior do que a evasão no ensino presencial. Desta forma, especialistas e pesquisadores em EAD tem buscado estratégias para retenção dos alunos. O problema é que muitas pesquisas realizadas neste campo têm se preocupado com o que se imagina sejam teorias da educação como, por exemplo, os estilos de aprendizagem, e nestas pseudoteorias se baseiam para criar novas estratégias. Estas pseudoteorias têm uma denominação: neuromitos.

Neuromitos são leituras equivocadas de estudos de neurociência que se transformaram em verdades para o senso comum e que têm sido utilizados, inclusive por pesquisadores, como teorias consistentes, transformando uma série de pesquisas que deveriam ser sérias em pesquisas infundadas.

Para iniciar esta discussão, se propõe neste trabalho um objetivo de pesquisa. Se discorre teoricamente sobre EAD e estilos de aprendizagem e sobre neuromitos. Comenta-se sobre a metodologia utilizada. Finalmente o trabalho traz considerações acerca da problemática levantada.

2. OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é introduzir um estudo sobre a situação do uso de neuromitos como estratégias de melhoria do ensino-aprendizagem e como estratégia de retenção de alunos de EAD do ensino superior. Usados como estratégias de ensino-aprendizagem os neuromitos não trarão os objetivos que se espera alcançar com tais estratégias.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste item se discute teoricamente sobre EAD, estilos de aprendizagem e neuromitos.

3.1. EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

De um modo geral se pode conceituar educação a distância como a forma de realizar os processos de ensino-

aprendizagem por meio de tecnologias que intermediam a relação entre alunos e professores que se encontram separados no espaço e/ou no tempo.

O EAD (Educação à Distância) é uma situação educacional que vem crescendo ao longo dos últimos anos, em especial no ensino superior. Isto pode ser observado com os números do Censo Educacional de 2016 realizado pelo MEC em que dos 8.033.574 matrículas, 1.108.021 se encontram no EAD. De 2014 para 2016 houve um incremento de 23,1%. Este incremento tem tendência positiva, ou seja, a cada ano que passa maior é o número de pessoas que aderem ao EAD. No entanto, segundo a ABED as taxas de evasão dos cursos a distância, em especial daqueles totalmente à distância, são maiores que as nos cursos presenciais. "O Censo EAD.BR 2015 registrou uma evasão de 26%-50%, com 40% das ocorrências nas instituições que oferecem cursos regulamentados totalmente a distância." (ABED, 2017.)

Tendo em perspectiva estes números, tanto as instituições quanto os especialistas e pesquisadores dedicados ao EAD tem buscado soluções que possam manter o aluno estudando e finalizando seu curso, buscando estratégias de fixação do aluno, revertendo estes números de evasão. Muitos estudos têm se voltado para a questão do comportamento e da satisfação do aluno ao realizar seus estudos.

Dentre estes estudos destaca-se a busca de adequação dos estilos de aprendizagem dos alunos aos métodos de ensino-aprendizagem disponibilizados pela IES (instituição de ensino superior) no EAD. Estilo de aprendizagem seria a forma como um indivíduo aprende.

Um dos modelos mais conhecidos é o VARK - Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic (VARK-LEARN, 2017), desenvolvido por Flemming e Mills em 1992. Neste modelo se pressupõe que as pessoas aprendem de forma diferente de acordo com os estilos visual, auditivo e cinestésico. Assim, de acordo com estes estilos individuais de aprendizagem, se deveria propor estratégias diferentes de ensino aos alunos. Alguns pesquisadores acreditam ainda que haveria relação entre os estilos, as estratégias e a evasão, propondo estudos que validem esta relação. Veja-se por exemplo os trabalhos de Nogueira e Espejo, 2010; ou de Moraes, 2016.

3.2. NEUROMITOS

A partir da década de 1990 estudos sobre neurociência começam a se disseminar na mídia convencional. Uma série de situações tornaram esta popularização possível. Os Estados Unidos definiram que a década de 1990 seria dedicada à pesquisa sobre o cérebro, financiando pesquisas com valores até então inéditos. Por outro lado, o uso de aparelhos de ressonância magnética possibilitou finalmente enxergar o cérebro funcionando com a pessoa viva e consciente, trazendo novas informações sobre sua funcionalidade. Ainda há livros como “O Erro de Descartes”, em que Damásio (1996) relaciona a questão das emoções a situações físicas do cérebro humano, propondo que estudos neurobiológicos estejam associados à investigação psicológica. Nesta seara também surgem outras pesquisas sobre o funcionamento do cérebro que começam a ser publicadas em várias mídias, incluindo revistas não-científicas, e se tornar best-sellers pela sua linguagem acessível de um assunto que, até então, era de domínio somente de especialistas. A partir desta época começam a se disseminar ideias que passam a ser aceitas pelas pessoas de uma forma geral como teorias comprovadas acerca do funcionamento do cérebro.

Por conta desta popularização surgem o que hoje é denominado de neuromito. Neuromitos são “equivocos comuns sobre os mecanismos cerebrais, que são tomados como garantidos na sociedade de hoje. Muitos destes mitos evoluíram em torno do funcionamento do cérebro” (Rimmele, 2017)

Um dos neuromitos mais difundidos na sociedade é o de estilos de aprendizagem. A OECD (2017) tece, em seu terceiro neuromito, a ideia de que os alunos não aprendem e entendem as coisas simplesmente vendo, ouvindo ou tocando nelas. Para demonstrar tal ideia traz o seguinte exemplo:

Imagine uma sala de aula, onde os alunos devem aprender uma fórmula em física. Agora vamos analisar o processo de aprendizagem dos diferentes tipos de aluno. O tipo visual do aluno vê as letras e os símbolos matemáticos da fórmula escritos no quadro-negro. O tipo auditivo de aprendiz ouve o professor dizer as letras e os símbolos da fórmula e o tipo cinestésico tem o problema que uma fórmula física dificilmente pode ser tocada, embora talvez através do Braille. Agora, esses tipos

de alunos entendem a fórmula vendo, ouvindo ou tocando? Não - a entrada dos sentidos não tem significado em si. Para compreensão e aprendizado, um passo adicional, um passo além da percepção é necessário. O aluno precisa interpretar a entrada de seus sentidos e dar a essa entrada um significado. OECD, 2017

Assim, não há significado prático com a separação de alunos por meio de seus estilos de aprendizagem, no sentido de buscar métodos específicos que melhorem seu aprendizado ou que possam ser um elemento motivador para o aluno não desistir de seus estudos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como este é um estudo preliminar acerca da situação problema observada, para este artigo, como procedimento metodológico se utilizou de levantamento bibliográfico acerca dos conceitos relevantes ao trabalho tais como EAD, estilos de aprendizagem e neuromitos. Utilizou-se também dados do Censo do Ensino Superior realizado pelo MEC e dados da ferramenta Google para verificar a relevância em termos quantitativos do relacionamento do estilo de aprendizagem com o EAD.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação à distância vem ganhando destaque quanto aos estudos sobre como conduzir os processos de ensino-aprendizagem. Dentre estes estudos se pode destacar aqueles que relacionam a forma de se trabalhar à distância com os possíveis estilos de aprendizagem de cada aluno. Uma consulta rápida à ferramenta de pesquisa do Google relaciona aproximadamente 272.000 resultados (fazendo esta pesquisa somente em português). Pode-se dizer que este é um número representativo deste tipo de estudo em relação ao EAD. Desde artigos em revista não especializadas a teses de doutoramento, vemos os especialistas em EAD preocupados em oferecer um ensino que seja compatível com a forma de aprender de cada aluno. Parece uma preocupação salutar, pois levaria a métodos e estratégias mais adequados para cada aluno e, como hipótese, auxiliaria as IES a diminuir sua evasão em EAD, que é maior do que a do ensino presencial.

No entanto, pode-se verificar que estes estudos estão embasados em um neuromito. Em um trabalho sobre o assunto neuromitos Sargiani (2016) traz alguns estudos, tais como o de Philip Newton, professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Swansea, que descobriu que 94% dos trabalhos de pesquisa atuais começavam com uma visão positiva de estilos de aprendizagem, como se fosse algo que realmente ajudasse na educação e comenta que esta situação é prejudicial à educação como campo de pesquisa.

Sargiani (2016) ainda traz as descobertas de Harold Pashler, professor de psicologia na Universidade da Califórnia em San Diego, que ressalta que apesar da preponderância do conceito de estilos de aprendizagem em todos os níveis de ensino, não haveria provas rigorosas de corroboração deste conceito, mas sim uma indústria dedicada a elaborar esses guias e testes para professores e alunos. Assim o Pashler conclui, segundo Sargiani (2016) que, neste momento, não há base factual para justificar a incorporação de avaliações de estilos de aprendizagem nas práticas educacionais em geral.

Assim, há todo um esforço em uma quantidade significativa de pesquisas que simplesmente não tem embasamento teórico. Para Howard-Jones, o pesquisador que lançou o conceito de neuromito, estes pesquisadores não estão usando de fraude ou qualquer outra situação do gênero, mas sim de interpretações desinformadas de fatos científicos genuínos, que são disseminados e assumidos em sua forma incorreta e começam a fazer parte do portfólio de conceitos que parecem adequados para explicar uma série de situações. Como a maioria destes pesquisadores não é neurocientista, simplesmente aceita o neuromito como teoria comprovada.

Cabe então uma maior disseminação da existência dos neuromitos para que se evite o seu uso em situações que são realmente relevantes para a melhoria dos estudos relativos às estratégias de EAD. É importante ainda continuar este estudo, que foi essencialmente teórico, em situações empíricas, que possam corroborar o problema aqui levantado.

REFERÊNCIAS

- [1]. ABED. Censo EAD.BR 2015. Disponível em http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf. Acesso em 25 de abril de 2017.
- [2]. Censo da Educação Superior 2016, Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 25 de abril de 2017.
- [3]. DAMÁSIO, António R. O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- [4]. HOWARD-JONES, P. A. Neuroscience and education: myths and messages. *Nat Rev Neurosci*, 15(12), 817–824, 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1038/nrn3817> Acesso em 25 de abril de 2017.
- [5]. MORAES, Raissa Bárbara Nunes. Estilos de aprendizagem em ações educacionais

ofertadas a distância: evidências de validade, validade convergente e análise conceitual. Tese de doutorado. 2016. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-06062016-140102/es.php> Acesso em 25 de abril de 2017.

[6]. RIMMELE, Ulrike. Neuromyths. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/cei/neuromyths.htm>. Acesso em 28 de abril de 2017.

[7]. SARGIANI, Renan. Estilos de aprendizagem é um mito segundo as neurociências. 2016. Disponível em <http://www.psicologiaexplica.com.br/estilos-de-aprendizagem-e-um-mito/> Acesso em 28 abril de 2017.

[8]. VARK-LEARN. Como eu aprendo melhor. Disponível em <http://vark-learn.com/questionario/> Acesso em 29 de abril de 2017.

Capítulo 5

A QUEBRA DE PARADIGMA NA CONTRATAÇÃO DE GRADUADOS EGRESSOS DA MODALIDADE EAD

Mônica Campos Santos Mendes

Resumo: A educação a distância tornou-se uma realidade inquestionável, cada vez mais são formados novos profissionais nesta modalidade de ensino. É importante, perceber como estes profissionais estão sendo recebidos pelos Gestores de Recursos Humanos, em seus processos de recrutamento e seleção. Há muitos questionamentos quanto a validade do diploma dos graduados egressos desta modalidade de ensino, e sobre a qualidade da mesma em preparar os seus discentes para atender as exigências do mercado e, à demanda das organizações. O tema escolhido reflete o desejo de compreender sobre a atuação do profissional de Recursos Humanos no processo de recrutar e selecionar, sua postura diante de um candidato graduado pela educação a distância. Um pressuposto para o tema escolhido é por acreditar-se que quanto mais o recrutador conhecer a modalidade da educação a distância e o perfil do seu discente, maior a possibilidade de estes buscarem nestes egressos o profissional ideal para sua organização. Propõe-se investigar as razões prováveis desta suposta rejeição, uma vez que esta não acontece de forma generalizada. Realizou-se uma pesquisa qualitativa com utilização de questionário semiestruturado para a coleta de dados com profissionais de recrutamento e seleção em diferentes organizações. Além disso, fez-se também, uma pesquisa bibliográfica para embasamento teórico do texto. Embora haja pouca literatura que aborde esta temática, acredita-se que a pesquisa junto aos Gestores de Recursos Humanos, resultará em dados que conferirão valor a esta pesquisa.

Palavras-chave: Recrutamento e Seleção, Mercado de Trabalho, Educação a Distância

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância tornou-se uma realidade inquestionável, e seu crescimento exponencial tem confirmado que cada vez mais são formados novos profissionais por esta modalidade de ensino. O número de graduados egressos da EaD aumenta a cada ano e, estes se deparam com um mercado de trabalho cada vez mais exigente. É importante, portanto, perceber como estes novos profissionais estão sendo recebidos pelo mercado de trabalho. Como os Gestores de Recursos Humanos, em seus processos de recrutamento e seleção estão se comportando diante destes candidatos e; identificar prováveis razões para esta suposta rejeição, sendo estes os pontos relevantes desta pesquisa.

O Decreto 5.622/2005, em seu § 1º afirma que “Os cursos e programas a distância deverão ser projetados, com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial” (BRASIL, 2005). Afirma ainda, em seu Art. 5º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Há, por parte de muitos, desconhecimento da Legislação e, por conta disso, tem-se questionamentos sobre a validade do diploma de graduação dos egressos da educação a distância, e sobre a qualidade da mesma em preparar os seus discentes para atender a demanda das organizações. Percebe-se uma explícita comunicação por parte das IES – Instituições de Ensino Superior, em suas divulgações, quanto a igualdade dos diplomas emitidos para a Educação a Distância e o presencial, o que nos permite concluir que ainda paira uma relativa desconfiança sobre a validade do diploma dos cursos desta modalidade.

Outra questão refere-se à formação, ou seja, se estes egressos estão adquirindo as competências que um mercado extremamente competitivo exige. O que parece gerar resistências por parte dos recrutadores em contratar estes profissionais. Se o crescimento exponencial desta modalidade de ensino é inquestionável e evidente, torna-se inaceitável esta suposta resistência. Especialmente pelo seu perfil: determinado, questionador, curioso, comprometido, capacidade de planejamento,

proativo e administração do tempo, autonomia, gosto pela leitura etc.

Os autores Niskier e Nathanael (2006, p.156), afirmam que “as empresas estão mais preocupadas com a competência do candidato do que com a forma através da qual ele se capacitou”. Assim, busca-se esta confirmação através das respostas dos recrutadores, ao questionário aplicado.

Um pressuposto para o tema escolhido é que por entender que, quanto mais o recrutador conhecer a modalidade de educação a distância e o perfil do seu discente, maior a possibilidade de estes buscarem nos egressos da EaD o profissional ideal para sua organização.

Realizou-se uma pesquisa qualitativa com utilização de questionário semiestruturado para a coleta de dados com vinte profissionais de recrutamento e seleção em diferentes organizações. Além disso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para embasamento teórico do texto.

Embora haja pouca literatura que aborde esta temática, a pesquisa junto aos Gestores de Recursos Humanos, resultou em dados relevantes que lançaram luz ao tema tratado.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EAD

A EaD - Educação a Distância, proporcionou acesso à graduação de um número significativo de pessoas, porém, pode-se afirmar que estão sendo bem acolhidos pelo mercado de trabalho? Niskier e Nathanael (2006, p. 45) afirmam que “Um dos temas mais ricos da LDB (Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996) é o que se refere à educação a distância”. Santana (2013), realizou uma pesquisa para identificar como se dá a absorção dos egressos de licenciatura da EaD, pelo mercado de trabalho. O autor relata que

[...ficam claras algumas incoerências pelos setores de RH. Eles aceitariam alunos egressos da EaD, mas preferem alunos presenciais e, posteriormente, reconheceram que o fundamental é o currículo profissional do aluno egresso” (SANTANA, 2013, pag. 53).

3 RECRUTAMENTO E SELEÇÃO

As rápidas e significativas mudanças que ocorrem a uma velocidade difícil de mensurar, fazem com que as organizações priorizem a

contratação de profissionais com as competências necessárias para se manterem competitivas, e que tragam resultados até então não alcançados. Para atender a estas exigências, os recrutadores buscam profissionais que tenham competências comportamentais, como proatividade, resiliência, visão de futuro e principalmente uma postura inovadora, empreendedora. Assim, eles avaliam o conjunto de competências requeridas para a vaga em questão.

Segundo Chiavenato, a seleção dos candidatos é realizada “visando manter ou aumentar a eficiência e o desempenho pessoal, bem como a eficiência da Organização” 3 (CHIAVENATO, 2009 p. 106).

O autor enfatiza que,

Todo critério de seleção fundamenta-se em dados e informações baseados na análise e especificações do cargo a ser preenchido. As exigências das especificações do cargo, cuja finalidade é dar maior objetividade e precisão à seleção do pessoal para aquele cargo (CHIAVENATO, 2009 p. 106).

O processo seletivo irá concentrar no exame e avaliação das competências que o candidato deverá oferecer e que se coadunam às competências que a Organização pretende adquirir. Knapik (2012), enfatiza que, um modelo de gestão de pessoas focado em competências promove o alinhamento entre as competências individuais (nos processos de captação, retenção, desenvolvimento e reconhecimento) e nas competências organizacionais e as estratégias da empresa (Knapik, p. 184, 2012).

A Revista Melhor, da área de Recursos Humanos, em sua edição no 333 de agosto de 2015, página 20, traz matéria intitulada ‘Firme, forte e a distância’, afirma “[...tenha em mente que a educação a distância pode, sim, ser ágil, inovadora, simples e funcional, ao mesmo tempo”. Portanto, é o começo de uma quebra de preconceitos, além de abrir precedentes para a melhor aceitação do graduado egresso desta modalidade, pelo mercado de trabalho.

4 EGRESSOS GRADUADOS NA EAD

A ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, divulga anualmente o CENSO EAD, que apresenta informações relevantes

que permite conhecer amplamente a realidade da Educação a Distância no Brasil.

O número de matrículas em 2014, nos cursos EaD “[...somam 3.868.706 matrículas, com 519.839 (13%) nos cursos regulamentados totalmente a distância, 476.484 (12%) nos cursos regulamentados semipresenciais ou disciplinas EAD de cursos presenciais...]” (CENSO, 2014 p. 60). Estes são dados que devem ser considerados, uma vez que espelham um número significativo de graduados egressos desta modalidade, que estão entrando ou se firmando no mercado de trabalho. Pois com a advento da educação a distância, tem-se pessoas com mais idade retomando os estudos, outros em busca de mais qualificação para almejar novas posições nas empresas que atuam, ou seja, o perfil deste alunado tem acompanhado as mudanças ocorridas tanto na forma de oferecer qualificação quanto às demandas do mercado de trabalho que, antes uma graduação atendia, atualmente, exige-se uma formação mais generalista e, onde o profissional posso atuar em diversas frentes dentro da organização. Embora não faça parte do escopo deste artigo, é importante ressaltar que, há uma significativa busca por cursos de pós-graduação na modalidade a distância, uma vez que, para o profissional esta qualificação tem sido cada vez mais importante.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para esta pesquisa, foi elaborado um questionário no GoogleForms, ferramenta gratuita de criação e aplicação de formulários de pesquisa. Composto de vinte e duas questões: vinte objetivas e duas discursivas, foi enviado para profissionais de Recursos Humanos, que atuam com recrutamento e seleção, do total de trinta questionários enviados, obteve-se resposta de apenas vinte, que felizmente atendeu ao número proposto por este estudo.

As primeiras perguntas objetivaram identificar o perfil do profissional representante do Recursos Humanos e, da organização, bem como o conhecimento deste sobre a modalidade EaD – Educação a Distância. As perguntas seguintes tinham o propósito de verificar possíveis resistências, à contratação do graduado egresso da EaD.

Com base nas respostas tem-se o seguinte perfil das Organizações: 90% estão

localizadas na Região Sudeste e 10% no Centro-Oeste; 40% possuem menos de 100 funcionários e, 40% acima de 1000 funcionários. Entre 300 e 500 funcionários, são 20%. Grande parte é composta por empresa familiar, 40%; organização privada 40% e, 20% pública.

As questões que identificam o público respondente revelaram o seguinte resultado: em relação ao cargo que ocupa na Organização, 10% presidente; 10% diretor; 10% Supervisor de RH; 20% estão na posição de Gerente de RH e, 50% é Analista de Recursos Humanos. Quanto a atividade, tem-se 44,4% serviço, 22,5% comércio e, 22,2% educação e, 11,1% outros.

Em relação ao processo de recrutamento e seleção, 70% utilizam o método misto, ou seja, recrutamento interno e externo. E, 30% exclusivamente externo. Quanto aos veículos de divulgação de vagas, 11,1% buscam Instituições de Ensino Superior; 22,2% utilizam o Trabalhe Conosco no portal da empresa; 22,2% contratam empresas especializadas e grande parte opta por indicação externa, 44,4%.

Quando perguntados se conhecem a metodologia da educação a distância 90% afirmaram que sim e 10% relativamente pouco. Deste total 80% já participaram de algum curso nesta modalidade. Onde, 30% em cursos de curta duração; 30% pós5 graduação; em cursos de graduação foram 20% e, 20% afirmaram não ter participado de nenhum curso nesta modalidade. Verificou-se que, deste público, 50% consideram boa e 30% excelente a qualidade da educação a distância, tem-se, portanto, um resultado que demonstra a elevação da qualidade e do conceito desta modalidade de ensino, entre um público que atua no recrutamento e seleção, levando-se a acreditar que, as contratações dos graduados egressos da EaD, têm significativa probabilidade de bons resultados. Outro dado extremamente relevante é que todos respondentes afirmaram não haver determinação que restrinja a contratação de graduados egressos da EaD, pois a Organização está mais atenta às competências do candidato e não em qual metodologia de ensino se graduou.

Quando perguntados se indicariam cursos na modalidade EaD, surpreendentemente 90% afirmaram que sim. O que demonstra a confiança dos recrutadores nos cursos nesta

modalidade de ensino. E, conseqüentemente uma aceitação do seu egresso nos processos de recrutamento e seleção.

As questões seguintes trataram especificamente da receptividade do graduado egresso da educação a distância. Constatou-se, pelas respostas apresentadas que, comprovadamente, os recrutadores têm maior atenção à qualificação do candidato, sendo, portanto, indiferente a metodologia utilizada em sua qualificação.

Respostas apresentadas, as perguntas relacionadas a diferenças entre egressos conforme a modalidade de ensino presencial e a distância, evidenciaram que os recrutadores não priorizam esta informação. Ao serem questionados quanto a quem tem uma posição mais proativa 50% afirmaram que não percebem diferença. O que evidencia uma paridade entre os graduados egressos da EaD, sob a ótica destes recrutadores.

Ainda de acordo com os respondentes, o que mais os chama atenção quanto aos candidatos graduados egressos da EaD, são: interesse em aprender mais, conhecimento técnico, proatividade, capacidade multitarefa e disciplina. Apenas um respondente apontou a introspecção como característica deste candidato. O que sem margem de dúvidas, evidencia a significativa qualificação profissional para contribuir com a produtividade e a competitividade da organização.

Outra questão abordada no questionário refere-se a presença de graduados egressos da EaD, no quadro atual da organização. As respostas revelaram uma significativa parcela destes egressos ocupando postos no mercado de trabalho.

Os dados revelam que os recrutadores estão mais bem informados quanto a esta modalidade de ensino, é relevante esclarecer que, embora esta amostra apresente resultados positivos, acredita-se que ainda há um significativo caminho a trilhar para que a educação a distância e seus egressos sejam indiscutivelmente acolhidos pelo mercado de trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenha sido uma pesquisa de pequena proporção, com apenas vinte respondentes, os dados demonstram que há significativa

aceitação, dos graduados egressos da EaD, nos processos de recrutamento e seleção sem externar dúvidas na escolha. Constatou-se que quanto mais o recrutador conhece sobre esta modalidade de ensino, mais aceitabilidade há em contratar estes novos profissionais. Principalmente por ser a competência medida através de testes e dinâmicas.

Embora haja pouca literatura que aborde esta temática, a pesquisa junto aos Gestores de Recursos Humanos, resultou em dados relevantes que lançaram luz ao tema tratado. Da análise bibliográfica e do questionário obtido, foi possível observar que o processo de recrutamento e seleção nas empresas, quanto aos graduados egressos da EaD, para ser adequadamente conduzido, necessita do conhecimento da formação deste profissional, nesta modalidade de ensino.

Com os resultados obtidos, verifica-se um significativo reconhecimento da qualificação

dos graduados egressos da EaD. O que retrata a valorização desta modalidade de ensino e, conseqüentemente do seu egresso. Como sugestão, indica-se a ampliação destas pesquisas, no número de respondentes, de regiões do país e, na formulação de outras questões também relevantes.

Apresenta-se, também, como proposta para a ampliação deste estudo, uma pesquisa junto aos egressos da EaD, a fim de identificar como se deu a receptividade deste pelo mercado de trabalho. É um olhar bem diverso do recrutador. Uma outra face da realidade.

Compreende-se que, o recrutador, é um beneficiário indireto, uma vez que, quanto mais mão de obra qualificada, mas facilmente este encontrará o profissional que necessita para sua organização, conferindo agilidade ao seu processo de recrutamento e seleção de pessoal.

REFERÊNCIAS

- [1]. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2014. São Paulo, Pearson, 2014.
- [2]. BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 26 set. 2016.
- [3]. CHIVENATO, I. Planejamento, recrutamento e seleção de pessoal. Barueri, Manole, 2009.
- [4]. KNAPIK, J. Gestão de Pessoas e Talentos. Curitiba, Intersaberes, 2012.
- [5]. MOORE, M. KEARSLEY, GREG. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo, Thompson, 2007.
- [6]. NISKIER, A. NATHANAEL, P. Educação, estágio e trabalho. São Paulo, Integraf Editora, 2006.
- [7]. SANTANA, O. Alunos egressos das licenciaturas em EaD (consórcios setentrionais e UAB: 2001-2012), sua empregabilidade e absorção pelo mercado. Revista Brasileira de Aprendizagem a Distância, Volume 12, 2013.

Capítulo 6

O ESTADO DA ARTE SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Sandra Medeiros Fonseca

Resumo: Esse artigo traz uma revisão da literatura nos últimos dez anos (2006-2016), buscando identificar o que as publicações afirmam sobre o uso de metodologias ativas aplicadas na educação a distância. De forma geral, a literatura especializada vê com bons olhos o uso de metodologias ativas, assumindo-as não mais como um modismo, mas como uma prática educacional inovadora que atende as Diretrizes Curriculares Nacionais. Mas, essa mesma literatura também encontrou pontos fracos na aplicação da aprendizagem ativa, como a dificuldade de adaptar-se ao novo método e evasão dos participantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A relevância do tema se justifica não só pela sua atualidade como também pelas inúmeras e variadas publicações encontradas nos últimos anos, abordando definições de metodologias ativas, tipos mais comuns, aplicações nas mais diversas áreas de ensino, com destaque para a área de saúde, descrevendo experiências no ensino fundamental, médio e superior e em modalidades presenciais e a distância. Para produção deste artigo foi utilizado o método de pesquisa bibliográfico de abordagem qualitativa. Foi possível afirmar, com base nos estudos científicos já publicados, que as metodologias ativas são capazes, sim, de promover o processo de ensino-aprendizagem satisfatório em cursos a distância. Mas, para que isso aconteça, é necessário que todos os envolvidos no processo as assimilem, no sentido de compreenderem o que são metodologias ativas e acreditem no seu potencial pedagógico.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Educação a distância.

1 INTRODUÇÃO

Quem está inserido no contexto educacional já ouviu falar em metodologias ativas. De acordo com Oliveira et al (2015), a adoção dessas metodologias substituindo os métodos tradicionais de ensino já deixou de ser uma tendência momentânea. Nos últimos dez anos (2006-2016), a literatura científica trouxe várias contribuições sobre o assunto. Talvez até em função disso, professores têm sido incentivados (até mesmo forçados) a inserir esses métodos em suas aulas e alguns são avaliados por isso. Alunos, por sua vez, passam a assumir um papel cada vez mais autônomo no seu processo de ensino e aprendizagem. Mas o que caracterizam essas metodologias?

Bastos (2006) define metodologias ativas como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Para o autor, o processo de ensino-aprendizagem depende do próprio aluno, enquanto professor atua como facilitador ou orientador. Berbel (2011, pág. 29) afirma que as metodologias ativas se baseiam em “formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

Os métodos centrados na aprendizagem ativa não são recentes. Na década de 1920, instituições renomadas, como a Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, já utilizavam a prática de estudos baseados em problemas (CHRISTOFOLETTI et al., 2014). Já no Brasil, o Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Campus de Lorena, tem se destacado na implantação de metodologias e tecnologias ativas de aprendizagem (VALENTE, 2014). Em fevereiro de 2012, a instituição iniciou um trabalho baseado na técnica do *Peer Instruction* e, no ano seguinte, criou o Laboratório de Metodologias Inovadoras (LMI). Valente (2014) também cita a Faculdade Presidente Antônio Carlos de Bom Despacho e a Faculdade de Educação de Bom Despacho (FACEB) que inaugurou, em 2013, a sala de Aprendizagem Ativa nos moldes do Massachusetts Institute of Technology (MIT). Outra importante iniciativa nacional, citada pelo autor, é a criação do Consórcio STHEM (Science, Technology, Humanities, Engineering and Mathematics),

composto por 22 instituições brasileiras de ensino superior. Seu objetivo é formar professores das áreas de Tecnologia e de Humanidades para o uso de estratégias e aprendizagem ativa (VALENTE, 2014).

A utilização de metodologias ativas no ensino superior também tem sido cada vez mais frequente. Em destaque, os cursos que fazem uso da Educação a Distância *online* por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) (OLIVEIRA et al., 2015, pág. 4). Isso porque, nessa modalidade de ensino, os processos de mediação e interatividade ocorrem de múltiplas maneiras, favorecendo o uso de métodos ativos, uma vez que o foco deixa de ser o ensino e passa se concentrar na aprendizagem do aluno (OLIVEIRA et al., 2015, pág. 5).

Para Christofolletti et al. (2014), o que contribuiu para a expansão e disseminação das metodologias ativas foi a Internet e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's). Valente reforça esse argumento ao afirmar que as TDIC's “podem ser importantes aliadas na implantação de atividades inovadoras [...] e possibilitam o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem ativa” (VALENTE, 2014, pág. 162). E autor ainda cita a contribuição das TDIC's para a Educação a Distância:

A EaD, ao utilizar recursos tecnológicos, apresenta características que podem contribuir para uma aprendizagem baseada na construção de conhecimento, já que as facilidades de interação via Internet permitem um tipo de educação que é muito difícil de ser realizado presencialmente. A EaD pode utilizar abordagens pedagógicas que exploram os verdadeiros potenciais que as TDIC's oferecem, ao facilitar não somente o aprofundamento da interação professor-aprendiz, mas também entre aprendizes, o que propicia meios para uma educação dificilmente implantada em ações estritamente presenciais. (VALENTE, 2014, pág. 147).

A importância e atualidade deste tema se comprovam ao longo das inúmeras e variadas publicações encontradas no decorrer dos últimos dez anos. Elas destacam definições de metodologias ativas, tipos mais comuns, aplicações nas mais diversas áreas, com destaque para área da saúde, descrevem experiências no ensino fundamental, médio, superior e em modalidades presenciais e a distância (incluindo cursos totalmente *online* ou semipresenciais). Isso foi constatado a

partir da revisão da literatura realizada para produção deste artigo. Com essa revisão foi possível definir o objetivo geral, que é identificar o que a literatura especializada afirma sobre o uso de metodologias ativas aplicadas na educação a distância e, a partir disso, responder a seguinte questão: é possível afirmar, com base nos estudos científicos já publicados, que as metodologias ativas são capazes de promover o processo de ensino-aprendizagem satisfatório em cursos a distância? Em caso positivo, de que forma? Em caso negativo, quais seus pontos fracos?

Para responder o questionamento, foi feita uma pesquisa do tipo bibliográfico e de abordagem qualitativa. O resultado está neste artigo estruturado em três partes: na primeira é detalhada a metodologia de levantamento dos dados; na segunda, estão os resultados da análise dos dados levantados e, na terceira, as considerações finais.

2 MÉTODO DE PESQUISA

Pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são caracteristicamente bibliográficas e têm o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica, em campos de conhecimento distintos, configurando-se como pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (FERREIRA, 2002).

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, pág. 258).

A fonte escolhida para o levantamento foi o Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>), que reúne um grande acervo de renomadas instituições de ensino. Para produção deste artigo, foram escolhidas publicações com datas entre 2006 e 2016, ou seja, dos últimos 10 anos. As buscas foram feitas considerando as palavras-chaves: “metodologias ativas” ou “educação a distância”, em qualquer lugar do texto, não incluindo patentes e nem citações. Essa busca inicial gerou 817 resultados, um

número bastante elevado. Para apurá-los, foi utilizado o método de Revisão Sistemática da Literatura, seguindo as três etapas iniciais sugeridas por Sampaio e Mancini (2007): definir o objetivo da revisão; identificar a literatura; selecionar os estudos possíveis de serem incluídos. Os autores destacam que “essas etapas preliminares são importantes, uma vez que auxiliam os pesquisadores a adequar a pergunta norteadora da revisão com base na informação disponível sobre o tema de interesse” (SAMPAIO; MANCINI, 2007, pág. 85).

Assim sendo, o objetivo da revisão foi encontrar aplicações de metodologias ativas em cursos *online* (ensino a distância) e levantar os pontos fortes e fracos decorrentes dessas aplicações. Com isso, foram selecionadas apenas as publicações que atenderam aos seguintes critérios: abordavam metodologias ativas de ensino e na área de educação a distância (cursos *online* semipresenciais ou totalmente a distância). Após essa etapa, o número de resultados caiu para 206.

Os passos seguintes foram: definir a pergunta de pesquisa; buscar a(s) evidência(s); revisar e selecionar os estudos e analisar os estudos (SAMPAIO; MANCINI, 2007). A pergunta de pesquisa definida foi: é possível afirmar, com base nos estudos científicos já publicados, que as metodologias ativas são capazes de promover o processo de ensino-aprendizagem satisfatório em cursos a distância? Em caso positivo, de que forma? Em caso negativo, quais seus pontos fracos? Para buscar as evidências foi necessário realizar a leitura dos resumos dos artigos selecionados e identificar, primeiro, se as metodologias ativas já estão sendo utilizadas na educação a distância e desde quando; depois, saber quais as mais utilizadas; a partir daí, identificar seus pontos fracos e fortes. Na revisão das publicações foram selecionadas apenas as que abordavam metodologias ativas aplicadas no contexto do ensino a distância e as que abordavam tipos de metodologias ativas, a fim de buscar as mais utilizadas na educação a distância. Com esses critérios, o número caiu para 21 publicações, daquelas 206, sendo cinco dissertações de mestrado e 16 artigos. Essas publicações foram numeradas e categorizadas conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Publicações selecionadas para análise

Categorias	Publicações
Tipos de Metodologias Ativas	2, 5, 6, 7, 11, 12, 14, 17, 20, 21.
Pontos fortes e/ou fracos	1, 3, 4, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19.

Concluída a revisão sistemática da literatura, a produção deste artigo seguiu, então, a abordagem qualitativa e do tipo bibliográfica. Martins e Theóphilo (2007) ressaltam que as pesquisas qualitativas não são expressas por números, mas pedem descrições, compreensões e análises de informações. Quanto ao tipo, optou-se pela pesquisa bibliográfica porque, no entendimento de Köche (2006, p. 122), é indicado para “descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema”.

O material coletado foi, então, separado e arquivado por categorias (conforme descrito na Tabela 1), seguindo a fase de leitura e fichamento das publicações selecionadas. Para análise dos dados, considerou-se o objetivo geral da pesquisa, que foi identificar o que a literatura especializada afirma sobre o uso de metodologias ativas aplicadas na educação a distância, e, também seus objetivos específicos: conceituar metodologias ativas e educação a distância; identificar os tipos de metodologias ativas mais aplicadas na educação a distância; identificar os pontos fortes e fracos das metodologias ativas na educação a distância. O resultado é o que se segue.

3 METODOLOGIAS ATIVAS NA LITERATURA

A literatura especializada desses últimos dez anos é unânime em afirmar que as metodologias ativas promovem a autonomia do estudante. Borges e Alencar (2014), por exemplo, afirmam que sua utilização “pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando a tomada de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante” (BORGES, ALENCAR, 2014, pág. 120).

Essa literatura tem em comum a fundamentação teórica na pedagogia de Paulo Freire, que defende uma educação como prática da liberdade: “[...] não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘enche’

de conteúdos [...] Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, apud YAMAMOTO, 2016, pág. 31).

A educação contemporânea não comporta mais o modelo tradicional de ensino. Moran (2015) afirma que o ensino formal está cada vez mais híbrido, misturado. A mudança está acontecendo, mesmo que as instituições de ensino não queiram ou não se esforcem para isso. Moran (2015) destaca que as instituições educacionais atentas às mudanças escolhem, basicamente, dois caminhos: um mais suave, de mudanças progressivas, e outro mais amplo, com mudanças profundas. Nos dois casos, há inserção de metodologias ativas, pois o foco está no envolvimento maior do aluno, ou seja, no aprender e não no ensinar. Para o autor, as metodologias ativas de aprendizagem “são pontos de partida para prosseguir em processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, pág. 18). Para ele, quanto mais próximo da vida o aluno aprender, melhor. Isso vai ao encontro da educação libertadora, defendida por Paulo Freire.

Rosa Junior (2015) defende que a educação atual requer um novo comportamento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Isso exige um “discente capaz de auto gerenciar ou auto governar seu processo de formação” (ROSA JUNIOR, 2015, pág. 16). Já o professor não ensina mais da maneira tradicional. Seu papel é mais de curador, que escolhe o que é importante no meio de tanta informação disponível, ajudando os alunos a encontrarem sentido nos materiais e atividades disponíveis. E também de orientador, que orienta a classe, os grupos e cada aluno (MORAN, 2015). A instituição de ensino passa a ser geradora e não só consumidora de conhecimento; passa a ser um espaço de diálogo, articulação entre o conhecimento local e o global, e convivência com as diferenças (VALENTE, 2014). Esse cenário da educação contemporânea reflete o que Yamamoto chamou de “genialidade de Freire”, que é

posicionar o aluno como “sujeito da sua aprendizagem e da transformação da sua realidade, com um método que insere a leitura do mundo, a aprendizagem significativa, o diálogo, a curiosidade crítica, a liberdade, para uma educação transformadora” (YAMAMOTO, 2014, pág. 41).

Essa mesma autora cita o pensamento sustentado por pesquisadores como Freire, Charlot, Demo, Heron e Alheit de que “o ato de aprender é intransferível, só o indivíduo pode fazê-lo e ninguém pode aprender por outro” (YAMAMOTO, 2014, pág. 85). Sustentado por esse argumento, é possível transformar o estudante em protagonista do processo de aprendizagem e as metodologias ativas podem contribuir para isso. Da mesma forma, também podem ser a solução para um dos grandes questionamentos e inquietações dos teóricos e profissionais da área de educação superior: as universidades têm formado profissionais preparados para atuarem no mercado de trabalho? De acordo com Pinto, Bueno, Silva, Menezes e Koehler (2013), “o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para a construção de sua autonomia intelectual e social” (PINTO et al., 2013, pág. 3). Berbel também defende que o envolvimento do aluno em novas aprendizagens o prepara melhor para o futuro.

