



# UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL:

PESQUISAS NO  
PERCURSO DE SUA  
IMPLEMENTAÇÃO E  
CONSOLIDAÇÃO



**Luis Paulo Leopoldo Mercado**  
**Cleide Jane de Sá Araújo Costa**  
(Org.)





# UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL:

PESQUISAS NO  
PERCURSO DE SUA  
IMPLEMENTAÇÃO E  
CONSOLIDAÇÃO



Luis Paulo Leopoldo Mercado  
Cleide Jane de Sá Araújo Costa  
(Org.)



Maceió/AL  
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor

Josealdo Tonholo

Vice-reitora

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Diretor da Edufal

José Ivamilson Silva Barbalho

Conselho Editorial Edufal

José Ivamilson Silva Barbalho (Presidente)

Fernanda Lins de Lima (Secretária)

Amaro Hélio Leite da Silva

Anderson de Alencar Menezes

Bruno César Cavalcanti

Cícero Pércles de Oliveira Carvalho

Cristiane Cyrino Estevão

Flávio Augusto de Aguiar Moraes

Janayna da Silva Ávila

Juliana Roberta Theodoro de Lima

Marcos Paulo de Oliveira Sobral

Mário Jorge Jucá

Murilo Cavalcante Alves

Rachel Rocha de Almeida Barros

Victor Sarmento Souto

Walter Matias Lima

**Coordenação Editorial:**

Fernanda Lins | Larissa Carla dos Prazeres Leobino | Mariana Lessa de Santana

Sâmela Rouse de Brito Silva

**Capa:** Ramon Brilhante

**Editoração eletrônica:** Marseille Lessa

**Catálogo na fonte**

**Editora da Universidade Federal de Alagoas - EDUFAL**

**Núcleo Editorial**

Bibliotecária responsável: Sâmela Rouse de Brito Silva – CRB-4/2063

---

M553u Mercado, Luis Paulo Leopoldo

Universidade aberta do Brasil : pesquisas no percurso de sua implementação e consolidação / [organizado por] Luis Paulo Leopoldo Mercado, Cleide Jane de Sá Araújo Costa. – . Maceió : Edufal, 2023.

340 p. : il.

E-book

ISBN 978-65-5624-246-0.

1. Universidade Aberta do Brasil. 2. Educação à distância. 3. Pesquisa. I. Costa, Cleide Jane de Sá, org. II. Título.

CDU: 378.175

---

Direitos desta edição reservados à

Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas

Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões

Centro de Interesse Comunitário - CIC

Cidade Universitária, Maceió/AL Cep.: 57072-970

Contatos: [www.edufal.com.br](http://www.edufal.com.br) | [contato@edufal.com.br](mailto:contato@edufal.com.br) | (82) 3214-1111/1113

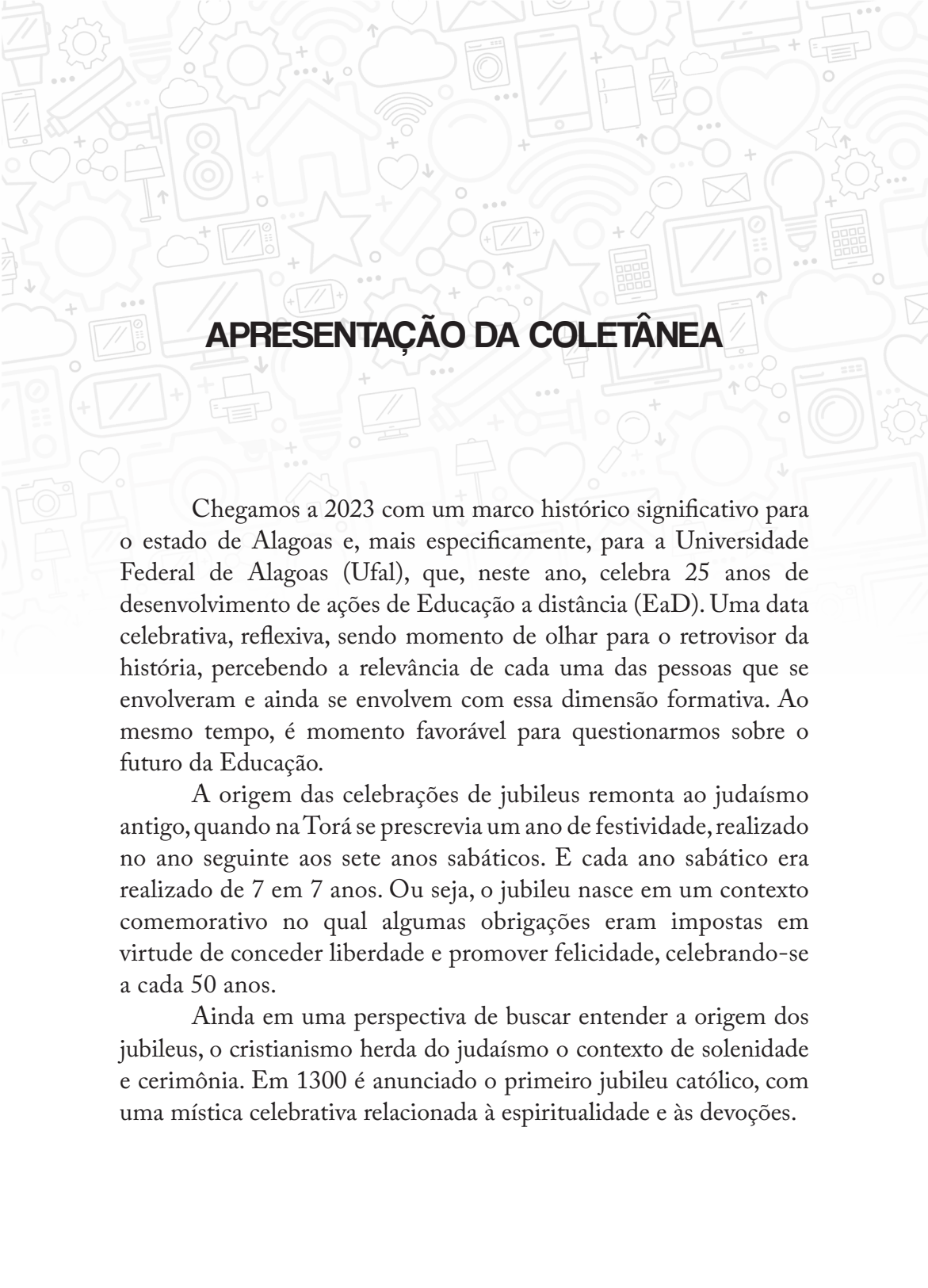


Todos os autores agradecem o apoio da Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/Capes), pelo financiamento desta obra, que faz parte dos materiais didáticos dos cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Alagoas.

Os professores/autores Fernando Silvio Cavalcante Pimentel e Luís Paulo Leopoldo Mercado agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Bolsa Produtividade PQ-2 e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) pelo apoio a pesquisa (Edital 3/2022).

Os capítulos que fazem parte desta obra podem não representar o pensamento dos organizadores, sendo de responsabilidade dos autores toda a manifestação apresentada nos textos. De igual forma, é de responsabilidade dos autores a formatação de todas as referências e a observância da linguagem formal dos capítulos de sua autoria.



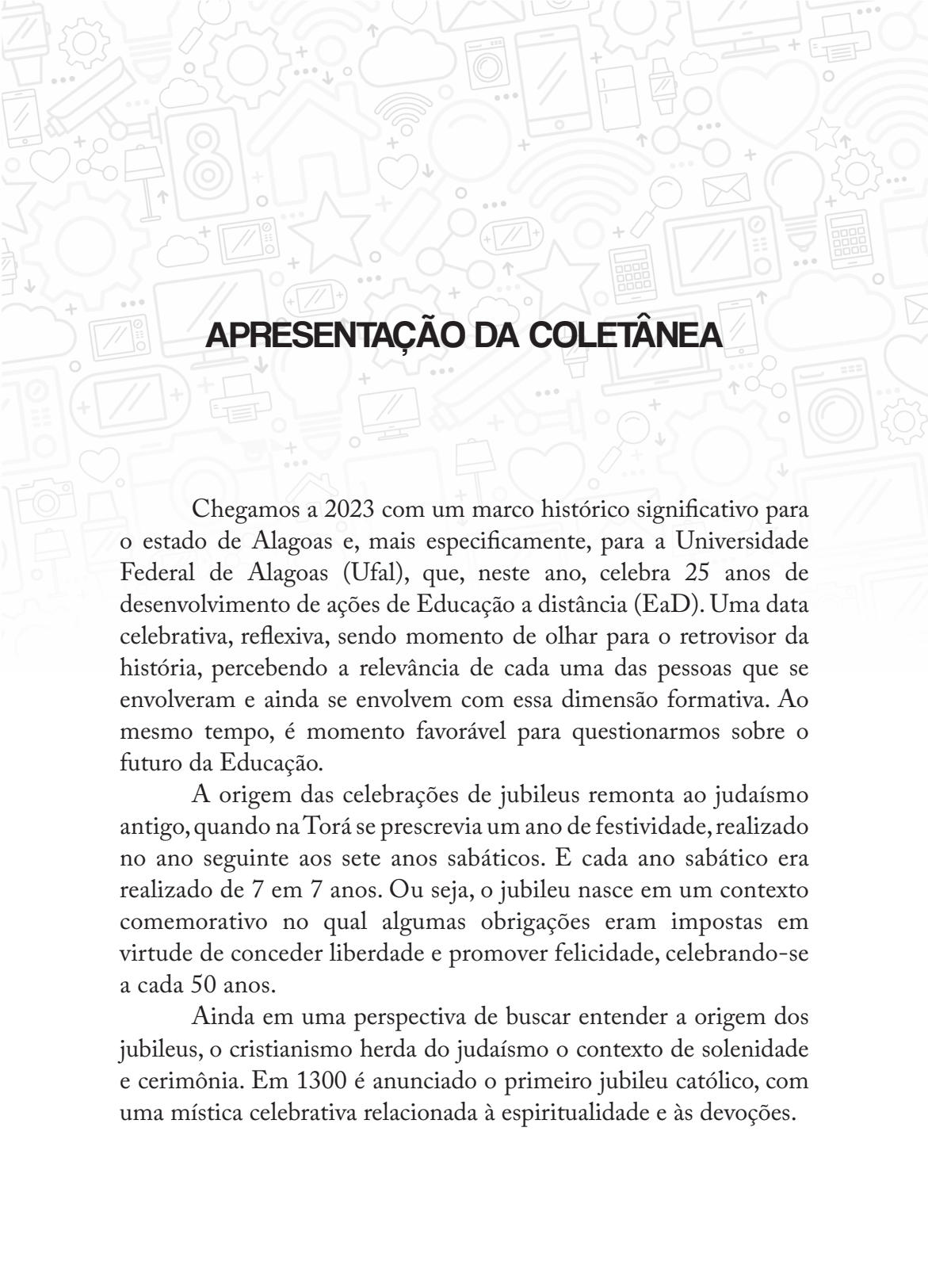
A dense background pattern of white line-art icons on a light gray background. The icons include various symbols such as gears, Wi-Fi signals, hearts, stars, smartphones, laptops, calculators, cameras, light bulbs, and household appliances like washing machines and refrigerators. These icons are scattered across the entire page, creating a textured, thematic backdrop for the text.

## **APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA**

Chegamos a 2023 com um marco histórico significativo para o estado de Alagoas e, mais especificamente, para a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), que, neste ano, celebra 25 anos de desenvolvimento de ações de Educação a distância (EaD). Uma data celebrativa, reflexiva, sendo momento de olhar para o retrovisor da história, percebendo a relevância de cada uma das pessoas que se envolveram e ainda se envolvem com essa dimensão formativa. Ao mesmo tempo, é momento favorável para questionarmos sobre o futuro da Educação.

A origem das celebrações de jubileus remonta ao judaísmo antigo, quando na Torá se prescrevia um ano de festividade, realizado no ano seguinte aos sete anos sabáticos. E cada ano sabático era realizado de 7 em 7 anos. Ou seja, o jubileu nasce em um contexto comemorativo no qual algumas obrigações eram impostas em virtude de conceder liberdade e promover felicidade, celebrando-se a cada 50 anos.

Ainda em uma perspectiva de buscar entender a origem dos jubileus, o cristianismo herda do judaísmo o contexto de solenidade e cerimônia. Em 1300 é anunciado o primeiro jubileu católico, com uma mística celebrativa relacionada à espiritualidade e às devoções.

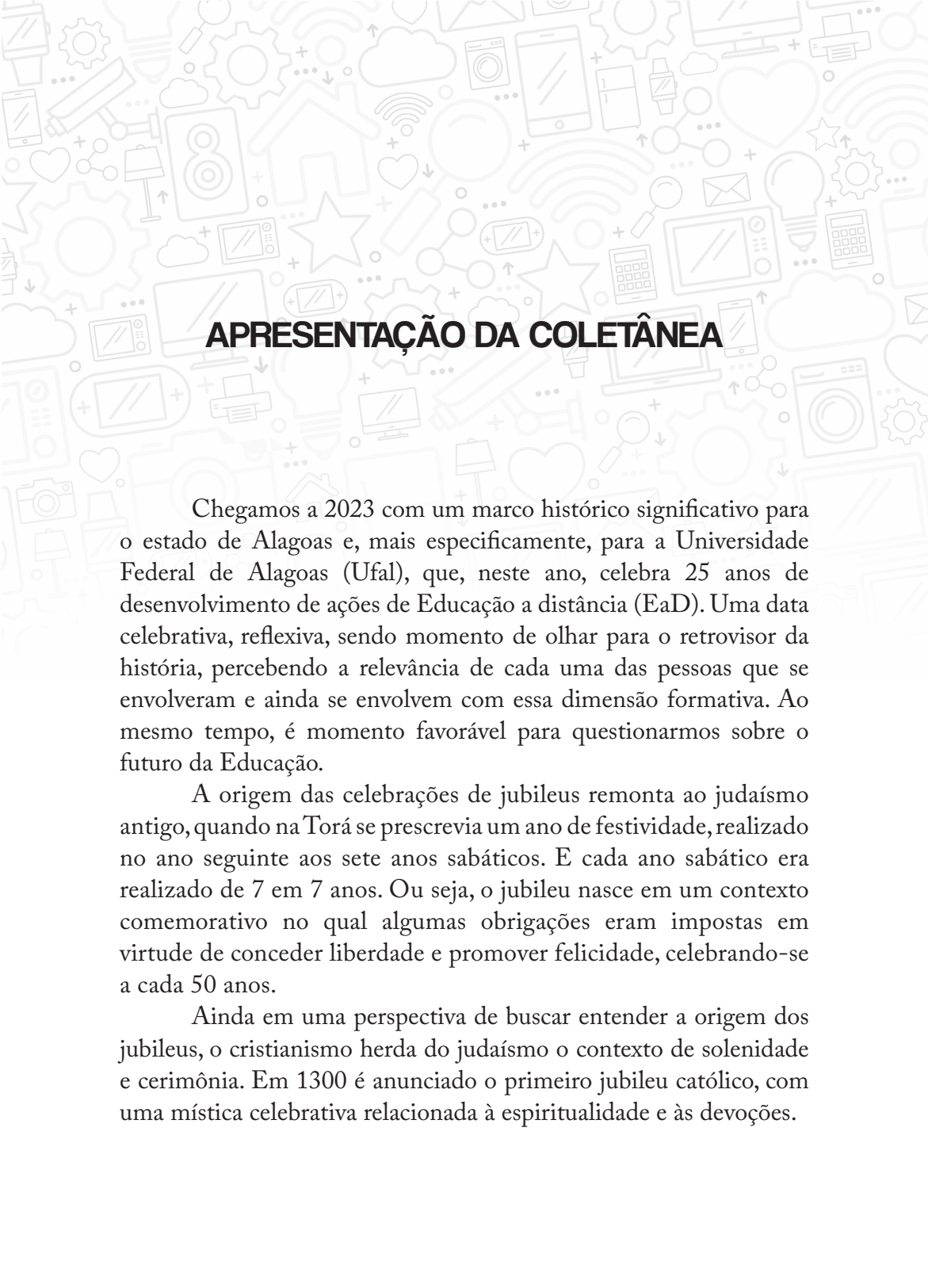


## APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA

Chegamos a 2023 com um marco histórico significativo para o estado de Alagoas e, mais especificamente, para a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), que, neste ano, celebra 25 anos de desenvolvimento de ações de Educação a distância (EaD). Uma data celebrativa, reflexiva, sendo momento de olhar para o retrovisor da história, percebendo a relevância de cada uma das pessoas que se envolveram e ainda se envolvem com essa dimensão formativa. Ao mesmo tempo, é momento favorável para questionarmos sobre o futuro da Educação.

A origem das celebrações de jubileus remonta ao judaísmo antigo, quando na Torá se prescrevia um ano de festividade, realizado no ano seguinte aos sete anos sabáticos. E cada ano sabático era realizado de 7 em 7 anos. Ou seja, o jubileu nasce em um contexto comemorativo no qual algumas obrigações eram impostas em virtude de conceder liberdade e promover felicidade, celebrando-se a cada 50 anos.

Ainda em uma perspectiva de buscar entender a origem dos jubileus, o cristianismo herda do judaísmo o contexto de solenidade e cerimônia. Em 1300 é anunciado o primeiro jubileu católico, com uma mística celebrativa relacionada à espiritualidade e às devoções.

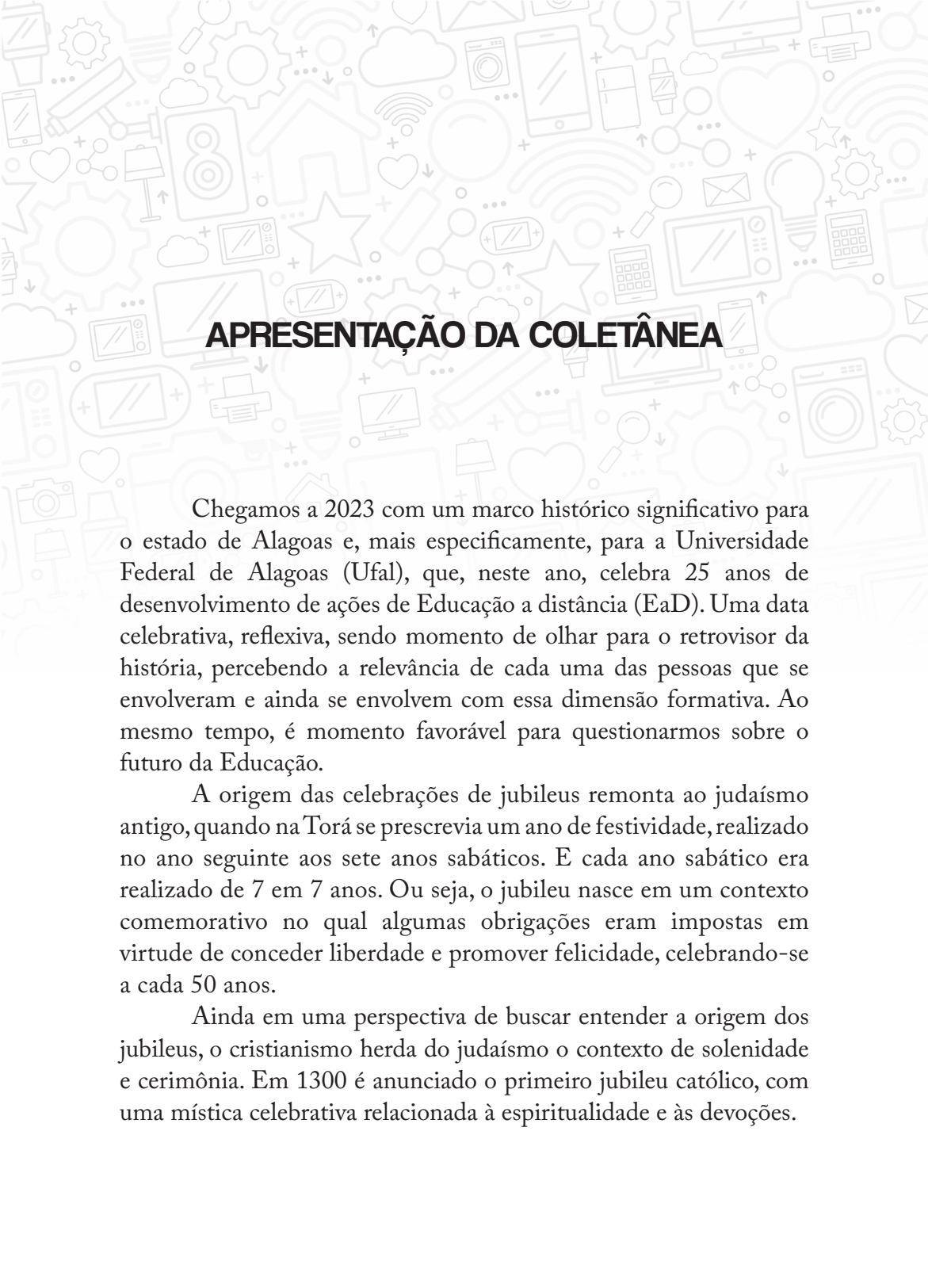


## APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA

Chegamos a 2023 com um marco histórico significativo para o estado de Alagoas e, mais especificamente, para a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), que, neste ano, celebra 25 anos de desenvolvimento de ações de Educação a distância (EaD). Uma data celebrativa, reflexiva, sendo momento de olhar para o retrovisor da história, percebendo a relevância de cada uma das pessoas que se envolveram e ainda se envolvem com essa dimensão formativa. Ao mesmo tempo, é momento favorável para questionarmos sobre o futuro da Educação.

A origem das celebrações de jubileus remonta ao judaísmo antigo, quando na Torá se prescrevia um ano de festividade, realizado no ano seguinte aos sete anos sabáticos. E cada ano sabático era realizado de 7 em 7 anos. Ou seja, o jubileu nasce em um contexto comemorativo no qual algumas obrigações eram impostas em virtude de conceder liberdade e promover felicidade, celebrando-se a cada 50 anos.

Ainda em uma perspectiva de buscar entender a origem dos jubileus, o cristianismo herda do judaísmo o contexto de solenidade e cerimônia. Em 1300 é anunciado o primeiro jubileu católico, com uma mística celebrativa relacionada à espiritualidade e às devoções.



## APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA

Chegamos a 2023 com um marco histórico significativo para o estado de Alagoas e, mais especificamente, para a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), que, neste ano, celebra 25 anos de desenvolvimento de ações de Educação a distância (EaD). Uma data celebrativa, reflexiva, sendo momento de olhar para o retrovisor da história, percebendo a relevância de cada uma das pessoas que se envolveram e ainda se envolvem com essa dimensão formativa. Ao mesmo tempo, é momento favorável para questionarmos sobre o futuro da Educação.

A origem das celebrações de jubileus remonta ao judaísmo antigo, quando na Torá se prescrevia um ano de festividade, realizado no ano seguinte aos sete anos sabáticos. E cada ano sabático era realizado de 7 em 7 anos. Ou seja, o jubileu nasce em um contexto comemorativo no qual algumas obrigações eram impostas em virtude de conceder liberdade e promover felicidade, celebrando-se a cada 50 anos.

Ainda em uma perspectiva de buscar entender a origem dos jubileus, o cristianismo herda do judaísmo o contexto de solenidade e cerimônia. Em 1300 é anunciado o primeiro jubileu católico, com uma mística celebrativa relacionada à espiritualidade e às devoções.

Mas o costume de celebrar certos períodos da história não ficou limitado aos aspectos da religiosidade. Monarcas e outros chefes de Estado começaram a celebrar seus jubileus, como também casais assumiram essa postura celebrativa. Comercialmente, com grande força no capitalismo, os matrimônios ganharam as festividades dos jubileus de prata (25 anos) e ouro (50 anos), mas não é difícil encontrar listas e mais listas que indicam o que se celebra a cada ano de matrimônio.

Na perspectiva histórica, celebrar um jubileu é anunciar a alegria do caminho trilhado, reconhecendo os limites e as dificuldades da jornada, mas na certeza de que o futuro que se vislumbra é ainda melhor.

Enquanto Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied), ao perceber que estamos celebrando 25 anos de EaD na Ufal, ou seja, celebrando o jubileu de prata, reconhecemos de forma festiva o significado dessa modalidade para o avanço do Ensino Superior, especificamente colaborando com a interiorização da universidade e oportunizando àqueles que não conseguiam conciliar trabalho e estudo a chance de seguir se profissionalizando e se qualificando. São inúmeros os relatos de pessoas que participaram dos cursos EaD da Ufal, seja de graduação ou especialização, e até mesmo cursos e ações de extensão, e que, por meio dessa formação, tiveram novas oportunidades no mundo do trabalho.

A EaD na Ufal começou com o desenvolvimento de ações formativas empreendidas por professores do Centro de Educação no Programa de Assessoria Técnica aos Municípios Alagoanos (Promual). Foi uma experiência pioneira no estado, com um modelo de EaD que utilizava de mídias e tecnologias disponíveis à época. Registra-se que este se constituiu como momento propício para a descoberta de como fazer acontecer de uma modalidade legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), mas que naquela época ainda sofria preconceitos.

Evidentemente que neste texto não retomaremos todos os detalhes históricos da EaD na Ufal, inclusive por reconhecermos que este brilhante trabalho histórico já se encontra registrado em publicações de pesquisadores da própria universidade. Entretanto, destacam-se duas datas: primeiro, o ano de 2002, quando a Ufal foi credenciada pela Portaria nº 2.631, do Ministério da Educação, para a oferta de cursos na modalidade. A segunda data é a criação da Cied, em 2005. Este órgão segue com sua missão de articulação das ofertas de atividades e ações por meio da EaD, mas também, para além da EaD, refletindo e empreendendo estudos, formações e capacitações para a incorporação das tecnologias digitais nas ações educacionais.

Hoje, com 25 anos de estrada, ofertando ações de extensão, ensino e pesquisa, a Ufal é parceira de outras instituições públicas e privadas com a utilização de Tecnologias Digitais, fomentando o desenvolvimento e promovendo a capacitação de centenas de pessoas. Com parcerias locais, regionais e nacionais, busca-se cada vez mais o crescimento de propostas, sempre na dimensão da reflexão do que podemos fazer no contexto da Cultura Digital.

Com muito orgulho, todos nós que fazemos parte da Cied, na busca de reconhecer as inúmeras pessoas que, diretamente ou indiretamente, estão relacionadas com a EaD na Ufal, entregamos à população três e-books, que versam sobre vários temas relacionados à modalidade. Estes três apresentam uma história, com “personagens” explícitos e implícitos, e com o reconhecimento de que já chegamos a um ponto da história em que cada vez mais as tecnologias digitais estão ao nosso redor, no nosso cotidiano. Não foi uma trajetória simples, mas vivenciada com as dificuldades próprias do mundo da Educação, em um país que, muitas vezes, sucateia o fazer docente e minimiza o potencial do pedagógico. Entretanto, cada dificuldade foi motor de aceleração para que os envolvidos no processo não desanimassem, mas seguissem se profissionalizando e investindo

cada vez mais na educação permeada de tecnologias digitais (quando necessário, é claro!).

Sendo assim, apresentamos estas três obras:

O primeiro e-book foi organizado organizada por técnicos e pesquisadores da Cied, apresenta o registro de ações de pesquisa desenvolvidas com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e traz capítulos de pesquisadores nacionais que estudam sobre o tema da evasão e que foram convidados para contribuir com a obra. Intitulado “A evasão discente em cursos de graduação e pós-graduação da UAB/Ufal”, o ebook foi organizado pelos técnicos Joceilton Candido Rocha e Roosseliny Pontes Silva, pela mestranda Esmeralda Cardoso de Melo Moura e pelos professores doutores Maria Aparecida Pereira Viana e Fernando Silvio Cavalcante Pimentel. Objetiva-se com este livro uma contribuição eficaz e eficiente no entendimento e enfrentamento da evasão em cursos EaD, à medida que se estuda as concepções de educação no Brasil.

O segundo e-book, organizado pelos pesquisadores Profa. Dra. Luciana Santana e Prof. Dr. Isnaldo Isaac Barbosa, ambos com experiência de gestão de cursos de graduação na modalidade EaD, é intitulado “Pesquisa na Modalidade a distância: Experiências, metodologia e escrita”. A organização deste livro buscou atuar em duas direções: no processo de desenvolvimento da pesquisa e no relato de experiências em relação a esse componente. São reflexões e orientações significativas para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem direcionado para estudantes, docentes e outros profissionais interessados em diversificar as suas ferramentas didático-metodológicas. Os organizadores reuniram pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, com expertises na docência e execução de projetos, e que tem contribuído com a sensibilização quanto ao uso de estratégias diversificadas para realizar pesquisa e orientação de estudantes.

A terceira obra foi organizada por dois professores titulares da Ufal e que já exerceram a gestão da Cied. Os pesquisadores Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado e Profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa organizam a obra intitulada “Universidade Aberta do Brasil: pesquisas no percurso de sua implementação e consolidação”. Este livro digital também comemora 20 anos do grupo de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância Online (TICFORPROD) e os capítulos versam sobre pesquisas desenvolvidas no âmbito da EaD ou da incorporação das tecnologias digitais, seja em cursos articulados pela Cied ou não.

Nosso desejo celebrativo, neste jubileu de prata, anunciando tudo aquilo que já foi realizado, é compartilhar com toda a sociedade, seja comunidade acadêmica ou não, o nosso empenho na oferta qualificada de formação para o polo alagoano, mas que vai para além de Alagoas. E nesse sentido, precisamos repensar e discutir sobre o papel estratégico da EaD na Ufal.

Esperamos também que estas três obras possam ser verdadeiros instrumentos de pesquisa, ensino e extensão, levando a todos os lugares o nosso contexto, nossas perspectivas, princípios, referenciais, referências. Agradecemos e parabenizamos o papel de cada pessoa que hoje atua ou que já atuou em prol da EaD na Ufal, desde reitores, discentes, docentes, egressos, técnicos, servidores terceirizados, coordenadores de polos, secretários de educação, pais, mães... todos os que fazem parte dessa história, nosso total reconhecimento.

Parabéns Ufal!

*Prof. Fernando Silvio Cavalcante Pimentel*



## **PREFÁCIO**

Este é um prefácio ambientado no tempo. Se, de um lado a sua gênese se ancora em uma perspectiva celebrativa de um marco temporal, quando a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) reflete sobre os 25 anos de opção por integrar em suas atividades a Educação a Distância (EaD); por outro lado, temos o registro dos 20 anos do grupo de pesquisas Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância Online (TICFORPROD), que, na história da Ufal, se identifica e se mistura com as ações que envolvem pesquisa, ensino, extensão e a gestão da EaD.

Sinto-me honrado em poder prefaciá-la esta obra coletiva organizada pelo Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado e pela Profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa, que me acolheram em 2009 no TICFORPROD, me incentivando a ir além, insistindo para que eu não me limitasse ao que estava na minha frente. Eles me provocaram para que eu pudesse sair da zona de conforto e buscar, com qualidade e respeito, contribuir com as ações formativas que fossem para além do utilitarismo que comumente se vê com as Tecnologias Digitais.

No rol das atividades comemorativas dos 25 anos da EaD na Ufal, a Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied),

que é o órgão responsável pela articulação das ações da EaD na universidade, registra por meio de três *e-books* diferentes dimensões da EaD. E, neste terceiro *e-book*, temos as perspectivas deste grupo de pesquisa, que, em sua história, foi e continua sendo, substancialmente responsável pela indução de políticas de formação de professores com o uso das tecnologias digitais ou para o desenvolvimento e incorporação dos mais diversos artefatos.

Um grupo de pesquisas perseverar durante todo esse tempo no desenvolvimento de investigações sobre tecnologias tem, sem dúvidas, um significado muito relevante para a academia, mas também para toda a sociedade. Conforme disponibilizado no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq (<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>), o perfil do grupo do TICFORPROD indica que

as investigações vinculadas ao grupo envolvem intervenção e atividades que se desenvolvem em suporte com TIC na formação de professores e constituem campo de investigação e produção de referências conceituais. Temáticas de pesquisa: investigação em AVA: interação, materiais, aprendizagem colaborativa; estudos sobre *e-learning*: plataformas, ferramentas para criação e gestão de conteúdo dos cursos; estratégias pedagógicas, avaliação, bases psicológicas e cognitivas, avaliação na educação online; letramento digital; estratégias de ensino e aprendizagem online; tecnologias e conteúdo multimidiático na educação; uso de tecnologias móveis na educação; comunidades virtuais de aprendizagem; inovações no design instrucional na educação online; qualidade da EaD no ensino superior; necessidades formativas dos professores na EaD<sup>1</sup>.

---

1 Disponível em: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5467287515179209](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5467287515179209) Acesso: 14 mar 2023.

O TICFORPROD se destaca na formação qualificada de profissionais de Alagoas, mas também para além da região Nordeste, visto que as inúmeras produções científicas, palestras, cursos e outras atividades foram e são desenvolvidas por docentes e seus orientandos, como também os egressos que já participaram de forma mais efetiva deste ambiente múltiplo de formação.

A partir desse duplo contexto temporal, os 25 anos da EaD na Ufal e os 20 anos do TICFORPROD, somos convidados a refletir sobre as opções teóricas e metodológicas que permeiam essas duas trajetórias. Retomar a reflexão sobre a incorporação das Tecnologias Digitais nos mobiliza, inclusive, a confirmar nossas opções epistemológicas, numa perspectiva emancipadora e dialógica, problematizadora e provocadora.

Nesse sentido, relembremos que estamos em 2023 e ainda com resquícios visíveis de uma pandemia que nos isolou fisicamente. Essa pandemia, inesperada e talvez prevista em alguns contos apocalípticos, provocou a sociedade a buscar alternativas minimamente viáveis para que muitas de nossas atividades não fossem tão afetadas. E um dos setores que precisou se reinventar foi a Educação. O desafio perpassou a compreensão de um currículo que deve ir para além da lista de assuntos ou temas a serem abordados. As questões da formação dos professores, do acesso e da inclusão, da metodologia e das estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem foram colocadas na pauta, entre tantos outros, como o financiamento da educação. Os desafios não foram poucos e continuam a nos rondar...

Muitos pesquisadores, gestores, professores e outros formadores de opinião estão inclusive realizando análises, prognósticos, conjecturas, discursos... sobre os desafios da Educação para os próximos anos. Mal discutimos os prejuízos da pandemia, pouco analisamos o paradoxo do conceito de presencialidade e já nos deparamos com uma série de interrogações sobre o adoecimento



físico e psíquico decorrentes da pandemia. O avanço da Inteligência Artificial (IA), que em 1940 já se vislumbrava, é um desafio atual, pois agora é possível termos algumas aplicações práticas no cotidiano. Como toda e qualquer nova tecnologia, estes artefatos e aplicações de IA não estão à disposição de todos.

É... se já discutimos sobre o espaço dos laboratórios de informática, sobre o desenvolvimento de webquest's ou sobre os conceitos de interação, webcurrículo, ou sobre mediação pedagógica em espaços físicos ou virtuais, continuamos com o desafio de refletir sobre o passado, o presente e o futuro da humanidade, mais do que nunca no contexto da educação formal, não formal e informal.

Sendo assim, dois conceitos são singulares para o desenvolvimento de novas investigações e de novos artefatos: o conceito de tecnologia e o conceito de educação a distância. Compreender e problematizar tais conceitos é necessário, inclusive, para a leitura desse livro.

Tomando como base o ilustre filósofo Álvaro Vieira Pinto, o conceito de tecnologia deve sempre nos levar para além da visão utilitarista. Como diria o Prof. Marco Silva, não se deixar enganar pelo canto da sereia. É preciso romper com a visão minimalista de que as tecnologias serão a salvação da Educação. Mas é preciso compreender que as tecnologias podem ser vistas como artefatos culturais, cheias de signos e significados, sendo portadoras de sentidos de cada grupo cultural. Compreender o conceito de tecnologia é compreender a necessidade de se estudar a técnica. Para Pinto (2005), podemos estudar o conceito de tecnologia a partir de 4 vertentes: a) a ideologização da técnica; b) o próprio logos da técnica; c) tecnologia enquanto técnica; e d) o conjunto de técnicas de uma sociedade. Cada uma destas vertentes nos ajuda a entender os processos de construção de signos e significados que potencializam o entendimento da história da humanidade.

Durante a nossa trajetória de estudos e investigação também percebemos a necessidade de observar o conceito de tecnologia ao questionar a expressão “Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)”, ainda tão utilizada no meio acadêmico e nas normativas. Ora, na conjuntura da web 3.0... 4.0... 5.0... ainda são tecnologias de informação e comunicação? Não são também tecnologias de revolução, de colaboração e cooperação? Não são tecnologias produção e socialização de conhecimento? São apenas para informar e comunicar? Nesse exato momento da leitura deste texto, quantos pensamentos já lhe ocorreram e que, com algum grau de certeza, posso dizer que você vai postar algo em sua rede social? Estaria esse texto digital, apenas informando ou comunicando? Ou também problematizando e inquietando?

Que tecnologias estaria esse autor usando para redigir suas ideias? Que significados e sentidos foram dados aos diversos artefatos utilizados (*notebook, tablet, smartphone*, livros impressos, diários de pesquisa, entre outros)?

Tomando nosso outro conceito, fundamental para o entendimento das ações do TICFORPROD, como também para as opções epistemológicas e políticas da EaD na Ufal, tenho percebido que, ultimamente, no senso comum, no cotidiano dos diálogos até mesmo dentro da academia, a concepção de que a EaD tem se confundido com a internet. Há quem pense que a EaD não existe sem conexão. Mas, historicamente, não teria Aristóteles utilizado de suas cartas para ensinar? Ou o apóstolo Paulo aos seguidores de Jesus? Não estavam eles em lugares e tempos distintos de seus interlocutores?

Não sei se você, nobre leitor desse prefácio, observou que acabei de trazer para esse nosso diálogo os pressupostos que a legislação educacional apresenta para delimitar o que seria essa modalidade. No contexto do Brasil, o entendimento do Ministério da Educação é que a EaD

é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior<sup>2</sup>.

Dois elementos são destacados acima: a) o distanciamento físico-espacial e b) o distanciamento temporal. Para encurtar tais distâncias, usamos as tecnologias, sejam elas analógicas (cartas, bilhetes, manuscritos e outros artefatos) e digitais (*e-books*, vídeos, *podcast*, entre tantas outras possibilidades). Evidentemente que os conceitores de cursos e ações nesta modalidade precisam ter em mente os objetivos pedagógicos, mas também a realidade de cada grupo. E é sempre um desafio, pois não temos realidades sociais e educacionais que permitem a replicação de projetos em sua plenitude. Sempre se exige muita adaptação.

Sem querer me alongar mais e permitindo a continuidade da leitura dos textos a seguir organizados, quero concluir aqui esse espaço de diálogo, já sabendo que o diálogo não se encerra. Convido a você, caro leitor, a continuar analisando esses dois elementos, esses dois conceitos (tecnologia e EaD) nos textos deste e-book celebrativo. Tenha certeza de que um novo olhar lhe será oportunizado. Nosso desejo não é apenas o registro das pesquisas realizadas, mas provocar novas ideias.

Desejo boa leitura.

*Prof. Dr. Fernando Silvio Cavalcante Pimentel*  
Coordenador da Cied

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://bitly.com/XBjePIq> Acesso: 14 mar 2023.



## APRESENTAÇÃO

As pesquisas, entre muitas já realizadas, que serão apresentadas neste livro, são resultantes do percurso da educação a distância (EaD) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), desde o Curso Piloto de Administração, em 2005, e considerando a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, na UFAL, a partir do projeto de pesquisa intitulado: “Análise dos Elementos Constituintes do Processo de Implementação do Sistema UAB na Universidade Federal de Alagoas”, submetido pela Coordenação da EaD/UFAL junto à UAB. O objetivo foi de compreender e avaliar as relações estabelecidas entre os elementos constitutivos e constituintes do projeto de implementação dentro dessa modalidade, que envolvem a gestão, a capacitação de professores/tutores, a produção de material didático, a avaliação da aprendizagem e a interação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA); assim como algumas teses, dissertações e produção científicas, realizadas pelo Grupo de Pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância Online (TICFORPROPD) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, que já vinham discutindo essa temática, antes e durante a adesão da UFAL ao Sistema UAB.

Os capítulos apresentados neste livro destacam a implementação do Sistema UAB da UFAL junto às unidades interessadas na época e a segunda fase da EaD na UFAL com sua implantação a partir de 2006.

O capítulo “Pesquisas do Grupo de Pesquisa TICFORPROD sobre o Projeto de Implementação e Consolidação do Sistema UAB na UFAL” apresenta o percurso do grupo criado em 2003 e que completa, em 2023, seus 20 anos de existência junto ao PPGE da UFAL, assim como o percurso da implementação da UAB/UFAL que faz 17 anos em 2023, iniciando em 2006, pelos coordenadores da UAB na época e que vem se construindo até os dias atuais. Apresenta estudo qualitativo da produção científica do grupo e conta a sua trajetória dentro do âmbito educacional, além de levantar questões para refletir sobre a UAB. Analisa as pesquisas desenvolvidas no grupo e os desafios do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na docência presencial, híbrida e online: o conhecimento dos instrumentos pedagógicos das TIC, a mediação pedagógica entre estudantes, grupos e material didático, a produção de conhecimento colaborativo e a necessidade do desenvolvimento de novas práticas pedagógicas; construir propostas didático-pedagógicas a partir de metodologias inovadoras.

O capítulo “A avaliação da aprendizagem no Curso de Letras/ Inglês na modalidade a distância da UFAL/UAB” mostra a relevância da avaliação da aprendizagem no processo de aprendizagem tanto na educação presencial como na EaD. Analisa as possíveis estratégias utilizada pelos os professores em sua ação pedagógica, observando, em particular, ferramentas disponíveis no AVA. As ferramentas, quando utilizadas, são identificadas como recursos didáticos, designados como estratégias de avaliação para acompanhar o desenvolvimento do aluno. A questão da pesquisa é a seguinte: quais as estratégias de avaliação da aprendizagem utilizadas no AVA/

Moodle no primeiro Curso EaD em Letras/Inglês, ofertado pela UFAL, dentro do Sistema UAB? O objetivo foi identificar quais foram as ferramentas utilizadas pelos professores no AVA Moodle/UFAL que contribuíram para a avaliação da aprendizagem. O estudo se inscreve na abordagem qualitativa, o tipo da pesquisa foi estudo de caso e os instrumentos de coleta de dados consistiram em análises documentais e questionário realizado com 10 professores do curso pesquisado, no período de 2015.1 até 2016.1. O resultado mostrou que os professores pouco utilizaram a tarefa individual, atividade em grupo, questionário disponíveis no AVA/Moodle. Mas o chat e, principalmente, o fórum de discussão foram os mais utilizados como estratégias de avaliação da aprendizagem pelos professores do curso. Portanto, os recursos didáticos incorporados no AVA podem favorecer resultados significativos na avaliação da aprendizagem dos alunos na EaD.

O estudo abordado no capítulo “Ensino superior tecnológico em Hotelaria a distância e sua interface com o mundo do trabalho” analisa o caso do movimento de inserção dos egressos das turmas do Curso Superior Tecnológico (CST) em Hotelaria a distância do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) no mundo do trabalho. São investigadas as características dos egressos do curso. Trata-se de um estudo de caso, utilizando como instrumento de investigação a análise de conteúdo e documental. Nesta pesquisa foi utilizada uma amostra não probabilística de 20 participantes do universo de 158 egressos das turmas de 2007, 2009, 2010 e 2011 do curso, com os quais foi aplicado um questionário online. Os resultados da pesquisa, advindos da análise e interpretação do questionário e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), evidencia que, na EaD, onde as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) estão presentes de modo mais intenso, não é suficiente para suprir as lacunas da indissociabilidade da relação teoria e prática na formação profissional. Os dados

revelam também que a formação de profissionais em CST na modalidade EaD prepara o estudante com as competências e as habilidades almejadas pelo mundo do trabalho. Conforme analisado no percurso da pesquisa, não podemos, a partir da adoção de uma visão progressista, limitar a formação do trabalhador às nuances do mundo do trabalho, é essencial que os cursos superiores de tecnologia formem o cidadão crítico e participativo, engajado na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, o que pressupõe superar a concepção de adaptação passivamente às mudanças requeridas pelo mundo do trabalho, pressionados pelo modelo econômico vigente.

O capítulo “Governança no ensino superior a distância: concepções e práticas” versa sobre achados teórico-metodológicos que abordam a governança na educação a distância numa interrelação entre concepções e práticas governamentais em instituições de ensino superior de Alagoas. Alicerça-se em contribuições teóricas acerca das concepções e mecanismos de governança que estão imbricadas nas atuais práticas de gestão corporativa e pública para, enfim, discutir esses preceitos no âmbito da gestão educacional pública. Faz imersão metodológica na pesquisa qualitativa delineada pelo estudo de caso e instrumentalizada pela entrevista narrativa a um grupo de gestores públicos de instituições de ensino superior a distância de Alagoas. Sob análise e interpretação dos achados empíricos, evidencia-se os princípios de governança que configuram as práticas governamentais de gestores de educação a distância em instituições de ensino superior. Os princípios de governança que despontaram desse *corpus* investigativo arrolam-se aos mecanismos de liderança, estratégia e controle, comumente utilizados em procedimentos de avaliação, direção e monitoramento de práticas institucionais, com vistas a desdobramentos prospectivos, conforme se processam nos resultados deste estudo.

No capítulo “Educação a distância com o uso das TIC e a formação inicial de professores” são analisados os desafios

enfrentados por professores e estudantes do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, no percurso da formação inicial docente. Para o desenvolvimento deste trabalho, foram realizados estudos sobre a formação de professores, educação superior em EaD, como também as TIC na educação, que compõem o quadro teórico. Por meio da pesquisa qualitativa, com a abordagem no estudo de caso, a investigação contou com a participação de 10 professores, 34 estudantes e 2 gestores, no polo Maceió, na busca de respostas aos seguintes questionamentos: Quais as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do curso e da formação? Quais os avanços tecnológicos? Como funciona o processo de ensino e aprendizagem por meio da EaD? As primeiras análises demonstraram avanços nos aspectos tecnológicos, aplicados à educação no referido curso, porém existem, ainda, deficiências quanto ao uso dos equipamentos tecnológicos. Não basta tê-los à disposição para a realização das atividades, se os sujeitos envolvidos (professores, estudantes e tutores) não sabem fazer o uso devido no desenvolvimento de sua formação. Os resultados desta pesquisa não possibilitam o esgotamento deste estudo, mas abrem um leque de investigações sobre a temática da formação de professores e o desenvolvimento dessa formação por meio da EaD.

O capítulo “O ambiente moodle na primeira oferta do Curso de Geografia na modalidade EAD/UAB da UFAL” apresenta os resultados de uma pesquisa realizada sobre a temática do AVA *Moodle* na primeira turma do Curso de Geografia a distância da UFAL. O estudo se caracterizou por apresentar abordagem qualitativa, tendo natureza documental e exploratória, e utilizar o estudo de caso. O objetivo principal foi analisar como os professores, tutores e alunos do Curso de Geografia Licenciatura a distância da UAB/UFAL utilizam as ferramentas do AVA *Moodle* nos processos de ensino e aprendizagem. Foram analisados os semestres letivos de 2013.2 a



2015.1, compreendendo a UAB e em busca de verificar os percursos da EaD na UFAL, observando as ferramentas virtuais contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e as utilizadas pelos professores. A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados com os professores, tutores *online* e presenças e com os alunos dos polos UAB Maceió, Palmeira dos Índios e Arapiraca.

O estudo apresentado no capítulo “Tensões entre concepções e exercício docente do professor tutor no Sistema Universidade Aberta do Brasil” objetiva compreender a prática docente do tutor UAB na EaD, a partir da constituição de sua profissionalidade no exercício da tutoria, comparando o discurso e a prática do professor-tutor e o(s) conceito(s) formalizado(s) nos documentos oficiais; identificando os descritores de sua profissionalidade, tomando a mediação pedagógica no contexto da polidocência como sendo o elemento da ação desse sujeito. A partir da análise de conteúdo, numa ação triangulada, usou-se a entrevista semiestruturada, grupo focal e documentos oficiais e identificou-se que esses sujeitos atuam numa condição de semi-institucionalização que oscila entre o credenciamento e/ou descredenciamento de sua profissão. Todavia, esse professor no ato da mediação pedagógica mobiliza os conhecimentos específicos, sendo esse o nicho que nos permite afirmá-lo como profissional em construção por preencher parcialmente as atribuições da docência.

O capítulo “Uma visão da gestão para learning analytics na educação a distância online”, mostra como, impulsionados pelas tendências de melhorar a qualidade da EaD no formato online, constantes iniciativas vêm sendo realizadas tendo como foco a análise de dados gerados pelos AVA. Os gestores das instituições de ensino superior (IES) precisam lidar com as tecnologias que incorporam rápidas mudanças. A learning analytics (LA) nas IES proporciona, além dos benefícios de refletir a aprendizagem do discente

fornecendo importantes subsídios para os professores, cooperação interinstitucional. LA é uma área promissora que tem alcançado uma robusta posição entre outras tecnologias educacionais, sendo colocada como uma área com ganhos substanciais para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo ferramentas e métodos capazes de otimizar ambientes educacionais, a exemplo dos AVA no contexto da EaD online. Há uma percepção na literatura de que se tem resistência por parte dos gestores das IES em implantar novas ferramentas tecnológicas com o intuito de potencializar a aprendizagem; como por exemplo, no quesito de avaliação, utilizando-se de ferramentas como a LA, não sendo prioridades entre estes atores gestores. O capítulo tem como objetivo de analisar o nível de resistência dos gestores (diretores e técnicos) de IES, em implantar novas ferramentas tecnológicas nos AVA, assim como; verificar os seus conhecimentos perante a LA. O instrumento utilizado para a coleta dos dados junto aos gestores (diretores e técnicos) das IES públicas participantes ativas da UAB foi o questionário online semiestruturado. Diante dos resultados apurados, evidenciou-se, portanto, que se faz necessário um envolvimento em conjunto não só docente, mas também do gestor para que o processo educacional, especialmente via AVA, possa ser facilitado e efetivado, necessitando que a gestão esteja aberta a novas experiências, com novos mecanismos e contextos em prol de um rico processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com os outros atores. Obtiveram-se também evidências de que há algum conhecimento por parte dos gestores sobre LA e o reconhecimento de que este conceito está presente nos AVA de suas IES, através de alguns recursos, mesmo de forma básica. Conclui-se, portanto, que o apoio do gestor representa um importante passo para a efetivação no processo educativo através da EaD online.

O último capítulo, “Proposta de instrumento de avaliação de cursos *lato sensu* destinados à formação continuada de professores

ofertados na modalidade de educação a distância” analisa a avaliação institucional de cursos *lato sensu* para formação continuada de professores por meio da EaD e a criação de um instrumento próprio de avaliação para os cursos de especialização. Investiga como vêm sendo processadas as políticas educacionais de pós-graduação em nível *lato sensu*, além de defender a necessidade de criação de um instrumento próprio de avaliação que classifique a qualidade acadêmica dos cursos, apresentando uma proposta de avaliação institucional dos cursos de especialização destinados à formação de professores ofertados por modalidade a distância. Analisa as práticas de avaliação desenvolvidas na UFAL, apresentando uma proposta de avaliação para os cursos de especialização de formação de professores da IES ofertado pela modalidade de EaD. Os cursos de especialização na modalidade de EaD são avaliados parcialmente apenas do ponto de vista burocrático, considerando a inexistência de uma política de avaliação institucional e de instrumentos de avaliação adequados a este nível de ensino. Um dos procedimentos que podem ser desenvolvidos para avaliar a qualidade acadêmica dos cursos de especialização destinados à formação de professores ofertados por meio da modalidade a distância e subsidiar a avaliação institucional é a criação de um instrumento próprio de avaliação. Apresenta os resultados da aplicação do instrumento de avaliação e a análise dos indicadores, discutindo a relação entre o resultado quantitativo que os indicadores podem atingir e a repercussão qualitativa que esses indicadores apontam no que se refere à qualidade acadêmica dos cursos de pós-graduação *lato sensu* na direção de subsidiar a avaliação institucional e o desenvolvimento de políticas educacionais na área.



## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1.....</b>	<b>26</b>
PESQUISAS DO GRUPO DE PESQUISA TICFORPROD SOBRE O PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA UAB NA UFAL	

*Luís Paulo Leopoldo Mercado*

<b>Capítulo 2.....</b>	<b>67</b>
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LETRAS/ INGLÊS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFAL/UAB	

*Thereza Cristine Santos Costa e Cleide Jane de Sá Araújo Costa*

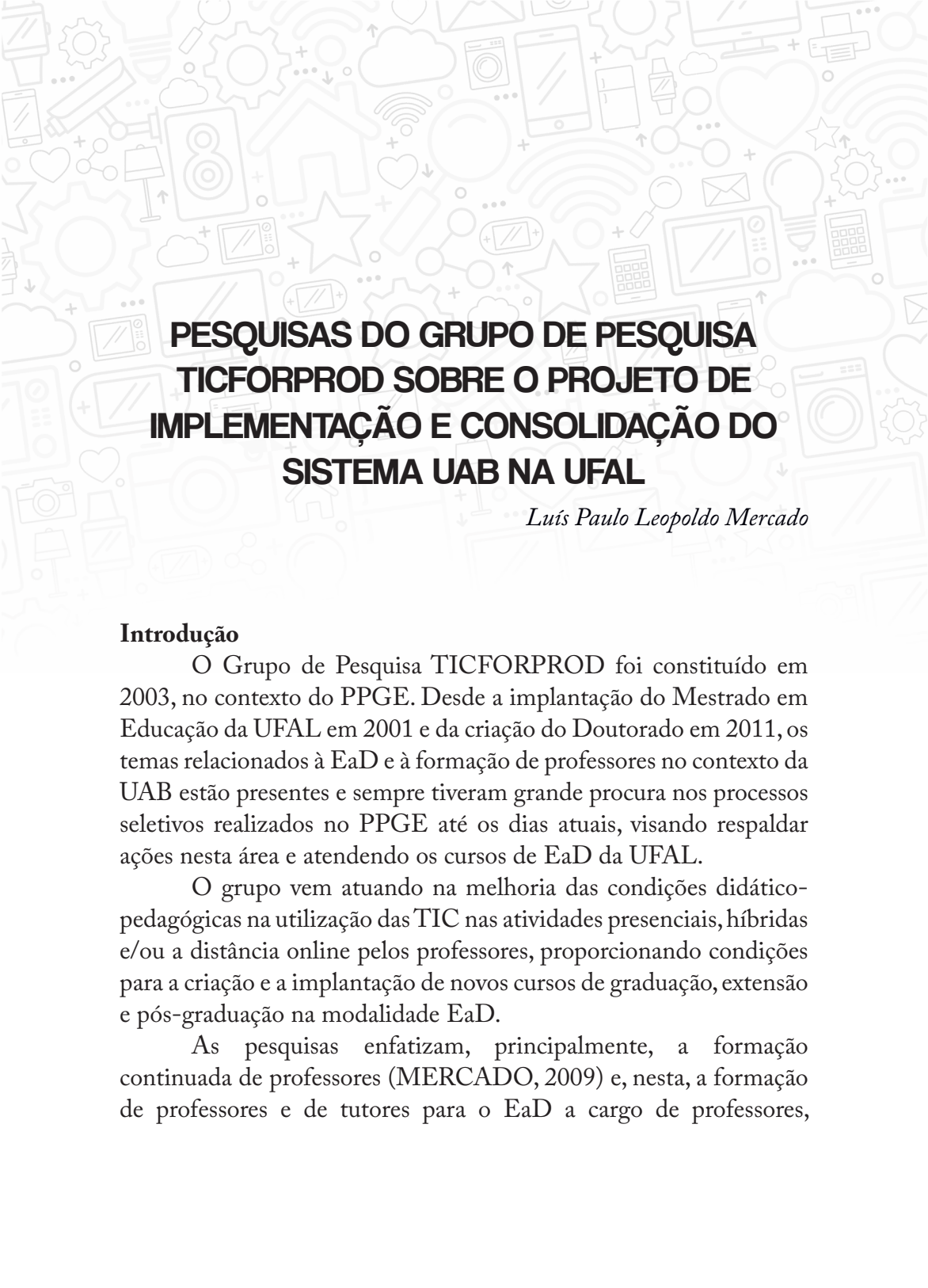
<b>Capítulo 3.....</b>	<b>91</b>
ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO EM HOTELARIA A DISTÂNCIA E SUA INTERFACE COM O MUNDO DO TRABALHO	

*Aristóteles da Silva Oliveira*

<b>Capítulo 4.....</b>	<b>137</b>
GOVERNANÇA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	

*Vera Lucia Pontes dos Santos, Fernando Sílvio Cavalcante Pimentel e Clarissa  
Tenório Ribeiro Bernardes*

<b>Capítulo 5.....</b>	<b>159</b>
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COM O USO DAS TIC E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	
<i>Polyana Marques Lima Rodrigues, Willams dos Santos Rodrigues Lima e Maria Aparecida Pereira Viana</i>	
<b>Capítulo 6.....</b>	<b>187</b>
O AMBIENTE MOODLE NA PRIMEIRA OFERTA DO CURSO DE GEOGRAFIA NA MODALIDADE EaD/UAB DA UFAL	
<i>Ana Paula Lopes de Souza, Alana Priscila Lima de Oliveira e Elton Casado Fireman</i>	
<b>Capítulo 7.....</b>	<b>208</b>
TENSÕES ENTRE CONCEPÇÕES E EXERCÍCIO DOCENTE DO PROFESSOR TUTOR NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)	
<i>Ednaldo Farias Gomes, Luís Paulo Leopoldo Mercado e Márcia Maria de Oliveira Melo</i>	
<b>Capítulo 8.....</b>	<b>235</b>
UMA VISÃO DA GESTÃO PARA LEARNING ANALYTICS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE	
<i>Maurício Vieira Dias Júnior e Luís Paulo Leopoldo Mercado</i>	
<b>Capítulo 9.....</b>	<b>267</b>
PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS LATO SENSU DESTINADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES OFERTADOS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
<i>Rosana Sarita de Araújo e Luís Paulo Leopoldo Mercado</i>	



# **PESQUISAS DO GRUPO DE PESQUISA TICFORPROD SOBRE O PROJETO DE IMPLEMENTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA UAB NA UFAL**

*Luís Paulo Leopoldo Mercado*

## **Introdução**

O Grupo de Pesquisa TICFORPROD foi constituído em 2003, no contexto do PPGE. Desde a implantação do Mestrado em Educação da UFAL em 2001 e da criação do Doutorado em 2011, os temas relacionados à EaD e à formação de professores no contexto da UAB estão presentes e sempre tiveram grande procura nos processos seletivos realizados no PPGE até os dias atuais, visando respaldar ações nesta área e atendendo os cursos de EaD da UFAL.

O grupo vem atuando na melhoria das condições didático-pedagógicas na utilização das TIC nas atividades presenciais, híbridas e/ou a distância online pelos professores, proporcionando condições para a criação e a implantação de novos cursos de graduação, extensão e pós-graduação na modalidade EaD.

As pesquisas enfatizam, principalmente, a formação continuada de professores (MERCADO, 2009) e, nesta, a formação de professores e de tutores para o EaD a cargo de professores,

coordenadores da UAB, ampliados a partir da expansão da EaD na UFAL, através do aumento da demanda para oferta de cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e extensão a distância, ampliando a necessidade de professores com conhecimento de como trabalhar com EaD e da metodologia de elaboração de material didático que envolva uso de TIC e AVA.

Neste capítulo, apresentaremos as pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo, ligadas à área de EaD, envolvendo formação de professores, utilizando ambientes de aprendizagem na internet, visando respaldar ações nesta área e atendendo cursos de EaD na UFAL.

O grupo desenvolve estudos sobre fundamentos e metodologias sobre o uso das TIC na formação de professores, nos diversos espaços de aprendizagem, com suporte em AVA, como apoio à formação presencial, semipresencial e a distância online. Várias ações da UAB têm participação do grupo: produção de material didático, coordenação de tutoria; elaboração de projetos, capacitação de tutores e docência online no Curso Piloto de Administração e nos cursos oferecidos desde 2007 pela UAB; ações de extensão em EaD, envolvendo formação de professores da rede pública e da UFAL.

Em 2005, a UFAL, através da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEAC), aderiu à oferta do Projeto Piloto do Curso de Administração em parceria com o Banco do Brasil, iniciando a estruturação da EaD e a sua implantação nesta Unidade Acadêmica. Foi criado um Comitê Gestor para articular as ações de ensino, pesquisa e extensão entre as unidades acadêmicas de forma integradora. O curso piloto envolveu 27 instituições públicas do Ensino Superior (IPES) e credenciou a UFAL para o planejamento nacional e para as definições de políticas nacionais para o Sistema UAB. A experiência do curso piloto possibilitou a oferta posterior de outros cursos através do Sistema UAB direcionados à formação de professores, como Pedagogia, Física, Sistema de Informação e Administração a distância.



No ano de 2006, o Sistema UAB é oficializado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Acriação da UAB congregou políticas que enfatizam programas voltados para a expansão da educação superior de qualidade e para a promoção da inclusão social, contribuindo para o desenvolvimento regional, geração de empregos e renda e possibilitando uma maior qualidade social para os sujeitos envolvidos. Os eixos norteadores da UAB visam iniciativas de acesso ao ensino superior e democratização para toda população, além de favorecer o aperfeiçoamento dos processos de gestão das IES. A prioridade da UAB é a formação de professores para educação básica pela modalidade da EaD mediada por TIC, utilizando a internet e as suas interfaces.

A formação dos professores da UAB pela CIED/UFAL foi inaugurada com Curso de Formação da Região Nordeste em março de 2007, envolvendo a UFAL; CEFET – Alagoas, hoje IFAL; Universidade Federal da Paraíba (UFPB); CEFET – Pernambuco, hoje (IFPE) e Universidade Rural de Pernambuco (UFRPE). A capacitação envolveu momentos presenciais para apresentação geral e procedimento de trabalho e momentos a distância, para elaboração das atividades solicitadas no módulo, no AVA Moodle, envolvendo as TIC.

Uma das linhas de pesquisa do grupo TICFORPROD está relacionada especificamente com a UAB: EaD Formação – Formação de Professores na Modalidade EaD, que estuda políticas públicas e experiências envolvendo formação inicial e continuada de professores na modalidade a distância, como os programas do MEC e Sistema UAB. Investiga a aprendizagem na educação online envolvendo colaboração online, modelos de ensino e aprendizagem em contextos virtuais, construção do conhecimento no espaço virtual, interatividade e estratégias de ensino em AVA. Analisa os processos envolvidos na tutoria online desenvolvida em AVA. Averigua os indicadores de





qualidade na educação online: avaliação dos materiais didáticos nos cursos online; produção de material didático para EaD, desenvolvimento de metodologias para avaliação de materiais didáticos que atendam as especificidades dos cursos na modalidade EaD.

Pesquisas na área de EaD/UAB, desenvolvidas no grupo, utilizaram abordagens de pesquisa experiencial, etnográfica, estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa documental. Algumas das pesquisas realizadas: Interações na Tutoria Online; Processo de Implementação do Sistema UAB na UFAL; Formação de Professores para utilização das TIC na EaD; Aprendizagem com Internet na EaD; Perfil do estudante da UAB da UFAL; Formação Inicial e Continuada dos Professores do Sistema UAB no Brasil e em Alagoas; Análise das Interações no AVA; Avaliação de Materiais Didáticos para Educação Online nos Cursos da UAB; Delineando a Ação Pedagógica do Docente a partir do Material Didático disponível no AVA em EaD; História e Memórias das Ações de EaD na UFAL; Cuidados éticos na pesquisa online em AVA; Ação pedagógica do docente a partir do Material Didático disponível no ABA em EaD; Análise das Interações no AVA; Análise dos Elementos constituintes do processo de implementação do Sistema UAB na UFAL.

No contexto destas pesquisas, foram produzidas várias dissertações de mestrado (Quadro 1) e teses de doutorado (Quadro 2) defendidas em sua maioria no PPGE/UFAL.



### Quadro 1 – Dissertações de Mestrado defendidas na área de TIC (2001-2021)

Autor	Dissertação
LOPES, M. C. (2009)	<p><b>Estratégias Interativas na Educação Online: estudo de caso nos fóruns do Curso Piloto de Administração a Distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil em Maceió-AL</b></p> <p>Analisa interações online que influenciam na efetivação da aprendizagem colaborativa entre os participantes dos fóruns indexados no ambiente e-ProInfo do Curso Piloto de Administração a Distância do Sistema UAB em Maceió-Alagoas.</p>
SILVA, M. L. (2009)	<p><b>Metodologia de Ensino Utilizadas na Educação Online e sua Repercussão na Interação Professor/Aluno /Tutor: o caso do Curso de Física Licenciatura da Universidade Aberta do Brasil/UFAL.</b></p> <p>Investiga metodologias de ensino utilizadas no curso de graduação em Física licenciatura da UAB/UFAL e sua repercussão na interação entre estudantes, professores e tutores.</p>
OLIVEIRA, C. A. (2009)	<p><b>Utilização do Moodle no Curso de Licenciatura em Física a Distância da UAB/UFAL</b></p> <p>Investiga a utilização do Moodle no curso de Licenciatura em Física a distância da UAB/UFAL como espaço que propicia a construção de conceitos, por meio da interação entre professores, tutores online e estudantes, a partir das interfaces disponibilizadas no ambiente.</p>
PINTO, I. S. (2009)	<p><b>Evasão nos Cursos de Educação a Distância: um estudo de Caso nos Cursos UAB da UAB/UFAL</b></p> <p>Investiga os fatores que influenciaram na evasão de alunos do Curso Piloto de Administração a distância da UFAL/UAB.</p>



MOTTA FILHO, L. G. (2010)	<b>Proposta de um Modelo de Gestão do Material Didático na Educação a Distância</b> Investiga instrumentos de gestão que efetuem o tratamento das avaliações, dos problemas e das sugestões de melhorias dos materiais didáticos, no curso de Pedagogia a Distância a UAB/UFAL.
PIMENTEL, F. S. (2010)	<b>Interação Online: um desafio da tutoria</b> Investiga como as interações entre o tutor e os estudantes nos fóruns de discussão, realizados em um AVA, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo do estudante.
SILVA, L. (2010)	<b>Mecanismos de Avaliação de Material Didático na EaD no Contexto da Universidade Aberta do Brasil</b> Identifica como se apresentam os materiais didáticos na EaD no contexto da UAB no curso de licenciatura em Pedagogia na UFAL, utilizando mecanismos de avaliação dos materiais didáticos, especificamente o impresso, tendo como parâmetros os critérios de qualidade para o uso de materiais didáticos nos cursos superiores a distância, propostos pelo MEC.
SANTOS, C. N. (2011)	<b>Políticas de Educação a Distância para Ensino Superior: o foco no aluno da UAB/UFAL</b> Identifica o perfil dos estudantes do Sistema UAB/UFAL, analisando se as condições institucionais oferecidas pelos Sistema UAB/UFAL se aproximam das necessidades, dos objetivos, das expectativas e das demandas de formação desse aluno, como decorrência de uma política de universalização (acesso) e expansão da EaD nos últimos oito anos, tendo o Sistema UAB como uma das suas principais políticas.
FERRAZ, E. S. (2011)	<b>Avaliação de Aprendizagem no Curso de Pedagogia a Distância da UAB/UFAL</b> Investiga a pertinência das atividades de aprendizagem no ambiente Moodle do Curso de Pedagogia a distância da UAB nos Pólos Olho d'Água das Flores e Santana do Ipanema. Analisa as contribuições das atividades avaliativas na formação crítica dos alunos.



PEREIRA, J. M. (2011)	<b>Produção de Material em Educação a Distância: estudo de caso sobre as possibilidades de uma coautoria</b> Investigar o processo da produção de material em coautoria com uma equipe de professores do Curso de Licenciatura em Letras e o Curso de Pedagogia de duas instituições de ensino superior ofertados pela UAB.
SILVA, M. M. (2011)	<b>Material Didático Online no Contexto do Curso de Pedagogia a Distância da UAB/UFAL</b> Investiga como o material didático pode utilizar o hipertexto como recurso pedagógico significativo em sua estruturação para cursos a distância com a utilização de AVA.
BITO, N. M. (2011)	<b>Webcasting Sonoro na EAD: um caso na Pedagogia licenciatura da Universidade Federal de Alagoas</b> Investiga o processo de transmissão de mídia sonora na EaD online da UFAL, integrante da UAB no curso de Pedagogia Licenciatura, na modalidade a distância. Investiga como esses formatos podem ser associados ao AVA Moodle, ao Projeto Pedagógico e à dinâmica da modalidade a distância do curso.
NOÉ, R. T. (2011)	<b>Aulas Práticas na Educação Online na Formação Técnica de Nível Médio: dificuldades e perspectivas</b> Verifica o aprendizado dos alunos num curso do Programa e-TEC Brasil/UAB através dos artefatos do AVA Moodle, bem como os materiais didáticos empregados em duas disciplinas, Metrologia e Termodinâmica Aplicada, também analisadas.
SÁ, E. (2011)	<b>Análise dos Guias de Estudos sob a Perspectiva dos Referenciais da Qualidade: o Curso de Especialização em Gestão Pública.</b> Informações não disponíveis no Repositório Institucional da UFAL



RESENDE, T. F. (2013)	<p><b>Explorando o conceito de Magnetismo com alunos do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da UFAL: reflexões sobre o uso de experimentos como estratégia didática no ensino de ciências da natureza nos anos iniciais da educação básica.</b></p> <p>Aplicação e análise de uma estratégia didática destinada à promoção de atividades experimentais de conhecimento físico para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio de uma oficina para os professores em formação. Apresenta práticas de experimentação envolvendo conceitos de magnetismo voltados para os pedagogos em formação utilizando kits de baixo custo.</p>
MELO, L. (2013).	<p><b>Titularidade Pública de Direitos de Autor de Textos Produzidos para o Sistema Universidade Aberta do Brasil.</b></p> <p>Investiga a titularidade pública dos direitos de autor de textos produzidos para o Sistema UAB, considerando a abordagem relativa aos Direitos Autorais e à produção das obras intelectuais na EaD sob a ótica do direito à educação, à informação, ao conhecimento, à cultura e à comunicação diante das restrições previstas na Lei de Direitos Autorais (LDA) 9.610/98.</p>
MACEDO, I. S. (2013)	<p><b>Matriz para Elaboração de Atividades Didáticas no Contexto da Educação a Distância</b></p> <p>Analisa a elaboração das atividades de aprendizagem disponíveis no material didático no AVA de 25 disciplinas de um curso Bacharelado na modalidade a distância no âmbito UAB nos semestres 2010.1 e 2010.2.</p>
ANTONIO, W. A. (2013)	<p><b>Utilização das TIC no Curso de Pedagogia da UFAL/ UAB: dificuldades e superações</b></p> <p>Investiga a utilização das TIC no curso de Pedagogia da UFAL/UAB: dificuldades e superações” na formação de ensino superior a distância. Como as TIC interferem na formação de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UFAL. Analisa a adaptação do sujeito no uso das TIC no curso de Pedagogia da UAB/UFAL.</p>



LIMA, Maria A. (2014)	<p><b>A Mediação Pedagógica do Tutor e a Produção Autoral do Aluno da Educação Online: o caso do curso de graduação em Administração Pública - PNAP/UAB – UFAL</b></p> <p>Investigação a mediação pedagógica do tutor e a produção autoral dos estudantes do curso de bacharelado em Administração Pública a distância (ADMP), ofertado por meio do Programa Nacional de Administração Pública (PNAP) do Sistema UAB, da UFAL.</p>
DAMACENO, D. P. (2015)	<p><b>Avaliação de Material Didático em Vídeo para Educação a Distância: um estudo de caso do Curso de Especialização do Programa Nacional de Formação em Administração Pública na UFAL</b></p> <p>Investiga, sob a ótica do estudante, a pertinência do material didático em vídeo dos cursos de Especialização Lato Sensu em Gestão Pública (EGP), ofertados pela UFAL, por meio do PNAP. Averigua a adequação desses materiais ao estudante da modalidade de EaD e verifica a conformidade do conteúdo didático com os objetivos propostos no PPC das videoaulas das disciplinas ofertadas no módulo introdutório dos cursos.</p>
VALE, H. P. (2015)	<p><b>Condições de acesso à informação no contexto do polo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil</b></p> <p>Investiga a importância do bibliotecário no contexto do Polo de Apoio Presencial da UAB. Investiga a existência de bibliotecas, os serviços de acesso à informação oferecidos aos estudantes dos Pólos de Apoio da UAB e a presença do bibliotecário nos Pólos que atuam em conformidade com a proposta do Sistema UAB, com os Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância e com os instrumentos de avaliação do MEC. Identifica os serviços de acesso à informação oferecidos pelas bibliotecas aos estudantes da UAB e conhecer a atuação do bibliotecário nos Pólos de Apoio Presencial da UAB.</p>



SILVA, M. F. (2016)	<p><b>Formação de administradores públicos no curso EAD: o que dizem os egressos da UAB/UFAL</b></p> <p>Verifica a perspectiva dos egressos do curso de Administração Pública da UAB/UFAL sobre a contribuição da formação para a atuação profissional. Identificar em que medida os conteúdos estudados contribuíram para a prática profissional. Identifica se os egressos aprenderam a manusear as ferramentas disponibilizadas no AVA. Verifica se houve incremento das habilidades e competências propostas pelo curso.</p>
VALERIO, L. C. (2016)	<p><b>Acompanhamento e avaliação de equipes docentes: estudo de caso dos cursos de nível superior da Universidade Federal de Alagoas no contexto da UAB</b></p> <p>Verificação das estratégias e repertórios administrativos utilizados pela coordenação geral no processo de acompanhamento e avaliação do desempenho das equipes docentes, incluindo-se professores e professores-tutores de cursos superiores (graduação e pós-graduação) da UFAL no âmbito da UAB.</p>
COSTA, E. M. (2016)	<p><b>Plano de tutoria no processo de ensino aprendizagem no contexto da educação a distância da Universidade Aberta do Brasil</b></p> <p>Investiga a prática docente do tutor online a partir do uso dos planos de tutoria no contexto da UAB de um curso de graduação ofertado pela UFAL. Analisa a efetividade dos planos de tutoria na ação docente do tutor e se são instrumentos de suporte que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Analisa a estrutura dos planos de tutoria e se estes contemplam os elementos, os procedimentos e as ferramentas de uso de forma explícita e formalizada. Investiga junto aos tutores como a utilização dos planos de tutoria pode aumentar a qualidade das interações que contribuem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, bem como identifica as dificuldades encontradas pelos tutores na interpretação das informações contidas no plano de tutoria e se são acompanhadas pelos professores.</p>



BEZERRA, A. P. (2017)	<p><b>A utilização das ferramentas da plataforma Moodle pelos professores, tutores e alunos de geografia licenciatura a distância da UFAL</b></p> <p>Analisa como sujeitos do curso de Geografia licenciatura a distância da UAB/UFAL utilizaram as ferramentas do Moodle nos processos de ensino e aprendizagem. Intuito de conhecermos as ferramentas virtuais contidas e as utilizadas pelos professores como usuários e como instrumentos de ensino nos AVA.</p>
SILVA, R. M. (2017)	<p><b>Avaliação da aprendizagem realizada pela tutoria online a partir das interações nos fóruns de discussão no ambiente virtual de aprendizagem</b></p> <p>Analisa a avaliação da aprendizagem a partir das interações no AVA realizada pela tutoria online em fóruns de discussão de disciplinas de três cursos em EaD desenvolvida no AVA/Moodle da UAB/UFAL, tendo como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem realizada pela tutoria online nos fóruns de discussão do AVA. Analisa a forma como ocorre a avaliação da aprendizagem realizada pela tutoria online utilizando os recursos didáticos disponíveis no AVA; especificamente, na ferramenta/recurso fórum. Identifica nas interações dos fóruns como ocorre a avaliação da aprendizagem realizada pelo tutor online e descrever como o tutor online conduz o processo de avaliação da aprendizagem no AVA.</p>
COSTA, T. C. (2017)	<p><b>Estratégias utilizadas pelos professores na avaliação da aprendizagem no curso de letras/inglês na modalidade a distância da UFAL</b></p> <p>Investiga as estratégias de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos professores no AVA/Moodle no primeiro Curso EaD em Letras/Inglês, ofertado pela UFAL, dentro do sistema UAB. Identifica quais eram as ferramentas no AVA Moodle utilizados pelos professores que contribuíram para a avaliação da aprendizagem. Analisar os tipos de avaliação utilizados no AVA e analisar os processos avaliativos constituintes do PPP e do Plano de disciplina.</p>

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFAL; Plataforma Lattes/CNPq.





**Quadro 2 – Teses de Doutorado na área de TIC (2015-202118)**

Autor	Dissertação
SILVA, I. P. (2016)	<p><b>Práticas experimentais mediada por interfaces da internet na formação de professores de Física</b></p> <p>Investiga as contribuições dos experimentos mediados pelas interfaces da internet nos cursos de formação de professores de Física, ofertados por meio da UAB para garantir que esses possam assumir a identidade de cursos genuinamente a distância. Investiga a existência de práticas de experimentação mediadas pelas interfaces da internet nos cursos de formação desses professores. Verifica em que medida a experimentação faz parte da identidade desses cursos e aponta as práticas online exploradas nos cursos de formação de professores de Física da UAB, evidenciando a percepção dos professores que atuam nesses cursos acerca dessas práticas.</p>
OLIVEIRA, A. S. (2017)	<p><b>Ensino superior tecnológico em hotelaria a distância e sua interface com o mundo do trabalho</b></p> <p>Analisa o caso do movimento de inserção dos egressos das turmas do curso superior tecnológico em hotelaria a distância do IFAL no mundo do trabalho. Investiga as características dos egressos do curso superior em Tecnologia em Hotelaria a distância do IFAL em seu movimento de incorporação no mundo do trabalho.</p>
PEREIRA, J. M. (2020)	<p><b>Recursos de comunicação online: um estudo sobre percepções discentes acerca de escolhas e prioridades da composição do material didático em ambientes virtuais de aprendizagem</b></p> <p>Analisa opiniões sobre a escolha de prioridades das interfaces de conteúdo e comunicação em AVA. Identifica em duas IPES da região Nordeste do Brasil e uma IPES de Portugal junto aos estudantes de cursos online e semipresencial, quais recursos de comunicação devem ser privilegiados, na composição do material didático em AVA.</p>

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFAL; Plataforma Lattes/CNPq.



Nas dissertações e teses na área de EaD/UAB evidenciam-se que os objetos de estudos estão focados em Programas, cursos, AVA, artefatos tecnológicos, recursos e ferramentas de uso pedagógicos, metodologias e técnicas, estratégias didáticas e avaliação.

### **Pesquisas com foco na UAB**

As pesquisas acerca da UAB/UFAL enfatizam, principalmente, a formação continuada de professores e tutores, perfil do estudante, material didático, AVA Moodle. As dissertações e teses voltam-se para as inovações pedagógicas provocadas pela inclusão das TIC em diferentes níveis de ensino, bem como para estratégias didáticas online.

a) **Aprendizagem na EaD** – o papel das diferenças na EaD. Aprendizagem semipresencial e online. Atividades de aprendizagem na EaD.

Silva e Mercado (2009) analisam a visão do estudante no processo ensino-aprendizagem do Curso Superior de Hotelaria a distância da UAB do atual IFAL, exploraram a hipótese de que o estudante da EaD estuda o que lhe interessa, na hora que lhe convém e ele próprio escolhe a sua ordem de estudos, tendo o AVA que disponibiliza os assuntos necessários ao seu aprendizado.

Silva (2009) discute a importância da interatividade em curso de formação de professores online. Analisa os processos interativos, cooperativos e colaborativos a partir dos fóruns de discussão utilizados na disciplina Interatividade em Ambientes Informáticos através da percepção dos estudantes do Curso de Física Licenciatura modalidade a distância da UAB/UFAL.

Lima *et al* (2016) analisam os desafios enfrentados por professores e estudantes do curso de Pedagogia EaD da UFAL no processo ensino-aprendizagem. No estudo de caso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes do polo



Maceió, buscando respostas ao processo de ensino-aprendizagem por meio da EaD, buscando sensibilizar os sujeitos da UFAL sobre a importância do processo de ensino-aprendizagem e a superação das dificuldades encontradas na EaD, visando melhorias nas práticas.

b) **Docência e Tutoria na EaD** - tutoria presencial e online. Quem é e o que faz o tutor online. O papel da interação no trabalho da tutoria.

Viana *et al* (2010) relatam as experiências de tutoria no Curso de Pedagogia da UAB/UFAL: implantação da EaD na UFAL, criação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), o projeto do curso de Pedagogia, programas de formação de tutoria, o que é ser um tutor online, funções, relato das experiências, acompanhamento sistemático do trabalho de tutoria.



Silva e Costa (2011) analisam como as interações que ocorrem nos fóruns de discussão do AVA colaboram significativamente para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, investigando como as interações podem contribuir com o entendimento do processo de construção do conhecimento. O estudo de caso envolveu análise dos registros e observação direta das interações dos tutores e estudantes nos fóruns de discussão do AVA Moodle-UFAL. As análises indicam que os vários tipos de interações contribuem na seleção de metodologias adequadas a esta modalidade educacional.

Costa e Costa (2018) investigam contribuições do plano de tutoria para a prática do tutor na UAB/EaD de um curso da UFAL. Analisam a efetividade dos planos de tutoria na ação do tutor e se são instrumentos de suporte que auxiliam no processo de aprendizagem dos estudantes da EaD. Os resultados mostram as contribuições do plano de tutoria para a prática pedagógica do tutor no processo de aprendizagem na sala de aula virtual. Apontam que os planos de tutoria são efetivos na ação docente do tutor e são instrumentos de

suporte que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, desde que respeitem os elementos mínimos considerados essenciais pela Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED), estejam descritos de forma clara e objetiva e sejam socializados entre os tutores, com vistas a favorecer uma efetiva ação docente.

Costa e Pinto (2009) ressaltam a formação continuada de professores como uma atividade relevante para a valorização da ação docente. Relatam experiência do curso de Capacitação da Região Nordeste I, na formação de professores da UAB/UFAL, para elaboração de materiais disponibilizados no AVA Moodle, nos anos de 2007-2008, buscam compreender a prática pedagógica fundada na formação com/e pelas TIC, fundamentada em uma metodologia de ensino e aprendizagem, utilizando casos e mapas conceituais.

Costa, E. e Costa (2016) analisam a prática docente do tutor a partir do uso dos planos de tutoria no contexto da EaD/UAB, instrumento que orienta as atividades do tutor, tendo como proposta nortear suas ações pedagógicas, pontuando suas atividades e guiando os procedimentos para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. Analisam se os planos de tutoria são efetivos na ação docente do tutor e se são instrumentos de suporte que contribui para o processo de ensino aprendizagem e como a utilização do plano pode aumentar a qualidade das interações que contribui para a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Observaram as diferenças entre o desempenho do trabalho dos tutores que utilizam e os que não fazem o uso do plano de tutoria e identificaram as dificuldades encontradas pelos tutores, na interpretação das informações contidas dentro do plano de tutoria e se são acompanhadas pelos professores.

Silva (2012) discute a qualidade dos cursos de formação de professores nas competências necessárias ao exercício da docência por meio do uso das TIC e AVA no curso de Física Licenciatura da



UAB/UFAL, na oferta experimental de Estágio de Docência Online. Apresenta o entendimento do estágio no curso, suas bases teóricas, a proposta metodológica para as disciplinas. A experiência comprovou a necessidade de ampliar os espaços de formação para docência online nas licenciaturas.

Pimentel e Costa (2009) abordam a presença do tutor da interação enquanto mediador em cursos ofertados pela UAB e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes nessa modalidade. Observam a influência do tutor e sua atuação nos cursos da UAB. Ressaltam as possibilidades de participação efetiva do tutor e os desafios que sua ação encontra na condução de uma das ferramentas do AVA mais usada pelos autores e coordenadores de disciplinas no contexto atual de experiência da implantação do Sistema UAB.

Araújo (2014) discute o processo seletivo de tutores da UAB/UFAL, considerando os aspectos legais, técnico-pedagógicos que traduzem a seleção como criteriosa e significativa. O estudo de caso envolveu a comparação de dois editais de processos seletivos de tutores. Os dados apontam as limitações que a legislação delineia para a seleção de tutores da UFAL, as diferenças nos índices de aprovação dos candidatos em relação às etapas utilizadas no processo de seleção, os impactos da prova de conhecimento *versus* entrevista e demonstram a crescente credibilidade do processo de seleção de tutores da UFAL.

c) **Políticas de Formação de Professores e Tutores usando EaD** - experiências de formação de professores utilizando UAB. Capacitar professores para trabalhar na EaD e em metodologia de elaboração de material didático que envolva uso de tecnologias de TIC na aprendizagem online, conhecer e explorar o AVA; elaborar e executar o trabalho de tutoria ao longo das disciplinas do curso.

Pinto e Barreto (2012) discutem as raízes das manifestações



de violência presentes na sociedade alagoana e como uma política de governo de formação de professores ofertada a distância pode, em boa medida, contribuir para fortalecer uma política de enfrentamento da cultura da violência. Os resultados apresentados na primeira edição da oferta do Curso de Aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola em Alagoas, nos anos de 2009/2010, pela UAB/UFAL, são significativos para a região, uma vez que 85 educadores da Educação Básica do Estado de Alagoas estão em condições de disseminar pelo estado, além de seu entorno, a cultura dos direitos para a diversidade, no âmbito das relações étnico-raciais, de gênero e da sexualidade, além de estarem em condições de utilizar as TIC a serviço da promoção e produção do conhecimento científico.

Araújo (2021) analisa as experiências e práticas de formação destinadas a tutores da EaD enfocando qual metodologia pode favorecer a formação de tutores dentro de uma abordagem dinâmica e significativa. Apresenta uma proposta de intervenção para a formação de tutores da UAB/UFAL baseada no uso da metodologia de ensino com estudo de caso e como esta abordagem pode ser associada a formação de tutores.

Costa *et al* (2015) investigam o plano de tutoria, instrumento que orienta as atividades do tutor, tendo como proposta nortear as ações deste, pontuando suas atividades e guiando os procedimentos para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes na EaD. Analisam como o plano de tutoria é construído no contexto UAB-UFAL. Verificam se os planos de tutoria seguem os critérios para elaboração do plano de tutoria estabelecido pela CIED/UFAL. A coleta de dados ocorreu a partir da seleção de 8 planos de tutoria de um curso de graduação na modalidade EaD ofertado pela UFAL no ano de 2013. Constataram que o professor ainda apresenta dificuldades para a elaboração do plano de tutoria dentro de suas especificidades e funções.



Silva (2018) analisa a trajetória histórica do Sistema UAB e identifica seu legado. Situa a UAB na atual conjuntura política frente aos dispositivos que regulamentam a EaD no Brasil a partir de 2016 e aponta cenários prospectivos a partir do final dessa segunda década do século XXI. Constatou que as IES poderão fazer a opção de ofertar somente cursos a distância; poderão criar polos de EaD sem que o MEC os avalie *in loco*. Está prevista a oferta de cursos de graduação totalmente a distância; as bibliotecas dos polos e da sede não precisam ser físicas, podendo ser substituídas pelas bibliotecas virtuais; e o número de polos que cada IES poderá criar é significativamente elevado, tendo em vista os atuais quadros. Verificou que as medidas implementadas em 2016 e 2017 se apropriaram do legado da UAB e depositam alta expectativa para com o crescimento da EaD no país pela via da iniciativa privada.



Pereira e Pinto (2009) apresentam os resultados da experiência com professores e tutores na formação inicial e continuada no contexto do Sistema UAB. Apresentam os aspectos do processo formativo dos professores para a produção dos materiais didáticos. Abordam a urgência de mudar paradigmas nas formas de ensinar e aprender. O professor está preparado para produzir materiais didáticos para a modalidade EaD, dentro de uma perspectiva de autoria coletiva.

Mercado *et al* (2009) analisaram o papel do tutor na educação online, através do relato da experiência do Curso de Formação de Tutores de Administração a Distância da UAB. O estudo de caso envolveu o exame do processo de formação de tutores para o curso, que implicou na apresentação do esboço da educação online, dos objetivos da UAB e da proposta de formação de tutores. Descrevem o planejamento do curso, a seleção de tutores, as atividades e as interações realizadas, bem como os resultados atingidos na formação.

**d) Estratégias Didáticas na EaD** - utilização dos recursos e interfaces tecnológicas na EaD. Prática pedagógica em AVA através de

estratégias didáticas online. Possibilidades curriculares de utilização das interfaces da internet na EaD: mapas cognitivos, jogos online.

Santos (2011) apresenta os resultados da experiência do uso do AVA Moodle como suporte à orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de pós-graduação a distância em Gestão Pública Municipal. Investiga as contribuições do AVA, por meio de relato de experiência durante a prática do exercício do suporte pedagógico quando do momento de orientação do TCC.

Costa, T. e Costa (2016) investigam as sugestões das atividades postadas no AVA em uma disciplina do curso Licenciatura em Língua Inglesa a distância pela UAB/UFAL e como elas poderiam potencializar o desenvolvimento de cognição do estudante, já que, na execução de uma resolução de problemas, o estudante refletiria tal questionamento. Questionam como essas atividades são apresentadas nesse processo de avaliação da aprendizagem por meio do AVA. Os resultados indicam que a maioria das atividades ofertadas, apesar do AVA possibilitar outras ferramentas, ainda são baseados em métodos que visam apenas a transmissão de informações, impossibilitando outras maneiras de continuidade do processo da avaliação de aprendizagem.

Antonio (2011) trata da influência das TIC no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/FAL e do uso do AVA na formação de ensino superior à distância. Analisa o processo de adaptação dos sujeitos da pesquisa durante o início do curso, relaciona os principais recursos tecnológicos utilizados pelos professores, pontuando as dificuldades ainda vivenciadas por eles e identificando as experiências dos estudantes com as TIC e mapeando seu perfil de usuário com suas experiências anteriores ao ingresso no curso. O estudo investigou como as TIC interferem na formação de estudantes do curso, tendo como base que as dificuldades da maioria dos estudantes de realizar as tarefas no AVA do curso está relacionada às





deficiências no uso deste, que, por sua vez, está associada ao uso dos equipamentos de informática e seus periféricos, bem como à internet.

Lima (2012) investigou a geração de conflito em dois fóruns do curso de especialização em Direitos Humanos (EDHDI) da UAB/UFAL. Discute os fatores desencadearam geração de conflito em fóruns online. Identifica e analisa motivações que desencadeiam sinais de geração conflitos entre os usuários do AVA pesquisado e se as mensagens trocadas com os estudantes pelos professores, tutores e coordenação foram capazes de reconduzir os estudantes para as leituras e realização das atividades propostas pela disciplina que estava sendo ofertada na ocasião da pesquisa. A heterogeneidade dos grupos, com suas peculiaridades e diferenças individuais, inclusive de interesses e expectativas, podem gerar conflitos nos fóruns de cursos online e que outros fatores externos ao ambiente do curso como: falha de comunicação nas interações no AVA dos professores, tutores e coordenação durante a troca de mensagens podem ter afetado o entrosamento entre as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem, questões de infraestrutura física patrimonial e tecnológica, entre outros. Foram analisadas mensagens enviadas por e-mail e das postagens no AVA/Moodle contemplando 193 mensagens trocadas entre estudantes, professores e coordenação que versavam sobre dúvidas e insatisfações por parte dos estudantes e esclarecimentos de ocorrências mencionadas por parte dos estudantes e pessoas da coordenação durante a realização do curso ofertado em três cidades distintas do estado de Alagoas.

Antonio e Oliveira (2012) relatam experiência acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UFAL, destacando a relevância do uso das TIC na educação, em especial, o computador, o AVA e a internet como fator relevante e necessário para o desenvolvimento de cursos de educação a distância.

Antonio e Fireman (2013) exploram a influência das TIC no curso de licenciatura em Pedagogia da UAB/UFAL, descrevem



a trajetória e o impacto para o estudante na inserção das TIC. Analisam o processo de adaptação do sujeito no uso das TIC no curso de Pedagogia da UAB/UFAL no período de setembro de 2007 a março de 2012, a partir de questionários aplicados aos estudantes dos polos de Maceió, Maragogi, Olho d'Água das Flores e Santana do Ipanema. Com os resultados constatou-se que as tecnologias básicas como os computadores e seus periféricos, o AVA *Moodle* e internet, influenciaram no primeiro e segundo período do curso de Pedagogia, gerando angústias e desafios.

Mercado (2009) apresenta metodologia de desenvolvimento de material didático para educação online, baseado na noção de casos, numa visão de conhecimento como resultado da interação e contraposição a abordagem da transmissão do conhecimento. Apresenta os resultados da Oficina de Desenvolvimento de Material Didático para Educação Online baseado na metodologia de casos, mostrando casos reais para serem usados na educação online – Curso de Tutoria Online oferecido pela CIED/UFAL no âmbito da UAB.

Silva et al (2015) investigam as contribuições das estratégias de mediação pedagógica adotadas pelos professores em fóruns de discussão online no contexto do Estágio de Docência Online no curso de Licenciatura em Física da UAB/UFAL. O mapeamento das interações online em fóruns de discussão com base na teoria das redes sociais na internet e a análise das conversas estabelecidas no interior desses fóruns foram organizados em cinco categorias de análise: material didático; consigna do fórum; ação docente; ação discente e tempo da atividade. A análise dessas categorias, sob o enfoque da docência, revelou contradições que foram legitimadas por ambos e que revelam o grau de dificuldade do rompimento dos paradigmas tradicionais em educação.

Silva e Mercado (2019) apresentam resultados da incorporação da experimentação mediada pelas interfaces da internet nos projetos



pedagógicos dos cursos (PPC) da licenciatura em Física ofertados por meio da UAB. Evidenciam o lugar que a experimentação mediada pelas interfaces da internet ocupa no currículo desses cursos. Identificaram 25 cursos dessa natureza e realizaram análise qualitativa do conteúdo de seus PPC. Constataram que tal modalidade de experimentação se constitui como uma diretriz curricular desses PPC e que é fundamental redirecionar o seu lugar no currículo desses cursos.

Silva e Mercado (2019) investigaram as concepções dos professores que atuam na licenciatura em Física da UAB acerca das possibilidades didáticas do uso de experimentos mediados por interfaces digitais. Identificam a presença dessa prática experimental nos cursos e evidenciaram concepções pedagógicas emanadas dos professores que neles atuam acerca de suas potencialidades didáticas. Os dados do questionário online aplicado aos professores que atuam nos cursos foram submetidos à Análise Textual Discursiva. Os resultados mostram três concepções: experimentos mediados como recursos inferiores aos experimentos convencionais; experimentos mediados como complementos dos experimentos convencionais; e a defesa da substituição, para fins didáticos, dos laboratórios convencionais pelos laboratórios mediados por interfaces digitais.



e) **Gestão da UAB** - política, estrutura, organização e funcionamento de sistemas de EaD. Gestão da EaD. AVA.

Ferreira et al (2021) analisam os índices de evasão dos estudantes do curso de Pedagogia da UAB/UFAL entre 2007 até 2018 e suas implicações para esta modalidade de ensino. Os resultados apresentam a inconsistência dos dados gerais que levou a refletir sobre os motivos que levam a divulgação de dados incompatíveis com a realidade, e também indica a necessidade de atenção dos pesquisadores, quando realizam coleta de dados de fontes ainda sem tratamento analítico.

Pimentel e França (2018) investigam as causas da evasão no Curso EDHDI na UFAL, tendo como sujeitos os estudantes não concluintes do curso que se iniciou em 2010. A falta de tempo e a deficiência quanto ao assessoramento realizado pelos tutores foram apontadas como as grandes causas da desistência desses estudantes e propõem-se estratégias de prevenção à evasão, como a capacitação dos tutores.

Mercado et al (2012) investigam a EaD como cenário de desenvolvimento acadêmico e inovação no ensino superior. Analisam o processo de criação, implementação e institucionalização da UAB nas universidades públicas brasileiras. A metodologia envolveu estudo de caso do impacto da política pública de EaD na UFAL. Envolveu estudo dos documentos da criação da UAB, relatórios dos cursos e bolsas da UFAL e coleta de dados através de entrevistas e questionários online junto aos coordenadores, professores e tutores para análise dos indicadores pedagógicos, socioeconômicos e educacionais: cursos ofertados e em oferta; número de estudantes ingressantes/matriculados; evolução da oferta nos cursos de graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação; impactos econômico do sistema de bolsas; número de disciplinas ofertadas; número de cursos/unidades acadêmicas envolvidas; impactos das ações da EaD no ensino presencial. Mostram indicadores da EaD no contexto da UAB em Alagoas, oferecendo subsídios para análise dos indicadores dos impactos acadêmicos, pedagógicos e socioeconômicos.

Ferraz e Mercado (2012) investigam a pertinência das atividades de aprendizagem no AVA Moodle do Curso de Pedagogia a distância da UAB-UFAL. Descrevem as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na realização e orientação das atividades avaliativas. Analisam o projeto pedagógico adotado no Curso de Pedagogia na EaD da UAB/UFAL buscando a coerência entre os objetivos e as atividades avaliativas das disciplinas do 1º. período do curso e propõe



instrumentos de avaliação pertinentes à educação superior. Foram analisadas atividades avaliativas disponíveis em quatro disciplinas no AVA, comparando com os objetivos propostos em cada uma. Os dados coletados nos questionários aplicado a 20 estudantes e entrevista semiestruturada realizada com quatro professores apontam que existe adequação das atividades aos objetivos exigidos em cada disciplina, porém foram detectados problemas como: a grande quantidade de atividades para o tempo de oferta da disciplina em cada módulo e a demora na publicação das notas obtidas.

Vale et al (2018) investigam o trabalho do bibliotecário no contexto do polo de EaD da UAB e sua inserção na equipe multidisciplinar da UAB ainda é pouco debatido no âmbito das IPES participantes. Investigaram a existência de bibliotecas, de serviços de acesso à informação oferecidos aos estudantes dos polos da UAB e a presença do bibliotecário nos polos atuando em conformidade com a legislação, os RQESD - Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância e aos instrumentos de avaliação do MEC. Identificam a oferta de serviços de acesso à informação oferecidos, pelas bibliotecas aos estudantes da UAB e conhece a atuação do bibliotecário nos polos da UAB. A coleta de dados ocorreu nas bibliotecas dos polos de EaD selecionados por amostragem a partir de informações fornecidas pelos Coordenadores de Polos, através de questionário disponibilizado online. Os resultados mostraram que as bibliotecas dos Polos da UAB, precisam se adequar ao modelo da EaD atualmente instituído no país para os cursos superiores a distância e pois não estão atendendo às necessidades dos estudantes da modalidade. Existe necessidade de instituir políticas públicas para garantir a implantação, manutenção e o funcionamento das bibliotecas em conformidade com a atual legislação.



f) **Planejamento e Produção de Material Didático em EaD** - características, aplicabilidade na EaD. Análise e produção de textos didáticos para

a EaD. Processo de elaboração, análise e uso de diferentes materiais didáticos na EaD. Produção de áudio para EaD.

Pimentel e Costa (2014) identificam, catalogam e analisam os materiais didáticos impressos elaborados para o curso de Pedagogia das IES integrantes do Sistema UAB, a partir de elementos significativos na produção de materiais para cursos na modalidade a distância. Investigam a possibilidade de desenvolvimento de novos materiais didáticos ou da elaboração de parâmetros que busquem uma unificação, sem exigir uma uniformidade dos materiais. No curso de Pedagogia UAB foi identificada uma vasta produção de materiais didáticos impressos, com parâmetros diversos e que denotam a ausência de entendimento do sistema UAB sobre a produção de material didático impresso. Os resultados servem de base para promover mudança na concepção e elaboração do material impresso, ainda presente e necessário para os estudantes da EaD.

Pinto e Santos (2013) discutem os procedimentos que devem ser observados no processo de produção de material didático para EaD. Apresentam proposta de fluxo de produção alinhado à necessidade da produção em larga escala, considerando uma produção colaborativa do material didático.

Galdino e Mercado (2017) investigaram sob a ótica dos estudantes a pertinência do material didático em vídeo do Módulo Introdutório dos cursos de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Pública (EGP), ofertados pelo PNAP/UFAL. Verificam a conformidade do conteúdo didático com os objetivos propostos no PPC em relação aos Referenciais de Qualidade para EaD - RQEAD e os indicadores de avaliação de material didático audiovisual para EaD. Os resultados indicam que é necessária uma revisão no domínio físico e comunicacional de parte significativa dos materiais em vídeos do PNAP/UFAL.



Silva e Costa (2012) abordam a formação no contexto do curso de Pedagogia UAB da Universidade do Estado de Alagoas (UNEAL). Analisam a utilização do material didático impresso no AVA, partindo do pressuposto de que o material didático impresso que apresenta critérios de qualidade pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem na EaD.

Mercado e Freitas (2013) investigam a importância da utilização do material didático na educação online. Apresentam os resultados da pesquisa realizada na UFAL, junto aos cursos da UAB, no período de 2007 a 2009 que teve como objetivo propor critérios de avaliação para serem empregados nos processos avaliativos dos materiais didáticos utilizados nos cursos de graduação na educação online, identificando as ações de concepção, elaboração e edição, além de subsidiar formas de apoio aos professores autores que apresentam dificuldades na elaboração deles. Analisaram indicadores e critérios pertinentes à avaliação dos cursos /disciplinas: material impresso, audiovisual e ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Analisaram e revisaram os materiais didáticos existentes no curso de Pedagogia UAB/UFAL e elaboraram o instrumento de avaliação qualitativa dos materiais didáticos construídos pelos professores autores dos cursos UAB da UFAL. Os resultados indicam subsídios aos coordenadores, professores e tutores sobre os materiais existentes e aqueles que devem ser construídos nos próximos semestres na oferta dos cursos da UAB/UFAL.

**g) Avaliação da Aprendizagem na EaD** - Fatores que influem no rendimento acadêmico dos estudantes na EaD. Instrumentos e estratégias de avaliação na EaD. Avaliação como processo de autorregulação. Recursos de avaliação e autoavaliação a distância.

Santana *et al* (2014) discutem a avaliação da aprendizagem na EaD, visando compreender a concepção de professores universitários



quanto ao papel da avaliação da aprendizagem em suas estratégias didáticas. Os resultados revelam a ênfase no exercício do papel mediador do professor buscando criar estratégias didáticas dentro das condições e limitações que lhe são impostas, na tentativa de construir um processo baseado na interação e na tentativa de colocar o aluno no centro do seu processo de aprendizagem.

Viana (2009) analisa o uso de TIC no cotidiano e na prática pedagógica dos professores que atuam na UAB/UFAL nos cursos de Pedagogia, Física e Administração; evidencia que parte dos professores na modalidade EaD nem sempre têm habilidades para o uso das TIC, não as utilizando cotidianamente para fins individuais e coletivos.

Silva e Mercado (2010) abordam a educação online na formação de professores no curso de Física, licenciatura da UAB/UFAL, a importância da interação nessa modalidade de ensino, a partir dos conceitos de interação, interatividade, abordagens sociointerativas, metodologias de ensino baseadas na interação online, e sua importância para construção da aprendizagem significativa buscando discutir as metodologias utilizadas em cursos de formação de professores, sua repercussão na interação entre alunos, professores e tutores. Identifica até que ponto o curso de formação de professores modalidade a distância vem promovendo interação entre todos os envolvidos no processo de EaD, através das atividades propostas no AVA. Os resultados apontaram para fatores voltados para metodologias de ensino que possibilitam interação, atrelados ao relacionamento e motivação entre os envolvidos, conteúdos e atividades desenvolvidas pelo professor, autonomia por parte dos estudantes e, principalmente, a necessidade de interações online.

Pimentel et al (2018) apresentam o processo de implementação de ações de extensão na modalidade a distância realizadas no âmbito da UAB/UFAL. Discutem os aspectos conceituais concernentes à





extensão universitária no desenvolvimento dos saberes acadêmicos e sociais, para refletir o papel da universidade pública nos diferentes campos de atuação, especialmente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Descreve a experiência vivenciada pela UAB/UFAL, no tocante à realização de cursos de extensão na EaD. Os resultados ressaltam a necessidade de rever conceitos e metodologias inerentes ao desenvolvimento das ações extensionistas.