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. (BERBEL, 2011, pág. 29)

Outro teórico citado na literatura para embasar o uso de metodologias ativas é John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que formulou o ideal pedagógico da Escola Nova, no qual a aprendizagem ocorre pela ação (*learning by doing*), ou do aprender fazendo (BERBEL, 2011). Para Dewey, o ser humano reflete sobre um conjunto de coisas quando pensa sobre elas. Ou seja, o pensamento analítico só acontece quando há um problema a resolver. Dewey considerava a sala de aula um grande laboratório e prezava muito o ensino de forma prática. Ele pode ser

considerado um dos precursores das metodologias ativas (GOUVEA et al., 2016).

3.1 METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EaD) cresce de forma acelerada no Brasil, impulsionada, em boa parte, por programas do governo que visam facilitar o acesso de alunos ao ensino superior. Essa modalidade de ensino é amparada por leis, decretos, resoluções com o propósito de garantir sua qualidade e efetividade. O Ministério da Educação a define como sendo:

A 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, 2016).

Dados do Censo EAD.BR, de 2015, revelam que o ensino a distância está presente em todo o Brasil e os cursos são oferecidos em todos os níveis e áreas de conhecimento. O estudo destaca que essa é uma modalidade educacional que exige inovação, infraestrutura tecnológica e de apoio ao aluno em níveis mais elevados quando em comparação à modalidade presencial.

As metodologias ativas vêm sendo aplicadas no ensino a distância como uma alternativa para deslocar o foco da educação de “o que ensinar” para “o que aprender” (SARDO, 2007). E o que favorece sua aplicação (e crescente uso nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA) são as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's). Mas, o autor faz uma ressalva com relação ao envolvimento do aluno:

Colocar o aluno diante de informações, problemas e objetos de conhecimento, utilizando as TIC como suporte a EaD não é suficiente para o envolver no processo de ensino-aprendizagem. Para que isso aconteça, faz-se necessário despertar nele uma inquietação/desafio pela aprendizagem, levando-o a criar procedimentos pessoais que lhe permitam organizar o próprio tempo para estudos e participação nas atividades, independente do horário ou local em que esteja. (SARDO, 2007, pág. 35)

Moran (2013) destaca que um dos maiores desafios na educação a distância, é “estimular os alunos a serem pesquisadores e não meramente executores de tarefas, que se sintam motivados para investigar, para ir além do senso comum, que explorem todo o potencial que as redes tecnológicas e humanas nos possibilitam” (MORAN, 2013, pág. 5). É aí que atuação docente fará a diferença. Uma vez que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel do professor deixa de ser o de ensinar e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender. Isso porque grande parte dos alunos iniciantes na EaD acabam trazendo a lógica escolar e revelam dificuldade para desenvolver sua autonomia (RAMOS, 2013). Borges e Alencar (2014) citam Vigotsky para descrever a função do educador no contexto das metodologias ativas:

O professor universitário deve ser um agente mediador deste processo, propondo desafios aos seus acadêmicos e ajudando-os a resolvê-los, ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados possam cooperar com os que tiverem mais dificuldades. (VIGOTSKY, 1998, pág. 125, apud BORGES e ALENCAR, 2014, pág. 127).

O desafio torna-se maior quando se constata que boa parte dos projetos de EaD não valorizam os recursos possibilitados pelas TDIC's. A colaboração dos alunos está centrada na ferramenta fórum, ainda assim de forma pouco criativa e insuficiente para explorar todo o potencial de contribuição e reflexão/debate, de forma a tornar o curso mais dinâmico e atrativo. Segundo Moran (2013), as metodologias ativas podem tornar as atividades de ensino e aprendizagem muito mais diversificadas, combinando melhor o percurso individual e grupal. “Os projetos de EaD mais completos dão ênfase à comunicação, ao acolhimento, ao acompanhamento personalizado, à tutoria ativa” (MORAN, 2013, pág. 12). Para o autor, a educação a distância permite inovar mais, desenvolver metodologias diferentes, sem privilegiar um único caminho. É possível criar ambientes ricos de ensino e aprendizagem que motivem o aluno e o mobilize. Valente (2014) reforça a necessidade de criação desses ambientes, onde haja aspectos tanto de transmissão quanto de construção de informação. Para o autor, a questão fundamental é saber como prover a informação e como criar situações de

aprendizagem para estimular a compreensão e a construção de conhecimentos. Uma das soluções, segundo Valente, tem sido o uso das TDIC's, que podem ser extremamente úteis como ferramentas cognitivas, desempenhando diferentes papéis, associadas com as metodologias ativas. “Porém, se tais tecnologias não forem compreendidas com um foco educacional, não será simplesmente o seu uso que irá auxiliar o aprendiz na construção do conhecimento” (VALENTE, 2014, pág. 144).

3.2 TIPOS MAIS COMUNS DE METODOLOGIAS ATIVAS

Dentre os tipos de metodologia ativas, a mais abordada na literatura especializada foi a Aprendizagem Baseada em Problemas, ou PBL, que são as iniciais do termo em inglês: *Problem Based Learning*. Como proposta metodológica, a PBL originou-se em 1969, na McMaster University, no Canadá, para o estudo da Medicina. Mas os elementos norteadores desta metodologia foram contemplados muito antes, por pesquisadores como Dewey (1910, 1944); Piaget (1954); Bruner (1959, 1961); Rogers (1969); Ausubel, Novak e Hanesian (1978) (DOCHY et al, 2005). No Brasil, também foi introduzida, inicialmente, em currículos de Medicina. Mas vem sendo adotada por um número cada vez maior de escolas com a crença de que os profissionais devem “desenvolver hábitos de raciocínio, pesquisa e resolução de problemas, para obterem sucesso num mundo de rápidas mudanças” (DELISLE, 2000, pág. 11, apud SARDO, 2007, pág. 79). Segundo Sardo (2007), Aprendizagem Baseada em Problemas é diferente de “resolução de problemas” – o que é muito comum, na prática, a metodologia se resumir a isso.

Para além disso, o problema é utilizado para: ajudar os alunos a identificarem suas próprias necessidades de aprendizagem, enquanto tentam compreender o problema; pensar em conjunto; sintetizar a aplicar informação ao problema e começar a trabalhar efetivamente para aprender com os membros do grupo e com os tutores. (SARDO, 2007, pág. 79-80).

Em sua dissertação de mestrado, Sardo (2007) avaliou a metodologia PBL em reanimação cardíaco-pulmonar, utilizando um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O público alvo foram os alunos da terceira fase do curso de graduação em Enfermagem da

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esses estudantes consideraram que metodologia aplicada – PBL – permitiu desenvolver a aprendizagem com base em “verdadeiros problemas” de parada cardíaca-pulmonar, proporcionando um aprendizado crítico.

Os alunos envolvidos nesta proposta referem que a metodologia utilizada permitiu construir a aprendizagem de uma forma ativa, a partir de situações problema apresentadas e dos recursos disponibilizados no próprio AVA. Devido à flexibilidade de tempo e espaço para a realização das diferentes atividades do curso (em comparação com o ensino tradicional), os alunos sentiram uma maior autonomia, independência e responsabilidade pela sua formação, salientando o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. (SARDO, 2007, pág. 157).

Para o autor, as metodologias ativas, como a PBL, podem motivar os alunos a participar nas atividades de ensino-aprendizagem e aumentar sua compreensão sobre o tema em discussão e também sua própria realização pessoal. Em se tratando de um curso *online*, teve como pontos positivos, também, a flexibilidade de horários, a remoção de barreiras espaciais e a possibilidade de utilizar o potencial de interatividade das TDIC's. Como aspecto negativo, os alunos indicaram sentir falta de aulas práticas. A evasão de participantes, problema inerente a todos os cursos de ensino a distância, também foi apontada como negativa.

O estudo de Sardo apresentou, ainda, os seguintes resultados:

Os alunos estão profundamente enraizados nos modelos de ensino tradicionais, o que dificulta a implementação das metodologias ativas; quando os alunos constroem a sua aprendizagem de uma forma autônoma, independente e responsável, sentem-se elementos ativos do processo de ensino-aprendizagem e da sua própria formação; os alunos que tiveram uma menor participação dentro do AVA Moodle® apresentaram maiores dificuldades de aprendizagem e obtiveram as classificações mais baixas, mostrando uma relação direta entre a participação nas diferentes atividades e a própria aprendizagem; o educador deve desempenhar vários papéis ativos ao longo de todo o processo, nomeadamente no planejamento, na implementação e na avaliação das atividades de aprendizagem;

Aprendizagem Baseada em Problemas constitui uma estratégia que vai além das práticas pedagógicas tradicionais envolvendo educadores e educandos em um processo integrado de aprendizagem. (SARDO, 2007, pág. 180-181).

Outra metodologia ativa muito comum na literatura é a Sala de Aula Invertida (SAI), ou *flipped learning*, cuja definição formal do termo foi lançada em 2014 pela organização Flipped Learning Network (FLN), para combater equívocos e trazer clareza na discussão sobre o método (YAMAMOTO, 2016). Porém, a expressão em inglês, *flipped classroom* já era usada nos Estados Unidos, desde 2007, pelos professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams (FONSECA, MOURA, FONSECA, 2015).

Na Sala de Aula Invertida, a instrução direta move-se do espaço de aprendizagem do grupo para o espaço de aprendizagem individual. O espaço do grupo é transformado em um ambiente de aprendizado dinâmico, interativo e criativo, no qual o professor orienta os alunos em como aplicar conceitos e participar ativamente das discussões e práticas (YAMAMOTO, 2016). A Flipped Learning Network (FLN) e a Pearson's School Achievement Services identificaram os quatro pilares em que se apoia o método da aprendizagem invertida e as condições necessárias para sua efetiva implantação:

Ambiente flexível abrangendo conceitos tais como “espaço”, “suporte”, “diversidade de meios” e “disponibilidade de meios”, com a finalidade dos estudantes poderem escolher onde e quando querem estudar.

Cultura de aprendizagem centrada no estudante lhes oferecendo oportunidades para que valorizem os conteúdos trabalhados, transformando-os em protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.

Conteúdo específico visando atender às necessidades e diversidade dos estudantes, com garantia de que estará acessível aos mesmos.

Professor qualificado no que se refere ao trabalho com a aprendizagem invertida. (FONSECA, MOURA, FONSECA, 2015, pág. 4).

Mas, os autores destacam que nesse método de aprendizagem ativa, apenas inverter o local de ocorrência das ações não garante a transformação desejada. “O sucesso depende, sobretudo, do compromisso da

comunidade acadêmica – estudantes, gestores, professores e demais funcionários – em atingir objetivos por intermédio do fomento da autonomia e do protagonismo do estudante” (FONSECA, MOURA, FONSECA, 2015, pág. 4).

A Aprendizagem Baseada em Projetos é outra metodologia ativa comumente aplicada na Educação a Distância. Nela, os alunos adquirem conhecimentos e habilidades trabalhando, boa parte do tempo, para investigar e responder uma questão complexa, um problema ou um desafio (ROSA JUNIOR, 2015). O método passa por quatro fases diferentes, que são indicadas por Bordenave e Pereira (1982) e citadas por Berbel (2011): a primeira fase é da intenção, ou seja, a curiosidade e o desejo de resolver uma situação concreta, uma vez que o projeto nasce de situações reais; a segunda fase remete à preparação, o estudo e busca de meios para solução do projeto, isso porque só os conhecimentos adquiridos não são suficientes; a terceira fase leva à execução, ou aplicação dos meios de trabalho escolhidos, em que cada aluno busca, em uma fonte, as informações necessárias ao grupo; a quarta e última fase é a apreciação, ou seja, a avaliação do trabalho realizado em relação aos objetivos finais.

De acordo com Pinto, Bueno, Silva, Menezes e Koehler (2013), a vantagem da Aprendizagem Baseada em Projetos está no fato de que ela requer outras ações que não apenas a repetição conteúdos memorizados. É um método que exige construção do conhecimento e isso se torna possível por meio do envolvimento do aluno em todas as etapas do seu desenvolvimento, desde o planejamento, perpassando todo o processo até a avaliação. Essa experiência didática prepara o aluno para a vivência profissional futura.

Outra metodologia muito comum é a Aprendizagem entre Pares, ou *Peer Instruction*, no termo em inglês. Ela foi proposta para o Ensino Superior em meados da década de 1990 pelo professor Eric Mazur, da Universidade de Havard, nos Estados Unidos, e nos últimos anos tem se espalhado rapidamente pelo mundo (ROSA JUNIOR, 2015). Seu objetivo principal é tornar as aulas mais interativas e conforme o próprio nome sugere, uma das propostas centrais do método é fazer com que os alunos interajam entre si ao longo das aulas, procurando explicar, uns aos outros, os conceitos

estudados e aplicá-los na solução das questões apresentadas. A Aprendizagem entre Pares requer estudo prévio, isto é, visa incentivar o estudante a aprender com fontes primárias, *feedback* e interação constantes entre os participantes, incluindo aí os professores ou tutores. Mais uma vez, o aluno é corresponsável por sua aprendizagem (PINTO et al., 2013).

Vale citar, ainda, a Aprendizagem Baseada em Equipes, ou *Team Based Learning (TBL)*, desenvolvida por Larry K. Michaelsen na Universidade de Oklahoma, em 1970 (ROSA JUNIOR, 2015). A metodologia consiste na formação de pequenos grupos que seguirão três etapas indicadas por Michaelsen e Sweet (2008) e citadas por Rosa Junior (2015): na primeira, caracterizada pela preparação do material (contexto/cenário), os integrantes dos grupos fazem o estudo/análise desse material; na segunda etapa, os participantes são submetidos à verificação do conhecimento prévio por meio de testes individual e em equipe, levantam dúvidas e dão *feedback*; na última etapa, ocorre a aplicação dos conceitos. Rosa Junior (2015) destaca que esse método favorece a aprendizagem ativa, ampliando a troca de informação e conhecimento entre os participantes, além de desenvolver capacidades relacionais, de análise crítica, de responsabilidades, de tomada de decisões, de trabalho em equipe e de resolução de problemas.

Outras metodologias ativas citadas na literatura foram o Estudo de Caso, Simulações; Seminários (PINTO et al., 2013); Problematização com o Arco de Maguerz (BERBEL, 2011); Encontro Presencial (GOUVÊA et al., 2016a); ferramenta Glossário (GOUVÊA et al., 2016b).

Diante das variadas possibilidades, Moran (2015) ressalta que as metodologias ativas precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Ou seja, se a proposta é ter alunos proativos, é aconselhável metodologias que envolvam os educandos em atividades cada vez mais complexas, nas quais tenham que tomar decisões e avaliar resultados. Mas, se a intenção é ter estudantes criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

4 CONCLUSÃO

Neste artigo buscou-se identificar o que a literatura especializada, nos últimos dez anos, afirma sobre metodologias ativas aplicadas na educação a distância. Em geral, as contribuições foram positivas, incentivando o uso da aprendizagem ativa com forma de desenvolver melhor as competências necessárias para o mercado de trabalho, dentre elas destacam-se o pensamento crítico e reflexivo, valores éticos, trabalho em equipe, autonomia e protagonismo.

A partir disso, foi possível afirmar que as metodologias ativas são capazes, sim, de promover o processo de ensino-aprendizagem satisfatório em cursos a distância. Mas, para que isso aconteça, é necessário que todos os envolvidos no processo as assimilarem, no sentido de compreenderem o que são metodologias ativas e acreditem no seu potencial pedagógico. É preciso entender que as metodologias ativas, mais do que um modismo momentâneo, vão ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais,

[...] que consideram como ações indispensáveis para o desenvolvimento de atributos à formação profissional, o uso de estratégias pedagógicas que articulem o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o

aprender a viver juntos e o aprender a conhecer (Delors et al., 2010); bem como o estímulo às dinâmicas de trabalho colaborativo, em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais, presentes na realidade social dos educandos. (OLIVEIRA et al., 2015, pág. 3).

A literatura também apontou pontos fracos. Dentre elas: problemas de adaptação à nova metodologia; dificuldade de utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); falta de base nas discussões (CHRISTOFOLETTI, 2014); dificuldade de desenvolver a autonomia (RAMOS, 2013); evasão dos alunos (SARDO, 2007). Contudo, esses apontamentos negativos não comprometem o potencial inovador das metodologias ativas. Elas possibilitam uma participação coletiva democrática, que é um requisito fundamental para a aprendizagem significativa, proposta pelo pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918 – 2008). O desafio que se apresenta nessa balança de pontos fortes/fracos é conseguir associar características das metodologias ativas com as vantagens e recursos dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Para Sardo (2007), isso pode proporcionar uma experiência de aprendizado criativa, inovadora e que vai ao encontro das expectativas dos educadores e educandos do século XXI.

REFERÊNCIAS

- [1]. BASTOS, Celso da Cunha. Metodologias ativas. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemecina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 01 mar. 2017.
- [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. Semestral. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0359>. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminaso/c/article/view/10326/10999>>. Acesso em: 15 fev. 2017.
- [3]. BRASIL. Ministério de Educação, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>>. Acesso em: 09 abr. 2017.
- [4]. Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015. [Organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, Curitiba: InterSaber, 2016. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2017.
- [5]. CHRISTOFOLETTI, Gustavo et al. Grau de satisfação discente frente à utilização de métodos ativos de aprendizagem em uma disciplina de Ética em saúde. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p.188-197, 30 ago. 2014. FAI-UFSCar. <http://dx.doi.org/10.14244/19827199823>. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/823/334>>. Acesso em: 31 mar. 2017.
- [6]. DOCHY, Filip et al. Effects of Problem-Based Learning: A Meta-Analysis From the Angle of Assessment. *Review Of Educational Research*, v. 75, n. 1, p.27-61, mar. 2005. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543075001027>>. Acesso em: 15 fev. 2017.
- [7]. FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

[8]. FONSECA, João José Saraiva da; MOURA, Anaisa Alves de; FONSECA, Sonia Henrique Pereira da. A aprendizagem invertida em educação a distância. 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_86.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2017.

[9]. GOUVÊA, Eduardo Penna et al. Metodologia ativa: estudo de caso sobre o recurso encontro presencial em curso de educação a distância. Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias, ano 3, n. 9, p.1-14, ago. 2016. Disponível em: <<http://www.fafe.edu.br/RAFE/revista/numero09/5-Metodologia-ativa.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

[10]. _____. Metodologia ativa: um estudo de caso sobre a ferramenta glossário em ambientes virtuais de educação a distância. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, ano 06, n. 22, p.1-13, 22 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.faceq.edu.br/regs/downloads/numero22/1-Metodologia-ativa-um-estudo-de-caso-Reparado.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

[11]. KÖCHE, José Calos. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

[12]. MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓFILO, Carlos Renato. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. São Paulo: Atlas, 2007.

[13]. MORAN, José Manuel. A educação a distância, mais focada em pesquisa e colaboração. In: FIDALGO, Fernando (Org.). Educação a Distância: meios, atores e processos. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013, p. 39-51. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/pesquisa_e_colaboracao.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

[14]. MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas - Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p.15-33, 2015. Disponível em: <<http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

[15]. OLIVEIRA, Luiz Roberto et al. *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e suas convergências com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação*. In Desafíos y oportunidades de las Ciencias de la Información y la Documentación en la era digital: actas del VII Encuentro Ibérico EDICIC 2015. Madrid, 16 y 17 de noviembre de 2015. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Disponível em: <<http://eprints.ucm.es/34562/>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

[16]. PINTO, Antonio Sávio da Silva et al. O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula. Revista Ciências da Educação, Americana, ano XV, v. 2, n. 29, p.67-79, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/288>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

[17]. RAMOS, Daniela Karine. Perfil dos alunos de Licenciatura a distância e aspectos que contribuem para aprendizagem. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p.199-220, jul./dez. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2847/3001>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

[18]. ROSA JUNIOR, Luiz Carlos. Metodologias ativas de aprendizagem para a educação a distância: uma análise didática para dinamizar sua aplicabilidade. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Tecnologia da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/18201>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

[19]. SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p.83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

[20]. SARDO, Pedro Miguel Garcez. Aprendizagem baseada em problemas em reanimação cardíaco-pulmonar no ambiente virtual de aprendizagem Moodle®. 2007. 226p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Enfermagem, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90664>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

[21]. VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias de digitais de informação e comunicação. Revista Unifeso - Humanas e Sociais, Teresópolis, v. 1, n. 1, p.141-166, 2014. Disponível em: <<http://www.revistasunifeso.filoinfo.net/index.php/revistaunifeso/humanasesociais/article/view/17>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

[22]. YAMAMOTO, Iara. Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho de estudantes. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-22092016-121953/pt-br.php>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

Capítulo 7

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM DO SÉCULO XXI: INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Teresa Avalos Pereira

Resumo: As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tornaram-se comuns em todos os setores da sociedade, mudando a forma de nos comunicarmos e relacionarmos com os outros e no modo como aprendemos. Com o mundo se movendo rapidamente para a mídia digital e a informação, a integração das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem está se tornando cada vez mais importante. O uso dessas tecnologias vem causando impacto indiscutível e inovador, inclusive na Educação a Distância (EaD). O ensino de qualidade tem sido associado aos professores com alto nível de contato com estudantes e tecnologias. Os métodos tradicionais de transmissão de informações pelos educadores já não se sustentam. Com o advento da Web e da Internet, o aluno aprende em qualquer lugar, a qualquer hora, tornando-o ativo em sua própria aprendizagem. As Instituições de Ensino Superior (IES) estão possibilitando a criação de ambientes mais informais, com potencial para métodos inovadores. Este estudo tem como objetivo conhecer e refletir entre as metodologias ativas e o uso das tecnologias educacionais nas práticas pedagógicas. Foi utilizado o método exploratório o levantamento bibliográfico apresenta definições e características das metodologias ativas; sugere atividades que as envolvam e aproxima discussões das Universidades com o mundo.

1 INTRODUÇÃO

1.1 VIVER EM UM MUNDO DIGITAL

Viver na era digital é dizer que estamos verdadeiramente imersos em tecnologias e não se vislumbra nenhum sinal de abrandamento na taxa de mudança tecnológica. Por outro lado, nossas escolas foram concebidas para a era industrial, em vez da digital. (BATES, 2016).

Transformações rápidas estão acontecendo na história da evolução humana. Novas formas de interagir, comunicar, informar, educar. Estamos vivendo uma realidade nunca imaginada, com incertezas e um futuro cheio de desafios.

O educador, pesquisador e desenvolvedor de jogos eletrônicos Marc Prensky (2001) cunhou as expressões “Nativos Digitais” - para os que nasceram depois de 1983 e “Imigrantes Digitais” - para os pais e professores que nasceram antes do ingresso das tecnologias digitais na vida em sociedade. Segundo o autor, em um mundo marcado por essas tecnologias, é fundamental preparar a geração dos “nativos digitais”, não só para o uso das mídias e bom desempenho escolar, como também para os valores éticos e humanos.

Com a ingressão exponencial das tecnologias de mídia social na vida dos alunos fora da escola, não só daqueles que Prensky (2001) chama de “imigrantes digitais”, faz muito sentido pedagógico usar essas tecnologias inovadoras na aprendizagem.

Também para aqueles que Don Tapscott (1999) classificou de “*The Net generation*”, em português “Geração Y” ou “Geração Digital”, as TIC são instrumentos que permitem a criação e o intercâmbio de conteúdos, muitos gerados pelos próprios usuários, como redes sociais, *blogs*, *wikis*, jogos virtuais, *sites* de compartilhamento, entre outros.

1.2 SALA DE AULA TRADICIONAL X SALA DE AULA INOVADORA

O ambiente da sala de aula, na maioria das escolas, continua inalterado até hoje (PRETTO, 2011). Cortella (2016) declara em palestra proferida para educadores que “temos alunos do século XXI, professores do século XX e metodologia do século XIX.

Nesse sentido, a mudança cultural será maciça quando, de uma sala tradicional,

centrada no professor, for trocada para um ambiente de aprendizagem mais inovador, eficaz, flexível e centrado no aluno.

Em um ambiente moderno, centrado no aluno, o papel do professor, com certeza, se torna mais importante. A tecnologia dá ao educador liberdade e flexibilidade para utilizar melhor sua experiência pedagógica e de sua área de conteúdo.

2 OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo é a **compreensão do que são** as Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Os objetivos específicos são:

- **descrever** algumas das principais Metodologias ativas;
- **conhecer** suas características na prática pedagógica.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O QUE SÃO METODOLOGIAS ATIVAS

Sobre as metodologias ativas (ou inovadoras, como alguns autores preferem) com tecnologias, diferentes autores interpretam alguns termos de forma diferente. Entretanto, é possível fornecer algumas definições geralmente aceitas.

Moran (2014) diz que estamos vivendo em um momento diferenciado do ponto de vista do ensinar e aprender. Aprendemos de várias maneiras: em redes, sozinhos, por intercâmbios, em grupos etc. Para o autor, essa liberdade de tempo e de espaço configura um cenário educacional novo, onde várias situações de aprendizagem são possíveis com a ajuda das chamadas metodologias ativas. Moran acrescenta que o papel do professor é alterado, passa daquele que ensina para aquele que faz aprender e que também aprende, criando um ambiente capaz de tornar o aluno motivado para o aprender.

Metodologias Ativas de Aprendizagem, para Coll (2000), são aquelas que levam à autonomia do aluno e ao autogerenciamento. O estudante é corresponsável por seu próprio processo de formação, o autor da sua própria aprendizagem. Participa de atividades, como leitura, escrita, discussão ou resolução de problemas, promovendo síntese, análise e avaliação do conteúdo.

Na aprendizagem ativa, citando Valente (2014), ao contrário do que acontece na aprendizagem passiva, bancária, baseada somente na transmissão de informação, neste novo modelo de aprendizagem, o aluno assume uma postura mais ativa, ele resolve problemas, desenvolve projetos e cria oportunidades para a construção de conhecimento. O professor, nesse cenário, será o orientador, motivador e facilitador da ação educativa.

3.2 CARACTERÍSTICAS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Como uma forma benéfica de tornar o aluno participante de sua própria aprendizagem e não um mero espectador, Villarini (1998) apresenta algumas características das Metodologias Ativas. São elas: motivam os estudantes por serem significativas para eles; fazem com que os mesmos estejam ativos e reflexivos; permitem a colaboração (porque são desenhadas para que um aluno auxilie o outro, construindo o conhecimento coletivamente); facilitam o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas superiores; estão ligadas ao conhecimento do mundo real; fazem os estudantes tomarem para si a responsabilidade de aprender; colocam o professor no papel de mentor; buscam aproximar as discussões da escola com o mundo real.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base nos objetivos do presente estudo, é uma pesquisa exploratória, pois tem como meta favorecer aos leitores maior familiaridade com o tema “Metodologias ativas” e “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”, aprimorando ideias e considerando variados aspectos relativos ao conteúdo estudado (GIL, 2010).

Sobre os procedimentos técnicos, foram utilizadas fontes de informação como o buscador Google Acadêmico, a biblioteca virtual SciELO e a base de dados especializada em educação: ERIC. O levantamento bibliográfico constituiu-se de pesquisa bibliográfica (livros e artigos de periódicos - físicos e eletrônicos).

Uma leitura exploratória foi necessária para ter uma visão global da utilidade do material coletado para a pesquisa. Em seguida, a leitura seletiva, separando os materiais

pertinentes. Os textos selecionados passaram por uma leitura analítica, com identificação e hierarquização das ideias. Como última etapa do processo, foi feita a leitura interpretativa, conferindo significado mais amplo para o objeto do estudo (GIL, 2010).

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1 CONHECENDO AS PRINCIPAIS METODOLOGIAS ATIVAS

Diversas estratégias podem ser utilizadas para promover a aprendizagem ativa. Dentre elas, citamos as principais:

5.1.1 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) - *PROBLEM BASED LEARNING* (PBL)

A ABP foi desenvolvida originalmente para o ensino de Medicina, eixo principal do aprendizado teórico do currículo de algumas escolas de Medicina, em que o problema guia a aprendizagem. O professor será o orientador e os alunos serão os investigadores em pequenos grupos. É uma metodologia formativa, pois “estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional” (BERBEL, 1998, p.145). A APB pode ter, por exemplo, um grupo tutorial de 8 a 10 alunos, para apoiar os estudos. Um deles será o coordenador e outro o secretário. Há rodízios de sessão em sessão, para que todos exerçam essas funções. Um problema é apresentado aos alunos para que estudem, investiguem o caso e apresentem seus resultados. Após isso, os alunos rediscutem o problema, adquirindo novos conhecimentos.

5.1.2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP) - *PROJECT-BASED LEARNING* (PBL)

Definida por Barell (2010) pela utilização de projetos autênticos e realistas baseados em uma questão, desafio ou um problema motivador e envolvente. Com a finalidade de ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo, um dos benefícios é a oportunidade para os alunos fazerem uma pergunta inicial que verifica seu conhecimento prévio para a precisão. As habilidades dos alunos melhoram em termos de gerenciamento de tempo, orientação de

objetivos, senso pessoal de responsabilidade, autoavaliação. Bender (2014) acredita que envolver alunos por meio dessa aprendizagem pode engajá-los positivamente, pois identificando e buscando resolver problemas do mundo real e desenvolvendo vários projetos, estes podem ser usados para demonstrar seus conhecimentos e comunicar sua resolução de problemas aos demais. O autor defende que a ABP tende a se tornar o principal modelo de ensino deste século.

5.1.3 APRENDIZAGEM BASEADA EM GAMES E GAMIFICAÇÃO - *GAME-BASED LEARNING* (GBL)

Prensky desenvolve o conceito de aprendizado baseado em jogos e declara em seu livro *Digital game-based learning* que, embora as técnicas de gamificação sejam adotadas para apoiar a aprendizagem em sala de aula de conteúdos em áreas específicas, são mídias expressivas e persuasivas, desenvolvem a capacidade de deduzir regras e manipular sistemas complexos (MATTAR, 2009). O game pode fornecer ao professor suporte para relacionar a experiência de jogar ao currículo, não precisa ser um especialista, mas pode avaliar experiências específicas com facilidade. Jogos e tecnologias de jogos cada vez mais transcendem os limites tradicionais de seu meio, como evidenciado pelo crescimento de jogos sérios e penetrantes como uma indústria e campo de pesquisa. Deterding et al., (2011) definem gamificação como o uso de elementos de *design* de games em contextos que não são de games. Em outras palavras, *gamification* é um termo genérico para o uso de elementos de videogame (em vez de jogos completos) para melhorar a experiência do usuário e o seu envolvimento em serviços e aplicativos não jogo.

5.1.4 SALA DE AULA INVERTIDA - *FLIPPED CLASSROOM*

Tem como objetivo promover inversão de modelo de ensino com uso de tecnologias. O método consiste em uma maior interação do conteúdo em sala de aula. A sala de aula invertida ou *Flipped Classroom* (em inglês), tem a possibilidade de organizar um currículo diferenciado: permite ao aluno o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, “reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a

compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno” (SCHNEIDER et al., 2013, p. 68). Os alunos organizam as atividades colaborativas (presenciais e a distância), criando conhecimento novo, por meio da discussão, da aplicação do conhecimento. Os autores defendem que a organização curricular, permite um salto qualitativo nas proposições vigentes para a EaD no Brasil. Seguindo o mesmo pensamento, Behar (2009, p. 24) entende “o conceito de modelo pedagógico para EAD como um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se elabora o currículo”, concretizando-se nas práticas pedagógicas e nas interações entre professor, aluno e objeto de estudo. O sistema conhecido como “*blended learning*” possibilita maximizar os pontos positivos do ensino presencial e da EaD (respeito ao tempo e ao estilo de aprendizagem de cada aluno e a utilização de formas de mediação pelas TICs).

5.1.5 AVALIAÇÃO POR PARES - *PEER INSTRUCTION*

É o aprendizado entre pares, um método de ensino interativo, baseado em evidência, popularizado no início da década de 1990, por Eric Mazur, professor de física da Universidade Harvard. A *Peer Instruction* mobiliza os alunos durante as aulas por meio de atividades que exigem aplicação de conceitos, argumentação e explicação desses conceitos aos colegas de classe. A aprendizagem entre pares envolve, compromete e mantém os alunos atentos durante a aula por meio de atividades, exigindo de cada um a aplicação de conceitos fundamentais que são apresentados para, em seguida, haver a explicação desses conceitos aos seus colegas (PINTO, et al., 2012).

5.1.6 DESIGN THINKING

O *Design Thinking* é uma metodologia criativa e prática que foca na solução de problemas e concepção de projetos através de um processo colaborativo e centrado no cliente. As empresas têm usado esta metodologia na busca por inovação em negócios, processos, produtos e serviços. Inovar é essencial para obter diferenciação no mercado. Dessa forma, é fundamental entender as necessidades do seu público-alvo para criar soluções inteligentes e criativas. Introdução de uma

nova forma de pensar, que aproxima tecnologias de pessoas. A principal proposta deste modelo de desenvolvimento criativo é **encontrar respostas que sejam revolucionárias ou inovadoras para os problemas identificados**, focando nas reais necessidades do mercado (MJV, 2016).

6 DISCUSSÕES

Nota-se que o principal desafio a ser enfrentado pelas Universidades Brasileiras é a personalização de experiências de aprendizagem. Precisam, assim, trabalhar firme para incorporar ambientes e redes de aprendizagem personalizadas, dando suporte, através de ferramentas adaptativas, experiências de autoinstrução e aprendizagem em grupo.

Pensar sobre a educação é pensar na ciência, na tecnologia, na saúde e, principalmente, na cultura, e de maneira articulada. O uso de tecnologias de mídia social promete apoiar a prática pedagógica no século XXI em muitos aspectos, se for bem planejado e implementado como ferramentas inovadoras para a aprendizagem, ensino e avaliação (MORAN, 1998).

Com o professor retomando o seu papel de liderança científica, ética e cultural, a escola pode assumir condições de se constituir em um efetivo espaço coletivo de culturas e conhecimentos (PRETTO, 2011). De acordo com o autor, de uma maneira metafórica, o que se pode dizer dessa juventude é que ela já nasce "geneticamente modificada" para viver essa cultura. Vale acrescentar que essa primeira geração totalmente global, os jovens de 12 a 30 anos, está afetando todas as instituições. Para essa geração usar a tecnologia é tão natural quanto respirar.

O aprendizado ativo tem recebido atenção considerável nos últimos anos. Apresentado

frequentemente ou percebido como uma mudança radical da instrução tradicional, o tópico polariza frequentemente o corpo docente. A aprendizagem ativa atraiu fortes defensores entre professores à procura de alternativas aos métodos de ensino tradicionais, enquanto os professores céticos consideram o aprendizado ativo como outro em uma longa linha de modismos educacionais.

Os professores e as escolas precisam adaptar-se a um processo de aprendizado diferente e bem mais difícil. Uma educação transformadora se dá com a adoção de ações pedagógicas que reflitam a complexidade da era presente. Se for dado o ambiente de trabalho adequado, os benefícios de um deslocamento de um modelo tradicional (transmissão da informação) para um modelo que seja personalizado, colaborativo e interativo, serão enormes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inovação só acontecerá através de uma mudança fundamental na cultura de nossas escolas, conduzida, em parte, pelos próprios professores, dependendo do seu papel crítico e em evolução. Empregadores, educadores, pais, líderes políticos estão se defrontando com a necessidade de se adaptarem às mudanças características desta geração. É fundamental, portanto, que o docente repense seu papel de educador, reformule seus pensamentos e suas práticas.

A aprendizagem ativa não é a cura para todos os problemas educacionais. No entanto, há um amplo apoio para os elementos de aprendizagem ativa mais comumente discutidos na literatura educacional, e algumas das descobertas são surpreendentes e merecem atenção especial.

REFERÊNCIAS

[1]. BARELL, John. Problem-based learning: The foundation for 21st century skills. In: BELANCA, James. 21st Century skills: rethinking how students learn, p. 174-199. 2010. Disponível em: <http://www.morecuriousminds.com/docs/Barell_chapter%5B2%5D.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2017.

[2]. BATES, Tony. Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016. Tradução de:

Teaching in a digital age: guidelines for designing teaching and learning.

[3]. BEHAR, Patrícia Alejandra (Org). Modelos pedagógicos em educação a distância. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <<http://www.nuted.ufrgs.br/oa/arqueads/apoio/modelospedagogicos.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

[4]. BENDER, Willian N. Envolvendo os alunos por meio da aprendizagem baseada em projetos.

2014. Disponível em: <http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/B/BENDER_William/Aprendizagem_Baseada_Projetos/Lib/Cap_01.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2017.
- [5]. BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Interface Comun Saúde Educ, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.
- [6]. COLL, Cezar. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2000.
- [7]. DETERDING, Sebastian. Gamification: using game design elements in non-gaming contexts. CHI, p. 7-12, 2011. Disponível em: <<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/01-Deterding-Sicart-Nacke-OHara-Dixon.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.
- [8]. GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- [9]. MATTAR, João. Games em educação: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
- [10]. MORAN, José M. Metodologias inovadoras com tecnologias. Entrevista a João Mattar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pKi2K_xcTGM&feature=youtu.be>. Acesso em: 03 abr. 2014.
- [11]. _____. Internet no ensino universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 2, n. 3, p. 125-130, ago. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n3/10.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- [12]. MJV Technology and innovation. Construindo o futuro com design thinking: planejamento empresarial cocriativo. Disponível em: <eBooks%20da%20MJV/Construindo%20o%20futuro%20com%20Design%20Thinking.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- [13]. PINTO, Antonio Sávio da Silva. Inovação didática: Projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com "Peer instruction". Janus, Lorena, v. 6, n. 15, jan./jul., 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewArticle/582>>. Acesso em: 19 abr. 2017.
- [14]. PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.
- [15]. PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37421276005.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- [16]. SCHNEIDER, *Elton Ivan, et al.* Sala de aula invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. Revista Intersaberes, Curitiba, v. 8, n.16, p. 68-81, 2013. Disponível em: <<http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/499/316>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- [17]. TAPSCOTT, Don. Grown up digital: how the Net Generation is changing your world. New York, McGraw-Hill; 1999. p. 6. Disponível em: <<http://www.grownupdigital.com/downloads/chapter.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- [18]. _____. A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Trad. Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.
- [19]. VALENTE, José Armando. Aprendizagem ativa no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. [2014]. Disponível em: <http://www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8_aguardar_proec_textopara280814.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2017.
- [20]. _____. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Revista UNIFESO – Humanas e Sociais. Vol. 1, n. 1, 2014, p. 141-166. Disponível em: <http://revistasunifeso.filoinfo.net/index.php/revista_unifesohumanasesociais/article/view/17>. Acesso em: 18 abr. 2017.
- [21]. VILLARINI, Ángel. Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico. Universidad de Puerto Rico. Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento. Disponível em: <<http://generales.uprrp.edu/pddpupr/docs/Teoria%20y%20pedagogia%20del%20pensamiento.PDF>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Capítulo 8

LIMITES E APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS DISCENTES DE ENFERMAGEM

Isabela Goés dos Santos Soares

Laura Amélia Fernandes Barreto

Lázaro Fabrício de França Souza

Resumo: Objetivou-se neste artigo analisar as principais possibilidades de ensino e dificuldades encontradas pelos discentes, frente a aprendizagem adquirida na Educação a Distância – EaD em uma Instituição de Ensino Superior no município de Mossoró/RN. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, com abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada na Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró – FACENE com uma amostra composta por 130 discentes do curso de enfermagem. Para obtenção dos dados, foi aplicado um questionário estruturado, buscando compreender quais as possibilidades e desafios na aprendizagem que são enfrentados pelos discentes nesta modalidade. Para análise das informações qualitativas, foi empregada o método da Análise de Conteúdo de Bardin. As principais dificuldades elencadas pelos discentes estavam relacionadas com o aparato tecnológico, o pouco tempo de acesso que é destinado aos discentes para realizar as atividades propostas, a inexistência dos feedbacks dos professores para com os alunos na plataforma, entre outras citadas segundo os participantes da pesquisa. Já as possibilidades citadas estavam pautadas na aproximação dos discentes com as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's, o acesso à plataforma em qualquer lugar e a qualquer momento e a autonomia na produção de seu conhecimento. Dessa maneira, alguns alunos enfrentam algumas dificuldades no processo de aprendizagem pela EaD, porém, a mesma mostrou-se eficaz na construção do aprendizado, mostrando diversas possibilidades de ensino ressaltadas no estudo. Assim, sugere-se que muito se tem a evoluir para que se venha utilizar tal modalidade de maneira mais efetiva nas instituições de ensino superior dos cursos de enfermagem.