Santos e Oliveira (2009) analisam a experiência da tutoria online através do AVA Moodle no Curso de Pedagogia UAB/UFAL, realizado no polo Olho D'água das Flores. Analisa a democratização da educação superior e a inclusão digital e social.

Pimentel e Mercado (2019), investigam a UAB enquanto política pública de expansão da educação superior em Alagoas, que visa ampliar o número de professores da educação básica com formação superior. Analisam o perfil dos estudantes de 10 cursos de graduação ofertados pela UAB/UFAL. Os resultados mostram indicadores da EaD no contexto da UAB em Alagoas, oferecendo subsídios para análise da oferta de cursos, como também contribuindo para uma análise no cenário brasileiro do Sistema UAB.

Bittencourt e Mercado (2014) investigam a evasão nos cursos de EaD, que tem causado perdas que vão desde a ociosidade de recursos pessoais e materiais das instituições até o fechamento de cursos com muitos estudantes evadidos. O problema é agravado devido aos poucos trabalhos de combate à evasão de estudantes em cursos desta modalidade de ensino. Constataram que não existe uma política efetiva de combate à evasão nos cursos de EaD, que vêm aumentando significativamente nos últimos anos. Investigaram os fatores que influenciaram a evasão de estudantes no estudo de caso do Curso Piloto de Administração a distância da UFAL/UAB. Constataram que a principal causa da evasão dos estudantes no curso está relacionada a problemas endógenos com relação à IES, como a



atitude comportamental ligada diretamente à insatisfação com o tutor e professores; motivos institucionais e requisitos didáticos pedagógicos relacionados a problemas com o AVA e encontros presenciais.

Galdino et al (2014), analisaram a avaliação da aprendizagem na EaD, buscando compreender a visão dos estudantes de um Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFAL, atuais e futuros professores, quanto à relevância do material didático na avaliação da aprendizagem na EaD. Para tanto, foram disponibilizados textos e vídeos sobre o assunto. A coleta de dados se deu por questionamentos propostos na interface fórum do AVA Moodle, de uma turma formada por 16 estudantes. Evidenciaram que a avaliação da aprendizagem se dá por meio de discussões e reflexões levantadas com base no material didático disponibilizados nos cursos, e que a maneira como esse é elaborado, suas características e qualidade influenciam diretamente no processo de ensino aprendizagem, tornando-o um dos principais pilares de sustentação de cursos e programas na EaD. Revelam ainda que essa avaliação deve ser feita de modo processual, levando em consideração o aprendizado do estudante durante todo o processo.

Almeida et al (2000) estudaram sobre como a UAB tem contribuído para o atendimento da meta definida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para a formação de professores, a partir da experiência da UFAL. Discutem o papel da UAB na formação de professores em Alagoas. Discutem a contribuição da UAB para a formação de professores, compreender as metas estabelecidas pelo PNE, refletir sobre as políticas públicas para a formação de professores no Brasil e analisar a oferta de vagas em cursos de licenciatura a distância pela IPES, entre os anos de 2007 e de 2017. Os números demonstram que a UAB na UFAL representou um avanço na formação de professores no estado. Seja na capital ou no interior, a UAB buscou cumprir o objetivo de expandir o ensino superior, por meio da EaD ao mesmo tempo



que contribuiu para o atendimento das metas do PNE que visam a valorização profissional, em especial a meta 15.

Pereira e Mercado (2013) analisam o crescimento da EaD no Brasil, que tem regulamentação confusa e carece de clareza, pela vasta e esparsa legislação que envolve o tema, muitas vezes contraditórios e que desrespeitam o princípio da segurança jurídica, dado a patente tratamento privilegiado que as instituições públicas recebem. Analisam os pareceres do CNE de credenciamento de IES para oferta da EaD. A análise dos documentos mostrou que apenas as instituições públicas, na implementação da UAB, estão obtendo o credenciamento experimental ou especial, inclusive algumas com Índice Geral de Curso (IGC) menor que 3, o que contrariou a legislação educacional.

Silva e Mercado (2012) analisam a escrita colaborativa na EaD. Apontam as principais vantagens e desafios na construção de texto coletivo usando wiki na disciplina Projetos Integradores IV no curso de Pedagogia UAB/UFAL. Os sujeitos da pesquisa foram 32 estudantes do curso. Constataram que a utilização da interface *wiki* exige do professor reflexão, se a proposta do trabalho será significativa para o estudante ou se terá configuração colaborativa, uma vez que os estudantes não têm cultura de trabalho colaborativo ou vai fazer com que eles mesmos não usem a interface de forma significativa.

Mercado et al (2013) analisam a constituição e crescimento da UAB desde 2005, que tem se pautado em cinco eixos fundamentais: expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; aperfeiçoamento dos processos de gestão das IES, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; e financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos



humanos em educação superior a distância. Descrevem a experiência de gestão da EaD na CIED/UFAL. Abordam o desenvolvimento das ações executadas com vistas a reorganização e ampliação da oferta de cursos e vagas no âmbito da UFAL, além de outras ações de EaD: gestão interna e definições de funções; relações Institucionais; visibilidade das ações da EaD; gestão dos cursos na UAB/UFAL; gestão orçamentário-financeira; gestão de construção de disciplinas online e materiais didáticos; gestão da equipe multidisciplinar; gestão da formação dos sujeitos da EaD; infraestrutura e gestão de TI; gestão da infraestrutura e de polos. Analisam o papel do gestor na oferta e expansão de cursos e vagas na modalidade a distância, viabilizando a criação de indicadores de gestão.

Sá et al (2019) investigam a adequação dos guias didáticos para EaD no confronto com os Referenciais de Qualidade do MEC, no estudo de caso do Curso de Especialização em Gestão Pública a distância, desenvolvido no âmbito do PNAP/UAB, no período de agosto de 2010 a dezembro de 2011. O estudo confirma a necessidade de instrumentos que orientem a elaboração dos guias gerais e das disciplinas, de forma a auxiliar a equipe multidisciplinar na confecção dos guias didáticos para EaD.

Sá et al (2012) abordam a questão da qualidade da EaD a partir dos “referenciais de qualidade” que, mesmo não tendo força de lei, fundamentam os atos legais do poder público no que se refere à modalidade em questão. Os referenciais explicitam a necessidade de conter no material didático dos cursos a distância dois tipos de guias para o aluno: os guias gerais de curso e os relativos a cada disciplina ofertada. Apresentam os resultados de uma pesquisa preliminar realizada no Curso de EGP do PNAP/UFAL, sobre a adequação dos guias às recomendações oficiais do MEC. Contribuir para a melhoria da qualidade dos guias disponibilizados nos cursos a distância, a partir dos parâmetros estabelecidos pelo MEC. Verificam



a adequação dos guias do curso de EGP – PNAP/ UFAL aos referenciais citados. Apresentam roteiro para elaboração de guias de estudo em cursos na modalidade EaD. Os resultados mostram que os guias do curso de EGP eram apenas parcialmente adequados às exigências dos referenciais de qualidade do MEC, verificando-se que há uma diversidade de forma e conteúdo nos guias que pode retardar a compreensão dos estudantes acerca das informações, dificultando a comunicação, o que reforça a necessidade de um instrumento que oriente a elaboração dos guias assegurando clareza, precisão e uniformidade na comunicação das informações.

A expansão da EaD na UFAL, através do aumento da demanda para oferta de cursos de graduação, pós-graduação *latu sensu* e extensão à distância, ampliou a necessidade de professores e tutores com conhecimento de como trabalhar com EaD e da metodologia de elaboração de material didático que envolva uso de TIC e AVA.

Em síntese, as pesquisas desenvolvidas durante a segunda fase da EaD na UFAL analisaram a implementação da UAB no modelo vigente de EaD, favorecendo a consolidação da UAB/UFAL. Para além disso, promoveu um número expressivo de pesquisas relevantes na área da EaD em meio as tensões, dificuldades, desafios e contradições na implantação do modelo de EaD sugerido pela UAB. Nesse sentido, os estudos possibilitaram a ampliação de reflexões críticas que envolveram os elementos da EaD no contexto da UAB/UFAL desde a gestão, a avaliação da aprendizagem, a tutoria, o AVA, a produção de materiais didáticos, formação de professores e demais conteúdos que contribuíram para o andamento da EaD. Por fim as pesquisas aqui citadas oferecem experiências relevantes sobre a EaD e a repercussão da implementação do Sistema UAB. Pois trouxe para o estado de Alagoas a expansão de novas ofertas de cursos, sobretudo da licenciatura contribuindo, em particular, com a formação dos professores nas regiões desassistidas do estado.



## Referências

ALMEIDA, Eduardo S.; LINS, Ithayse; SILVA, Wellington; MERCADO, Luís P.; PIMENTEL, Fernando. O papel da Universidade Aberta do Brasil no atendimento da meta do Plano Nacional de Educação para a formação de professores. In: CAETANO, Ana P.; FREIRE, Isabel P.; CAVALCANTE, Maria A.; FARIA, Ana R. **Profissão docente, investigação e sociedade: diálogos múltiplos**. Lisboa: Instituto de Educação de Lisboa, 2020, p.400-408.

ANTONIO, Wilma A. A influência das tecnologias da informação e da comunicação nos cursos de licenciatura em Pedagogia da UAB/UFAL. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol 8, nº 8, 2011.



ANTONIO, Wilma A.; FIREMAN, Elton C. EAD, pedagogia e seus desafios: trajetórias e atualidades no curso de pedagogia da UFAL/UAB. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol 13, nº 3, 2013.

ANTONIO, Wilma A.; OLIVEIRA, Maria S. Experiências em EaD e o uso das tecnologias da informação e da comunicação. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol 10, nº 10, 2012.

ARAÚJO, Rosana S. Formação de tutores baseada na metodologia de ensino de caso: uma proposta para UFAL. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol 12, nº 12, 2012.

ARAÚJO, Rosana S. Processo seletivo de tutores da UAB da UFAL: aspectos para uma seleção criteriosa e significativa. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol 14, nº 3, 2014.

BITTENCOURT, Ibsen M.; MERCADO, Luís P. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.**, vol 22, nº 83, jun 2014.

COSTA, Cleide J.; PINTO, Anamelea C. Currículo e tecnologia: uma experiência de formação continuada com metodologia de aprendizagem de casos e mapas conceituais. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, v. 4, p. 12, 2009.

COSTA, Emmanuele M.; COSTA, Cleide J. O uso do plano de tutoria na prática docente do tutor online na Universidade Aberta do Brasil. **EaD em Foco**, v. 8, p. 1, 2018.

COSTA, Emmanuele M.; COSTA, Cleide J. Práticas docente do tutor no processo de ensino aprendizagem a partir do uso dos planos de tutoria na ead da uab. **Anais... XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e do II Congresso Internacional de Educação Superior a distância**, 2016, São João del-Rei. Humanismo, tecnologias e políticas em EaD, 2016.

COSTA, Emmanuele M.; COSTA, Cleide J.; VALE, Helena C. Avaliação dos planos de tutoria no contexto da EaD – UFAL. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol 15, nº 3, 2015, p. 429-443.

COSTA, Thereza C.; COSTA, Cleide J. Avaliação de aprendizagem na educação a distância: análise das atividades de um curso em língua estrangeira. **Anais... Simpósio Internacional de Educação a Distância SIED e EnPED Encontro de Pesquisa**, 2016, Santa Catarina. Formação, Tecnologia e Cultura Digital, 2016.

FERRAZ, Eraldo S.; MERCADO, Luís P. Avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia a distância. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol 12, nº 12, 2012.



FERREIRA, L. F. S.; SANTOS, I. A.; PIMENTEL, Fernando S. Evasão e educação a distância: análise do curso de Pedagogia UAB/UFAL. **Revista EducaOnline**, v. 15, p. 18-42, 2021.

GALDINO, Danielle P.; MERCADO, Luís P. Avaliação de material didático em vídeo para educação a distância: um estudo de caso do curso de Especialização do Programa Nacional de formação em Administração Pública. **Educação em Foco**, vol. 22, nº 3, set/dez 2017.

GALDINO, Danielle P.; VALE, Helena C.; MERCADO, Luís P.; COSTA, Emmanuele M. Avaliação da aprendizagem a partir dos materiais didáticos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Pesquisa na EaD: reflexões sobre a teoria e prática. Florianópolis: NUTE/UFSC, 2014, p. 1835-1849. **Anais... XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância** Florianópolis/SC, 05 – 08 de agosto de 2014 - Unired



LIMA, Maria A. EAD: percepção dos professores do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. In: MERCADO, Luís P. (Org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2008, p. 135-148.

LIMA, Maria A. Possibilidade de geração de conflito em fóruns online. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol 10, nº 10, 2012.

LIMA, Wiliams S.; RODRIGUES, Polyana M.; VIANA, Maria A. A educação a distância e o processo de ensino-aprendizagem: desafios e possibilidades. **Revista em Rede: Revista de Educação a Distância**, v. v.3 n.1, p. 50-64, 2016.

MERCADO, L. P.; FREITAS, M. A. Avaliação de materiais didáticos para educação online nos cursos da UAB: perspectiva analítica e reconstrutiva. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v.11, p.537 - 553, 2013.



MERCADO, Luís P. (Org.). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2009, p. 113-132.

MERCADO, Luís P.; FIGUEIREDO, Lilian K.; JOBIM, Daniela R. Formação de tutores do Curso Piloto de Administração a distância da Universidade Aberta do Brasil. **Debates em Educação**, vol 1, nº 1, 2009.

MERCADO, Luís P.; PIMENTEL, Fernando S.; PINTO, Ibsen M.; ARAÚJO, Mylena S.; PINTO, Anamelea C. Indicadores da educação a distância no contexto da Universidade Aberta do Brasil: impactos acadêmicos, pedagógicos e socioeconômicos. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol 11, nº 11, 2012.

MERCADO, Luís P.; PIMENTEL, Fernando S.; SOARES, Mylena A.; BRITO, Guilmer; OLIVEIRA, Carloney A.; ARAÚJO, Rosana S.; SANTOS, Lilian C. Gestão da EaD na UFAL: da institucionalização às ações concretas. 3ª. **Conferência Forges**, 2013

PEREIRA, Cláudia C; MERCADO, Luís P. Credenciamento institucional para oferta de educação a distância: análise das autorizações em caráter experimental e o tratamento dado pelo MEC as instituições de ensino públicas. 3ª. **Conferência Forges**, 2013

PEREIRA, Jasete M.; PINTO, Anamalea C. Autoria coletiva na educação a distância: mudando paradigmas nas formas de ensinar e aprender. In: MERCADO, Luís P. (Org.). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2009, p. 247-262.

PIMENTEL, Fernando S.; MERCADO, Luís P. A política de expansão do ensino superior por meio da UAB em Alagoas. **Interfaces Científicas Educação**, vol. 7, nº 3, 2019.

PIMENTEL, Fernando S.; MERCADO, Luís P.; FREITAS, Maria A.; OLIVEIRA, Carmen L. Ações de expansão na educação a distância: a experiência de implementação numa universidade



pública. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, 2018, v.5, n.3

PIMENTEL, Fernando S.; FRANÇA, Monica R. Evasão na EAD: o caso do curso de pós-graduação em EDHDI/UFAL. **Debates em Educação**, v. 10, p. 185-199, 2018.

PIMENTEL, Fernando S.; COSTA, Cleide J. Análise de descritores comuns no material didático para a EAD: os materiais impressos do curso de Pedagogia da UAB. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, v. 14, p. 561-576, 2014.

PIMENTEL, Fernando S.; COSTA, Cleide J. O tutor e as interações no ambiente virtual de aprendizagem. **Anais... I Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil**, 2009, Brasília. **Anais do I Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil**, 2009.



PINTO, Anamelea de C.; SANTOS, C. Produção de materiais didáticos e suas implicações na formação dos sujeitos pedagógicos. In: COSTA, Maria L. (Org.). **Educação a distância no Brasil: avanços e perspectivas**. Maringá: Eduem, 2013.

PINTO, Anamelea C.; BARRETTO, Elvira S. Gênero e diversidade no sistema UAB: práticas educativas de enfrentamento da cultura da violência em Alagoas. **Educação em Foco (Juiz de Fora)**, v. 17, p. 43-60, 2012.

SÁ, Eliana M.; PINTO, Anamelea C.; MERCADO, Luís P. Relação teoria-prática na elaboração de guias didáticos para EaD: o Curso de Especialização em Gestão Pública (p. 147-163). In: COSTA, Cleide J.; PIMENTEL, Fernando S. (Org.) **Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação: inovação e experimentos**. Maceió: Edufal; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2019, p. 147-164

SÁ, Eliana M.; PINTO, Anamelea C.; MERCADO, Luís P. Gestão do processo de elaboração de guias para o aluno de educação

a distância. In: LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel (coord.). **Ensino superior: inovação e qualidade na docência**. Porto: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: ensino superior – inovação e qualidade na docência. Julho 2012.

SANTANA, Clesia M.; SANTOS, L. C. L.; COSTA, Cleide J. Avaliação da aprendizagem e estratégia didática na EAD: uma relação indissociável. In: XV Encuentro Internacional - Virtual Educa, 2014, Lima - Peru. XV Encuentro Internacional - Virtual Educa, 2014.

SANTOS, Cynara M. A utilização do AVA Moodle como suporte à orientação de trabalho de conclusão de curso. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol 7, nº 7, 2011, p. 13-27.



SANTOS, Cynara M.; OLIVEIRA, Carloney A. Inclusão digital através da plataforma Moodle no Curso de Pedagogia a Distância UAB/UFAL. In: MERCADO, Luís P. (Org). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2009, p. 217-233.

SILVA, Edivan C.; MERCADO, Luís P. Wiki como ferramenta de aprendizagem na disciplina de Projetos Integradores III no Curso de Pedagogia a Distância. **Anais... ESUD 2021**. IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Recife/PE, 2021, Uniredede.

SILVA, Ivanderson P. A Universidade Aberta do Brasil e a nova legislação que trata da educação a distância. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol. 18, nº 2, 2018, p. 37-49.

SILVA, Ivanderson P. O Estágio de Docência online no Curso de Física Licenciatura modalidade a distância da UFAL: formando recursos humanos para além dos muros da escola. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol 11, nº 11, 2021.

SILVA, Ivanderson P.; LESSA, Rose K.; MERCADO, Luís P. Mediação pedagógica em fóruns de discussão no contexto da experiência do Estágio de Docência Online. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol 15, nº 1, 2015.

SILVA, Ivanderson P.; MERCADO, Luís P. A experimentação em Física mediada por interfaces digitais na visai dos professores da UAB. **Educação em Foco (Belo Horizonte)**, v. 22, p. 113-138, 2019.

SILVA, Ivanderson P.; MERCADO, Luís P. Experimentação mediada pelas interfaces da internet nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de Física da UAB. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 14, p. 279-305, 2019.

SILVA, Ivanderson P.; NUNES, Emanuely T.; MERCADO, Luís P. Experimentos virtuais no estágio supervisionado de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, p. 1115-1144, 2016.

SILVA, L.; COSTA, Cleide J. Mecanismo de avaliação de material didático na Educação a distância no contexto da Universidade Aberta do Brasil. In: PIZZI, Laura C.; LOPES, Adna A. (Org.). **Trabalho e formação docente: saberes e práticas em diferentes contextos**. Maceió: Edufal, 2012, p. 1-10.

SILVA, Luís W.; MERCADO, Luís P. A visão do aluno da EaD na graduação em Hotelaria da Universidade Aberta do Brasil em Alagoas. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol 1, nº 1, 2009, p. 1-17.

SILVA, Maria L. Interatividade na educação online: uma análise da disciplina interatividade em ambientes informáticos do curso de Física Licenciatura da Universidade Aberta do Brasil. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol 1, nº 1, 2009, p. 38-53.



SILVA, Maria L.; MERCADO, Luís P. A interação professor-aluno-tutor na educação on-line. **Reveduc**, vol. 4, nº 2, 2010.

SILVA, Maria M.; COSTA, Cleide J. EaD e material didático: interações no ambiente de aprendizagem online. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol 2, nº 7, 2011.

VALE, Helena C.; MERCADO, Luís P.; PIMENTEL, Fernando S. Condições de acesso à informação no contexto do polo de educação a distância da Universidade Aberta do Brasil. **REDOC – Revista Docência Ciberultura**, vol. 2, nº 1, 2018.

VALERIO, L. M.; COSTA, Cleide J. Acompanhamento e avaliação de equipes docentes: um estudo de caso dos cursos de nível superior de uma IPES no contexto da UAB. **Debates em Educação**, v. 19, p. 34, 2017.



VIANA, Maria A. Apropriação e uso das TIC pelos professores de graduação na modalidade da educação a distância. In: MERCADO, Luís P. (Org). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2009, p. 279-294.

VIANA, Maria A.; SANTOS, Cristine S.; OLIVEIRA, Cleber M.; SILVA, Maria M.; BORBA, Sara J. Tutoria online uma experiência no Curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Alagoas: avanços e desafios. **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, vol 4, nº4, 2010.



# **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LETRAS/INGLÊS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFAL/UAB**

*Thereza Cristine Santos Costa  
Cleide Jane de Sá Araújo Costa*

## **Introdução**

A avaliação é relevante no processo de aprendizagem e ocorre conforme a intencionalidade pedagógica do professor, servindo para conhecer o desenvolvimento do aluno durante o processo avaliativo. A avaliação da aprendizagem é um ato investigativo, afirma Castro et. al. (2014), é uma forma de diagnosticar conhecimento, equivalente a uma pesquisa, e busca desvendar a qualidade dessa realidade, ou seja, a qualidade do resultado e da produção do conhecimento (CASTRO et. al., 2014, p. 8).

Heemann e Townsend (2015, p.1) evidenciam que a avaliação da aprendizagem é um procedimento fundamental no desenvolvimento dos alunos, pois avaliar o desempenho e o conhecimento, não podendo expressar/resultado em somente um conceito formal e quantitativo.

A EaD é amparada pelas TIC que, segundo Costa e Costa (2016, p. 2), a representa como um fator determinante para a vida em sociedade, no contexto atual em que se expandem as informações com rapidez indiscutíveis por variadas formas de interações à

distância, principalmente por meio de redes de comunicação com o auxílio da internet. No cenário da EaD, os recursos tecnológicos, se bem utilizados, podem proporcionar, a utilização de novas estratégias para a avaliação da aprendizagem, desafiando os professores na sua prática pedagógica para a adoção dos meios tecnológicos na EaD, numa perspectiva avaliativa da aprendizagem do aluno. Segundo Silva e Cilento (2014), o professor deve ser “inserido no contexto da cultura digital, desenvolvendo atitudes, modos de pensamento e práticas comunicacionais interativas no ciberespaço”.

Ao lidar como ensino e aprendizagem em um segundo idioma na modalidade a distância, em particular, inseridos no ciberespaço, segundo Duboc (2007) existem contextos de ensino de língua inglesa que mostram problemas recorrentes nas concepções e práticas avaliativas de aprendizagem. Mesmo, assim, utilizando recursos tecnológicos e ferramentas no sistema Moodle. Geralmente as atividades solicitadas pelos professores, segundo Belloni (2009), são elaboradas por divisão de etapas, nas quais os conteúdos são direcionados de forma descontextualizada, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem e a construção da avaliação da aprendizagem resultam em um único modelo padronizado visando uma educação de modo memorizável e instrumental, no qual o processo de ensino é segmentado em partes: os conteúdos, as disciplinas, as atividades e desta forma, acreditamos que esse processo não seja significativo, já que aprender de forma descontextualizada requer mais memorização do que de fato se aprender. Entretanto, para Hoffmann (2009), a avaliação é inerente e indissociável da aprendizagem enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.

A perspectiva de avaliação mediadora, segundo Hoffmann (2009, p.3) “pretende opor-se ao modelo do transmitir – verificar – registrar e evoluir para contribuir – elucidar – favorecer a troca de ideias” tratando de uma ação ligada ao ato de avaliar contribuindo,



elucidando e favorecendo o compartilhamento e trocas de conhecimentos com e entre os alunos, com o objetivo de produzir uma reflexão enriquecida, construída a partir da compreensão dos fenômenos estudados. A autora evidencia que o resultado do diálogo viabiliza o conhecimento entre ambas as partes, pelo professor e o aluno, como uma ação-reflexão-ação. Diferentemente da avaliação somativa, conhecida como “tradicional e classificatória”, representa como atuante e fluente nos processos de aprendizagem, segundo Hoffman (1994), Camargo (2010), Luckesi (2011), Santana e Costa (2014), por isso ela ocorre, geralmente, no final do processo de ensino, visando à verificação da aprendizagem do aluno atribuída por notas e/ou pontuações. Gonçalves e Larchert (2011, p.58), complementam que esta modalidade de avaliação, ocorre “a partir de descrição e julgamento com o objetivo de classificar” e que “manifesta-se, principalmente, nas propostas com abordagem tradicional, centradas no papel do professor como transmissor”.



Acreditamos que a avaliação da aprendizagem é parte integrante do processo ensino e aprendizagem. Deve ser instrumento de auxílio, constitui elemento nas tomadas de decisões eficaz, que está relacionado ao desenvolvimento do aluno, e segundo Santana et. al (2014, p.6), a ação do professor também implica em definir estratégias de ensino e de avaliação que contemplem diferentes formas de aprendizagem, considerando a avaliação em cada processo.

Em relação a avaliação da aprendizagem e o AVA na EaD, segundo Aparici (2012), o uso das tecnologias na EaD possui vantagens quanto a acessibilidade; a rapidez, permitindo grande fluxo de informações; possibilitando autonomia do aluno para pesquisar assuntos do seu interesse e aquele solicitados pelo professor. Na EaD, no AVA o material didático está disponível para o aluno. Desse modo, o aluno pode realizar suas atividades na hora e em lugares diversos, assim como esclarecer dúvidas sobre alguns conteúdos e os materiais



que podem ser revisados quando for necessário. Para que isso seja realizado, é preciso, segundo o autor, um ambiente organizado para o ensino e aprendizagem.

No AVA, por exemplo, existem inúmeras possibilidades, que podem ser selecionadas pelo professor, para que ocorra a aquisição de conhecimento e o ato de avaliar. A maioria do processo, é registrado e armazenado na plataforma (MORAES et. al., 2015). Conforme Silva (2011), o AVA é conhecido como Learning Management System (LMS) ou Sistema de Gerenciamento do Aprendizado. São softwares que, disponibilizados na internet, agregam ferramentas para a criação, tutoria e gestão de atividades que normalmente se apresentam sob a forma de cursos, que se bem planejados, poderão favorecer a avaliação de aprendizagem, gerenciamento, acompanhamento e a interação dos alunos e professores.



De acordo com Almeida (2003, p. 331) a “interação num AVA é fundamental para que os alunos possam organizar suas ideias, compartilhar seus conhecimentos tornando-se sujeitos autônomos de sua aprendizagem”. Nessa direção, a avaliação da aprendizagem envolve alguns fatores como o ambiente e os avaliadores (tutores/professores), pois a avaliação também é parte integrante do processo de formação de design da interação. Segundo Nobre et. al. (2016, p.3), o uso do AVA oferece algumas vantagens, quando utilizado adequadamente: permite interação entre o computador e o aluno; possibilita a atenção individual ao aluno; permite o aluno controlar seu próprio ritmo de aprendizagem, assim como a sequência e o tempo; pode, também fazer apresentação dos materiais de estudo de modo criativo, atrativo e integrado, estimulando e motivando a aprendizagem e por fim pode possibilitar a avaliação do aluno pelo professor.

O Moodle é um sistema destinado ao desenvolvimento de AVA com atividades que podem ser realizadas online, conversas síncronas e assíncronas e não é só utilizado como ambiente de

suporte aos cursos do ensino superior, mas também como apoio a cursos presenciais, semipresenciais, treinamentos de professores/alunos, formação de grupos de estudo, entre outros. Interessante que o software, em suas distintas versões, proporciona recursos que possibilitam a construção de sala de aula, de reuniões, de colaboração, de conhecimento.

Acreditamos que potencializar as ferramentas/recurso didático e seu processo avaliativo na criação de AVA significa compreender seu uso permitindo escolher adequadamente qual o instrumento de avaliação de aprendizagem para determinada necessidade. Apresentamos algumas ferramentas e funcionalidades no Moodle (Quadro 1) na versão adotada pelo curso analisado fornecido pela UFAL, relacionadas ao seu respectivo potencial pedagógico:



**Quadro 1:** Descrição de algumas ferramentas disponíveis na plataforma Moodle utilizada pelo curso analisado e fornecido pela UFAL/UAB

Ferramentas	Descrição/Funções
Tarefa	Consiste na descrição ou enunciado de uma atividade a ser desenvolvida pelo usuário, que pode ser enviada em formato digital, utilizando a postagem na plataforma (LAWINSCKY, HAGUENAUER, 2011, p.7). As tarefas podem ser realizadas online, mas também off-line. Diante desse processo, há organização no recebimento virtual das tarefas solicitadas pelo educador ao aprendiz.
Fórum de Discussão	Sua função permite a comunicação entre os envolvidos como professores, tutores e alunos por meio de interações em debates, questionamentos ou postagem da realização das tarefas, imagens, vídeos. Como essa ferramenta possibilita conexão simultânea, os participantes podem comunicar-se de forma assíncrona, ou seja, em diferentes espaços e horários.

Questionário	Consiste em um tipo de atividade com inserção de variadas questões. Pode ser utilizado para enfatizar, potencializar o mesmo assunto de maneira dinâmica e diferenciada. Lawinsky e Haguenauer (2011, p.7), revelam que “as questões são arquivadas por categorias em uma base de dados e podem ser reutilizadas em outros questionários e em outros cursos”.
Wiki	Com o uso do navegador Web é permitido uma composição colaborativa de documentos. Para isso, Nobre et. al. (2016, p.4) afirmam que para que seja realizada a Wiki basta “um formato simples de linguagem de marcação”.
Glossário	O glossário de termos do Moodle é uma ferramenta importante que pode ser utilizada como um dicionário técnico, no qual é possível realizar a inserção de palavras com seus respectivos sinônimos ou significados (NOBRE et. al., 2016, p. 4).
Chat	De maneira síncrona, ou seja, em tempo real, possibilita “uma discussão de forma textual” (LAWINSCKY e HAGUENAUER, 2011, p.6). Conhecido também por sala de bate-papo, como utilidade em discutir, esclarecer dúvidas (NOBRE et. al., 2016, p. 4), trocas de mensagens escritas com assuntos tratados relacionadas ao tema do curso (PAVEZI et al, 2011, p. 3) possibilitando uma interação entre os participantes em diferentes contextos de aprendizagem.
Agenda	Sua função consiste em “agendar tarefas, atendimentos individuais, eventos, avisos, enfim, sinalizações importantes para o bom seguimento de um curso a distância” (LAWINSCKY e HAGUENAUER, 2011, p. 6).
Diário	Editor de texto que oferece aos aprendizes, individualmente, a realização de anotações. “O professor tem acesso às anotações dos diários dos seus alunos e podem tecer comentários a respeito. Posteriormente os alunos recebem o <i>feedback</i> de seu professor” (NOBRE et. al., 2016, p.7).

Quadro realizado a partir das leituras dos teóricos Pavezi et al (2011), Nobre et. al. (2016), Lawinsky e Haguenauer (2011).

As ferramentas do Quadro 1 poderão ser utilizadas



como recursos didáticos para, por exemplo, elaborar exercícios, comunicar, questionar, interagir, possibilitando, se bem selecionada e utilizada, observar o processo avaliativo de aprendizagem do aluno. Acreditamos que na EaD tanto quanto na utilização do AVA uma grande dificuldade para os professores esteja ligada ao ato de avaliar verificando justamente a aprendizagem processual do aluno.

### **Procedimento metodológico**

Cenário da pesquisa, desde 2002, a UFAL está credenciada, conforme a publicação da Portaria nº 2.631 para a ofertar a modalidade EaD. Também está autorizada, como as demais instituições do ensino superior (IES), desde 2004, por meio da Portaria nº 4.059 a utilizar 20% (atualmente 40 %) de sua organização pedagógica e curricular na modalidade à distância nos cursos de graduação e pós-graduação.



Os cursos de graduação com modalidade EaD, são formados com total de carga horária em 3.220 horas com durabilidade em um prazo mínimo de quatro anos e máximo de sete anos de integralização. Conforme o Decreto nº 5.622 em 2005, situado no Art. 3, inciso I, relata que, “os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial”. Em reconhecimento, o Decreto mencionado enfatiza no Art.1, inciso 1, a modalidade EaD como “uma modalidade educacional na qual mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e TIC, com alunos e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”, certificando a importância da incorporação das TIC no processo de ensino e aprendizagem.

Com o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que enfatiza a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, a UFAL, neste mesmo ano, aderiu ao Sistema da UAB, para a modalidade a distância.

Segundo dados fornecidos pelo Núcleo de Acompanhamento de Polos e Cursos (NAPC) da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED) constata-se (2016) 15 cursos em: nove licenciaturas, cinco especializações e um bacharelado, disponíveis no cenário educacional EaD no Estado de Alagoas, conforme descrito no Quadro 2, enfatizando a importante atuação da UAB nos cursos promovidos no ensino superior.

**Quadro 2:** Cursos EaD promovidos pela UAB/UFAL no estado de Alagoas

Cursos	Modalidade
Ciências Sociais	Licenciatura
Ensino de Geografia	Especialização
Estratégias didáticas para a educação básica com uso de TIC	Especialização
Física	Licenciatura
Formação em Educação Online para Professores da Educação Básica	Especialização
Geografia	Licenciatura
Letras – Espanhol	Licenciatura
<b>Letras – Inglês</b>	<b>Licenciatura</b>
Letras – Português	Licenciatura
Matemática	Licenciatura
Mídias na Educação	Especialização
Pedagogia	Licenciatura
Química	Licenciatura
Sistemas de Informação	Bacharelado
Tecnologia da informação para Educadores	Especialização

Fonte: NAPC/CIED (2016).



Arruda e Arruda (2015), evidenciam que a EaD “possibilita” a ampliação do quadro de matrículas no cenário brasileiro, já que além da rápida expansão de vagas no ensino superior, há também fatores relevantes ligado às limitações físicas e estruturais, por grande parte do processo de ensino e aprendizagem.

### **Cenário do curso analisado**

O curso analisado consiste no primeiro curso EaD em Letras com habilitação em Língua Inglesa na UFAL, trata-se de uma grande relevância para o ensino e aprendizagem na formação de professores, oportunizando a inclusão em uma segunda língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) complementam as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, e legitimam a relevância do ensino de língua estrangeira, no sentido de permitir ao educando o acesso ao conhecimento e integrar-se ao mundo globalizado, viabilizando o seu contato com formas diferentes de perceber a realidade, visando contribuir para a melhoria desse quadro, busca ampliar o acesso a uma formação acadêmica de qualidade por meio da modalidade a distância” (UFAL, 2012, p. 12).

São ofertadas 125 vagas em Alagoas, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras/Inglês (UFAL, 2012), sendo distribuídas em cinco polos de EaD da UFAL, conforme o Quadro 3.



### Quadro 3: Distribuição dos polos e vagas ofertadas no Curso EaD em Letras/Inglês:

Curso	Tipo de Formação	Mod.	UF	Polo/ Município	N. Vagas
Letras/ Inglês	Licenciatura	EaD	AL	Maceió	25
Letras/ Inglês	Licenciatura	EaD	AL	Arapiraca	25
Letras/ Inglês	Licenciatura	EaD	AL	Penedo	25
Letras/ Inglês	Licenciatura	EaD	AL	Palmeiras dos Índios	25
Letras/ Inglês	Licenciatura	EaD	AL	Santana do Ipanema	25

Fonte: UFAL (2012, p. 8).



Vagas que se contemplam também em encontros presenciais, que a participação dos alunos é obrigatória em 75% do total da carga horária de cada disciplina (UFAL, 2012, p. 39), resultando em uma carga horária de 12h, para as disciplinas de 60 horas ou mais, que se divide em 8h no início e 4h no término; e de 8h, para as disciplinas com menos de 60h, divididas em 4h no início e 4h no término. Além dos encontros presenciais previstos com o professor, são, também, conforme mencionado no PPC, oferecidos plantões pedagógicos com os tutores em cada polo, visando justamente uma melhor mediação e contribuição com o ensino e aprendizagem, já que 102 IES que fazem parte do Sistema UAB, apenas 16 estão habilitadas para oferta do curso de Inglês.

Para a realização da pesquisa utilizamos como metodologia, o estudo de caso com instrumento de cunho exploratório formado, a partir da análise da primeira turma do Curso EaD em Letras/ Inglês, no período de 2015.1 até 2016.1, ofertado pela UAB, vinculada à UFAL, na intenção de verificar e analisar quais foram as estratégias de avaliação de aprendizagem utilizadas no AVA inseridas no Moodle/UFAL.

A pesquisa se inscreve na abordagem qualitativa, segundo André (2013) as abordagens qualitativas de pesquisa concebem o conhecimento como um processo que se constrói socialmente a partir das interações entre os sujeitos inseridos numa realidade, que nesse contexto, transformam e são transformados. O delineamento para construção da análise do caso abordado se fundamentou no estudo de caso, dado que não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: (a) delimitação da unidade-caso; (b) coleta de dados; (c) seleção, análise e interpretação dos dados; e (d) elaboração do relatório (GIL 1995, 2008). A vista disso o Estudo de Caso possibilita a utilização de vários instrumentos, nessa subseção, apresentaremos a análise documental e o questionário como instrumentos significativos adotados no desenvolvimento da pesquisa:



**a) Análise documental:** após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e o consentimento da Coordenadora do Curso, obtivemos acesso aos documentos relevantes para a pesquisa identificando dados como: caracterização atual do curso; o PPC; plano de curso; plano de 21 disciplinas ofertadas no período de 2015.1 até 2016.1; acesso à plataforma Moodle/UFAL, permitindo subsídios significativos no avanço e produção da pesquisa relacionada às estratégias de avaliação da aprendizagem utilizada pelos professores. Todos esses materiais foram importantes para a construção do cenário do curso e com eles, conseguimos dados que contribuíram na: Identificação das ferramentas que são utilizadas pelos professores no Moodle, na análise dos tipos de avaliação utilizados no AVA; e nas observações nos processos avaliativos constituintes do PPC e do plano de disciplina.

**b) Questionário:** conforme a necessidade do cenário atual e vivenciado para a pesquisa, utilizamos o instrumento Questionário,



que de acordo com Gil (1999, p.128) pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas”, tendo por objetivo, ele complementa, “o conhecimento de opiniões, (...) expectativas, situações vivenciadas” e neste caso, as respostas objetivaram comparações e análises sobre as estratégias de avaliação de aprendizagem utilizadas no curso.

### Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), participaram da pesquisa de forma voluntária, como o período analisado foi 2015.1 até 2016.1, respectivamente solicitamos apenas aos professores, deste período de tempo, que respondessem ao questionário.

Antes da aplicação do questionário, o AVA do curso analisado foi observado, alguns professores ministravam mais de uma disciplina, por este motivo enviamos apenas para os 13 professores que ministravam no período de tempo analisado. Para uma melhor apresentação, utilizamos a letra (P) para identificar a palavra “professor”, acompanhada com sua respectiva numeração; e a letra (D) para corresponder à disciplina, totalizando na observação em 21 disciplinas.

Para a aplicação do questionário, foi utilizada a ferramenta *formulário* disponibilizada de forma gratuita no *Google Doc* e o TCLE, em formato *Word doc.*, enviados via e-mail para cada um dos participantes.

### Análise e resultados

A análise e interpretação de cada item apresentado foi desenvolvida a partir da participação das respostas elaboradas pelos professores entrevistados, das observações realizadas no AVA Moodle/Ufal, com enfoque nas disciplinas, ferramentas, planos de aula ofertados pelo curso pioneiro EaD em Letras/Inglês.



Diante dessa observação, apresentaremos categorias de análise quanto: a) ao perfil do professor entrevistado; b) ao processo avaliativo e suas respectivas concepções; c) à modalidade presencial e à distância; d) às ferramentas disponibilizadas e/ou adotadas para a realização da avaliação da aprendizagem; e) à integração do PPC, plano de curso, plano de disciplina nos processos avaliativos, f) À língua inglesa potencializada pela EaD; a fim de estabelecer resposta à pergunta inicial da pesquisa: quais são as estratégias da avaliação da aprendizagem utilizada pelos professores do Curso EaD em língua Inglesa na UFAL.

#### **a) Quanto ao perfil do professor entrevistado**

Entre os solicitados para a pesquisa, estavam seis do gênero masculino e sete do feminino, totalizando em treze professores, sendo dez participantes. Conforme os dados coletados no questionário, foi verificado que 50% correspondem aos professores com até 30 anos de idade que atuam no curso de Letras EaD em língua Inglesa na UFAL, enquanto 40% representam para aqueles mais de 30 anos de idade até 40, e apenas 10% de professores com mais 50.

#### **b) Quanto ao processo avaliativo e suas respectivas concepções**

De acordo com Santana et. al. (2014, p. 4) há importância em continuidade no processo avaliativo, “embora tradicionalmente a avaliação ocorra ao final do processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário que ela ocorra no decorrer do processo de aprendizagem”. Esse processo ocorre a partir de três tipos ou funções básicas de avaliação que se complementam: a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

No questionário, os dez professores, mencionaram, como era significativa a continuidade da avaliação no processo de ensino e aprendizagem em todo desenvolvimento de curso. Para eles, esse processo deve ser contínuo, ou seja, durante toda disciplina, no qual é



verificado seu desenvolvimento inicial até o final. Assim, antes mesmo das atividades, provas ou tarefas solicitadas, o professor, já realizaria um diagnóstico e logo após o acompanharia em seu desenvolvimento adequando-se às necessidades específicas de cada aluno EaD.

Conforme o Regimento da UFAL é estabelecido, afirma o professor P1, que “60% da avaliação é contabilizada a partir de atividades avaliativas presenciais, geralmente uma prova”. Ele complementa, que “os 40% deriva das participações nas atividades da plataforma, geralmente questionários e fóruns”. Tanto para ele quanto para P5, P6 e P7 as avaliações dissertativas e de múltipla escolha ao final de cada disciplina, juntamente com duas atividades semanais disponíveis na plataforma Moodle/Ufal resultam em um relevante processo avaliativo para formação do aluno EaD no curso analisado.

Reconhecer um processo de continuidade na avaliação da aprendizagem requer também compreender qual o instrumento o aluno é avaliado, cujas estratégias possuem grandes variações dependendo do “ambiente” em que se encontra, buscamos verificar o posicionamento do professor quanto à modalidade presencial e a modalidade à distância.

Habilidades voltadas à leitura, escrita e principalmente oralidade, são melhores diagnosticadas presencialmente do que a distância, e neste caso, segundo eles, a utilização das estratégias, são imediatamente identificadas nos processos avaliativos da aprendizagem.

A questão é que a interação, se for bem direcionada, pode ocorrer na modalidade a distância, pois a mediação realizada na EaD, estimulada por suportes tecnológicos, favorece o exercício cognitivo do aluno para adquirir novos conhecimentos com a necessária orientação e/ou colaboração dos envolvidos (professores ou outros alunos EaD).

Outra observação é apresentada pelos professores relacionada à preferência da modalidade presencial como: a ausência do aluno em entregas de tarefas, desinteresse nos conteúdos e pesquisas,



participação ativa nos fóruns, chats e entre outros poderiam ter melhores resultados se os alunos reconhecem seu papel na modalidade à distância. O que evidenciamos é que tanto o professor quanto o aluno devem compreender a importância das ferramentas disponíveis e em nenhum momento elas substituem o momento presencial, porém elas servem como meio potencializador de conhecimento, neste caso, no ensino e aprendizagem no curso EaD de Letras/ Inglês.

Será descrito no Quadro 4 as dificuldades que os professores tiveram no processo de avaliação durante o processo de ensino e aprendizagem em EaD.

**Quadro 4** – Descrição das dificuldades dos professores no processo de avaliação da aprendizagem em EaD

Professor	Principais dificuldades apontadas no processo de avaliação de avaliação da aprendizagem em EaD
P1	“(…) a <b>falta de comprometimento</b> dos alunos”.
P2	“As dificuldades estão presentes pela <b>falta de leitura</b> , inclusive em língua estrangeira, a <b>falta de letramento</b> literário e proficiência de operadores de leitura, além da <b>falta de foco dos alunos</b> para com o curso em geral (...)”.
P3	“Os maiores problemas enfrentados são os <b>plágios e pontualidade no envio das tarefas</b> ”
P4	“A demora na <b>interação</b> com os alunos. Alguns <b>não entendem bem como acessar</b> o Moodle, ou demoram pra responder”.
P5	“A principal dificuldade está na prática recorrente de <b>desonestidade acadêmica</b> , a tradicional “pesca” e <b>plágio</b> ”.
P6	“(…) a <b>EaD limita um pouco a interação</b> aluno-professor, aluno-aluno e professor-aluno, as quais seriam fundamentais para o aprimoramento de habilidades como fala e compreensão oral em língua inglesa.
P7	“A principal dificuldade, em relação à avaliação, é o <b>uso do idioma</b> (...)”.



P8	“principalmente relacionadas com <b>a falta de compromisso do aluno (...)</b> ”.
P9	“(...) aluno <b>não se reconhece como aluno EaD (...)</b> ”.
P10	“Falta de agentes motivacionais para o aluno EaD”.

Fonte: O autor (2017)

Essas dificuldades podem ser minimizadas a partir das competências e habilidades tanto do professor quanto do aluno na EaD, que devem ser voltadas ao respeito, compromisso, responsabilidade diante dos papéis e objetivos definidos para realização de uma aprendizagem significativa. Independentemente das distinções de experiência ou conhecimento, o professor e o aluno devem compartilhar e trocar saberes, observando pontos de divergências e convergências a partir de um diálogo construtivo, em partícula no AVA.

Outras dificuldades são apontadas pelos professores, por exemplo, P5 afirma que a principal dificuldade presente na EaD é a “desonestidade acadêmica”, ele complementa afirmando que esse método tradicional em copiar/ utilizar sem referência perpetua ainda mais nos ambientes virtuais, já que a internet possibilita maior dimensão de busca em pouco tempo. Para o entrevistado, esse problema é recorrente no AVA, pois toda essa comodidade do “o copia e cola” são resultantes da sociedade da informação, plena de informações que já não são refletidas em seu desenvolvimento ético. Certamente, mesmo consciente, os alunos EaD ainda realizam plágios como estratégias de preenchimento de notas e pontuações prejudicando seu próprio processo de aprendizagem.

Com os cursos EaD, os entrevistados reconhecem que tanto a interação quanto o *feedback* são distintos do momento presencial, já que o meio é totalmente outro. Em apoio à construção da aprendizagem



e ao processo avaliativo, as estratégias de comunicação, interação e feedback apropriado são interligadas a partir dos instrumentos/ferramentas disponíveis na plataforma AVA.

Sendo assim, abordaremos em seguida as distintas opiniões e apontamentos dos professores, indicando quais as ferramentas são utilizadas no processo da avaliação da aprendizagem, as dificuldades e quais, segundo eles, melhor fornecem no aspecto das estratégias da avaliação da aprendizagem.

### **c) Quanto à modalidade presencial e a distância**

Ao serem questionados se há alguma distinção nas modalidades: presencial e à distância no âmbito da avaliação e do ensino e aprendizagem, os professores afirmaram que um dos pontos principais que diferencia seria a construção da interação com os alunos por meio do Moodle. Consideramos que em uma proposta de diálogo formada no processo da avaliação da aprendizagem, a interação é diretamente relacionada ao desenvolvimento do aluno, ao “conversar” o aluno e o professor compartilham experiências, ideias e promovem conhecimento.

Entretanto, para os entrevistados, mesmo a EaD favorecendo à aprendizagem, potencializando o ensino por meio das ferramentas para uma melhor promoção na construção do conhecimento, eles estabelecem o ambiente presencial como maior contribuinte de relações interacionais, no que diz respeito à conversação e resolução de problemas. Eles afirmam que na modalidade presencial, o aluno pode imediatamente recorrer ao seu professor em sala de aula, com uma comunicação sem falhas, e tanto o controle de atividades e tarefas quanto o monitoramento da aprendizagem também passam a ser mais eficaz por esta em contato direto “face a face”.

Entretanto, ao deparar com o posicionamento dos professores percebemos que todo esse contato visual revelado por eles, poderia ser



através de vídeo conferências ou comunicações por *Skype*, gravações em áudios ou smartphones, o que implicaria em uma dimensão de possibilidades por meios tecnológicos em vez de estarem “sempre” face a face.

Outra observação apresentada pelos professores está relacionada à preferência da modalidade presencial como: a ausência do aluno em entregas de tarefas, desinteresse nos conteúdos e pesquisas, participação ativa nos fóruns, chats e entre outros poderiam ter melhores resultados se os alunos reconhecessem seu papel na modalidade à distância.

#### **d) Quanto às ferramentas disponibilizadas e/ou adotadas para a realização da avaliação da aprendizagem**



Diante de uma diversidade de ferramentas, tanto na EaD em geral quanto na utilização do AVA do curso, uma grande dificuldade para os professores estava ligada ao ato de avaliar verificando a aprendizagem do aluno no ambiente virtual, pois na construção de instrumentos e estratégias de avaliação adequadas aos novos contextos, passa a ser uma tarefa desafiadora.

No questionário aplicado aos professores, perguntamos justamente quais as ferramentas utilizadas por eles nas disciplinas ofertadas no AVA/Moodle que contribuíam como estratégias da avaliação da aprendizagem no curso EaD em Letras/Inglês na UFAL, todas as respostas tornaram-se de grande relevância para um dos objetivos proposto da pesquisa. Na elaboração do questionário foram selecionadas algumas ferramentas disponíveis no AVA do curso, dentre elas: a Tarefa Individual, a Atividade em grupo, a Wiki, o Fórum de discussão, o questionário, o Chat e como alternativa adicionamos outros e a Avaliação presencial. Ao mencionar *outros*, oportunizamos ao professor, adicionar mais alguma ferramenta e/ou instrumento utilizado por ele como estratégia avaliativa.

O Quadro 5, mostra uma visão geral de estratégias/recursos didáticos disponíveis no AVA utilizados pelos docentes que auxiliaram no processo de avaliação da aprendizagem.

**Quadro 5:** Estratégias/recursos didáticos utilizados no processo da avaliação da aprendizagem pelos docentes do curso EaD Letras/ Inglês na UFAL

Recursos Didáticos/ Prof.	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Total
Tarefa Individual	X	X	X	X	X		X				5
Atividade em grupo			X		X		X			X	4
Wiki					X		X				2
Fórum de discussão	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Questionário	X				X	X	X				3
Chat	X		X	X	X		X	X	X		7
Avaliação Presencial	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Outros											

Fonte: O autor (2017)

Em resposta, os professores apontaram “a wiki” como uma ferramenta que não condiz às práticas avaliativas, talvez por sua composição não possuir fatores que avaliem o desenvolvimento do aluno EaD.

Outras ferramentas como “tarefa individual” e a “atividade em grupo” foram expostas pela minoria dos professores, revelando as dificuldades relacionadas às entregas das atividades, pois alguns deles,



segundo os professores entrevistados, não conseguem enviar a tarefa por falta de conhecimento, por problemas na postagem do formato digital dos trabalhos ou na conexão da internet; ou simplesmente, por desinteresse na resolução de problemas/questões solicitadas ou simplesmente, por desinteresse na resolução de problemas/questões solicitadas.

Como ferramenta articuladora das habilidades relacionadas à oralidade e à escrita, o Chat foi representado, de forma significativa, por sete professores, indicando que de maneira síncrona, os alunos e professores em uma discussão textual utilizam como estratégia de avaliação da aprendizagem o desempenho do aluno verificando sua escrita, seu posicionamento.

Na utilização do chat, por apresentar uma conversação mais simples e espontânea (bate-papo), possibilita indícios da utilização recorrente da fala com a escrita, promovendo ao professor uma verificação avaliativa por meio das observações no AVA realizadas pelos alunos em suas trocas de mensagens relacionadas a um determinado tema solicitado pela disciplina.



E como estratégia da avaliação mais recorrente pelos professores, o “fórum de discussão” foi estabelecido como grande verificador de aprendizagem. Sua função permite como grande diferencial das outras ferramentas disponíveis no AVA, uma comunicação simultânea, de forma assíncrona, ou seja, em diferentes espaços e horários, oportunizando o professor e o aluno do curso no acompanhamento e reflexões abordadas nas discussões.

Foi observado na plataforma, que o Fórum permanece como ferramenta norteadora para discussões, por apresentar possibilidades de questionários, interagindo com os colegas e com o professor, postagem de imagens, de fotos, realização de tarefas em diferentes formatos e apresentações (slides), ouvir áudios, assistir aos vídeos entre outros recursos que enfocam a aprendizagem do aluno tanto em cooperação quanto em colaboração. Ou seja, o aluno aprende

individualmente com suas matérias de estudo, com sua dedicação, com seu computador quanto em conjunto com seus colegas e professores por meio do AVA.

Ao verificar as disciplinas no AVA ministradas por especificamente esses professores P5 e P7, observamos que o resultado obtido nas respostas do questionário reflete na construção do ambiente produzido por eles. Há discussões nos fóruns, utilização de chats, atividades em grupo e individual, questionários. Também há visualmente um design com fontes e cores variadas, postagens de imagens, vídeos, áudios, links, promovendo um processo de aprendizagem em uma segunda língua além do fornecido no AVA.

Entretanto, os dados comprovaram que os professores permanecem considerando a avaliação presencial como grande contribuinte no processo de avaliação da aprendizagem, indicando, conforme apresenta o Quadro 5, com uma avaliação somativa que classifica os alunos; promovendo-os, de acordo com os critérios avaliativos estabelecidos.



### **Considerações finais**

Na análise dos dados, os professores relataram a relevância atribuída ao contínuo vínculo da avaliação com o processo de ensino e aprendizagem e constataram o percentual máximo para a realização da avaliação formativa durante todo o desenvolvimento da disciplina. Assim sendo os professores, em grande parte declararam a utilização da avaliação presencial como principal fonte para verificar a aprendizagem do aluno EaD.

O resultado mostrou que os professores pouco utilizaram a tarefa individual, atividade em grupo, questionário disponíveis no AVA/Moodle. Mas, o chat e, principalmente, o fórum de discussão foram os mais utilizados como estratégias de avaliação da aprendizagem pelos professores do curso.

Mesmo a EaD favorecendo à aprendizagem, potencializando o ensino por meio das ferramentas para uma melhor promoção na construção do conhecimento, alguns deles se sentem talvez inseguros a distância e estabelecem o ambiente presencial como maior contribuinte de relações interacionais, no que diz respeito à conversação e resolução de problemas. Alguns deles, salientaram que para o ensino em um segundo idioma requer cautela, pois ao avaliar o aluno é preciso verificar habilidades voltadas à leitura, escrita e principalmente oralidade, e por isso, a avaliação presencial fornece um melhor diagnóstico presencialmente do que a distância.

Os resultados da pesquisa, constataram que a maioria dos professores reconhecem que com os avanços tecnológicos, a interação ocorreu satisfatoriamente no processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação é resultante de um processo inerente e indissociável da aprendizagem enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. A avaliação contínua e processual utilizada como estratégia fortalecida nos recursos didáticos como as ferramentas como recursos didáticos no AVA requer permanente trabalho docente, acompanhamento assíduo do processo de ensino e aprendizagem do aluno EaD e perspectivas construtivas de procedimentos educacionais e avaliativos.

O que evidenciamos é que tanto o professor quanto o aluno devem compreender a importância das ferramentas disponíveis no AVA. Elas servem como meio potencializador de conhecimento, neste caso, no ensino e aprendizagem no curso EaD de Letras/ Inglês.

## Referências

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, UNEB, v. 22, nº40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/753/526>. Acesso em: 02 jul. 2022.

APARICI, R. Conectividade no ciberespaço. In:\_\_\_\_. (Org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.

ARRUDA E. P.; ARRUDA D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educ. Rev.** Vol 31, nº 3, set 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/abstract/?lang=pt> . Acesso 11 jul. 2022.

COSTA, T. C. S; COSTA, C. Sá A. Avaliação de aprendizagem na educação a distância: análise das atividades de um curso em língua estrangeira. **Anais... SIED-ENPED**, 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1360>. Acesso em: 02 jul. 2022.

CAMARGO, W. F. **Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**. 2010. 101 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico. **Revista Entretextos**, Londrina, v. 7, n. 1, p.211-228, jan./dez. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/18539/14490>. Acesso em: 06 jun. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas; 1995.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.



\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, A. L., LARCHERT J. M. (Orgs.) **Avaliação da aprendizagem**: Pedagogia. Módulo 4 - volume 6 – EaD, Ilhéus: Editus, 2011.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAWINSCKY, F.M.; HAGUENAUER, C. Análise das ferramentas da plataforma Moodle do LATEC/UFRJ segundo a abordagem sistêmico-relacional de interação. **Anais... ABED**: Rio de Janeiro, maio, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/150.pdf>. Acesso em 14 jul. 2022.



LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, E. M.; SILVA, M. T.; BATISTA, E. A. Identificando o desempenho do aluno da EaD: relação entre as aprovações e as interações no AVA. **Anais... XXXV Encontro nacional de engenharia de produção- ENEGEP**. Fortaleza, 13 a 16 de out. de 2015.

NOBRE, I. A. M. et. al. Uso do ambiente virtual de aprendizagem no ensino presencial: percepções docentes em um curso de bacharelado em sistemas de informação. **ABED**: Serra - ES, maio, 2016. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/151.pdf> Acesso em: 15 nov. 2016.

PAVEZI, A. M. et. al. O uso das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem pelos acadêmicos dos cursos de administração e processos gerenciais do NEAD-CESUMAR. **ABED**: Maringá – PR,

abril, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/269.pdf>. Acesso em: 11jun. 2022.

SANTANA, C. M. H. *et al.* Avaliação da aprendizagem e estratégia didática na EAD: uma relação indissociável. **Anais...** XV Encontro Internacional - Virtual Educa, 2014, Lima - Perú. XV Encontro Internacional - Virtual Educa, 2014. Disponível em: <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/VE14.256.pdf> Acesso em 17 jul, 2022.

SILVA, C. V. **A autoavaliação do envolvimento dos alunos nas aulas de língua inglesa na 1ª. Etapa do ciclo III.** 2004. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás- UFG, Goiás. 2014.



SILVA, R. S. **Moodle para autores e tutores.** São Paulo: Novatec, 2011.



UFAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura a Distância Habilitação: Inglês.** Maceió: UFAL, dezembro de 2012 (atualizado em agosto de 2017). Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/letras-licenciatura-ingles-a-distancia-1>



# **ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO EM HOTELARIA A DISTÂNCIA E SUA INTERFACE COM O MUNDO DO TRABALHO**

*Aristóteles da Silva Oliveira*

## **Introdução**

Essa investigação toma como foco o movimento de inserção dos egressos do Curso Superior Tecnológico (CST) em Hotelaria EaD do IFAL<sup>1</sup> no mundo do trabalho. Surgiu da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) pelo curso, não só pelo investimento do projeto pedagógico em atender às expectativas que o setor hoteleiro alagoano deposita nesses egressos, mas também pela alta capilaridade dos polos nos quais era inicialmente ofertado: Maragogi (AL) e Mata de São João (BA).

A expansão dos CST no Brasil, principalmente a partir do início do século XXI, aponta para uma mudança significativa na

---

1 O IFAL integra a Rede Federal de Educação Superior e Técnica e tem como finalidade “trabalhar na formação de sujeitos que atinjam uma consciência crítica, capaz de inserir-se na sociedade em condições de atuação para sua transformação” e “nessa perspectiva, tem como finalidade ofertar educação básica e superior em todos os níveis e modalidades” (IFAL, 2013, p. 64). Em Alagoas, o IFAL oferta em nível superior tecnológico os cursos de Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Sistema Elétricos, Tecnologia em Laticínios, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Design de Interiores, Tecnologia em Gestão de Turismo e o curso de Tecnologia em Hotelaria, que é o único destes ofertado também na modalidade a distância.

adesão desses cursos por estudantes que buscam o acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, sua inserção no mundo do trabalho. As demandas da sociedade contemporânea exigiram a criação de cursos tecnológicos, presenciais e a distância, que cumprissem o papel de favorecer os meios necessários e próprios para uma inserção mais eficiente dos sujeitos no mercado de trabalho, reduzindo o tempo de formação sem perder a qualidade desses recursos humanos.

O aumento das exigências profissionais no século XXI implica na redefinição do perfil laboral dos sujeitos em diálogo com a crescente substituição de atribuições do trabalho individualizado por atribuições do trabalho em equipe; da rigidez de horários fixos para atividades mais flexíveis; da lógica linear para a lógica complexa. Essas mudanças refletem nos espaços educativos com propostas de alteração nos currículos. No ensino superior, as reformas curriculares buscam articular os conhecimentos dos cursos de graduação em sintonia com os novos paradigmas do mundo do trabalho, como já anunciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação da década de 1990 (BRASIL, 1997).

Nesse cenário, observamos que os CST no país e sua oferta por meio da EaD se inserem nesse contexto de redefinição das demandas do mundo do trabalho. Os estudos de Palloff e Pratt (2004), Tessauro et al. (2013) e Lopes et al. (2016) apontaram que o perfil do estudante da EaD coincide com as demandas exigidas pelo mundo do trabalho na atualidade, dentre as quais destacam-se: iniciativa, colaboração, autonomia, flexibilidade, criatividade, disciplina e inovação, capacidade de planejamento e organização do tempo e familiaridade com a utilização das TDIC.

As mudanças no mundo do trabalho implicam em modificações na educação: metodologias, referenciais teóricos, currículo, práticas pedagógicas, recursos, e, nesse sentido, é fundamental compreender como a educação está correspondendo às demandas emanadas





da sociedade, e, em que aspectos, precisam rever suas práticas e finalidades educativas. Nesse contexto, o IFAL por meio da oferta do CTS em Hotelaria EaD busca formar profissionais que atendam as carências regionais com “base nas reais necessidades do contexto socioeconômico, fortalecendo o que já existe, adaptando-os à demanda em potencial” (IFAL, 2012, p. 9).

Como os egressos do CST em Hotelaria EaD, ofertado pelo IFAL estão sendo inseridos no mundo do trabalho e quais as competências e habilidades aprendidas durante a formação e que são utilizadas em situações reais de trabalho?

Partimos da hipótese de que nos polos mais afastados dos grandes centros, os cursos de EaD não se apresentem como uma opção para os sujeitos, mas como a única saída possível para se realizar um curso superior, na grande maioria dos casos. Assim, uma parcela dos estudantes do CST em Hotelaria EaD do IFAL pode tê-lo concluído sem construir uma identidade com a área e, por essa razão, tenha dificuldade em se inserir no mundo do trabalho.

Nesse cenário é possível supor que em cursos ofertados na modalidade a distância, o egresso, por sua própria natureza, desenvolve competências e habilidades mais requisitadas pelo cenário contemporâneo e, por isso, ele teria, a princípio, mais chances de se inserir no mundo do trabalho e, conseqüentemente, ascender mais rapidamente na profissão. Além disso, é possível que uma parcela dos sujeitos que ingressam em cursos de EaD já estão inseridos no mundo do trabalho, portanto, o perfil proposto no PPC esteja aquém das potencialidades desses sujeitos e que estes apresentam um perfil que transcenda o anunciado no PPC.

### **A formação do tecnólogo na sociedade contemporânea**

A globalização da economia modifica as competências e habilidades laborais incidindo na organização escolar, formação e



prática docente. Estas transformações são percebidas nas propostas de mudanças curriculares, no incentivo crescente para o uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, já que o domínio das tecnologias é fundamental na troca de informações e produção do conhecimento.

A inserção do profissional no mundo do trabalho dependerá em grande parte de sua capacidade de adquirir e aplicar o conhecimento em situações de trabalho, o que eleva o papel das instituições educacionais. As transformações engendradas não significam que todos atualmente participam ou são beneficiados por essa capacidade, da mesma forma que viver na sociedade capitalista não significa que todos os membros da sociedade são contemplados com acúmulo de capital, conforto e inovações que ela produz. Nesse contexto, surgem novas formas de trabalho cada vez mais complexas que exigem o domínio das TDIC, não somente para a produção e difusão do conhecimento, mas também nas diversas atividades laborais em todos os setores da economia.



Os estudantes na sua formação precisam desenvolver as competências que serão exigidas no exercício profissional. Nessa perspectiva, os CST elaboram o currículo aproximando os estudantes de situações reais vivenciadas em contextos profissionais onde a articulação teoria e prática são essenciais na formação do estudante. Uma visão equilibrada do currículo não pode prescindir da articulação teoria e prática, já que são indissociáveis na formação e na prática profissional de qualquer trabalhador.

O currículo na educação superior tecnológica está baseado no desenvolvimento de competências que objetivam melhorar o processo educativo para a apropriação das tecnologias e dos meios de produção e aumentar o nível de competitividade das empresas e as condições sociais da classe trabalhadora com ampliação de oportunidades de crescimento pessoal e laboral.

## Metodologia

O interesse em investigar a educação profissional atrelada à oferta pela modalidade a distância despertou-nos a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) de investigar o movimento de inserção de estudantes egressos da EaD no mundo do trabalho. Para consecução desse objetivo escolhemos como *lôcus* de pesquisa o IFAL e o curso de Hotelaria EaD.

Outro aspecto preponderante para escolha da instituição e do curso foi o conhecimento prévio da oferta de CST na modalidade EaD. A partir de uma consulta prévia ao e-MEC identificamos que quatro IES ofertam cursos de hotelaria EAD no Brasil. Destas, uma estava localizada no Estado de Alagoas, as outras estão localizadas no Ceará, São Paulo e outra em vários municípios capilarizados através dos polos presenciais.

O estudo de caso (YIN, 2005; CHIZZOTTI, 2006) foi realizado: análise documental do PPC do CST de Hotelaria EaD; e análise de questionários aplicados aos egressos das turmas de 2007, 2009, 2010 e 2011. A análise desses dados se deu à luz da abordagem da análise de conteúdo proposta por Franco (2008) e Bardin (2011).

A aprovação pela SEED/MEC do projeto da execução do CST em Hotelaria a distância do Ifal ocorreu no ano de 2006 em resposta ao Edital nº 01, de 20 de dezembro de 2005, que trazia uma Chamada Pública do MEC para o processo seletivo de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior (IFES) na modalidade de EaD para o Sistema UAB.

Os primeiros polos aprovados em 2006 foram o dos municípios de Mata de São João, no estado da Bahia, e Maragogi, em Alagoas, ambas cidades hoteleiras. A primeira turma iniciou-se no ano de 2007, outros polos foram incorporados tanto no estado de Alagoas, na cidade de Arapiraca, como também, na Bahia, contemplando as cidades de Ilhéus e Vitória da Conquista.



Elaboramos o questionário enfocando “perfil profissional” e “competências profissionais dos alunos no curso” a partir do perfil do egresso apresentado no PPC, no qual se propõe “formar profissionais fundamentados nas dimensões humanísticas, científica e tecnológica em condições de atuação nas áreas de gerência de Hospedagem, Alimentos e Bebidas, Compras, Marketing, Financeiro e Área Administrativa” para identificar as competências e habilidades desenvolvidas pelo egresso do CST em Hotelaria EaD e sua inserção no mercado de trabalho.

Os sujeitos respondentes do questionário foram codificados nas análises como E1, E2, E3, e assim por diante. As categorias de análise trabalhadas foram: acesso ao ensino superior e ao mundo do trabalho; manutenção e ascensão ao mundo do trabalho; identificação com o curso; satisfação com o CST em Hotelaria a Distância.



## Resultados e análises

De acordo com o Catálogo Nacional, o CST em Hotelaria pertence ao eixo Hospitalidade e Lazer e

compreende tecnologias relacionadas aos processos de recepção, entretenimento e interação. Abrange os processos tecnológicos de planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes à hospitalidade e ao lazer. As atividades compreendidas neste eixo referem-se ao lazer, relações sociais, turismo, eventos e gastronomia, integradas ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais. A pesquisa, disseminação e consolidação da cultura, ética, relações interpessoais, domínio de línguas estrangeiras, prospecção mercadológica, marketing e coordenação de equipes são elementos comuns deste eixo (BRASIL, 2010a, p. 42).

O perfil profissional do estudante do CST de Hotelaria precisa desenvolver diversas habilidades e competências para atuar na profissão com ética, compromisso e responsabilidade, além de precisar se apropriar de conhecimentos e informações de diferentes áreas do conhecimento que auxiliarão no exercício profissional exigidos pelo mundo do trabalho. Urbanetz (2012, p. 870) destaca que existe um:

esforço do capital por uma formação polivalente, que supera a formação fragmentada anterior, embora tal modelo permita uma maior exploração dos trabalhadores, uma vez que, embora amplie suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho, constituindo um trabalhador multitarefa, não viabiliza o acesso à dimensão da totalidade dos processos produtivos e das relações sociais, e, portanto, a crítica revolucionária.



As “instituições formadoras se encontram no meio de um grande dilema: formar para as competências e habilidades ou formar para os diferentes saberes necessários para a prática pedagógica” (BASTOS; ROVARIS, 2012, p. 2). Nesse contexto, as IES se deparam com o dilema de formar para as competências e habilidades requeridas pelo mundo do trabalho, mas, sem descuidar também de uma formação pautada em princípios éticos, humanísticos, críticos, reflexivos e inclusivos.

A UAB se caracteriza como “uma rede nacional experimental voltada para a pesquisa e para a educação superior [...] formada pelo conjunto de IES públicas em articulação e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial” (SANTOS, 2011, p. 2), que dentre outras finalidades, como democratização do acesso ao ensino superior, (HERNANDEZ, 2017) “prioriza atender àqueles que se encontram impossibilitados de frequentar presencialmente as modalidades de ensino tradicionalmente ofertados” (IFAL, 2012, p. 8). Dessa forma, em 2007, o atual IFAL disponibilizou inicialmente à

comunidade dessas duas regiões o CST em Hotelaria na modalidade a distância com a proposição de

atender estudantes residentes em regiões que não possuem instituições de ensino superior, mas também profissionais em serviço que necessitam de formação em nível universitário, pelo entendimento que insiste em preservar: a educação profissional e tecnológica tem importância estratégica no desenvolvimento social do país – compreende a necessidade de desencadear nas suas políticas de formação profissional a oferta de curso em outra modalidade, que venha responder as demandas de formação profissional no âmbito da área de hospitalidade e lazer (IFAL, 2012, p. 8).



Na leitura do PPC (IFAL, 2012, p. 11, grifos do autor) também foi possível identificar que o egresso do curso está apto para “desenvolver ações no âmbito da gerência, coordenação, supervisão e chefia da área de hotelaria, até mesmo competências, habilidades e atitudes comportamentais, tais como:

Planejar, gerenciar e operar

Meios de hospedagem, gastronomia, clínicas, hospitais e spas;

Empresas de eventos, recreação e lazer e de lavanderias;

Marketing e vendas de produtos e serviços hoteleiros.

### **Conhecer, interpretar e aplicar**

Legislação hoteleira, legislação ambiental e código de defesa do consumidor;

Pesquisas, sondagens e indicadores socioeconômicos.

### **Integrar, atuar e lidar**

Equipes multidisciplinares;

Planos programas e projetos relacionados aos meios de hospedagem.

**Utilizar**

Técnicas de elaboração de projetos;

Modelos matemáticos de avaliação de gestão econômica e financeira.

A formação do tecnólogo em Hotelaria aproxima-se do perfil desejado também para o Bacharel formado nessa área. O Parecer CNE/CES nº 146/2002 que aprova as DCN da graduação em Hotelaria, sinaliza que o curso deve possibilitar a formação profissional que revele as seguintes competências e habilidades nos aspectos gerenciais e administrativos:

**atuar** no planejamento, implantação e gerenciamento de unidades hoteleiras

**Integrar-se** no grupo hoteleiro e da unidade que gerencia, contribuindo para a ação de equipes interdisciplinares e interagir criativamente face aos diferentes contextos organizacionais e sociais bem como resolver situações com flexibilidade e adaptabilidade diante de problemas e desafios organizacionais

**Ajustar**, mediante adequada forma de gerenciamento, o funcionamento institucional a novas situações, emergentes, presentes na pluralidade do mercado hoteleiro, da cultura e da demanda diferenciada, das expectativas de diferentes polos turísticos ou em razão de diversos processos de mobilidade social (BRASIL, 2002, p. 20).

No PPC do CST em Hotelaria EaD do IFAL (2012, p. 12) encontramos o perfil profissional de conclusão do egresso fundamentado nas dimensões humanísticas, científicas e tecnológica, e com a proposição de formar cidadãos numa “perspectiva de desenvolvimento sustentável, capazes de trabalhar na hospedagem



turística, nos serviços de alimento e bebidas, na hospedagem hospitalar, de forma a ampliar as oportunidades de inserção no setor produtivo”, com o seguinte perfil:

Planejar, organizar, liderar, coordenar e controlar as atividades hoteleiras;

Atuar como multiplicador do conhecimento hoteleiro;

Atuar como base em valores éticos, com responsabilidade social, ambiental e justiça;

Coordenar e acompanhar trabalhos técnicos, estudos, pesquisas e projetos hoteleiros;

Participar na elaboração e análise de planos e projetos para o desenvolvimento da hotelaria e da gastronomia;

Atuar na gestão dos serviços em hospitalidade;

Comercializar e promover os serviços relativos às atividades hoteleiras;

Identificar os potenciais turísticos do setor considerando a diversidade cultural e a sustentabilidade da hotelaria.



Na descrição do perfil do egresso é possível identificar a intenção de formar profissionais em que a relação teoria e prática são indissociáveis e direcionadas para o desenvolvimento de competências que congregam conhecimentos técnicos e científicos pautados por princípios éticos, morais e humanísticos. A construção desse perfil, no entanto, depende do envolvimento e comprometimento do estudante com sua formação. Tal envolvimento atrelado às experiências vivenciadas anteriormente ao curso e àquelas agregadas e desenvolvidas durante a formação cria ou não uma identificação com o perfil de conclusão.

A Resolução CNE/CP nº 3 de 18 de dezembro de 2002, que institui as DCN para a organização e o funcionamento dos CST, esclarece que o perfil profissional de conclusão do curso “define a

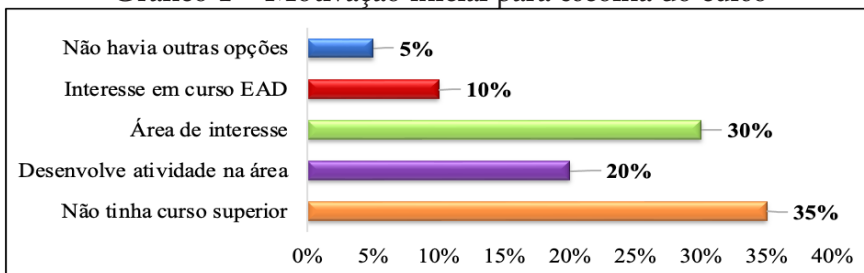


identidade do mesmo e caracteriza o compromisso ético da instituição com os seus alunos e a sociedade”. Ademais, pontua que a organização curricular dos CST “compreenderá as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia” (BRASIL, 2002a, p. 43).

### Análise do questionário

As perguntas do questionário foram elaboradas a partir do perfil do curso e do egresso contidas no PPC (IFAL, 2012). Na primeira pergunta aberta indagamos a motivação para a escolha do curso (gráfico 1):

Gráfico 1 – Motivação inicial para escolha do curso



Fonte: elaborado pelo autor (2017)

### Dados da pesquisa

Uma pesquisa realizada por Pereira (2009, p. 8) indica que a motivação para ingresso no ensino superior decorre da necessidade de “mudar para um emprego melhor, conseguir um melhor salário, obter um diploma, realização pessoal, conquista de reconhecimento social”. Ainda segundo a autora (2009, p. 10) “a motivação é considerada como a determinante talvez principal do êxito e da qualidade” na formação.



Nessa perspectiva, fica evidenciado a partir da análise do gráfico 1 que a motivação principal para escolha do curso esteve relacionada ao acesso ao ensino superior do que mesmo as possibilidades de empregabilidade que a realização do curso proporcionaria, considerando à realidade econômica e social a qual estavam inseridos.

A segunda pergunta objetivou verificar o grau de satisfação dos egressos com a metodologia utilizada na formação diante das exigências do mundo do trabalho. O resultado indicou que 5% ficaram totalmente satisfeitos, 60% ficaram satisfeitos e 35% parcialmente satisfeitos. Ao analisar os dados apresentados, que o curso foi ofertado no Sistema da UAB, a qual atua de forma consorciada com diversas IES públicas a fim de, mediante a utilização de recursos, tecnologia e metodologia da EaD, democratizar o acesso ao ensino superior à população que apresenta dificuldades de acesso à formação universitária tradicional

Nesse formato híbrido, parte da formação é presencial com encontros esporádicos nos polos e outra online por meio do AVA, que dispõe de infraestrutura tecnológica adequada para acesso a textos, vídeos e atividades. Analisando os dados da segunda pergunta, concluímos que os egressos aprovaram a metodologia adotada no curso. A aprovação da metodologia utilizada fica evidente quando cruzamos esses dados com a motivação inicial indicada pelos egressos antes de iniciar o curso, conforme o gráfico 1.

a) O acesso ao ensino superior e ao mundo do trabalho

E5 e E7 afirmam, respectivamente, que escolheram o CST em Hotelaria EaD “para ter nível superior e concorrer nos concursos” e para ter “oportunidade de ter nível superior”. Desse modo, justifica-se a escolha por qualquer curso superior, independente de qual seja ou das suas identificações profissionais. Dessa forma, E13 afirma que



esse curso não se apresentou a eles como uma opção, mas como a “única opção” de acesso ao ensino superior e ainda assim se constitui numa oportunidade que não deve ser desperdiçada.

E9 aponta que, mesmo nos casos de estudantes que tiveram oportunidade de disputar vagas em outros cursos superiores em regiões circunvizinhas e apesar da possibilidade do acesso via vestibular se apresentar a eles, conquistar uma dessas vagas não é uma tarefa fácil. Segundo E9, sua escolha pelo CST em Hotelaria EaD se deu porque “já tinha tentado duas vezes em outro curso e não tinha conseguido a aprovação”. A opção por esse curso sucedeu pelo fato de a opção primeira não ter se realizado. E10 complementa esse argumento ao responder que sua opção por esse curso se deu “por oportunidade de vestibular” naquela região.

A dialética entre o ideal e o real fizeram com que E12 escolhesse o CST em Hotelaria EaD “pela oportunidade de cursar nível superior em minha cidade e o crescente ramo Hoteleiro na cidade”, ou seja, a necessidade de se colocar no mundo do trabalho e o fato do ramo hoteleiro ser um importante nicho de mercado naquela região mobilizaram E12 a escolher esse curso.

O ensino superior, nesse caso, representa uma possibilidade real de acesso ao mundo do trabalho. Esse argumento é sustentado ainda por E15 e E19, que optaram por esse curso, “por acreditar que minha região tem um grande potencial nesta área”, e “pela demanda que existe na cidade de Maragogi e para ter um curso superior”.

As respostas a esse primeiro questionamento demonstraram que os estudantes escolheram realizar esse curso por falta de disponibilidade de outros cursos de nível superior na região onde residiam e pela necessidade de obter boas colocações no mundo do trabalho. Para estudantes distantes dos grandes centros urbanos, e em decorrência de sua situação socioeconômica, o acesso ao ensino superior possibilita uma ascensão social. Muitos destes, inclusive, são



os primeiros em sua família a ingressar no nível superior. Portanto, mais do que realizar o curso almejado, propõe-se, independentemente da formação desejada, adquirir o status de estudante do ensino superior e, paralelamente, oportunidades de realizar concurso público e aumentar as chances de ingressar no mercado de trabalho.

A perspectiva dos estudantes de cidades do interior, ou distantes dos grandes centros, de se graduarem em cursos que sonham e aspiram são menores devido à falta de oportunidades e variedade de cursos, assim estes optam por fazer o que está disponível para eles. A ausência de identidade com a formação educacional é um complicador principalmente em cursos que têm como premissa formar profissionais qualificados para atendimento às exigências do mundo do trabalho. Para além dos elementos que motivaram esses sujeitos a realizarem o CST em Hotelaria EaD é possível afirmar que não se pode desconsiderar a possibilidade de ao longo da formação o estudante se identificar com o curso e pretender atuar na área.



#### b) Manutenção e ascensão no mundo do trabalho

O mercado de trabalho, por se constituir num cenário altamente competitivo, exige dos sujeitos que estejam constantemente se atualizando e buscando progressivamente se qualificar. Os graus de exigência são diretamente proporcionais à hierarquia dos cargos que esses sujeitos ocupam nas empresas e instituições. Nesse sentido, tanto a manutenção quanto a ascensão dos cargos exigem dos sujeitos que estes busquem qualificações em nível técnico, graduação ou pós-graduação. Assim, E3, E14 e E17, mesmo já estando inseridos no mundo do trabalho e atuando no ramo hoteleiro, buscaram o CST em Hotelaria EaD na tentativa não só de se manterem, mas também de ascenderem profissionalmente nas empresas em que já atuam ou para além delas.

### c) Identificação com o curso

Uma quinta, e menos frequente, categoria de variáveis que podem ter mobilizado os sujeitos a escolherem o CST em Hotelaria EaD foi a identificação com o curso. E11 afirmou que escolheu esse curso “por mim identificar com o mesmo” (sic). E4 afirmou que escolheu esse curso “por ter concluído anteriormente o CST em Turismo e Hotelaria e por morar em região turística que dispõe de muitos empreendimentos hoteleiros, consequentemente com mais oportunidades de trabalho nessa área”.

Observamos que no caso de E4 essa identificação com o curso já vinha sendo construída desde a formação técnica em nível médio; assim, a escolha pelo curso superior representou uma continuidade progressiva no aprofundamento de sua qualificação profissional no ofício que escolheu para sua vida. Chama-nos a atenção ainda que, em sua fala, a egressa E4 não desconsidera o fato de que na região em que reside a formação tecnológica em Hotelaria poderia lhe favorecer uma boa colocação no mundo do trabalho, tendo em vista que se trata de uma região com grande potencial turístico.



E20 - Não. Na modalidade EaD, não tive total atenção dos professores e tutores como pensei, acabei realmente tendo o sentimento de estar estudando sozinho, por isso muitas vezes as minhas dúvidas não eram esclarecidas, além de muito assunto para pouco tempo, também houve vários equívocos de informação em relação vários assuntos, como as atividades complementares, colação de grau, diploma, estágio. Tive que ir várias vezes ao polo resolver questões de equívocos de informações. Foi muito frustrante e desgastante.

Ao analisar a matriz curricular do CST de Hotelaria, identificamos algumas disciplinas que acreditamos terem contribuído

para o desenvolvimento de um profissional que contemple as demandas dos serviços executadas no setor de hotelaria, a saber: Fundamentos da Administração, com carga horária de 60 horas; Planejamento Estratégico e Tático, com 60 horas e Empreendedorismo, também com carga horária de 60 horas. Essas disciplinas exploram, de acordo com o PPC (IFAL, 2012) saberes referentes aos modelos de gestão e das teorias administrativas e organizacionais, além de apresentar os conceitos e fundamentos sobre planejamento estratégico, definição de missão, valores, tendências de mercado e incentivar ações voltadas para o empreendedorismo ligado ao setor hoteleiro.

E2 ressalta os bons profissionais (professores) e o rico material didático disponibilizado. O E5 assinala a vantagem de poder estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Já o E6 destaca a oportunidade de estudar gratuitamente e conseguir realizar um curso superior, enquanto E8 pontua os conhecimentos adquiridos na formação. E11 cita o “leque de oportunidades no mercado de trabalho” e E12 ressalta a possibilidade de aprender algo novo na profissão. E13 assinala que ingressou no mundo do trabalho sem dificuldades, ao passo que E17 destaca que o aprendizado ao longo do curso “foi muito bom”. E18 e E9, de forma semelhante apresentada por E5, salienta a possibilidade extraordinária que o curso ofertado na modalidade EaD descortinou aos trabalhadores pela flexibilidade de horários para se dedicarem aos estudos.

Dos 20 estudantes, 7 responderam que não repetiriam a formação por diversos motivos que destacamos na sequência. E4 percebeu que não se identificava com o curso. E10 sinalizou a defasagem salarial paga aos profissionais do ramo hoteleiro. E14 disse que faria o curso de Administração devido a uma maior utilidade para a sua carreira profissional, já E20 destaca as dificuldades de natureza organizacional e administrativa enfrentadas na modalidade a distância.



#### d) Satisfação com o CST em Hotelaria EaD

Outro fator que mobilizou esses sujeitos a escolherem o CST em Hotelaria EaD foi o fato de este ser ofertado na modalidade a distância. Palloff e Pratt (2004) e Moore e Kearsley (2005) destacam que o cenário contemporâneo faz emergir um perfil específico de sujeito com demandas formativas específicas e que somente os cursos a distância podem atender. Sujeito esse que por não ter disponibilidade de tempo fixo ou por não se ajustar à dinâmica dos cursos presenciais, prefere realizar cursos ofertados na modalidade a distância.

Especificamente com relação ao CST em Hotelaria EaD, muitos dos sujeitos dessa pesquisa já atuavam na área do turismo e da hotelaria local. Foram os casos, por exemplo, de E3, E4, E8, E15, E17, E18, E19 e de E1, que mais especificamente já atuava nessa área “há duas décadas”. E8 afirmou que “estava querendo fazer um curso EaD”, e E20 considera que a “EaD é uma ótima oportunidade para quem não tem tempo durante a semana, por causa de trabalho entre outros”. Esse é um caso semelhante ao de E18 para quem o fato de o curso ser ofertado na modalidade a distância teria sido o principal motivo para a escolha desse curso superior, pois “no curso em EaD fazemos nosso horário”. Ademais, E18 considera que “como já trabalhava em Hotelaria há alguns anos, nada mais justo do que estudar a parte teórica”. A parte teórica que lhe faltava, segundo E18, poderia ser encontrada nesse curso superior.

Os cursos a distância favorecem que esses sujeitos conciliem trabalho e estudo. De modo específico, o CST em Hotelaria EaD apresentou a possibilidade desses sujeitos harmonizarem o estudo com o trabalho e melhorarem a qualidade do seu exercício profissional, uma vez que, em sua maioria, eles já atuavam no ramo hoteleiro. Assim, ao serem questionados se o curso havia atendido as suas expectativas de formação profissional, E1, E3, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E17, E18 e E19 consideraram que o CST em Hotelaria



EaD correspondeu as suas expectativas. E1, que já havia afirmado que atuava há duas décadas na área, elogiou o curso e o reconheceu como “um divisor de águas para sua atividade profissional”.

Esses sujeitos consideram que sua formação a distância representou um diferencial de qualidade em relação aos análogos presenciais. Nesse sentido, E5 afirmou o seguinte: “hoje vejo que meus colegas do curso presencial tiveram menos oportunidade que minha turma em Maragogi”. Para esse sujeito, a possibilidade de realizar o curso paralelamente a sua formação em nível superior e de poder conciliá-lo com o exercício profissional favoreceu a interação entre teoria e prática, bem como propiciou uma mais rápida inserção no mundo do trabalho.

Diferente do que argumentaram os sujeitos supracitados, E2, E4, E14, E15, E16 e E20 consideraram que o curso atendeu parcialmente as suas expectativas. A parcialidade se deve majoritariamente aos reclames quanto à falta de “mais algum conhecimento prático” - E15, ou de uma reflexão “um pouco mais aprofundada. Foi muito pouco tempo na questão das matérias para conhecer a vasta área de hotelaria e turismo” - E20. Além desses, é possível apresentar E7 e E13 que consideraram que o curso não atendeu as suas expectativas.

A insatisfação desses sujeitos reflete uma assintonia entre a proposta pedagógica do curso e seus desejos de formação profissional. Trata-se de um curso com muitas especificidades por ser tecnológico, ofertado na modalidade a distância e se constituir numa das poucas vias de acesso ao ensino superior. Tal insatisfação, seja ela parcial ou total, está também em diálogo com uma ausência, à priori, de identificação desses sujeitos com a proposta pedagógica do curso (de hotelaria, tecnológico e ofertado na modalidade a distância), mas isso não significa que o curso não apresente fragilidades.

A maioria desses sujeitos não ingressou nesse curso por opção, mas pela falta de opções. Assim, é fundamental considerar





que a maioria dos egressos, sujeitos desta pesquisa, apresentaram um alto grau de satisfação para com o curso e isso denota que suas fragilidades não se constituíram em elementos inviabilizadores de uma boa formação profissional. As avaliações internas do curso podem continuamente aperfeiçoá-lo para que possa atender cada vez mais e melhor as reivindicações de seus estudantes.

Além disso, a assintonia apresentada no momento da avaliação do grau de satisfação para o curso dialoga também com a dissintonia entre a conclusão do curso e a dificuldade de se inserir no mundo do trabalho, de modo específico, no setor hoteleiro. Ao serem questionados se estavam atuando na área da Hotelaria após a conclusão do curso, apenas E1, E8, E10, E14, E12, E15, E16, E18 e E19 afirmaram que estavam atuando na área, com destaque para E1 que destacou a contribuição do curso para o desenvolvimento de sua visão empreendedora e para a criação do seu próprio negócio no ramo hoteleiro.



E1 - Hoje sou uma empreendedora!

E2 - Apenas conhecimento somado

E3 - O curso veio a somar e trazer uma luz a muitas coisas que já fazia e não sabia a parte técnica.

E4 - Obtive mais conhecimentos e aprimorei os conhecimentos já existentes, como também com a prática desenvolvi novos aprendizados.

E5 - Mudei meu modo de pensar sobre os diferentes aspectos do turismo e hotelaria

E6 - Realização pessoal

E8 - Adquirir vários conhecimentos que hoje estou empregando no meu trabalho diário

E9 - O fato de eu ter nível superior

E10 - Oportunidade de emprego e mais conhecimento na área.

E11 - As mudanças que aconteceram na minha vida

foram várias como o bom atendimento ao cliente que vale para qualquer área

E12 - Não respondeu à questão

E13 - Nenhuma

E14 - Passei por um processo de avaliação e com posterior promoção.

E15 - Muita falta de tempo em consequência de muito trabalho.

E16 - A formação superior me proporcionou mudança salarial.

E17 - Na época eu era supervisora de apartamentos, fui promovida a supervisora de governança que abrangia uma área de atuação maior e agora sou governanta.

E18 - A questão teórica, pois a experiência se conquista com o tempo, só que precisamos ter conteúdo para crescer profissionalmente.

E19 - Ficou mais fácil a contratação em algumas empresas, por já possuir um amplo conhecimento na área

E20 - As mudanças que realmente ocorreram foi o conhecimento que vou levar para a vida inteira, mesmo que não atue em hotelaria, o conhecimento e o aprendizado irão me beneficiar em diversas outras áreas, isso foi muito relevante.

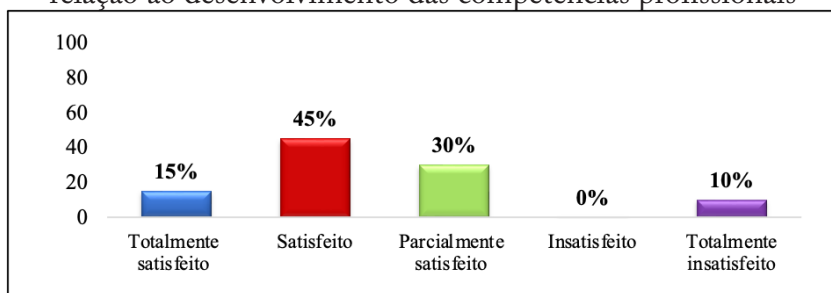


Por outro lado, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E11, E13 e E17 ainda aguardam pela oportunidade de se inserirem profissionalmente no ramo da hotelaria. A frustração desses sujeitos que, embora residam numa região com alto potencial turístico e sejam portadores de um diploma de nível superior que atesta sua capacidade técnica para atuar no ramo da hotelaria, ainda estão desempregados. Pelo fato de terem realizado um curso na modalidade a distância, muitos deles puderam desenvolver estágios e até mesmo atuarem como funcionários na rede hoteleira durante a realização do curso.

No entanto, as oscilações de mercado e o próprio metabolismo do sistema econômico produz a dinâmica da rotatividade dos recursos humanos que compõem o quadro de funcionários dessas empresas. Nesse sentido, a insatisfação com o curso dialoga com a dificuldade de permanência no mundo do trabalho.

No gráfico 2, apresentamos a percepção dos alunos com relação à duração do curso, haja vista as competências profissionais exigidas pelo mundo do trabalho.

**Gráfico 2** – Duração do curso contemplou as expectativas com relação ao desenvolvimento das competências profissionais



Fonte: O autor (2017)

### Dados da pesquisa

Os dados revelam que o nível de satisfação foi predominante, visto que nenhum respondeu que estava insatisfeito com a metodologia ao relacioná-la com os desafios vivenciados na prática profissional após o término do curso.

Há a pressuposição de que o estudante do ensino superior possui maior autonomia e maturidade para enfrentar os desafios advindos de sua formação acadêmica e que todas as experiências vivenciadas até o ingresso na universidade colaboram para uma aprendizagem autônoma, pois reconhece que ao concluir sua formação se deparará com desafios e problemas que precisam ser solucionados.

As inovações tecnológicas e o acirramento da competitividade atrelado a uma necessidade constante de atualização e alinhamento da formação às demandas do mundo do trabalho, além de aspectos culturais e sociais mobilizam os estudantes para ingresso no ensino superior.

A décima questão do questionário aplicado aos egressos indagou-lhes o que mudariam no curso pensando na sua prática profissional e o que fazia falta na formação do estudante da EaD, tendo como premissa a análise e reflexão sobre o envolvimento deles com sua formação, crescimento pessoal e profissional e desafios vivenciados. Algumas respostas indicam que a falta de disciplinas ou de mais atividades práticas durante a formação. Essa informação nos chama a atenção considerando a ênfase dada pelos documentos oficiais sobre a obrigatoriedade de os cursos tecnológicos contemplarem justamente em sua oferta a integração teoria e prática, onze estudantes sinalizaram de alguma forma a necessidade de mais atividades práticas.



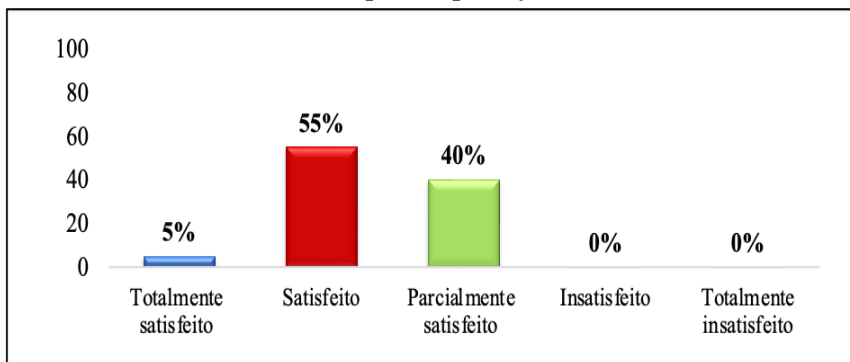
Fica evidente o descontentamento de alguns estudantes com a carga horária do curso destinada ao exercício da prática profissional. Nesse aspecto, assemelha-se aos cursos de bacharelado e licenciatura nos quais muitos estudantes reclamam da carga horária reservada para a vivência profissional por meio de estágios e atividades complementares que possibilitem uma maior integração entre teoria e prática na formação acadêmica.

No gráfico 3 estão os índices de satisfação relativos às competências profissionais referentes às habilidades e atitudes comportamentais que ajudam o egresso no planejamento a partir do grau de satisfação dos estudantes.

Na organização curricular fica evidente a ênfase na formação de um profissional que desempenhe múltiplas tarefas relacionadas à gestão de serviços hoteleiros. Nessa perspectiva, a questão indagava se as competências profissionais, habilidades e atitudes comportamentais

como planejar, gerenciar e operar meios de hospedagem, gastronomia, clínicas e hospitais e spas, além do planejamento, gerenciamento e operação de empresas de eventos, recreação, lazer e de lavanderias foram desenvolvidas com sucesso.

**Gráfico 3** – Competência I: habilidades e atitudes comportamentais voltadas para o planejamento



Fonte: O autor (2017)

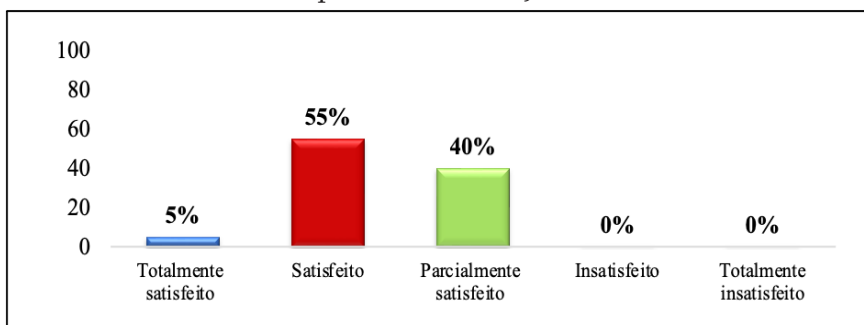
### Dados da pesquisa

A partir dos dados apresentados no gráfico no qual 55% dos estudantes ficaram satisfeitos com a competência proposta no PPC e desenvolvida ao longo do curso podemos inferir que o egresso, com relação às competências previstas, conseguiu de forma crítica e reflexiva tanto no setor hoteleiro como nos setores afins a exemplo da gastronomia, dentre outros, embasamento para atuar como gestor atento ao mundo competitivo em que vivemos na atualidade e às transformações que repercutem na prática profissional dos trabalhadores do século XXI. Diante disso, também não podemos esquecer de formar profissionais com ética, espírito crítico, criativo e

flexível e, ao mesmo tempo, justo e honesto no exercício da profissão que escolheu para desempenhar.

No gráfico 4 são apresentados os resultados referentes ao nível de satisfação com o curso no que diz respeito à legislação hoteleira, ambiental e código de defesa do consumidor.

**Gráfico 4** – Competência II -Desenvolvimento de competência profissional relacionada a planejar, gerenciar e operar marketing e vendas de produtos e serviços hoteleiros



Fonte: O autor (2017)

## Dados da pesquisa

Podemos deduzir no gráfico 4 que os egressos ficaram satisfeitos com relação às competências exploradas no curso destinadas a promover a sua preparação para atuar na gestão do marketing hoteleiro que inclui conhecer a segmentação de mercado, ou seja, analisar o comportamento dos clientes para oferecer serviços personalizados voltados para o aumento da lucratividade da empresa e, concomitantemente, satisfazer as demandas do cliente que busca o serviço disponibilizado por determinado segmento do mercado.

O marketing pode ser definido “como um processo social e gerencial pelo qual indivíduos e grupos obtêm o que necessitam e

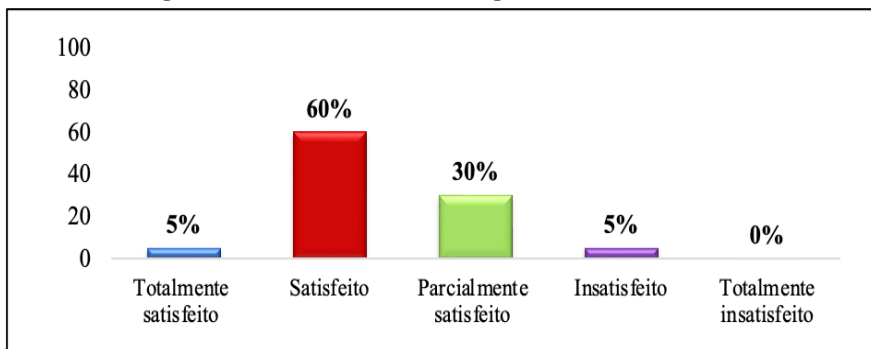


desejam através da criação, oferta e troca de produtos de valor com outros” (KOTLER, 1998, p. 27). No curso eles participaram de uma disciplina de 90 horas intitulada “Marketing Hoteleiro”, que propunha desenvolver as competências descritas no questionário de pesquisa, a partir do qual obtivemos os resultados elencados. Tais resultados revelam que os egressos apresentam certa insegurança para desempenhar essa atribuição integrante das prerrogativas inerentes ao tecnólogo em hotelaria.

A miscelânea de atribuições exigidas para atuar no ramo hoteleiro com as iminentes competências e habilidades se deve à complexidade da atividade e à multiplicidade de relações econômicas e sociais criadas para atender às necessidades do turismo e consequentemente do setor hoteleiro.



**Gráfico 5** – Competência III: Desenvolvimento de competência profissional relacionada a conhecer, interpretar e aplicar legislação hoteleira, legislação ambiental e Código de Defesa do Consumidor



Fonte: O autor (2017)

## Dados da pesquisa

O gráfico 5 mostra o nível de satisfação do estudante relacionado às competências desenvolvidas ao longo do curso para conhecer, interpretar e aplicar legislação hoteleira, legislação ambiental e Código de Defesa do Consumidor (CDC).

Diversas atividades são regidas por leis que normatizam o exercício profissional como, por exemplo, o engenheiro, médico, arquiteto, professor, dentre outros. O tecnólogo em hotelaria não é diferente, é essencial que ele conheça o ordenamento jurídico que trata da legislação turística e ambiental dentro do seu ramo profissional. Quando o curso propõe como uma das competências do egresso a capacidade de interpretar e aplicar a legislação hoteleira, objetiva suscitar a capacidade crítica e analítica com vistas a sua aplicação no cotidiano das atividades profissionais desenvolvidas no ramo do setor hoteleiro.

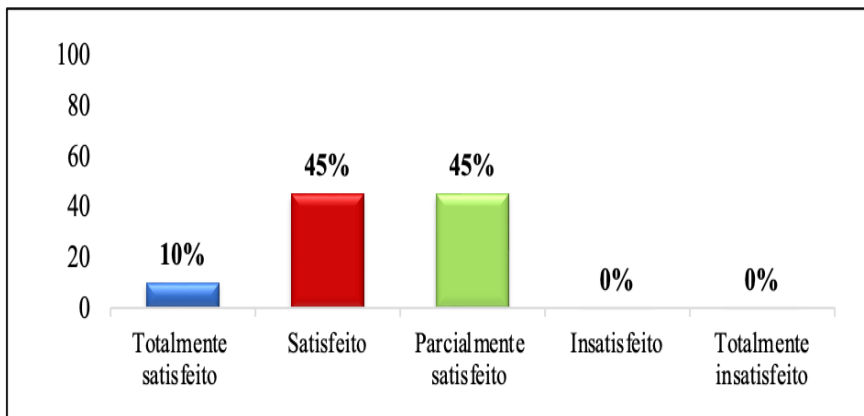
Para Silva e Dolci (2008, p. 1), “os hotéis, operadoras turísticas e agências de viagens, como todos os outros estabelecimentos comerciais de bens e serviços, são responsáveis civilmente por todos os eventos que causem dano aos seus clientes”; portanto, o conhecimento das normas e regras que regulam os serviços hoteleiros “em função das atividades turísticas apresentarem risco de dano aos seus consumidores, entendemos que os hotéis e agências de viagem devem estar cientes dos limites da sua responsabilidade”. Como gestor dos serviços hoteleiros, o tecnólogo não pode prescindir de conhecer princípios, conceitos e normas jurídicas aplicáveis ao cotidiano das atividades turísticas e hoteleiras.

O gráfico 6 explora a percepção dos egressos com relação ao desenvolvimento de competências destinadas a conhecer, interpretar e aplicar pesquisas, sondagens e indicadores socioeconômicos.





**Gráfico 6** – Competência IV - Desenvolvimento de competência profissional relacionada a conhecer, interpretar e aplicar pesquisas, sondagens e indicadores socioeconômicos



Fonte: O autor (2017)

### Dados da pesquisa

O cenário econômico e social atual exige um profissional multifacetado que seja competente para desenvolver múltiplas tarefas no ambiente de trabalho. Nesse sentido, os conhecimentos pertinentes à aplicação de pesquisas possibilita analisar criticamente indicadores socioeconômicos que permitam aferir os impactos ambientais, sociais e econômicos dos empreendimentos turísticos considerando a relevância da atividade turística sem, contudo, negligenciar os reflexos na cadeia produtiva; preparando, assim, o egresso para tomada de decisões considerando as estruturas econômicas e sociais na qual a atividade turística está inserida, subsidiando as ações voltadas as atividades turísticas.