Palavras-chave: Educação a distância. Desafios e possibilidades. Discente de enfermagem.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD), conforme legislação brasileira inserida no Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que revoga o Decreto 2.494/98 e regulamenta o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996, é conceituada como uma modalidade educacional na qual a mediação didática dos processos de ensino e aprendizagem ocorre através da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's, onde estes ambientes propiciam a interatividade do aluno e professor, desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (ROJO et al, 2011, p. 1478).

A educação a distância não surgiu apenas no final do século XX, com o uso da internet, como muitos pesquisadores afirmam, trata-se de um equívoco pensar que esta só iniciou com a invenção tecnológica que interligam redes de computadores ou aparelhos móveis. Tal modalidade evoluiu ao longo de diversas gerações, até chegar as plataformas de interação. Globalmente, a mesma é vista como um grande avanço na democratização do saber, uma vez que proporciona de forma mais fácil e abrangente o acesso ao ensino aos discentes de cursos de ensino superior (CUNHA, 2012, p. 91; LONGARAY, 2014, p. 87).

O uso de tecnologias em circunstâncias específicas para o ensino e EaD no ensino superior, na formação profissional de enfermeiros, têm sido uma tônica atualmente. Esse tipo de modalidade é relevante, pois objetiva intervenções específicas no ambiente assistencial e organizacional de trabalho, visando à capacitação de profissionais baseado na dimensão da aprendizagem adquirida nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA e na troca de conhecimentos (CAMACHO, 2009, p. 590).

O processo de aprendizado desse discente de enfermagem dependerá em grande parte da atitude do aluno, ao ler, pesquisar e estudar em seus momentos de estudo assíncronos, ou seja, sem a participação simultânea do professor. Essa evidência poderá ocasionar ao aluno maior facilidade para estudar de forma autônoma, ou seja, sem a presença simultânea do docente ou pode gerar um desafio a mais para adquirir sua aprendizagem (COUTINHO; ALVES, 2010, p. 216).

Sob esse prisma, a necessidade de pesquisar sobre EaD emergiu a partir das vivências

práticas pedagógicas na graduação de enfermagem, com o contato adquirido a partir das disciplinas cursadas nessa modalidade. Esta tem como propósito fornecer, ampliar e subjugar o conhecimento, visto que ela amplia os horizontes do discente que a utiliza, favorecendo a formação de indivíduos críticos-reflexivos preparados para o mercado de trabalho, e instruídos para as modernidades tecnológicas existentes.

O estudo é relevante devido a sua influência social, histórica e acadêmica, pois permite uma definição, uma expectativa no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Essa modalidade possibilita ao alunado uma maior flexibilidade de tempo, além de maior conforto nos acessos, contribuindo para a formação de profissionais sem deslocá-los de seus municípios.

Diante desse contexto, quais as possibilidades e desafios de aprendizagem que a EaD oferta aos graduandos de enfermagem? Com base nessa problemática, pretende-se, neste artigo, analisar as principais possibilidades de ensino e dificuldades encontradas pelos discentes, frente a aprendizagem adquirida na EaD em uma Instituição de Ensino Superior no município de Mossoró/RN.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este artigo trata de uma pesquisa de caráter descritivo, com abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada na Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró – FACENE, instituição de ensino superior que está localizada no município de Mossoró/RN. A população do local da pesquisa foi constituída de 194 alunos estavam matriculados no curso de enfermagem da FACENE e que utilizam a modalidade EaD. Dessa população, foi retirada uma amostra de 130 discentes de enfermagem para participar da pesquisa, na qual foi utilizada a fórmula para amostras finitas definida acordo com Medronho (2008, p. 398) para chegar ao valor da amostra do artigo.

Para obtenção dos dados, foi aplicado um questionário estruturado, buscando compreender quais as possibilidades e desafios na aprendizagem que são enfrentados pelos discentes nesta modalidade. Para análise das informações qualitativas, foi empregada o método da Análise de Conteúdo de Bardin, na qual é

uma técnica de pesquisa fundamentada na descrição objetiva, sistemática e qualitativa, permitindo que o analista infira sobre dados de um determinado contexto. Assim, a análise de conteúdo consiste em explicar as ideias das mensagens ou expressão destas, onde o analista criará categorias para analisar as falas em questão dos sujeitos participantes da pesquisa, visando buscar a resolutividade do problema, almejando a fundamentação na sua interpretação final (BARDIN, 2010, p. 28).

O estudo foi realizado com rigor dentro dos preceitos éticos e bioéticos relacionados à pesquisa com seres humanos, onde é assegurado de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS nº 466 de dezembro de 2012 e a Resolução do Conselho Federal de Enfermagem – COFEN nº 311/2007, onde ambas trazem que é necessário interromper a pesquisa na presença de riscos a integridade física e moral dos participantes, como também assegurar o total anonimato dos alunos que aceitaram participar da pesquisa.

A Análise de Conteúdo gerou duas categorias denominadas: Principais dificuldades enfrentadas pelos discentes na EaD e a segunda é denominada Possibilidades de ensino que a EaD oferece aos graduandos de enfermagem. Por motivos éticos, os participantes da pesquisa foram identificados de Discente 1 à Discente 130, assegurando o sigilo total do seu anonimato.

3 PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS DISCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Devido a diversidade da realidade brasileira e a dificuldade ou até impossibilidade de acesso às TIC por parcela considerável da população, a educação a distância no Brasil continua apresentando diversas dificuldades que são enfrentadas pelos discentes (ALMEIDA, 2012, p. 9).

Muitas das dificuldades estão relacionadas com o aparato tecnológico, pois muitos não estão habituados a manusear TIC's. Sobre isso, obteve-se a seguinte fala:

“A forma que é organizada a plataforma é complicada, tenho um péssimo desenvolvimento em manusear o sistema” (Discente 57).

“Algumas das dificuldade é a falta de compreensão com o funcionamento da plataforma [...]” (Discente 2).

As falas dos participantes citados indicam que o uso da plataforma EaD não é de fácil compreensão, devido aos recursos tecnológicos e apresentam-se como um estorvo para o processo de aprendizado.

A inabilidade em lidar com as TIC's cria dificuldades em acompanhar as atividades propostas pelos cursos a distância, como receber ou enviar um e-mail, participar de chats, de grupos de discussão, visitar links sugeridos, leitura de artigos, entre outros. A EaD utiliza as TIC's na aprendizagem do aluno, na qual requer uma alfabetização tecnológica que pode se tornar um obstáculo insuperável para alguns. O manejo do editor de textos, um banco de dados, a instalação de software, navegação e pesquisa na Internet, uso do e-mail, são algumas das dificuldades que alguns alegam e estes precisam de habilidades para desenvolver o estudo online (MERCADO, 2007).

A discente de enfermagem 20 enfatiza que suas dificuldades estão correlacionadas com o pouco tempo de acesso que a mesma tem disponível, devido ao trabalho. Dessa maneira, é imprescindível que o aluno dedique-se as atividades que são postadas na plataforma, para que não seja apenas mais uma tarefa e, sim, que eles consigam aprender os conteúdos ministrados por meio dessa modalidade.

“As minhas dificuldades referem-se principalmente ao pouco tempo que tenho disponível para acessar a plataforma, por conta do trabalho” (Discente 20).

A EaD tem enfrentado muitos obstáculos no decorrer dos anos, dentre eles a dificuldade em utilizar as ferramentas tecnológicas, devido à escassez de tempo que muitos estudantes têm para desenvolver as atividades do curso, pois estes possuem empregos e estudam ao mesmo tempo (OLIVEIRA, 2007).

De acordo com o acadêmico de enfermagem 86, não existe feedback dos professores com alunos na plataforma, fazendo com que as dúvidas e erros dos alunos em atividades avaliativas não sejam exposto e eles continuam duvidosos acerca dos conteúdos ministrados.

“Quando respondemos as EaD's não temos um retorno dos professores sobre as

atividades, ou seja, não há feedback, deixando-nos sem saber em que falhamos e não sabemos como são avaliadas as atividades” (Discente 86).

O professor é um elemento essencial em um curso online, no entanto existem dificuldades relacionadas com comunicação, falta de estímulo, demora no feedback dos exercícios enviados e a pouca participação do professor nas ferramentas interativas do ambiente virtual de aprendizagem. O aluno online geralmente está sozinho diante do computador, portanto não há quem solucione suas dúvidas imediatamente. Nessa modalidade, a comunicação entre o professor e o aluno se dá quase que exclusivamente por meio do verbal assíncrono, as mensagens na maior parte das vezes não se dão em tempo real, é preciso que o professor dê um feedback, para que o aluno retire suas dúvidas e compreenda suas principais dificuldades (MERCADO, 2007, p. 1).

Em contrapartida, o acadêmico de enfermagem 87 relatou que não vê o ensino a distância como uma modalidade que traz dificuldades ao discente. Afirma que a EaD é um meio de revolucionar o ensino, melhorando assim a qualidade do aprendizado para estes.

“A EaD não apresentou dificuldades, pois logo essas eram superadas pelos professores que respondiam as dúvidas via plataforma. A EaD veio revolucionar o ensino, superando as dificuldades de quando não se é possível o contato do professor/aluno” (Discente 87).

Segundo Barros (2010), a EaD utiliza ferramentas interativas que são utilizadas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e estimular a colaboração e interação entre os participantes de um curso nessa modalidade. Esse ensino busca revolucionar o processo de interação entre professores e estudantes nas plataformas, através de metodologias utilizadas pelos docentes.

Já o discente de enfermagem 77 afirma que os cursos de enfermagem não se enquadram no perfil de ensino a distância, pois traz disciplinas práticas que excluem a possibilidade de utilizar as TIC's como recurso de aprimoramento dos conhecimentos na enfermagem.

“[...] na minha opinião o curso de enfermagem é composto por algumas disciplinas que não se enquadra nessa metodologia de ensino, por ser um curso prático” (Discente 77).

Tem-se observado um progresso significativo da Enfermagem no Brasil na modalidade de EaD, no que se refere à disponibilidade de materiais em ambiente virtuais de aprendizagem (textos, vídeos, links) e em cursos de capacitação e disciplinas de graduação, o que tem permitido a interatividade, a disseminação de informações e o crescimento da quantidade de profissionais de saúde e de Enfermagem. Assim, a utilização de novas tecnologias propicia, também, a inclusão digital aos alunos de Enfermagem, colaborando na minimização de desigualdades sociais e de informação (ROJO et al, 2011, p. 1479).

No entanto, ainda é observado que alguns alunos acreditam que a EaD não traz conhecimento aos discentes, pois afirmam que é um curso prático. Como todos os cursos de graduação, existem seus momentos teóricos e a EaD dinamiza o ensino, fazendo com que os discentes tenham acesso as TIC's e consiga romper barreiras relacionadas a dificuldade no manuseio de tecnologias.

Dessa maneira, é importante identificar as dificuldades que os discentes enfrentam na EaD, visando minimizar esses desafios para melhorar o processo de ensino-aprendizado. Os alunos experimentam uma série de dificuldades e necessidades, por não contarem com a experiência prévia, nem as habilidades necessárias para enfrentar com êxito esta modalidade de estudo. Porém, apesar das diversas dificuldades listadas, a EaD também apresenta diversas possibilidades de ensino (LIMA; SÁ; PINTO, 2014).

4 POSSIBILIDADES DE ENSINO QUE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA OFERTA AOS GRADUANDOS DE ENFERMAGEM

A EaD é uma modalidade educacional que traz condições de atender de forma eficaz à grande demanda de educação em nosso país, à medida que abre possibilidade para aqueles que não puderam frequentar a escola. Além disso, propicia a permanente atualização dos conhecimentos que são gerados na modalidade, onde o aluno pode estudar o mesmo conteúdo quantas vezes ele achar necessário (CRUZ; LIMA; PADILHA, 2009, p. 19).

No Brasil, o ensino da Enfermagem já conta com diversas experiências utilizando a EaD

para estudantes de Graduação, com resultados positivos e promissores, demonstrando boa aceitação por parte do público alvo e melhora no processo ensino-aprendizagem. A maioria das metodologias utilizadas buscam instrumentalizar os estudantes e capacitá-los a desenvolver atividades práticas, como exame físico, preparo e administração de medicamentos, processo fisiológico do parto, utilizar prontuários eletrônicos, entre outros. O principal exemplo de utilização da EaD na Graduação em Enfermagem é o uso de ambientes virtuais que favoreçam o processo de aprendizagem (MARTINS; RIBEIRO; PRADO, 2011, p. 781).

Dessa maneira, pode-se observar que as TIC's são um instrumento que proporciona aos discentes de enfermagem/enfermeiros vantagens para a prática assistencial, facultando a esse público uma maior flexibilidade e agilização na assistência aos clientes, já que o contato com o aparato tecnológico permite uma maior desenvoltura em registrar procedimentos em prontuários eletrônicos, manusear equipamentos como bombas de infusão, gasômetro, ventilador mecânico, desfibrilador, entre outros aparelhos tecnológicos que o enfermeiro depara-se nos serviços de saúde no dia a dia.

Outras falas relataram que a principal possibilidade de ensino fornecida pela EaD é o acesso da plataforma em qualquer lugar, a qualquer momento, ocasionando um não deslocamento até as instituições de ensino superior, resultando na diminuição de riscos de assalto, visto que hoje é observado um alto índice de assalto nos centros urbanos.

"[...] O ponto positivo é a facilidade de muitas vezes não ser preciso vim para a faculdade, por fazer atividade em casa" (Discente 84).

"As possibilidades é que podemos acessar a plataforma em nossa residência, na hora que queremos e podemos. Também diminui o risco de assalto porque não saio de casa [...]" (Discente 103).

A EaD possibilita o rompimento da concepção sobre a presencialidade no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o aluno administre seu tempo e espaço de forma autônoma, ou seja, acesse a plataforma em qualquer lugar e a qualquer momento (VIDAL; MAIA, 2010, p. 14).

Segundo Nonato e Pinto (2012, p. 1), o ensino à distância tem se tornado em todo o mundo

uma maneira importante para a promoção de oportunidades para muitas pessoas, devido ao rompimento de barreiras de tempo e espaço e a diminuição dos riscos que os acadêmicos se expõem à violência. Geralmente os discentes que trabalham necessitam estudar à noite nos grandes centros urbanos e, às vezes, deixam de participar de formações e cursos importantes no período diurno por estarem trabalhando e necessitam estudar a noite, ficando expostos à violência das grandes cidades.

Por fim, o depoimento do discente 64 ainda reforça outra possibilidade que a EaD traz para os discentes:

"Podemos estudar na forma autônoma, sem a presença do professor como facilitador da aprendizagem" (Discente 64).

O aluno da EaD possui inúmeros benefícios, entre eles, a disponibilidade de materiais didáticos textuais, onde o aprendiz pode realizar as atividades propostas, sem contato com o formador ou com os demais participantes do programa, dessa maneira, ele é autônomo na produção do seu conhecimento. Os recursos das TIC's podem ser empregados para controlar os caminhos percorridos pelo aprendiz, automatizar o fornecimento de respostas às suas atividades e o feedback em relação ao seu desempenho. Dessa maneira, a EaD oferta diversas possibilidades aos discentes de enfermagem, apesar das dificuldades encontradas por estes nessa modalidade educacional. Assim, a EaD encontra-se centrada no aluno, na sua autonomia, portanto, este assume a direção no seu processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2012, p. 18).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendemos expor as informações obtidas a partir desse estudo sobre as dificuldades e possibilidades de ensino que a EaD oferta aos discentes de enfermagem, que corresponde ao objetivo dessa pesquisa. Pôde-se observar de acordo com os relatos dos acadêmicos de enfermagem, muitas reflexões, dificuldades e possibilidades que estes veem nessa modalidade educacional.

Destacamos, ainda, que alguns alunos enfrentam algumas dificuldades no processo de aprendizagem, onde destacam a necessidade de comprometimento dos professores para com eles e compreensão da

filosofia EaD. Nesse sentido, podemos observar que tal modalidade de ensino exige dos seus participantes e docentes uma programação sistemática, para que, os mesmos, venham a apresentar bons resultados no decorrer das disciplinas cursadas nessa modalidade.

Assim, sugere-se que muito se tem a evoluir para que se venha utilizar tal modalidade de

maneira mais efetiva nas instituições de ensino superior dos cursos de enfermagem. Porém, é salutar elaborar esclarecimentos, pesquisas e discussões mais amplas acerca da temática, para que tal realidade acompanhe o processo evolutivo dessa modalidade de ensino tão presente atualmente.

REFERÊNCIAS

- [1]. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia e Educação a Distância: Abordagens e Contribuições dos Ambientes Digitais e Interativos de Aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação a Distância*, n. 110, p. 6-15, 2012.
- [2]. BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4ª edição. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.
- [3]. BARROS, Monalisa Alves. Ferramentas interativas na educação a distância: benefícios alcançados a partir da sua utilização. In: V EPEAL. *Anais...* 2010.
- [4]. CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal. *Análise das publicações nacionais sobre educação à distância na enfermagem*. *Rev Bras Enferm*, Brasília, v. 62, n. 4, p. 588-593, 2009.
- [5]. COUTINHO, Clara Pereira; ALVES, Manoela. Educação e sociedade da aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da internet. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, v. 3, n. 4, p. 206-225, 2010.
- [6]. CRUZ, Flávia Araújo da; LIMA, Tatianne Nascimento de; Padilha, Maria Auxiliadora Soares. Educação a distância: uma visão dos alunos sobre os conceitos de ead e autonomia no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). 2009. 25f. Artigo (Graduação em pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2009
- [7]. CUNHA, Jhose Jale Camelo da. Educação superior e o ensino a distância: percepção dos discentes e tutores sobre o ensino presencial e semipresencial de uma IES em Mossoró – RN. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Tecnologias E Humanidades. Lisboa. 2012.
- [8]. LIMA, Maria Aparecida de Araújo; SÁ, Eliana M. Oliveira; PINTO, Anamelea de Campos. Perfil e dificuldades do aluno da ead: o caso do curso de bacharelado de administração pública. In: XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 5, 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2014.
- [9]. LONGARAY, Ariane Nichele Cesar. *Estratégias para Educação a Distância: um olhar a partir dos estados de ânimo do aluno*. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2014.
- [10]. MARTINS, Thaís Yamasaki de Campos; RIBEIRO, Rita de Cássia; PRADO, Cláudia. Transdisciplinaridade na educação à distância: um novo paradigma no ensino de enfermagem. *Rev Bras Enferm*, Brasília, v. 64, n. 4, p. 779-782, 2011.
- [11]. MEDRONHOS, R. A. et al. *Epidemiologia*. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 2008. 790p.
- [12]. MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. *Dificuldades na educação a distância online*. 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2016.
- [13]. NONATO, Helena Pinto; PINTO, Ernerstina Nonato. *Educação à Distância: Vantagens e Desvantagens*. Goiânia, Goiás, 2012. Disponível em: <http://www.inf.ufg.br/espinedu/sites/www.inf.ufg.br/espinedu/files/uploads/trabalhos-finais/Artigo%20EAD.pdf>. Acesso em: 02 set. 2015.
- [14]. OLIVEIRA, Marluce Alves Nunes. Educação à Distância como estratégia para a educação permanente em saúde: possibilidades e desafios. *Rev Bras Enferm*, Brasília, v. 60, n. 5, p. 585-589, 2007.
- [15]. ROJO, Priscila Tagliaferro et al. *Panorama da educação à distância em enfermagem no Brasil*. *Rev Esc Enferm USP*, São Paulo, v. 46, n. 6, p. 1476-1480, 2011.
- [16]. SANTOS, Ednilde Guerra Terças. Educação a Distância: entraves e avanços. *Revista Brasileira de Educação a Distância*, n. 110, p. 16-20, 2012.
- [17]. VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. *Introdução à Educação a Distância*. [Fortaleza]: RSD editora, 2010. 17 p

Capítulo 9

PERCEPÇÕES INICIAIS SOBRE O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM FAPAM VIRTUAL: UM PROJETO PILOTO DA FACULDADE DE PARÁ DE MINAS

Juliana Cristina Fraleon de Almeida

Rafael Henriques Nogueira Diniz

Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Morais

Resumo: Com as evoluções dos recursos tecnológicos, nossa sociedade tem passado por diversas transformações, que atingiram também a área de educação. Dessa forma, surgiram possibilidades que permitem o desenvolvimento do aluno fazendo uso das TIC's e difundindo o conhecimento em diversas plataformas virtuais. No entanto, em paralelo ao constante crescimento das ferramentas tecnológicas, cresce também a preocupação referente a qualidade do ensino. Para acompanhar o ritmo desse desenvolvimento e as perspectivas que nela permitida, a Faculdade de Pará de Minas - FAPAM, localizada no município de Pará de Minas - MG, iniciou-se no ano de 2017, um projeto de utilização de disciplinas virtuais e transversais em consonância com a portaria nº 1134 de outubro de 2016, do Ministério da Educação (MEC), que regulamenta a oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. Utilizando um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), foi ofertado uma disciplina virtual de Metodologia Científica durante o primeiro semestre de 2017. Para alunos de dois cursos de graduação da FAPAM: Gestão da Tecnologia da Informação e Agronegócio, totalizando 25 alunos acessando o ambiente virtual. Esse artigo é um compilado das reflexões da tutora, do coordenador do projeto e do professor da disciplina sobre a experiência com esse projeto piloto de ensino virtual que tem sido desafiador e enriquecedor, melhorando a percepção da utilização de tecnologias educacionais na instituição, bem como desenvolvendo novas formas de ensinar e aprender.

Palavras-chave: EaD, Blended Learning, Moodle, AVA

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observa-se que a sociedade tem passado por diversas modificações causadas pela evolução tecnológica. A área de educação diante desta evolução tem sido convidada a refletir sua forma bem como demonstrado uma forte necessidade de se adequar às novas exigências (Teixeira, 2016). Partindo desse pressuposto, a educação na modalidade a distância tem ganhado cada vez mais maior visibilidade e adeptos, sendo uma forte candidata a suprir as novas demandas educacionais.

Mas, o que é Educação a distância? Essa modalidade de ensino envolve diferentes aspectos em sua abordagem, não sendo meramente uma ferramenta de ensino alternativa a presencial. Em termos gerais a educação a distância pode ser considerada aquela em que há uma separação física entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e em alguns momentos uma separação temporal. Essa separação física não significa ausência da presença, já que existem inúmeras ferramentas que podem suprir o contato físico, como chats, fóruns e atendimentos especializado com tutores (Neto, 2012).

De acordo com a Portaria 1134/2016 as instituições de ensino superior podem fornecer 20% da grade curricular total do curso na modalidade a distância, mesmo em cursos que estejam apenas autorizados pelo MEC mas não tenham sido ainda reconhecidos. A partir dessa permissão, a Faculdade de Pará de Minas (FAPAM), localizada no município de Pará de Minas - Minas Gerais, iniciou um projeto piloto com a implantação de um ambiente virtual de aprendizagem através da plataforma Moodle ofertando a disciplina de metodologia científica para duas turmas do primeiro período do primeiro semestre de 2017.

Existem diversas modalidades em educação a distância, e a que melhor se adequa as características da instituição FAPAM é a conhecida por *Blended Learning* (B-learning) ou aprendizagem híbrida, termo que foi cunhado no início do século XXI (Goudouris e Struchiner, 2015). Essa modalidade de ensino se caracteriza por mesclar momentos em que o aluno estuda via recursos tecnológicos e outros em que o aluno se encontra em sala de aula com o professor e os outros colegas de disciplina (Valente, 2014).

O presente trabalho tem o intuito de apontar as percepções iniciais com o projeto piloto implantado na instituição avaliando os pontos positivos e os pontos negativos, a fim de compartilhar as dificuldades enfrentadas, mas também as conquistas com este novo desafio que é quebrar paradigmas através do ensino a distância.

2 OBJETIVOS:

O presente trabalho pretende expor as percepções iniciais com a implementação de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na instituição de ensino superior Faculdade de Pará de Minas (FAPAM) onde recebeu o nome de FAPAM Virtual, através da visão da tutora, do coordenador do projeto e do professor da disciplina oferecida. Serão apresentados os principais desafios enfrentados com a educação a distância e as novas possibilidades descortinadas para a instituição com as experiências na plataforma FAPAM Virtual.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Apesar da educação a distância ter ganhado uma notoriedade atualmente devido as revoluções das novas tecnologias, existem relatos de que essa forma de ensino-aprendizagem é bem antiga, datando dos tempos em que Platão ensinava através de cartas e de Paulo que escreveu as famosas epístolas, dois exemplos de textos de cunho educacional que eram enviados a receptores distantes geograficamente (Carvalho, 2006).

No Brasil, a educação a distância iniciou sua expansão em 1996, quando foi legalizada pela aprovação da lei nº 9394 em 23 de dezembro, que tinha como interesse democratizar o ensino superior utilizando-se das ferramentas tecnológicas. E após esse marco legal, o ensino a distância tem crescido a cada ano, e segundo Schlünzen Junior (2013), temos boas perspectivas em relação a sua ampliação já que poderemos garantir o ensino a pessoas com baixa renda e que não teriam condições de arcar com o ensino presencial; podemos ensinar além dos limites geográficos, ampliando o alcance e o nível de ensino, além disso, garantir uma interação entre professores e alunos de diferente realidades e culturas. Todos esses pontos engrandecem não apenas os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, mas todo o sistema educacional de nosso país que

consegue atingir um número maior de pessoas, ensinando e aprendendo através da troca de experiências.

Outro ponto que tem garantido a expansão do ensino a distância é o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem que estão cada vez mais modernos, de fácil acesso e utilização. Os ambientes virtuais facilitam a interação entre todos os envolvidos (professores, alunos e tutores), facilitam a exposição de conteúdos didáticos como apostilas, vídeos e exercícios, permitem que o estudante tenha acesso a qualquer momento ao curso e possa rever todo conteúdo se necessário (Alves, Menezes e Vasconcelos, 2014), o que permite ao aluno estudar nos momentos mais adequados em um ambiente versátil e organizado, tornando-se mais autônomo e responsável pelo próprio aprendizado.

No entanto, nem tudo são flores, existem vários aspectos em pauta no que se refere a eficácia da educação a distância. A maior preocupação, é que, as pessoas que se beneficiam dessa modalidade de ensino, realmente recebam um ensino de qualidade e que as prepare para o mercado de trabalho da mesma forma que o ensino presencial. São vários os questionamentos em relação as perspectivas e avanços da educação a distância, entre eles, podemos citar alguns pontuados por Patto (2013): realmente existe uma relação entre o professor e o aluno que garanta o aprendizado? Essa relação virtual substitui ou equivale ao convívio? Quais são os interesses por detrás do crescente estímulo a educação a distância, não só no Brasil, mas no mundo? É realmente possível avaliar o aluno através da educação a distância? Esses e outros questionamentos são muito úteis para os envolvidos no ensino a distância, porque nos faz repensar em nossa forma de atuação. Essas questões não podem nos desanimar ou desacreditar a eficácia do ensino a distância, mas, devem ser utilizados como ferramentas de reflexão e busca de soluções que visem apenas engrandecer e melhorar essa crescente modalidade de ensino. Aliás, é necessário que se preocupe com a qualidade de qualquer forma de ensino, pois formar pessoas é uma tarefa que reflete em toda a sociedade. Deve-se concentrar em tornar a educação a distância uma forma de ensino eficaz e com qualidade inquestionável, já que, essa modalidade não mais regredirá, continuará a crescer e a atingir cada vez mais pessoas.

Outra preocupação bastante discutida é em relação a permanência dos alunos no ensino a distância. Esta, é comum a toda modalidade de ensino. No entanto, quando se trata ao ensino a distância, a evasão ocorre por motivos bem particulares como por exemplo: ao aluno não se sentir capacitado para o uso das tecnologias, ao tutor não exercer sua função o que gera um sentimento de desamparo por parte dos alunos, a uma estrutura inadequada e insuficiente por parte da instituição, a complexidade do curso, falta de recursos dos alunos para acessar as plataformas (Cornelio, Vasconcelos e Goulart, 2016) dentre outras dificuldades pessoais de cada aluno. Assim, é necessário conhecer o perfil dos estudantes atendidos, e suas dificuldades o que possibilita aos educadores e coordenadores de educação a distância auxiliar o aluno em sua adaptação às plataformas virtuais de aprendizagem e melhor conduzi-los durante o curso.

É necessário também ao professor e tutor do ensino a distância ser capaz de perceber as dificuldades de seus alunos na plataforma virtual. No ensino presencial é mais fácil perceber o aluno e suas emoções a partir de seu comportamento, expressões e ausência em sala de aula. Quando se trata do ensino a distância, essa percepção requer uma atenção maior, já que não se pode contar com a expressão dos alunos em sala de aula, no entanto, pode-se acompanhar a sua participação pelo ambiente virtual, sua frequência, a qualidade de suas respostas e seu envolvimento com o curso (Silva, *et al*, 2014).

Quando pensamos em educação a distância na atualidade, imaginamos um ensino mediado apenas pelos recursos tecnológicos, em que alunos e professores se conectam apenas através da internet, essa modalidade realmente existe e é denominada *e-learning* (Schneider, *et al*, 2014). No entanto, para melhor suprir as necessidades educacionais do atual contexto social essa modalidade acabou evoluindo para um novo modelo conhecido como *Blended learning*, (Blended do inglês, mesclar, misturar) que mescla o uso de tecnologias com encontros presenciais entre alunos e professores aproveitando o melhor de cada uma das possibilidades (Goudouris e Struchiner, 2015).

Seguindo a linha de pensamento da modalidade *Blended learning*, surgiu um outro modelo que tem crescido bastante e possui uma proposta muito atrativa, a ideia de sala

de aula invertida. Nesse modelo, os encontros presenciais, são utilizados para que os alunos possam resolver problemas sugeridos pelo professor que deixa de ser um simples transmissor do conhecimento, atuando como um mediador que instiga o aluno a construir seu próprio aprendizado, tornando-o mais autônomo e crítico em relação aos saberes adquiridos (Valente, 2014).

Esse processo é muito importante pois modifica a maneira tradicional que vigorou durante muitos anos em que o professor era o detentor do saber e o aluno deveria aceitar e memorizar o conteúdo, evitando questionamentos e pensamento crítico. Agora o aluno deve buscar por si mesmo o conhecimento, deve ter pensamento crítico e tem todo o direito de debater com o professor, que não é mais o único detentor do saber, mas é o mediador que naquele campo do conhecimento tem muito a compartilhar (Mattar, 2013).

Diante de todos esses apontamentos, a FAPAM se habilita para iniciar um projeto piloto de ensino semipresencial, buscando inovar as formas de ensino e continuar fornecendo um ensino de qualidade e referência para toda a região.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto piloto foi iniciado primeiro semestre de 2017, com as turmas do primeiro período de Agronegócio e Gestão de Tecnologia da informação do primeiro semestre letivo. Totalizando as duas turmas em 25 alunos. Foi disponibilizado apenas uma disciplina: Metodologia Científica.

A disciplina virtual está de acordo com a portaria que permite oferecer até 20% de cursos presenciais em formato de ensino a distância. O ambiente de aprendizagem virtual recebeu o nome de FAPAM Virtual e foi criado dentro da plataforma Moodle (acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), que tem sido bastante difundida pela sua versatilidade e gratuidade.

O projeto piloto conta com um coordenador, uma tutora, o professor da disciplina que está sendo oferecida e com os coordenadores dos cursos matriculados.

A dinâmica de uma aula ocorre da seguinte forma: todas as semanas são disponibilizados um vídeo gravado pelo professor da disciplina pontuando os tópicos principais da aula

semanal, um capítulo de apostila criada também pelo professor, (ao final os capítulos serão reunidos em uma apostila única), e uma leitura complementar que pode ser um texto, um artigo científico ou alguma matéria sobre o assunto que permite ao aluno aprofundar um pouco mais no tema abordado. Para cada semana o professor deve criar e disponibilizar uma atividade, que o aluno deverá realizar dentro de uma semana, para ser avaliado posteriormente.

Os alunos também podem contar com o apoio de uma tutora que pode auxiliá-los em dúvidas no sistema, nos prazos para as atividades, e modera a relação entre o aluno e o professor, repassando as dúvidas em relação ao conteúdo da disciplina e disponibilizando as respostas posteriormente para os alunos. Todo esse processo é realizado pela plataforma que possui além de fóruns, um correio eletrônico no qual é possível enviar mensagens para um participante em particular. Caso seja necessário o aluno pode procurar pela tutora ou pelo professor da disciplina que disponibilizam semanalmente horários para encontros presenciais.

Durante o período são realizados encontros presenciais de acordo com a demanda do professor, disponibilizado através de um cronograma para a turma pelo. Essa característica de mesclar momentos presenciais e momentos pela plataforma virtual são característicos do método adotado *Blended learning*.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) permite ao tutor acompanhar cada passo do aluno dentro do ambiente virtual de aprendizagem, sendo possível perceber se estão lendo a apostila e as leituras complementares, se estão sendo participativos, se estão frequentando o portal regularmente, entre outras atividades. Isso facilita uma avaliação sobre a participação no geral dos alunos ao novo método de ensino-aprendizagem.

No que se refere a estrutura física, são disponibilizados aos alunos do projeto, computadores na biblioteca da faculdade, além de fones de ouvido para empréstimo de forma que o aluno possa assistir aos vídeos. Caso o aluno queira fazer uso do seu próprio laptop também existe um espaço reservado exclusivamente aos alunos do FAPAM Virtual na sala de estudos. Além disso, a plataforma pode ser acessada pelo aluno através de seu

celular, permitindo assistir as aulas e estudar em qualquer momento e lugar.

5 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os desafios iniciais de um projeto como FAPAM Virtual são inúmeros. Dentre eles, destacam-se: resistência de alguns alunos em relação ao oferecimento da disciplina virtual, o que não nos surpreende, visto que o novo tende a despertar o medo e a insegurança, mas também permite descobrir novos e gratificantes caminhos. Essa resistência não é observada apenas em nossa instituição, mas tem se observado uma resistência social de maneira geral a educação a distância (Carvalho, 2006). Com relação a sociedade como um todo, é possível que essa resistência esteja baseada na crença que os cursos de educação a distância são mais fracos que os cursos presenciais ou que as pessoas que cursarem essa modalidade não terão as mesmas possibilidades no mercado de trabalho que as pessoas que cursaram o curso presencial (Raabe, Silva e Giraffa, 2005). Por parte dos professores, essa resistência pode estar relacionada em ser vinculado a um ensino que não seja de qualidade ou a uma modalidade que não é reconhecida na sociedade, e em alguns casos insegurança de trabalhar com tecnologias que não possui afinidades e domínio, e por isso seria necessário desenvolver novas habilidades (Silva, Costa e Bizarria, 2016).

No entanto, a qualidade do ensino depende exclusivamente das partes envolvidas, e o preconceito observado tende a diminuir com a rápida expansão da EaD e com os resultados positivos já alcançados através dessa modalidade. Na FAPAM, há um planejamento de que a impressão dos alunos com as disciplinas virtuais ofertadas sejam as melhores possíveis.

Como a plataforma permite um acompanhamento bem completo dos envolvidos da disciplina, é possível gerar um registro bem detalhado da participação e desenvolvimento durante o semestre, em especial dos alunos. Já está sendo possível notar uma adaptação ao portal, ao ritmo da disciplina e a responsabilidade que se deve desenvolver para cumprir com todos os compromissos assumidos e uma aceitação maior a plataforma de ensino virtual.

Em relação a participação dos alunos, existem os que frequentam regularmente o portal, que entregam as tarefas sempre dentro do prazo combinado e que aproveitam todo o conteúdo disponibilizado. Porém, os que não frequentam o portal com assiduidade, ou esquecem de entregar as atividades são orientados sobre a importância da postura de estudantes comprometidos também no ambiente virtual. Quanto ao horário de participação, é optativo pelo aluno a decisão sobre a gestão de tempo que irá realizar as aulas, de forma a cumprir com as responsabilidades da disciplina virtual.

Além disso, percebe-se que os alunos que se comprometeram pouco nas disciplinas virtuais apresentaram o mesmo comportamento em disciplinas presenciais, o que reforça a ideia de que o problema não está na forma de ministrar o ensino, mas, principalmente na responsabilidade dos envolvidos.

Em relação ao contato com o tutor, percebe-se pouca demanda ou dúvidas acerca da plataforma. É desenvolvido ao longo do semestre ações de engajamento para que se sintam confortáveis para entrarem em contato. Mas quando isso se tornar algo comum, com certeza o tutor será mais requisitado e questionado. Os contatos quando solicitados em grande maioria são satisfatórios e positivos.

Mas, além das dificuldades enfrentadas já citadas acima, destacamos como pontos positivos a implementação da plataforma virtual em nossa instituição: a flexibilidade que o aluno possui em estudar em horários adequados para seu estilo de vida, podendo fazer as atividades em momentos que considerar propício e em ambientes em que se sinta confortável, e como as aulas ficam disponíveis no portal o aluno pode rever o conteúdo sempre que quiser, reforçando se necessário a aula da semana, fornecer esse contato com as tecnologias que está cada vez mais presente em nosso dia e modernizar a instituição, acompanhando os avanços e mudanças sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todas os desafios que essa nova modalidade tem despertado nos envolvidos do ambiente virtual de aprendizagem da FAPAM, a instituição tem procurado envolver todos do processo de forma que as disciplinas virtuais sejam acolhidas de forma

natural. Para isso, o planejamento e capacitação dos envolvidos faz-se necessária.

Entende-se, que é natural o desconforto gerado pelo novo, assim, como é natural a adaptação e aceitação dessa nova metodologia que a partir de agora fará parte da instituição.

As possibilidades que essa nova ferramenta tem descortinado na instituição tem despertado o interesse em ampliar esse projeto, oferecendo futuramente nos cursos de pós-graduação e cursos de extensão para toda a comunidade.

REFERÊNCIAS

- [1]. Alves, T. M. F.; Menezes, A.H.N.; Vasconcelos, F.M.B.P. Crescimento na educação a distância e seus desafios: uma revisão bibliográfica. *Revista de educação do Vale do São Francisco*, v.4, nº 6, p. 63-74, 2014.
- [2]. Anderson, T.; Dron, J. Três gerações de pedagogia de educação a distância. *Fundação Cecierj*, Rio de Janeiro, nº 2, p. 119-134, 2011.
- [3]. Carvalho, A.S.C. Educação a distância frente às resistências da sociedade. *Revista digital da comunidade virtual de aprendizagem*, v. 3, nº 12, p.1-10, 2006.
- [4]. Cornelio, R.A.; Vasconcelos, F.C.W.; Goulart, I.B.; Educação a distância: uma análise estatística dos fatores relacionados a evasão e permanência. *Revista Gestão Universitária da América Latina*, v.9, nº 4, p. 26-44, 2016.
- [5]. Costa, C.J.; Cochia, C.B.R. A expansão do ensino superior do Brasil e a educação a distância: instituições públicas e privadas. *Teoria e prática da educação*, v. 16, nº 1, p. 21-32, 2013.
- [6]. Goudouris, E.; Struchiner, M. Aprendizagem híbrida na Educação médica: uma revisão sistemática. *Revista brasileira de educação médica*, v.39, nº 4, p. 620-629, 2015.
- [7]. Mattar, J. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. *Revista digital de tecnologias cognitivas*, nº7, p. 20-40, 2013.
- [8]. Neto, A.S. Cenários e modalidades de EAD. 1ªEd. Curitiba – Paraná: IESDE Brasil, 2012.
- [9]. Patto, M.H.S. O ensino a distância e a falência da educação. *Educação e pesquisa*, nº 2, v. 39, p. 303-318, 2013.
- [10]. Raabe, A.L.A.; Silva, J.M.C.; Giraffa, L.M.M. Um ambiente EAD para promover experiências de aprendizagem mediadas em uma disciplina presencial. *Informática na educação: teoria e prática*, nº1, v.8, p. 89-102, 2005.
- [11]. Schlunzen Junior, K. A institucionalização da educação a distância no Brasil: cenários e perspectivas. *Teoria e prática da educação*, nº 1, v.16, p. 113-124, 2013.
- [12]. Schneider, E.I.; Suhr, I.R.F.; Teixeira, J.M.B.; Castanheira, N.P. Blended learning: o caminho natural para as instituições de ensino superior. Curitiba-Paraná, 2014.
- [13]. Silva, J.M.C.; Andrade, F.G.; Tessari, R.; Preissler Junior, S. Alunos em risco: como identificá-los por meio de um ambiente virtual de aprendizagem? *XI Congresso Brasileiro de ensino superior a distância*, Florianópolis-Santa Catarina, 2014.
- [14]. Silva, M.A.; Costa, L.A.; Bizarria, F.P.A. Resistência docente à educação a distância (EaD): análise de trajetórias em busca de novas epistemologias. *Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, nº 1, v. 16, p. 47-62, 2016.
- [15]. Souza, M.F.; Lemos, B.M. O ensino semipresencial na Universidade Severino Sombra: uma visão da disciplina de metodologia científica. *Eletrônica TECCEN*, nº2, v.4, p.79-102, 2011.
- [16]. Teixeira, T.F. Semipresencial: uma modalidade de ensino superior transformadora e inclusiva. *Maiêutica*, nº 1, v. 4, p. 167-174, 2016.
- [17]. Tenório, A.; Costa, M.F.A.; Tenório, T. A influência da empatia como competência socioafetiva na atuação de tutores a distância. *Associação Brasileira de Educação a distância*, v.15, p. 11-21, 2016.
- [18]. Valente, J.A. Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em especial*, n. 4, p. 79-97, 2014.

Capítulo 10

CULTURA DIGITAL E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: CONVERGÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Carla Oliveira Dias

Ana Cristina das Neves

Patrícia Margarida Farias Coelho

Resumo: As transformações ocorridas nas formas de comunicação no século XX se intensificaram no século XXI por meio da presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no cotidiano social e escolar. As instituições de ensino superior enfrentam o grande desafio de equilibrar a expertise tecnológica de seus alunos, já inseridos na cultura digital, com a falta de adequação estrutural e metodológica das instituições de ensino. O objetivo deste estudo é identificar a participação da cultura digital na implementação de metodologias ativas no ensino superior. O estudo se refere a uma revisão de literatura do tipo integrativa. A pergunta de pesquisa do estudo foi: *a cultura digital pode colaborar para a implementação de metodologias ativas no ensino superior?* Foram utilizadas como palavras-chave: educação superior, tecnologias educacionais, cultura digital e metodologias ativas. As bases de dados online escolhidas foram: *SciELO-EDUC@*, Portal CAPES, ERIC e SCOPUS. Critérios de inclusão: artigos científicos do tipo pesquisa de campo, relatos de experiência e reflexão teórica, disponíveis no todo na base de dados, com publicação entre 2013/2017. Critérios de exclusão: enquadramento temático específico (cultura digital na educação superior). A amostra final totalizou 17 bibliografias. A cultura digital e as metodologias ativas apareceram representadas em três dimensões. A primeira relaciona-se à cultura digital e sua inserção no contexto da educação (seis estudos, 35%); agrupamento temático, que se subdividiu em multifatores: orientação pedagógica tradicional versus currículo, dimensão relacional professor/aluno, deficiências de acesso e de infraestrutura nas instituições de ensino e, ainda, baixa adesão das TDICs na prática educativa. A segunda dimensão, cultura digital e sua inter-relação com a literacia digital dos sujeitos (sete estudos, 42%), trata do perfil tecnológico discente/docente, aprendizagem digital e autonomia. E, por fim, a cultura digital e sua interface com as metodologias ativas (quatro estudos, 23%), representadas pela associação das TDICs como as metodologias ativas, em caráter instrumental ou pedagógico. As TDICs e as metodologias ativas apresentam convergência, pois objetivam a aprendizagem significativa e autônoma, sendo tal fenômeno favorecido pela cultura digital e pela diversidade de recursos tecnológicos disponíveis. Entretanto, para a aprendizagem na era digital se tornar eficiente, é preciso transpor as possíveis deficiências relativas ao perfil tecnológico dos docentes/discentes e a necessidade de modernização tecnológica das universidades.

Palavras-Chave: Ensino Superior. Tecnologias Educacionais. Cultura Digital. Metodologias Ativas.

1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nas formas de comunicação no século XX se intensificaram no século XXI por meio da presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no cotidiano social e escolar. Vivemos assim a era digital, onde estar conectado à internet nos torna parte do mundo, compartilhando a ação humana mediante o uso de recursos tecnológicos (BARATTO; CRESPO, 2013).

A cultura digital é resultado desse cenário e impacta de forma significativa, também, o mundo educacional, já que os alunos chegam ao ambiente acadêmico com habilidades e conhecimentos próprios em relação à utilização de recursos tecnológicos (CRUZ; BIZELLI, 2015).

As instituições de ensino superior enfrentam o grande desafio de equilibrar a expertise tecnológica de seus alunos, sujeitos já inseridos na cultura digital, com a falta de adequação estrutural e metodológica de suas instituições para a utilização de TDICs no ensino, o que tem resultado em uma proposta educativa pouco desafiadora, que gera desmotivação para a aprendizagem (SILVA et al., 2014).

O desafio de integrar a universidade à era digital pode ser minimizado pela aproximação entre as metodologias ativas e o conjunto das tecnologias educacionais disponíveis, de forma a ampliar a possibilidade de problematização e interatividade, tanto na sala de aula como fora dela (MORÁN, 2015).

Isso é possível porque as metodologias ativas caracterizam-se pela integração de espaço e tempo, de forma a privilegiar o movimento não linear para a aprendizagem, além de promover o compartilhamento de conhecimento e a integração, experiências muito presentes na dinâmica das relações na era digital (BORGES; ALENCAR, 2014).

Desse modo, essa pesquisa tem como objetivo identificar a participação da cultura digital na implementação de metodologias ativas no ensino superior.

2 METODOLOGIA

O presente estudo refere-se a uma revisão de literatura do tipo integrativa sobre a temática da cultura digital na educação e sua possível interface com o uso de metodologias ativas no ensino superior. A revisão da literatura

integrativa foi escolhida por seu caráter sistemático, flexível e rigor científico, pois “o método de revisão integrativa permite a combinação de dados da literatura empírica e teórica” (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

A questão dessa pesquisa que permitiu a escolha das palavras-chaves para a busca de dados foi: a cultura digital pode colaborar para a implementação de metodologias ativas no ensino superior? O questionamento levou à escolha das seguintes palavras-chaves: *educação superior, tecnologias educacionais, cultura digital e metodologias ativas*.

Para a escolha das bases de dados, considerou-se sua apropriação e relevância científica para o estudo da temática, e optou-se pelo Portal *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, em seu buscador específico para a educação, o *EDUC@*, o Portal da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* e, ainda, as bases de dados internacionais *Education Resources Information Center (ERIC)* e *SCOPUS*.

As duas primeiras são mais conhecidas pela comunidade científica brasileira e possuem acesso aberto. A terceira, a base de dados eletrônica *ERIC*, corresponde a uma base da área de humanas que agrega somente pesquisas sobre educação, fundada e patrocinada pelo Ministério da Educação dos Estados Unidos; sua relevância está em oferecer acesso a referências científicas diversificadas sobre educação em larga escala, em diferentes perspectivas, sendo seus registros datados de 1966 até hoje. A base *SCOPUS* é uma base online que disponibiliza resumos e citações de artigos indexados e revisados por pares, de caráter interdisciplinar, nas áreas de ciências biológicas, ciências da saúde, ciências físicas e ciências sociais, com acervo datado de 1823 até o presente.

Para proceder à busca e avaliação de referências nas bases de dados escolhidas, foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão, foram estabelecidos os seguintes parâmetros: artigos científicos do tipo pesquisa de campo, relatos de experiência e reflexão teórica, somente artigos disponíveis no todo na base de dados, e artigos com período de publicação de 2013 até 2017. Também foram considerados artigos em língua estrangeira, não a reconhecendo como um limitador, mas como um critério importante para a aquisição de referências atualizadas, fator relevante

pela contemporaneidade da temática em estudo.

Como critérios de exclusão, foram estabelecidos os parâmetros: artigos indisponíveis no todo ou em parte na base de dados e, também, necessidade de enquadramento temático específico, ou seja, produções relacionadas apenas ao tema da cultura digital na educação superior. Optou-se, ainda, pela utilização apenas de periódicos específicos de estudos educacionais.

A operacionalização da busca nas bases de dados adotou a estratégia do cruzamento de pelo menos duas a três palavras-chave. As ferramentas de busca, ou seja, os cruzamentos elaborados com as palavras-chaves associadas ao operador booleano "and" foram sempre utilizadas da mesma forma em todas as bases de dados consultadas.

O Quadro 1 apresenta as estratégias de busca utilizadas para o levantamento de referências nas bases de dados citadas, bem como os seus respectivos cruzamentos que auxiliaram no refinamento dos resultados, inicialmente, obtidos.

A revisão de literatura proposta aconteceu em três fases distintas. A primeira fase de análise correspondeu à leitura inicial dos títulos, resumos e a devida aplicação dos critérios de exclusão e inclusão estabelecidos. A segunda fase foi composta de uma nova filtragem, baseada na busca da temática central no texto. A terceira fase deu-se pela leitura mais atenta das referências escolhidas, a fim de encontrar no texto todas as perspectivas apresentadas em relação ao fenômeno investigado; só depois desse processo sistemático o material foi considerado adequado para o estudo. A amostra final totalizou 17 referências bibliográficas, com período de publicação entre os anos de 2013 e 2017.

Quadro 1: estratégias de pesquisa online.

Banco de Dados	Estratégia de busca	Resultados	Exclusão	Inclusão	Amostra Final
ERIC	Agrupamento 1: higher education and educational technology and digital culture	49	43	6	7
	Agrupamento 2: higher education and digital culture	58	57 (49 repetidos + 8 excluídos)	1	
	Agrupamento 3: higher education and educational technology and digital culture and active methodologies	29	27 (repetidos)	2 (já selecionados)	
SciELO-EDUC@	Agrupamento 1: ensino superior and tecnologia educacional and cultura digital	0	0	0	3
	Agrupamento 2: ensino superior and cultura digital	14	11	3	
	Agrupamento 3: ensino superior and tecnologia educacional and cultura digital and metodologias ativas	0	0	0	
SCOPUS	Agrupamento 1: higher education and educational technology and digital culture	125	119	4	4
	Agrupamento 2: higher education and digital culture	21	15	4 (repetidos, já selecionados)	
	Agrupamento 3: higher education and educational technology and and digital culture and active methodologies	16	12	2 (repetidos, já selecionados)	
PORTAL DA CAPES	Agrupamento 1: ensino superior and tecnologia educacional and cultura digital	74	73	1	3
	Agrupamento 2: ensino superior and cultura digital	38	36	0	
	Agrupamento 3: ensino superior and tecnologia educacional and cultura digital and metodologias ativas	64	63	2	

Fonte: Os pesquisadores.

A análise de dados aplicada à amostra final é apresentada de forma detalhada no Quadro 2, no qual as referências aparecem em ordem numérica crescente, providas de especificações em relação à sua autoria,

periódico de origem e período de publicação, além de apresentar categorização temática relacionada à ideia principal do texto, acompanhada de sua síntese.

Quadro 2: Síntese dos resultados.

Título Do Artigo	Ideia Central	Síntese Temática
1. Six strategies for digital learning success. Autores: Mehta, Samir; Downs, Holly. Center for Creative Leadership. < https://eric.ed.gov/?q=higher+education+and+educational+technology+and+Digital+culture&ff1=dtySince_2013&id=ED568171 > Base de Dados: ERIC	Utilização da Tecnologia Digital como ferramenta educativa. Aprendizagem digital.	A tecnologia digital mostra-se uma ferramenta educativa eficaz para promover a educação digital, tanto no meio corporativo para adultos profissionalizados como para jovens no ambiente escolar. Em ambas as realidades, ferramentas educativas tecnológicas podem auxiliar no desenvolvimento de cultura para a aprendizagem digital.
2. Does higher-order thinking impinge on learner-centric digital approach? Autores: Mathew, Bincy; Raja, B. William Dharma. Journal on School Educational Technology, v. 11, n. 2, p. 17-23, Sep-Nov 2015. < https://eric.ed.gov/?q=higher+education+and+educational+technology+and+Digital+culture&ff1=dtySince_2013&id=EJ1097410 > Base de Dados: ERIC	Aprendizagem digital. Autonomia para a aprendizagem.	Aborda a temática da aprendizagem no contexto digital, por meio da perspectiva da criação da sala de aula digital. Segundo os autores, associar estratégias de ensino que fomentem a postura autônoma e ativa dos educandos é imprescindível para que a aprendizagem digital aconteça.
3. Predictors of digital competence in 7th grade: a multilevel analysis. Autores: Hatlevik, O. E.; Ottestad, G.; Throndsen, I. Journal of Computer Assisted Learning, v. 31, n. 3, p. 220-231, Jun. 2015. < https://eric.ed.gov/?q=higher+education+and+educational+technology+and+Digital+culture&ff1=dtySince_2013&id=EJ1058858 > Base de Dados: ERIC	Literacia digital. Aprendizagem digital.	Trata da importância do mapeamento de habilidades para a utilização das TDICs na educação a fim de alcançar a aprendizagem na era digital. E também aborda o impacto das diferenças socioeconômicas e culturais no desenvolvimento da literacia digital.
4. Introducing large-scale innovation in schools. Autores: Sotiriou, Sofoklis; Riviou, Katherina; Cherouvis, Stephanos; Chelioti, Eleni; Bogner, Franz X. Journal of Science Education and Technology, v. 25, n. 4, p. 541-549, Aug. 2016. < https://eric.ed.gov/?q=higher+education+and+educational+technology+and+Digital+culture&ff1=dtySince_2013&id=EJ1106604 > Base de Dados: ERIC	O uso de recursos digitais como ferramenta de ensino (estratégias). O desafio da cultura digital na educação.	As instituições de ensino tem buscado desenvolver mudanças na organização escolar, procurando associar recursos digitais a seu modelo pedagógico, a fim de alcançar a aprendizagem. Entretanto, os desafios são imensos, devido às diferenças em relação à modernização tecnológica fora da escola e os recursos presentes nas instituições escolares.
5. Scaling solutions to higher education's biggest challenges: an NMC horizon project strategic brief. Autores: Hall Giesinger, C.; Adams Becker, S.; Davis, A.; Shedd, L. New Media Consortium < https://eric.ed.gov/?q=higher+education+and+educational+technology+and+Digital+culture&ff1=dtySince_2013&pg=2&id=ED570428 > Base de Dados: ERIC	Deficiência de recursos tecnológicos nas instituições de ensino. Pouca utilização das TDICs no ensino pelos docentes.	As instituições de ensino superior, a fim de adentrar na era digital, tem procurado inserir em seu contexto a utilização de recursos tecnológicos. Mas, os desafios que enfrenta nessa modernização são significativos como, por exemplo, os problemas de infraestrutura, preparo pedagógico tecnológico dos docentes e diferenças socioeconômicas por parte dos educandos que impactam no desenvolvimento da literacia digital.

(continuação...)

Título do Artigo	ideia Central	Síntese Temática
<p>6. Do UOC students fit in the net generation profile? An approach to their habits in ICT use.</p> <p>Autores: Romero, Marc; Guitert, Montse; Sangra, Albert; Bullen, Mark.</p> <p>International review of research in open and distance learning, v. 14, n. 3, p. 158-181, Jul 2013.</p> <p><https://eric.ed.gov/?q=higher+education+and+educational+technology+and+Digital+culture&ff1=dtySince_2013&pg=2&id=EJ1017476></p> <p>Base de Dados: <i>ERIC</i></p>	<p>Avaliação da literacia digital de universitários em relação à idade (geração).</p>	<p>O artigo discute a temática do perfil dos universitários em relação à literacia digital, considerando a idade dos estudantes. Apesar de não ter encontrado evidências em relação à idade e à competência digital, aponta que tais diferenças são percebidas em relação à exposição recorrente ao uso de TDICs e o acesso a recursos digitais.</p>
<p>7. Doing what we teach: promoting digital literacies for professional development through personal learning environments and participation.</p> <p>Autor: Laakkonen, Ilona</p> <p>Research-publishing.net</p> <p><https://eric.ed.gov/?q=higher+education+and+Digital+culture&ff1=dtySince_2013&id=ED565042></p> <p>Base de Dados: <i>ERIC</i></p>	<p>Literacia digital.</p> <p>Autonomia para a aprendizagem.</p>	<p>O artigo discute a literacia digital apoiada por ambientes de aprendizagem pessoal, argumentando que tais recursos podem se apresentar como diferencial para a aquisição de competências, o que repercute positivamente no desenvolvimento da expertise do profissional.</p>
<p>8. A cultura digital, o professor-criança e o aluno-adulto.</p> <p>Autores: Antônio A. S. Zuin</p> <p>R. Educ. Públ. [online]. 2016, v. 25, n. 59, p. 329-339.</p> <p><http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v25n59/2238-2097-repub-25-59-00329.pdf></p> <p>Base de Dados: <i>SciELO-Educ@</i></p>	<p>Cultura digital e a dimensão relacional no ensino.</p>	<p>Aborda mudanças na dimensão relacional do processo ensinar e aprender mediadas pela cultura digital. O domínio da cultura digital apresentado pelos alunos na atualidade, o acesso à internet e as redes sociais tem gerado conflitos no ambiente da sala de aula.</p>
<p>9. O currículo na cultura digital: impressões de autores de materiais didáticos para formação de professores.</p> <p>Autores: Roseli Zen Cerny, Carla Cristina Dutra Burigo, Nayara Müller Tossati.</p> <p>R. Educ. Públ. [online]. 2016, v. 25, n. 59, p. 341-353.</p> <p><http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v25n59/2238-2097-repub-25-59-00341.pdf></p> <p>Base de Dados: <i>SciELO-Educ@</i></p>	<p>Cultura digital e currículo.</p>	<p>Discute a integração das tecnologias digitais no currículo e as mudanças advindas no processo de ensinar e aprender trazidas pela cultura digital. Aponta para a necessidade dos currículos se adequarem à realidade da cultura digital, pois a linguagem contemporânea é digital.</p>
<p>10. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais.</p> <p>Autores: Maria Helena Silveira Bonilla, Nelson De Luca Pretto.</p> <p>Perspectiva [online]. 2015, v. 33, n. 2, p. 499-521. ISSN 2175-795X.</p> <p><http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v33n2/2175-795X-rp-33-2-00499.pdf></p> <p>Base de Dados: <i>SciELO-Educ@</i></p>	<p>Cultura digital e cultura escolar.</p>	<p>A cultura digital trouxe mudanças importantes na relação dos estudantes, docentes e gestores educacionais. Falta comunicabilidade entre a cultura digital e a cultura escolar, visto que esta se encontra defasada em relação à proposta de modernidade trazida pela cultura digital.</p>

(continuação...)

Título do Artigo	ideia Central	Síntese Temática
<p>11. Reconsidering the technologies of intellectual inquiry in curriculum design.</p> <p>Autores: Cristina Costa, Lisa Harris.</p> <p>The Curriculum Journal, p. 1-19, Mar. 2017.</p> <p><http://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/09585176.2017.1308260?scroll=top></p> <p>Base de Dados: <i>SCOPUS</i></p>	<p>Cultura digital e currículo</p> <p>Desigualdade de acesso a recursos digitais na educação.</p>	<p>Na sociedade da informação, adquirir conhecimento está relacionado, cada vez mais, ao acesso a recursos tecnológicos, e a escola não tem conseguido diminuir as desigualdades de acesso à informação e a tais recursos. É preciso modificar os currículos para que a cultura digital possa ser inserida no cenário acadêmico.</p>
<p>12. Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios REDIE.</p> <p>Autores: Almudena Castellanos Sánchez, Cristina Sánchez Romero, José Fernando Calderero Hernández.</p> <p>Revista Electrónica de Investigación Educativa, v. 19, n. 1, 2017, p. 1-9. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.</p> <p><http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15549650001></p> <p>Base de Dados: <i>SCOPUS</i></p>	<p>Levantamento do perfil tecnológico de universitários.</p> <p>As competências tecnológicas do docente para ensinar na era digital.</p>	<p>O artigo faz um levantamento da competência digital de alunos universitários, evidenciando o fato de que eles apenas possuem habilidades básicas, não apresentando o preparo para consumir e produzir conhecimento no ambiente virtual. Observa também a necessidade do preparo docente para trabalhar com as TDICs a fim de que a aprendizagem de fato aconteça.</p>
<p>13. Viagens em Troia com Freire: a tecnologia como um agente de emancipação.</p> <p>Autor: Paulo Blikstein.</p> <p>Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 3, p. 837-856, jul./set. 2016.</p>	<p>Tecnologias educacionais – ferramentas pedagógicas que favorecem a aplicação de metodologias ativas.</p>	<p>As tecnologias educacionais são ferramentas úteis às metodologias ativas, pois permitem romper com a linearidade na aprendizagem, e colocam o educando como protagonista da ação pedagógica.</p>
<p>14. Digital Natives Revisited: developing digital wisdom in the modern university.</p> <p>Autor: David Harris</p> <p>E-Learning and Digital Media, v. 9, n. 2, 2013.</p> <p>Base de Dados: <i>SCOPUS</i></p>	<p>Nativos e imigrantes digitais.</p> <p>Aprendizagem digital na universidade.</p> <p>Sabedoria digital.</p>	<p>Apresenta o conceito de sabedoria digital, segundo Prensky, e a sua correlação com a aprendizagem na universidade na era digital.</p>
<p>15. The reorganization of time, space, and relationships in school with the use of active learning methodologies and collaborative tools.</p> <p>Autores: Ullisses Ferreira Araujo, Renate Fruchter, Monica Cristina Garbin, Lucas Nóbilo Pascoalino, Valéria Amorim Arantes Araujo.</p> <p>ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 84-, apr. 2014. Base de Dados: <i>Portal da CAPES</i></p>	<p>TDICs associadas a metodologias ativas na educação universitária.</p> <p><i>Designer Thinking</i> – Prototipagem: aprendizagem na perspectiva do aluno.</p>	<p>O artigo aborda o potencial transformador da educação quando ocorre a implementação de metodologias ativas, como o <i>designer thinking</i>, por exemplo, associada às tecnologias educacionais, possibilitando a ampliação da interação no ambiente escolar.</p>

(continuação...)

TÍTULO DO ARTIGO	IDEIA CENTRAL	SÍNTESE TEMÁTICA
<p>16. Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior à distância.</p> <p>Autores: Vilma Geni Slomski, Adriana Maria Procópio de Araújo, Alessandra Silva Santana Camargo, Elionor Farah Jreige Weffort.</p> <p>JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação, v. 13, n. 1, jan/abr., 2016, p. 131-150.</p> <p><http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203245318007></p> <p>Base de Dados: <i>Portal da CAPES</i></p>	<p>Tecnologias educacionais no ensino superior híbrido.</p> <p>Tecnologias educacionais na prática educativa do docente.</p>	<p>A pesquisa realizada evidenciou que os docentes ainda apresentam uma visão simplista no que se refere ao potencial da utilização das TDICs no ensino superior híbrido. A maior parte dos docentes utiliza as TDICs de forma instrumental, técnica, ou seja, como meio de oportunizar a manipulação e difusão de conteúdo.</p>
<p>17. Avaliação da percepção de discentes e docentes sobre novas tecnologias de ensino em cursos de graduação em administração.</p> <p>Autores: Fábio Pimenta de Pádua Júnior, João Pereira de Castilho Filho, Pedro José Steiner Neto, Zaki Akel Sobrinho.</p> <p>Administração: Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 295-321, mai-abr-jun, 2014.</p> <p><https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/22></p> <p>Base de Dados: <i>Portal da CAPES</i></p>	<p>Associação entre TDICs e metodologias ativas.</p>	<p>O estudo avaliou a percepção de discentes e docentes sobre a utilização de tecnologias educacionais associadas a metodologias ativas. De forma geral, os sujeitos percebem os recursos tecnológicos como ferramentas acessórias das metodologias ativas, de modo a tornar sua aplicação fácil e eficiente.</p>

Fonte: Os pesquisadores.

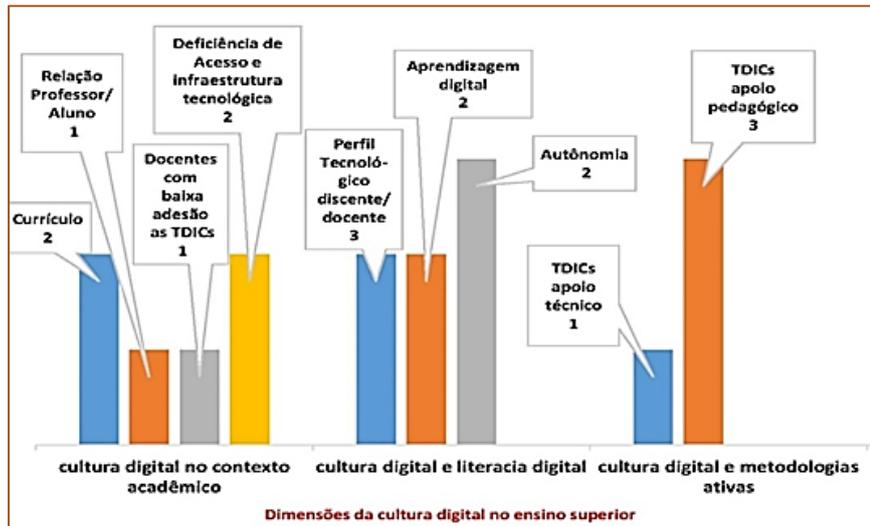
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo possibilitou observar que a temática da cultura digital e as metodologias ativas aparecem nas discussões acadêmicas em três dimensões. A primeira dimensão relaciona-se à cultura digital e sua inserção no contexto da educação; a segunda dimensão trata da cultura digital e sua inter-relação com a literacia digital dos sujeitos da aprendizagem e, por último, a cultura digital e sua interface com as metodologias ativas. Para melhor compreensão dos resultados, é apresentada a Figura 1, que traz as dimensões evidenciadas, considerando seus subtópicos temáticos e o número específico

de artigos que os representam na amostra final.

A primeira dimensão, a cultura digital e sua inserção no contexto da educação, abarca seis estudos, que correspondem a 35% da amostra final. Esse agrupamento temático é composto por multifatores e traz em seu escopo questões relacionadas à orientação pedagógica tradicional presente no ensino superior e a discussão sobre a necessidade da implementação de mudanças que possam aproximar a estrutura curricular da linguagem digital, já que os discentes chegam à universidade imersos na cultura digital.

Figura 1: Síntese dos Resultados



Fonte: Os pesquisadores

Essa realidade já foi observada e estudada por muitos educadores e gestores que acreditam na importância de ações voltadas para a inserção definitiva da cultura digital no cenário educacional, a fim de que os jovens se desenvolvam e se envolvam mais com a proposta de ensino da universidade (NOGUEIRA; PADILHA, 2014). A necessidade de buscar a mudança de paradigma em relação ao uso das tecnologias educativas e às novas demandas curriculares da era digital também é tratada no estudo de Lopes e Melo (2014), o que corrobora com o que foi evidenciado também nesta pesquisa.

A identificação da existência de ruídos na dimensão relacional entre professores e alunos apareceu na amostra, como também a falta de comunicabilidade social no cenário acadêmico. Foi possível observar que os conflitos nesses dois últimos resultados têm origem no distanciamento que ocorre entre a cultura escolar e a cultura digital, cujos resultados semelhantes foram ressaltados também por Cunha e Bizelli (2016) no desenvolvimento de um estudo sobre o uso das TDICs em sala de aula, constatando que as diferenças de perfil tecnológico dos discentes e docentes podem originar situações conflituosas no cenário educativo.

Nessa dimensão, evidenciou-se, ainda, a questão da inadequação tecnológica das instituições educacionais em relação à infraestrutura tecnológica necessária para a aprendizagem na era digital e a questão relativa às possíveis deficiências de acesso a recursos tecnológicos por parte dos educandos. Essa realidade também é

evidenciada e discutida por Rabelo e Tavares (2016) em um estudo sobre as possibilidades e tendências relacionadas ao uso de tecnologias no ensino superior. E, por último, apareceu a questão da baixa adesão do corpo docente das universidades quando se trata da utilização das TDICs em suas práticas educativas, resultado que corrobora com os apontamentos de Figueiredo et al. (2015) que, em uma pesquisa sobre a utilização de recursos tecnológicos na prática docente, observou que os docentes apontam como desafio para a utilização plena desses recursos o despreparo tecnológico da formação e o pouco tempo disponível para a sua aplicação, já que a organização do conteúdo de suas aulas, associado a essas tecnologias, pode se apresentar mais longo quando ainda não há domínio de tais recursos.

A segunda dimensão temática, cultura digital e literacia digital, constitui-se de sete artigos, correspondendo a 42% da amostra final. Esse agrupamento subdivide-se em temáticas e subtemáticas: o perfil tecnológico de discentes e docentes no cenário da universidade, as diferenças observadas entre a aprendizagem digital na era da linguagem digital versus a aprendizagem tradicional e, ainda, a questão do desenvolvimento da autonomia para a aprendizagem na realidade da cultura digital no mundo acadêmico. Esses resultados encontram representação em outras pesquisas sobre o tema, tais como os estudos de Camas et al. (2013), que abordam a inversão de paradigma pela qual está passando a educação no mundo e no Brasil, argumentando que os educadores precisam

reeducar-se para poder educar na era digital. E, ainda, os estudos de Santos, Azevedo e Pedro (2015), que tratam das transformações tecnológicas e a literacia digital em Portugal e na Europa. Esses autores, além de se aprofundarem nos conceitos de literacia digital, também se preocupam com o poder da internet na educação, principalmente, em relação às suas repercussões na autonomia para a aprendizagem.

A terceira e última dimensão englobou quatro estudos, correspondendo ao total de 23% da amostra final, e recebeu a denominação de cultura digital e metodologias ativas.

Nesse agrupamento, os estudos evidenciaram as relações existentes entre as TDICs e as metodologias ativas, considerando a influência que a cultura digital exerce no cenário universitário no que se refere ao preparo e à adesão dos docentes para a utilização desses recursos tecnológicos em associação às metodologias ativas. Nessa dimensão, foi possível observar a dicotomia existente entre a compreensão docente sobre o potencial da associação de elementos tecnológicos da cultura digital e as metodologias ativas no ensino superior, a ponto de ser possível caracterizar dois grupos distintos de docentes: aqueles que percebem as TDICs apenas como simples ferramentas educativas instrumentais de caráter técnico, e outro grupo que as entendem como recursos tecnológicos de caráter pedagógico, ou seja, capazes de potencializar a promoção da aprendizagem.

Esse resultado vai ao encontro de estudos educacionais que tratam da complexidade do processo de ensinar e aprender na cultura digital, como o realizado por Souza, Murta e Leite (2016), que avaliaram a utilização de aplicativos móveis na atividade educativa, considerando que tais recursos tecnológicos, quando preparados para promover atividades com diferentes níveis de complexidade, podem ser compreendidos como ferramentas pedagógicas úteis à aprendizagem significativa. Valente (2014) também reconhece o potencial das TDICs enquanto ferramentas educativas que promovem mobilização cognitiva favorável à aprendizagem, pois são capazes de tornar o ambiente mais complexo e desafiador, rompendo com a linearidade e exigindo uma postura mais ativa por parte do educando. Corroborando com tais estudos temos, ainda, a reflexão de Lobo e Maia (2015) que, em seus estudos sobre a correlação entre

recursos tecnológicos e aprendizagem, argumentam que tais ferramentas só deixam de se caracterizar como acessórios técnicos instrumentais na cena pedagógica quando o docente orienta sua práxis segundo os princípios da problematização e desenvolvimento da autonomia.

Souza et al (2015) estudando as correlações entre o uso de metodologias ativas e o desenvolvimento da aprendizagem significativa no ensino superior, na atualidade, considerando o preparo pedagógico dos docentes e discentes para o enfrentamento do cenário tecnológico, como os autores anteriormente citados, reconhecem também a perspectiva positiva da associação metodologias ativas e tecnologia para a aprendizagem, pois, em seus estudos observaram que o uso de estratégias problematizadoras foi essencial para o desenvolvimento da autonomia dos educandos. Tal concepção, orienta-se também por evidenciarem durante sua prática pedagógica o potencial dessa associação em relação ao desenvolvimento da reflexividade e expressão autoral nas atividades discentes.

Diesel, Marchesan e Martins (2016) também reconhecem este potencial para o desenvolvimento da autonomia, afirmando ainda que os discentes no ensino superior pelo perfil cada vez mais tecnológico e pela força da cultura digital no ambiente acadêmico são receptivos a introdução de vivências problematizadoras, ou seja, participam ativamente quando são ofertadas ações educativas pautadas em metodologias ativas.

Perfil tecnológico digital e participativo em relação a atividades educativas orientadas por metodologias ativas também foi percebido pelos pesquisadores Debald e Golfeto (2016), quando avaliaram questões relativas ao protagonismo discente no ensino superior. Reforçam ainda que em seus estudos em, muitos momentos, puderam observar que os docentes mesmo sem ter consciência utilizam-se de estratégias e recursos tecnológicos durante as aulas e outras atividades práticas, que nada mais são do que metodologias ativas embora não as nomeiem assim.

Corroborando também com essa assertiva Paiva et al (2016), argumenta que o uso de metodologia ativas no ensino superior, além de colaborar com a autonomia para a aprendizagem, fortalece a dimensão

relacional, pois os discentes conseguem desenvolver melhor atividades colaborativas e socializantes, além de desenvolver criticidade em relação ao contexto em que se dá a atividade educativa, o que mostra-se muito positivo para diminuir o distanciamento entre teoria e prática, principalmente, no ensino profissional.

Ainda, sobre o caráter socializador e a habilidade comunicativa presente na associação entre metodologias ativas e recursos tecnológicos, no ensino superior, Barros, Santos e Lima (2017) argumentam que isso é possível pelo perfil dialógico presente nas metodologias ativas, já que essas fomentam a reflexão, o planejamento e auto-avaliação, características que mediadas por recursos tecnológicos adquirem dimensão educativa significativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou conhecer como a cultura digital e as metodologias ativas aparecem dispostas no cenário da educação superior, bem como a perspectiva de convergência entre ambas, no que se

refere à promoção da aprendizagem na era digital. O objetivo proposto foi atingido pois, além de identificar a ocorrência de sua associação, também conseguiu-se identificar os elementos relacionados à caracterização do perfil tecnológico de discentes e docentes, bem como os desafios para a modernização tecnológica na universidade e a promoção de mudanças curriculares que favoreçam a aprendizagem digital.

Os resultados evidenciam que a cultura digital e as metodologias ativas convergem para o mesmo objetivo, ou seja, proporcionar a aprendizagem significativa. Entretanto, é certo que tanto a cultura digital quanto as metodologias ativas aparecem no contexto do ensino superior ainda como elementos em busca de afirmação, como paradigma de orientação curricular ou prática pedagógica preponderante utilizada pelo corpo docente. É certo que o enfrentamento dessa problemática é relevante para a educação no Brasil, pois, tanto a cultura digital como as metodologias ativas são elementos educativos essenciais para que as práticas de ensino, no cenário acadêmico, possam evoluir do modelo de estudo tradicional para a aprendizagem digital.

REFERÊNCIAS

[1]. BARATTO, Silvana Simão; CRESPO, Luís Fernando. Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. Revista Científica Eletrônica UNISEB, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 16-25, ago/dez. 2013. Disponível em: <<http://uniseb.com.br/presencial/revistacientifica/edicao2.html>> Acesso em: 26 março de 2017.

[2]. BARROS, Karla Bruna Nogueira Torres; SANTOS, Sandna Larissa Freitas dos; LIMA, Gláucia Posso. Perspectivas da formação no ensino superior transformada através de metodologias ativas: uma revisão narrativa da literatura. Revista Conhecimento Online, Novo Hamburgo, v. 1, p. 65-76, mar. 2017. Disponível em: <http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/472/1746>

[3]. BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em revista, ano 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NA%20PROMOCAO%20DA%20FORMACAO%20CRITICA

>%20DO%20ESTUDANTE.pdf >. Acesso em: 30 de março de 2017.

[4]. CAMAS, Nuria Pons Vilardell et al. Professor e cultura digital: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 179-198, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3834/3085>>. Acesso em: 22 de abril de 2017.

[5]. CRUZ, José Anderson Santos; BIZELLI, José Luís. Docência para o ensino superior: inovação, informação e construção do conhecimento na era digital. Cadernos de educação, tecnologia e sociedade (CETS), Inhumas, v. 8, n. 1, p. 79-90, 2015. Disponível em: <<http://cadernosets.inhumas.ift.edu.br/index.php/cadernosets/article/view/227>>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

[6]. CUNHA, Maíra Darido; BIZELLI, José Luís. Caminhos para TIC em sala de aula sob a perspectiva dos professores. RPGE– Revista online de política e gestão educacional, v. 20, n. 2, p. 282-300, 2016. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9458/6290>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2017.