Os indicadores socioeconômicos oferecem informações cruciais para a definição de um conjunto de serviços turísticos que podem ser criados ou potencializados, além de auxiliar na definição

de metas e estratégias que subsidiam as decisões dos gestores do turismo. As atividades turísticas provocam impactos nos ambientes naturais e culturais pelo contato com costumes e culturas diferentes. No entanto, o crescimento de desenvolvimento do turismo não pode prescindir das preocupações ambientais e da sustentabilidade.

Para que o desenvolvimento das atividades turísticas seja sustentável é necessário que políticas e planos que integrem os prestadores de serviços e a comunidade preservem os recursos ambientais e simultaneamente desenvolvam a economia local. Os indicadores são utilizados como ferramentas de gerenciamento e planejamento que permitem operacionalizar melhor as decisões administrativas, reduzindo riscos e custos; agir preventivamente diante de situações emergenciais, corrigindo os impactos, quando necessário, e realizar o monitoramento. Tais ações servem de subsídios para a tomada de decisão da gestão dos serviços hoteleiros e turísticos.

Para atender às diversificadas demandas dos serviços oferecidos na hotelaria é necessário trabalho interdependente e integrado de todos os funcionários “pois o comportamento e a atitude dos funcionários exercem reconhecida influência sobre os resultados organizacionais, tais como a qualidade dos serviços prestados” (BARRETO; LIMA, 2014, p. 1). Ainda segundo as autoras (2014, p.3):

cabe aos gestores dos empreendimentos hoteleiros a influência indireta sobre esses resultados, por meio da valorização dos seus colaboradores, investindo no seu desenvolvimento, estimulando a motivação, o comprometimento, e concedendo maior autonomia ao pessoal de linha de frente.

Diante de sua função estratégica, o tecnólogo em hotelaria é cobrado para atuar em diversos setores do segmento hoteleiro para garantir que os serviços prestados aos hóspedes sejam

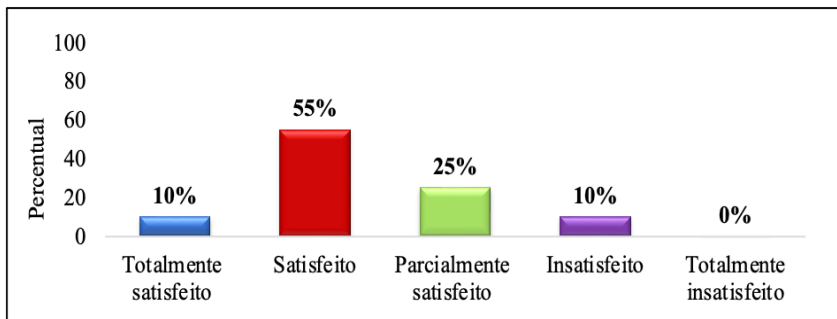


executados seguindo o padrão de qualidade e proatividade por parte dos colaboradores. Dentre os serviços sob sua responsabilidade e supervisão, destacam-se o gerenciamento do hotel ou pensão, mais especificamente do serviço de hospedagem, dos serviços de alimentação e de bar oferecidos pelo estabelecimento, dos recursos humanos e financeiros simultaneamente, além das atividades de lazer.

Ao serem arguidos no questionário sobre as competências que envolvem essas atividades no cotidiano profissional, os egressos responderam, em sua maioria, que atuam satisfatoriamente exercendo essas múltiplas funções. Essa competência foi a mais equilibrada do ponto de vista daqueles que responderam positivamente com relação ao desenvolvimento como também daqueles que sinalizaram estar contentes com o desempenho das funções indicadas (Gráfico 7).



**Gráfico 7** - Competência V - Desenvolvimento de competência profissional relacionada a integrar, atuar e lidar com equipes multidisciplinares e com planos de programas e projetos relacionados aos meios de hospedagem



Fonte: O autor (2017)

## Dados da pesquisa

A gestão de pessoas precisa trabalhar a motivação e o alinhamento dos funcionários com a missão e valores dos empreendimentos hoteleiros. Nesse sentido, é importante gerenciá-los adequadamente a fim de assegurar que seus interesses e atitudes estejam em sintonia com os objetivos estratégicos do gestor da hotelaria. Além de desenvolver todo o potencial e motivação, é necessário investir na formação profissional e educacional como cursos de formação continuada e progressão na carreira com a devida valorização profissional.

Dessa forma, o gestor da hotelaria precisa trabalhar para proporcionar um ambiente de trabalho estimulante, tendo em vista que a satisfação dos funcionários contribui para o sucesso da competitividade da empresa, especialmente no turismo, que se caracteriza como uma atividade profissional em que os produtos e serviços são avaliados pela qualidade do trabalho humano.

As empresas de um modo geral estão buscando trabalhar com equipes multidisciplinares e multifuncionais distanciando assim do modelo fordista de produção em que cada trabalhador era responsável por uma etapa do processo produtivo. A gestão de pessoas está se tornando uma tarefa cada vez mais importante nas empresas em todas as atividades e, no turismo, desempenha papel preponderante para o sucesso dos serviços prestados aos clientes. Dentre as qualidades valorizadas pelos gestores, destacam-se: liderança, determinação, flexibilidade, organização, iniciativa, criatividade, empatia e estar sempre preparado para tomar decisões. O profissional que consegue congrega todas essas características é capaz de avaliar, planejar, escolher e gerenciar as atividades do setor hoteleiro.

Beni (1998, p. 187) endossa essa assertiva ao argumentar que a empresa hoteleira, “quando comparada a outros tipos de empresa, é menos propensa à automação, pois o tratamento pessoal e, o calor humano faz parte essencial da atividade em todos os setores (...), e, qualquer escassez de mão de obra tem reflexos imediatos e diretos em seu funcionamento.

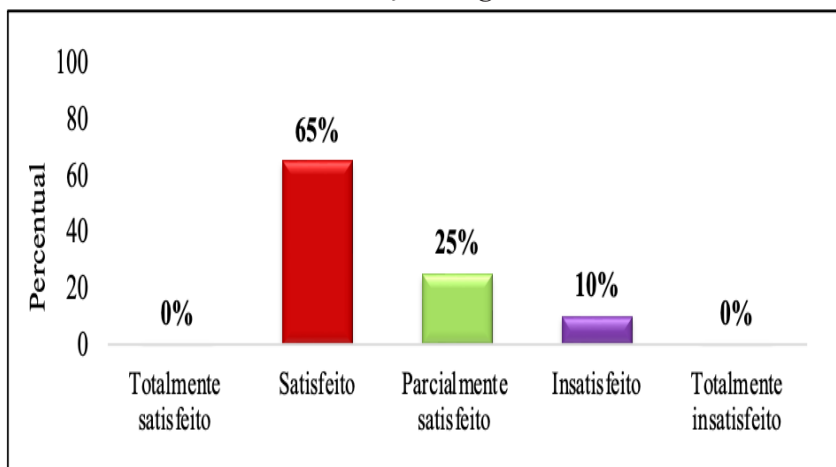


Nessa perspectiva, o gráfico 8, demonstra que mais da metade dos egressos participantes da pesquisa estão satisfeitos com as competências relacionadas a lidar com equipes e projetos e programas relacionados aos meios de hospedagem.

No gráfico 8, temos a percepção dos egressos com relação às competências desenvolvidas para utilização de técnicas de elaboração de projetos e modelos matemáticos de avaliação e gestão financeira. Supõe-se que o estudante ao término do curso está apto para elaborar e aplicar ferramentas práticas de gestão econômica e financeira para otimização dos investimentos e recursos utilizados no empreendimento hoteleiro para maximizar o lucro e minimizar os custos operacionais, bem como para avaliar fatores econômicos, tecnológicos e humanos que impactam no desempenho financeiro do empreendimento.



**Gráfico 8** – Competência VI - Desenvolvimento da competência profissional para utilizar técnicas de elaboração de projetos e modelos matemáticos de avaliação de gestão econômica e financeira



Fonte: O autor (2017)

## Dados da pesquisa

Um aspecto importante realizado no planejamento é a coleta de informações sobre o ambiente que a empresa opera: mercado, economia, tecnologias utilizadas e a legislação que regula o funcionamento. A avaliação financeira permite, de acordo com Medeiros et al. (2012, p. 2), “auxiliar o gestor financeiro de uma empresa no processo de planejamento, análise e controle das atividades financeiras”. Ainda de acordo com os autores, os negócios estão cada vez mais competitivos, obrigando as organizações a se adaptarem rapidamente às mudanças e aderirem às novas tecnologias. Assim sendo, as empresas precisam dispor de instrumentos para a tomada de decisão, bem como alocar seus recursos financeiros de maneira eficiente, escolhendo a melhor alternativa para que possam ter o retorno esperado sobre o capital inicialmente investido (MEDEIROS, et al, 2012, p. 2).

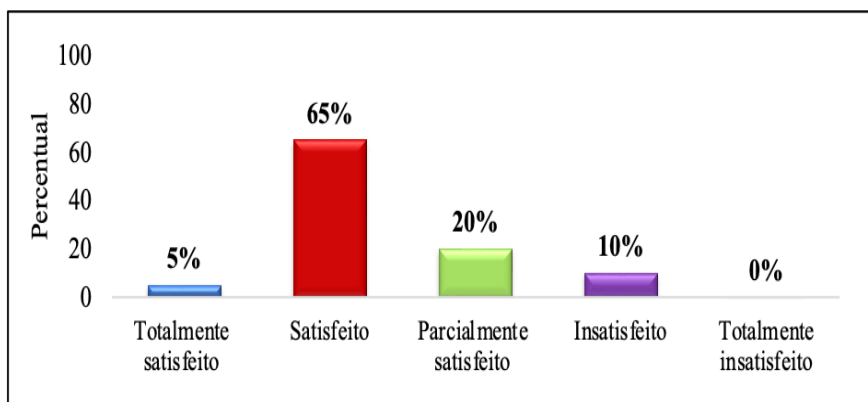


O tecnólogo em hotelaria precisará compreender princípios e normas contábeis que o auxilie na averiguação do resultado (lucros ou prejuízo), diagnosticando e interpretando os dados da situação econômica e financeira para tomar decisões assertivas com o intuito de assegurar a satisfação do cliente e a rentabilidade para o empreendimento. Oliveira e Mieldazis (2014, p. 18) endossam essa afirmativa ao considerar que “as ferramentas de controles financeiros são instrumentos de apoio à tomada de decisão indispensável à gestão do negócio hoteleiro”. Os autores reforçam a importância dessas ferramentas para “acompanhar o desempenho do negócio como também para a formulação de estratégias mais adequadas a cada situação em que o empreendimento se encontra” (OLIVEIRA; MIELDAZIS, 2014, p. 18).

No gráfico 9, os dados revelam o nível de satisfação dos egressos no que concerne a sua formação para atuar no planejamento, organização, liderança, coordenação e controle das atividades hoteleiras e como multiplicador do conhecimento hoteleiro. Os

resultados coletados indicam que a maior parte dos egressos ficou satisfeita com a competência.

**Gráfico 9 – Competência VII: Desenvolvimento da competência profissional para planejar, organizar, liderar, coordenar e controlar as atividades hoteleiras e atuar como multiplicador do conhecimento hoteleiro**



Fonte: O autor (2017)

### Dados da pesquisa

Considerando as diversificadas atividades realizadas pelo gestor hoteleiro, destaca-se a necessidade de desenvolver uma visão estratégica e global do empreendimento com responsabilidade, inclusive, de formar continuamente sua equipe para que todos desenvolvam uma identidade com a empresa. Além de contratar os colaboradores que trabalham no hotel, é de sua responsabilidade preparar continuamente os funcionários para atender às demandas do cotidiano dos serviços oferecidos aos hóspedes, clientes e fornecedores, tendo em vista que o público da hotelaria é bastante

eclético e de culturas diferentes. Na atuação como multiplicador o processo educativo destina-se a desenvolver atitudes proativas em sua equipe. Nessa lógica, a gestão de pessoas adquire centralidade nas atividades hoteleiras, já que, para Castelli (2003, p. 36):

embora o progresso tecnológico tenha trazido inovações e aperfeiçoamentos no seio da empresa hoteleira, o elemento humano continua sendo a peça fundamental. É dele que depende todo processo de acolhida do cliente e, conseqüentemente, a própria rentabilidade da empresa. É do tratamento que o hospede recebe no hotel que depende em grande parte, a formação de uma imagem positiva ou negativa da cidade, da região ou do país. A demanda humana, e a oferta depende fundamentalmente do elemento humano.

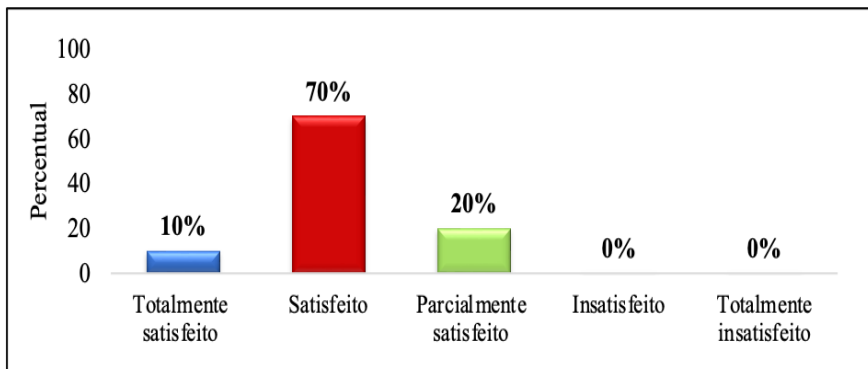


Segundo Castelli (2003), os bons profissionais do setor hoteleiro são aqueles que possuem excelente qualificação pessoal, espírito de equipe e colaboração. Nessa direção, os dados evidenciam que 70% ficaram satisfeitos com a referida competência.

No gráfico 10, são apresentados os índices de satisfação com relação à competência profissional para atuar com base em valores éticos, com responsabilidade social, ambiente e justiça.



**Gráfico 10** – Competência VIII: Desenvolvimento da competência profissional para atuar com base em valores éticos, com responsabilidade social, ambiente e justiça



Fonte: O autor (2017)

### Dados da pesquisa

O gráfico 10 sinaliza que 10% ficaram totalmente satisfeitos, 70% satisfeitos e 20% parcialmente satisfeitos com o desenvolvimento da competência profissional para atuar com base na referida competência. Com a finalidade de contribuir e orientar os gestores de hotéis, a Associação Brasileira da Indústria de Hotel (ABIH) elaborou um manual de conduta hoteleira para lidar ética e profissionalmente com situações cotidianas a qual exige uma postura responsável e sustentável e respeito universal aos direitos humanos.

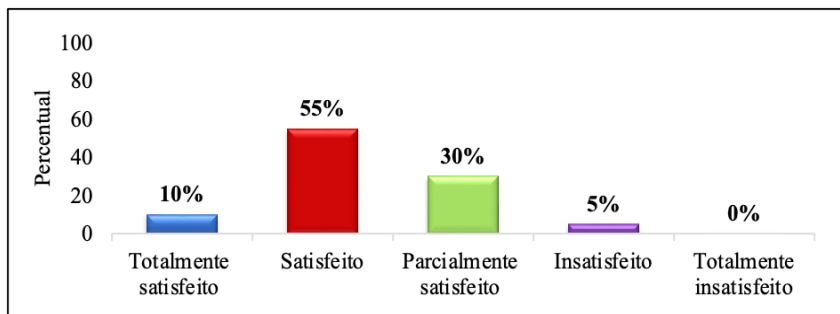
Para Moratelli e Souza (2006, p. 14), a questão da responsabilidade social na hotelaria, geralmente, fica restrita ao cumprimento de leis para evitar gastos com multas e obrigações sociais. Simultaneamente, elas apontam para a necessidade do desenvolvimento de uma “nova postura gerencial, com mais responsabilidade econômica, legal, ética e filantrópica” considerando que a falta de “planejamento provoca, em médio e longo prazo, prejuízo as organizações hoteleiras”.

Podemos inferir, a partir dos dados apresentados, que o tecnólogo em hotelaria é um profissional multifacetado que gerencia, coordena, organiza, planeja e executa com sua equipe todos os serviços realizados em hotéis, resorts, pousadas, dentre outras na qual as funções administrativas sobressaem sobre as demais. As funções administrativas envolvem essencialmente o planejamento, organização, direção e controle e caracteriza o perfil profissional do egresso em hotelaria e reflete a organização estrutural do hotel.

No gráfico 11, são apresentados os níveis de satisfação dos egressos com relação ao desenvolvimento da competência profissional para coordenar e acompanhar trabalhos técnicos, estudos, pesquisas e projetos hoteleiros identificando os potenciais turísticos do setor considerando a diversidade cultural e a sustentabilidade da hotelaria.



**Gráfico 11** – Competência IX - Desenvolvimento da competência profissional para coordenar e acompanhar trabalhos técnicos, estudos, pesquisas e projetos hoteleiros identificando os potenciais turísticos do setor considerando a diversidade cultural e a sustentabilidade da hotelaria



Fonte: O autor (2017)

## Dados da pesquisa

Os dados apresentados no gráfico 11 evidenciam que os egressos, ao concluir o curso e se inserir no mundo do trabalho, não terão total domínio teórico-prático de todas as atribuições inerentes a sua função, principalmente, considerando as multiplicidades de funções. No cotidiano é que as competências serão aprimoradas e ressignificadas de acordo com as demandas que forem surgindo.

### e) Autoavaliação

Os dados revelam informações sobre o processo de autoavaliação dos egressos em relação ao seu nível pessoal de comprometimento com sua formação durante a realização do curso. Podemos inferir que a maioria dos estudantes sinaliza que se dedicou a sua formação inicial para exercer sua profissão com responsabilidade.

Nesse sentido, no limite dos argumentos, seja pela possibilidade de acesso ao ensino superior, pela curiosidade que nos move, pela necessidade de manutenção ou de acesso ao mundo do trabalho, pela identidade com cursos a distância ou mesmo com o CST em Hotelaria EaD, a força motriz que mobilizou esses sujeitos a escolherem esse curso foi a necessidade de se colocarem no mercado de trabalho que se mostra altamente competitivo e requer cada vez mais uma maior e melhor qualificação dos sujeitos.

Os dados coletados revelam equilíbrio entre o quantitativo de egressos que indicaram estar satisfeitos com as competências desenvolvidas para atuar em situações reais de trabalho, como também daqueles que sinalizaram que não estão plenamente seguros para desenvolver as competências preconizadas no PPC do IFAL e requeridas pelo mundo do trabalho.

Nesta perspectiva, evidenciamos a contribuição do CST em Hotelaria EaD ofertado pelo IFAL para o movimento de inserção dos egressos no mundo do trabalho por meio da análise



do questionário aplicado no qual pudemos identificar os principais desafios enfrentados e se as competências propostas no PPC foram incorporadas a prática profissional.

### **Considerações finais**

Essa pesquisa tomou como foco de investigação averiguar como os egressos do CST em Hotelaria EaD ofertado pelo IFAL estão sendo inseridos no mundo do trabalho e quais as competências e habilidades aprendidas durante a formação são utilizadas em situações reais de trabalho.

O desenvolvimento científico e tecnológico permite o estabelecimento de novas relações econômicas, sociais e culturais na contemporaneidade em que o processo de globalização requer novas estruturas organizacionais do trabalho que, por sua vez, exigem profissionais melhor qualificados.

Nesse contexto, os CST surgem com a proposta de formação mais eficiente dos sujeitos, reduzindo o tempo de formação para atender as necessidades específicas do mundo do trabalho. Dessa Forma, a oferta do curso por meio da EaD se insere nesse quadro de redefinição das demandas do mundo do trabalho, que exige um profissional polivalente e multifacetado. Dentre essas, destacam-se as seguintes qualidades: iniciativa, proatividade, colaboração, autonomia, flexibilidade, criatividade, disciplina, inovação, capacidade de planejamento e organização do tempo e familiaridade com as TDIC.

Na leitura e análise do PPC ficaram implícita as contradições e dilemas da sociedade vigente que busca, simultaneamente, preparar o sujeito para inserção no mercado de trabalho, mas, sem perder de vista a inquietação precípua de formar o homem multilateral ou integral orientado por princípios e valores humanísticos.

Nesse sentido, quando comparamos o que está proposto na justificativa do PPC com o objetivo do curso identificamos



ambiguidades, visto que busca, simultaneamente, alinhar seus princípios educativos a formação plena do sujeito (multilateral) com as necessidades do mundo do trabalho (unilateral).

A análise do questionário teve como propósito averiguar se o que estava proposto no PPC com relação ao perfil profissional de conclusão foi desenvolvido e incorporado ao longo do curso. Os dados obtidos por meio da aplicação do questionário revelam que, em sua maioria, os estudantes ficaram satisfeitos com a formação profissional.

Em cursos ofertados na modalidade a distância, por sua própria natureza e pelo uso intenso das TDIC, o estudante egresso desenvolve competências e habilidades mais requisitadas pelo cenário contemporâneo e, por isso, ele, a princípio, teria mais chances de se inserir no mundo do trabalho e, conseqüentemente, ascender mais rapidamente na profissão.

Os dados coletados e a pesquisa bibliográfica realizados não apresentam indícios que comprovem esse raciocínio. Ainda que um dos egressos tenha sinalizado em sua resposta ao questionário que sua turma EaD tivera mais oportunidades do que os colegas que realizaram sua formação presencialmente, não existem dados concretos ou comparativos suficientes entre egressos do presencial e da EaD e o movimento de inserção no mundo do trabalho. Entendemos que as modalidades a distância e presencial não são concorrentes, apenas atendem a públicos que apresentam demandas distintas decorrentes da necessidade de flexibilidade para estudo originadas da necessidade de conciliar diversas atividades cotidianamente.

Com relação ao enunciado da segunda premissa de que uma parcela dos sujeitos ingressantes em cursos de EaD já estão inseridos no mundo do trabalho e, portanto, o perfil proposto no PPC esteja aquém das potencialidades desses sujeitos e, ainda, que os egressos apresentam um perfil que transcende o anunciado no PPC, esta proposição não foi passível de validação a partir dos dados obtidos com os participantes da pesquisa.



É possível afirmar que uma parcela do grupo que ingressou no CST em Hotelaria EaD do IFAL pode tê-lo concluído sem construir uma identificação com a área e, por isso, tenha dificuldade em se inserir no mundo do trabalho, o que contrasta com a finalidade dos cursos tecnológicos que é garantir a identificação com o perfil profissional de conclusão do curso e da respectiva organização curricular.

Com base na pesquisa bibliográfica e no estudo de caso realizados, os dados revelam que a formação de profissionais em CST na modalidade EaD prepara o estudante com competências e habilidades almejadas pelo mundo do trabalho conforme índice de satisfação obtidos no questionário aplicado com os egressos. Entretanto, conforme analisado no percurso da pesquisa, não podemos, a partir da adoção de uma visão progressista, limitar a formação do trabalhador às nuances do mundo do trabalho, é essencial que os cursos superiores de tecnologia formem o cidadão crítico e participativo, engajado na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, o que pressupõe superar a concepção de adaptação passivamente às mudanças requeridas pelo mundo do trabalho pressionados pelo modelo econômico vigente.

As aprendizagens vivenciadas na educação básica e no ensino superior, geralmente, estão distantes das competências e habilidades exigidas dos profissionais nas atividades econômicas e nas relações sociais e culturais, revelando um distanciamento das práticas educativas da realidade social e do mundo do trabalho. Realidade já constatada e criticada por John Dewey no final do século XIX, início do século XX.

Com o desenvolvimento e crescimento econômico cada vez mais recursos são destinados para ampliação da oferta de educação profissional. Paralelamente, percebe-se a necessidade da formação dos profissionais que atuam na educação profissional para uma melhor apropriação de práticas pedagógicas mais condizentes com



a realidade contemporânea. Aliado a essa demanda surge um novo desafio que é a atuação desses profissionais em cursos a distância espalhados em todo o país por meio da UAB, sistema que integra as universidades públicas e visa oportunizar o acesso ao ensino superior à população que apresenta dificuldades de cursar presencialmente e aumentar a oferta de vagas com redução de custos operacionais.

As mudanças ocorridas na sociedade afetam diretamente a escola e atuação docente, resultando numa formação permanente dos professores para enfrentar os desafios advindos do mundo do trabalho. Nesse sentido, os perfis de professores e estudantes deverão contemplar as habilidades exigidas pelo mundo do trabalho, incidindo numa prática educativa alinhada às mudanças no campo produtivo, o que definirá as mudanças curriculares e de práticas pedagógicas atuais.

A educação, de um modo geral e a Educação Profissional, especificamente, são impelidas a corresponder aos novos desafios e exigências econômicas e sociais, a rever o seu papel, o currículo e as práticas educativas condizentes com o cenário atual. As mudanças em curso são urgentes e emergenciais e a ação pedagógica é decisiva na qualificação profissional dos estudantes para sua incorporação ao mercado do trabalho. Nesta tarefa, os IFS, como escola de educação profissional, têm papel fundamental, trabalhando para alinhar os seus professores às mudanças que estamos vivenciando.

Os dados apontaram que os egressos do IFAL desenvolveram na sua formação competências e habilidades requeridas pelo mundo do trabalho e em consonância com o perfil profissional de conclusão do CST em Hotelaria EaD. Entretanto, não foi possível identificar por meio dos dados obtidos se os egressos tiveram uma formação fundamentada nas dimensões humanísticas, capaz de se inserir na sociedade em condições de atuação para a sua transformação conforme proposto no PPC (IFAL, 2012).



Ainda com base nos dados do questionário, a análise indicou a dificuldade ou falta de interesse dos egressos em exercer a profissão, já que apenas 5% começaram a atuar na área após a conclusão do curso, 50% nunca atuaram e 40% atuam na área de turismo e afins.

Os empreendimentos voltados para hotelaria como hotéis, resorts, flats, pousadas, entre outros, cresce vertiginosamente, principalmente, na região nordeste. Na economia brasileira, o setor de hotelaria e turismo apresenta alta performance e relevância com perspectiva de expansão, o que aumenta a busca por profissionais qualificados para atuar no segmento. Como a proposta do IFAL está baseada no tripé pesquisa, ensino e extensão, cabe analisar como esses elementos foram articulados na execução do curso e na formação de profissionais que supere o reducionismo. Os dados revelam a necessidade de novos estudos que abordem a temática.



Em face dos resultados apresentados, pode-se concluir que, em relação as competências profissionais e o perfil profissional de conclusão disposto no PPC e os resultados e análises do questionário, as competências requeridas para atuação como tecnólogo em hotelaria foram adquiridas.

Como proposição para futura investigações sinalizaria a necessidade de analisar a formação dos professores que atuam na EaD em CST, as práticas educativas vivenciadas em AVA e as propostas formativas que superem a visão reducionista do modelo econômico vigente no ensino superior em cursos tecnológicos.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Leilanne; LIMA, Catiane. Gestão de pessoas na hotelaria: um estudo de caso no hotel Ponta do Madeiro – Pipa/RN. In: XI Seminário da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-



Graduação em Turismo - ANPTUR. 11, 2014. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Aleph, 2014. Disponível em: <<http://www.anptur.org.br/anptur/anais/v.10/Anais/DPG2/090.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BASTOS, Carmen; ROVARIS, Nelci. Saberes docentes necessários à prática pedagógica dos professores da educação profissional de uma universidade federal tecnológica. In: IX Seminário Anped Sul. 11, 2012. Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1233/49>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

BENI, Mário C. **Análise estrutural do turismo**. São Paulo: Senac SP, 1998.

BRASIL. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO**, 2010. 3. ed. Brasília: MTE, SPPE, 2010a.

BRASIL. MEC. CNE. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº. 776/1997**. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf)>. Acesso em: 5 jul. 2016.

BRASIL. MEC. CNE. **Parecer nº 436**, de 02 de abril de 2001. CST Formação de Tecnólogos. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>> Acesso em: 2 jun. 2016.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº. 3/2002** de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília. 23 dez. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>> Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. MEC. CNE. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº. 29/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação



Profissional de Nível Tecnológico. Brasília: MEC, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

BRASIL. Ministério do Turismo. Programa de Regionalização do Turismo. **Índice de Competitividade do Turismo Nacional**. Brasília: Mtur, 2010. Disponível em: <[http://www.turismo.gov.br/export/sites/default/turismo/o\\_ministerio/publicacoes/downloads\\_publicacoes/Relatxrio\\_Brasil\\_2010.pdf](http://www.turismo.gov.br/export/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/Relatxrio_Brasil_2010.pdf)>. Acesso em: 5 nov. 2016.

CASTELLI, Geraldo. **Administração hoteleira**. 9. ed. Caxias do Sul: Educs, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.



FRANCO, Marília. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber, 2008.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNANDEZ, Paulo R. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362017005001104&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017005001104&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 abr. 2017.

IFAL. **Projeto político pedagógico institucional**. Maceió: IFAL, 2013. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.ifal.edu.br/documentos/pdi-1/pppi>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

IFAL. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria a Distância**. Maceió: IFAL, 2012. Disponível em: <[http://www.ead.ifal.edu.br/arquivos/materialparadownload/arquivo/2012/08/ppc\\_hotelaria.pdf](http://www.ead.ifal.edu.br/arquivos/materialparadownload/arquivo/2012/08/ppc_hotelaria.pdf)>/. Acesso em: 13 jul. 2016.

KOTLER, P. **Administração de marketing**: análise, planejamento, implementação e controle. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1998

LOPES, Paulo et al. Expansão da educação a distância e o ingresso de licenciados no mercado de trabalho. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. 1 2016. São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <<http://www.siedenped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/viewFile/1356/560>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MEDEIROS, Flaviani et al. Gestão econômica e financeira: a aplicação de indicadores. In: IX SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. 9. 2012. Resende. **Anais...** Resende: AEDB, 2012. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/681653.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MORATELLI, Rafael.; SOUZA, Maria. Responsabilidade social nas organizações hoteleiras de Santa Catarina. In: IV seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. 4. 2006. Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2006. Disponível em: <[http://www.ucs.br/ucs/tplSemMenus/eventos/seminarios\\_semintur/semin\\_tur\\_4/arquivos\\_4\\_seminario/GT11-C6.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplSemMenus/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_4/arquivos_4_seminario/GT11-C6.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2017.

MOORE. Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância:** sistemas de aprendizagem on-line. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

OLIVEIRA, Rafael; MIELDAZIS, Alessandra. Controles financeiros na hotelaria. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística Edição Temática:** gestão, internacionalização e desenvolvimento, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 1-21. dez. 2014. Centro Universitário Senac Disponível em: <<http://www.revistas.sp.senac.br/index.php/ic/article/viewFile/657/507>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **O aluno virtual.** São Paulo: Artmed. 2004.

PEREIRA, Eduarda. **Alunos maiores de 23 anos:** motivações para o ingresso no ensino superior na UP. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade do Porto, Porto, 2009. Disponível



em: <<https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/20327/2/mesteduardapereiraalunos000084953.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

SANTOS, Fabiano. UAB como política pública de democratização do ensino superior via EAD. In: XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 25. 2011. Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2011, p. 1-13. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0184.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

SILVA, Marcelo; DOLCI, Tissiane. A responsabilidade civil na Hotelaria: uma abordagem da teoria objetiva. In: V seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul – SeminTUR- Turismo: Inovações da pesquisa na América Latina. 5. 2008. Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2008. p. 1-14. Disponível em: <[http://www.ucs.br/ucs/tpIVSeminTur%20/eventos/seminarios\\_semintur/semin\\_tur\\_5/trabalhos/arquivos/gt06-02.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tpIVSeminTur%20/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_5/trabalhos/arquivos/gt06-02.pdf)>. Acesso em: 5 nov. 2016.

TESSAURO, Nevila et al. A educação a distância e o mercado de trabalho. In: XIX CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância - “Bons Profissionais Fazem Bons Programas de EAD: Como Estamos?”. 19, 2013. Salvador. **Anais...** Salvador: ABED, 2013. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/380.doc>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

URBANETZ, Sandra. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7207>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.





# GOVERNANÇA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

*Vera Lucia Pontes dos Santos*

*Fernando Sílvio Cavalcante Pimentel*

*Clarissa Tenório Ribeiro Bernardes*

## **Introdução**

O desenho de gestão pública que norteia a estruturação dos processos institucionais e educacionais na educação superior pode trazer intrinsecamente concepções e mecanismos de governança capazes de (re)configurar práticas de gerenciamento, direção e administração que se processam e se disseminam no exercício da gestão educacional.

Nessa perspectiva, Aguilar (2006, p.146) argumenta que as contínuas reformas da gestão pública têm sido orientadas para “formas pós-burocráticas de organização, gestão e operação, a fim de aumentar a eficiência, a qualidade e a responsabilidade da ação pública”. A governança constitui-se, assim, em mecanismos de regulação que transcendem as práticas convencionais, configurando uma nova perspectiva de gestão na contemporaneidade.

Este termo refere-se a um governo interativo, empreendedor, parceiro ou facilitador, implicando uma mudança no significado de governar, um novo processo governamental, ou um novo método pelo qual a sociedade é governada (ZURBRIGGEN, 2011).

Ressalta-se a importância e a pertinência da apropriação de uma visão sistêmica de EaD por parte de seus gestores, que segundo Moore e Kearsley (2013) incluem subsistemas como aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento.

Fruto de muitas análises e debates no cenário nacional, a governança tem sido associada ao surgimento de uma Nova Gestão Pública (NGP), que tem na democracia a forma como o poder político é exercido, seja a nível social ou institucional e, na cidadania, a participação ativa dos cidadãos nos assuntos públicos (ALCÁNTARA-SANTUARIO; MARÍN-FUENTES, 2013).

Nesse contexto, abordamos aspectos teórico-conceituais de governança, destacando princípios e práticas, que podem contribuir para a redefinição dos parâmetros aplicados à gestão da EaD, no sentido de distinguir mecanismos que transcendem as clássicas atividades de gerenciamento e direção, com transitoriedade para uma forma mais aberta de gestão: a governança.

Propomo-nos estabelecer um diálogo sistemático em torno dos mecanismos de governança na perspectiva da amplitude do conceito de gestão no contexto educativo. Nessa perspectiva, elegemos a abordagem qualitativa como metodologia investigativa, caracterizada como estudo de caso (YIN, 2015), tendo em vista o escopo da pesquisa, que é analisar princípios e práticas de governança no contexto da EaD, com vistas a evidenciar novos mecanismos governamentais que podem denotar uma emergente governança em IES Alagoanas.

### **Relação entre governança e gestão pública: conceitos e princípios norteadores**

Para que possamos construir uma concepção o mais fidedigna possível de governança, e aplicá-la de maneira adequada à questão-problema deste estudo, consideramos significativo o diálogo sistemático



entre conceitos e princípios que regulam os mecanismos de gestão e de governança no contexto da atuação pública e corporativa.

Em linhas gerais, a governança é caracterizada por uma série de procedimentos e práticas que a distingue das formas tradicionais de gestão. Na perspectiva do *The Governance Working Group of the International Institute of Administrative Sciences* (KAKABADSE, 2001), a governança refere-se ao processo pelo qual os elementos na sociedade exercem o poder e a autoridade, influenciando e estabelecendo políticas e decisões sobre a vida pública, além do desenvolvimento econômico e social. Nesse ponto de vista, a governança é uma noção mais ampla do que o governo, pois pressupõe a interação entre essas instituições formais e as da sociedade civil.

Por outro lado, López Zárate et al (2011) consideram que o conceito de governança está relacionado com gestão, administração, liderança, normatividade, governança, responsabilidade, formas de estruturas governamentais e organizacionais e, igualmente, com processos como tomada de decisão, o exercício da autoridade, a legitimidade de ações e o projeto e a construção de acordos.

### **Governança corporativa**

A Governança Corporativa (GC) compreende a gestão de uma organização, sua correlação com os acionistas (*shareholders*) e demais partes interessadas (*stakeholders*): clientes, funcionários, fornecedores, comunidade, governo, entre outros. Segundo Ribeiro Neto e Famá (2003, p. 2), a essência da GC baseia-se “em mecanismos de solução para o conflito de agência, decorrente da assimetria informacional e conflito de interesses entre as partes envolvidas”. Trata-se, portanto, de uma proposta articulada de gestão que envolve uma interação sistêmica entre os agentes internos e externos.

De acordo com Borges e Serrão (2005), o movimento pela GC ganhou força nos Estados Unidos em 1980, chegando ao Brasil



dez anos mais tarde. Deste modo, as origens da governança pública no Brasil remontam de meados de 1990, quando a eficácia e a legitimidade da atuação pública passaram a se respaldar na qualidade da interação entre os distintos níveis de governo, e entre estes, as organizações empresariais e a sociedade civil (OLIVEIRA, 2008).

O Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC, 2017) distingue os princípios básicos que fundamentam a GC, os quais são constituídos por *transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa*. Cada um desses princípios traduz um conjunto de valores e procedimentos a serem observados na prática que perpassam publicidade dos atos aos, tratamento justo e isonômico, zelo pela viabilidade econômico-financeiro, dentre outros aspectos de interesse dos sócios e *stakeholders*.



## Governança pública

Por outro lado, o Instituto Brasileiro de Governança Pública (IBGP, 2017) esclarece que o setor público tem uma série de responsabilidades com o Governo e com os respectivos usuários que, obviamente, não é alçada do setor privado. Assim, as demandas dos cidadãos e *stakeholders* para publicidade dos atos e transparência no setor público excedem àquelas atualmente requeridas no setor privado. Contudo, seja nesta ou naquela prática, a adequada governança deve estar alinhada ao princípio de responsabilidade e entendimento amplo da relação entre os gestores da organização e os encarregados de gerenciar seus recursos e entregar resultados.

Ao elaborar o referencial básico sobre Governança Pública (GP), o Tribunal de Contas da União – TCU (BRASIL, 2014, p. 42) destaca que

a governança no setor público compreende essencialmente os mecanismos de liderança,



estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a atuação da gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade.

Nessa compreensão, a tríade liderança, estratégia e controle corresponde a princípios fundamentais que orientam as práticas de governança no setor público, sobretudo quando o assunto é avaliar, direcionar e monitorar a atuação dos gestores na condução de políticas públicas de prestação de serviço e interesse social.

De acordo com o *World Bank* (2013), gestão e governança têm funções diferentes, mas se complementam entre si. A primeira refere-se ao funcionamento do dia a dia de programas e de organizações no contexto de estratégias, políticas, processos e procedimentos que foram estabelecidos pelo órgão, priorizando eficácia e eficiência das ações; a segunda, diz respeito a estruturas, funções, processos e tradições organizacionais que visam garantir que as ações planejadas (programas) sejam executadas de tal maneira que atinjam seus objetivos e resultados de forma transparente.



**Figura 1:** Relação entre governança e gestão

Desse modo, a governança relaciona-se aos processos de comunicação, análise e avaliação, liderança, tomada de decisão e direção, controle, monitoramento e prestação de contas; enquanto a gestão é inerente e integrada aos processos organizacionais, sendo responsável pelo planejamento, execução, controle, ação, enfim, pelo manejo dos recursos e poderes colocados à disposição de órgãos e entidades para a consecução de seus objetivos, conforme ilustrado na figura 1 (López Zárte et al (2011), p. 48).

### **A governança no cenário da educação pública**

Em um contexto social em que o conhecimento ocupa um lugar central, a educação passa a ser o eixo de muitas políticas públicas, reverberando esse interesse inclusive por organismos internacionais. É dentro deste desenho sócio-histórico que a governança passa a adentrar a educação.



De acordo com Alves (2012), a governança na educação refere-se à maneira pela qual se estabelecem as organizações educacionais, como nelas o poder é distribuído e exercido, quais estruturas são empregadas, como ocorre o processo decisório, quais são as responsabilidades formais e informais, qual a relação entre os distintos atores, quais as relações entre os distintos níveis e esferas de autoridade, como se exerce a responsabilidade fiscal, como ocorre o adequado registro e emprego orçamentário, entre tantas outras questões.

No tocante ao universo da educação, Bolívar (2015) enfatiza que é importante a implementação de novas formas de regular e governar a educação com a finalidade de suscitar uma capacidade interna de mudança, por meio da participação ativa e interdependente de agentes e atores institucionais. Nesses termos, o autor defende que a ação política deve ser entendida como algo mais complexo e heterogêneo que dependa da regulação de uma pluralidade de atores, locais de decisão e uma diversidade de modos de intervenção.

Portanto, a governança no âmbito educacional propõe transparência entre as diversas organizações educacionais e todos os sistemas e atores envolvidos nela e, do mesmo modo, supera a gestão em sentido estrito e invoca a cidadania, a ação política e a responsabilidade social.

## **Governança em EaD**

Compreende-se a gestão da EaD “como processo essencial na execução dos cursos, disciplinas e atividades de ensino ofertadas na modalidade de educação à distância” (MOMO; BEHR, 2015, p. 99) e, neste domínio, a gestão implica um modelo complexo que, em linhas gerais, deve focar nas redes de comunicação, considerando de modo amplo os requisitos materiais e humanos.

Em consonância com o Guia de Orientações Básicas sobre o Sistema UAB (BRASIL, 2013), a gestão da EaD no âmbito deste Sistema UAB é constituída por equipes gestoras que são, via de regra, compostas por subgerências, cada uma com atribuições bem específicas: formação, avaliação, gestão tecnológica e de informação, de polos e acadêmico-administrativa. Assim, a gestão da EaD juntamente com a coordenação geral de cursos e com o apoio da reitoria formam a grande engrenagem que compõe o grupo gestor da UAB.

Na EaD, esta gestão torna-se necessária para se atingir os padrões de qualidade preconizados nos Referenciais de Qualidade para a Educação à Distância (BRASIL, 2007), considerando que, para além das necessidades comuns a todos os processos educacionais, a questão da comunicação/interação, atravessa todas as demais questões, requerendo uma infraestrutura que efetivamente assegure a interseção de todas as variáveis.

Nessa necessidade de fazer acontecer o processo de gestão administrativa com todos os elementos imbricados na seara



educacional, e na EaD em especial, é que as boas práticas de governança despontam como ferramentas bastante atraentes para implementar processos eficientes e eficazes na criação e consolidação de cursos a distância.

### **Gestão da EaD em IES de Alagoas: mecanismos emergentes de governança**

Tomando como referência os aspectos teóricos e epistemológicos discutidos nas seções anteriores e com base na pesquisa empírica aplicada a gestores da EaD do ensino superior em Alagoas, este tópico se concentra na análise reflexiva, dialógica e analítica dos princípios, estratégias, políticas, processos e procedimentos evidenciados nas práticas de gestão, buscando identificar mecanismos que caracterizem uma emergente governança na EaD.



### **Percurso metodológico: produção dos dados**

Além dos aportes bibliográficos que nutriram preliminarmente este trabalho, primamos pela produção de dados empíricos no sentido de evidenciar novas discussões no campo da governança educacional. No enfoque da pesquisa qualitativa, delineada pelo estudo de caso, elegemos três IES públicas de Alagoas que ofertam cursos e programas à distância no contexto da UAB no encalço da seguinte questão-problema: em que medida os “mecanismos de governança” estão imbricados nas práticas de gestão dos processos administrativos, estruturais e pedagógicos da EaD no ensino superior de Alagoas?

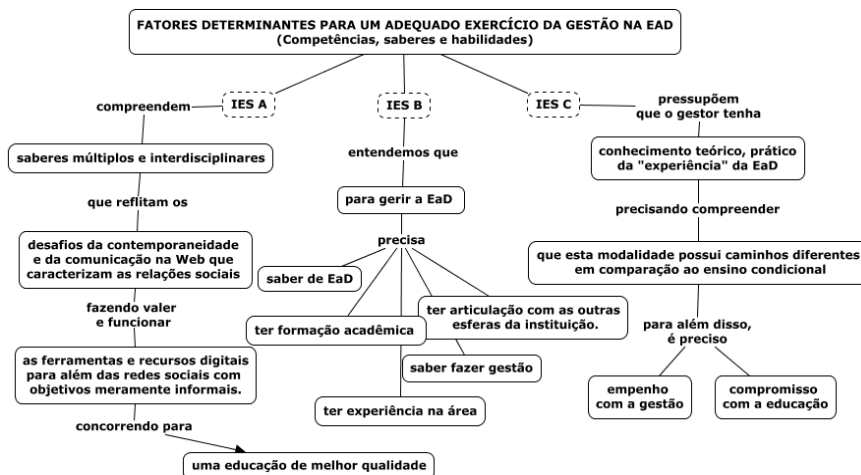
Nessa perspectiva, a produção dos dados foi instrumentalizada por um roteiro contendo cinco perguntas subjetivas direcionadas a gestores de EaD de cada uma das três IES. As questões foram formuladas visando relacionar aspectos diversos como concepção, planejamento, execução, avaliação, desafios e perspectivas inerentes

à gestão no âmbito da EaD, bem como a forma como os gestores se articulam com os outros agentes.

## Análise, discussão e síntese dos resultados

A análise preliminar dos dados produzidos foi feita por intermédio do *software Cmap Tools*, que auxiliou a análise dos conceitos e princípios evidenciados nas respostas, os quais foram sistematizados hierarquicamente em mapas conceituais (NOVAK; CAÑAS, 2008). Na discussão e interpretação dos mapas, buscamos aplicar os mecanismos da governança em direção ao alcance dos resultados.

A questão 1 teve como desdobramento a evidenciação dos aspectos para uma adequada prática de gestão na EaD, a partir da própria perspectiva dos agentes de gestão (Figura 2). Esclarece-se que, neste estudo, os colaboradores da pesquisa foram identificados como: IES A, respondente 1 (R1); IES B, respondente 2 (R2); e, IES C, respondente 3 (R3).



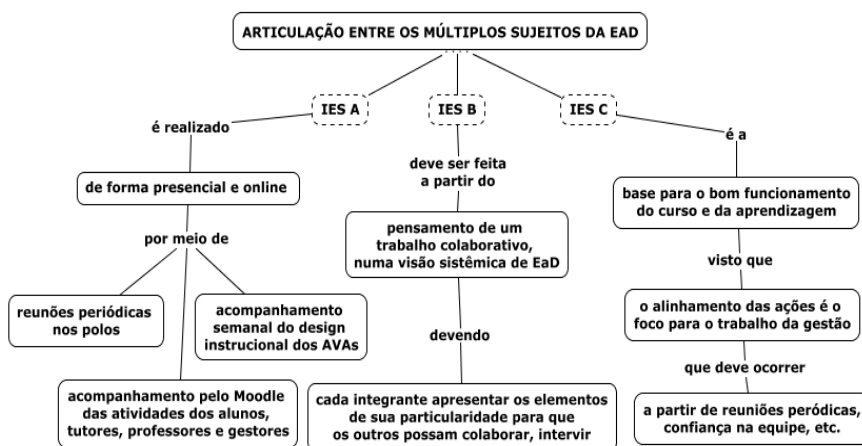
**Figura 2:** Fatores que determinam boas práticas de governança

Na análise da figura 2 destaca-se um conjunto de fatores que evidenciam como os gestores compreendem os processos, estratégias e mecanismos de gestão na perspectiva das boas práticas de governança (LÓPEZ ZÁRATE et al, 2011). De um lado, os agentes demonstraram que a atuação na governança em EaD requer formação específica (BRASIL, 2016), experiência e *know how* na área de educação e gestão, além de saber se articular estrategicamente com as instâncias externas; e, do outro, que necessita de empenho no exercício da gestão, compromisso com uma educação de melhor qualidade (ALVES, 2012; AGUILAR, 2006).

Há a presença de indícios de responsabilidade social quando se considera que o objetivo final da gestão é uma educação de maior qualidade, que é um dos fatores que contribui para a boa governança (ALVES, 2012). Esta, por sua vez, é mais bem traduzida, quando se destaca vários elementos que concorrem para a boa exequibilidade da gestão da EaD, principalmente quando o “saber fazer gestão” (R2) é focalizado como uma das competências do gestor, inferindo-se, portanto, a necessidade de saber articular as distintas variáveis que integram este sistema. A necessidade de “ter articulação com outras esferas da instituição” (R2) ratifica este pensamento e nos induz a pensar na comunicação, transparência e equidade como elementos importantes para o sucesso da gestão de cursos e programas (BRASIL, 2014).

Na subsequência, a figura 3 reflete mecanismos utilizados pelos gestores no processo de mobilização coletiva e articulação entre os múltiplos sujeitos que integram o sistema de gestão da EaD (diretor, coordenador geral, coordenador de polos, coordenador de suporte, coordenador acadêmico, coordenador administrativo e demais partes interessadas), referente à questão 2.





**Figura 3:** Articulação entre os múltiplos sujeitos gestores da EaD

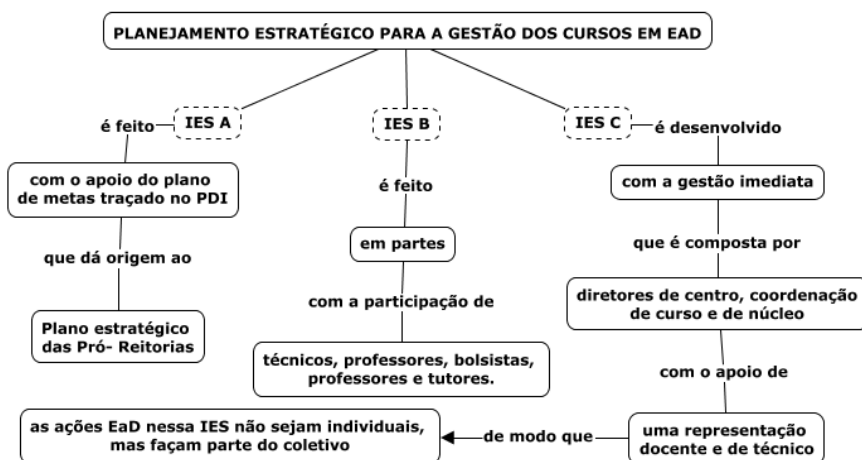
Nessa análise, os mecanismos de boas práticas de governança incidem com mais clareza e uniformidade, haja vista que é consensual o envolvimento de todos os atores e partes interessadas no processo de tomada de decisão nas IES.

A articulação com os diferentes segmentos, no sentido do “alinhamento das ações” (R3), tendo como ponto de partida o “pensamento de um trabalho colaborativo, numa visão sistêmica de EaD” (R2), materializado em “reuniões periódicas” (R1; R3), pressupõe uma série de princípios de governabilidade, como: “confiança na equipe” (R3), liderança por parte do gestor, autonomia e compromisso por parte dos envolvidos, responsabilidade social de todos e transparência das políticas, ações e decisões, ou seja, uma tomada de consciência coletiva sobre os processos envolvidos (ALVES, 2012; WORLD BANK, 2013).

Semelhantemente, “o procedimento de acompanhamento semanal do design dos AVAs” (R1) e, em contrapartida, o “acompanhamento pelo *Moodle* das atividades dos alunos, tutores,

professores e gestores” (R1), caracteriza o mecanismo de *controle* das ações. Em síntese, constata-se a incidência de uma série de mecanismos de governança (liderança, direção, controle, estratégia, equidade, responsabilidade, transparência, prestação de contas etc.) referenciados pelo TCU (BRASIL, 2014).

A partir da questão 3, destacam-se os mecanismos utilizados pelos respectivos gestores no desdobramento do planejamento de suas ações (figura 4).



**Figura 4:** Planejamento estratégico na gestão da EaD

No que tange ao planejamento estratégico para a gestão dos cursos da EaD, a análise permite inferir que o gestor da IES A o concebe como uma atividade burocrática, com uma relação de subordinação ao PDI e inter-relacionado ao plano estratégico da reitoria, não explicitando, portanto, os princípios da governança. Trata-se de um processo linear que emerge de decisões de gestão. A IES B, por seu turno, amplia o posicionamento da IES A, quando destaca a participação dos diversos atores nas decisões estratégicas do curso.



Contudo, é a percepção do gestor da IES C que se apresenta mais articulada com os princípios da gestão e governança educacional, ao apontar que há uma articulação da gestão com outros atores e se pretende produzir efeitos na coletividade. Observa-se, ainda, que a sistemática apresentada pelo gestor da IES C incide em boas práticas de governança, expressas em princípios como liderança, equidade e transparência (BRASIL, 2014; IBGC, 2017; OLIVEIRA, 2008; RIBEIRO NETO; FAMÁ, 2003).

Por fim, no âmbito da governança em EaD, a partir da questão 4, abordamos a estruturação dos Projetos Político-pedagógicos dos cursos (PPC), no sentido de identificar quais os procedimentos utilizados e como é feito o envolvimento dos *stakeholders* nesse processo fundamental (figura 5).