- [7]. DEBALD, Blasius Silvano. GOLFETO, Norma Viapiana. Protagonismo estudantil e metodologias ativas de aprendizagem em tempos de transformação na educação superior. *Pleiade*, 10(20): 05-11, Jul./Dez., 2016. Disponível em: <http://revista.uniamerica.br/index.php/pleiade/articloe/view/305/265>
- [8]. DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Ross; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. *Revista Signos*, Lajeado, ano 37, n. 1, 2016.
- [9]. FIGUEIREDO, Gislaíne; NOBRE, Isaura; PASSOS, Marize Lyra Silva. Tecnologias computacionais na educação: desafios na prática docente. XXII Workshop de Informática na Escola, 2015, Maceió. *Anais do XXI Workshop de Informática na Escola (WIE 2015)*. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/5006/3416>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2017.
- [10]. LOPES, Priscila Malaquias Alves; MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz e. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. *Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC)*, São Paulo, n. 38, p. 49-61, jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 de março de 2017.
- [11]. LOBO, Alex Sander Miranda; MAIA, Luiz Claudio Gomes. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no ensino superior. *Caderno de Geografia, Belo Horizonte*, v. 25, n. 44, p. 16-26, jul. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/9056>>. Acesso em: 10 de abril de 2017.
- [12]. MÓRAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos, Alberto; MORALES, Ofélia Elisa Torres (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/1121724-Colecao-Midias-Contemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoes-jovens-Volume-II/>>. Acesso em: 08 de março de 2017.
- [13]. NOGUEIRA, Márcia Gonçalves; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Cultura digital jovem: as TIMS invadem as periferias, e agora? *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 268-286, ago. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1319>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.
- [14]. PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE*, Sobral - V.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. – 2016. Disponível: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>
- [15]. RABELLO, Cíntia Regina Lacerda; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. Tecnologias digitais no ensino superior: das possibilidades e tendências à superação de barreiras e desafios. In: FARBIARZ, Jaqueline Lima; FABIARZ, Alexandre; HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (Org.). *Design para uma educação inclusiva*, v. 1, p. 25-36. São Paulo: Blucher, 2016.
- [16]. SANTOS, Rita; AZEVEDO, José; PEDRO, Luís. Literacia(s) digital(ais): definições, perspectivas e desafios. *Imprensa da Universidade de Coimbra, Media & Jornalismo*, v. 15, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://digitalisdsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/38138>>. Acesso em: 08 de março de 2017.
- [17]. SILVA, Bento Duarte et al. Aplicação e uso de tecnologias pelos professores do ensino superior no Brasil e Portugal. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, v. 7, n. 1, p. 3-18, jan./jun., 2014. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/424>>. Acesso em: 11 de abril de 2017.
- [18]. SOUZA, André Luiz; MURTA, Cláudia A. Rodrigues; LEITE, Luciano Gobo Saraiva. Tecnologia ou metodologia: aplicativos móveis na sala de Aula. In: XIII Encontro Virtual de Documentação em Software Livre (EVIDOSOL) e X Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online (CILTEC-online), *Anais...* v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ais_linguagem_tecnologia/article/view/10551/9382>. Acesso em: 28 de abril de 2017.
- [19]. SOUZA, Arlete Ehlert; MORGADO, Ruth Bianchine César de Freitas; PRETO, Valdete Elenir Moser; RAUSCH, Rita Buzzi. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior de tecnologia. *EDUCERE – X Congresso Nacional de Educação*. PUCPR, 2015.
- [20]. SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein* (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167945082010000100102&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 de março de 2017.
- [21]. VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. *Revista UNIFESO – Humanas e Sociais*, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014. Disponível em: <<http://www.revistasunifeso.filoinfo.net/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17/24>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2017.

Capítulo 11

A APLICABILIDADE E VIABILIDADE DO HIPERTEXTO EM DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

Renata Gonçalves Gomes

Daniele Silva Pastorelli Angelo

Resumo: Vivemos a era da mobilidade virtual, em que textos rígidos, por exemplo, não são mais suficientes para a dinamicidade da contemporaneidade. As metodologias de ensino devem compreender a aprendizagem dos estudantes da atualidade, indivíduos conectados por uma rede de relações tecnologicamente mediadas que os tornam capazes de ultrapassarem fronteiras. A esse respeito e considerando a problemática da educação na formação do sujeito leitor, o Unicuritiba vem desenvolvendo a Educação a Distância há quase dez anos, todavia, neste artigo nos deteremos a averiguar apenas os aspectos metodológicos envolvendo a maneira como os hipertextos são explorados na disciplina de Leitura e Produção de Texto (LPT), voltada para os alunos do primeiro período nos cursos ofertados pela universidade. Todas as unidades desta disciplina caminham pela hipertextualidade, problematização, autonomia, interatividade e cooperação. Portanto, a universidade contempla os diferentes perfis de seus discentes por meio de um ambiente virtual dinâmico, altamente instrutivo e acessível.

Palavras-chave: Ambiente virtual de aprendizagem. Cibertexto. Hipertexto Leitura e produção textual.

1. INTRODUÇÃO

O Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA) oferta, atualmente, treze cursos de graduação entre bacharelado e superiores de tecnologia, além de trinta cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e um programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado em Direito). O Unicuritiba vem desenvolvendo a Educação a Distância desde o ano de 2008, quando implantou o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para uso de professores e alunos. A evolução de seu programa educacional se deve tanto à antecipação e atenção aos desafios e movimentos do mercado local e regional, quanto ao apoio e solidez de sua Mantenedora Administradora Educacional Novo Ateneu (AENA), além dos investimentos em tecnologias que facilitam o trabalho dos docentes e ampliam as possibilidades de desenvolvimento de inovações pedagógicas. A primeira disciplina a que os alunos têm acesso por meio do AVA é Leitura e Produção de Texto. Nela, os estudantes praticam a leitura e escrita em ambiente digital, compartilhando conhecimentos com os colegas de turma, são estimulados à leitura hipertextual, e passam por avaliações processuais que visam introduzir e desenvolver habilidades e competências em nossos estudantes em relação à escrita acadêmica.

2. OBJETIVOS

Este artigo tem por finalidade apresentar, ainda que brevemente, como a disciplina de Leitura e Produção de Texto apropriou-se de teorias acerca da hipertextualidade e o letramento digital para corroborar com o desenvolvimento de seus conteúdos didáticos e metodologias pedagógicas voltadas aos alunos do primeiro período, quando os estudantes têm o primeiro contato com o AVA institucional do Centro Universitário.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Teorias acerca da leitura hipertextual

As possibilidades de acesso aos meios tecnológicos, em que os textos se manifestam, dão ao sujeito o conhecimento empírico sobre esses meios e os hipertextos que os compõem. A leitura está pautada na produção literária e midiática em diferentes níveis. Com o desenvolvimento da escrita, outros registros foram sendo criados para

armazenar a cultura das mais diferentes sociedades em torno do mundo. Hoje, inclusive, o espaço não é apenas físico, ele também é virtual, e as ideias da humanidade coexistem nesses dois espaços, que possibilita o câmbio de informações e culturas em virtude do caráter não fronteiriço das novas tecnologias de comunicação.

Devido a importância da instância hipertextual de leitura, vemos surgir novas nomenclaturas que tentam dar conta das mais diferentes especificidades relacionadas a esse campo. Uma delas é o “cibertexto”, que Santaella (2013) define como uma ideia de texto como máquina, em que a leitura exige esforços do sujeito leitor semelhantes aos empregados no texto impresso, porém, na ciberliteratura os esforços envolvidos para um mesmo fim são menos simples e multilineares. A autora explica que “com a entrada de outras linguagens, animações, vídeos e músicas nas redes, a literatura digital, a partir da segunda metade dos anos 1990, passou a fazer uso desses recursos multimídia.” (SANTAELLA, 2013, p. 214). Portanto, o cibertexto seria a produção e consumo de diferentes signos verbais que começaram a integrar o texto no ciberespaço, este permite ao leitor fazer escolha e tomar decisões em um esforço que envolve olhos e mente.

Ou seja, se estamos diante de uma possível infinidade de qualificação da leitura pelas diversas possibilidades de ampliação e desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, teremos que nos ater ao que encontramos hoje no ciberespaço e a sua importância, na tentativa de estarmos melhores preparados para todo esse desenvolvimento. À vista disso, os hipertextos na disciplina de LPT são indicados por ícones especialmente desenvolvidos para garantir a identidade visual da plataforma virtual de estudo do Unicuritiba. Nela, cada hipertexto atende a uma intencionalidade que, de maneira geral, coloca-o como leitura complementar ou exemplificação, estabelecendo uma relação entre texto e conteúdo abordado naquela determinada unidade de estudo.

Apesar dos links elaborados e hospedados no AVA, o ciberespaço é, todavia, o terreno que permite a hospedagem das multimídias e dos textos virtuais, e esse termo inventado em 1984 por William Gibson, deu origem a vários outros que estabelecem alguma relação com ele como, por exemplo, cibercultura e

cibertexto. Lévy (2011) define o ciberespaço como:

O espaço de comunicação aberto pela interlocução mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto de sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. (LÉVY, 2011 [1999], p. 94-95)

O ciberespaço é capaz de interfacear todos os dispositivos digitais de comunicação, por seu caráter fluído, hipertextual e interativo, segue afirmando Lévy. Nele, estabelecem-se as suas conexões por meio de entradas e saídas, entre páginas e *links* pelas quais o leitor pode navegar virtualmente. Nas páginas do ciberespaço encontramos informações em forma de texto verbal ou não, que dão liberdade ao leitor para escolher por meio de sequências associativas, ou seja, *links* ou *hiperlinks*, entre a leitura de diferentes hipertextos.

Em LPT, além dos conteúdos explicados por meios de textos logicamente organizados ao longo das oito unidades, encontram-se links para clipes musicais, como Língua, de Caetano Veloso, para promover fóruns de discussão sobre a importância da língua portuguesa e a compreensão de sua variação. Em outro momento, para promover a reflexão e a produção de texto acerca das estratégias comunicativas, argumentação e discurso é possível assistir ao discurso proferido por Steve Jobs em uma cerimônia de formatura na Universidade Stanford, além de ouvir, recorrendo a outro link da mesma unidade ao podcast “O poder da retórica”, Nerdcast de abril de 2013. Esses são apenas alguns dos muitos exemplos em que a disciplina explora o ciberespaço para diversificar e ampliar a rede de conteúdos e informações relacionadas aos temas que aborda.

Além do importante aspecto de espaço de manifestação social da rede de internet por meio da escrita e leitura como instrumentos de troca de ideias entre os cidadãos, a mesma rede aponta insistentemente para a problemática da educação na formação do

sujeito leitor. Se em muitas sociedades, a leitura linear já era um desafio, isso se intensificou com o advento do que Theodor Holm Nelson cunhou, na segunda metade do século XX, como hipertexto. Ampliar a rede de significações de um texto, constitui, também, criar novas possibilidades de leitura a partir do mesmo texto, aspecto tão comum na rede web 2.0. Nela, os *links* são espécies de portas abertas para novos espaços no ambiente virtual. Na disciplina de LPT eles estão indicados, porém, pela conexão aberta à rede, os discentes têm à mão uma rede de espaços para exploração e pesquisa.

O hipertexto pode ser comparado metaforicamente a raízes, um modelo de crescimento desordenado, em que as informações não seguem uma hierarquia, suas ramificações são construídas por diversos meios e entradas que o contaminam e distribuem a sua comunicação em forma de rede, geralmente caótica. Uma raiz orgânica apresenta vários pontos diferentes de conexão, nós entre linhas que os relacionam, formando suas conexões. Deleuze e Guattari estabelecem que os rizomas presentes na rede extrapolam os signos linguísticos:

[...] cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regime de signos diferentes, mas também estatutos de estado de coisas. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.14)

Na leitura que é feita nos meios hipermediáticos, entre os rizomas hipertextuais as relações acontecem em tempo real, ou seja, de forma imediata. O hipertexto permite a passagem de uma informação a outra imediatamente. A leitura nesse ambiente organiza-se de maneira não linear e exploratória, o que para Lemos (2014) está associado ao fato de que “tecnicamente, o hipertexto é uma forma de organização da informação possibilitada pelos avanços da informática, traduzindo-se em um conjunto de nós, ligados por conexões” (LEMOS, 2014, p.124).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

À luz de todas as teorias acima apresentadas e entre outras que serão abordadas ao longo deste tópico, confirma-se a consonância entre a proposta metodológica da disciplina de Leitura e Produção de Texto, no que diz respeito à navegação hipertextual por diferentes gêneros disponíveis em mídia digital, a metodologia proposta para a oferta dessa disciplina que se relaciona aos princípios firmados no Projeto Pedagógico Institucional do Centro Universitário. Tais proposições institucionais guiam-se por conceitos que visam promover o desenvolvimento do perfil do egresso. Os fios condutores que circunscrevem a disciplina são: hipertextualidade, problematização, autonomia, interatividade e cooperação. Segundo o plano de ensino da matéria, os conteúdos estão divididos em 8 unidades desenvolvidas no AVA para 72 horas de estudo, correspondendo cada uma delas a 8h/aula, desenvolvidas para duas semanas. Desse modo, a duração da disciplina corresponde a 18 semanas. São três os encontros presenciais: a aula inicial (4h) e as duas avaliações presenciais, realizadas na oitava e décima sexta semanas. Além dos objetivos relacionados ao trabalho e desenvolvimento da língua portuguesa, os temas desenvolvidos circundam as questões étnico-raciais, direitos humanos, educação ambiental, sustentabilidade, inclusão, dentre outros que vão ao encontro da missão proposta institucionalmente. E é ao longo das 8 unidades propostas para os estudantes de LPT, que estão dispostos os links hipertextuais, que geram novas possibilidades de leitura, pesquisa e estudo em um ambiente que se relaciona ao virtual.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A leitura hipertextual em LPT

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) influenciaram transformações na maneira de distribuição e transmissão das informações por meio da leitura no século XXI e a necessidade em torno do conhecimento e utilização de tais tecnologias é cada vez maior. Entende-se que a universidade, enquanto instituição que prove a leitura e prepara os estudantes para o mercado de trabalho, tem o dever de oportunizar o desenvolvimento da autonomia em relação às práticas de estudo e

aprendizado em qualquer campo de atuação social, incluindo sobretudo o acesso às tecnologias digitais e o letramento necessário para o aprendizado autônomo por meio delas.

Contudo, não se ignora o fato de que o acesso às tecnologias digitais no país ainda não é homogênea, o que significa compreender que nem todas as pessoas dispõem de equipamentos eletrônicos e redes de acesso à internet em suas residências, ainda que estejam estudando. Frente a essa constatação, a universidade e as disciplinas a distância configuram-se ainda mais importantes na formação dos discentes, fornecendo condições de acesso, pesquisa, leitura e estudo com mediação de professores e tutores que auxilia o desenvolvimento cognitivo necessário para a navegação na web 2.0¹.

Os alunos regularmente matriculados nos diferentes cursos ofertados pela universidade têm diferentes idades, objetivos e históricos escolares, o que os individualiza e torna ainda mais importante o papel do tutor enquanto mediador do processo de aprendizagem. Por isso, o Unicuritiba utiliza meios institucionais presentes no ciberespaço para manter contato constante com os estudantes e faz do ciberespaço um meio de estudo e comunicação entre os envolvidos no processo de educação na disciplina de LPT. Deste modo, a existência da rede mundial de internet que interliga diversos equipamentos, permitindo o envio e recebimento de dados, também funciona como uma ferramenta em que podemos dispor de *links* para expandir informações que ampliem o conhecimento a respeito dos assuntos transversais e interdisciplinares abordados pela matéria ligada à língua portuguesa. Segundo Lévy:

O ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e

¹ Em um artigo publicado em 2005, Tim O'Reilly esclareceu o sentido da expressão web 2.0 como algo para designar uma segunda geração de comunidades e serviços oferecidos na internet, tendo como conceito a Web e através de aplicativos baseados em redes sociais e tecnologia da informação, empregando a inteligência coletiva.

alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p.17)

Assim, a disciplina de LPT tem como foco o desenvolvimento dos discentes no que diz respeito à interpretação e produção textual. O ensino de gramática, no entanto, ainda que contemplado, não é o seu foco principal. Elementos audiovisuais, como vídeos, documentários, videocliques, podcasts, entre outros tipos de textos que circundam a rede de internet de maneira hipertextual, completam a organização da disciplina e são constantemente atualizados. Os *links* da disciplina estão indicados de acordo com a sua relação com o conteúdo, o que significa que a navegação é, de certa forma, orientada e controlada, porém, não se pode impedir o estudante de seguir em uma navegação mais exploratória, de acordo com o seu próprio interesse. Silva (2013) assevera ser premente o ensino, ainda nas séries fundamentais, dos diferentes tipos de letramentos midiáticos, no intuito de construir um processo de formação dos estudantes, dando suporte às habilidades imprescindíveis possibilitando a eles atuarem de maneira interativa e participativa. Para a autora:

Em certos artefatos digitais, observamos um uso bem desenvolvido de algumas habilidades que a escola deveria tomar por função desenvolver, tais como: letramento da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos. (SILVA, 2013, p.93)

Os multiletramentos dizem respeito às diferentes modalidades de produção escrita e a ação que o ato ler envolve. Entende-se que leitura e texto são organismos imbricados e Koch (2015) encerra suas acepções acerca deste atribuindo-lhe a ideia de um processo que mobiliza operações e processos cognitivos e um lugar de intercâmbio entre atores sociais na interação de sentidos, aludindo, assim, a perspectiva bakhtiniana. Sírio Possenti (2001), a partir da teoria da Análise do Discurso (AD), analisa a leitura sobre diferentes óticas e a categoriza não como algo que se encerra a partir de uma interpretação livre, mas como uma ação envolvida por dispositivos históricos, sociais e

subjetivos pertinentes a quem lê sobre aquilo que lê. Na modernidade, o ato de ler se ressignifica ao envolver simultaneamente interpretação de imagens estáticas ou em movimento, cores, áudio, produção oral e escrita.

A maneira de compartilhar e disponibilizar informações, assim como a troca de conhecimentos na contemporaneidade, reflete as mudanças sociais e tecnológicas atuais, que também alteram a forma de ler e produzir textos. Considerando tais mudanças, na disciplina de LPT, os estudantes são estimulados a comentar, trocar ideias e informações em torno de diferentes assuntos e o próprio conteúdo de cada unidade por meio de fóruns de discussão e de dúvidas. As características da linguagem digital envolvem desafios para os leitores e os profissionais que atuam sobre a língua, entre eles os professores, a escola e as universidades. Para Rojo, o conceito de multiletramento aplicado pelo Grupo de Nova Londres é um bom exemplo de uma educação linguística atual que abrange “a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação dos textos contemporâneos” (ROJO, 2013, p.14). Envolvendo, por outro lado, a pluralidade e diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores a essa criação de significação. A disciplina, que acontece na modalidade semipresencial, apropria-se dos modelos do multiletramento, tanto nas abordagens sociais, pelas escolhas temáticas, quanto pela diversidade gêneros textuais, o hibridismo textual e os hipertextos utilizados ao longo das unidades.

Vivemos uma era em que textos rígidos não são mais suficientes para a dinamicidade da contemporaneidade, mesmo nas literaturas mais tradicionais, as relações entre diversos conhecimentos para compreensão do texto de forma mais complexa e menos superficial são fundamentais. Algumas teorias educacionais contemporâneas recorrem ao encontro entre consciência e ciência reconhecida no século XX pela psicóloga francesa Monique Thoenig. Tais concepções de educação contemplam o fazer holístico, que visiona a busca do entendimento sobre o conhecimento que supera a fragmentação em matérias, aproximando a ideia de aprendizagem às janelas do meio virtual e a associação entre teoria e prática. As metodologias educacionais, na concepção holística, buscam quebrar paradigmas

educacionais antigos que não suportam mais as necessidades do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da atualidade, indivíduos conectados por uma rede de relações tecnologicamente mediadas que os tornam capazes de ultrapassarem fronteiras.

Em consonância com as teorias acerca da leitura em meio digital, as práticas pedagógicas sobre a perspectiva dos multiletramentos, o letramento digital, os objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (PCN de Língua Portuguesa) e a sua orientação em relação ao “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” e, também, sobre “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como

aspectos socioculturais de outros povos e nações” (1998, p. 7-8) é que se estrutura o trabalho com os hipertextos ao longo das unidades de LPT. Sobre a disciplina, de maneira geral, por meio de relatos nos fóruns de dúvidas e compartilhamentos presentes em cada uma das unidades, verificou-se a apreciação dos estudantes pelo material e a maneira como ele estabelece relações por meio de *links* com diferentes formas vídeos e textos. Esses relatos impulsionam o Centro Universitário, equipes de desenvolvimento tecnológico e designer, equipes pedagógica e docente em um movimento de constante aperfeiçoamento estético, funcional e multimodal em vista de uma educação cada vez mais significativa para a formação acadêmica e profissional de todo o nosso alunado.

REFERÊNCIAS

[1] DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia, v. 1 Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

[2] Elizabete dos Santos. Secretaria de Estado da Educação (Org.). Paraná Digital: tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses. 2010. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/parana_digital.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

[3] KOCH, Ingedore Villaça. A coesão textual. 22º ed. São Paulo: Contexto, 2013

[4] LEMOS, André. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013[2002]. 61-96 p.

[5] LÉVY, Pierre. Cibercultura. 2º ed. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 2000 [1999].

[6] POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: O que diz a análise do discurso. In: MARINHO, Marildes. Ler e navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2001. Cap. 1. p. 19-30.

[7] ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

[8] SANTAELLA, Lucia. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

[9] SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC. 1997

Capítulo 12

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: PREPARAÇÃO PARA A INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Mariane Regina Kraviski

Dinamara Pereira Machado

Resumo. Este artigo pretende investigar o processo de formação docente inicial de aluno de licenciatura para a atuação na Educação a Distância mediada pelas tecnologias educacionais. A partir de uma breve revisão de literatura, sobre formação docente inicial e educação a distância e uso das tecnologias de informação e comunicação, e da análise documental de um projeto político pedagógico de um curso de licenciatura, inicialmente serão analisadas problemáticas acerca do tema proposto. Através da análise das ementas presentes no projeto, verificou-se que o curso está caminhando para a teoria e abordagem na utilização das tecnologias na educação e na formação docente, mas não relativamente incluindo o uso das tecnologias educacionais em sala de aula, com ênfase na atuação na modalidade da Educação a Distância. Até o momento, constatou-se que apenas as disciplinas que discutem tecnologias e as práticas formativas é que, além de debater teoricamente, propõem formas de atuar na educação presencial e não está focada para a atuação na educação a distância, apenas apresentados caminhos para as atividades e competências a serem realizadas nesta modalidade.

Palavras-chave: Educação a Distância, formação docente, TICs.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo investiga o processo de formação docente inicial, do aluno de licenciatura, a partir da perspectiva posta no projeto político pedagógico de um curso de Pedagogia na modalidade a distância, no que diz respeito à sua preparação para o uso das tecnologias educacionais em sala de aula, com ênfase na atuação na modalidade da Educação a Distância - EAD, e os desafios que encontrará em um cenário onde a educação é mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs.

Este aluno, ao longo de seu curso de graduação, entre momentos presenciais e estágios supervisionados, é preparado para a docência presencial, visto que sua habilitação pela legislação atual acontece na Educação Básica e que em sua grande maioria acontece na modalidade presencial, apesar de reconhecer que os vínculos entre práticas educativas e tecnologias estreitam-se consideravelmente nos tempos atuais. Para tanto, é necessário compreender a formação inicial de futuros professores, considerando as exigências educacionais em relação às metodologias de ensino com uso das tecnologias e o desenvolvimento de projetos e práticas educacionais, com as qualificações necessárias para a mudança do sistema produtivo no que tange ao processo pedagógico, neste caso, o professor.

Pretende-se também, verificar a possibilidade de adaptação da grade curricular do ensino superior de formação de professor nas licenciaturas, a uma formação focada nas tecnologias educacionais e na pesquisa e prática docente em EAD. Brito (2008), conclui em sua pesquisa que dados:

Apontam para a necessidade que os professores sejam preparados, desde a graduação, para um trabalho efetivo com as tecnologias. Não basta apenas instrumentaliza-los, é necessário que estes tenham bem claro o conceito de tecnologias, pois este vai muito além de meros equipamentos que geralmente é aliado ao conceito reducionista de “inclusão digital”.

O tema pesquisado decorre de questões levantadas ao longo da formação acadêmica e da vivência profissional do pesquisador. No decorrer dos anos, com a experiência no ensino superior e na Educação a Distância, começaram a surgir questionamentos sobre a imersão e a utilização das tecnologias educacionais no ensino e aprendizagem dos

alunos de licenciatura e também na prática pedagógica dos professores contratados para a docência a distância, que muitas vezes precisaram de intensos treinamentos e adaptações para uma prática pedagógica diferenciada em relação à didática e atuação nas aulas on-line.

Atualmente, o interesse dos pesquisadores da área de educação pelo tema tecnologia na formação docente tem aumentado significativamente. Dessa forma, a pesquisa visa a colaborar para que os professores do ensino superior das licenciaturas possam refletir sobre suas práticas pedagógicas e sobre o emprego de uma metodologia de ensino direcionada para o incentivo ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, e a correta adaptação da constante evolução tecnológica em que vivemos atualmente e que tende ao crescimento nos próximos anos.

No que concerne a uma formação diferenciada para estes professores que se utilizarão das tecnologias educacionais em sala de aula, é relevante discutir acerca dos fundamentos teóricos e das políticas que regem o ensino superior, e sobre o uso dos diferentes mecanismos, materiais e espaços da EAD e das TICs, a partir das experiências e vivências que impliquem teoria e prática presentes na formação docente inicial. Frequentemente, professores deixam de usufruir da diversidade de recursos oferecidos pela internet e pela tecnologia em virtude da pouca afinidade que possuem com estes novos objetos de pesquisa e conhecimento, e também pela visão tradicionalista herdada do ensino convencional.

Por fim, é importante ressaltar a importância de uma investigação direcionada à formação docente, na etapa inicial das licenciaturas, que contemple as teorias e práticas necessárias para a integração de novas tecnologias à formação inicial deste “novo” professor, e que este esteja preparado para a inovação tecnológica presente na docência voltada à EAD para saber lidar com os diferentes paradigmas que se apresentam a cada dia.

Este trabalho está estruturado em três momentos, sendo eles: a. uma breve revisão acerca de formação inicial, de educação à distância e uso das TICs; b. apresentação dos dados do projeto político pedagógico de um curso de Pedagogia a Distância; c. análise

inicial acerca da problemática. Este fragmento de texto é retrato da pesquisa realizada pela pesquisadora, que se encontra em processo de formação no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias.

2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Pensando na formação docente inicial de professores, nos surge a indagação: O que é formação? Partindo de Guimarães (2006), a formação de professores é vista, inicialmente, com o sentido de profissionalidade, diz que os processos de formação podem ser explicadas como “a questão do pertencimento a um segmento profissional; a cultura da autoformação, da construção de saberes, da construção de uma epistemologia da prática; as questões relacionadas ao papel de “profissional humano” e da atuação ética e, por último, a questão política da profissão (associação profissional, possibilidades de profissionalização, etc.)”. Para Fazenda (2001), formação traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição no mundo do trabalho (conhecimento profissional). Portanto, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim de algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais

Através das definições sobre formação acima citadas é possível evidenciar que não se trata apenas de conceito de um processo estático, mas que a formação docente está diretamente ligada ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, com forte intervenção do período e do contexto histórico. São muitas as referências que discutem a temática, evidenciando enfoques diversos. Primeiro devemos entender os problemas históricos da educação, discutir o processo da formação docente e depois entender sobre a atualidade e a utilização das tecnologias.

Pimenta (1999) afirma que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que

permanecem significativas. ” Portanto, a formação do professor será construída e modelada, em determinado contexto, período e tempo, no coletivo e na sociedade.

3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O USO DAS TICS

Pensando nos desafios e na série de “novidades” que não fizeram parte da formação inicial do professor que pretende atuar na modalidade a distância, e no seu primeiro contato com a mediação das ferramentas pedagógicas, questionamos a preparação deste docente e percebemos o despreparo e uma certa insegurança, tanto no processo da sua formação inicial quanto na cultura tradicionalista trazida do ensino nas licenciaturas.

Quando falamos em Educação a Distância não podemos esquecer que ela teve início há alguns séculos e, atualmente, não é uma novidade na educação mundial e nem na brasileira. Segundo Saraiva (1996), os primeiros registros da educação a distância surgiram no século XVIII. A EAD é marcada por três ondas em sua evolução, as quais chamamos de gerações: (i) cursos por correspondência; (ii) novas mídias e universidades abertas, e (iii) EAD on-line. Pode-se dizer que as gerações de EAD nos permitem relacioná-las com a evolução histórica e, também, compreender a contribuição de cada geração na construção de conceitos e recursos tecnológicos utilizados em cada momento. Pois, do material impresso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) houve um salto qualitativo na EAD.

Significativa também é a figura do professor nesta modalidade, visto que este profissional é o principal protagonista de toda a trajetória da evolução do ensino a distância. Entretanto, a formação científica, técnica e cultural é imprescindível para que o docente adquira a competência e a qualificação necessárias para tornar-se um profissional de EAD capaz de construir, aperfeiçoar suas habilidades, analisar, selecionar, sistematizar e produzir conhecimentos. Nos últimos anos, o sistema educacional demanda de uma atualização necessária de práticas e conteúdos, baseada na atual sociedade da informação. Sá (2007, p.8) defende a ideia de que vários fatores fazem parte dos processos de evolução, adaptação e integralização da EaD na formação dos professores:

A educação a distância no contexto histórico e cultural pode trazer, no âmbito de seus elementos constituintes e da relação distinta que estabelece entre o tempo e o espaço, uma grande contribuição não só para a formação de professores, mas para integrá-los aos processos de (re)construção do conhecimento e formá-los para as novas conformações teóricas, metodológicas e técnicas que os processos de ensino e de aprendizagem estão adquirindo com as tecnologias da informação e da comunicação.

Segundo Belloni (2008, p.85), “A formação inicial de professores tem, pois, que prepará-los para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas e também para a formação continuada, numa perspectiva de formação ao longo da vida”. Considerando que o currículo, dos cursos de licenciatura, não contempla uma disciplina específica e/ou requisitos voltados para a formação de professores na Educação a Distância, é fundamental que seja propiciado ao aluno a capacidade de reconhecer as vantagens, as limitações e as implicações do uso destas tecnologias na sala de aula. Fundamental para poder elaborar um paradigma educacional que atenda às necessidades do homem no presente e no futuro. Como afirma Perrenoud (2000, p.128):

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

O professor não é somente quem busca e transmite as informações, mas também é aquele que investiga e orienta todo o processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento adequado do uso das ferramentas de trabalho, neste caso a tecnologia, permitirá que o docente tenha uma integração com o novo e uma maior interação com as novas ferramentas utilizadas na EAD. Sendo assim, o professor será determinante para o sucesso ou fracasso da educação a distância. Com o reconhecimento da EAD na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9.394/96), o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação a Distância, apresentam nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância que:

O desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação. No entanto, o uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino-aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento (BRASIL, on-line, 2012).

Ademais de todo o histórico da EAD e da formação dos professores com o uso das tecnologias, a inserção das TICs teve seu auge de desenvolvimento no final do século XX com início do século XXI. Além de todas as áreas que sua aplicação influencia nitidamente a acessibilidade e transformação, a educação é o principal campo privilegiado para a sua introdução na vida das pessoas, pois é o lugar em que temos acesso aos conhecimentos e aos valores. Em texto apresentado em 2014 pela UNESCO, sobre o uso estratégico das TICs, encontramos que:

Es clave entender que las TIC no son sólo herramientas simples, sino que constituyen sobre todo nuevas conversaciones, estéticas, narrativas, vínculos relacionales, modalidades de construir identidades y perspectivas sobre el mundo. Una de las consecuencias de ello es que cuando una persona queda excluida del acceso y uso de las TIC, se pierde formas de ser y estar en el mundo, y el resto de la humanidad también pierde esos aportes. En el siglo XXI es indispensable saber utilizar tecnologías (OECD, 2011), que los estudiantes se apropien de los usos y así puedan participar activamente en la sociedad e insertarse en el mercado laboral. (UNESCO, 2014)

Dentre todo o exposto, a formação de professores, a educação a distância e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, são temas relevantes a serem desenvolvidos e aplicados em conjunto. Para Sancho (1998, p.184), as organizações encarregadas da formação de professores ainda não passaram de tímidas iniciativas para a formação de especialistas em sistemas de formação a distância. Isso significa que a bagagem dos responsáveis pelas experiências que funcionam atualmente provém mais das suas vivências pessoais do

que de uma formação planejada e estruturada. De acordo com Sancho e de todo o exposto anteriormente, conclui-se que a necessidade da inclusão de disciplinas no currículo e/ou requisitos para a formação inicial docente nos cursos de licenciaturas, com uso das TICs e ênfase na modalidade a distância, é imprescindível para que este profissional se integre à nova realidade da era da informação e da inclusão digital.

4. METODOLOGIA

Para elaboração do presente artigo foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: 1) pesquisa bibliográfica e documental.

A análise bibliográfica foi realizada por meio de investigação de autores do tema pesquisado. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica, conforme Fonseca (2002), busca por fontes construídas por meio de livros e artigos científicos que tanto podem ser localizados em biblioteca como também em periódicos.

A pesquisa documental, conforme Markoni & Lakatos (1996, p.57), afirma que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.

5. ANÁLISE DOS DADOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

Para início da investigação do uso das TICs e atuação na EAD na formação inicial do professor, será tomado como base para análise de dados, um curso de Pedagogia na modalidade à Distância, de uma Instituição de Ensino Superior privada, no qual utilizaremos do Projeto Pedagógico do Curso - PPC, do ano de 2016, informações para início da verificação da oferta de disciplinas que contemplem as teorias e práticas necessárias para a integração de novas tecnologias à formação inicial.

Primeiramente, foi realizado um levantamento das informações contidas no PPC, em que continham menções à tecnologia e educação. No que concerne aos objetivos do curso, o objetivo geral, dentre as diversas formações do licenciado em Pedagogia, o curso visa formar para a “atuação na área de serviços e

apoio escolar na Educação Profissional e na área de Organização e Gestão de Sistemas e Instituições de Ensino que compreendem planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares, além da produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares.” E, dentre os objetivos específicos, se pontua “desenvolver conhecimento teórico-prático para a exploração de tecnologia de informação e de comunicação na educação.”

Em um segundo momento, foi verificada a grade curricular e o ementário das disciplinas, no qual se encontram, dentre as 3.364 horas total do curso, 188 horas dedicadas à disciplinas teóricas que contemplam o tema tecnologia, divididas em: Orientação para a Educação a Distância, com 20 horas - explanação dos processos da EAD dentro da IES, utilização de recursos tecnológicos e elementos de comunicação e interação; Tecnologias e Cidadania: novas formas de ensinar e aprender em Ciências Naturais e Matemática, com 56 horas - prática tecnológica envolvendo as duas áreas, ciências e matemática, com efetivo exercício da cidadania responsável, e o uso adequado das novas tecnologias; Tecnologias e metodologias contemporâneas: fundamentos e metodologias na Educação Básica, com 56 horas - utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e enfoque teórico-prático sobre o uso do computador e da tecnologia digital na educação. Implicações pedagógicas e sociais do uso das tecnologias. Metodologias de projetos. Elaboração de material audiovisual; e Tecnologias na Educação: novas formas de ensinar e aprender, com 56 horas - evolução histórica e contexto atual dos meios de comunicação e informação. Impactos da tecnologia. Diferentes recursos tecnológicos. EAD no Brasil. Postura do professor frente às novas tecnologias educacionais. Tecnologias no Processo de Alfabetização e na Educação Inclusiva. Contribuições das TIC para a o processo de ensino e aprendizagem. Informática e Tecnologias na Educação: aplicação prática.

Realizou-se análise linear das ementas das disciplinas, o curso de Pedagogia está caminhando para a teoria e abordagem na utilização das tecnologias na educação e na formação docente, mas não relativamente incluindo o uso das tecnologias educacionais

em sala de aula, com ênfase na atuação na modalidade da Educação a Distância – EAD. As ementas das disciplinas são compostas de atividades teóricas e práticas, e de forma interdisciplinar são realizadas atividades intituladas Práticas Formativas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos durante a análise que, desde a regulação da educação a distância, temos formado alunos na modalidade nos diferentes cursos e que com os dados da pesquisa realizada para obtenção do título de mestre, a realidade educacional ainda precisa ser descortinada para que possamos avançar e

promover cursos na modalidade EAD, mas que possamos formar egressos que saibam utilizar as tecnologias no seu fazer diário na educação básica, ou em qualquer nível de ensino.

Do PPC do curso analisado, até o momento, constatou-se que apenas as disciplinas que discutem tecnologias e as práticas formativas é que, além de debater teoricamente, propõem formas de atuar na educação presencial e não está focada para a atuação na educação a distância, apenas apresentados caminhos para as atividades e competências a serem realizadas nesta modalidade.

REFERÊNCIAS

- [1]. BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- [2]. BRASIL. Lei Federal no. 9.394, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.
- [3]. _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/>>. Acesso em 15 out. 2016.
- [4]. BRITO, G. da S. Tecnologias da comunicação e informação: controle e descontrolado. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30., 2006, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: GT24, 2006.
- [5]. FAZENDA, Ivani (org). Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.
- [6]. FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- [7]. GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. 3ª Edição. São Paulo: Papirus, 2006.
- [8]. MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6 ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- [9]. PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- [10]. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.); Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- [11]. UNESCO. Enfoques estratégicos sobre las TIC em educación em América Latina y Caribe. Unesco, 2014.
- [12]. SÁ, Ricardo A. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas: 2007.
- [13]. SARAIVA, T. A educação a distância no Brasil: lições da história, Em Aberto. Vol. 16, n. 70. Brasília, 1996.
- [14]. SANCHO, Juana M. Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Capítulo 13

A INTERDISCIPLINARIDADE DO PROJETO INTEGRADOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE BRAZ CUBAS - REFLEXÕES SOBRE A SUA APLICAÇÃO

Robson Paz Vieira

Eliziane Jacqueline dos Santos Inacio Ferreira

Marina Mariko Adatti Hardt

As premissas do Projeto Integrador é a de trabalhar a convergência de saberes nos cursos, instigando os alunos a buscarem na prática, os conhecimentos aprendidos nas disciplinas e nas mais diferentes áreas de atuação. Na educação à distância, quando se pensou no Projeto Integrador, era no sentido de transcender a sala de aula na interlocução entre teoria e prática, respeitando os degraus de formação e os estágios de maturidade do aluno no seu curso de graduação. Entretanto, além deste dialogo, existem situações nos polos de apoio presenciais, em que os alunos formam grupos de Projetos Integradores entre cursos, para atenderem à demanda da atividade que, nos casos da gestão, são comuns aos egressos.

É neste cenário que entra a transdisciplinaridade, que de acordo com Ronca & Terzi (2005), é uma habilidade que só se concretiza quando se tece um vínculo sincrônico e contínuo entre os saberes., em que cada área do conhecimento tem a sua naturalidade, aquilo que lhe é próprio, mas ao mesmo tempo abre espaço para a construção do saber como um todo. A partir

desta premissa, verifica-se que o Projeto Integrador alcança uma dimensão transdisciplinar, uma vez que envolve a compreensão do fenômeno estudado, da sua realidade pelas mais variadas óticas da Administração, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Sociologia, Finanças, gestão de pessoas, projetos e processos, entre outros campos de saber, ambos interessados na compreensão solução de problemas cotidianos, a partir de cases reais, construídos pelos alunos, e orientados pelas teorias e professores. Ou seja, um mesmo objeto de estudo pode frequentemente ser apreciado de múltiplos pontos de vista. Explica-nos, ainda, Nicolescu (1994):

Todo o conhecimento ocidental assenta sobre a eficácia da especialização, o que é para mim uma ideia justa. Mas, "a Transdisciplinaridade não é uma nova disciplina", e "não diz respeito nem ao método (nem portanto à transferência do método), nem à justaposição de conhecimentos que fazem parte de uma disciplina já existente."É antes "uma atitude rigorosa em relação a tudo o que se encontra no espaço que não

pertence a nenhuma disciplina". Dito de outra forma, a Transdisciplinaridade é complementar da aproximação disciplinar; ela faz emergir da confrontação das disciplinas novos dados que as articulam entre si e que nos dão uma nova visão da natureza e da realidade. («Carta da Transdisciplinaridade», artigo 7º). (NICOLESCU, 1994, p.02)

Segundo o referido autor, a ética transdisciplinar recusa toda a atitude que rejeita o diálogo e a discussão, de qualquer origem - de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política, filosófica, uma vez que, o saber partilhado deve conduzir a uma compreensão partilhada, fundada sobre o respeito absoluto das alteridades unidas por uma vida comum num mesmo espaço de convivência humana. Os projetos integradores seguem esta lógica, de modo a permitir a construção coletiva de saberes

atravessados pelos diferentes matizes que dão subsídios aos alunos na articulação – conhecimento teórico fruto da realidade objeto de estudo.

Considerando que a Transdisciplinaridade é uma abordagem científica e cultural, uma nova forma de ver e entender a natureza, a vida e a humanidade, observa-se que na construção de um determinado saber que envolve a relação sujeito – objeto, ela busca a unidade do conhecimento para encontrar um sentido para explicar o por quê de muitos acontecimentos, seja ele no campo individual ou coletivo, na área da saúde, engenharia, educação, tecnologia, administração. Segundo Nicolescu (1999), a Transdisciplinaridade reivindica a centralidade da vida nas discussões planetárias, propondo mudança no sistema de referência e se apoia em três exigências:

1. Considerar vários níveis de realidade;
2. Trabalhar com a lógica do Terceiro Termo Incluído; e
3. Abranger a visão da complexidade dos fenômenos.

Diante destas colocações, observa-se que a Transdisciplinaridade estabelece um diálogo com a contemporaneidade, com a educação, cultura e também com a saúde humana, pois articula e considera os níveis de realidade que interferem na dimensão prática de como os fenômenos ocorrem. Em outras palavras, pensar de forma transdisciplinar para desenvolver os projetos integradores na Universidade é uma maneira de superar a mentalidade fragmentária, incentivando conexões e criando uma visão

contextualizada do conhecimento acerca dos temas propostos em cada curso de graduação ou mesmo em cada área de atuação, agregando expertises na solução de problemas, possibilitando ao mesmo tempo, o empreendedorismo do aluno, a visão sistêmica, a comunicação integrada, o aperfeiçoamento das relações interpessoais, bem como a mediação de conflitos e negociação entre os atores sociais envolvidos.

REFERÊNCIAS

[1]. NICOLESCU, Basarab, *A Visão do que há Entre e Além*, entrevista a Antónia de Sousa in Diário de Notícias, Caderno Cultura, Lisboa, 3 de Fevereiro de 1994, pp. 2-3.

[2]. NICOLESCU, B. O manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 1999.

[3]. RONCA, Paulo Afonso, Terzi, Cleide. O Pensamento Parece uma Coisa À-Toa. São Paulo: Ed. Edesplan: 2005.

Capítulo 14

A CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE PARA PRODUÇÃO DE CONTEÚDO PARA EAD

Telma de Almeida Souza

Mônica Nogueira da Costa Figueiredo

Márcio da Silva Camilo

Resumo: Os cursos do INCA visam qualificar profissionais para a prevenção e controle do câncer no país. Os conteudistas desses cursos são profissionais de saúde que possuem conhecimento na área de oncologia e experiência em aulas presenciais e palestras, porém, apresentavam dificuldades na produção específica para EAD. No fluxo de produção de cursos a distância, o material didático precisava de constantes revisões, modificações e grande intervenção do desenhista instrucional, impactando no cronograma de produção. Assim, foi desenvolvida a Oficina de Produção de Material Didático para EAD, permitindo uma dedicação especial ao desenvolvimento da capacidade docente específica para a construção desses conteúdos. Os conteudistas foram capacitados para identificar os elementos que compõem uma aula em EAD e a importância de cada um deles. Desenvolveram atividades práticas durante o encontro presencial e a distância no ambiente virtual. A oficina foi implementada a partir de uma turma piloto realizada com 16 profissionais em 2016, o que permitiu testar a estratégia, avaliar e desenvolver melhorias no processo. Como pontos positivos os participantes destacaram a interatividade, a prática no ambiente virtual e a abordagem dinâmica e dialógica. Sugeriram aumentar o tempo da capacitação e melhorar a divulgação. Em virtude da relevância da estratégia e dos resultados apresentados, a capacitação foi estabelecida em caráter permanente no Instituto. A estratégia desenvolvida sensibilizou os profissionais da instituição para a importância da produção qualificada de material para EAD. O uso de metodologias ativas para a capacitação dos profissionais possibilitou maior adesão às práticas e um melhor entendimento do processo de construção do conhecimento. Além disso, percebe-se que, gradativamente, o conteúdo elaborado por esses profissionais chega para a equipe de EAD mais coeso e em formato mais adequado para atender às demandas de educação profissional em saúde, desenvolvidas pelo INCA.

Palavras-chave: Educação a Distância. Metodologias ativas. Material Didático.

1 INTRODUÇÃO

Na atual sociedade da informação, a aprendizagem requer novas formas de pensar, a fim de que todo o excesso de informação disponível, o uso massivo de imagens e recursos e a facilidade de acesso aos meios de comunicação, que envolve uma tecnologia apoiada na internet, possam se traduzir de forma organizada, contribuindo para a construção do conhecimento.

Neste contexto, o material didático para educação a distância deve ser produzido com clareza, objetividade e linguagem dialógica, de forma a auxiliar o aluno nesse processo de construção, suscitar o interesse e promover a autonomia.

O profissional que produz textos e atividades para EAD precisa apreender esse contexto a fim de que os conteúdos produzidos para o desenvolvimento de aulas, por meio dos ambientes virtuais, possam efetivamente estimular o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

As novas abordagens para a apresentação de conteúdos devem se preocupar com o uso de critérios de inovação e criatividade desde a concepção do curso até o desenvolvimento de seu desenho didático. Este processo deve permitir que a relação entre professor e aluno seja estabelecida, independente da presença física concomitante. A inovação possibilita um movimento de gerar soluções diferentes das já existentes e, por isso, é tão importante.

Percebe-se que a forma de produzir material mudou, não sendo mais possível a preocupação apenas em instruir, mas, sim, em proporcionar o desenvolvimento a partir das estruturas cognitivas do professor e do aluno, considerando os processos relacionais e de interação.

Na produção do material didático existe ainda a preocupação em criar situações que permitam que o aluno também possa exercitar a sua criatividade. Fica claro, que o foco está em produzir um material dialógico, criativo, que permita a autonomia e a interação e, ao mesmo tempo, seja lúdico. Além de tudo isso, é importante manter a qualidade da informação utilizada.

Frente a esses novos desafios, a equipe de educação a distância do Instituto Nacional de Câncer desenvolveu uma estratégia

de capacitação de seu corpo-docente assistencial para a produção de material didático para EAD, baseada nas metodologias ativas. Os profissionais que compõem esse corpo-docente possuem vasta experiência na área oncológica e em produção de materiais para aulas presenciais e palestras nacionais e internacionais. Havia, então, a expectativa de complementar as competências e habilidades desses profissionais para a elaboração de conteúdos online. Este trabalho descreve a experiência das oficinas de capacitação para produção de material didático para EAD, desenvolvidas pelo Instituto, destacando a importância desta produção para o processo de qualificação em saúde com o uso das tecnologias e demonstrando a importância de capacitar os profissionais para esta produção específica para ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

2 OBJETIVO

Relatar a experiência sobre a estratégia de capacitação de profissionais de saúde para a produção de material didático para EAD desenvolvida no INCA, descrevendo a contribuição do uso de metodologias ativas nesse processo e enfatizando a importância de uma produção qualificada para o ensino em saúde.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O uso das tecnologias tende a se tornar um elemento regular dos sistemas educativos, pois possibilita acompanhar as novas necessidades de formação, geradas pelo rápido processo de desatualização das informações no mundo atual. A EAD deve ter como princípio orientador o ensino e a aprendizagem centrada no estudante, criando condições de aprendizagem e de maior autonomia, com o uso de metodologias ativas (BELLONI, 2006).

Para Bento (2017), o autor de material didático para cursos a distância deve considerar que estes precisam ser problematizadores, contribuindo para despertar a consciência crítica dos alunos e organizados de forma que subsidiem as relações dialógicas entre tutor e alunos. Segundo a autora, dependendo da maneira como for elaborado, o material pode

influenciar para que os alunos desistam do curso. Ela aponta também que o excesso de conteúdos e de atividades são fatores determinantes para a desistência de muitos alunos. É essencial o cuidado nessa elaboração para evitar problemas no momento em que o aluno for utilizar o material no AVA (BENTO, 2017).

Moran (2013) relata que a área de saúde foi pioneira em trabalhar com solução de problemas e que hoje há uma consolidação das metodologias ativas. Apresenta o modelo híbrido como importante para quem trabalha com problemas e projetos. Ele explica que a proposta da sala de aula invertida, acontece como uma inversão da lógica tradicional. Nela, o aluno caminha sozinho com apoio de leituras, vídeos e atividades e depois, na sala de aula física, desenvolve os conhecimentos que ainda precisa no contato com os colegas e com orientação do professor.

Para Moore e Kearsley (2007), o material didático precisa apresentar boa estrutura de forma a facilitar a compreensão do aluno. É fundamental que haja coerência, consonância dos objetivos de aprendizagem com o conteúdo e a avaliação, unidades temáticas pequenas e planejamento da participação do aluno, assegurando que haja atividades que o levem a interagir com o professor-tutor e com os outros alunos. Segundo os autores, para prender a atenção do aluno o material deve apresentar-se em formatos e mídias que atendam aos interesses e necessidades dos diferentes perfis de alunos. Enfatizam, ainda, a importância da avaliação constante dos materiais produzidos, o que reflete a preocupação com sua qualidade.

Dessa forma, para manter a motivação dos alunos, o material precisa “conversar” diretamente com o aluno, interagindo, dialogando e dando a ele suporte para seguir as etapas necessárias na construção de sua aprendizagem. O material e suas respectivas atividades devem ser dinâmicos, atraentes e diversificados. Além do material

didático, a sala de aula virtual precisa ser organizada, clara e objetiva, indicando aos alunos os caminhos a serem trilhados para que os objetivos de uma determinada ação educacional sejam atingidos (Lobato, 2009).

Para Fialho (2007), uma das maiores dificuldades dos professores do ensino presencial, quando vão elaborar um material para EAD, é entender que não se está redigindo capítulos de livros ou artigos científicos. Nesse sentido, ela aponta a necessidade de desprender-se da linguagem rebuscada.

Desta forma, é essencial qualificar os conteudistas dos cursos de educação a distância na área da saúde para a produção de material didático para EAD, resultando em materiais interativos, que incentivem o aluno na construção do conhecimento.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As oficinas de produção de material didático para EAD, voltadas aos profissionais envolvidos na produção de cursos e módulos a distância no INCA, foram criadas como estratégia para desenvolver a capacidade docente para elaboração desse conteúdo. Segundo planejamento estabelecido, os profissionais são indicados pelos coordenadores das áreas que irão desenvolver cada curso. Além da oficina presencial, os participantes contam com atividades de produção de material e fórum de discussão sobre o tema.

Inicialmente, são trabalhados os conceitos pedagógicos que darão base para a ação dos conteudistas, com textos, apresentações e atividades que serão desenvolvidas individualmente e em grupo. Posteriormente, os alunos participam de um fórum no AVA, mediado pelo tutor, no qual produzem um material didático adequado à proposta e comentam as produções de outros participantes (Quadro 1).

Quadro 1 – Organização das etapas da Oficina de Capacitação em Produção de Material Didático para EAD, por conteúdo ministrado.

Etapas	Conteúdo
Presencial	O papel do planejamento no curso. Quem é o conteudista de EAD. Elementos que compõem um curso no AVA. Elementos de uma aula em EAD. Características do material didático para EAD. Objetos de aprendizagem. As metodologias ativas na construção do planejamento.
Online	Fórum de discussão - Desenvolvimento de uma proposta de produção de material didático adequado à modalidade EAD.

Para subsidiar a capacitação, a equipe de educação a distância preparou um guia de elaboração de conteúdo para EAD, que é detalhado no momento da capacitação e fica disponível ao aluno em formato digital para consulta posterior.

A estratégia foi desenvolvida a partir de uma turma piloto e os alunos preencheram um questionário de avaliação com suas expectativas e opiniões sobre a capacitação. Após avaliação da ação, em virtude da relevância da estratégia e dos resultados apresentados, a capacitação foi estabelecida em caráter permanente no Instituto, conforme demanda.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A estratégia, além de promover o desenvolvimento da capacidade docente para elaboração de material didático para cursos EAD, oportunizou aos profissionais a reflexão e o reconhecimento de que a educação a distância pode e deve ser desenvolvida com qualidade, atentando-se para as especificidades desta modalidade de ensino.

Os conteudistas começaram a participar das oficinas a partir de dezembro de 2016. O primeiro grupo a desenvolver um material após a capacitação apresentou maior segurança e desenvoltura na produção do conteúdo. Percebe-se que as decisões que são tomadas no planejamento de cada texto têm a preocupação de que o material atinja de forma mais efetiva o aluno, contribuindo em seu processo de aprendizagem. Os conteudistas passaram a se preocupar com a inclusão de imagens e vídeos que

possibilitem o maior entendimento do assunto, gerando uma produção mais rica. Além disso, os textos estão mais dialógicos, sendo desenvolvidos com perguntas que permitem ao aluno pensar e participar na construção dos conceitos. As atividades produzidas atualmente oferecem tanto a construção individual quanto coletiva, permitindo, além da interação com outros alunos, a interação com a tutoria.

Como resultados da avaliação dos participantes, 96% avaliou a oficina como ótima ou muito boa. 100% relataram ter ampliado sua compreensão sobre a produção do material para EAD e 100% relataram que o conteúdo abordado contribui para sua formação. Como pontos positivos os participantes destacaram a interatividade, a prática no ambiente virtual e a abordagem dinâmica e dialógica, proporcionada pela metodologia ativa aplicada. Sugeriram aumentar o tempo da capacitação e melhorar a divulgação, o que foi aprimorado nas ações seguintes à turma piloto.

O guia de elaboração de conteúdo, como instrumento de capacitação dos profissionais, permitiu que os conteudistas tivessem um novo comportamento diante das dificuldades na elaboração, passando a consultar o guia disponibilizado para encontrar respostas para dúvidas que antes surgiam e interrompiam a produção. Este material auxiliou na organização e contribuiu para otimização do fluxo de produção.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacitação dos profissionais é essencial para proporcionar um melhor entendimento sobre as características de construção do material para EAD, para que haja uma produção de qualidade que permita uma boa interação com o aluno e favoreça o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, impacta num menor tempo de produção dos cursos, estabelecendo um cronograma mais ágil.

O uso de metodologias ativas para o desenvolvimento dessa capacidade docente nos profissionais de saúde do Instituto possibilitou maior envolvimento e estimulou a participação e engajamento de profissionais, que estavam mais comumente habituados com métodos do ensino presencial. Essa sensibilização, dando subsídios teóricos e práticos sobre o assunto, permitiu a

melhoria de qualidade na produção dos materiais didáticos para EAD e uma compreensão mais clara do que é o ensino mediado pelas tecnologias que o INCA se propõe a fazer.

Produzir uma educação de qualidade é foco dentro dos processos educacionais em saúde, que promovem a educação permanente dos profissionais. Essa estratégia, ainda em fase inicial, já apresenta resultados positivos, porém requer constante avaliação da metodologia empregada, renovação dos recursos utilizados e análise de resultados e efetividade, potencializando a produção de conteúdo para EAD e, conseqüentemente, contribuindo para a melhoria do acesso e da qualidade do ensino em oncologia.

REFERÊNCIAS

- [1]. BELLONI, M.L. Educação a distância. 4.ed.Campinas: Autores Associados, 2006.
- [2]. DALVACI, B. A produção do material didático para EAD. São Paulo, SP: Cengage, 2017.
- [3]. BENTO, M.D. A produção de material didático da EAD na perspectiva de aprendizagem freireana. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/view/296>. Acesso: 25 abril 2017.
- [4]. DOMÍNGUEZ, A.H.; SOUZA, A.C.O. Blocos Provocadores de Diálogo e Interação em Textos-base para Educação a Distância. CINTED-UFRGS. V.10 Nº 1, julho, 2012.
- [5]. FIALHO, Ana Paula Abreu; MEYOHAS, José. O uso da linguagem: por que tanta preocupação e tanto cuidado? In: BARRETO, C.C. (Org.). Planejamento e elaboração de material didático impresso para educação a distância. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.
- [6]. LOBATO I. M. O Processo Interativo na Educação a Distância: Professor, Aluno e Material Didático. Revista Paidéi@. Vol 2 – No 1. Jun 2009. Disponível em: [http://revistapaidéia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paidéia&page=article&op=view&path\[\]=84&path\[\]=43](http://revistapaidéia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paidéia&page=article&op=view&path[]=84&path[]=43) . Acesso: 25 abril 2017.
- [7]. MOORE, M. & KEARSLEY, G. Educação a Distância: uma visão integrada. Trad. GALMAN, R. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- [8]. MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. 2013. Disponível em: [/12/mudando_moran.pdf](#)>. Acesso: 27 abril 2017.

Capítulo 15

CRESCIMENTO DA UTILIZAÇÃO DE EAD EM EDUCAÇÃO CORPORATIVA: METODOLOGIAS ATIVAS OU AINDA MUITO A EVOLUIR?

Karin Sell Schneider

Debora Cristina Venerai

Angela Cristina Kochinski Tripoli

Resumo: O presente artigo analisa o crescimento do uso da modalidade a distância em cursos corporativos, tecendo um referencial teórico sobre Educação Corporativa e sobre a evolução da educação a distância e suas características próprias ao aprendizado corporativo, sob a perspectiva das Capacidades a serem desenvolvidas (FERNANDES, 2014) e os tipos de conhecimento propostos por Rogiers (2014). A coleta de dados utilizou os dados dos Censos da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) dos anos de 2011 à 2015, relacionado as categorias apresentadas no instrumento de coleta de dados com as capacidades e tipos de conhecimento apresentados no referencial teórico, visando verificar se, além do crescimento em uso, houve aplicação diferenciada do que apenas a capacidade “conhecimento”.

Palavras-Chave: Educação Corporativa; Educação a Distância; Capacidades;

1 INTRODUÇÃO

Observa-se, por esforços de algumas áreas de conhecimento, o interesse em ampliar as premissas sobre a educação profissional e educação corporativa. No entanto, pouco se analisa em termos de perfil e estruturas pedagógicas adequadas à aprendizagem no ambiente organizacional, especialmente na modalidade EAD, que é atualmente uma tendência em formação organizacional dentro dos setores de desenvolvimento de pessoas e universidades corporativas. Normalmente, a Educação Corporativa em organizações, utiliza a EAD para conteúdos operacionais ou teóricos e sem apoio de mediação pedagógica, o que causa desistências, má formação profissional e decepção com o modelo.

A educação corporativa é um tema relativamente recente, seja em empresas ou Instituições de Ensino; a obra “Educação Corporativa”, de Jeanne Meister, lançada em 1999, é considerada um marco do conceito na Administração e na última década tem demonstrado avanços em relação a setores de desenvolvimento de pessoas tradicionais, não só pelo fato de vincular as necessidades de desenvolvimento humano às estratégias organizacionais, mas também por buscar uma equação sustentável nessa relação. Embora esse avanço já se mostre significativo para a sustentabilidade organizacional, ainda há muito a ser explorado em termos de resultados significativos dos investimentos de recursos financeiros e humanos nos projetos (MORAES, 2012).

Segundo Eboli (2010), com um olhar mais atento é possível notar o potencial de delinear uma aliança entre a prática na educação corporativa e a aprendizagem organizacional, formando modelos pedagógicos mais adequados e focados na sustentabilidade organizacional e no desenvolvimento de competências humanas, que resultarão em estratégias organizacionais benéficas para a sociedade, economia e o meio ambiente, além de proporcionar maior sinergia entre os interesses organizacionais e sociais, entendendo que os ambientes de aprendizagem extrapolam os muros das escolas, e que muitas vezes, a melhor chance de formação profissional acontece dentro dos ambientes de trabalho.

A Educação à Distância surge, em meio a esse cenário, com sua metodologia inovadora, transpondo barreiras físicas, face

às diversas tecnologias de comunicação e informação utilizadas, como um meio ágil, hábil e capaz de levar a educação para um número maior de colaboradores, principalmente em grandes empresas que possuem diversas filiais espalhadas pelo Brasil e até mesmo pelo mundo.

O crescimento do uso da educação a distância na educação corporativa constitui um dos vetores dessa análise, apontando números e tipos de aplicação através da análise histórica do Censo da Educação a Distância dos últimos cinco anos, aliado à percepção profissional da área de educação corporativa. O objetivo central, além de mapear o crescimento da utilização, é apontar cenários para futuros estudos sobre a melhor alocação da EAD em programas de educação corporativa.

2. EDUCAÇÃO CORPORATIVA NO BRASIL

Um dos principais alicerces para que uma empresa consiga se desenvolver e manter-se na competitiva e atual economia global é, sem dúvida, possuir mão-de-obra qualificada. Para isso as corporações investem em educação corporativa com o objetivo de manter qualificados os atuais colaboradores, bem como auxiliar a preparação dos novos (DIAS E ALBUQUERQUE, 2014).

A educação corporativa é vista como uma evolução da área de Treinamento e Desenvolvimento (T&D), pois passa a considerar o caráter estratégico das ações educacionais (EBOLI, 2004), sendo assim, é mais do que treinamento empresarial ou qualificação de mão-de-obra. Trata-se de articular coerentemente as competências individuais e organizacionais no contexto mais amplo da empresa. Nesse sentido, Vergara (2000), destaca que as práticas de educação corporativa estão intrinsecamente relacionadas ao processo de inovação nas empresas e ao aumento da competitividade de seus produtos sejam ele bens ou serviços.

O conceito de educação corporativa advém da evolução das concepções de educação de adultos e de educação continuada. Para Meister (1999), a organização que recebe modelos de educação corporativa caracteriza-se por investir no trabalhador do conhecimento em detrimento do braçal, sendo o primeiro constantemente exigido a decidir sob cenários complexos em função da

dinâmica dos ambientes organizacionais e de negócios.

Educação corporativa configura-se em um sistema educacional que prioriza o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades e não apenas o conhecimento técnico e instrumental aos colaboradores das organizações, promovendo aprendizagem ativa e contínua que colaborem com a organização em sua busca por resultados (TACHIZAWA, 2003 apud EBOLI, 1999).

Para Eboli (2004), a Educação Corporativa tem alguns princípios e práticas, com bases filosóficas e fundamentos dando origem ao plano estratégico que formará sua estrutura. Podem-se conceituar sete princípios de sucesso para a Educação Corporativa:

Competitividade: Organizações que valorizam a educação como forma de desenvolver o capital intelectual dos colaboradores, aumentam os fatores de diferenciação da empresa diante dos concorrentes, ampliando sua competitividade.

Perpetuidade: Além do desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores, entende a educação como um processo de transmissão da herança cultural, a fim de perpetuar a existência da empresa.

Conectividade: Promover a comunicação e a interação para uma construção social do conhecimento. Visa ampliar a quantidade e a qualidade da rede de relacionamentos interna e externamente.

Disponibilidade: Facilitar o uso e acesso das atividades e recursos pedagógicos aos colaboradores em qualquer hora e qualquer lugar.

Cidadania: Formar sujeitos dotados de reflexão e opinião crítica sobre a realidade organizacional, construindo-a ou modificando-a atuando de forma ética e socialmente responsável.

Parceria: Entender a complexidade do processo de formação de pessoas, estabelecendo parcerias internas (com líderes e gestores) e externas (instituições de nível superior).

Sustentabilidade: Gerar resultados e agregar valor ao negócio. Pode significar também buscar recursos e orçamento próprio e auto-sustentável.

De acordo com Fernandes (2013), vem utilizando para desenvolver seus colaboradores, bem como outros stakeholders, as universidades corporativas. Segundo Eboli (apud MORAES, 2012), as Universidades Corporativas não substituem as escolas formais na educação profissional, porém se completam em parcerias bem-sucedidas que promovem a pesquisa e o desenvolvimento de programas customizados dentro das Universidades Corporativas. O quadro 2.1 mostra a complementariedade proposta por Moraes em seu estudo.

Quadro 2.1: Relação entre a Educação Formal e a Corporativa

Escolas Tradicionais de Administração	Universidades Corporativas
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências essenciais para o mundo do trabalho. • Aprendizagem em sólida formação conceitual e universal. • Sistema educacional formal. • Ensino de crenças e valores universais. • Desenvolvimento da cultura acadêmica. • Formação de cidadãos competentes para gerar o sucesso das instituições e da comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências essenciais ao negócio. • Aprendizagem baseada na prática dos negócios. • Sistema de desenvolvimento de pessoas baseado na gestão por competências. • Ensino de crenças e valores da empresa. • Desenvolvimento de cultura empresarial. • Formação de cidadãos competentes para gerar a empresa.

Fonte: adaptado de Eboli (1999, apud MORAES, 2012).

Allen (2002) afirma que, na atualidade, a universidade corporativa tem como escopo transformar o treinamento tático em aprendizagem estratégica, aprendendo a gerir os conhecimentos em redes, utilizando-se de metodologias inovadoras que vão de encontro ao novo perfil humano de aprendizagem.

Eboli (2010, p. 159), em sua pesquisa com 54 empresas que desenvolvem educação corporativa, elencou algumas características comuns:

O perfil das organizações praticantes da educação corporativa é formado por grandes empresas, inseridas em cadeias de produção globais e complexas, envolvendo competências estratégicas que compreendem muitas partes interessadas ao longo dessa cadeia.

O perfil dos responsáveis pelos sistemas de educação corporativa revelou pessoas com um bom nível de maturidade e capacidade técnica.

As estruturas dos sistemas de educação corporativas são novas e com funções de grande responsabilidade e posicionadas em nível estratégico.

As ações educacionais são voltadas para o atendimento da estratégia da empresa, mas o processo ainda não está plenamente no seu planejamento estratégico.

O modelo de governança das empresas ainda carece de comitês de educação corporativa.

As práticas de educação corporativa procuram atender prioritariamente as unidades estratégicas de negócio.

O formato de ensino a distância possui grande potencial de crescimento.

3. USO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA:

Com as mudanças no modo de viver da sociedade causadas pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), essas vêm contribuindo nas mais diversas áreas do conhecimento, sendo fator de grande importância para as rotinas de trabalho e relações sociais. A atual tecnologia vem influenciando o trabalho, relacionamentos, comunicação e até a forma como aprendemos (SANTOS et al., 2010).

Impulsionada pela expansão do ensino superior que aconteceu entre 1960 e 1980, onde o setor privado de educação obteve um crescimento de mais de 800% (SAMPAIO, 2011), por volta do ano 2000, a educação a distância passa a ser uma alternativa cada vez mais utilizada para vencer desafios econômicos e de demanda resultante do crescimento estacionado do ensino superior (VIANEY, 2009).

Em meio ao universo de conhecimento apresentado ao aprendiz contemporâneo, o aprender torna-se fluido, tornando a educação menos lecionadora e mais mobilizadora. Esse é o desafio: corresponder à quantidade e à acessibilidade das informações e dar sentido a elas (ROEGIERS, 2004). O conhecer não é um ato isolado, envolve intercomunicação e intersubjetividade, mediadas pelos objetos a serem conhecidos, colocando a educação como um processo dialógico (FREIRE, 1987; MORIN, 2002). Essa dialogia se faz presente na prática profissional, sendo transferida aos programas curriculares. Ainda segundo Freire (1987), essa experiência de vida dos aprendizes deve se tornar fonte de temas significativos, tornando-os protagonistas ativos do processo do conhecimento.

A EAD apresenta muitas vantagens em relação aos tradicionais treinamentos presenciais, dentre elas destaca-se na fluidez e velocidade na difusão de conhecimentos e informações, bem como a facilidade em atingir uma quantidade maior de participantes, além da facilidade e agilidade na reprodução e atualização do conteúdo das aulas (FERREIRA; VALÉRIO; SOUZA, 2010).

Assim, Aretio (1994 apud BRAUER, 2008, p. 45) e Mungania (2003 apud BRAUER, 2008, p. 45) listam como principais vantagens da EAD com o uso da modalidade EAD a:

- economia de escala;
- eliminação de barreiras geográficas;
- flexibilidade de horário;
- universalidade; padronização do ensino;
- personalização e individualização do conteúdo;
- ritmo de treinamento definido pelo próprio aluno;

A EAD e as tecnologias que envolvem seu processo de ensino e aprendizagem permitem os processos de aquisição,

assimilação e acomodação destacados pela teoria construtivista e, sobretudo, pela teoria neoconstrutivista, que supera o reducionismo individualista do modelo essencial, propondo um conceito de “conflito sociocognitivo” como base para o desenvolvimento da aprendizagem (ROEGIERS, 2004, p. 27).

Fernandes (2013), de acordo com o Quadro 3.1, aponta algumas “ações capacitantes” segundo a natureza da capacidade a ser desenvolvida, nessas ações a EAD aparecem nos tipos de capacitação voltadas a desenvolver conhecimentos e não habilidades, atitudes ou valores, ou seja, ainda se configura como uma metodologia

tradicional, trabalhando conhecimentos declarativos (ROGIERS, 2004).

De acordo com Roegiers (2004, p. 29), é possível distinguir entre “conhecimentos declarativos” (relativos aos fatos, fenômenos, suas relações, leis, teorias, etc.) e “conhecimentos procedurais” (relativos ao conjunto de regras que permitem a solução de um problema), ligados diretamente à aplicação prática, ao fazer. Recomenda-se o acréscimo de saberes condicionais ou estratégicos, os quais possibilitariam o “quando” mobilizar conhecimentos “declarativos” ou “procedurais” para resolver determinado problema.

Quadro 3.1: Ações Capacitantes segundo a natureza da capacidade a ser desenvolvida.

Capacidade	Tipos de Capacitação
Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ações voltadas ao ensino e assimilação de conhecimentos: ▪ Treinamento em sala de aula ▪ Treinamentos via EAD ▪ Leitura de livros e artigos ▪ <i>Visitas/ Benchmarking</i> ▪ Estudo/Realização de Pesquisa
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização e Repetição de Atividades Práticas relacionadas com a habilidade que se quer adquirir: ▪ On the job training ▪ Project assignment ▪ Simulações ▪ Inserção em uma comunidade de prática ▪ Trabalhos paralelos
Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão e atividades voltadas ao autoconhecimento e conscientização sobre motivação e comportamentos: ▪ Coaching ▪ Psicoterapia
Valores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Treinamentos Experienciais ▪ Leitura de Clássicos ▪ Trabalhos sociais

Fonte: Fernandes, (2013, p. 121)

Munhoz (2014), afirma que a educação a distância precisa avançar em modelos pedagógicos que atendam diversas situações de aprendizagem, incluindo a área corporativa, com a capacidade conectiva e de autodesenvolvimento promovida pela EAD, ela tende a ser uma modalidade que atenderá as diversas situações de aprendizagem no trabalho.

O conectivismo, uma nova teoria, ainda questionada como tal, concebe a aprendizagem no cenário tecnológico contemporâneo analisando a necessidade de relevância no processo de aprendizagem e de sua relação com as conexões entre humanos e outros meios informacionais. Segundo Siemens (2004), “a tecnologia

reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos”; além disso, as redes sociais, comunidades de prática e os ambientes profissionais têm peso fundamental no processo de aprendizagem, em especial, na aprendizagem adulta.

Essa teoria, proposta por George Siemens no artigo *Connectivism: a learning theory for the digital age* (2004), expõe que o conectivismo supera as limitações ou insuficiências do behaviorismo, do pragmatismo e cognitivismo, teorias essas muito aceitas, porém superadas pelas razões acima apontadas.

No conectivismo a aprendizagem se dá em rede social, seja virtual, seja presencial, como

nas comunidades de prática. O conhecimento não é algo que seria transmitido pelos docentes e que os alunos deveriam se apropriar, mas é onde se encontra e se constrói numa rede de conexões e a aprendizagem é a capacidade de construir conhecimento nas conexões:

A aprendizagem informal é um aspecto significativo de nossa experiência de aprendizagem. A educação formal não mais cobre a maioria de nossa aprendizagem. A aprendizagem agora ocorre em uma variedade de formas – através de comunidades de prática, redes pessoais e através da conclusão de tarefas relacionadas ao trabalho. (SIEMENS, 2004).

O aprendiz deste século vem explorando novas competências e habilidades, estimuladas pela facilidade e meios de interação, conseqüentemente, seu processo de aprendizagem ganha mais complexidade, dinâmica e continuidade. Surgem novas necessidades como, já apontadas neste artigo, de mapas e bússolas, as orientações e os caminhos necessários à “seleção” de conhecimentos relevantes.

Para Downes (apud Mota, 2009), o aspecto mais importante da aprendizagem são as redes, frutos de conexões entre pessoas, comunidades e conteúdos, para o autor, redes eficientes devem ser descentralizadas, capilarizadas, dinâmicas, fluidas e inclusivas. Em suma, o conectivismo parte das demandas de um cenário contemporâneo, que envolve tecnologia, integração social virtual, conhecimento aberto e dinâmico na mudança e na atualização de conceitos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização dessa pesquisa adotou-se uma abordagem exploratório-descritiva de natureza quantitativa e qualitativa. A perspectiva longitudinal de análise foi, com corte temporal de 2011 à 2015, buscando informações pertinentes que compreendessem esse período.

O estudo utilizou como dados secundários, o Censo da Educação a Distância da ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2016) dos últimos 5 anos, analisando o crescimento em número de

cursos promovidos na modalidade EAD na educação corporativa.

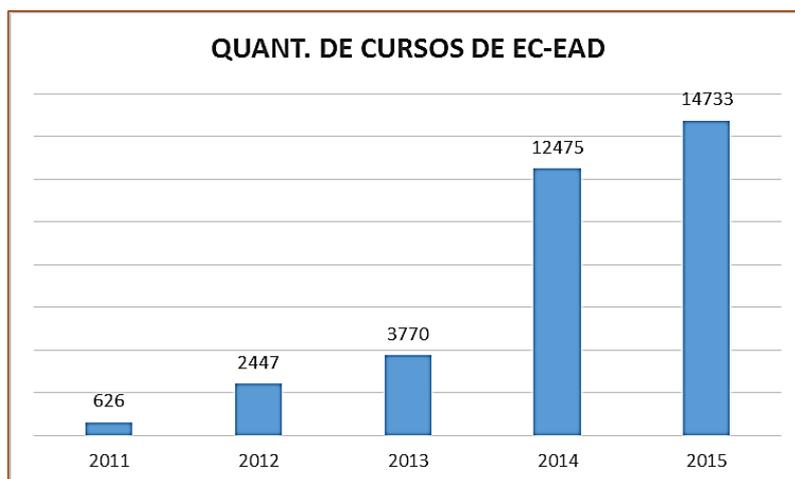
O Censo da ABED é um relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, de periodicidade anual que investiga o setor da Educação a Distância no Brasil. Publica relatórios desde 2006, os quais abordam informações sobre a modalidade EAD em diversos tipos de Instituições Formadoras, entre elas, instituições de educação, governos, conselhos de educação, acadêmicos, empresas que utilizem a EAD corporativa. De 2006 à 2010, a EC teve um segmento próprio da pesquisa, incluindo análises mais aprofundadas sobre métodos utilizados e tendências. A partir de 2011, os dados passaram a ser analisados como “Cursos Corporativos”, sem análises específicas sobre tendências metodológicas como nos relatórios anteriores.

Através da coleta de dados variados, como investimentos, matrículas e mídias utilizadas, optou-se por selecionar e consolidar os dados de Quantidade de Cursos por tipo, categoria que permanecia equivalente em todos os relatórios de 2011 à 2015. As categorias utilizadas são: Iniciação Profissional; Treinamento Operacional; Aperfeiçoamento; Atualização; Extensão universitária; Treinamento em habilidades sociais/comportamentais; Idiomas e Outros. Um dos objetivos da análise é verificar a compatibilidade entre (a) os tipos de cursos e as Capacidades do Quadro 3.1 e os Conhecimentos Declarativos e Procedurais de ROGIERS (2014), verificando se houve evolução na utilização da EAD para o desenvolvimento de capacidades que vão além de Conhecimentos.

5. A EVOLUÇÃO DO CRESCIMENTO DA EAD EM EC EM NÚMERO

De acordo com os dados coletados do Censo ABED (2016), pode-se observar um grande crescimento na utilização da modalidade a distância nos cursos corporativos. De acordo com o Gráfico 5.1, observa-se que o crescimento vem aumentando nos últimos cinco anos, com um aumento significativo de 2012 para 2013, em grande parte devido a popularização da internet residencial e dos dispositivos móveis.

Gráfico 5.1: Quantidade de Cursos Corporativos na modalidade EAD



Fonte: Autoria própria através da coleta de dados Censo ABED (2016).

As categorias utilizadas no estudo da ABED, coletam as quantidades de cursos ofertados relacionados aos temas abaixo:

- Iniciação Profissional
- Treinamento Operacional
- Aperfeiçoamento
- Outro
- Atualização
- Extensão universitária
- Treinamento em habilidades sociais/comportamentais
- Idiomas

Organizando essas categorias ao lado das Capacidades apresentadas no Quadro 3.1 (FERNANDES, 2014) e os conhecimentos de Rogiers (2014), obtemos o seguinte arranjo:

Quadro 5.1: Relação entre Capacidades e as Categorias de Análise

Capacidades	Categorias ABED	Tipos de Conhecimento
Conhecimento	Aperfeiçoamento Atualização Idiomas Extensão universitária	Declarativos
Habilidades	Treinamento Operacional	Procedurais
Atitudes e Valores	Iniciação Profissional Treinamento em habilidades sociais/comportamentais	-

Fonte: Fonte: Baseado em FERNANDES (2014), Censo ABED (2016) e ROGIERS (2014)

No instrumento utilizado pela ABED, não há esclarecimento adequado sobre as características de cada uma das categorias denominadas “tipos de curso” apontados acima, isso ocasiona uma oscilação no crescimento de cada uma das categorias, não gerando uma análise em cada um dos tipos, de forma consistente, conforme

observa-se na Tabela 5.1. Assim, não foi possível estabelecer uma relação substancial sobre o crescimento em cada uma das categorias relacionadas ao uso em outras capacidades além da Conhecimento, bem como nos Tipos de conhecimentos de Rogiers (2014).

Tabela 5.1: Quantidades por Tipo de Curso corporativo EAD ao longo dos últimos 5 anos.

TIPO DE CURSO	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Iniciação Profissional	52	145	346	272	376	1191
Treinamento Operacional	80	695	1208	818	1002	3803
Aperfeiçoamento	299	589	447	332	386	2053
Outro	16	47	95	5	32	195
Atualização	147	732	702	10485	12307	24373
Extensão universitária	6	24	140	202	101	473
Treinamento em habilidades sociais/comportamentais	26	194	762	355	519	1856
Idiomas	0	21	70	6	10	107
TOTAL	626	2447	3770	12475	14733	

Fonte: Autoria própria através da coleta de dados Censo ABED (2016).

De modo geral, a análise apresentou um franco crescimento do uso da EAD na Educação corporativa, mas ainda demanda aprofundamento através de outras pesquisas sobre a qualidade e as formas dessa utilização em outras capacidades além do tradicional repasse de conteúdos e conhecimentos estáticos.

Apesar da análise (Quadro 5.1) demonstrar que a EAD já está sendo utilizada em ações ligadas a outras capacidades como Habilidades, Atitudes e Valores, ainda se faz necessário um aprofundamento para detalhar suficientemente a utilização e as demandas pedagógicas em cada delas, potencializando e melhorando a qualidade do uso da educação a distância na Educação Corporativa.

5. CONCLUSÃO:

Apesar da evolução nos últimos anos, a EAD tem muito a ampliar suas metodologias e aplicações nos diversos campos de

formação, em especial na educação corporativa.

“A sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem. O sucesso econômico e uma cultura de inovação contínua dependem da capacidade dos trabalhadores de se manter aprendendo acerca de si próprios e uns com os outros. Uma economia do conhecimento não funciona a partir da força das máquinas, mas a partir da força do cérebro, do poder de pensar, aprender e inovar. As economias industriais precisam de trabalhadores para as máquinas; a economia do conhecimento precisa de trabalhadores para o conhecimento.”