**Figura 5:** Estruturação dos PPCs dos cursos à distância

O viés de preocupação com o desenho conservador dos PPCs, inicialmente apontado pelo gestor da IES “A”, denota uma expectativa com a inovação dos processos pedagógicos materializados nesse *lôcus*, que estão “aquém da nossa temporalidade” (R1). Ao destacar “a necessidade de repensar modelos e atores que planejam



os processos formativos”, o R1 traz subjacente uma visão prospectiva de gestão, imprescindível nas relações de governança e, do mesmo modo, a importância da contínua avaliação dos PPCs e dos atores que participam desse planejamento.

Na perspectiva das boas práticas de governança, a experiência da IES “C” traz uma amplitude desses mecanismos, ao destacar que “os projetos pedagógicos são organizados pela equipe gestora junto aos docentes” (R3) que, por sua vez, “ocorre sempre com um canal de escuta das necessidades locais, da própria Academia, comunidade e Estado” (R3). Desta feita, a conexão que a gestão consegue estabelecer com os agentes e demais partes interessadas, inclusive, para além dos muros da instituição, caracteriza uma crescente adesão aos mecanismos de governança na EaD em IES públicas do Estado de Alagoas, conforme aspectos abordados pelo TCU (BRASIL, 2014).

Em relação às atribuições e desafios enfrentados pelos gestores em exercício na EaD, que é o enfoque da questão 5, os dados obtidos e sistematizados (figura 6) revelam a fragmentação no processo de implementação de dispositivos de gerenciamento e administração nesse cenário, o que implica aferir que, nessa perspectiva, evidencia-se a construção de caminhos na direção da apropriação e aplicação de mecanismos que se alinhem a boas práticas de governança.





**Figura 6:** Principais atribuições/desafios do gestor da EaD

Verifica-se, na figura 6, uma série de fatores que impactam a atuação dos gestores na observância da governança, tanto que estes foram unânimes em pontuar a fragilidade no tocante aos recursos financeiros, sendo categóricos, ao ressaltar uma série de questões complicadoras para a governança, dentre as quais destacamos os de ordem burocrática, orçamentária, administrativa, infraestrutural e pedagógica.

Partindo da análise do fato posto que os desafios comumente decorrem das inúmeras dificuldades de gestão, e que estas são relativamente proporcionais aos métodos, técnicas e estratégias utilizadas nos processos de avaliação, direcionamento e controle, podemos intuir dois fatores importantes relacionados à governança na EaD em IES públicas.

O primeiro destaca que, a despeito dos mecanismos de governança assumirem um caráter prospectivo e otimizador das ações estruturais, administrativas e pedagógicas na gestão pública, é preciso que haja o mínimo de condições funcionais para que estes efetivamente, quando aplicados adequadamente, reflitam e promovam esse ciclo virtuoso.

O segundo, diz respeito à capacidade gestora para vislumbrar, no cenário de dificuldades, como a governança pode atuar estrategicamente, ainda que não da forma ideal, para antever e minimizar os problemas gerados pelas constantes demandas e desafios da gestão da EaD.

### Considerações finais

O percurso desta investigação nos apontou o surgimento da noção de governança em um lapso temporal em que as grandes corporações surgem e demandam um novo modelo de gestão que se desloca das questões eminentemente burocráticas, instituídas verticalmente, e passa a vislumbrar as empresas como organismos, que precisam ser considerados em sua totalidade e proceder à amplitude do conceito de gestão. Desta feita, todo gerenciamento deve pautar-se neste pressuposto.

Considerando o êxito das corporações, que através da governança consegue promover um ciclo virtuoso de melhoria paulatina dos processos de gestão, o setor público passa a adotar a governança realizando adaptações que, tanto na esfera pública quanto na privada, sua utilização reverbera no terceiro setor, aqui nos interessando a governança educacional com enfoque na EaD.

A partir da análise das questões efetivadas com os gestores educacionais, foi possível vislumbrar a presença de mecanismos de governança em suas práticas. Deste modo, ainda que práticas tradicionais estejam arraigadas ao planejamento e ao desenvolvimento dos cursos e programas à distância em Alagoas, descortina-se uma nova perspectiva de gestão da EaD.

Das análises pôde-se extrair, por exemplo, a percepção de que a formação dos gestores precisa ser condizente com a função desempenhada e a preparação específica em EaD, que inclui experiência e *know how* em educação e gestão. Percebeu-se também



uma nova consciência coletiva sobre os processos de gestão em EaD que considera, para a efetividade e eficácia do trabalho, o alinhamento de elementos como PPI, PDI, PPC, metodologia da EaD e sua respectiva concepção de avaliação.

É preciso considerar que os agentes de gestão, atuantes na esfera pública, deparam-se diuturnamente com mazelas comuns aos sistemas de ensino estatal, tanto que um aspecto que se revelou durante a análise dos dados foi a fragilidade de alguns elementos, como orçamento, infraestrutura e burocracia, como fragmentadores dos dispositivos de gerenciamento. Assim, de forma transversal, os princípios da governança infiltraram-se vezes tacitamente e vezes de modo explícito nas esferas de gestão da EaD, apontando indícios da instauração de uma nova concepção de gerenciamento, consubstanciada no modelo de governança.

Por conseguinte, os dados responderam ao objetivo deste estudo na medida em que evidenciamos o imbricamento dos mecanismos de governança nas práticas de gestão, revelando-se, a despeito dos problemas recorrentes, que os gestores já compreendem a importância de considerar a gestão como um processo não linear e que precisa envolver não só os atores, como também todos os elementos que compõem o sistema EaD, se se almeja uma gestão de qualidade.

## Referencias

ALCÁNTARA-SANTUARIO, A.; MARÍN-FUENTES, V. Gobernanza, democracia y ciudadanía: sus implicaciones con la equidad y la cohesión social en América Latina. **Revista Iberoamericana da Educação Superior**. México, vol. 4, nº 10, 2013, p. 93-112. Disponível em: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722013000200007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722013000200007). Acesso: 10 ago. 2022.



ALVES, M. 2012. Governança educacional e gestão escolar: reflexos na responsabilidade social da educação. **Universa Escola de Gestão**. Brasília, 10 de fevereiro de 2012. Disponível em: <https://uescolagestao.files.wordpress.com/2012/02/artigo-governac3a7a-educacional-ucb.pdf>. Acesso: 10 ago. 2022.

BECHARA, C. M; CARVALHO, M. R.; FACURI, M. E. Governança em Educação a Distância. **Revista Científica Unilago**, São Paulo, v. 1, nº 1, 1-12, s/m, 2015. Disponível em: <http://www.unilago.edu.br/revista/edicaoatual/Sumario/2015/downloads/10.pdf>. Acesso: 10 ago. 2022.

BOLÍVAR, A. Nueva gobernación en educación y dinámicas para la mejoría: presión versus compromiso. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP, V. 1, nº 1, p. 3-31, jul.set., 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650518>. Acesso: 10 ago. 2022.



BORGES, L. F. X.; SERRÃO, C. F. B. Aspectos de Governança Corporativa Moderna no Brasil. **Revista do BNDES**. Rio de Janeiro, v. 12, nº 24, p. 111-148, dez., 2005. Disponível em: [https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/9643/2/RB%2024%20Aspectos%20de%20Governan%c3%a7a%20Corporativa%20Moderna%20no%20Brasil\\_P\\_BD.pdf](https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/9643/2/RB%2024%20Aspectos%20de%20Governan%c3%a7a%20Corporativa%20Moderna%20no%20Brasil_P_BD.pdf). Acesso: 10 ago. 2022.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Referencial Básico de Governança Aplicável a Órgãos e Entidades da Administração Pública/ Tribunal de Contas da União**. Versão 2 - Brasília: TCU, Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2014. Disponível em: [https://portal.tcu.gov.br/data/files/FA/B6/EA/85/1CD4671023455957E18818A8/Referencial\\_basico\\_governanca\\_2\\_edicao.PDF](https://portal.tcu.gov.br/data/files/FA/B6/EA/85/1CD4671023455957E18818A8/Referencial_basico_governanca_2_edicao.PDF). Acesso: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 1 de 11 de março de 2016. Estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2016, Seção 1, p. 23-24, 2016. Disponível em: <http://>

portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file. Acesso: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância**/Ministério da Educação. Brasília, Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refeed1.pdf>. Acesso: 10 ago. 2022.

BRASIL. Guia de **Orientações Básicas Sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, Capes, 2013. Disponível em: [https://issuu.com/eadunb/docs/guia\\_uab](https://issuu.com/eadunb/docs/guia_uab). Acesso: 10 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA – IBGC. Governança Corporativa. **Portal do Conhecimento**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.ibgc.org.br/conhecimento/governanca-corporativa>. Acesso: 10 ago. 2022.



KAKABADSE A.; KAKABADSE N. Governance. In: **The Geopolitics of Governance: the impact of contrasting philosophies**. London, Palgrave Macmillan, p. 16-74, 2001. Disponível: [https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781403905482\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781403905482_2). Acesso: 10 ago. 2022.

LÓPEZ ZÁRATE, R. L. et al. Las formas de elección de los rectores. Otro camino para acercarse al conocimiento de las universidades públicas autónomas. **Perfiles Educativos**, Cidade do México, v. 33, nº 131, 8-27, jan., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem online**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. **The theory underlying concept maps and how to construct and use them**. Florida: Institute for Human and Machine Cognition, 2008. Disponível em: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>. Acesso: 10 ago. 2022.

OLIVEIRA, G. J. Governança pública e parcerias do estado: a relevância dos acordos administrativos para a nova gestão pública. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, Ano XI, v. 58; 1-4, out., 2008. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-administrativo/governanca-publica-e-parcerias-do-eestado-a-relevancia-dos-acordos-administrativos-para-a-nova-gestao-publica/>. Acesso: 10 ago. 2022.

RIBEIRO NETO, R. M.; FAMÁ, R. A importância da governança corporativa na gestão das empresas: o caso do grupo ORSA. 2003, **Anais...** Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, São Paulo, USP/FEA/PPGA, p. 1-73. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/single.php?id=001309893>. Acesso: 10 ago. 2022.

RODRIGUES, A. M. et al. Aplicação da visão de governança na EaD: análise exploratória e perspectivas para a prática. 2009. **Anais...** Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Fortaleza – CE, p. 1-10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009104846.pdf>. Acesso: 10 ago. 2022.

VILLANUEVA, L. F. A. **Gobernanza y gestión pública**. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

WORLD BANK. The International Bank for Reconstruction and Development. **Worldwide Governance Indicators (WGI)**, 2013. Disponível: <http://info.worldbank.org/governance/wgi/index.aspx#faq>. Acesso: 10 ago. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZURBRIGGEN, C. Gobernanza: una mirada desde América Latina. **Perfiles Latinoamericanos**, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Distrito Federal, México, n.º. 38, p. 39-64, jul-dez., 2011. Disponível: <http://www.redalyc.org/pdf/115/11519271002.pdf>. Acesso: 10 ago. 2022.





## **Anexo 1 - Questionário**

Pesquisa que busca o aprofundamento teórico-prático das questões inerentes à Gestão na EaD, a partir da interface com as concepções, as experiências e as vivências de gestores educacionais que atuam na EaD em IPES de Alagoas.

Considerando a realidade educacional de sua instituição e os processos de governança imbricados na oferta de cursos na modalidade à distância, além de sua experiência e expertise como gestor de EaD, solicitamos que nos ajude com a presente pesquisa, posicionando-se acerca das questões que seguem.



### **Tempo de Gestão na EaD**

Considerar a experiência na coordenação/direção de polos, cursos, Programas, unidades etc.

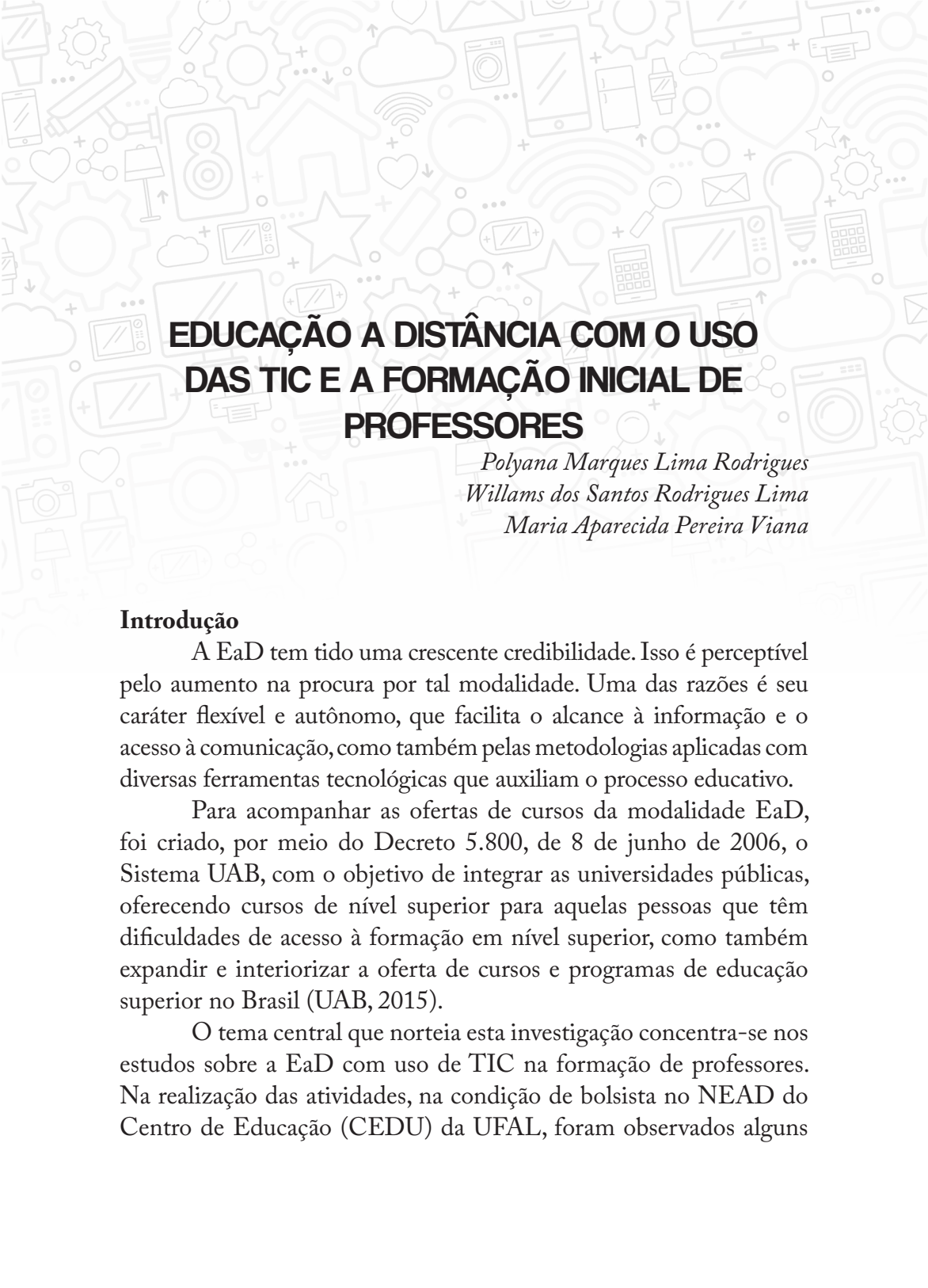
### **Experiência Profissional (Gestão EaD) \***

Relatar as funções/atividades na coordenação/direção de polos, cursos, programas, unidades etc.

1. Qual é a sua concepção/opinião/percepção sobre a EaD?
2. Como ocorre a articulação entre os múltiplos sujeitos que integram a gestão na EaD (Coordenador geral, de polos, de suporte, acadêmico, administrativo etc.
3. Como é feito o planejamento estratégico para a gestão dos cursos em EaD de sua instituição (considerar os aspectos administrativos, tecnológicos, pedagógicos e informacional)?

4. Quais são as principais atribuições/desafios que o gestor de sistemas de EaD se defrontam cotidianamente e como busca resolver?
5. Quais são os fatores determinantes (competências/saberes/conhecimentos) para um adequado exercício na gestão de cursos e programas na modalidade à distância?
6. De que forma os projetos pedagógicos são pensados/estruturados? Quem participa desse processo de contínua avaliação curricular?
7. Em que medida os cursos ofertados na modalidade à distância têm o mesmo padrão de qualidade que os cursos ofertados na modalidade presencial (face a face)? \*





# **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COM O USO DAS TIC E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

*Polyana Marques Lima Rodrigues  
Willams dos Santos Rodrigues Lima  
Maria Aparecida Pereira Viana*

## **Introdução**

A EaD tem tido uma crescente credibilidade. Isso é perceptível pelo aumento na procura por tal modalidade. Uma das razões é seu caráter flexível e autônomo, que facilita o alcance à informação e o acesso à comunicação, como também pelas metodologias aplicadas com diversas ferramentas tecnológicas que auxiliam o processo educativo.

Para acompanhar as ofertas de cursos da modalidade EaD, foi criado, por meio do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, o Sistema UAB, com o objetivo de integrar as universidades públicas, oferecendo cursos de nível superior para aquelas pessoas que têm dificuldades de acesso à formação em nível superior, como também expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil (UAB, 2015).

O tema central que norteia esta investigação concentra-se nos estudos sobre a EaD com uso de TIC na formação de professores. Na realização das atividades, na condição de bolsista no NEAD do Centro de Educação (CEDU) da UFAL, foram observados alguns

problemas enfrentados pelos estudantes do curso de Pedagogia, a exemplo, a falta de notas no sistema acadêmico, dificuldades de contato com os professores, entre outros aspectos.

A pesquisa teve por finalidade analisar o funcionamento da educação a distância e a formação inicial de professores no curso de Pedagogia a distância UFAL, nos aspectos de formação e de ensino-aprendizagem com uso das TIC, na busca de responder às seguintes questões: Quais as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do curso e da formação? Quais os avanços tecnológicos? Como funciona o processo de ensino e aprendizagem por meio da EaD? Através desse percurso, obteve-se o intuito de, ao final da investigação, apresentar propostas de resolução dos possíveis problemas enfrentados pelos professores e estudantes de Pedagogia EaD.

A metodologia baseou-se na pesquisa qualitativa, com abordagem no estudo de caso (CHIZZOTTI, 2010), visto ser uma estratégia que possibilita que os sujeitos sejam examinados com mais profundidade e cuidado, tendo ainda uma base de pesquisa exploratória, pois, por intermédio dela, pudemos realizar a investigação sobre a funcionalidade do curso de Pedagogia, no contexto em que realizamos a pesquisa.

A pesquisa contou com a participação de (10) professores, (34) estudantes e (2) gestores no curso de Pedagogia a distância do polo Maceió. Os gestores, por estarem à frente do curso, respondendo pelos aspectos de nível institucional que envolvem o processo da formação docente. Os professores por assumirem a docência, ministrando aulas. E os estudantes por serem os atores em formação inicial do curso de Pedagogia, foco deste estudo.

A coleta de dados se deu com a aplicação de dois instrumentos. Com os estudantes, foi aplicado questionário com questões abertas e fechadas, no polo de apoio presencial em Maceió. Com os professores e gestores, realizou-se entrevista semiestruturada, a fim



de coletar informações dos diferentes segmentos, a respeito do que pensam sobre a formação inicial de professores na modalidade EaD da referida instituição.

Reconhecendo a importância do curso de Pedagogia EaD, mediante a proposta inicial, o estudo apresenta relevância de investigação, fundamentando os principais aspectos para a realização da pesquisa, visto que foi um estudo que buscou compreender como ocorre a formação inicial de professores que irão atuar nas redes de ensino básico na formação de crianças, jovens e adultos de uma sociedade tão maltratada em seu processo educativo.

### **TIC e a formação inicial do professor**

A inclusão das TIC no cotidiano tem modificado as formas de pensar e agir na sociedade, tendo em vista que essas tecnologias “promovem diferentes formas de comunicação, independente dos lugares geográficos dos sujeitos” (RIBEIRO, 2013a, p. 55) e contribuem para o dinamismo das culturas na construção do conhecimento, atualmente considerado o valor principal para novas fontes de produção do saber”.

No tocante ao desenvolvimento educacional e à formação docente, não basta, por exemplo, inserir as TIC na sala de aula. Os sujeitos precisam traçar metodologias para o uso adequado. De acordo com Ribeiro (2013b, p. 29), “poderemos utilizar as TIC para diferentes propósitos na educação, mas quando a fizermos sabemos o que queremos com seu uso”. Pressupõe-se que o uso das TIC na educação não deve ser indiscriminado; pelo contrário, é necessário que haja objetivo e intencionalidade para a formação dos sujeitos. Entende-se que os recursos tecnológicos são aplicados no âmbito educacional de forma a acrescentar no desenvolvimento formativo. As TIC, mesmo não sendo a salvação para a educação, possibilitam a inovação das práticas educacionais e, portanto, a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, a depender da postura das pessoas que usam essas tecnologias.



No contexto da EaD, as TIC são ferramentas fundamentais para a formação dos sujeitos. O uso de computadores, o acesso à internet, *e-mail* e os AVA são instrumentos que possibilitam a efetivação dessa modalidade educacional. O desenvolvimento das TIC possibilitou o fortalecimento da EaD em seu funcionamento. Dessa forma, os AVA são espaços direcionados à comunicação entre os sujeitos da EaD e, sobretudo, essenciais para a realização das atividades acadêmicas.

Sendo o AVA uma “simulação” da sala de aula presencial, “a intenção é proporcionar não só a disponibilização de conteúdos, mas principalmente plena interatividade e interação entre pessoas e grupos, viabilizando, por consequência, a construção do conhecimento” (SILVA, 2010, p. 16). A partir do AVA, é possibilitada uma aprendizagem interativa e colaborativa, tendo em vista o processo de construção do conhecimento.

Um dos AVA, conhecido no meio acadêmico, é a Plataforma *Moodle* para o “gerenciamento de cursos para aprendizagem *online* *Learning Management System* (LSM)” (VERSUTI, 2014, p. 55). Nessa perspectiva, o *Moodle* “trabalha com uma perspectiva dinâmica da aprendizagem em que a pedagogia socioconstrutivista e as ações colaborativas ocupam lugar de destaque” (SILVA, 2010, p. 16). É um ambiente que permite aos estudantes aprendizagem por meio da interação, como também a construção do conhecimento de forma autônoma.

O *Moodle* possibilita a inclusão de textos, vídeos, *links*, atividades, criação de texto coletivo, resposta direta a fóruns e a participação em *chats*, possibilitando duas formas de comunicação (síncrona e assíncrona), viabilizando a interação e a interatividade, entre os sujeitos envolvidos, privilegiando a “construção/reconstrução do conhecimento, a autoria, a produção de conhecimento em colaboração com pares e a aprendizagem significativa” (SILVA, 2010,



p. 16). O *Moodle* dá possibilidades de comunicação e interação entre os sujeitos envolvidos, aspectos tomados como princípios importantes na EaD, no processo da formação inicial de professores.

## **A Implantação da EaD e do Sistema UAB na UFAL**

A primeira iniciativa de implementação da EaD na UFAL ocorreu em 1996, no Curso de Pedagogia, como possibilidade de formação inicial dos professores em exercício profissional na rede municipal de educação. No entanto, sua regulamentação ocorre em 1998. De acordo com Mercado (2007, p. 245): a educação a distância na UFAL inicia em 1998, no CEDU,

Através das ações do Programa de Assessoria Técnica aos Municípios Alagoanos (PROMUAL) junto aos municípios alagoanos, com o objetivo de viabilizar uma formação em nível superior capaz de tornar real a possibilidade de qualificar professores da rede pública, diminuindo o grave quadro de menos de 10% dos professores terem graduação e a maioria serem leigos ou terem formação em nível médio.



A partir dos resultados dessas primeiras iniciativas, foi constituído o NEAD, por meio da Resolução nº 01/98 do Conselho do Centro de Educação, para o acompanhamento das ações de ensino, pesquisa e extensão, no tocante às questões referentes à modalidade de EaD (CEDU/UFAL, 2007).

No intervalo de dois anos (96-98) realizaram-se diversas discussões, planejamentos e alterações no processo de construção e aprovação da Resolução nº 01/98. O início da nova modalidade de educação na UFAL se deu no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Por outro lado, o NEAD foi criado especificamente para lidar com as questões relativas ao processo da formação docente em EaD, a exemplo, organização das disciplinas curriculares, criação

e acompanhamento do calendário acadêmico, matrícula e demais atendimentos aos estudantes, entre outros aspectos formativos.

Do ponto de vista de Mercado (2007, p. 246), o NEAD, nos dez primeiros anos de existência, frente à EaD da universidade, “desenvolveu uma competência teórico-metodológica a respeito da modalidade a distância, o que lhe credenciou para assessorar e preparar equipes de outras instituições do estado para o trabalho com a EaD, capacitando professores da rede pública”.

Numa visão mais ampla, ocorreu um crescimento na modalidade de EaD na universidade, com a oferta de outros cursos de graduação (Física, Administração, Matemática), e também com o vínculo da instituição, em foco, a programas como a Unired, credenciado pela SEED/MEC. Nesse contexto de expansão, pela aprovação de leis e decretos que regulamentam a EAD no Brasil, em 2006, a EaD da UFAL deixa de estar centralizada no NEAD/CEDU, com o “início das discussões da constituição da UAB” (MERCADO, 2007, p. 248).

Com o surgimento de novos cursos em EaD na UFAL e com a aprovação de novas leis para a modalidade, surge a necessidade da criação de uma coordenação única que respondesse por todos os cursos que atendessem à modalidade. A partir dessa necessidade é criada a Coordenação Institucional de Educação a Distância (CIED), com a “missão de coordenar os planos e ações de EaD na ‘instituição’, apoiando iniciativas das unidades acadêmicas mediante suporte acadêmico e operacional” (MERCADO, 2007, p. 259).

Com a ampliação da EaD, a responsabilidade maior no controle dos aspectos relacionados à modalidade passa a ser da CIED, auxiliando e coordenando as propostas e o funcionamento dos cursos. A EaD recebe apoio de cunho didático e tecnológico por parte da CIED, como também na formação de professores e tutores para o uso das TIC. Dessa forma, há uma maior possibilidade de





suprir a necessidade/carência de professores devidamente formados em nível superior, atuando nas redes públicas de ensino, considerando o acesso e permanência de estudantes e professores, que, por muitas razões, não apresentam condições de frequentar o ensino presencial.

### **Caminhos metodológicos**

O estudo fundamenta-se na pesquisa qualitativa, com abordagem no estudo de caso, por envolver a obtenção de dados, através do contato direto com a situação estudada, e por ser uma estratégia que possibilita que os sujeitos sejam analisados com mais profundidade e cuidado, sem que haja interferência no comportamento deles (CHIZZOTTI, 2010).

A pesquisa foi realizada no Curso de Pedagogia a distância da UFAL, ofertado pelo CEDU que, atualmente, está presente em (8) polos: Maceió, Palmeira dos Índios, São José da Laje, Santana do Ipanema, Maragogi, Penedo, Olho D'água das Flores e Matriz de Camaragibe. Para o desenvolvimento deste estudo, foi escolhido o Polo Maceió, por estar situado na capital do estado de Alagoas, de forma que a pesquisa pôde obter dados com sujeitos que vivem realidades sociais, possivelmente, igualitárias.

Nessa direção, participaram desse processo (10) professores que estavam atuando na EaD, no momento de realização da pesquisa. No âmbito da gestão, participaram (2) gestores (1 assumindo a função de coordenador da CIED e o outro na função de coordenação do curso de Pedagogia EaD). E a participação de (34) estudantes de Pedagogia EaD matriculados no polo Maceió.

A coleta de dados com os estudantes ocorreu com a aplicação do questionário impresso, no polo de apoio presencial em Maceió. Para os professores, foi criado um questionário *online*, aplicado no *Google Docs*. A solicitação de participação, as informações sobre o desenvolvimento da pesquisa e o *link* do questionário foram encaminhados por *e-mail*.



As entrevistas com os gestores ocorreram de forma presencial, com a definição de local, data e hora predeterminados.

A partir da coleta e análise dos dados, buscou-se compreender como ocorre o funcionamento da formação de professores na EaD com o uso dos recursos tecnológicos em suas práticas escolares, como também analisar os desafios enfrentados por professores e estudantes no percurso da formação inicial docente, no curso de Pedagogia EaD.

### **Discussão e resultados: EaD e o processo de ensino-aprendizagem**

O desenvolvimento para esta investigação se deu a partir dos aspectos, tomados como importantes no estudo de caso que fundamenta esta pesquisa. Foram eleitas três categorias gerais que serviram de organização e base para as análises: *A EaD e o processo de ensino-aprendizagem – o que pensam os sujeitos da pesquisa; Avanços das TIC; Dificuldades no processo de formação nesta modalidade*, por meio das quais o leitor poderá encontrar as análises e as discussões da pesquisa, a partir das categorias apresentadas.



#### **a) O que pensam os professores**

A EaD tem se destacado e, cada vez mais, ganhado forças no sentido de atender às necessidades relacionadas, oportunizando o acesso de muitos estudantes à educação superior. Um dos pontos mais discutidos e destacados na EaD é a aprendizagem autônoma por parte do discente, visto que se trata de uma modalidade de ensino diferenciada do presencial, tendo ainda alguns de seus usuários, tanto discentes quanto docentes têm, pouca experiência em relação a esse tipo de educação e no manuseio dos equipamentos tecnológicos.

Considerando esse tipo de relação, se faz necessária uma análise dos pontos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem na EaD, como também sobre o que dizem os envolvidos na modalidade, de uma maneira geral, no tocante aos aspectos relacionados ao

conteúdo e material didático, e em relação à interação e comunicação no ensino e aprendizagem.

A participação dos professores do curso de Pedagogia EaD mostrou a forma pela qual contribuem com o processo de aprendizagem dos estudantes em formação. Nessa direção, o professor (3) permite aos estudantes “trabalhar o gosto pela docência e a contribuição do entendimento da profissão”. Por outro lado, o professor (9) leva o(a) estudante a “a não só aprender para melhorar seu nível de conhecimento, mas apreender, para contribuir futuramente de forma efetiva na educação de qualidade em escolas onde estiver inserido(a)”.

Destacamos a contribuição do professor na formação dos estudantes, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, pois mostram a importância da docência e a relação entre teoria e prática no fazer docente. Os professores, por meio de suas metodologias, possibilitam que os sujeitos obtenham o gosto pela docência e possam contribuir com a formação de outros sujeitos, levando em consideração que “é importante que a educação seja vista como um processo pedagógico constituído por docência e discência – isto é, ensino e aprendizagem (ou ensino-aprendizagem) intimamente articulados” (MILL, 2013, p. 49).

Outro fator se faz importante no processo de ensino e aprendizagem. Este se refere aos materiais didáticos utilizados no decorrer da formação. O professor (2), ao mencionar o material didático fornecido aos estudantes, destaca: “procuro elaborar bons textos, atividades pertinentes à disciplina que leciono e manter um diálogo com os tutores e estudantes”.

Percebe-se que professor é alguém que deve estar preocupado com o processo de ensino-aprendizagem como um todo, desde a elaboração do material à questão da comunicação entre todos os envolvidos. E sabe-se que essa atenção aos conteúdos, como também ao diálogo, é importante em um curso de EaD, considerando a distância física existente. Espíndola e Nascimento (2014, p. 56)



afirmam que “as disciplinas e os conteúdos devem ser elaborados pelo professor e devem promover constante diálogo entre os envolvidos, estar de acordo com as necessidades dos alunos, estabelecer elos, promover relações e construção colaborativa”, uma vez que esses fatores na EaD são fundamentais para o processo formativo, em especial, no que se refere à interação e ao material.

Consequentemente, outro grupo de professores diz contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, a partir de questões mais técnicas. O professor (7) destaca que, “ao assumir turmas da EaD, trabalho para que a qualidade do curso seja equivalente aos cursos presenciais”, enquanto o professor (1) contribui com a aprendizagem ao “propor a gestão participativa”.

A contribuição do professor (7) se dá com questões de cunho técnico e não com propostas metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos inseridos na EaD. A aprendizagem, seja ela no presencial, ou através da EaD, não se trata de uma competição de qualidade, pois ambas devem ocorrer de forma significativa, a partir de seus aspectos próprios, até porque são os mesmos professores atuando nas duas modalidades.

Moran (2013) destaca que o professor incentiva os alunos por meio da troca constante de informações, que se dá com a interação. Os resultados aparecem de forma significativa e todos podem ser beneficiados com a aprendizagem uns dos outros. Mais importante, que a qualidade do curso EaD está a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Com esse contributo positivo no processo de aprendizagem dos alunos, automaticamente, o curso terá sua qualidade adequada, pois, nesse processo um aspecto depende do outro.

A partir da contribuição do professor (1), ao propor a gestão participativa no contexto da formação, os elementos trabalhados permitem aos estudantes a aprendizagem por meio da participação de todos os envolvidos. O professor, diante dessa metodologia,



deve auxiliar os estudantes na construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que “motiva, incentiva, dá os primeiros passos para sensibilizar o aluno para o valor do que vai ser feito, para a importância da participação do aluno no processo. Aluno motivado e com participação ativa avança mais, facilita todo o trabalho do professor” (MORAN, 2013, p. 47).

De todo modo, fica evidente a importância da participação e interação no processo do ensino e aprendizagem entre os sujeitos que fazem parte da EaD. Os professores devem proporcionar estratégias que possibilitem a aprendizagem dos estudantes, por meio de metodologias que motivem a realização das atividades propostas.

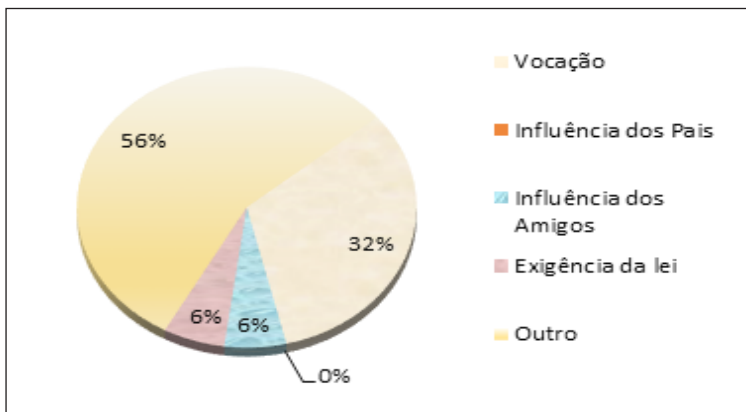


#### b) O que pensam os estudantes

Os estudantes, atualmente, são considerados sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Estes não estão mais na condição de, apenas, recebedores dos conhecimentos transmitidos, mas colocam-se como sujeitos ativos que buscam os próprios conhecimentos, especialmente na EaD, onde precisam ser autônomos e autores de sua formação.



Os primeiros aspectos apresentados para a discussão com os estudantes se referem aos motivos que os fizeram optar pelo curso de Pedagogia na EaD (Gráfico 1).

**Gráfico 1:** Motivo pela escolha do curso na EaD.

Fonte: Os autores

Ao realizar uma análise dos dados apresentados no gráfico 2, percebe-se que 6% dos participantes da pesquisa optaram realizar o curso na modalidade pela exigência da lei. Supõe-se que estes já são professores da rede municipal de ensino com formação em Magistério e precisam de uma formação em nível superior. Outros 6% declararam que a escolha se deu por influência de amigos.

O fator “vocação”, como motivo para a escolha do curso, apresenta 32% dos participantes. O sentimento de vocação para a docência trata de gostar de ensinar, a  o que pode trazer bastante alegria e esperança. Para Freire (1996, p. 80), “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança”. Essa ideia estimula a escolha, já que o gostar ou a vocação pela profissão refletem alegria e esperança, que são essenciais no processo educativo e, mais ainda, mostrarão os resultados na prática, como futuros profissionais na docência.

Por outro lado, verifica-se que a maioria dos pesquisados (56%) respondeu que os motivos para a escolha do curso foram a falta



de tempo para realizar a graduação de forma presencial; interesse em ter conhecimento do curso; complementar uma formação anterior ou para ter uma formação acadêmica; flexibilidade na organização dos horários, entre outros aspectos. A maioria dos estudantes busca na EaD a flexibilidade como a solução dos seus problemas, possibilitando articular estudo, trabalho e outras atividades (CARVALHO, 2007).

Guarezi e Matos (2009, p. 23) destacam que “a EaD possui flexibilidade de acesso, de horário, de local de estudo, enfim, de múltiplas possibilidades oferecidas pela EaD, por não ser um modelo rígido, embora sempre baseado em um projeto educacional”. Compreende-se, portanto, que essa flexibilidade tem atraído as pessoas que buscam uma formação em nível superior, seja a primeira graduação, seja a formação complementar.

A EaD tem proporcionado aos estudantes uma formação flexível. Essa formação é possibilitada, por outro lado, pela complexidade e importância dada no contexto da formação docente em EaD. Dentro dessa perspectiva, os estudantes foram indagados sobre a importância da existência do Curso de Pedagogia EaD da UFAL. Para o estudante (1) “É uma oportunidade ímpar para aqueles que como eu não podem estar presentes em sala de aula todos os dias”. Na mesma direção, o estudante (10) corrobora que “é muito importante, pois possibilita a algumas pessoas que trabalham terem uma formação universitária”.

A procura pela graduação na modalidade a distância se dá não apenas pela flexibilização no processo de construção do conhecimento, mas também pela oportunidade que os sujeitos têm de exercer outras atividades, enquanto se preparam na formação docente. Os estudantes afirmaram a importância do curso de Pedagogia EaD, por possibilitar que as pessoas, que não têm disponibilidade de estudar presencialmente, possam ter uma formação superior em EaD, dentro do contexto de suas particularidades pessoais e profissionais.



Levando em consideração os aspectos da flexibilidade no processo da formação dos sujeitos, analisando que uma parcela desses sujeitos já atua em sala de aula, foi questionado sobre a articulação dos conteúdos na relação teoria e prática. O estudante (28) responde que “em parte, porque, em relação ao aluno, você consegue observar certos comportamentos, mas em outros conteúdos apresenta-se uma grande distância da realidade vivida”. O estudante (16) destaca que, a relação entre teoria e prática se dá “através das aulas, interação com os colegas e as diversas realidades, é possível fazer uma ponte e contextualizar os conteúdos”.

Percebe-se nessas falas que os sujeitos dizem conseguir fazer essa articulação, seja pela aprendizagem dos conteúdos, seja pela interação e troca de experiências com os colegas. Logo, conseguem refletir no tocante ao que aprendem, transpondo para suas atividades profissionais. Nesse aspecto, é conveniente lembrar o postulado de Paulo Freire na ação-reflexão-ação, trazendo-nos a percepção de que talvez não ocorra dessa maneira exatamente, mas na essência, possibilitando que os sujeitos da pesquisa consigam refletir seus aprendizados e percebê-los na sua prática docente.

Freire (1981, p. 16) destaca que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. Nessa perspectiva, é possível considerar que, no percurso de sua formação, os estudantes do curso de pedagogia da EaD estão sendo provocados a direcionar seus olhares para a realidade em que atuam, ou que irão atuar, de forma que, na medida em que estudam as teorias, as relacionam e dialogam com as experiências vivenciadas.

Os estudantes percebem que as atividades desenvolvidas no processo de formação inicial são importantes para o processo de ensino-aprendizagem aplicado nas escolas de educação básica. Quando isso não ocorre, algo está errado, pois, de acordo com Kenski (2013, p. 67), “a integração entre objetivos, conteúdos, atividades,





tecnologias e pessoas envolvidas no processo educativo deve fluir como movimento que possibilite a aprendizagem e o alcance de resultados positivos [...]”.

Portanto, são diversos os fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem na educação a distância, que requer mais dedicação dos alunos, mais atenção e preocupação do professor e, como colocado, uma comunicação que de fato contribua durante todo o processo. Esses pontos, quando realizados de forma concreta, com vistas aos sujeitos envolvidos, contribuem, de forma real, para a efetivação do processo da aprendizagem.

### Avanços das TIC no curso analisado

As TIC são consideradas ferramentas importantes para o processo formativo nos cursos de EaD. No entanto, é preciso que os envolvidos conheçam e consigam lidar com essas tecnologias. Nessa perspectiva de avançar como método e tecnologicamente, a EaD, de forma geral, passou por diversas mudanças em sua maneira de realizar a formação dos sujeitos. Na UFAL, esse processo não foi diferente, tendo em vista que a instituição precisava se adequar às novas normas de oferecer os cursos de graduação EaD.

Esse modelo era semipresencial, e os alunos recebiam material, estudavam e vinham para as aulas presenciais, tinha muita aula presencial, tinha o conteúdo, não tinha o ambiente virtual ainda, se usava muito pouco a *internet*. A *internet* foi inserida já na terceira turma, aí começou-se a usar *internet*. Na época era o Teleduc. *E-mail* quase ninguém usava, e começou-se a usar o *e-mail*, mas o básico era o correio, era tudo pelo correio, as provas iam pelo correio, os alunos mandavam os trabalhos e tal, então esse momento se caracterizava pela chamada educação a distância semipresencial, grande parte das aulas eram presenciais e parte das aulas eram a distância, diferente de hoje (Coordenador 1).



Percebe-se que as mudanças foram provenientes dos avanços tecnológicos, de forma geral, como também por meio das necessidades de aprimoramento dessa modalidade, com o passar do tempo. Para implementar as referidas tecnologias na EaD, foi necessário formar os professores que atuariam no curso de Pedagogia EaD, como destaca o coordenador 1:

A maioria dos professores ou quase todos os professores nunca usaram nem as tecnologias, muito menos o *Moodle*. Então, eu tinha que começar também a desenvolver um processo dentro da UFAL para que as pessoas comesçassem a usar as tecnologias. Foi feito treinamento, capacitação, as pessoas fizeram acertos e erros, erraram muito, é um exercício (Coordenador 1).



Não foi suficiente a simples inclusão desse ambiente virtual, mas também se fez necessário todo um trabalho interno com a equipe de professores que lecionariam utilizando esse recurso, a fim de que conseguissem um bom desenvolvimento de suas aulas práticas e habilidade em lidar com as ferramentas oferecidas no espaço destinado à formação docente.

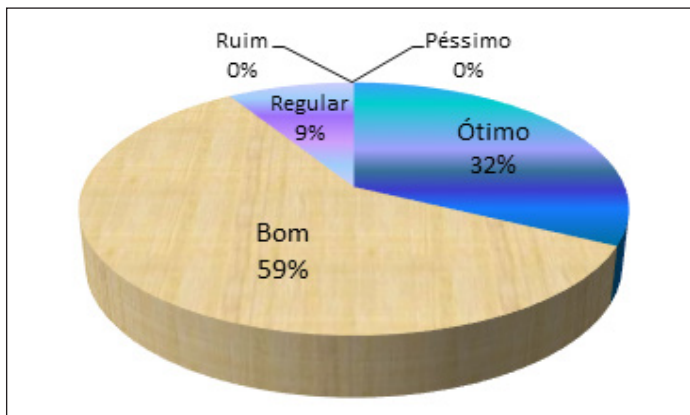
De acordo com Caetano e Lori (2014, p. 41), “atualmente o professor tem de fazer uso de novos recursos educativos, que, ao serem concebidos, disponibilizados e utilizados em plataformas eletrônicas, de maneira muito diferente da tradicional, criam outro tipo de ensino”. Os professores precisam ter habilidades para lidar com essas tecnologias inseridas na EaD, pois, se os professores não têm esse conhecimento, correm o risco de deixar suas aulas monótonas e aproximadas do “tradicional”. Nem sempre é tarefa fácil para o professor acompanhar os avanços das TIC, voltadas ao processo educativo, mas é preciso fazer esse acompanhamento e, principalmente, saber lidar com essa realidade para o melhor desenvolvimento de suas aulas.

Os professores entrevistados mantêm uma formação adequada para trabalhar com as tecnologias, seja com cursos de curta duração, seja com as formações mais extensas como graduação e/ou pós-graduação na área das TIC. A professora (1) destaca que tem a seguinte formação: “Pedagoga, especialização, mestrado e doutorado na área”. Nessa mesma direção, o professor (3) tem “Especialização em tecnologias na educação, pela PUC/RJ. Mestrado e doutorado em educação na linha de TIC”. E, por fim, o professor (9) tem “Doutorado em Tecnologia da Informação e Comunicação, outros cursos de formação continuada e a prática desses cursos, na graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento”.

De acordo com Espíndola e Nascimento (2014, p. 54), “o atual contexto educacional e a sociedade contemporânea exigem cada vez mais dos profissionais uma atitude incessante na busca do conhecimento”. Essa ideia esclarece e confirma a importância de os professores conhecer e estudar as TIC, buscando formação para aplicá-las em suas metodologias.

Nesse contexto de verificação no crescimento e utilização das TIC no processo formativo em EaD, é importante destacar que os estudantes precisam ter preparação e habilidade em lidar com os recursos oferecidos na EaD. Dessa forma, essa foi uma das questões também apresentadas aos estudantes (Gráfico 2).



**Gráfico2:** Nível de habilidade dos estudantes em lidar com as TIC.

Fonte: Os autores

A partir das respostas dos estudantes, o gráfico 2 mostra que 59% consideram ter um bom nível de habilidade, e 32% dizem ter um ótimo nível, somando, 91% declaram que têm um bom relacionamento com as tecnologias envolvidas em seu processo formativo e conseguem lidar com essas ferramentas de forma tranquila.

Há que se considerar como ponto positivo essa habilidade, no que se refere ao desenvolvimento do curso. No entanto, em uma das aulas presenciais, assistida pelos pesquisadores, foi possível observar que esses estudantes questionavam muito seu professor sobre o que estava posto no *Moodle*: as atividades, o local de postagem das tarefas, a participação em *chats* etc., conduzindo o professor da disciplina a orientá-los para sanar as dúvidas e dificuldades e, ainda, aumentar os prazos em vista a tamanhas dificuldades apresentadas por esses alunos. Como afirma Belloni (2013, p. 246), “a EaD constitui uma modalidade de formação de professores que integra as TIC, como suportes essenciais de sua proposta pedagógica e se fundamenta na autonomia do estudante [...]”. Em outras palavras, o discente que tem



sua formação em EaD se apropria das ferramentas tecnológicas e as insere em suas práticas, mesmo apresentando algumas dificuldades na utilização das TIC.

### **Dificuldades no processo de formação na modalidade EaD**

Neste item, discorreremos sobre as análises a respeito das dificuldades enfrentadas por professores e alunos, no desenvolvimento da formação na EaD.

#### **a) Com a voz/vez os professores**

As dificuldades encontradas no processo educativo são diversas e, quando se trata desse processo na Educação a Distância, essas dificuldades aumentam ainda mais, tendo em vista que a EaD, ainda, é vista com olhar preconceituoso. Acrescenta-se a visão errônea, por uma parte da sociedade, ao pensar que estudar a distância tenha mais facilidade. É o que destaca o professor (2):

A maior dificuldade ainda se concentra na compreensão errônea dos alunos, em pensar que a EAD é mais fácil, e sendo assim, muitos não dedicam o tempo necessário aos estudos. Em Alagoas, a falta de conectividade de qualidade razoável também é um problema a ser considerado (Professor 2).

A partir desse relato, o professor (2) apresenta que a visão dos estudantes em relação à EaD se torna desfavorável para o processo educativo, acarretando uma deficiência na aprendizagem, uma vez que os alunos não se dedicam aos estudos. Do ponto de vista de Moran (2013, p. 135), “diante da dificuldade de muitos alunos em adaptar-se ao processo de aprendizagem a distância, vale a pena pensar em propostas que implantem a metodologia da EaD de forma mais progressiva”.



Por outro lado, o professor (2) destaca, ainda, o problema de conectividade em Alagoas, que favoreça o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que o desenvolvimento das atividades acadêmicas na EaD não se dá apenas com o auxílio das TIC, mas, sobretudo, com um acesso à *internet* de qualidade que beneficie o processo educativo.

Além dessa dificuldade, muitas outras foram postas pelos professores entrevistados no desenvolvimento das atividades em EaD, a exemplo, a “falta de habilidade dos alunos com TIC, alunos confortáveis esperando respostas prontas e um pouco de falta de sintonia entre a equipe de apoio (*Moodle*, matrículas)” (Professor 4). Já o professor (6) considerou o “número grande de alunos, além de algumas falhas no Sistema *Moodle* (falta de acesso)”.

Percebe-se que uma das dificuldades enfrentadas pelos professores, no desenvolvimento das atividades, se refere a problemas com o AVA *Moodle*, sejam problemas gerenciais como matrículas, a falta de acesso, como problemas pedagógicos. Diante dessas dificuldades abordadas pelos professores, vemos que muitos fatos precisam ser compreendidos para entender o porquê de tantos problemas quando alguns autores falam tão bem do AVA *Moodle*. Do ponto de vista de Silva, (2010, p. 17), “o *Moodle* é um *software* de fácil manuseio. Sua concepção leva em consideração a possibilidade de que as pessoas possam utilizá-lo mesmo sem conhecimentos de programação ou de *webdesign*”.

Nesse sentido, algo não está funcionando bem no desenvolvimento do Curso de Pedagogia da UFAL, pois, como um AVA de “fácil manuseio”, com possibilidade de qualquer pessoa utilizar, mesmo sem ter conhecimento adequado, possibilita tantos problemas? Necessita de um olhar voltado à apresentação do ambiente, no qual professores e estudantes irão utilizá-lo no desenvolvimento da graduação e de outras atividades acadêmicas para que tenham uma perspectiva daquilo que irá fazer parte do processo educativo.



Segundo Moran (2013, p.135), “o primeiro ano desses cursos teria uma carga horária presencial maior do que a habitual, haveria mais encontros presenciais, mais tutoria local, mais aulas ao vivo junto com as demais atividades online, só que em quantidade menor nesse primeiro ano”. Com isso, ouvir professores e estudantes, e pensar em novas propostas de ensino se torna essencial, ainda no início do curso, apresentando e explicando para esses sujeitos que, ainda, não entendem o desenvolvimento do curso e o funcionamento da modalidade de EaD:

Não é algo exclusivo da EaD da Ufal, mas de todo o Brasil. Precisamos de uma política de EaD mais coerente com a realidade. Não podemos empreender uma formação de forma minimalista ou descontextualizada. Precisamos de marcos regulatórios que tratem da especificidade da EaD. Precisamos de oferta regular do curso e de uma estrutura de gestão que corresponda aos anseios de nossos alunos (Professor 10).

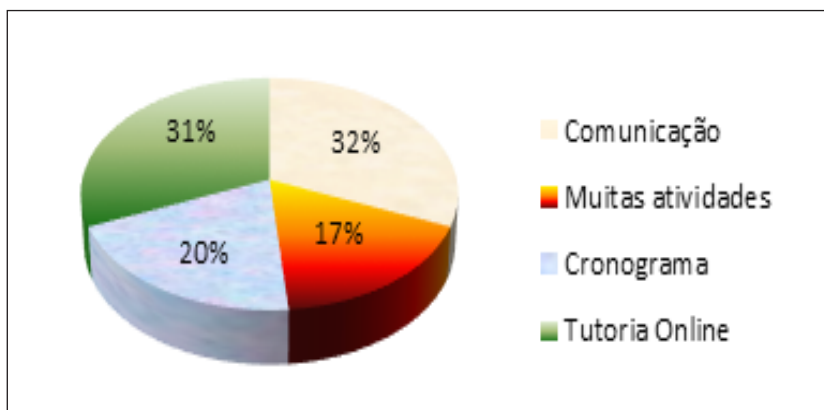


Percebe-se que o aprimoramento do curso de Pedagogia EaD da UFAL depende não só dos profissionais internos, mas também da esfera governamental, levando em consideração que os problemas existem, porém, nem sempre a resolução depende da própria instituição educacional. O professor (10), destaca que os problemas não são exclusivos da UFAL. As demais instituições de ensino superior que ofertam a modalidade EaD, enfrentam esses e outros problemas, visto que há uma regulamentação que atende, de maneira geral, a todas as instituições brasileiras. É essencial a criação de regulamentações que atendam às necessidades de todos os envolvidos na modalidade a distância, a partir dos objetivos do processo educacional, ou seja, oferecer uma educação de qualidade para todos.

b) Com a voz/vez os estudantes

As dificuldades de aprendizagem e de manuseio das TIC na modalidade de EaD é algo que afeta o desenvolvimento da formação docente. Os estudantes puderam apresentar suas dificuldades no percurso da formação, como se pode observar por meio das respostas referentes ao uso das tecnologias no Curso de Pedagogia da UFAL (Gráfico 3).