(HARGREAVES, 2004, p. 34).

A flexibilidade, as tecnologias de comunicação, novas formas de mediação e os modelos híbridos, têm muito a oferecer à educação corporativa em EAD e suas características vão de encontro à sociedade do conhecimento (MUNHOZ, 2014).

REFERÊNCIAS

- [1]. BRANDÃO, Carlos. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- [2]. BRAUR, M. Resistência à educação à distância na educação corporativa. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Fundação Getulio Vargas Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2008.
- [3]. CARVALHO, Fabio Camara Araujo de. Tecnologias que educam: ensinar e aprender com as TIC's. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- [4]. CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.
- [5]. CEZAR, K. M. M.; RIBAS, J. R. Educação a distância nas universidades corporativas. XIII Simpósio de Engenharia de Produção, Bauru/SP, 2006.
- [6]. DALMAU, M. B. L.; RODRIGUES, R. S.; VALENTE, A. M.; BARCIA, R. M. A. Educação Profissional, a EAD e as Universidades Corporativas: um Mercado Emergente.
- [7]. ÉBOLI, Marisa. Gestão do conhecimento como vantagem competitiva: o surgimento das universidades corporativas. In: EBOLI, Marisa. Coletânea Universidades Corporativas: educação para as empresas do século XXI. São Paulo: Schumkler Editores, 1999.

- [8]. EBOLI, Marisa. Educação Corporativa no Brasil: Mitos e Verdades. São Paulo: Editora Gente, 2004.
- [9]. FERNANDES, Bruno Henrique Rocha. Gestão Estratégica de Pessoas com foco em competência. 1. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.
- [10]. FERREIRA, A.; VALÉRIO, J. N. G.; SOUZA, G. C. A Educação a Distância nas Organizações: a Percepção Sobre o e-learning em uma Grande Empresa Nacional. Revista EAD em Foco, Rio de Janeiro, n. 1, vol.1, abr./out. 2010.
- [11]. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- [12]. GROVE, A. (1996) *Apenas os paranóicos sobrevivem: Como explorar os pontos de crise que desafiam todas as empresas*. New York: Crown.
- [13]. HARGREAVES, A. O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- [14]. LEMOS, D. da C. EDUCAÇÃO CORPORATIVA: Pesquisa de Soluções em e-learning e Modelos de Universidades Corporativas. 2003. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- [15]. LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola; 2011.
- [16]. MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a educação do futuro. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- [17]. MUNHOZ, A. S. Tutoria: Uma nova visão. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- [18]. OLIVEIRA, A. C.; FRANCISCO, A. C. de. Educação corporativa baseada em elearning - uma ferramenta para a gestão do conhecimento empresarial. I Encontro Estadual de Engenharia da Produção e I Simpósio de Gestão Industrial. Ponta Grossa/PR, 2005.
- [19]. PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Interação Mútua e Interação reativa: uma proposta de estudo. XXI Congresso da Intercom – Recife/PE: 1998. < <http://usr.psic.ufrgs.br/~aprmo/pb/esprialpb.htm>>. Acesso em: 20/06/2016.
- [20]. ROEGIERS, Xavier. Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- [21]. SANTOS, M. R. G. dos; VAZ, M.; BRAGA JÚNIOR, S. S.; RAMOS, A. L.; ALONSO JÚNIOR, N.; FANCHIN, M.; SILVA, D. da. A Educação à Distância como Estratégia Educacional nas Organizações. VII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Associação Educacional Dom Bosco, Resende/RJ, 2010.
- [22]. SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações, 2011. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf
- [23]. SILVA, M. Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- [24]. TORI, Romero. Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo, Editor Senac. 2010.
- [25]. VERGARA, S. C. Universidade corporativa: a parceria possível entre empresa e universidade tradicional. Revista de Administração Pública (RAP), Rio de Janeiro, v. 34, n. 5, 181-188, set./out. 2000.
- [26]. VIANEY, J. "O cenário da educação a distância". Seminário "Ensino a Distância e Banco de Dados sobre Ensino Superior". São Paulo, Fundap. Realizadores: Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo, Centro de Estudos de Cultura Contemporânea e Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, 20 e 21 de outubro de 2009.

Capítulo 16

SISTEMA DE GERENCIAMENTO DE DADOS ACADÊMICOS INTEGRADO AO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM SAV / MOODLE

Lily Sany Silva Leite

Neuton Pereira Melo Junior

Ana Beatriz de Oliveira Pretto

Resumo: A Escola Superior da Magistratura Tocantinense – ESMAT, órgão do Tribunal de Justiça do Tocantins, tem por objetivo a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e servidores como elementos essenciais ao aprimoramento da prestação jurisdicional. Considerando a necessidade de gerenciamento dos dados acadêmicos a Escola desenvolveu e implantou o sistema Secretaria Acadêmica Virtual - SAV - sistema este que integrado ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA (Moodle) - permite o gerenciamento de dados das atividades acadêmicas, dos alunos e dos instrutores. O sistema foi desenvolvido e customizado para realizar o processo de cadastro das atividades (cursos / eventos), o lançamento de notas e frequência, a emissão de relatórios, a aplicação de formulários de avaliação da atividade, bem como permitir ao aluno visualizar o relatório acadêmico e imprimir o certificado de conclusão da atividade. Com a integração dos sistemas é possível gerenciar a inscrição dos alunos de forma automática na SAV e no AVA, bem como é possível gerenciar o lançamento de notas e frequência que, uma vez lançados no AVA estes dados são automaticamente atualizados no sistema SAV possibilitando a emissão de relatórios de forma rápida e eficaz o que nem sempre é possível via ambiente Moodle.

Palavras-chave: sistema; tecnologia; gerenciamento; acadêmico; ambiente; cooperativo; educacional.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente a utilização de *softwares* faz parte da realidade de muitas empresas e instituições, que trazem como benefício à digitalização de informações que, por sua vez, são utilizadas de várias formas e de lugares diferentes por meio dos sistemas *web*. E no poder Judiciário não é diferente, já que grande parte das Escolas Judiciais e da Magistratura faz uso das plataformas virtuais para a realização dos processos de ensino-aprendizagem.

A plataforma MOODLE é o sistema utilizado pela maioria das Escolas, e por se tratar de um software livre, nem sempre é possível customizá-lo de acordo com as necessidades da Instituição. Diante das dificuldades de customização do MOODLE, a Escola Superior da Magistratura Tocantinense (ESMAT), optou por desenvolver um sistema web que permitisse o gerenciamento dos seus dados acadêmicos, de acordo com as necessidades da Escola, levando em consideração os pré-requisitos de custo-benefício, desenvolvimento próprio e segurança dos dados.

Após o processo de criação do sistema SAV a equipe iniciou o processo de integração entre os sistemas SAV e AVA, esta integração objetivou operacionalizar o funcionamento da secretaria acadêmica da ESMAT, bem como modelar um banco de dados com informações dos alunos participantes nas atividades, de forma rápida, prática e segura.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO

- Proporcionar o cadastro e gerenciamento das atividades acadêmicas e dos dados de alunos e instrutores;
- Permitir o registro da frequência via sistema web;
- Permitir o registro de notas via sistema web;
- Emitir de relatórios gerenciais de acordo com as necessidades da Escola;
- Possibilitar ao aluno o acesso aos relatórios de nota e frequência na atividade acadêmica;
- Possibilitar ao aluno a versão digital do certificado de conclusão de curso para impressão quando necessário;

- Gerar relatórios de satisfação do usuário, por meio do formulário de avaliação da atividade, disponibilizado no sistema;
- Permitir a integração dos dados acadêmicos entre a Secretaria Acadêmica Virtual e o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

3. TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Segundo Arnold José de Hoyos Guevara e Alessandro Marco Rosini a educação à distância (EAD) utilizada em ambientes corporativos pode trazer benefícios significativos aos processos de formação e treinamento de colaboradores. Com o auxílio das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas suas mais diversas formas como, por exemplo, internet, TV, mídias diversas e a forte tendência de convergência destas mídias, as soluções de EAD corporativa tendem a se tornar cada vez mais acessíveis aos processos de formação e treinamento de colaboradores, tornando-os mais agradáveis, interativos e eficazes.

Os sistemas de informações são conjuntos de componentes inter-relacionados, trabalhando juntos para, entre outras funções, facilitar a análise e o processo decisório em empresas e outras organizações (Laudon e Laudon, 1999, p. 14).

Grande parte dos autores que realizam estudos na área de sistemas de informações concorda que a criação da informação se dá a partir dos dados processados. Os dados são uma forma primária, ou uma matéria-prima, que alimenta um sistema. Depois de trabalhados ou, em outras palavras, coletados processados e armazenados, transformam-se em informação. Zwass (1992) esquematiza o processo de criação da informação: os dados são alimentados no sistema, provenientes da própria organização ou de fora dela, depois sofrem a ação do sistema de informações, para então se ter o produto final, que é a informação em si.

Algumas das características das informações, para que sejam consideradas úteis na tomada de decisão, são detalhadas por Alter (1996). Para ele, existem vários determinantes da utilidade de informação em sistemas de informação. Esses determinantes estão divididos em quatro tipos:

- a) Qualidade da informação (Q): o quanto a informação é boa;
- b) Acessibilidade da informação (A): facilidade em obter ou acessar a informação;
- c) Apresentação da informação (P): nível de sumarização e formato para apresentação ao usuário;
- d) Segurança da informação (S): extensão na qual a informação é controlada e protegida contra acesso e uso inapropriado, não autorizado ou ilegal.

Conforme descrito por Andrea Filatro, os tradicionais softwares multimídia que firmaram o uso da tecnologia computacional na educação a partir da década de 1960 evoluíram naturalmente para os sistemas eletrônicos mais complexos que temos hoje, os quais integram conjuntos de programas e funcionalidades em uma sofisticada arquitetura computacional e permitem que plataformas educacionais hospedem e gerenciem o processo de ensino/aprendizagem. As ferramentas administrativas, por exemplo, são aquelas que permitem o gerenciamento de alunos, educadores e grupos, a definição de privilégios, inscrições e datas de início e término de cursos, o controle de acessos, as estatísticas de participação e a configuração de idiomas e *layout*, entre outras funcionalidades.

4. O SISTEMA SAV

Construído no ambiente de desenvolvimento Microsoft Visual Studio na plataforma ASP.Net, com utilização da linguagem de programação C#, o sistema SAV está disponível para todos os magistrados e servidores do Tribunal de Justiça do Tocantins e público externo.

4.1. FUNCIONALIDADES DE GERENCIAMENTO DO SISTEMA

Subdividido em duas versões – institucional e aluno – o sistema tem como foco as funcionalidade de gerenciamento para diretor, coordenador, subcoordenador, secretário acadêmico, instrutor; e a funcionalidade de acesso para aluno.

O processo de gerenciamento da atividade ocorre via cadastro no sistema, de acordo com o tipo (curso, evento, palestra, grupo de pesquisa, oficina, pós-graduação e workshop), a carga horária, período de realização, número de vagas, modalidade, perfil do aluno, instrutores e comarcas.

Já o gerenciamento de dados dos alunos é realizado de acordo com a classificação do aluno, tais como: colaborador, dependente de servidor, estagiário, estudante, magistrado substituto, notário, profissional, registrador, servidor de órgãos parceiros, magistrado vitalício, servidor efetivo, servidor comissionado e servidor de outro órgão - além dos dados da comarca, dados pessoais, endereço, contatos, *login* de acesso, dados institucionais, dados de formação, projetos de pesquisa e habilidades.

O gerenciamento de dados dos instrutores é realizado por meio de cadastro dos dados pessoais; profissionais, bancários e formação; enquanto no gerenciamento de dados do usuário o cadastro é efetivado conforme o cargo (coordenador, diretor, instrutor, secretário, subcoordenador e visitante), que remete a permissão de acesso do usuário ao sistema, bem como é feito o cadastrado dos dados pessoais, comarca e login de acesso.

O processo de gerenciamento das inscrições é realizado *online*, pelos alunos, sendo que as inscrições são posteriormente validadas pela equipe da secretaria acadêmica da Escola, que ao final do processo de inscrição envia um e-mail para todos os alunos inscritos, confirmando a inscrição dos mesmos na atividade.

O registro de notas é realizado pelos instrutores do curso e pela secretaria acadêmica da Escola, via sistema; e o registro da frequência é realizado pela equipe responsável, conforme orientação da Escola, sendo possível gerenciar os dados em vários locais ao mesmo tempo, por se tratar de um sistema *online*;

O gerenciamento da avaliação de reação, permite que os alunos realizem a avaliação geral da atividade (conteúdo, material, estrutura e outros), do instrutor, bem como a autoavaliação, permitindo à Escola conhecer a realidade das atividades realizadas sob a ótica do aluno.

A funcionalidade enquete é disponibilizada para levantamento das necessidades quanto à realização de atividades acadêmicas, neste

caso os usuários podem sugerir, dentre as opções disponibilizadas, quais atividades são de interesse dos usuários.

O gerenciamento da funcionalidade e-mail via sistema, permite o envio de mensagens para todos os alunos cadastrados no sistema, possibilitando o acesso e disseminação da informação de forma dinâmica e eficaz.

E a funcionalidade emissão do certificado que permite ao aluno a impressão do certificado, da atividade realizada, via sistema, sempre que necessário.

O sistema possibilita, também, a geração e emissão de relatórios acadêmicos por aluno, atividade, comarca, certificações e diários. O sistema é integrado ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, que permite o gerenciamento dos dados acadêmicos de forma automática entre os dois ambientes.

4.2 FUNCIONALIDADES DISPONÍVEIS AOS ALUNOS

O sistema Secretaria Acadêmica Virtual (SAV) disponibiliza aos alunos o efetivação da inscrição na atividade, via web (cursos e eventos); visualização e impressão de notas e frequência; avaliação dos conteúdos ministrados, instrutoria e autoavaliação; participação em enquetes, contribuindo para a realização de novos cursos; compor o banco de talentos do Poder Judiciário; e a visualização e impressão do certificado de conclusão.

4.3 MODELAGEM E CODIFICAÇÃO

A SAV é modelada seguindo os conceitos de engenharia de *software* para sistemas *web*. Dessa forma, foram levantados os requisitos funcionais e não funcionais, definidas as restrições técnicas, precedência e prioridades, com prévia construção dos diagramas da UML. A implementação deste sistema é realizado com o auxílio da ferramenta Microsoft Visual Studio, utilizando-se a plataforma ASP.Net e linguagem de

programação C# (C Sharp). O SGBD utilizado é o SQL Server da Microsoft.

As técnicas utilizadas foram os Diagramas da UML; Diagramas de casos de uso; Diagramas de classes; Diagramas de sequências; Diagramas de componentes; Levantamento de requisitos funcionais e não funcionais; Heurísticas de usabilidade de Jakob Nielsen; Linguagem de programação C#; Paradigma de programação Orientado a Objetos; Padrão de codificação em três camadas (MVC – Model Viwer Controller); Arquitetura cliente-servidor; Banco de dados relacional (MER – Modelo Entidade Relacionamento).

Já as ferramentas utilizadas foram o DBDesigner e JUDE - usados na modelagem do módulo a ser implementado; SQL Server - SGBD da Microsoft, atualmente utilizado pela secretaria acadêmica virtual; Visual Studio - IDE da Microsoft, que possibilitou a programação em NET, com base no C#.

4.4 MANUTENÇÃO E TESTES

Os testes são feitos ao longo de todo o processo de desenvolvimento, a fim de sanar erros e definir melhorias, aplicando rotinas de caixa-branca, para exercitar todas as declarações do programa, bem como para detectar erros de interface ou suposições inválidas.

5. CONCLUSÃO

Considerando todo o processo de implantação e gerenciamento do sistema, bem como as alterações realizadas a fim de adequar às ferramentas às necessidades da Esmat, pode-se relatar que os resultados são satisfatórios e atendem os objetivos iniciais da Escola que é o de garantir a gestão dos dados acadêmicos, de forma eficaz e segura.

Vários desafios foram vencidos e com o apoio de toda a equipe foi possível realizar a integração entre os ambientes SAV e AVA. Algo que até então era visto como um futuro distante, hoje é uma realidade no âmbito do Poder Judiciário Tocantinense.

REFERÊNCIAS

- [1] Guedes, Gilleanes T. A. *UML: uma abordagem prática*. 3ª Edição. São Paulo: Novatec, 2011.
- [2] Guervara, Arnaldo José de Houyos; RISINI, Alessandro Marco. *Tecnologias emergentes: organizações e educação*. 6ª Edição. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- [3] Filatro, Andrea. *Design Instrucional na Prática*. 1ª Edição. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.
- [4] Korth, Henry F.; SILBERSCHATZ Abraham; SUDARSHAN S. *Sistema de Banco de Dados*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Campus, 2006.
- [5] Pressman. Roger S. *Engenharia de Software: uma abordagem profissional*. 7ª edição. São Paulo: Mc Graw Hill – Bookman, 2011.
- [6] Silva, Robson Santos. *Moodle para Autores e Tutores*. 1ª Edição. São Paulo: Novatec Editora, 2010.

Capítulo 17

HOSPITALIDADE NA EAD: O ENCONTRO PRESENCIAL COMO MEIO DE GERAR VÍNCULO COM O ESTUDANTE

Celso Luiz Braga de Souza Filho

Fernando Leonel Rodrigues

Resumo: O artigo tem como objetivo apresentar como os conceitos e práticas de hospitalidade amplamente aplicados na área da saúde, podem ser aplicados no setor educacional, tendo como recorte aqui, a oferta de cursos superiores na modalidade a distância e os encontros presenciais de integração. A pesquisa realizada busca dar subsídios teóricos para a aplicação de encontros presenciais de integração com o objetivo de fomentar o acolhimento e o vínculo dos estudantes com a universidade. É apresentado o modelo de encontro presencial desenvolvido pelo EAD LAUREATE e a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de satisfação aplicada para os estudantes participantes, nesta pesquisa são inquiridos os aspectos de relevância do encontro, importância do tema para a carreira e grau de recomendação, os estudantes em sua maioria avaliam positivamente a realização dos encontros, e percebem que é de importante relevância para sua formação acadêmica e manutenção do vínculo com a universidade.

Palavras-chave: Hospitalidade, educação a distância, vínculo, encontro presencial.

1. INTRODUÇÃO

É sabido que a educação a distância (EAD) é ofertada em diversas modalidades de ensino, como: híbrido ou semipresencial (através de polos de apoio e unidades sede), satelital e *web-based*. Ainda que com práticas diferentes no que diz respeito à metodologia de ensino, todas as modalidades ofertadas pelas instituições de ensino superior credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC/INEP), por diretrizes regulatórias, irão convergir em uma prática: o contato presencial com o estudante para, no mínimo, realizar as avaliações presenciais, conforme determina a Lei n. 9394/1996 e o Decreto n. 5.622/2005.

O tema aqui proposto, “Hospitalidade na EAD: o encontro presencial como meio de gerar vínculo com o estudante”, é influenciado pela alta quantidade de estudos acerca dos motivos resultantes em evasão, por parte dos estudantes de ensino superior da modalidade a distância.

Este artigo não pretende analisar os fatores que contribuem para a evasão do estudante e nem traçar comparativo com modalidades diferentes, como o presencial. Porém, temas acerca da evasão serão aqui tratados, uma vez que uma possível fonte de evasão é a frieza causada pelo distanciamento dos estudantes em relação à universidade, característica essa, mais comum no sistema *web-based*. Ao optar por uma modalidade a distância em que, em tese, o contratante de tal prestação de serviço tende a estabelecer relação de menor contato presencial com a instituição de ensino, uma vez que são inexistentes as aulas presenciais diárias e obrigatórias, quais alternativas devem ser adotadas para estabelecimento de relação próxima com o estudante? Como, por meio da hospitalidade nos encontros presenciais, é possível minimizar o distanciamento do estudante que tende a resultar em altos índices de evasão nos primeiros semestres dos cursos superiores na modalidade a distância?

Ao tentar compreender o movimento de identificação desse estudante com a instituição de ensino por meio da hospitalidade, identificamos que são recorrentes na literatura sobre humanização os termos “acolhimento”, “relacionamento”, “vínculo” e “empatia”.

Para compreender o conceito de hospitalidade, Alain Montandon (2003, p. 132)

define como: “uma maneira de se viver em conjunto, regida por regras, ritos e leis”. Nesse sentido, a hospitalidade é “concebida não apenas como uma forma essencial de interação social, mas também como uma forma própria de humanização, ou no mínimo, uma das formas essenciais de socialização” (MONTANDON, 2003, p.132).

Nas relações de hospitalidade, tudo começa na soleira, limite entre dois mundos, o interior e o exterior, o dentro e o fora. A soleira é a etapa decisiva semelhante a uma iniciação. Quando o hóspede ultrapassa essa barreira inicia-se a ação de acolhimento pelo anfitrião e, por outro lado, a submissão do hóspede às regras da casa. O anfitrião terá o zelo de proporcionar bem-estar ao visitante, gerando o sentimento de pertencimento. A transição da soleira implica tacitamente para o convidado o aceite das regras do outro (MONTANDON, 2011).

É observado na educação a distância que, ainda que os estudantes tenham optado por uma modalidade em que não se faz necessária a habitual presença na instituição sede ou polo de apoio presencial, o estabelecimento de relações de proximidade com esse estudante pode contribuir de forma significativa na criação do vínculo e o sentimento de pertencimento, que, de forma consequente, tendem a resultar numa melhor performance acadêmica e num menor índice de evasão.

Portanto, o presente artigo tem como intuito apresentar a correlação entre a importância da aplicação dos conceitos de hospitalidade no acolhimento do estudante e como os encontros presenciais podem contribuir, estreitando laços com a instituição e resultando em melhor desempenho acadêmico, por parte dos estudantes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O presente artigo pretende estabelecer correlação entre os conceitos da hospitalidade e humanização, e a aplicação de encontros presenciais para estudantes de educação a distância, compreendendo assim, como os mesmos possuem alto fator de impacto na criação de vínculo com o estudante.

São características comuns e esperadas dos estudantes de EAD: independência, autonomia para desenvolvimento de estudos, responsabilidade e pró-atividade. Porém, é

importante compreender que tais características não são necessariamente, desenvolvidas de forma automática por parte do estudante. Pretti (2000) apresenta que a autonomia não pode ou deve ser tratada como uma qualidade humana já pronta. Ela é a capacidade de um determinado indivíduo tornar para si, a sua própria formação, fazendo-se assim, o autor de seu próprio projeto de carreira ou vida.

O processo de emancipação do estudante e desenvolvimento de características que lhe permitam ser autônomo em sua relação de aprendizagem, está intrinsecamente ligado ao ator pedagógico responsável por mediar e direcionar seus estudos, além de entender quais sua individuais características e necessidades. Tal mediação não se restringe ao processo de construção de conhecimento, mas, também, ao início do estabelecimento de vínculo de confiança. São atributos definidos por Sennett (2005), capazes de estreitar o relacionamento com o estudante: lealdade, comprometimento, confiança e ajuda mútua.

O principal foco da hospitalidade são as relações individuais, mesmo porque, a hospitalidade sempre se refere a pessoas e espaços, e não a empresas como reforça Camargo (2004). Quando a socialidade da empresa, impessoal, sobrepõe a socialidade individual, a lei não escrita da dádiva de imperar.

Também é função básica da hospitalidade o estabelecer de um relacionamento ou a promoção de um relacionamento previamente estabelecido. Os atos relacionados com à hospitalidade obtêm este resultado no processo de troca de produtos e serviços, tanto materiais quanto simbólicos, entre aqueles que dão hospitalidade (anfitriões) e aqueles que recebem (hóspedes). Uma das principais funções de qualquer ato de hospitalidade é consolidar o reconhecimento de que os atores da hospitalidade já partilham do mesmo universo moral, geralmente, participando do mesmo convívio social, ou, ainda que construindo um novo universo moral em que ambos concordam em participar (LASHLEY, 2004; BROTHERTON, WOOD, 2004).

O acolhimento é previsto na lei incondicional da hospitalidade, que manda acolher todo o recém-chegado, antes mesmo de perguntar seu nome ou pedir credenciais, pois a hospitalidade passa inevitavelmente pelo

endereçamento à singularidade do outro numa cena de dualidade assimétrica, “a hospitalidade absoluta, aquela que, incondicionalmente, se dispõe a acolher o outro na sua estranheza, isto é, dissociado de toda e qualquer pertença, no registro do instituído ou da condicionalidade” (BERNARDO, 2002, p. 424).

As relações humanas são compostas pela combinação de elementos tangíveis e intangíveis, cuja a exata proporção varia conforme as condições específicas das diferentes situações de troca de hospitalidade. A Hospitalidade associa-se a formas particulares de comportamento e interação humana e não é inevitavelmente sinônimo de comportamento hospitaleiro, que é necessário, mas não suficiente para a existência da hospitalidade. Em síntese é “uma troca humana contemporânea, assumida voluntariamente e concebida para aumentar o bem-estar mútuo das partes envolvidas mediante oferta de acomodação e/ou alimento e/ou bebida” (BROTHERTON, WOOD, 2004, P.202).

Hospitabilidade é o nome da característica das pessoas hospitaleiras, sendo possível estabelecer a noção de um bom hospedeiro. Aquele que cumpre todas as tarefas de um anfitrião, porém não somente as convenções predeterminadas. Ou seja, um bom hospedeiro será alguém que deixará seus hóspedes felizes, ou tão felizes quanto seus esforços e ajuda forem capazes enquanto permanecerem sob seu teto. Ser um bom anfitrião envolve habilidades e empenho, por exemplo: saber impedir que uma frase mal colocada se transforme em uma briga. Os bons anfitriões sabem agradecer seus hóspedes e têm essa capacidade (TELFER, 2004).

O comportamento genuinamente hospitaleiro reque um motivo adequado. Para ser considerado hospitaleiro deve-se observar a frequência que ocorre tal comportamento. Uma pessoa hospitaleira possui comportamentos atenciosos e comprometidos habitualmente. O fato de ser bom hospedeiro não é necessário para ser hospitaleiro. Um bom hospedeiro tem de ser hábil, além de atencioso, as pessoas hospitaleiras são atenciosas, mas não são necessariamente hábeis, portanto, podem não ser bons hospedeiros.

3. MÉTODO

Como forma de engajar os estudantes a se sentirem pertencentes do universo acadêmico, foi instituído no EAD LAUREATE, que reúne o departamento de EAD de quatro IES da rede Laureate no Brasil, Universidade Potiguar – UNP, Universidade Salvador – UNIFACS, Universidade Anhembi Morumbi – UAM e Complexo Educacional FMU o PROPAC – Programa de Permanência Acadêmica, que compõe diversas ações que visam acolher e gerar vínculo com o estudante EAD, ações estas promovidas pelos professores, tutores a distância e tutores presenciais, estes últimos possuem papel fundamental no processo de acolhimento e na promoção do sentimento de pertença já tratado por BERNARDO (2002).

Por meio dos encontros presenciais elaborados pela equipe pedagógica do EAD LAUREATE sediada em São Paulo, os tutores presenciais espalhados pelo Brasil recebem capacitação *on-line* dos coordenadores pedagógicos e o material formatado para a aplicação com os estudantes. Quinzenalmente os encontros são programados com diversos temas: Encontro Presencial de Integração: Recepção; Temas Transversais; Brinquedoteca (específico para estudantes de Pedagogia); Negócios (específico para estudantes da área de negócios). O PROPAC foi implementado no segundo semestre de 2015 na rede, e desde então representa uma das estratégias de retenção dos estudantes, pois acredita-se que o estudante que possui um forte vínculo com o seu tutor, terá diminuída a probabilidade de evasão.

No início de cada período letivo dos calouros, todos os polos de apoio presencial realizam o Encontro Presencial de Integração: Recepção, que possui a finalidade de dar as boas-vindas aos calouros, apresentar a equipe de apoio do polo, a metodologia de ensino do EAD, o AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, os canais de comunicação com a IES, os encontros presenciais subsequentes, formação de grupos de estudos, ações de extensão comunitária entre outros. Os Encontros Presenciais de Integração: Temas Transversais: visam abordar os temas transversais estabelecidos pelo Ministério da Educação, onde são convidados os estudantes de todos os cursos. Já foram aplicados temas como: Desastre de Mariana, Doação de Sangue, Eu Corrupto?, Mercado de Trabalho, Discussão Ética e

Aplicação na Sociedade Local, Novas Tecnologias, Igualdade de Gênero, Variação e Preconceitos Linguísticos.

O Encontro Presencial de Integração: Brinquedoteca objetiva a capacitação dos futuros professores com as ferramentas lúdico-pedagógicas, onde os estudantes experimentam a prática de sala de aula e o momento de integração com os colegas de curso.

Todos os Tutores Presenciais devem elaborar após pesquisar com os estudantes do polo de apoio presencial, dois encontros que aborde os temas de interesse da comunidade onde estão inseridos.

Após a realização dos encontros é aplicada a pesquisa de satisfação por meio eletrônico, do tipo *survey*, em escala *likert* de cinco pontos, onde a nota um representa muito ruim, e a nota cinco representa excelente, pergunta-se sobre o encontro em geral, importância do encontro para o desenvolvimento profissional e pessoal, o domínio do tutor sobre o assunto, a qualidade dos recursos utilizados e a atividade prática. A pesquisa é anônima e o preenchimento do nome do tutor é opcional, para as notas baixas (um e dois) é solicitado que se preencha o motivo. Solicita-se também uma nota de zero a dez para os encontros presenciais de uma forma geral, uma pergunta aberta para reclamações, elogios e sugestões para os próximos encontros e um campo para o preenchimento do e-mail do estudante de forma opcional.

Para acompanhamento da gestão pedagógica, é aferido por meio de médias aritméticas e por NPS (NET PROMOTER SCORE) que consiste em quantificar o número de notas maiores, indicando o percentual de respondentes promotores do produto ou serviço inquirido, indicando serem leais. Os clientes detratores geralmente dão notas 6 ou inferiores, são insatisfeitos, desleais, decepcionados com a empresa, criticam a empresa para amigos e colegas, representam o fracasso da organização (OLIVEIRA, VIEIRA FILHO, KOVALESKI, 2016).

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Desde outubro de 2016, a coordenação pedagógica de polos do EAD LAUREATE aplica a pesquisa em todos os estudantes que participaram dos encontros presenciais, a

pesquisa é voluntária e anônima, aplicada por meio eletrônico via internet.

Na tabela 1 são demonstradas a média aritmética das perguntas, dos dez maiores polos que realizaram as atividades, com seu respectivo número de respondentes, e

também o NPS de cada polo, onde indica o número de estudantes promotores dos encontros presenciais. As perguntas abertas fornecem para a gestão importantes subsídios de melhorias e acompanhamento das atividades realizadas pelos Tutores Presenciais.

Tabela 1 – Média das respostas e NPS – pesquisa de satisfação

Polo	n	Média de [Atividade prática]	Média de [Recursos utilizados]	Média de [Domínio do assunto (Tutor)]	Média de [Importância do Encontro Presencial para seu desenvolvimento]	Média de [Encontro em geral]	NPS
São Paulo - Anhangabaú	114	4,28	4,41	4,58	4,60	4,43	77%
São Paulo - Vila Olímpia	80	4,06	4,31	4,54	4,53	4,41	66%
Natal - Zona Sul	59	3,95	4,05	4,42	4,42	4,19	61%
Santo Antônio de Jesus	50	4,04	3,98	4,50	4,44	4,26	50%
Salvador - Iguatemi	44	3,70	3,95	4,16	4,41	3,91	64%
Caicó	35	4,63	4,74	4,86	4,89	4,83	89%
Salvador - Paralela	34	3,44	3,68	3,94	4,35	3,62	41%
Feira de Santana	31	4,10	4,48	4,55	4,77	4,39	71%
Mossoró	30	4,37	4,53	4,67	4,50	4,40	83%
Currais Novos	29	4,38	4,45	4,59	4,83	4,66	86%

Fonte: Elaborado pelo autor

No exemplo do polo São Paulo – Anhangabaú, as médias são superiores a 4 pontos, e o NPS é de 77%, isso significa que 7 em cada dez estudantes participantes são promotores dos encontros e existe alta probabilidade de recomendação. Entretanto no polo Santo Antonio de Jesus, os índices indicam pontos de atenção, pois as médias estão abaixo de 4 pontos e o NPS é de 50%, o percentual de estudantes promotores dos encontros presenciais. No caso de Santo Antonio de Jesus, os comentários sugerem maior quantidade de encontros presenciais e integração entre os estudantes, demonstrando que os discentes valorizam a realização dos encontros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que, tradicionalmente, o perfil dos estudantes da modalidade a distância seja comumente descrito pelo distanciamento da instituição, no que diz respeito ao contato presencial, diante da experiência da aplicação dos encontros presenciais e da posterior aplicação da pesquisa de satisfação, fica aparente que: ainda que os estudantes caminhem para a trilha da independência e autonomia, desenvolvendo suas atividades acadêmicas de forma independente, o estabelecimento do vínculo pessoal com a instituição e com os atores pedagógicos, é eficaz para construção de um

bom relacionamento e desempenho acadêmico do estudante.

A pergunta norteadora foi parcialmente respondida, pois é possível constatar pela pesquisa de satisfação aplicada nos estudantes participantes dos encontros presenciais, grande apreço por essas oportunidades de interação com os colegas, tutores presenciais e equipe administrativa do polo.

Acolher o estudante de forma hospitaleira, entendendo suas necessidades individuais, é essencial para que o estudante se torne um indivíduo leal e faça da instituição de ensino, ponte para uma significativa construção de

conhecimento e aprendizado. Enxergar a instituição de ensino e seus colaboradores (professores, tutores mediadores e tutores a on-line) como capazes por responder de forma adequada ao sonho da conclusão de um curso superior, será uma importante ferramenta de combate à evasão, através da permanência acadêmica. Desta forma, o encontro presencial aparece como boa alternativa para contribuir no estabelecimento deste vínculo, trazendo para mais próximo da instituição, seu principal personagem: o estudante.

REFERÊNCIAS

- [1] BERNARDO, F. A ética da hospitalidade, segundo J. Derrida, ou o porvir do cosmopolitismo por vir a propósito das cidades-refúgios, re-inventar a cidadania (II). Revista filosófica de Coimbra, v. 22, p.421-446, 2002.
- [2] CAMARGO, L. O. Hospitalidade. 2ed. São Paulo: Aleph, 2004.
- [3] BROTHERTON, B. WOOD, R. Hospitalidade e administração da Hospitalidade. In: LASHLEY, C. MORRISON, A. Em busca da hospitalidade: perspectiva para um mundo globalizado. São Paulo: Manole, 2004.
- [4] LASHLEY, C. Para um entendimento teórico. In: LASHLEY, C. MORRISON, A. Em busca da hospitalidade: perspectiva para um mundo globalizado. São Paulo: Manole, 2004, p.1-24.
- [5] MONTANDON, A. Prefácio. Espelhos da hospitalidade. In: MONTANDON, A. O livro da hospitalidade. São Paulo: Senac, 2011, p. 31-38
- [6] MONTANDON, A. Hospitalidade: ontem e hoje. In DENCKER, Ada F.M. BUENO; M.S. (Orgs)

Hospitalidade: Cenários e Oportunidades. São Paulo: Pioneira-Thomson, 2003.

- [7] OLIVEIRA, Lecila Duarte Barbosa et al. A brinquedoteca hospitalar como fator de promoção no desenvolvimento infantil: relato de experiência. Journal of Human Growth and Development, v. 19, n. 2, p. 306-312, 2009.
- [8] OLIVEIRA, E.; VIEIRA FILHO, F.; KOVALESKI J. Investigação e análise da satisfação de clientes usando o método net promoter score para promover melhorias de produtos e processos. Revista UNINGÁ Review, Vol.28,n.3,p.134-141, 2016.
- [9] Pretti, O. (2000) Autonomia do aprendiz na EAD: significados e dimensões. In: Educação a distância: construindo significados. Brasília: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, p.125-145.
- [10] SENNETT, R. A corrosão do caráter - consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- [11] TELFER, E. A FILOSOFIA DA "HOSPITALIDADE". IN: LASHLEY, C. MORRISON, A. em busca da hospitalidade: perspectiva para um mundo globalizado. São Paulo: Manole, 2004.

Capítulo 18

UNIREC UMA POLÍTICA DE EAD NA PREFEITURA DO RECIFE: IMPACTOS E DESAFIOS

Irenice Bezerra da Silva

Sandra Dayse de Albuquerque Ugiette

Rinaldo da Silva Neres

Jeane Marta Guedes Aguiar

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discorrer acerca dos impactos e desafios da Implantação da Política de Educação a Distância - EaD na Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER, um relato de experiência inovadora, impactante e com muitos desafios em educação a distância. Apresentaremos de forma sucinta a história da política de ensino e tecnológica da referida rede, navegando sobre os avanços no cenário nacional com a implantação da Secretaria de Educação Básica e de Educação a Distância – SEED/MEC que contribuiu para que estados e municípios implementassem políticas em EaD. Em seguida, explicitaremos a Implantação e o funcionamento da Unidade Virtual de Cursos a Distância – UNIREC na plataforma Moodle, mensuráveis com os resultados obtidos. Apresentaremos também no referencial teórico o início da EaD na Secretaria de Educação do Recife, a consonância com as políticas implementadas no cenário nacional, seus avanços e os desafios com a criação da UniRec, reafirmando a vanguarda da Prefeitura da Cidade do Recife com os investimentos na Política de Tecnologia na Educação da RMER.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação a Distância; Moodle; Interatividade;

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Prefeitura do Recife o apoio as ações desenvolvidas pela UniRec na implementação, implantação, consolidação e divulgação da Ead na cidade do Recife.

1. INTRODUÇÃO:

O presente artigo tem como objetivo discorrer acerca dos impactos e desafios da Implantação da Unidade Virtual de Cursos a Distância – UniRec, uma Política de Educação a Distância -EaD na Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER, um relato de experiência inovadora, impactante e com muitos desafios em EaD. Apresentaremos de forma sucinta a história da política de tecnologia na educação da referida rede, navegando sobre os avanços no cenário nacional com a implantação da Secretaria de Educação Básica e de Educação a Distância – SEED/MEC que contribuiu para que estados e municípios implementassem políticas em EaD. Em seguida, explicitaremos a Implantação e o funcionamento da UNIREC na plataforma Moodle, mensuráveis com os resultados obtidos.

Em meados da década de 1980, com a redemocratização do país, momento de muita efervescência política e construção da cidadania para a maioria da população brasileira, iniciou um processo de discussão com os profissionais de educação da RMER por meio da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife sobre a formulação da sua proposta de ensino. A autora destaca abaixo o discurso do Prefeito do Recife eleito democraticamente em 1985, a saber:

A proposta que ora oficializamos não é só uma resposta; é também, e principalmente, o exercício daquilo que chamamos de GESTÃO DEMOCRÁTICA. Todas as decisões, planos, propostas, correções serão ampla e exaustivamente discutidos em todas as instâncias: pais, alunos, professores, supervisores, coordenadores, orientadores educacionais, dirigentes e administradores municipais (NASCIMENTO, 1995, p. 124-125).

A partir desse momento, ações foram implantadas e implementadas na RMER com o acesso às tecnologias para os estudantes, como citação abaixo:

Ações voltadas para as Tecnologias na Educação tiveram início em 1987, em uma experiência piloto de formação de alguns (mas) professores (as), realizada pela UFPE, por meio do Projeto EDUCOM (implantado pela SEI e pelo MEC) e desenvolvida na Escola Municipal Pedro Augusto (Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Curso Técnico de Contabilidade). (RECIFE, 2015).

Dessa forma, explicitaremos no referencial teórico o início da EaD na Secretaria de

Educação do Recife, a consonância com as políticas implementadas no cenário nacional, seus avanços e os desafios com a criação da UniRec, reafirmando a vanguarda da Prefeitura da Cidade do Recife com os investimentos na Política de Tecnologia na Educação da RMER.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/96) que, regulamenta em seu artigo 80 o reconhecimento da modalidade a Distância para a educação básica de jovens e adultos, educação profissional e superior, com vistas à democratização do acesso, conforme citação abaixo.

Com o reconhecimento da Educação a Distância (EaD) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), ainda que de modo incipiente, percebe-se a oportunidade para discutir estratégias para a democratização do acesso ao ensino superior, tendo em vista suprir as necessidades da população no que diz respeito à qualificação para atuar em um ambiente que se transforma muito rapidamente, em grande parte, devido ao avanço tecnológico e à globalização dos mercados.

Dessa forma, a Secretaria de Educação, por meio da modalidade a distância no âmbito do ProInfo, forma especialistas em informática na educação entre os anos 1998 e 1999, estruturando a equipe de tecnologia educacional da RMER, como afirma a citação.

Entre os anos de 1998 e 1999, no âmbito do ProInfo, foram constituídas novas turmas destinadas à formação de especialistas em informática na educação visando à implantação e ampliação das equipes dos Núcleos de Tecnologia Educacional e à disseminação do uso das tecnologias na escola. À época, o acesso a computadores no meio educacional ainda era limitado, tanto no que se refere ao número de laboratórios instalados nas escolas quanto às possibilidades de aquisição por iniciativa pessoal de professores. Essa oferta reitera a vanguarda da PR em investimentos no campo das tecnologias na educação pública (SETTE; AGUIAR; SETTE, 2000).

A partir desse momento, com a criação da SEED/MEC, foi incorporada a Educação a Distância na RMER, primeiramente, com a equipe de tecnologia técnico pedagógica, professores e ampliando para outros setores da Secretaria de Educação.

A Secretaria de Educação a Distância – SEED do Ministério da Educação foi criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, e teve a sua estrutura regimental alterada por meio do Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004. Esta reestruturação foi realizada com o objetivo de potencializar os recursos existentes e qualificar a atuação da SEED junto ao seu público-alvo. Os recursos financeiros da maioria das ações estão alocados e são disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. (MEC,2009) Relatório de Gestão

Dessa forma, a educação a distância foi fazendo parte da política de ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife, conforme apresenta no caderno de Tecnologia na Educação (RECIFE, 2015).

Ainda em 2005, outro marco importante na história da tecnologia na RMER foi a integração de recursos da Educação a Distância. A celebração de termo de cooperação entre a Prefeitura do Recife e a Secretaria de Educação a Distância do MEC disponibilizou o Ambiente Virtual de Aprendizagem – e-ProInfo e, em julho do referido ano, foi realizado o primeiro momento de formação a distância, promovido pela RMER, para os(as) educadores(as) que atuavam nas Unidades de Tecnologia na Educação e Cidadania (UTEC) e Escolas Itinerantes de Informática (EII), contemplando a temática Formação e Gestão em EAD.(RECIFE, v.5 p. 29. 2015).

Diante do exposto, a Secretaria de Educação por meio da Diretoria Executiva de Tecnologia na Educação, cria a Unidade Virtual de Cursos a Distância – UNIREC, priorizando o atendimento aos estudantes da RMER com as inovações tecnológicas em pleno século XXI, numa perspectiva de aproximar a sala de aula, o ensino e, sobretudo a aprendizagem com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs numa linguagem interativa, com autonomia e segurança.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

A UNIREC tem como Missão Institucional

constituir-se num centro de geração e difusão do saber, desenvolver, difundir e preservar o conhecimento e a cultura pelo ensino-aprendizagem EaD, pesquisa e extensão, objetivando de forma contínua e permanente a excelência na formação pessoal e técnica de profissionais qualificados e empreendedores e dos estudantes e educadores da RMER, através de inovação tecnológica em educação, da inclusão social e do desenvolvimento comunitário, colocando também, ao alcance da população em geral cursos de qualidade na

modalidade a distância articulando as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, em concordância com as demandas da sociedade contemporânea e do mundo do trabalho, respeitando a diversidade e cultivando a solidariedade, a inclusão, os valores humanos e a ética, visando à formação de cidadãos qualificados e potencialmente aptos a contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da cidade do Recife.

Considerando um público de 130 mil estudantes, os ditos nativos digitais, e mais de 6 mil profissionais de ensino da Rede Municipal do Recife, distribuídos em 338 Unidades de Ensino, além de uma demanda externa crescente, a UniRec é, sem dúvida, uma alternativa para elevação dos Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e um caminho para a formação continuada dos professores, atendendo uma necessidade da Rede, através da modalidade à distância.

A UniRec foi constituída em quatro pilares: ampliar o acesso à qualificação dos professores da RMER; disponibilizar a plataforma com cursos para os estudantes da RMER; ofertar cursos para os servidores dos diversos órgãos e secretarias da Prefeitura e promover o conhecimento ao alcance da população de um modo geral.

A visão da UniRec consubstancia-se em ser um modelo de excelência na oferta de cursos e programas inovadores em formação a distância oferecendo um serviço de qualidade visando o benefício social e profissional dos formandos. Pretende também, fortalecer a promoção, difusão de cursos, parcerias e cooperações nacionais e internacionais.

É impossível falar em educação hoje sem falar em educação a distância. Com os

avanços tecnológicos que propiciam maior interatividade, a EAD ganha novo *status* e sepulta definitivamente os preconceitos. Deixa de ser apenas uma alternativa para as pessoas impedidas de ter acesso a educação formal e passa a ser uma modalidade de ensino flexível que vem acrescentar ao sistema tradicional uma metodologia inovadora e de qualidade, além de viabilizar a educação continuada para maiores contingentes de pessoas (PAIVA, 1999).

Em sua estrutura administrativo-pedagógica dispõe de cursos que abrangem diferentes áreas de formação com vistas no atendimento a RMER e a demanda de mercado externo, objetivando o total interesse do nosso público. Assim, as ferramentas disponíveis em EaD e os modelos dos sistemas colaborativos permite-nos que os cursistas sejam protagonistas, logo, sujeito da construção e reconstrução do conhecimento. Enfatizamos, ainda, que nosso modelo de avaliação é processual/formativa, como a autora menciona a viabilidade desse modelo educacional.

Nesse novo paradigma, o aluno é o sujeito que se faz presente durante todo o processo de construção e reconstrução do conhecimento, processo este vivenciado no ambiente interativo e colaborativo de aprendizagem, mediado pelas tecnologias e pela presença do professor tutor. Este modelo educacional preconiza a avaliação processual, o monitoramento do desempenho acadêmico acompanhado por feedback contínuo, quando a preocupação do professor é orientar o processo de aprendizagem, como um parceiro, interagindo e facilitando o processo de troca e de crescimento. (POLAK, 2009 p.153).

Compreendemos que a UniRec propiciará:

A Ampliação do processo de formação dos educadores e estudantes da RMER, servidores e comunidade recifense por meio da Educação a Distância garantindo sustentabilidade a nossa cidade a curto, médio e longo prazo, oferecendo cursos que favoreçam a autonomia dos estudantes e que respeitem o tempo e os ritmos de aprendizagem de cada formando;

Concebe e implementa materiais didáticos de formação a distância e recursos tecnológicos, de modo a garantir uma permanente atualização pedagógica de

conteúdo.

Visando consolidar o modelo de tutoria que valorize a interação entre os participantes do curso ou do programa, planeja e implementa recursos técnico-pedagógicos que favoreçam o acompanhamento e a avaliação de atividade formativa e a melhoria contínua de forma sistemática dos cursos. Busca também, fomentar em parceria com unidades de ensino superior pública ou privada, um plano de formação que favoreça a consolidação de competências dos professores conteudistas, professores executores e tutores, implementando um plano de suporte técnico, administrativo e pedagógico afim de ajudar os estudantes a alcançarem seus objetivos de aprendizagem com autonomia e segurança.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

Como afirma Silva e Neres (2015), já na sua concepção, a solução EAD da UniRec teve como foco ampliar o processo de formação e qualificação dos educadores da RMER, servidores municipais, estudantes e comunidade, sendo este um dos principais aspectos de seu modelo de formação institucional. Eles ainda afirmam a intenção da UniRec de

trabalhar nos cursos tipo *Massive Open Online Course (MOOC)* para o público em geral.

Nessa perspectiva, em janeiro de 2015, a UniRec lançou o curso de gestão das tecnologias, um projeto piloto na plataforma Moodle, primeiro curso a ser oferecido na modalidade semipresencial aos gestores e coordenadores pedagógicos da RMER, 569 cursistas distribuídos em 28 turmas. Este curso teve 174 horas, sendo 20 horas presencial e 154 a distância, entre janeiro e dezembro de 2015.

Tivemos outros cursos mais curtos, ainda no primeiro semestre de 2015, tivemos o curso de Metodologia Científica com 40 cursistas em uma só turma. Terminamos o ano com mais 3 cursos piloto: Curso de Metodologia Científica Aplicada à Pesquisa em Tecnologia na Educação para professores da RMER com 45 cursistas, Curso de Robótica para estudantes e professores das escolas de tempo integral da RMER com 150 cursistas, Curso de Animação para estudantes e professores da

RMER com 189 cursistas.

Em 2016, as equipes de suporte técnico e pedagógico da UniRec estruturaram e ofertaram 23 cursos semipresenciais, sendo 22 cursos na área de Tecnologia na Educação em parceria com alguns setores da Diretoria Executiva de Tecnologia na Educação e 1 curso em parceria com a Gerência de Anos Finais, por meio da Escola Municipal Florestan Fernandes. Esta foi a primeira escola a oferecer um curso piloto a distância na plataforma UniRec para os estudantes do 9º ano para aulas de reforço em língua portuguesa e matemática em preparação para os exames seletivos do IFPE e Escola Técnica estadual. Este curso foi idealizado e planejado pela Direção da Escola Florestan Fernandes.

Esse curso piloto, em parceria com a escola Florestan Fernandes, foi expandido para mais 12 escolas. Solicitaram inscrição 29 professores e 460 estudantes da RMER e 35 estudantes convidados entre filhos de professores e familiares de estudantes. No início de fevereiro de 2017, mais de 50% desses estudantes foram aprovados nos exames seletivos do IFPE e Escola Técnica Estadual em 2016. Em 2015, tivemos apenas 56 estudantes classificados em toda a RMER.

Em janeiro de 2017, a Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife ampliou o projeto para atender todas as 38 escolas com estudantes do 9º ano. A equipe de suporte pedagógico da UniRec realizou intervenções quanto à gestão na plataforma do curso para dinamizar o acompanhamento

do processo de participação e aprendizagem dos estudantes. Até abril de 2017, 961 estudantes solicitaram inscrição, 54 professores se inscreveram para acompanhar e ajudar os estudantes a alcançarem seus objetivos de aprendizagem.

Em fevereiro de 2017, a UniRec lança 4 cursos para a comunidade em geral, são os cursos de planilhas eletrônicas com 914 cursistas cadastrados, editor de texto e apresentação digital com 572, introdução à animação digital com 605 e mapa conceitual: aprendizagem significativa em EaD com 301 cursistas, ou seja, um total de 2392 cursistas cadastrados, estes cursos marcam os primeiros passos da UniRec na implantação de cursos tipo MOOC, cursos online abertos e massivos, completamente a distância.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Considerando a história da Tecnologia na Educação da Rede Municipal de Ensino do Recife desde os anos 1980 com a formulação da proposta pedagógica vimos os avanços ao longo dos tempos com implementação da política de tecnologia na educação para a RMER.

Nesse sentido, consideramos que hoje se consolida cada vez mais a Ead na cidade do Recife como uma proposta inovadora e de grandes possibilidades para a formação docente, a qualificação profissional de jovens e adultos de baixa renda, bem como aporte pedagógico para os estudantes do ensino fundamental anos iniciais e finais.

REFERÊNCIAS

[1] Aguiar, Jeane, Silva, Irenice, Ugiette. Sandra, Neres. Rinaldo (2016) UNIREC – Unidade virtual de cursos a distância: uma política de acesso ao conhecimento <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/138.pdf>

[2] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. L.D.B. nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

[3] BRAYNER, F. H. A Education, citoyenneté et transformation sociale: les embarras d' une politique educative "populaire". L'enseignement des "Etudes Sociales" dans le "Ciclo de Alfabetização",

Recife/Brésil, 1986-1988. 1993. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)- Université René Descartes – Paris V – Sorbone – Sciences Humaines, Paris, 1993..

[4] Ensaios de critica pedagógica. Campinas: Autores Associados, 1995. 143 p. ((Educação contemporânea).

[5] NASCIMENTO, E. A. Governo Jarbas (1986-1988) O ciclo de alfabetização e o conformismo científico-tecnológico das massas. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1995.

[6] RECIFE (PE) Prefeitura.

Acompanhamento e avaliação educacionais: uma nova possibilidade de organização. Cadernos da Educação Municipal, Recife, v.1, 2008.

[7] Plano municipal de educação: retrospectiva: bases legais. Recife, 2005.

[8] Proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife: construindo competências: versão preliminar. Recife, 2002. Mimeografado.

[9] Silva, Adriana e Neres, Rinaldo (2015) Unidade Virtual de cursos a Distância da

Secretaria de Educação do Recife: formação continuada para redes de aprendizagens <https://drive.google.com/file/d/0B8RuN4IyxxYmswSIFLM0RZZDR6cWJjazcyT2d1aUwxN21R/view?usp=sharing>

[10] Sonia Schechtman Sette 1 Maria de Fátima Duarte Angeiras 2 Maria Cleoneide Adolfo Brito 3 Rinaldo da Silva Neres 4. A Educação a Distância Renovada como Instrumento de Formação e de Gestão http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8biblioteca/pdf/distancia_renovada.pdf

Autares

ANA BEATRIZ DE OLIVEIRA PRETTO

Possui graduação em Ciências da Computação pela Universidade de Passo Fundo (1989) , especialização em Informática para aplicações Empresariais pela Universidade Luterana do Brasil(1999) e em Docência Universitária pela Universidade Católica de Brasília (2002), MBA em Gestão Acadêmica e Universitária pela Fundação Pedro Leopoldo (2009) e mestrado em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação pela Universidade Católica de Brasília (2004). Atualmente é Diretora Executiva da Escola Superior da Magistratura do Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins.

ANA CRISTINA DAS NEVES

Licenciatura em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários pela UNISA/SP. Pós-graduação em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD pela Universidade Federal Fluminense - TFC: Disciplinas Práticas em Graduação EaD. Mestranda Interdisciplinar em Ciências Humanas - UNISA/SP. Experiências: Docência, Tutoria EaD, Coordenação de Tutoria EaD, Coordenação de Sistema Tutorial. Atualmente: Coordenadora de EaD do Centro Universitário Ítalo Brasileiro.

ANGELA CRISTINA KOCHINSKI TRIPOLI

Doutoranda em Administração com a linha de pesquisa Organização e Mudança - Universidade Positivo, Mestre em Administração pela Universidade Positivo (2014), MBA em Gestão Empresarial - Grupo Educacional Uninter (2007) e Graduada em Administração com Habilitação em Gestão de Negócios Internacionais pela Faculdade Educacional de Colombo (2005). Atualmente é professora e coordenadora do Curso de Comércio Exterior EaD e Semipresencial e membro do núcleo docente estruturante e do Colegiado de Curso no Centro Universitário Internacional Uninter. Foi coordenadora e docente do Curso de Administração da Faculdade Educacional de Colombo e docente de Pós Graduação das áreas de Marketing Internacional; Planejamento Estratégico, Negócios Internacionais e Logística e Cadeia de Suprimentos na Faculdade Opet.

ARACI HACK CATAPAN

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas (1982), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1993) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Especialista em Currículo e Filosofia pela PUCMG. Atualmente é professora associada II da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência em todos os níveis de Educação. Atua em pesquisa, ensino e extensão, com ênfase nos seguintes temas: educação a distância (EaD), cibercultura, tecnologia, gestão de conhecimento, mídia e conhecimento, pedagogia digital, formação de professores, tecnologia de comunicação digital e software. Atua nos programas de Pós-Graduação da Engenharia e Gestão do Conhecimento e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É consultora para os sistemas UAB/CAPES e Rede e_Tec Brasil. É coordenadora do núcleo de pesquisa Científica em Educação a Distância - CNPq. É participante do Grupo de Pesquisa em Avaliação e Gestão na Educação (CNPq/DGP). Coordena o núcleo de ensino pesquisa e extensão ATELERTCD/CED/UFSC e os Projetos de pesquisa Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil; metodologias e experiências exitosas na implementação da Rede e-Tec: Objetos Digitais de Ensino-aprendizagem. Participa como Pesquisadora no projeto de certificação de tecnologias educacionais/SEB/MEC. Faz parte do conselho editorial da revista TRAVESSIAS. Pertence ao comitê científico da ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância.

BERNARDO GUELBER FAJARDO

Doutor em Administração pela FGV EBAPE e Mestre em Administração, com ênfase em Administração Pública pela mesma instituição. Graduado em Economia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É professor da FGV e Coordenador Acadêmico do FGV IDT e Coordenador Executivo das Graduações Tecnológicas (modalidade EaD) da FGV. Foi pesquisador de Economia Aplicada no FGV IBRE, com ênfase na análise da Política Fiscal. Possui experiência atuando em ensino, pesquisa e consultoria nas áreas de Gestão de Processos, Gestão de Projetos, Finanças Públicas, Planejamento e Avaliação de Políticas Públicas e Metodologia da Pesquisa.

CARLA OLIVEIRA DIAS

Mestranda em Ciências Humanas na Universidade de Santo Amaro (UNISA). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de Novas Tecnologias, pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). MBA em Gestão Empresarial pela Universidade Paulista (UNIP/SP). MBA em Gestão de Pessoas pelo Centro Universitário Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU/SP). Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU/SP). Experiência profissional na área de Recursos Humanos, atualmente docente no ensino superior, professora tutora em cursos na modalidade EAD.

CELSO LUIZ BRAGA DE SOUZA FILHO

Comunicólogo e Mestrando na área da Administração em Governança Corporativa, Profissional da área de gestão de processos em Educação a Distância. Experiência em gestão de indicadores, Comunicação, Design e Artes.

DANIELE SILVA PASTORELLI ANGELO

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFPR, Mestre em Estudos da Linguagem, Especialista em Língua Portuguesa e Licenciada em Língua Portuguesa e Espanhola pela Universidade Estadual de Londrina. É professora-tutora da disciplina de Leitura e Produção de Texto em EAD pelo UNICURITIBA e professora no Fund.II no Colégio do Bosque Mananciais. Foi membro do Projeto Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato; do Projeto ALiB: Atlas Linguístico do Brasil e do Projeto Pontes para o Texto na UEL. Lecionou em Ensino Fundamental e Médio em instituições particulares e filantrópicas.

DAYSE MENDES

Possui graduação em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal do Paraná (1993) e mestrado em Administração pela Universidade Federal do Paraná (1997). Atualmente é tutora de disciplinas em EAD da FAE Centro Universitário e professora e tutora da UNINTER em disciplinas EAD e presencial. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Teorias da Administração, Pesquisa Operacional e Gestão da Qualidade e Engenharias, com ênfase em PPCP e Gestão da Produção.

DEBORA CRISTINA VENERAL

Doutora em Direito. Especialização em: Formação de Docentes e de Orientadores Acadêmicos em Educação a Distância. Direito Tributário; Educação Superior - Metodologia do Ensino Superior; Direito Civil e Processual Civil; Graduação em Direito - UNIPAR /PR (1997). Professora Universitária. Instrutora de curso preparatório para o exame da OAB; Instrutora de Cursos da Escola de Educação em Direitos Humanos - ESEDH/PR (Execução Penal e Estatuto Penitenciário). Consultora em Unidades Penais Terceirizadas. Advogada criminalista. Coordenadora pedagógica do IEMAPP - Instituto Elias Mattar Assad de Práticas Profissionais. Diretora da Escola Superior de Gestão Pública, Política, Jurídica e Segurança da UNINTER. Palestrante.

DINAMARA PEREIRA MACHADO

Doutora em Educação: Currículo na PUC SP . Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Especialista em Qualidade e Educação. Graduação em Letras. Diretora da Escola Superior de Educação do Centro Universitário Internacional Uninter, professora na disciplina de Fundamentos da Educação a distância, e convidada nas disciplinas de Seminário de Pesquisa e Docência e Inovação na Educação Superior, no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, Líder da Linha de Pesquisa: Educação a distância. Coordenadora do grupo de Pesquisa: Currículo, aluno e o egresso na Educação Presencial, Híbrida e a Distância no Centro Universitário Internacional Uninter. Experiência como docente e gestora na Educação Superior e Básica, desenvolvimento de projetos na área da educação a distância e presencial. Nos últimos anos desenvolveu projetos de pós-graduação, graduação e técnicos na modalidade presencial e a distância. Dedicase na Gestão da Educação a distância de amplitude nacional e em atendimento aos aspectos da cultura local, a formação dos professores, e os estudos de currículo. Autora da obra: Perspectivas da docência, do aluno e das tecnologias na EaD. Editora Fael - Educação a distância: fundamentos de ensinar e aprender. Editora Saraiva/Erica. Publicação em diversos congressos na área da educação e línguas. Participação em eventos de capacitação desde 1994.

ELIZIANE JACQUELINE DOS SANTOS INACIO FERREIRA

Graduada em Psicologia/ Licenciatura Plena (2001). Especialista em Gestão Estratégica de Recursos Humanos (2004), Mestre em Psicologia pela PUC-MG (2009). Doutora em Saúde Coletiva pela UNIFESP, na área de Política, Planejamento e Gestão em Saúde (Out/2017). Possui experiência na área de Recursos Humanos e seus subsistemas. Atua como Coordenadora Acadêmica dos Cursos de Tecnologia em Processos Gerenciais, Gestão de Recursos Humanos e Tecnologia em Marketing/Modalidade EAD na Universidade Braz Cubas e docente de graduação e Pós-graduação na UMC e UNIP.

FERNANDO LEONEL RODRIGUES

Pesquisador e Mestre na área de Hospitalidade, Professor na área de negócios em cursos do ensino superior, atuante na gestão de atores pedagógicos de ensino a distância. Mais de 15 anos de experiência em empresas de prestação de serviços em diversos setores.

IRENICE BEZERRA DA SILVA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, tendo desenvolvido pesquisa sobre os Ciclos de Aprendizagem no Núcleo de Política Educacional. Graduada em Letras pela Fundação de Ensino Superior de Olinda, professora da Rede Municipal de Ensino do Recife, atualmente exercendo a função de Coordenadora do Polo Municipal Itinerante do Recife pela Universidade Aberta do Brasil - UAB.

ISABELA GOÉS DOS SANTOS SOARES

Enfermeira mestranda pela Universidade Federal Rural do Semiárido, especialista em Saúde e Segurança do Trabalhador pela Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró. Tem experiência profissional na área de enfermagem como professora na Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró. Possui projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos no Hospital da Mulher Parteira Maria Correia, Escola Estadual José de Freitas Nobres e Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró.

JEANE MARTA GUEDES AGUIAR

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Asunción -UAA \Paraguai, revalidado pela UFPB, Mestra em Psicologia da educação pelo Instituto Superior de Línguas e Administração- ISLA\Portugal; Especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda- FACHO\ Brasil, Especialista em Psicologia da Educação pelo Instituto Superior de Línguas e Administração ISLA\Portugal, Especialista em Educação Especial pela Faculdade Frassinetti do Recife- FAFIRE\Brasil. Graduada em Letras pela Fundação de Ensino Superior de Olinda - FUNESO\ Brasil. Possui experiência na área de letras e comunicação, educação a distância, educação especial e psicologia da educação, estando desenvolvendo projetos de pesquisas em educação e na produção de materiais para Educação a Distância-EAD, dificuldades de aprendizagem (dislexia e TDAH). Foi professora executora da EAD\UFRPE. Atualmente é professora conteudista e tutora online da Unidade Virtual de Cursos a Distância da Prefeitura do Recife\UNIREC e pesquisadora na área.

JULIANA CRISTINA FRALEON DE ALMEIDA

Virologista. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Viçosa em 2015 e Mestre em Microbiologia Agrícola pela Universidade Federal de Viçosa em 2017. Interessada em temas relacionados a virologia, genética microbiana, biologia molecular e educação. Apaixonada por docência, com experiência em laboratório de microbiologia e técnicas de biologia molecular.

KARIN SELL SCHNEIDER LIMA

Administradora pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1996), Especialista em Marketing e Mestre em Administração - pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, (2004). Atualmente atua como consultora interna de EAD no Grupo Educacional Uninter e cursa Doutorado em Administração. Ocupou até Dezembro de 2015 o cargo de Diretora de EAD na mesma IES. Soma 22 anos de experiência na área gerencial e cerca de 15 anos de experiência acadêmica em cargos de docência e coordenação. Até 2010 foi Relações Corporativas na área de Educação Executiva da FAE e é professora em programas de pós-graduação. Antes disso, foi Coordenadora de Pós-graduação da ESIC Business & Marketing School, bem como professora na Graduação dessa IES, momento em que a Escola obteve a melhor colocação no Rankings dos Melhores MBAs pela revista Você SA por dois anos consecutivos. Foi Gerente de Marketing e Comunicação na empresa Rodovia das Cataratas,

pertencente ao Grupo internacional Sideco Americana. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Mercadologia, Marketing Interno e boa experiência na área de gestão educacional.

KELLY APARECIDA GOMES

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na linha Educação e Comunicação. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNISOCIESC e em Letras pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), com especialização em Gestão Escolar pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e em Informática em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente é professora no Centro Universitário UNISOCIESC, lecionando disciplinas na área de Comunicação e Educação. Desenvolve pesquisas nas áreas de Tecnologias de Comunicação Digital na Educação, Educação a Distância, Comunicação e Linguagens.

LAURA AMÉLIA FERNANDES BARRETO

Professora, graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas. Especialista em Ciências da Educação pela Faculdade de Teologia Integrada - FATIN, Iguarassu /PE. Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa, Portugal, com atuação em Relações de Gênero e Identidade Feminina. Mestra em Linguística pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Profa. Maria Elisa de A. Maia, com atuação na linha de pesquisa Discurso, Memória e Identidade. Tem experiência profissional na docência nos níveis: Ensino Fundamental II, Ensino Médio, EJA e Graduação. Professora de Língua Portuguesa da Escola Estadual Diran Ramos do Amaral e da Faculdade Nova Esperança de Mossoró.

LÁZARO FABRÍCIO DE FRANÇA SOUZA

É Professor Efetivo da Universidade Federal Rural do Semiárido - UFERSA, em regime de dedicação exclusiva. Mestre em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Bacharel em Ciências Sociais pela mesma Instituição. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saúde e do Grupo de Estudos e Pesquisa Psicossocial e Educação em Saúde, ambos vinculados à UFERSA. Foi Professor e Coordenador de Pesquisa e Extensão na Faculdade Nova Esperança de Mossoró - FACENE/RN e Professor na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Lançou, em 2016, o livro Música, Identidade, Indústria Cultural e Outras Batidas..., pela Edições UERN, ao lado de outros autores. Fez parte das coletâneas literárias Café & Poesia Vol. I, (2016), Café & Poesia Vol. II (2017) e Exercícios Literários (2017), todos lançados pela editora Sarau das Letras. Foi bolsista, durante o período de graduação, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ (2010 - 2011) - e do Programa de Educação Tutorial (PET) em Ciências Sociais (SESu/MEC) (2009 - 2011), ambos igualmente pela UERN. Tem interesse e experiência em diferentes áreas no âmbito das Ciências Sociais, da Antropologia e Sociologia. Atualmente, tem se dedicado principalmente aos temas: Cultura, Música e Identidade; Sociologia e Antropologia da Saúde; Representações sociais e velhice; sociabilidade e grupos urbanos; Sociedade de Consumo. Desenvolve também outras atividades, ligadas à produção musical e escrita literária.

LILY SANY SILVA LEITE

Graduada em Processamento de Dados; especialista em Gestão Escolar; especialista em Gestão Pública. Experiência na área de Ciências da Computação, Gestão Educacional, Gestão Pública, Gestão em Educação à Distância e na área de Docência do Ensino Superior. Atualmente exerce o cargo de Supervisora Administrativa e Tecnológica da Escola Superior da Magistratura Tocantinense – Tribunal de Justiça do Tocantins.

LUCILENE CURY

É Docente Associada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. É Professora Permanente do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Integração da América Latina – PROLAM/USP. Tem experiência em Comunicação e Educação, com ênfase nas interfaces dos dois processos, atuando de maneira interdisciplinar nos diversos projetos de pesquisa, que tratam de temas, tais como: globalização; movimentos migratórios; diversidade cultural; epistemologia do pensamento complexo; ciberespaço; realidade virtual; educação a distância; Tecnologias da Informação e Comunicação. Coordena o Grupo de Pesquisa - CNPQ - Cibernética Pedagógica: Laboratório de Linguagens Digitais - onde estudantes e pesquisadores desenvolvem projetos de pesquisa relacionados ao mundo virtual e à inclusão digital / social. Realizou estudos de Pós - Doutorado na França - Universidade de Paris V – Sorbonne. Tem Mestrado e Doutorado em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, com pesquisas sobre a TV e a Criança; o Rádio e a Literatura Latino-americana para Crianças Brasileiras. Possui Especialização em Projetos de Comunicação - CIESPAL - Quito (Equador) e é graduada na Área de Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro).

MARCELO NASCIMENTO ALMEIDA

Mestrando em Administração Pública pela FGV/EBAPE. Bacharel em Comunicação Social (Jornalismo) pela Universidade Salgado de Oliveira. Possui experiência em atividades de secretaria de pós-graduação stricto sensu e graduação, atuando junto aos órgãos reguladores e avaliativos do Ministério da Educação - MEC. Amplo conhecimento de legislação e normas do ensino superior. Membro do grupo de apoio ao aplicativo Coleta de Dados (plataforma Sucupira) da CAPES/MEC. Atualmente é Supervisor de Regulação e Avaliação da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas - FGV/EBAPE.

MÁRCIO DA SILVA CAMILO

Bacharel em Informática e Tecnologia da Informação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Computação pela Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Engenharia de Software, Arquitetura de Software e Computação Gráfica. Atua como analista e desenvolvedor de sistemas corporativos e sistemas para Internet. Atualmente é servidor do Instituto Nacional de Câncer - Ministério da Saúde lotado no Núcleo de Educação a Distância.

MÁRCIO EDUARDO SENRA NOGUEIRA PEDROSA MORAIS

Doutor em Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2014). Mestre em Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2009). Especialista em Ciências Criminais pela Universidade Gama Filho/RJ (2008). Professor da graduação e do Programa de Mestrado em Direitos Fundamentais da Universidade de

Itaúna/MG. Professor da Faculdade de Pará de Minas. Coordenador da Comissão Própria de Avaliação da Faculdade de Pará de Minas.

MARIANE REGINA KRAVISKI

Mestranda em Educação e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Internacional UNINTER, pós-graduada em Formação de Docentes e de Orientadores Acadêmicos em EAD (Tutores) pelo UNINTER (2010) e Licenciada em Letras Português Espanhol pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC-PR (2006), cursando Licenciatura em Pedagogia (UNINTER). Atualmente realiza as seguintes atividades: ministra disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Internacional UNINTER, tutora do conhecimento, orientadora acadêmica na Escola Superior de Educação além de exercer a Gestão e Supervisão/Orientação Pedagógica da Coordenação dos Cursos de Licenciatura Semipresencial e Pedagogia Presencial.

MARINA MARIKO ADATTI HARDT

Possui graduação em Administração, pela PUC/SP, especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Gama Filho e Mestrado em Administração com ênfase em Recursos Humanos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestranda em Ciência e Tecnologia em Saúde pela Universidade de Mogi das Cruzes - UMC. Coordenador dos Cursos de Ciências Contábeis presencial e EAD pela Universidade Braz Cubas - UBC além de Docente da Fundação Armando Álvares Penteado - FAAP. Tem experiência de mais de 15 anos na Docência em diversas Universidades e em Coordenação Acadêmica, Pedagógica e de Curso pela Universidade Braz Cubas, Universidade Bandeirante e Anhanguera, nas modalidades presencial e Ead.

MÔNICA CAMPOS SANTOS MENDES

Docente Educação a Distância UNIGRANRIO desde 2013. Tutora Presencial UNISEB por cinco anos. Especializações em Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa – UNINTER (2017); Gestão de Pessoas – Estácio/UNISEB (2016); Design Instrucional – UNIFEI (2015); PIGEAD - Planejamento, Implementação e Gestão da EaD – UFF (2015); Docência do Ensino Superior – UNICESUMAR (2013); Educação a Distância – UNISEB (2012). Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos – Estácio de Sá (2013). Bacharel em Administração – UniverCidade (2010).

MÔNICA NOGUEIRA DA COSTA FIGUEIREDO

Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância. Bolsista Institucional do Instituto Nacional de Câncer (INCA). Trabalha com supervisão pedagógica, tutoria online, planejamento, capacitação de profissionais para tutoria e produção de material didático para EAD, desenho instrucional e produção de roteiro para videoaula.

NEUTON PEREIRA MELO JUNIOR

Bacharel em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Tocantins. Atualmente é analista de sistemas da Escola Superior da Magistratura Tocantinense - ESMAT. Onde Projetou e desenvolveu o sistema acadêmico de maior destaque entre as escolas da magistratura do país

PATRÍCIA MARGARIDA FARIAS COELHO

Mestrado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007) e Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC - SP (2010). Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUC-SP. Atualmente faz pós-doutorado em Educação e Currículo com supervisão do professor José Armando Valente. Docente em programas de mestrado.

PAULO CÉSAR DE SOUSA

Mestrando no Programa de Pós-graduação de Integração da América Latina (PROLAM) pela Universidade de São Paulo (USP) e Analista de Projetos e Designer Instrucional na diretoria de Ensino do Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Albert Einstein (São Paulo). Possui experiência em Educação a Distância, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, Educação Corporativa e Docência. É graduado em Ciências Contábeis pela Universidade de Mogi das Cruzes.

RAFAEL HENRIQUES NOGUEIRA DINIZ

Possui graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Federal de Viçosa - Campus Florestal (2010), Especialização em Governança de Ti pelo Centro Universitário de Belo Horizonte - Uni-Bh (2012) e Mestrado em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG (2014). Possui certificações em ITIL V3 Foundation, Green IT Citizen e Information Security Foundation (ISO27002). Foi coordenador do curso de Gestão da Tecnologia da Informação da Faculdade de Pará de Minas - FAPAM por 2,5 anos. Atualmente é professor e coordenador do núcleo FAPAM Virtual. Durante a graduação, participou por dois anos da Soft Jr. - Empresa Júnior de Informática da UFV Campus Florestal, na área de diretoria geral.

RENATA GONÇALVES GOMES

Mestre em Estudos de Linguagem e Tecnologia - UTFPR (2017). Especialista em Metodologia da Ação Docente - UEL (2011). Graduada em Letras Português e Espanhol - UEL (2007). Atua como professora de ensino médio e fundamental nas disciplinas de Espanhol e Língua Portuguesa (QPM - PR), como professora tutora no ensino superior (Unicuritiba). Recentemente ingressou como professora no curso de Pedagogia (Uniandrade). Desenvolve materiais de cursos para a formação de professores de Língua Portuguesa, Literatura e Espanhol.

RINALDO DA SILVA NERES

Membro da ACCP-CAID (Association Canadienne de Concepteurs et conceptrice pédagogique - Canadian Association of Instructional Designers). Mestre em Educação com concentração em formação a distância pela Université du Québec - Télé-université, Québec - Canadá. Especialista em Tecnologia na Educação pela UFRPE/SEAD/MEC e especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade de Filosofia do Recife - FAFIRE. Graduado em Letras pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda - FACHO. Atua como coordenador da Unidade Virtual de Cursos a Distância da Secretaria de Educação do Recife - UniRec e como dirigente da Unidade de Tecnologia na Educação e Cidadania. Jornalista Cristiano Donato.

ROBSON PAZ VIEIRA

Possui graduação em Bacharel em Ciências da Computação pela Universidade Santa Cecília - UNISANTA, Pós-Graduação em Análises de Sistemas pela FECAP , MBA em Gestão Empresarial pela FGV , Docência para o Ensino Superior pela FGV, Mestrado em Ciência e Tecnologia em Saúde na Universidade Mogi da Cruzes - UMC , Mestrado em Liderança pela Universidade de Santo Amaro - UNISA. Atualmente é professor e Coordenador do curso de Administração (presencial) na Universidade Paulista, Coordenador dos Cursos de Gestão em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão Financeira e Gestão Ambiental na modalidade EaD na Universidade Braz Cubas - UBC. Tem experiência na área de Tecnologia, Administração, Desenvolvimento e Implantação de Sistemas Computacionais / Telecomunicações e Gestão da Qualidade.

SANDRA DAYSE DE ALBUQUERQUE UGIETTE

Dra. Sandra Dayse de Albuquerque Ugiette - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco (1989), Mestra em Educação e Políticas Pública e Doutorado em Ciências da Educação com ênfase em Psicanálise - UNIVERSIDAD EVANGÉLICA DEL PARAGUAI (2011). Psicanalista e Hipnoterapeuta da ABEPE – Associação Brasileira de estudos psicanalíticos do Estado de Pernambuco; Clínica Psicanalítica Dra. Sandra Ugiette – Psicanalista, Terapeuta de Casal; Assessora Técnica-Pedagógica da UNIREC – Unidade de Cursos a Distância da Prefeitura do Recife.;Diretora do Dep. De Supervisão e Análise Didática da ABEPE - Terapeuta De Casal E Família

SANDRA MEDEIROS FONSECA

Especialista em Educação a Distância pela Unopar (PR) e em Gestão Estratégica de Recursos Humanos pela Faesa (ES). Graduada em Jornalismo pela Universidade Católica de Brasília. Desde 2008 atua em projetos de Desenvolvimento Humano e Organizacional, utilizando metodologias de ensino e trabalho a distância.

TELMA DE ALMEIDA SOUZA

Graduada em Odontologia. Especialista em Saúde Coletiva. Especialista em Atenção Básica em Saúde da Família. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância. Mestre em Educação Profissional em Saúde. Pesquisadora das linhas de pesquisa Educação em Saúde, Educação Médica, Educação a Distância. Docente dos cursos de educação profissional do Instituto Nacional de Câncer (INCA). Trabalha com gestão de EAD, tutoria online, planejamento e elaboração de conteúdo para qualificação profissional na área da saúde.

TERESA AVALOS PEREIRA

Mestra em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Especializações em: Tradução e em Administração Hospitalar. Graduações em: Biblioteconomia e Documentação; Licenciatura Plena em Pedagogia, com especializações em Administração Escolar e Supervisão de Ensino; Licenciatura Plena em Letras - Português/Inglês; Bacharel em Tradutor e Intérprete - Inglês/Português. Bibliotecária com experiência na área de pesquisa, indexação, classificação e metodologia científica. Professora de português e inglês. Tradutora e Revisora free lancer. Área de pesquisa: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação Superior e Educação a Distância.

VICTÓRIA SAYURI DOS SANTOS KUDEKEN

Mestre em Comunicação Midiática pela Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (FAAC-UNESP). É Analista de Projetos e Inovação Educacional no Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Albert Einstein (São Paulo), atuando especificamente na produção audiovisual em Educação a Distância. É graduada em Comunicação Social pelas Faculdades Integradas Alcântara Machado (FIAM-FAAM), com ênfase em Rádio e Televisão.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-93729-82-9



9 788593 729829