**Gráfico 3:** Principais dificuldades para os estudantes na EaD.



Fonte: os autores.

Observa-se que são diversas as dificuldades encontradas pelos estudantes da EaD na UFAL. O gráfico 3 mostra os principais problemas e/ou as dificuldades que os estudantes encontram no processo de sua formação. Percebe-se que 32% dos estudantes vivenciam problemas de comunicação com os professores e tutores, o que dificulta o processo de aprendizagem, visto que os estudantes necessitam manter contatos com os agentes que possibilitam a sua formação. Bartolomé (2014, p. 77) destaca que “o professor é o guia que ajuda o estudante a desenvolver a sua capacidade de autorregular a



aprendizagem, enquanto assessora-o no que diz respeito aos recursos ou ao conhecimento de si mesmo”. Não há como manter uma boa formação se não há comunicação entre os sujeitos envolvidos.

Consequentemente, em 31% das respostas, os estudantes sentem dificuldades na relação com os tutores *online* e, principalmente, no que se refere ao retorno das atividades propostas, uma vez que não recebem um *feedback* das atividades realizadas AVA. Não há dúvidas de que essa é uma das questões que dificultam o processo educativo, uma vez que os estudantes não recebem esse retorno com as devidas avaliações. De acordo com Gonçalves e Gonçalves (2011), quando o tutor não reconhece seu papel no processo da formação, de contribuir e interagir com os sujeitos, pode ocorrer a evasão. Para prevenir o problema, o tutor deve se mostrar presente, dando força ao estudante, interagindo durante as atividades de forma coerente, apresentando críticas construtivas.



Enquanto o tutor não assumir seu papel de interlocutor no processo educativo da formação docente, essas dificuldades não cessarão. Cabe à equipe gestora acompanhar esse trabalho mais de perto e, quando algo estiver saindo do planejado, que esta seja capaz de corrigir esse impasse, possibilitando uma melhor compreensão do trabalho que o tutor deve desenvolver.

Outros problemas identificados referem-se ao cronograma de aulas e à grande quantidade de atividades disponibilizadas pelos professores no *Moodle*. Somam-se 20% das respostas em relação aos problemas com o cronograma, os quais são modificados com frequência e, em muitos casos, de última hora, o que bloqueia o rumo das atividades.

Um outro ponto em questão trata-se da grande quantidade de atividades, colocadas ao mesmo tempo e com um curto prazo para encerramento. Isso se resume em 17% das respostas dos estudantes, os quais não conseguem dar conta dessas atividades, por terem uma

carga horária de trabalho fora da graduação, visto que muitos deles são professores da educação básica, buscando uma formação em nível superior. Como destacam Souza, Grangeiro e Araújo (2013, p. 4181), “a trajetória acadêmica do pedagogo passa por sua formação inicial em Pedagogia. No contexto atual sabemos das exigências cada vez mais frequentes dessa formação, principalmente para aqueles que já atuam como professor em sua prática profissional”.

Tanto o cronograma quanto as excessivas atividades postadas, deveriam ser repensados de acordo com a disponibilidade dos estudantes, como também do processo de formação, no qual todos possam agir e refletir sobre as atividades propostas. Não que as atividades sejam organizadas para cada sujeito, mas que o cronograma e suas modificações sejam apresentados com antecedência, como também seja organizado um tempo significativo, no qual todos possam realizar as atividades solicitadas pelos docentes.



### **Considerações finais**

Este estudo foi conduzido com o objetivo de investigar as dificuldades enfrentadas por professores e estudantes no percurso de um curso na modalidade de EaD. Diante dessa problemática, e das metas iniciais da pesquisa, buscou-se, ainda, refletir e analisar o funcionamento do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, no tocante à formação inicial de professores; a forma como o estudante da EaD lida com as dificuldades em tratar e manusear equipamentos tecnológicos durante sua formação profissional e, ainda, como se dá a relação teoria/prática desse estudante em EaD.

A investigação possibilitou vivenciar a realidade formativa da EaD, como também conhecer as principais problemáticas e dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores do curso de Pedagogia da UFAL, no processo de ensino e aprendizagem. Percebeu-se que, apesar das dificuldades apontadas, a EaD apresenta

aspectos evolutivos no avanço das TIC, aplicadas nos espaços educacionais e especialmente na EaD em nível superior.

Em contrapartida, mesmo nesse cenário de avanços, na UFAL, existe, ainda, a deficiência quanto ao uso das ferramentas tecnológicas. Não basta ter as TIC disponíveis no processo educativo, se os sujeitos não souberem utilizá-las no desenvolvimento das práticas docentes. É preciso ter ciência de que a simples inclusão dessas ferramentas, por si só, não muda a dinâmica do processo, nem contribui para a educação no sentido de aprendizagem.

Diante dos elementos apresentados e discutidos no decorrer desta investigação, foi possível revelar as dificuldades de professores e estudantes do curso de Pedagogia EaD, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a pesquisa se comprometeu a apresentar propostas de melhorias para o desenvolvimento do curso, como também os aspectos que envolvem a formação docente.

No que diz respeito à questão do despreparo dos estudantes em relação ao uso do AVA *Moodle* e de suas ferramentas, será necessário pensar em possibilidades de preparação desses sujeitos, ainda no início do processo de formação. Como sugestão, a coordenação pode organizar um curso de extensão, para que os estudantes, no decorrer do primeiro semestre, possam compreender o funcionamento e o uso do *Moodle*.

Para tentar solucionar problemas enfrentados por professores e tutores em relação ao AVA *Moodle*, sugerimos que sejam realizadas reuniões com esses sujeitos, no meio e no final de cada semestre (a cada três meses), para verificar os problemas encontradas no processo, como também as dificuldades no uso das ferramentas do ambiente, a fim de buscarem, juntos, possibilidades das melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos tutores, será necessário estabelecer momentos de formação e acompanhamento no que se refere às atividades



desenvolvidas por esses atores, de forma que, no mínimo, seja dado suporte aos estudantes nas tarefas *online*, um acompanhamento aproximado. Teoricamente, são muitas as competências desses sujeitos. No entanto, no decorrer da pesquisa, foi possível observar que, na realidade não está acontecendo o mínimo, no que diz respeito ao apoio, auxílio e retorno às atividades realizadas no AVA por alguns desses tutores. Acreditamos que há a necessidade de que os gestores façam esse trabalho com os tutores de forma mais próxima, a fim de sanar tal problemática que é forte na voz dos estudantes.

Por fim, é importante ressaltar que esta pesquisa não esgota os estudos sobre o desenvolvimento da formação docente no contexto da EaD, mas deixa evidente os problemas encontrados no percurso de sua realização ocorrida com os sujeitos do curso de Pedagogia EaD da UFAL e, sobretudo, aponta elementos que contribuem para futuras investigações sobre a temática na tentativa de resolver as dificuldades mencionadas.



## Referencias

BARTOLOMÉ, A. R. A universidade no século XXI: principais desafios e estratégias. In: REALI, Aline M.; MILL, Daniel (Org.). **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 68-80.

BELLONI, M. L. Mídia-educação e educação a distância na formação de professores. In: MILL, Daniel R.; PIMENTEL, Nara M. (Org.). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 245-265.

CAETANO, J. C. R.; LORI, N. F. O impacto da educação a distância nos países de grande crescimento econômico como o Brasil. In: REALI, Aline M.; MILL, Daniel (Org.). **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 37 – 56.

CARVALHO, A. B. Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. **Anais...** Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18, 2007, Maceió. Maceió: Edufal, 2007.

CEDU/UFAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia Modalidade a Distância**. Maceió: UFAL, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 11 ed., Petrópolis: Vozes, 2010.

ESPÍNDOLA, C. S.; NASCIMENTO, R. S. O professor, a disciplina e os conteúdos na EaD. In: COELHO, Francisco J.; VELLOSO, Andrea (Org.). **Educação a distância: história, personagens e contextos**. Curitiba: CRV, 2014, p. 51-57.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 ed., São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GONÇALVES, Claudia Cristine Souza Appel; GONÇALVES, Alex Oleandro. Desafios da educação a distância: o tutor em foco. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. p. 12201-12210. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4763\\_2793.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4763_2793.pdf)>. Acesso em: 09 nov. 2014.

GUAREZZI, R. de C. M; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibplex, 2009.

KENSKI, V. M. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância. In: MILL, Daniel R.; PIMENTEL, Nara M. (Org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 59-68.

MERCADO, L. P. L. **Percursos na formação de professores com**



**tecnologias da informação e comunicação na educação.** Maceió: Edufal, 2007.

MILL, D. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na educação a distância. In: MILL, Daniel R.; PIMENTEL, Nara M. (Org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos.** São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 43-57.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21 ed. Campinas: Papirus, 2013.

PEREIRA, D. M; SILVA, G. S. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) como aliadas para o desenvolvimento. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas.** Vitória da Conquista, BA, n. 10, p. 151-174, 2010.



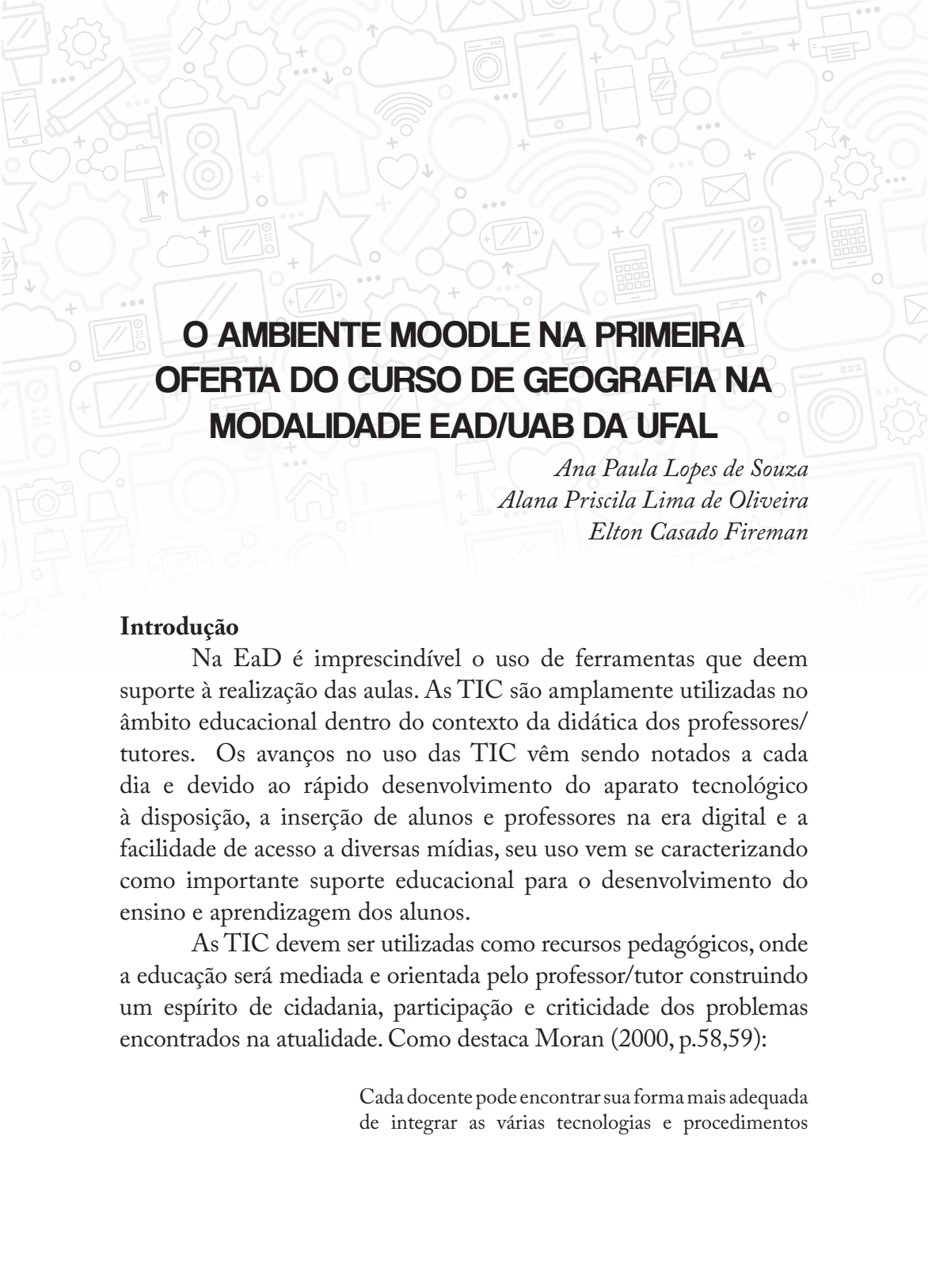
RIBEIRO, R. A. Tecnologias da informação e comunicação na formação de professores: uma possibilidade. In: ARAUJO, P.C.; ARAGÃO, Patrícia C, et al. (Org.). **Tecnologias em seus múltiplos cenários.** João Pessoa: EdUEPB, 2013a, p. 55-69.

RIBEIRO, R. A. **Tecnologias na educação:** uma análise na contemporaneidade. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013b.

SILVA, R. S. **Moodle para autores e tutores.** São Paulo: Novatec, 2010.

SOUSA, C. V.; GRANGEIRO, M. F; ARAÚJO, R. **Anais...** Congresso Nacional de Educação, 11, 2013, Curitiba. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 4180-4192.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Sobre a UAB.** Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>>. Acesso em 17 nov. 2015.



# **O AMBIENTE MOODLE NA PRIMEIRA OFERTA DO CURSO DE GEOGRAFIA NA MODALIDADE EAD/UAB DA UFAL**

*Ana Paula Lopes de Souza  
Alana Priscila Lima de Oliveira  
Elton Casado Fireman*

## **Introdução**

Na EaD é imprescindível o uso de ferramentas que deem suporte à realização das aulas. As TIC são amplamente utilizadas no âmbito educacional dentro do contexto da didática dos professores/tutores. Os avanços no uso das TIC vêm sendo notados a cada dia e devido ao rápido desenvolvimento do aparato tecnológico à disposição, a inserção de alunos e professores na era digital e a facilidade de acesso a diversas mídias, seu uso vem se caracterizando como importante suporte educacional para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos.

As TIC devem ser utilizadas como recursos pedagógicos, onde a educação será mediada e orientada pelo professor/tutor construindo um espírito de cidadania, participação e criticidade dos problemas encontrados na atualidade. Como destaca Moran (2000, p.58,59):

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e procedimentos

metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação áudio visual/telemática. Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar.

Com o surgimento das tecnologias acredita-se que é possível encontrar maneiras diferentes de dinamizar o processo educacional. Porém, faz-se necessário que o professor busque se aperfeiçoar por meio de cursos e leituras na área, a fim de se preparar para utilizar as diversas tecnologias disponíveis, pois independente da dificuldade de emprego das ferramentas, é indispensável dedicação e estudo para a apropriação destes recursos.

Atanazio e Leite (2018) ressaltaram como resultado de sua pesquisa, que entre os trabalhos analisados que envolviam as TIC e os professores, ficou claro a necessidade de associação das tecnologias à prática pedagógica, mas que para que isto aconteça de forma efetiva e favoreça o processo de ensino-aprendizagem mais participativo é essencial a elaboração de estratégias para capacitação dos professores.

Corroborando com esta premissa, Behrens (2000, p.77), destaca:

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta.





Dentro das possibilidades de uso das TIC, destacam-se os AVA descritos como espaços encontrados na web, com variados recursos tecnológicos que favorecem o desenvolvimento da EaD facilitando a interação entre professor-aluno e consequentemente a aprendizagem (MEYER; MONT´ALVERNE, 2021). O professor atua como mediador do conhecimento, por meio de aulas mais interativas e se comunicando com os alunos por meio de chats, fóruns de discussão, espaços para tirar as dúvidas, entre outros. Os alunos, por sua vez, precisam organizar seus momentos de estudo tendo o professor para orientar o processo (VASCONCELOS; JESUS; SANTOS, 2020).

Dentre os AVA o *Moodle* foi adotado pela UFAL, sendo “considerado como um ambiente de aprendizagem educacional, baseado na internet, fundamentado na construção do conhecimento, através da aprendizagem colaborativa” (MEYER; MONT´ALVERNE, 2021, p. 231).

Partindo destas possibilidades e dinâmicas possíveis, a forma de trabalhar precisa acompanhar estes ambientes, e, assim torna-se necessário inserir os métodos e metodologias no AVA *Moodle*. O aluno na modalidade de EaD pode se tornar ativo e motivado a se interessar pelo próprio processo educativo. Os professores e alunos podem trabalhar de maneira criativa, interativa dentro de ambientes virtuais.

Sobre o AVA Moodle e suas aplicabilidades, Nardin et al (2009, p.4) destacam que:

[...] o *Moodle* possui característica construcionista, pois, permite diálogos e ações (diário de bordo, lição, tarefas e exercícios) e potencializa a colaboração através de ferramentas como a wiki que possibilita a composição colaborativa, a interatuação, a formação para a coparticipação ou coautoria. Constitui-se, ainda, comunicacional tendo em vista as ferramentas de comunicação assíncronas: mensagens e fóruns que criam possibilidades interacionais e potencializam o



diálogo-problematizador em torno de uma temática específica; e síncronas através do chat, que propicia a problematização através da associação com materiais bibliográficos.

Apesar do grande desafio que os professores têm em atrair a atenção dos alunos no ensino presencial, na EaD é possível que se torne ainda mais difícil, uma vez que esta modalidade não propicia a presença física, e sim a virtual. Com isso, alguns professores/tutores têm de repensar suas práticas pedagógicas no sentido de articular propostas ativas e atrativas utilizando as ferramentas do *Moodle* para proporcionar interação e colaboração no AVA, permitindo assim, que nesta modalidade de ensino o aluno reveja seu tempo e local para se dedicar aos estudos e entregar suas atividades virtuais no prazo destinado pelos professores.



Na modalidade à distância, predomina um aprendizado autônomo e espera-se dos alunos que, em alguns momentos, detenham conhecimentos quanto à utilização e finalidade das ferramentas e desenvolvendo estas habilidades através de tecnologias que suportem o uso de programas e *softwares* recomendados pelo curso. Estes elementos permitem que os alunos realizem “seu curso com suas possibilidades de tempo, realizá-lo no ritmo desejado e em qualquer local disponível” (CAPELETT, 2014, p. 5). Ademais, os professores têm a oportunidade de mostrar seus conteúdos, discussões e aulas por meio de “texto ou vídeo aula e a interação com colegas e professor é realizada por fórum, chats, blogs (diários on-line em que são publicados conteúdos com espaço para comentários do leitor), entre outros”, conforme aponta a citada autora.

Nestes termos, algumas estratégias devem ser pensadas e tomadas pelos professores e tutores da EaD com relação a sua prática pedagógica nos AVA. Por isso faz-se “necessário que os professores saibam utilizar as ferramentas oferecidas por esses ambientes de modo

que se estimule e motive os alunos a participar das atividades. Assim, não se deve simplesmente transportar os moldes utilizados no ensino tradicional e presencial para os ambientes virtuais” (PADILHA; SELVERO, 2012, p.3).

Por estes motivos alguns professores necessitam refletir em como vêm sendo utilizadas as ferramentas da plataforma *Moodle* enquanto instrumento pedagógico, com o objetivo de proporcionar um ambiente dinâmico e construtivo. Convém ressaltar a importância da oferta de cursos de formação continuada para promover aprendizagem, repensar as práticas ou modificar a didática dos professores de tal forma que venha despertar nos alunos o gosto pelas atividades virtuais no percurso letivo, e ao mesmo tempo promover um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Afinal, muitas mudanças vêm acontecendo no sistema educacional brasileiro devido à ampliação e disseminação das mídias e as ferramentas contidas dentro do AVA *Moodle* têm se mostrado um recurso em potencial quando direcionadas ao propósito educativo. Entre estas ferramentas midiáticas se destacam com bastante ênfase aquelas disponibilizadas na plataforma *Moodle*, as quais os alunos possuem acesso, reflexão e construção de conhecimentos.

Sobre o AVA *Moodle*, Vaz, Zanella e Andrade (2010, p. 11) destacam:

É um dos ambientes de educação a distância mais utilizados no Brasil e no mundo. É um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado em ambiente virtual. Foi criado em 2001 por Martin Dougiamas, mas a plataforma está em constante evolução. A plataforma *Moodle* permite a transmissão e a organização dos conteúdos de materiais de apoio às aulas, pelo fato de ser uma ferramenta que permite produzir cursos e páginas da *Web*, além de facilitar a comunicação (síncrona ou assíncrona).



Isto significa que o uso da plataforma *Moodle* é essencial na EaD, pois apresenta instrumentos atrativos e podem ser acessados em qualquer lugar ou hora pela *web* permitindo uma ampla flexibilidade na EaD.

Esta pesquisa parte da investigação de alguns trabalhos acadêmicos sobre os possíveis desafios que os professores, tutores e alunos possuem em acessar e utilizar as ferramentas da plataforma *Moodle* na EaD com finalidades pedagógicas. Sendo assim, a inserção das TIC na EaD através dessa plataforma buscou promover uma rica interação entre professor-aluno, tutor-aluno, aluno-aluno dentro deste ambiente virtual. Pois, conforme Torres e Silva (2008, p. 4) “o ambiente virtual *Moodle* é mais do que um simples espaço de publicação de materiais, permeado por interações pré-definidas, mas como um local onde o professor espelhe as necessidades de interação e comunicação que cada contexto educacional lhe apresente em diferentes momentos e situações”. Nesta concepção, faz-se necessário não apenas ter as ferramentas virtuais disponíveis, mas usá-las pedagogicamente, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem.



Nestes termos, Sampaio et al (2012, p.6) afirmam que:

[...] os docentes também sentem dificuldades em utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação como ferramentas pedagógicas, especialmente em um ambiente colaborativo de aprendizagem, como é o caso do *Moodle*. Há todo um processo de preparação, que vai desde a produção do material didático impresso e a ser reproduzido no AVA, até a articulação entre os conteúdos, a didática e os processos de comunicação que fundamentam a aprendizagem e a avaliação.

Por este motivo, é imprescindível a preparação profissional em busca do domínio para manusear as tecnologias através da inclusão digital e da capacitação para utilizar a plataforma *Moodle* e

suas ferramentas. Mas, para a utilização das tecnologias nas práticas educacionais à distância, faz-se necessário que o professor/tutor primeiramente sinta-se estimulado a ampliar seus métodos de ensino e aprendizagem inserindo as tecnologias em sua prática docente para se familiarizar com as novas formas de ensinar.

Alves (2009) salienta que a UAB veio fornecer para a sociedade livre acesso para todos que almejam alcançar a educação superior tendo como suporte as tecnologias, a qual, aos poucos, foi evoluindo “[...] como uma etapa de amadurecimento da educação à distância, de legitimação e consolidação de instituições competentes” (MORAN, 2007, p. 10-14). Neste sentido, afirmamos que a UAB ampliou a formação superior no Brasil, pois auxiliou os processos de ensino e aprendizagem entre pares mediada pelos AVA para que tais ações ocorressem de forma eficaz.

Desta forma a UAB fornece para a sociedade livre acesso para todos que almejam alcançar a educação superior, pois, com esta modalidade de ensino a formação acadêmica ficou mais acessível, uma vez que existe flexibilidade de tempo e espaço para aquelas pessoas que por algum motivo não puderam realizar seus estudos presencialmente.

Santos e Santos (2014, p. 2), destacam ainda:

Os componentes do modelo de EaD proposto pela Universidade Aberta do Brasil - UAB envolvem os atores: aluno, professor, equipe multidisciplinar, produtor, *design* e outros que dialogam com os alunos mediados por ferramentas diversificadas num ambiente de aprendizagem colaborativo e dialógico. Esse conjunto de ferramentas utilizadas pela comunidade de usuários do ambiente virtual para interação e troca de informações torna cada vez mais a aprendizagem em rede que envolve relações dialógicas que o processo educativo requer.



Investir na formação inicial e continuada dos professores para apropriação das ferramentas disponíveis ao uso das TIC é de fundamental importância para a realização do trabalho docente em EaD. A dificuldade de domínio das TIC conduz alguns educadores ao desânimo e desistência no meio do caminho, pois o despreparo no manuseio das tecnologias por parte de alguns professores e tutores impossibilita-os de desenvolver atividades construtivas e interativas.

No entanto, Oliveira (2001) ressalta que apenas o uso da tecnologia não promove o aprendizado, que ela deve ser vista como um recurso que facilitará o processo de aprendizagem. O autor relata ainda que o trabalho precisa estar “embasado no referencial pedagógico que irá dar o suporte apropriado para o desenvolvimento do projeto educacional” (OLIVEIRA, 2001, p.6).

O motivo que levou a escolha do tema de investigação foi o fato do curso de Geografia Licenciatura à distância da UFAL<sup>2</sup> utilizar a plataforma *Moodle*, conforme descrito no PPP<sup>3</sup>, tendo em vista que o estudo analisou a implantação do curso na UFAL e pôde apresentar algumas fases de adaptações da prática docente e discente no sistema virtual.

Para subsidiar cada vez mais a EaD de Geografia, o Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente – IGDEMA da UFAL<sup>4</sup> adotou esta plataforma em seu curso para que as pessoas matriculadas tivessem acesso de maneira prática e adequada ao AVA, aos conteúdos, as ferramentas virtuais pedagógicas e outras que também foram embutidas e utilizadas para promover reflexões, interações e conhecimentos.

<sup>2</sup> A relevância da implantação da Licenciatura de Geografia a Distância confluiu com a política de expansão e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade, efetuada pela UFAL nos últimos anos (PPP, Maceió, 2010, p.06).

<sup>3</sup> Projeto Político Pedagógico da EAD de Geografia Licenciatura, IGDEMA/UFAL (UFAL, 2010, p.12-13).

<sup>4</sup> Em linhas gerais, o Curso de Geografia presencial na UFAL, existe desde 1951 anos (PPP, UFAL, 2010, p.5).



Este texto foi elaborado com base na dissertação de Ana Paula Lopes de Souza, intitulada “A utilização das ferramentas da plataforma *Moodle* pelos professores, tutores e alunos de geografia licenciatura a distância da UFAL” (SOUZA, 2017) e apresenta as respostas para a seguinte questão de pesquisa: quais as expectativas, avanços e desafios dos professores, tutores e alunos do Curso de Geografia Licenciatura a distância da UAB/UFAL ao utilizarem as ferramentas do *Moodle*? Tendo por objetivo analisar como os professores, tutores e alunos do Curso de Geografia Licenciatura a distância da UAB/UFAL utilizam as ferramentas do *Moodle* nos processos de ensino e aprendizagem.

## Metodologia

A metodologia descrita aqui foi elaborada e desenvolvida por Souza (2017) e apresentou abordagem qualitativa na qual se utilizou a pesquisa documental exploratória e estudo de caso. Minayo (2001, p. 21,22) ressalta que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Marconi e Lakatos (2003, p. 174) destacam, sobre a pesquisa documental que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Corroborando com as autoras, Gil (2017) afirma que a pesquisa documental se baseia na análise de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem passar por uma reelaboração.

Com relação à pesquisa documental exploratória, analisamos o PPP, documento norteador do curso de Geografia Licenciatura a Distância, a fim de identificar as ferramentas virtuais contidas no PPP do curso e compararmos estas com as utilizadas pelos professores.



Utilizamos como técnica o estudo de caso na qual se busca desenvolver um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2017, p.37). A instituição objeto de análise foi a UFAL. Neste contexto, investigamos o processo de ensino e aprendizagem por meio da utilização das ferramentas disponibilizadas na plataforma *Moodle* do curso de Geografia Licenciatura EaD e os professores, tutores e alunos. Foram investigados os polos Maceió, Palmeira dos Índios e Arapiraca, referente aos semestres de 2013.2 a 2015.1. A pesquisa envolveu os seguintes participantes: nove (9) professores das disciplinas ministradas, quatro (4) tutores *online*, cinco (5) presenciais e quarenta e quatro (44) alunos do 3º e 4º período do curso selecionado.

Para avaliar as aulas de Geografia Licenciatura à distância, primeiramente realizou-se uma observação na plataforma *Moodle* com o intuito de vislumbrar como foram utilizadas as ferramentas da plataforma pelos professores, tutores e alunos, bem como a interação pedagógica por parte de professores-alunos, tutores-alunos e alunos-alunos.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários com os participantes da pesquisa. Utilizamos questionário com perguntas abertas, pois permite ao pesquisador, segundo afirmam Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), coletar dados ilimitados, além de consentir que o sujeito se sinta à vontade para expor suas ideias sem que o pesquisador influencie suas respostas. A realização da entrevista foi feita por meio do gravador de áudio, o qual serviu para armazenar as respostas para a construção da pesquisa. As entrevistas realizadas com auxílio de gravações, segundo Gil (1999 p. 114), possuem grandes vantagens, visto que os sujeitos passarão a responder os questionamentos sem que precisem escrever suas respostas. A flexibilidade, nesse caso, é muito maior, pois os entrevistados têm a oportunidade de esclarecer os fatos ou detalhes





de forma mais prática e é permitido detectar qual tonalidade ou expressão vocal o entrevistado deixa transparecer em suas respostas. Essas técnicas permitiram conhecer melhor a realidade vivenciada pelos sujeitos do curso de Geografia Licenciatura à distância.

Em seguida, procedemos com as análises das entrevistas e questionários, com o objetivo de obter as descrições e falas a respeito das informações e questionamentos no intuito de compreender as possíveis concepções, objetivos, avanços, desafios apontados pelos respectivos professores, tutores e alunos. Os relatos transcritos e orais dos participantes da pesquisa foram descritos tais quais foram fornecidos e expressados na pesquisa, em caráter sigiloso.

A análise dos dados foi realizada tomando como respaldo as teorias de Laurence Bardin (1977), a qual busca fazer a análise de conteúdo, por meio das categorias e subcategorias avaliadas. Conforme as teorias desta autora, o material foi lido e analisado de acordo com os questionamentos e objetivos propostos. Moraes (1999 p. 7-32) afirma que os processos de categorização dos dados são considerados “uma das etapas mais criativas da análise de conteúdo”. Porque as categorias podem ser “definidas a priori, seja com uma categorização a partir dos dados” ou até mesmo a partir de uma “teoria, seja dos objetivos ou das questões de pesquisa”. Afinal, esses processos são relevantes para a construção da pesquisa, uma vez que, estão relacionados, conforme aponta este autor, aos “objetivos da análise, à natureza do material que está sendo analisado e às questões que se pretende responder através da pesquisa”.



## **Utilização das ferramentas do *Moodle* na EaD de Geografia da UFAL**

Com base na análise do PPP EaD Licenciatura em Geografia IGDEMA/UFAL, observamos que há o destaque para a importância de “planejar estratégias e mediações pedagógicas adequadas às

atividades em cenários diversificados de aula, considerando o papel das mídias (ou das tecnologias da comunicação) nesse processo” (UFAL, 2010, p.11). Essas habilidades permitem o reconhecimento e a importância das mídias nos processos comunicacionais, uma vez que sua utilização favorece entre os participantes do curso.

O AVA *Moodle* do Curso de Geografia, conforme nos mostra o PPP (UFAL, 2010, p.42) “dispõe de diversas ferramentas de interação e de suporte aos estudos, utilizadas conforme as necessidades do processo ensino-aprendizagem, dentre as quais: chat, fórum, glossário, pesquisa de avaliação, questionário e lição”.

Desta forma, a “EaD utiliza-se de novos padrões de intercâmbio entre os professores e alunos, com a utilização de fóruns, chats, pesquisa de opinião, wiki, diário, etc., meios comunicacionais que possibilitam maior interação entre os envolvidos no processo com trocas e enriquecimento de experiências” (UFAL, 2010, p. 8). Neste sentido o curso conta com a utilização de “ferramentas pedagógicas de softwares Gerenciadores de Conteúdo (SGC), também conhecidos como Learning Management System (LMS), que é um ambiente computacional que permite ao professor gerenciar um curso a distância, provendo o planejamento, a implementação e gestão do aprendizado a distância” (UFAL, 2010, p.10).

Esta utilização contribui para a concretização dos objetivos propostos pelos professores no AVA. Desta forma, o PPP ressalta a importância da realização das atividades obrigatórias pelo aluno e participação nas atividades desenvolvidas no curso, pois “esse conjunto de atividades constitui parte do cálculo da média do aluno e representa  $\frac{1}{2}$  do total da nota final de cada disciplina, assim como a realização das atividades a distância servirá também como registro de frequência” (UFAL, 2010, p.14).

Nesta perspectiva, o “AVA *Moodle* funcionará como elo de interação entre professor-aluno, professor-aluno-tutor, aluno-aluno



e aluno-conteúdo de forma ativa, crítica e participativa, buscando sempre novas alternativas para o processo ensino-aprendizagem” como descreve o PPP (UFAL, 2010, p.14).

Um segundo momento foi a realização da análise dos questionários e entrevistas com base nas respostas dos professores. Observamos, de um modo geral, que as ferramentas do AVA/*Moodle* foram utilizadas por estes com várias finalidades, visto que serviram para comunicação, interação, pesquisas, bem como auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem. Quando abordados sobre a forma de utilização das ferramentas da plataforma *Moodle* em suas disciplinas, os professores destacaram como avanços a utilização de forma prática das ferramentas virtuais, a clareza e compreensão ao utilizá-las e o fato deles conseguirem transmitir e discutir informações e conteúdos por meio das ferramentas.

Os professores foram questionados sobre as expectativas em manusear a plataforma *Moodle* e suas ferramentas. Os relatos apontados destacaram a busca por novos conhecimentos, mais usabilidade e aprimoramento quanto ao uso das ferramentas uma vez que se reconheceram em fase de aprendizagem e a expectativa de que o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), órgão responsável pela manutenção do AVA/*Moodle*, busque sempre o aperfeiçoamento do *Moodle*, garantindo um bom funcionamento neste ambiente e nas ferramentas presentes, assim como nas outras que porventura venham a ser inseridas. Outros pontos relevantes nas respostas obtidas foram a intenção de buscar aperfeiçoamento com relação ao uso das ferramentas e a sugestão de organização pelos administradores de um ambiente virtual que seja mais dinâmico para os usuários. Observamos que ainda existem alguns desafios que necessitam ser superados por alguns professores tais como: não possuir muito domínio das ferramentas, leitura das postagens dos alunos em sua totalidade, ter dificuldades de assessorar os alunos no *Moodle* bem



como para inserir vídeos na plataforma. Sobre as autoavaliações respondidas pelos professores, com relação ao uso da ferramenta as respostas foram diversificadas, tendo respostas como: “aprovada”, “positiva”, “razoável”, “boa”, “despreparado”, “frustrado” entre outras.

Os dados apontam que, embora alguns sujeitos tenham participado e outros realizado cursos de formação continuada para a utilização das tecnologias na EaD, não foi o suficiente para sanar todas as dificuldades, uma vez que, alguns relataram que o curso não atendeu suas necessidades e expectativas. Foi analisado que houve pouca participação por parte de alguns professores dentro das ferramentas, onde acreditamos que isto tenha ocorrido devido a sobrecarga horária que estes possuem como professores. Já alguns professores foram bem participativos e interagiram em chats e fóruns. As disciplinas que abordaram atividades, cujo objetivo buscou uma demonstração visual e as inserções de vídeos no *Moodle* tornaram a proposta pedagógica fragmentada, uma vez que, este AVA não comportou vídeos com extensão longa. Outro ponto relevante foi que um dos professores sentiu dificuldades de adaptar algumas atividades dentro de ferramentas virtuais específicas, o que causou resistência em sua didática na modalidade à distância.

Com relação aos tutores do curso, as respostas obtidas mostraram que as ferramentas do *Moodle* foram utilizadas para interações, pesquisas, postagens e comunicação. Entende-se que os avanços apresentados aconteceram em razão dos conhecimentos prévios relacionados à área de informática/computadores, o que fez que os tutores conseguissem interagir e registrassem a praticidade em manusear tais ferramentas. Suas expectativas foram pautadas em usar com mais frequência as ferramentas, bem como no aperfeiçoamento da plataforma por parte dos organizadores do *Moodle*, e a perspectiva de serem inseridos novos recursos interativos que possam despertar o interesse e a curiosidade dos alunos em acessar esse ambiente e



suas ferramentas. Como dificuldades relatadas, alguns tutores sentem a necessidade de estimular os alunos no acesso do ambiente e das ferramentas, com o fim de garantir que as interações ocorram de forma contínua. A autoavaliação realizada pelos tutores com relação ao uso das ferramentas em sua totalidade foi “positiva”.

Maior parte dos tutores demonstrou ter habilidades com EaD e TIC. Analisamos que alguns precisariam estar mais presentes no *Moodle* e fazer uso com mais frequência das ferramentas do AVA para poder interagir e tirar dúvidas dos alunos de forma mais eficaz e em tempo hábil. Acreditamos que a ausência dos tutores em alguns momentos no *Moodle* ocorreu pela falta de tempo e pelo fato deles exercerem outras atividades fora do curso. Tais situações, ainda impediram estes de exercerem sua função de forma plena e exclusiva no que se referia a sua atuação no curso investigado.

No tocante aos alunos, vimos que eles utilizaram as ferramentas virtuais como forma de auxílio nas atividades que são solicitadas nas disciplinas, seja por meio de interações, pesquisas, envio de trabalhos ou para visualização dos materiais didáticos. Os avanços destacados pelos alunos se concentraram em suas experiências relacionadas ao uso do computador, o que facilitou e tornou prática, de certa forma, a exploração dos recursos presentes no *Moodle*. Os desafios que alguns alunos relataram estão relacionados à falta de habilidades em manusear algumas ferramentas virtuais, por não conseguirem inserir imagens no AVA, acompanhar as conversas no *chat* e criar um *blog*.

Foi observado alunos que tiveram dificuldades em dialogar e receber o *feedback* de seus tutores, levando em certos momentos a buscarem a aprendizagem de forma autônoma. Outros tiveram dificuldades em utilizar as ferramentas do *Moodle* no início do curso, mas, após terem estudado uma disciplina que abordou EaD e as ferramentas de interação e comunicação, as dúvidas foram sanadas sobre a finalidade das diversas ferramentas que estão inseridas neste



ambiente. Foi relatado também que os alunos gostariam que os professores fossem mais presentes no *Moodle* como forma de guiá-los no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos demonstraram estar conscientes de que necessitavam acessar e manusear com maior frequência as ferramentas virtuais disponibilizadas no *Moodle*.

De acordo com as análises, concluímos que algumas ferramentas que foram planejadas não foram utilizadas. Em alguns casos, isso ocorreu pelo fato de o AVA *Moodle* estar fora do ar por várias horas e, às vezes, por alguns dias, o que fez que professores, tutores e alunos demorassem a interagir; este mesmo fato impossibilitou alguns alunos de postarem seus trabalhos antecipadamente ou no prazo determinado. Esta situação gerou transtornos para professores, tutores e alunos, no sentido de ter causado prejuízo à acessibilidade e a navegabilidade no AVA/*Moodle*.

Pelo exposto, observamos que todos os alunos investigados afirmaram que a utilização das ferramentas virtuais favoreceu os processos de ensino e aprendizagem por diversos motivos: ajudaram a compartilhar informações, construir e obter novos conhecimentos, ter mais atenção aos conteúdos das disciplinas, contribuir com a aprendizagem colaborativa e cooperativa e garantir o suporte na formação superior. Os professores relataram que as ferramentas mais utilizadas foram: fórum, *URL*, *chat*, videoaulas e tarefa, sendo a ferramenta fórum a mais utilizada em todas as disciplinas do curso. Estas ferramentas proporcionaram momentos de reflexões e interações.

O AVA *Moodle* como utilizado na turma pesquisada neste estudo de caso apresentou-se como um ambiente sem muitos atrativos, pois era bicolor, com algumas ferramentas sem muita interação, relativamente desorganizado, do ponto de vista de como são distribuídas as disciplinas a serem visualizadas na página principal, algumas ferramentas no início do curso travaram (causando frustrações e desmotivações) entre outros motivos. Com isso, alguns sujeitos não



se sentiram estimulados a acessar e manusear as ferramentas deste AVA. Tendo em vista, que o *Moodle* é um ambiente colaborativo, seu aprimoramento fica mais fácil e prático para as instituições que desejarem adotá-lo como suporte nos cursos EaD.

### Considerações finais

De acordo com as leituras analisadas verificamos que as ferramentas disponibilizadas nos AVA, em especial o *Moodle* objeto da análise em questão, são benéficas no sentido que permitem transformar as formas de ensinar e aprender, pois propiciam momentos de interações entre os usuários e possibilitam a compreensão pedagógica de forma eficaz e prática, seja de forma síncrona e assíncrona. Estas ferramentas ao serem utilizadas de forma adequada na plataforma *Moodle*, podem transformar o AVA em algo mais rico, dinâmico e colaborativo com o intuito de contribuir para a EaD.

Sendo assim, compreendemos através das análises realizadas que o *Moodle* sem suas ferramentas virtuais, se caracteriza em um ambiente vazio, ou seja, sem interações e dinamizações. A utilização destas ferramentas neste AVA proporcionou enormes transformações, pois com os conteúdos disponíveis previamente e com o acesso a estas ferramentas a aprendizagem ocorreu de forma significativa.

Embora existam desafios por parte de alguns professores, tutores e alunos, com relação ao acesso e manuseio das ferramentas contidas na Plataforma *Moodle*, é fundamental atentarmos que a utilização destas quando ocorre de maneira planejada e organizada nos moldes pedagógicos permite um ambiente eficaz e mais interativo.

A pesquisa trouxe grandes contribuições para a área da EaD pelo fato de mostrar a realidade vivenciada no curso de Geografia Licenciatura EaD da UAB/UFAL. Neste trabalho identificamos avanços, desafios, expectativas e experiências dos professores, tutores e alunos com relação à utilização das ferramentas do *Moodle*. A



contribuição deste trabalho de maneira geral favoreceu aos sujeitos da pesquisa para uma utilização adequada das ferramentas, em particular no contexto da graduação em Geografia Licenciatura EaD da UAB/UFAL. Que esta pesquisa sirva de subsídios para trabalhos futuros e que após as leituras e reflexões neste texto os leitores possam assimilar pontos positivos acerca das potencialidades das ferramentas da plataforma *Moodle*, como forma de compartilhar as concepções, objetivos, avanços e desafios com os quais os professores e tutores interagiram no processo de ensino e aprendizagem por meio da utilização destas ferramentas com os seus alunos.

## Referencias

ALVES, João R. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância: o estado da Arte**. São Paulo: ABED, 2009.

ATANAZIO, Alessandra M.; LEITE, Álvaro E. Tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a formação de professores: tendências de pesquisa. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n. 2, p. 88-103, 2018. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/947>>. Acesso em: 03 jun. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, Marilda A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, Campinas: Papirus, 2000.

CAPELETT, Aldenice M. Ensino a distância: desafios encontrados por alunos do ensino superior. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <[http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Aldenice.pdf](http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Aldenice.pdf)>. Acesso em: 03 fev. 2022.





CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael R.; RIBEIRO, Elisa A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2011. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisa\\_social.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf). Acesso em: 03 jun. 2022.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2017.

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

MEYER, Antônia I.; MONT'ALVERNE, Clara R. Proposta pedagógica do Moodle. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 226–241, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i5.1187. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1187>>. Acesso em: 1 jul. 2022.

MINAYO, Maria C.(Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2022.

MORAN, José M. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações**, n. 9, p. 57-72, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MORAN, José M. **Educação a distância no contexto do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**. 2007. Disponível: <http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/>



monografias-sobre-tics-na-educacao/educacao-a-distancia-no-contexto-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil-uab. Acesso em: 30 jan. de 2022.

NARDIN, Ana C.; FRUET, Fabian S.; BASTOS, Fábio P. Potencialidades tecnológicas e educacionais em ambiente virtual de ensino-aprendizagem Livre. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 401–410, 2009. DOI: 10.22456/1679-1916.13582. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13582>. Acesso em: 5 jun. 2022.

OLIVEIRA, Agenor V. **Construção de ambientes virtuais de aprendizagem baseados na internet**: utilizando recursos gratuitos. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82250>>. Acesso em 5 jun. 2022.



PADILHA, Emanuele C.; SELVERO, Caroline M. A importância da motivação no ensino a distância (EAD). **Anais...** Seminário Internacional em Letras, p. 19-22, 2012. Disponível em: A-IMPORTANCIA-DA-MOTIVAÇÃO-NO-ENSINO-A-DISTANCIA.pdf (fanese.com.br). Acesso em: 02 nov. 2021.

SANTOS, Heloisa V.; SANTOS, Kate L. Da lousa ao Ava: desafios aos professores de Ead em formação. Simpósio Internacional de Educação a Distância. **Anais...** Universidade Federal de São Carlos. 16 a 26 de setembro de 2014. Disponível em: <http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/viewFile/868/396>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SAMPAIO, Renata M.; SOUZA, Adriana A.; MELO, Daniele S. Ambiente virtual de aprendizagem Moodle: uma análise segundo os cursos a distância da UFS/UAB. **Anais...** setembro de 2012. Disponível em: [http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo\\_08/PDF/65.pdf](http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_08/PDF/65.pdf). Acesso em 26 de mai. 2022.

SOUZA, Ana P. **A utilização das ferramentas da plataforma**

**Moodle:** pelos professores, tutores e alunos de geografia licenciatura a distância da UFAL. 2017. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/1972>>. Acesso em 10 nov. 2021.

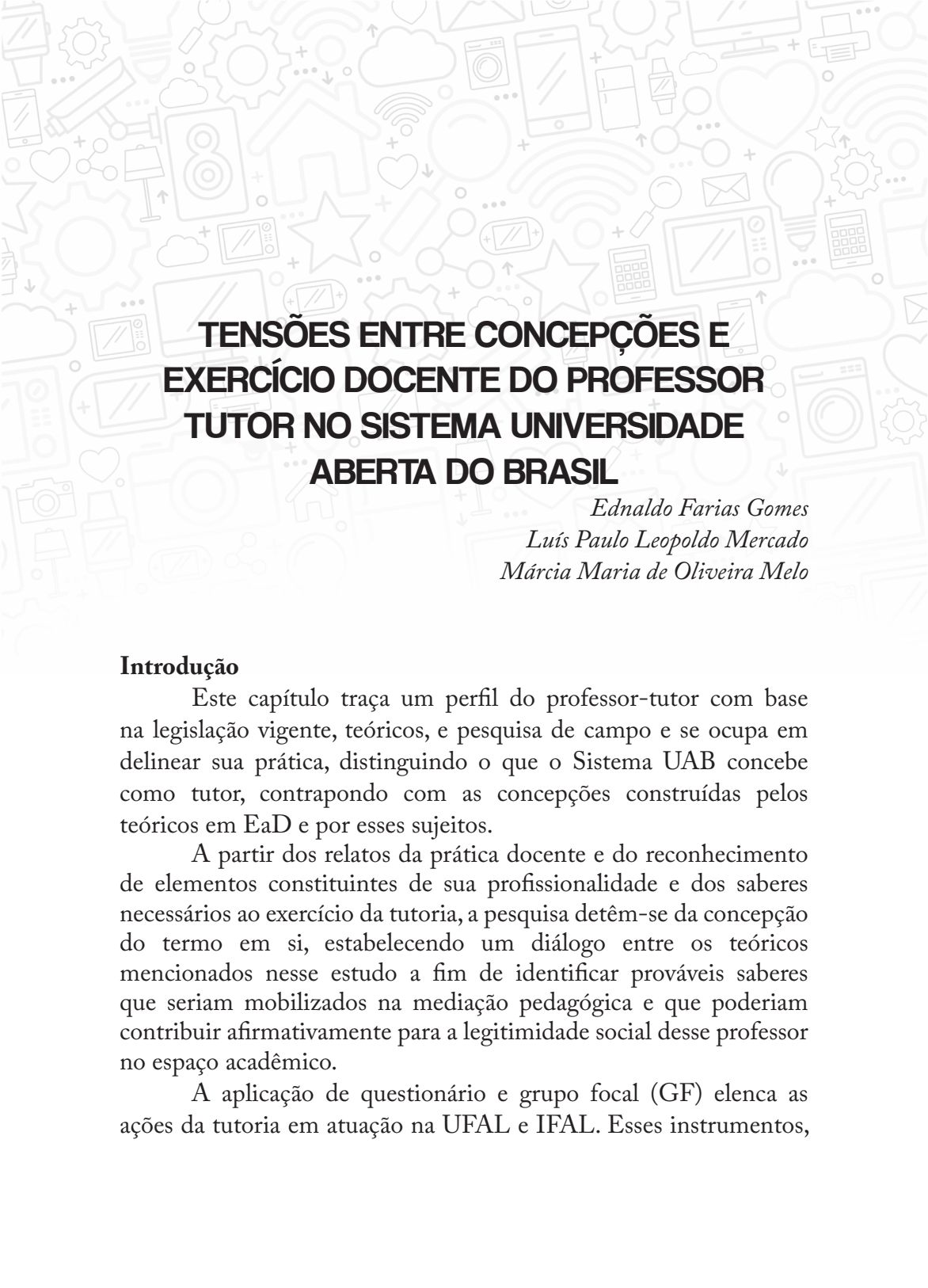
TORRES, Aline A.; SILVA, Maria L. O ambiente Moodle como apoio a educação a distância. 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Multimodalidade e Ensino. **Anais...** Recife, 2008. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehete/simpósio2008/anais/Aline-Albuquerque-Torres-e-Maria-Luzia-Rocha.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.

UFAL. **Projeto Político Pedagógico Geografia Licenciatura EaD**. Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente, IGDEMA/UFAL, Maceió/AL, abril 2010. Disponível em: <[Geografia Licenciatura EAD - 2010 — Universidade Federal de Alagoas \(ufal.br\)](#)> Acesso em 07 nov. 2021.

VASCONCELOS, Cristiane R., JESUS, Ana L.; SANTOS, Carine M. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EaD): um estudo sobre o Moodle **Brazilian Journal of Development**, vol 6, nº 3, p.15545–15557. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-433>. Acesso em: 1 jun. 2022.

VAZ, Douglas; ZANELLA, Renata; ANDRADE, Suelen. Ambientes virtuais: Uma nova ferramenta de ensino. **Revista iTEC**, v. 1, n. 1, p. 8-12, 2010. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/19647331/ambientes-virtuais-uma-nova-ferramenta-de-ensino-facos>>. Acesso em: 05 jun. 2022.





# **TENSÕES ENTRE CONCEPÇÕES E EXERCÍCIO DOCENTE DO PROFESSOR TUTOR NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

*Ednaldo Farias Gomes*

*Luís Paulo Leopoldo Mercado*

*Márcia Maria de Oliveira Melo*

## **Introdução**

Este capítulo traça um perfil do professor-tutor com base na legislação vigente, teóricos, e pesquisa de campo e se ocupa em delinear sua prática, distinguindo o que o Sistema UAB concebe como tutor, contrapondo com as concepções construídas pelos teóricos em EaD e por esses sujeitos.

A partir dos relatos da prática docente e do reconhecimento de elementos constituintes de sua profissionalidade e dos saberes necessários ao exercício da tutoria, a pesquisa detêm-se da concepção do termo em si, estabelecendo um diálogo entre os teóricos mencionados nesse estudo a fim de identificar prováveis saberes que seriam mobilizados na mediação pedagógica e que poderiam contribuir afirmativamente para a legitimidade social desse professor no espaço acadêmico.

A aplicação de questionário e grupo focal (GF) elenca as ações da tutoria em atuação na UFAL e IFAL. Esses instrumentos,

trabalhados no método de Análise de Conteúdo (AC) servem para tratar da mediação pedagógica e elencar os descritores da profissionalidade docente do professor tutor, verificando comparativamente em quais instâncias há a legitimação/infirmiação desses professores como profissionais da educação e como eles atuam enquanto receptores do conceito de tutoria afixado no Sistema UAB. O tratamento dado aos índices mencionados configura-se como condição para entender que parâmetros, em conformidade com o modelo de EAD, esses sujeitos estabelecem seu cotidiano de trabalho e, em que medida, pode-se atribuir características pedagógicas ao seu efetivo exercício.

## Metodologia

A pesquisa qualitativa associada ao método de AC (BARDIN, 1979) e as técnicas de questionário e GF foram as ferramentas por reconhecer-se sua adequação em verificar o “se” e “como” os professores se assumem como tutores, as implicações dessa (não)assunção e os constituintes dessa atividade, dividindo o estudo em análise temática dos documentos selecionados e dos enunciados desses sujeitos.

São tomadas três fontes: **documentos selecionados** Moraes (1999, p. 9), **entrevista**, procurando os registros léxico-sintáticos nas palavras plenas, Bardin (1979, p.77) pelas análises categorial e estrutural e as **transcrições do GF**, tomadas como exemplos das esferas de consolidação/infirmiação da profissionalidade docente do professor tutor.

## Análise, interpretação e discussão dos dados

Alguns dos itens que avaliamos relevantes para identificarmos a aproximação desse profissional das exigências requeridas pelas IFES/MEC são: o que faz; a formação acadêmica inicial e continuada; quais atividades desempenha; e experiência profissional.

Além disso, comparar a prática do professor tutor e o(s) conceito(s) formalizado(s) nos documentos oficiais e analisar os



enunciados escritos e orais dos sujeitos participantes obtidos a partir de instrumentos de coleta com vistas a investigar os descritores da profissionalidade do professor tutor atuante na EaD e os saberes necessários ao exercício docente apresenta-se como elementos da análise triangulada que foi utilizada nesta pesquisa, divididas nos três vértices que serão apresentados a seguir.

O **primeiro vértice** de desta pesquisa, a aplicação de Questionário, foi direcionada a todos os professores tutores participantes dos GF e demais professores tutores, ambos os grupos pertencentes às instituições mencionadas nesta pesquisa e em pleno exercício da atividade de tutoria, que encontramos formal e informalmente em momentos de formação, no cotidiano das visitas e atividades acompanhadas na CIED/UFAL e DEPEAD/IFAL e nas sessões de grupo focal realizadas.

A aplicação dos questionários foi feita de maneira pontual durante todo o período no qual mantivemos contato com as instituições investigadas, encerrando-se as últimas aplicações no dia 7 de outubro de 2013. Durante esse período, totalizamos 85 professores tutores que responderam ao questionário correspondente aos itens **idade/gênero, formação acadêmica e atuação profissional** divididos em 11 subitens que permitiram respostas diretivas quando apresentados no formato de múltipla escolha e respostas dissertativas àqueles construídos em forma de perguntas abertas.

Os numéricos/estatísticos representados não descredenciam o cunho qualitativo empregado nesta pesquisa à medida que esses índices trabalham na proposição de nos apresentar a condição da qual os professores tutores manifestam-se, identificando, inclusive, em que medida esses sujeitos correspondem às exigências mínimas apresentadas nos certames de seleção, baseados nos documentos legais e orientações advindas do poder público.

Os primeiros itens no delineamento desse perfil, representados nas perguntas 1 e 2, trazem informações referentes à idade e ao gênero



no intuito de caracterizar esses sujeitos em relação à sua atuação profissional. Embora ambos sejam corolários em relação aos demais itens, concordamos que também há relevância nesses dados quanto às pesquisas futuras que versem sobre o trabalho do professor tutor na perspectiva aqui abordada.

Em relação à idade, os resultados revelam que a faixa etária de maior ocorrência dos professores tutores está entre 26 e 35 anos, totalizando mais de 51,76% dos respondentes. Esse dado é compatível também com a formação acadêmica e o tempo de docência declarados pelos participantes.

Quanto ao gênero, a maioria dos participantes se declarou “feminino”, 70,58% contra 29,42% de “masculino”, dados que atestam que, semelhante ao presencial, a maioria dos profissionais que atuam na educação são do gênero feminino com graduação em licenciatura.

Para os 29,42% do gênero masculino, que representam 25 sujeitos respondentes, estes se declararam com graduação bacharelada em direito, contabilidade, economia, administração, por exemplo.

A formação acadêmica dos professores tutores, investigamos sua formação inicial, com o comando **“No que diz respeito à sua formação acadêmica, você:”**, inquerindo sobre o tipo de curso de graduação, pós-graduação e sua participação em cursos de atualização ou habilitação específicos para o exercício da tutoria, identificamos que absolutamente todos os professores tutores participantes da pesquisa possuem graduação concluída (bacharelada ou licenciada). Esse resultado coaduna com as exigências previstas na Lei nº 11.273/2006, Resolução CD/FNDE nº. 26/2009 e Ofício circular nº 20/2011 DED/Capes, de 15/12/2011, como uma das condições legais para o recebimento de bolsas Capes.

Desses participantes, 65,88% advêm de cursos de licenciatura como Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Química, Física e Pedagogia e 34,12% dos respondentes são de cursos de



bacharelado. Para ambas as formações, os professores tutores exercem suas atividades em cursos/disciplinas afins à graduação concluída.

Para formação pós-graduada, 74,51% dos respondentes possuem algum tipo de especialização em educação como Docência do Ensino Superior; Linguística; Metodologia do Ensino em Matemática e Física; Direito e Formação para Magistério Superior; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura; Mídias para a Educação; Docência na Educação de Jovens e Adultos; Gestão do Trabalho e da Educação; História da Educação; Alfabetização e Letramento; Educação do Campo; Educação, Direitos Humanos e Diversidade; Gestão e Desenvolvimento Universitário; Ensino de Filosofia; Direito Educacional; Educação em Direitos Humanos; Supervisão Escolar; Recursos Humanos em Educação; Psicopedagogia; Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Além disso, os 22,22% dos professores tutores com o título de mestre, bem como aqueles 3,92% com a titulação de Doutor o possuem nas áreas de Educação ou Letras e Linguística.

Com a aplicação desse questionário, conseguimos comprovar que os professores tutores em exercício da tutoria preenchem os pré-requisitos para o exercício de suas atividades que são a formação acadêmica licenciada compatível à graduação e/ou à pós-graduação, para aqueles advindos dos cursos de bacharelado.

Todavia, para todos os participantes desta pesquisa, verificamos que nenhum deles (100% dos sujeitos respondentes) não tinha feito algum curso de aperfeiçoamento, capacitação ou habilitação em tutoria antes do ingresso nas IFES, cursando somente após a convocação para a tutoria e como etapa também da mesma seleção e fator condicionante para o início dos trabalhos de tutoria, embora encontrássemos casos pontuais de alguns professores tutores que relataram o início de suas atividades antes de tomar parte nas formações.





Fazer uma formação após o início das atividades docentes ou fazê-la com vistas à atuação emergencial contemplando apenas o uso do AVA e apresentando a instituição em linhas gerais, apresenta-se para nós como um dos primeiros pontos de fragilidade da profissionalização dos professores tutores.

Apropriar-se dos expedientes para o exercício da docência *online* não se reduz ao domínio dos artefatos tecnológicos, das possibilidades interativas do AVA, mas do conjunto de condições que podem expandir a formação inicial de modo a contemplar as características específicas da modalidade em tela e conferir a apropriação de um conjunto de conhecimentos específicos que coadunem com sua atuação.

Nesse ponto, formações aligeiradas ou que priorizem exclusivamente o domínio de plataformas, ferramentas ou interfaces, contemplando apenas o domínio técnico de instrumentos, indicam a precarização do trabalho desses profissionais ao passo que os compreendem como meros executores de tarefas, orientadores ou acompanhadores dos estudantes, reforçando a concepção do professor tutor como um profissional exógeno à docência, por não tomar parte em outras etapas do fazer pedagógico anteriores à regência como o planejamento, seleção e organização de temáticas e conteúdos.

Endossamos que a formação adequada desses profissionais, obrigação legal das IFES, deve procurar aproximá-los à apropriação de temáticas convergentes ao que Silva (2012a e b) e Mill (2012) chamam de **didática online**, o exercício de atividades pedagógicas utilizando-se, acentuadamente das TIC, da interação *online* síncrona e assíncrona, expressando-se a partir de hipertextos produzidos, formais e informais e mídias audiovisuais tidas como o tom de sua atuação profissional; alertando para a polidocência, Mill (2012), invariavelmente, como uma característica do perfil daqueles que trabalham com EaD.



Nesse sentido, no âmbito institucional, a seleção de candidatos em observância à formação acadêmica, capacitação, treinamento, atualização ou habilitação em tutoria como pré-requisitos, funcionam como instrumentos de regulação do acesso dos professores tutores às IPES, e os colocam em uma situação de semi-institucionalização<sup>5</sup> à medida que os categoriza como bolsistas para a qual o vínculo é equivalente somente enquanto exercem as **atividades típicas de tutoria**, proporcionalmente paralelo também ao contingente de bolsas recebidas, situação, inclusive, mais depreciada do que uma contratação em caráter substitutivo.

Usamos do termo semi-institucionalização por entender que o vocábulo atende à definição do caráter transitório da atuação do professor tutor junto à EaD/UAB, expressando sua posição e o seu não-lugar junto as IFES, quando é reconhecido, pelas vias legais de acesso, como sujeito atuante, acompanhando e mediando os alunos no AVA, embora não goze dos benefícios nem das obrigações que o vínculo, ainda que como substituto, por exemplo, exigiriam.

Ademais, os critérios de acesso tanto no âmbito institucional quanto na esfera política não contaram com a participação de entidades diretamente representativas dos professores tutores como sindicatos e associação, o que demarca a exterioridade dos itens considerados por não terem sido estabelecidos consoantes à participação e os interesses dos professores tutores submetidos às exigências.

Portanto, a formação especializada enquanto critério distintivo de profissionalidade, segundo Lüdke e Boing (2004), para o caso dos professores tutores em tela são formulações alheias a eles e garante a manutenção de sua permanência exclusivamente pelo preenchimento de critérios legais, sem a observância de características pedagógicas

---

<sup>5</sup> Utilizamos do substantivo em tela modificando-o com o acréscimo do prefixo latino semi, pelo caráter de incompletude, de “quase” em oposição a um possível caráter de plenitude ou de pertencimento.



detalhadas que poderiam ser atribuídas ao seu trabalho tomando o contexto de sua atuação mediatizadora e suas relações com as instituições e com os outros sujeitos.

A complexidade da formação acadêmica graduada ou pós-graduada também coaduna como índice para legitimar seu acesso e permanência nos quadros de professores tutores. Contraditoriamente a essas exigências expressas nos certames de seleção para professores tutores, a formação especializada específica, sob responsabilidade das IFES, materializa-se em Cursos de Capacitação e Atualização certificados, com carga horária que oscila entre 80h e 220h distribuídas em até três meses de duração.

Aí reside a utilização do termo **semi-institucionalização** utilizado nesta pesquisa para a ocorrência descrita, porque apesar da observância precisa dos critérios de atuação necessários ao candidato a professor tutor, a seleção rigorosa e a obrigatória participação dos programas de formação, há um afrouxamento quanto à situação de trabalho desses profissionais.

Tomando, dessa vez, a carga horária cumprida por esse profissional em outros contextos de atuação, são-lhe exigidas obrigações que comumente podem ultrapassar as 20h/semanais destinadas às atividades de tutoria, além das atividades já anterior e concomitantemente exercidas.

Quanto à atuação profissional e tempo de experiência docente nas modalidades presencial e EaD, perante os resultados obtidos neste Questionário, afirmamos outras constatações: a de que nenhum dos professores tutores atua exclusivamente como tal, ao passo que a maioria, 50,5% dos participantes atuam noutra instituição pública diferente da IFES/EaD e 28,2% atuam em duas instituições diferentes, além daquela para a qual prestam seleção, exercendo atividades que, embora mantenham estreita relação com sua área de formação, não são na EaD, tampouco de tutoria.



A esse fato se associa outros critérios de seleção dos professores tutores para o qual observa que, além da formação acadêmica, o candidato deverá, obrigatoriamente, “estar vinculado ao setor público, ser estudante de pós-graduação de IES pública ou possuir outro tipo de vínculo com a IES de atuação, como, por exemplo, ser professor voluntário, assistente ou similar”, como descreve o Ofício Circular nº 20/2011 DED/Capes, de 15/12/2011.

Sobre a atuação profissional, outra informação que o questionário nos revelou foi a de que, por conta dessa dupla ou tripla jornada de trabalho, esses professores somam à carga horária prevista para a tutoria (20h) outras atividades desempenhadas nos demais locais de trabalho.

Assim, 46,9% dos respondentes completam uma carga horária semanal média de 45h, como resultado da soma de suas atividades profissionais primeiras, mais o exercício da tutoria. Já 31,7% dos professores tutores responderam que essa carga horária, fazendo-se a mesma soma, atinge a marca das 55h semanais de atividades em média, ou seja, considerando-se o mínimo e o máximo dos somatórios, temos que o professor tutor excede de 6h a 14h a carga horária máxima semanal de trabalho, prevista na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)<sup>6</sup>.

Para o caso do professor tutor, a ação é exercida exclusivamente com atividades de sala de aula, responsabilizando-se pelas disciplinas dispostas nos AVA e seus encaminhamentos; respeitando o rol de obrigações descritas nos documentos normativos e professada pelas instituições.

Essa condição encarcera o professor tutor que atuaria somente na realização da aula, reforçando a ideia de que o trabalho

---

<sup>6</sup> O **Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943**, estabelece que a jornada regular de trabalho é de 8 (oito) horas diárias e de 44 (quarenta e quatro) horas semanais, salvo os casos especiais nos quais a docência não se enquadra.



da tutoria não é docência ao passo que se aproxima da concepção de ensino como uma atividade corolária em relação ao planejamento da própria disciplina, e à produção de material, ações que na UAB são desempenhadas pelos professores conteudistas, pesquisadores, formadores. Sobre essa assertiva, Tardif e Lessard, (2012, p. 170) interpretam a submissão desses agentes de produção em detrimento daqueles responsáveis pelo trabalho intelectual. “Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção [...]”.

Também agravante, ao se tratar do professor tutor em tela, é que pela natureza de sua semi-institucionalização que o traz à atuação com o *status* de bolsista, essa atividade não se regula pelas previsões descritas no Decreto-Lei nº 5.452, uma vez que o documento traz o sujeito como trabalhador/empregado, recebendo proventos, obrigações e benefícios específicos de sua classe e que não são comuns aos professores tutores.

De todos os sujeitos participantes do Sistema UAB, o professor tutor é aquele que percebe os menores valores de bolsa, R\$ 937,00 equivalentes à 80h mensais de atividades de tutoria. Essa baixa remuneração pouco se alterou na UAB e pode também ser encarada como um dos mais emblemáticos fatores para descredenciamento da profissionalidade desses professores.

O pagamento via bolsa além de evidenciar uma não contratação do professor tutor, descategorizando-o como profissional, ainda no interior das engrenagens da UAB, posiciona-o na menor de todas as funções ao passo que o remunera com a menor das bolsas dando-lhe a responsabilidade das aulas colocando no outro extremo dessa remuneração os professores responsáveis autoralmente pela produção de materiais.

Reside nesse ponto a contradição de exigir formação acadêmica e se veicular nas seleções também a experiência profissional,



representada no tempo de atuação, como índices de classificação, e, na sequência negligenciá-los por não serem reconhecidos com vistas a uma possível contratação com outros perfis como substituto ou efetivo com o rigor que essas seleções tradicionalmente possuem.

A esse respeito, os Gráficos 7 e 8 revelam considerável experiência do professor tutor, em atuações anteriores e paralelas na educação presencial, em média 5 anos para 55,2% dos respondentes, enquanto na EaD, mesmo diminuindo o tempo de experiência, oscila de 1 a 4 anos para 56% dos professores tutores.

Constatamos que a maior ocorrência do tempo de atuação dos professores tutores na EaD (82,1%) corresponde a uma experiência de menos de 1 ano até 10 anos. Mesmo que os resultados sobre experiência constantes nos gráficos 7 e 8 tenham sido expressamente marcados nos períodos de 4-7; para o caso da EaD, esse dado está compreendido e é equivalente ao período de lançamento da UAB que demarcou a oferta regular de cursos a distância por parte das IFES. Essa constatação permite afirmar que quando é utilizada a experiência como quesito avaliativo procura-se observar o tempo de atuação dos profissionais com referência a educação presencial, haja visto que poucos professores tutores, 17,7% dos respondentes, haviam atuado como tal antes da UAB.

A partir do levantamento feito neste questionário, tem-se que no delineamento desse perfil o professor tutor é o sujeito do gênero feminino com idade média de 30 anos, licenciado, especialista em educação ou áreas afins e que trabalha em média 40h/semanais, incluindo-se o desempenho de outras funções além da tutoria, e que participou de cursos de formação para essa atuação.

Ainda como reflexo da semi-institucionalização, apresenta-se nessa etapa da análise como os primeiros indícios que nos permitem a afirmação da precarização do trabalho do professor tutor, e articulam-se na composição do cibertariado, (HUWS, 2009) pois



a esse grupo de profissionais além das exigências já mencionadas no Questionário para atuar como professor (habilidades centrais, requeridas para o emprego em 'si'), são-lhes requeridas competências tecnológicas, além do fatiamento de sua ação profissional à medida que são diferenciados os professores que concebem autoralmente materiais daqueles que executam as aulas nos AVA.

Há, nesse ponto, a falta de reconhecimento profissional, pois, balizadas pela legislação sobre EaD, matéria que compõe o **segundo vértice** de nossa análise e os perfis de atuação profissional, as IPES subcontratam professores tutores com relativa experiência e formação acadêmicas para ministrar aulas no AVA e nos polos, que não se restringem, como veremos nos relatos dos participantes, aos *feedbacks*, acompanhamentos e assessoramento dos alunos nos AVA, usando desses expedientes para a legitimação desse sujeito nos espaços de EaD ao passo que tangenciam a condição docente de sua atividade, no enquadramento como bolsista, reafirmando a condição de referência incompleta de semi-institucionalização, no termo por nós adotado, para posicioná-los como participantes e não pertencentes às IFES.

A legislação da EaD a que fazemos referência, cuja totalidade compreende um conjunto de 27 documentos entre leis, portarias, decretos, resoluções e referenciais, além daqueles instrucionais como ofícios e fichas de cadastro aqui representada por 8 documentos<sup>7</sup> foram compilados a partir do critério de apresentar excertos que mencionassem direta ou indiretamente, sob qualquer aspecto, a figura do professor tutor.

<sup>7</sup> (1) Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005; (2) Lei nº 11.273/2006; (3) Resolução/FNDE/CD/ nº 44, de 29/12/2006; (4) Resolução CD/FNDE nº. 26, de 5 de junho de 2009; (5) Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância MEC/SEED, em agosto de 2007; (6) Ofício circular nº 20/2011 DED/CAPES, de 15/12/2011; (7) Formulário de Cadastramento de Bolsistas da UAB – Ficha de Cadastramento/Termo de Compromisso do Bolsista; (8) Parecer CNE/CEB nº 41/2002 e (9) Resolução nº 01, de 11/03/2016.



Nesse conjunto, identificamos o modelo de tutoria preconizado pela UAB, trazendo-o à tona nos vocábulos e frases grifadas no quadro 1, entendendo-os aqui como unidades de registro que traduzem as concepções da esfera pública sobre o professor tutor.

A partir dos documentos em tela, conseguimos organizar as frases que fazem alusão à presença do professor tutor como sujeito atuante na EaD em duas perspectivas diferentes. A primeira delas faz uma diferenciação entre o professor tutor e os demais perfis de atuação, trazendo uma redação repleta de malabarismos vocabulares e sinônimos para despistar qualquer relação mais direta do professor tutor com a docência, e que permite lhe constituir como um sujeito alheio às relações de ensino-aprendizagem, como alguém que está no exercício de sala de aula, com todas as peculiaridades dessa atividade e que, contraditoriamente, não se consideraria como professor, não pertencendo a esse espaço.

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, ao tempo em que apresenta as exigências ao credenciamento institucional para oferta de cursos/EaD no Art.12 § VIII afirma a necessidade de qualificação ao corpo docente que deve ter “preferencialmente, formação para o trabalho com educação a distância”. No § IV, indica como componentes desse corpo docente os professores e tutores quando evidencia as responsabilidades da instituição perante sua seleção e capacitação: “b) seleção e capacitação dos professores e tutores”.

Neste documento constatamos que a redação traz os substantivos “professores” e “tutores” articulados pela conjunção aditiva “e”, sob o mesmo patamar daqueles que precisam participar dos cursos de formação e daqueles, ainda, que formam o corpo docente alvo dessas formações, embora o texto dubiamente não esclareça se os professores tutores são, reconhecidamente, professores.

Esse tratamento dispensado ao professor tutor, como aquele coadjuvante que está no corpo docente, mas não pertencer a esse





grupo, é reforçado nos demais documentos por outros vocábulos que registram sua presença, sem, necessariamente, defini-lo:

[...] II – até o valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, para **participantes** de cursos de capacitação para o exercício de tutoria[...] (BRASIL, Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 2006a, (grifo nosso)

[...] III – Tutor a Distância – **participante** dos cursos e programas da UAB, selecionado pelas instituições vinculadas ao Sistema UAB, para o exercício das atividades típicas de tutoria em educação a distância. (BRASIL, Resolução FNDE/DE/CD nº 44, de 29 de dezembro de 2006, 2006b, (grifo nosso).



A segunda ocorrência traz à tona a concepção do professor tutor como sendo executor de tarefas, para o qual se usa o vocábulo “professor” sem definições mais complexas do que àquelas necessárias para seu enquadramento como bolsista, elencando um rol de atribuições necessárias à tutoria.

[...] V. Tutor Presencial – **professor da rede pública estadual ou municipal**, da cidade sede do pólo (sic), selecionado pelas Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Sistema UAB, com formação de nível superior – licenciatura – e experiência comprovada de no mínimo um ano no magistério na educação básica. (BRASIL, 2006b).[...] Sua [sic] principal atribuição deste profissional é o **esclarecimento de dúvidas**[...] **promover espaços de construção coletiva** de conhecimento, **selecionar material** de apoio e [...] **participar dos processos avaliativos** (BRASIL, 2007, grifo nosso).

Todas as ações elencadas anteriormente poderiam ser diretamente associadas às atribuições de qualquer professor em

pleno exercício de suas atividades. Todavia, para o caso do professor tutor, a execução dessas atribuições se dá, obrigatoriamente, sob a supervisão direta de terceiros. Além dessa definição precária, ainda é de responsabilidade das IFES estabelecê-lo, consoante ao seu projeto pedagógico, conforme mencionado na Resolução CD/FNDE nº 26/2009. Isso favorece ao poder público/IFES quando o legitima somente o necessário, para garanti-lo como **profissional** a fim de atender à volumosa oferta.

A “contratação” de professores tutores utilizando-se desses critérios referendados nos certames, naturaliza a presença de um sujeito que atua oficiosamente em sua docência ao passo que restringiria sua atuação ao conjunto das ações descritas. A explícita negação da tutoria como sendo uma das possibilidades contemporâneas de docência, assomada a uma oferta precária de formação específica, favorecem a proposição da semi-institucionalização, ao passo que negligenciam a apropriação de uma base de conhecimentos.

Há, portanto, a imposição de um modelo de tutoria que se aproxima dos referenciais legais e do perfil de professor tutor, ao tempo em que se distancia e não contempla a única possível instância regular de autonomia desse professor, expressa na percepção de como concebe e executa sua atividade docente, relacionando-a com o projeto pedagógico institucional e a mediação didática desenvolvida na relação com alunos e outros sujeitos.

Os primeiros vértices trazem o mote da semi-institucionalização balizada nas fontes mencionadas que nos permitem destacar a construção de critérios de acesso e permanência do professor tutor na UAB com base em instrumentos reguladores de sua ação que não são elaborados, tampouco gerenciados por nenhuma representação desses professores; a remuneração e a fragilização da base de conhecimentos geral e sistematizado, ao passo que oportuniza a formação especializada desses sujeitos com vistas ao preenchimento de um modelo específico.



No que diz respeito ao objetivo de compreender a prática docente do tutor em EaD, a partir da constituição de sua profissionalidade, alcançamos com os dois vértices (questionário e legislação) o inventariado do termo tutor com base nos documentos e constatando inconsistências quanto à sua profissionalização, enquanto processo, por estar permeada de entraves de ordem legal e de concepção de docência que impedem a assunção desse profissional a professor mesmo sendo alguém que desenvolve atividades pedagógicas.

A constituição de sua profissionalidade é, pois, precária e insuficiente ao passo que estimula uma forma de ser professor pautada exclusivamente no ensino, negligenciando outras vertentes do seu trabalho. Tomar o professor tutor como alguém que somente desenvolve uma atividade de ensino, centrada na ação pedagógica, e, na ordem, tangenciá-lo enquanto também sujeito que pode desenvolver formalmente uma profissão do saber situada no conhecimento e na pesquisa, é condená-lo à marginalidade profissional.

As competências investigativas, enquanto geradoras de novos conhecimentos, são colocadas em um plano secundário em relação às competências de ensino, essas com maior destaque, quando deveriam complementar-se articuladamente às atribuições de ordem *social*, *managerial* e *technical*, Berge (2011).

Apesar dessa semi-institucionalização há indícios de relativa autonomia na ação dos professores tutores na relação com os seus pares no cotidiano que divergem das diretrizes estabelecidas. Isso pode ser verificado nos registros obtidos nos relatos orais constituídos nos GF (terceiro vértice).

### **Grupo focal: o professor tutor por ele mesmo**

Aqui reside a investigação dos saberes mobilizados por esse sujeito no exercício da tutoria com vistas ao enquadramento de suas ações como sendo de cunho pedagógico, em contato com os



enunciados orais coletados nas sessões de GF. Mesmo as perguntas objetivando dados diferentes como identificar como se processa o vínculo do professor (1ª), o caráter “pedagógico” de suas atividades (2ª) e estabelecer a relação de “pertença” à instituição (3ª) os relatos revelaram-se potenciais à análise, ao passo que procuramos verificar a afirmação/negação de descritores de sua profissionalidade e o conjunto de competências, a fim de colaborar com o objetivo de notar os **saberes necessários ao exercício da tutoria**.

Assim, os registros de GF estão sequenciados conforme a ordem das perguntas aplicadas, preservando o anonimato dos professores tutores (PT). Na primeira pergunta, [...] “O tutor presencial é o braço operacional da Instituição no polo [...]”. **Como você se sente em relação a essa afirmativa?** O intuito era registrar como o professor-tutor é legitimado como representante da instituição.



Aqui foi constatado o reconhecimento como esse *braço* operacional, mas carecem de espaços de afirmação:

O professor dá o assunto e vai embora, o coordenador fica um tempo e vai embora, e quem vai ficar o tempo todo somos nós. O professor não deu a nota, e aí? Os alunos precisam ser vistos como aluno da instituição e pra serem vistos, a referência são os tutores, que estão no ambiente e no polo com eles, quem os ouve, quem passa as informações. Somos ouvidos também, porque ouvimos muita coisa (PT19).

Os professores tutores reconhecem-se como o *braço* ao assumirem responsabilidades de conduzir as aulas. Há, certo tipo de sentimento de pertença, embora considerado como ente exótico e sem contar instância representativa, o que atua negativamente à sua profissionalização.

Constatamos divergência com a semi-institucionalização quando apresentamos documentos e questionários que constroem

um ambiente desfavorável à prática do professor tutor, por posicioná-lo como alguém sem vínculos, que trabalha nas IFES, sendo a representação de contato mais imediata.

Identificar uma instância de atuação aqui nominada como **braço operacional** denota uma autonomia assistida por outros sujeitos e destaca atividades do tipo *managerial area*, Berge (2011). Sendo o contato imediato dos alunos com a instituição, os professores tutores tomam a categoria gerencial como rol de suas atividades à medida que assumem a responsabilidade de ações de ordem burocrática dos cursos nos quais atuam.

Desde janeiro tem uma [professora] que eu cobro a prova substitutiva porque a maioria de lá quando vai já leva as provas, quando não manda por e-mail imediatamente. E uma outra [sic] professora que fiquei bastante chateada. É porque não tem retorno, os alunos postam a atividade, participam do fórum e os professores nada de postar a nota. Sou bem próximo a eles, [...] então começo a conversar com os professores [...] (PT20).



Esse relato que ela se posiciona como braço operacional quando estabelece no contexto dos polos/UAB como quem finaliza o momento presencial, e imprime juízo valorativo, “A gente tinha que fazer o papel dele [professor] ou seja, ficamos lá à mercê de todos os problemas [...], trabalhando, semelhante ao professor, como interlocutor (PT9).

O saber profissional do professor tutor consiste em articular um domínio de ordem pedagógica e intelectual ao tratar de temas específicos. Esse relato torna-se relevante a ponto de fazer parte de sua fala pelo caráter pontual de sua ocorrência, pela raridade com que se responsabiliza pela regência. Isso denota uma ausência de autonomia porque os espaços estão bem delineados, estando de um lado o

professor e o professor tutor que a executa conforme o que observa, planeja e orienta o primeiro. Embora membros da mesma equipe, ambos, professores comumente com formação acadêmica semelhante, registramos diversos relatos de um tratamento diferenciado por parte do primeiro ao professor tutor, desmerecendo ou descreditando a/da função pedagógica. Quanto a esse aspecto, declara PT11: “Achou que a função [do professor tutor] era somente agilizar, falando com os alunos no Moodle e ponto final. Mas não contou que a gente é quem é! Esse braço ali no local”.

Nesse relato percebemos com o auxílio do trecho de vídeo respectivo a essa fala, contrariedade de PT11 ao discordar dessa assertiva. Aqui ilustra também a recorrente falta de poder e controle dos professores tutores perante sua atividade. A dependência quase simbiótica e institucionalizada daquilo que prescreve outro professor revela outra fragilidade na ação do professor tutor, a falta de controle e autonomia sobre as ações desenvolvidas.

Verificamos traços de uma ação pedagógica expressa também em PT2 quando trata de suas intervenções nos fóruns de discussão: “[...] há aquela discussão, aí ele [professor conteudista] joga pra gente, a gente discute, complementa... Então nos faz atuar como professores”. Inferimos que para exercer a tutoria o sujeito deverá mobilizar simultaneamente um conjunto de conhecimentos administrativos, sem perder a atuação pedagógica junto aos alunos em um acompanhamento que não é exclusivamente de ordem burocrática, sobretudo, pedagógica. PT17 afirma: “Eu acho assim, estabelecer rotinas mesmo. O aluno tem que justificar porque não está comparecendo nas atividades da semana. Então a gente tem que criar mesmo uma rotina de justificativas”.

É notório que a despeito desse corporativismo manifesto nos relatos anteriores, a pedagogia exercida pelos professores tutores se revela em uma aproximação didático-pedagógica dos alunos demarcada



no contato interativo e mediador com o outro, nas relações que são construídas. Coadunamos essa constatação ao que Roldão (2005, p.177) afirma sobre o professor como um agente ativo na ligação mediatizada entre o saber e o aluno em uma dupla transitividade, “[O professor] é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino [...]”.

Essa percepção se comprova a partir das respostas que obtivemos para a segunda pergunta **“Você se sente professor atuando no cotidiano de sua tutoria?”**, que utilizamos com vistas a verificar como o professor tutor utiliza o saber específico. OPT28, quando provocado pelo questionamento diz: “Você tem que dar uma olhadinha no livro, pois se aparecer um aluno, você sabe como ajudar e tirar a dúvida. [...] tem momentos que a gente precisa desse conhecimento.” (PT28).

Há, portanto, uma prática interpretativa que se revela nos enunciados de fala desses participantes e que circula a profissionalidade do professor tutor quando este recorre, no contato imediato com outros sujeitos, à mobilização dos conhecimentos específicos de sua docência adquiridos anteriormente. Essa prática interpretativa está no cerne da especificidade da função do professor tutor que acompanha interativamente, embora não controle por inteiro, o acesso do aluno aos conhecimentos veiculados na plataforma.

Assim, entra em cena o caráter mediador do conhecimento didático-pedagógico. Para Ramos (2010, p. 566), a mediação é aqui compreendida como o “[...] processos de constituição de uma realidade [...]”, como sendo o tom que caracteriza a ação do professor tutor enquanto ação pedagógica ainda que incompleta de outros elementos que avaliamos primordiais como autonomia intelectual e de suas ações. Tomamos essa referência para evidenciarmos que falta associar à prática interpretativa a científica. Nos documentos mencionados não



encontramos a possibilidade de o professor tutor atuar autoralmente, circunscrevendo-se informalmente essa experiência.

Assim, o material que eu uso no ambiente já vem pronto! Ele é feito pelo professor que encaminha pra gente. O que eu faço é indicar algumas leituras complementares que eu acho que vão ajudar os alunos a entender melhor o conteúdo. Também eu faço o acompanhamento das discussões nos fóruns procurando dirimir dúvidas. É isso que faço! (PT09)

Não podemos associar a sua profissionalidade às atividades de produção intelectual formal, reafirmando-se que o rol de atribuições sob sua responsabilidade não relaciona essa atividade. A atuação no que diz respeito à categoria pedagógica (TRACTENBERG e TRACTENBERG, 2007; PETERS, 2009; MOORE e KEARSLEY, 2010, 2013) é submissa a um contrato profissional que prevê sujeitos outros que concebem os conteúdos em uma hierarquia verticalmente ascendente.

A última pergunta procurava localizar o sentimento de pertença dos professores tutores à IFES, enquanto membro do corpo docente no desempenho polidocente (MILL, 2012) de suas atividades. Conforme excertos, foi constatado que os tutores carecem afirmar que compõe sua profissionalização o trabalho coletivo, “[...] quando eu não sei como alguma coisa funciona, procuro alguém de TI” (PT18). Esse professor traz a reflexão de que sua docência se dá sob condições específicas de atuação. Além do conhecimento de ordem pedagógica, organizacional, processual e administrativa, lhes são requeridos igualmente um conjunto de saberes de ordem *technical area* (BERGER, 2011), que prescinde ao domínio de interfaces. Os conhecimentos desta ordem são mobilizados a todo instante em que entra em contato com o aluno, para a construção de momentos de mediação didática.





Essa mediação se encontra explícita na transcrição de PT20 que traz a informação de que esse professor atua em conjunto com outros sujeitos em uma parceria, “Então, procuro provocá-los trazendo questionamentos que procuram esquentar a discussão. Mas antes, eu mostro sempre ao professor da disciplina pra ele ver se está tudo ok.”.

O professor tutor constrói sua docência em um trabalho colaborativo com outros sujeitos do corpo docente, constituindo-se como resultado dessa parceria, **polidocência**, definida por Mill (2010, p. 23) como um “conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD”. Todavia, as ações são, em sua maioria, discutidas linearmente em uma consideração horizontal dos sujeitos participantes. Mesmo reconhecendo-se como um dos membros dessa equipe polidocente, o professor tutor é frequentemente lembrado de que há uma escala hierárquica e sua posição nessa equipe, restringe-se à aula, espaço onde se constrói as marcas de sua profissionalidade, “Sempre que eu preciso, procuro a coordenação de tutoria pra tirar alguma dúvida e tal, porque tem vezes que os alunos pedem coisas que eu não consigo fazer sozinho [...]”. (PT3).

Essa é uma das características do trabalho docente do professor tutor, ele se constitui em um trabalho coletivo que envolve um contingente expressivo de profissionais e revelando que sua atuação do converge a uma concepção de ensino “[...] cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 133).

Com o reconhecimento do trabalho polidocente do professor tutor, levando-o à categoria de membro da equipe pedagógica, responsável pelos processos de interação e mediação didática, ainda assim; seu posicionamento não garante assento como membro do corpo docente e coloca-o em situações como a descrita pela PT14,



“Tenho dificuldade às vezes porque muitos dos professores não fazem o plano de tutoria<sup>8</sup> e isso me preocupa porque não sei o que eles querem com as atividades”.

Defendemos a concepção de que esse é o tom de sua prática pedagógica profissional, mas, igualmente afirmamos que ainda há a necessidade de atribuir outras perspectivas docentes que trabalham para sua afirmação enquanto professor e reduziram sua condução como alguém ligado ao fazer.

Esse levantamento nos permite a afirmação de que o professor tutor trabalha numa **docência afirmada e reconhecida internamente** que oscila no descrédito e constitui a mediação como única instância capaz de credenciá-lo.



## Considerações finais

Trazer o pronunciamento dos professores tutores à pesquisa corrobora com o posicionamento inicial que a partir das constatações parciais assume os riscos em denominá-los como tal e se justifica pela ausência e busca da regulação de instrumentos de sua ação, elaborados por esses sujeitos como, inclusive, índice de profissionalidade, conforme Ludke e Boing (2004), Ramos (2010), Ramos (2013), Nóvoa (1991).

Os índices parcialmente afirmativos trazem que, paralelo ao desprestígio inicial formalizado, esse sujeito ultrapassa as atribuições exigidas, mesmo como executor; isso o coloca em uma situação de atuar, sem docência (SILVA, 2012a, 2012b), secundarizando sua trajetória formativa, o que nos permite reforçar a tese do **professor tutor como um profissional docente em construção**. Assumimos

<sup>8</sup> O Plano de Tutoria, semelhante ao Ementário, Planejamento e Plano de Disciplina são documentos norteadores da disciplina cuja elaboração também fica a cargo do professor conteudista. Nele, o professor deverá descrever pormenorizadamente o que espera do professor tutor mediante as atividades planejadas e o tempo de duração da disciplina no AVA.

essa postura por identificar índices negativos ao naturalizar a docência desse professor como atividade de segunda grandeza em relação à outras atividades.

Existe um cenário de parcialidade na docência do professor-tutor condicionada documentalmente e referendada nos relatos sobre a prática desse profissional que autentica essa tese e cujo marco regulatório de referência está defasado em comparação com seu desempenho profissional, o que o coloca em situação de incompletude por não se poder referenciá-lo oficialmente como professor, embora suas práticas colaborem para que essa afirmativa seja legítima.

Tendo em vista que o tratamento dado à temática, este estudo contribui para potencializar o debate referente à profissionalização do professor tutor como uma das mais atuais perspectivas de atuação docente para aqueles que se habilitam em cursos de licenciatura.

Além disso, é relevante que os espaços específicos de discussão dessas temáticas considerem os relatos dos professores que pontua a precarização por que passa a docência. Pensamos, dessa feita, que a pesquisa provavelmente contribuirá para a reconfiguração dessa docência, permitindo, posteriormente, uma revisitação da legislação que a circunda.

Finalmente, avaliamos a relevância desta pesquisa também como contributo aos estudos sobre profissionalidade direcionados a EaD, ressaltando a necessidade de ampliar as discussões a esse respeito, notadamente no cenário atual que conta com um amplo crescimento dessa modalidade, o que demanda um número cada vez maior de profissionais envolvidos na oferta desses cursos, e que, possivelmente, terão suas práticas pedagógicas condicionadas ao cumprimento do modelo de tutoria vigente.

Assim, problematizamos a discordância entre o que está posto como modelo e o profissional que efetivamente preenche a vaga e se dispõe a atuar como tal. Ressaltamos a importância de superar



o discurso das atribuições e perfil para assumirmos o desafio de delinear a profissionalidade docente desse professor, destacadamente como o responsável em mediar pedagogicamente as situações de ensino-aprendizagem e que acaba por suplantar esta previsão inicial ao reconhecer-se como sujeito com potencialidades que estão para além dessa perspectiva inicial.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BERGE, Z. **The role of the Online Instructor/Facilitator**. E-Moderators. 2011. Disponível em: <[http://emoderators.com/wp-content/uploads/teach\\_online.html](http://emoderators.com/wp-content/uploads/teach_online.html)>. Acesso em: 11 jul. 2014.



BRASIL. CAPES. **Ofício circular DED/CAPES nº 20/2011**, 15 dez. 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/~2/legislacao-ead/documentos/Oficio\\_Circular\\_20-2011dedcapes.pdf/view](http://www.ufrgs.br/~2/legislacao-ead/documentos/Oficio_Circular_20-2011dedcapes.pdf/view). Acesso em: 16 ago. 2014.

BRASIL. MEC. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**, agosto de 2007. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seed/arquivo](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivo). Acesso em: 2 out. 2012.

BRASIL. FNDE. **Resolução FNDE/CD/ nº 44**, de 2006b. Disponível em: [uab.capes.gov.br](http://uab.capes.gov.br). Acesso em: 10 maio 2012.

BRASIL. FNDE. **Resolução FNDE/CD/nº 26**, de 05/06/2009. Disponível em [uab.capes.gov.br](http://uab.capes.gov.br). Acesso em: 10 maio 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.273**, de 6 de fevereiro de 2006a. Disponível em: [uab.capes.gov.br](http://uab.capes.gov.br). Acesso em: 10 maio 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm), Acesso em: 22 de dez. 2014.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Decreto-Lei nº 5.442, de 01.mai.1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del5452compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452compilado.htm). Acesso em: 10 out 2017.

HUWS, U. A construção de um cibertariado? Trabalho virtual num mundo real. In: ANTUNES, R; BRAGA, R. (Org.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MILL, D. et al. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na educação a distância virtual. In: MILL et al. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: Edufscar, 2010, p. 13-22.



MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. São Paulo: Papirus, 2012.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: 2013, p. 178-210.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learnig, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Cidade do Porto: Porto, 1991. p. 9-32.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2009.

RAMOS, K. M. Profissionalidade docente universitária: um conceito em (re)construção. **Ensino Em-Revista Uberlândia**, v.17, n. 2, p. 561-578, jul./dez. 2010.

RAMOS, M. S. Qualidade da tutoria e a formação do tutor: os efeitos desses aspectos em cursos a distância. **Anais...** ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém/PA, 11-13jun. 2013, Unirede.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

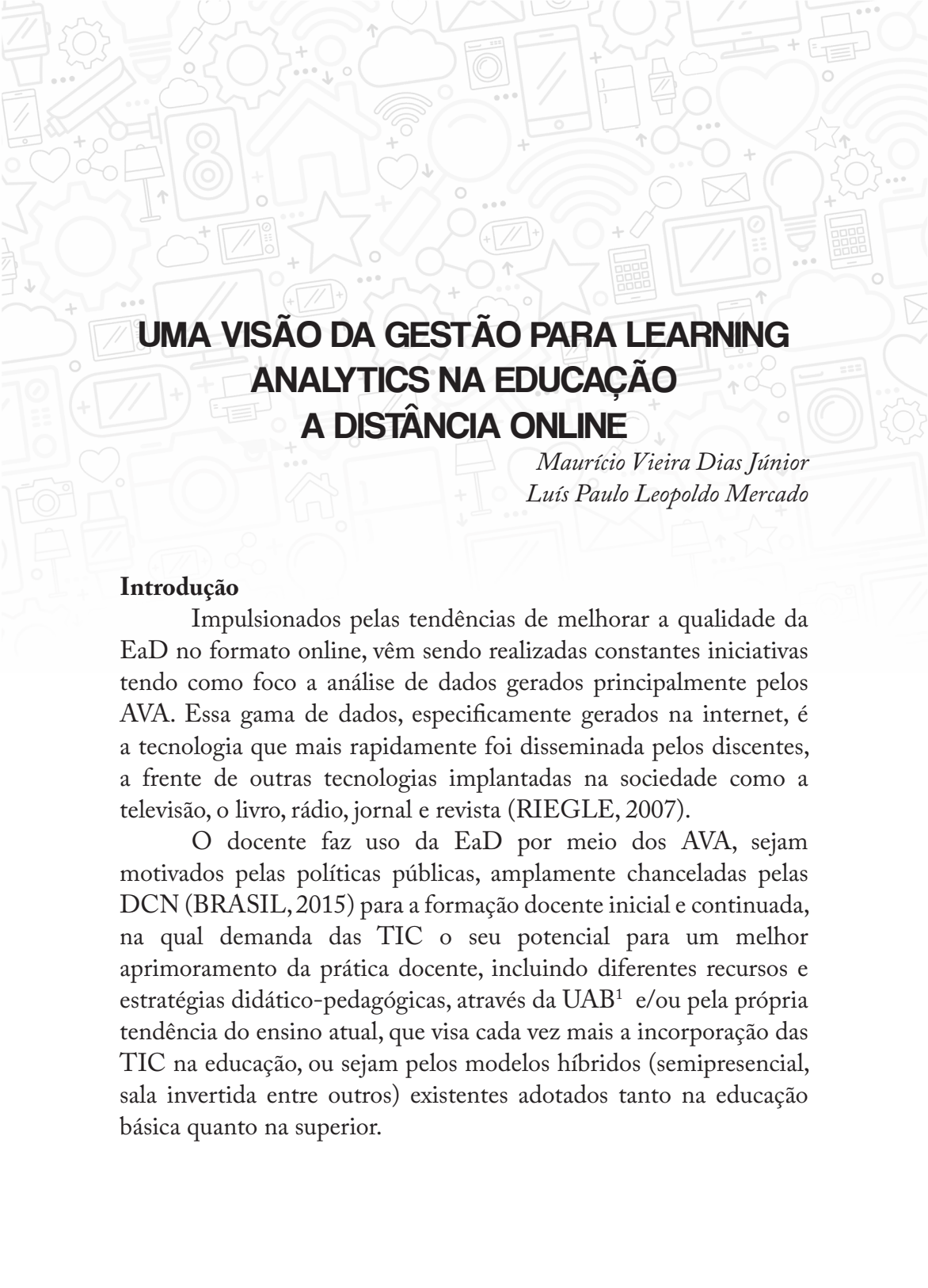
SILVA, M. Formação de professores para docência *online*: uma experiência de pesquisa *online* com programas de pós-graduação. In: \_\_\_\_\_. **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, 2012a, p.11-28.

SILVA, M. Criar e professorar um curso *online*: relato de experiência. In: \_\_\_\_\_. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2012b, p. 53-76.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRACTENBERG, L.; TRACTENBERG, R. Seis competências essenciais da docência online independente. **Anais...** Congresso Internacional de Educação a Distância, 2007, Curitiba. 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007113218pm.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2013.





# **UMA VISÃO DA GESTÃO PARA LEARNING ANALYTICS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE**

*Maurício Vieira Dias Júnior  
Luís Paulo Leopoldo Mercado*

## **Introdução**

Impulsionados pelas tendências de melhorar a qualidade da EaD no formato online, vêm sendo realizadas constantes iniciativas tendo como foco a análise de dados gerados principalmente pelos AVA. Essa gama de dados, especificamente gerados na internet, é a tecnologia que mais rapidamente foi disseminada pelos discentes, a frente de outras tecnologias implantadas na sociedade como a televisão, o livro, rádio, jornal e revista (RIEGLE, 2007).

O docente faz uso da EaD por meio dos AVA, sejam motivados pelas políticas públicas, amplamente chanceladas pelas DCN (BRASIL, 2015) para a formação docente inicial e continuada, na qual demanda das TIC o seu potencial para um melhor aprimoramento da prática docente, incluindo diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas, através da UAB<sup>1</sup> e/ou pela própria tendência do ensino atual, que visa cada vez mais a incorporação das TIC na educação, ou sejam pelos modelos híbridos (semipresencial, sala invertida entre outros) existentes adotados tanto na educação básica quanto na superior.

Por outro lado, por conta da grande e rápida evolução das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, os docentes não conseguem acompanhar e incorporar com a mesma velocidade, esses recursos, a exemplo de uma análise dos dados gerados em seus AVA com eficiência, conforme constatado por Moran (2013) ao firmar que se o papel do ensinar fosse dependente apenas de tecnologias, já teríamos encontrado as melhores soluções há bastante tempo.

As IES precisam a partir de seus gestores, lidar com as tecnologias que incorporam rápidas mudanças. O LA nas IES proporciona além dos benefícios de refletir a aprendizagem do discente, fornecendo importantes subsídios para os docentes, também pode trazer cooperação interinstitucional.

A ser comparado com outros métodos, como avaliação de cursos, pesquisas de discentes e docentes e observações de usuários, o LA é mais útil, pois oferece inferência com detalhes da atividade do discente no momento que acontecem, utilizando-se de ferramentas capazes de extrair as interações desenvolvidas pelo discente (SCLATER, 2017).

Os docentes que atuam nas IES raramente têm recursos aprimorados disponíveis, restando a eles apenas o prévio e limitado conhecimento sobre a utilização de TIC para o seu apoio pedagógico (BROOKS *et al.*, 2014), ficando difícil a mitigação desta deficiência nestes ambientes. Há um envolvimento relacionado ao design do aprendizado e a LA, sendo estas integradas, existindo um entendimento melhor sobre o comportamento analisado dos discentes para as necessárias recomendações pedagógicas (LOCKYER; DAWSON, 2011).

Trazendo estes dados gerados nos AVA em um contexto de EaD, a partir do armazenamento das interações, vislumbra-se a possibilidade de alcançar informações mais relevantes com intuito de apoiar o docente em suas análises para tomadas de decisão, seja em





busca do êxito do discente, ou seja, pela perspectiva de sua mudança na abordagem pedagógica. Rodrigues *et al.* (2018), apresenta lacuna de duas décadas na revisão de literatura realizada, demonstrando que este é um problema latente e recorrente.

LA é uma área promissora que tem alcançado uma robusta posição entre outras tecnologias educacionais, sendo colocada como uma área com ganhos substanciais para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo ferramentas e métodos capazes de otimizar ambientes educacionais, a exemplo dos AVA no contexto da EaD online.

Porém, há uma percepção na literatura que gestores das IES tem resistência em implantar novas ferramentas tecnológicas com o intuito de potencializar a aprendizagem, como por exemplo, no quesito de avaliação (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016), utilizando-se de ferramentas como a LA, não sendo prioridades entre estes atores gestores.

Este artigo tem como objetivo de analisar o nível de resistência dos gestores (diretores e técnicos) de IES, em implantar novas ferramentas tecnológicas nos AVA, assim como, verificar os seus conhecimentos perante a LA.

## **Fundamentação teórica**

Nesta seção serão percorridos alguns tópicos concernentes para a obtenção de definições abordados por este estudo, como a EaD online no Brasil e sua respectiva legislação e a definição, as técnicas, as aplicações e as avaliações com LA no contexto educacional dentro dos AVA.

## **EaD online no Brasil**

Adota-se neste artigo o termo “EaD online” com base no estudo de Aires (2016) que construiu uma definição teórica a partir de revisão da literatura. Trata-se de um esforço para dirimir a entropia



existente entre as IES presencial, sendo a EaD o referencial central para que os conceitos-chaves da EaD online sejam devidamente apoderados. A inclusão do “online” na “EaD” amplifica e impulsiona a abrangência da segunda. Também é defendido e qualificado que a “EaD online” é a mais recente versão da EaD, incorporando-se em um elemento fundamental para esta modalidade, sendo potencializados alguns pontos pedagógicos estruturantes, como o interpessoal, social, colaboração e interação entre outros proporcionados pelo envolvimento e experiência em conjunto pelos seus respectivos atores.

No tocante a legislação, atualmente a EaD no Brasil vem sendo constantemente ampliada. Tanto a utilização da EaD no nível superior, quanto à básica e a pós-graduação (lato-sensu) são regidas pelo Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017a), já a pós-graduação (strictu-sensu) é regida pela Portaria nº 275/2018 (BRASIL, 2018b).

Quanto ao percentual de disciplinas ministradas a distância em um curso superior presencial, tem sido ampliado ao longo do tempo, podendo chegar aos atuais 40% (quarenta por cento) da carga-horária total do curso, conforme regido pela Portaria nº 1.428/2018 (BRASIL, 2018a), que revogou a Portaria nº 1.134/2016 (BRASIL, 2016) que substituiu a Portaria nº 4.059/2004 (BRASIL, 2004). As disciplinas ofertadas nesta perspectiva devem contar com métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem as TIC para alcançar os objetivos pedagógicos.

Em comparação com a educação superior presencial, quando esta exige a presença ao discente de no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) das aulas e de todas as avaliações, a EaD envolve uma relação docente-discente não-presencial, sendo esta mediada por TIC para promover a interação, conforme consta no Decreto nº 9.057 (BRASIL, 2017a) que revoga os Decretos 2.494 (BRASIL, 1998) e 5.622 (BRASIL, 2005), que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996).



A EaD, com todas as suas peculiaridades, de forma gradativa histórica vem sendo discutida e implementada no Brasil, conforme os estudos de Almeida (2002), Segenreich (2006), Costa (2007), Mugnol (2009) e Costa (2013), que mostram a importância da EaD no tocante a inclusão educacional da população brasileira, buscando democratizar e interiorizar o acesso ao ensino superior no país.

A importância da EaD foi incorporada as políticas públicas por meio de ações de cunho legislativo do governo federal brasileiro, em prol de sua formalização, como pode ser constatado no artigo 80 e § 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) que prevê: “a EaD, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União”.

Na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), em seu artigo 206º, inciso VII, que o ensino no Brasil deverá ser ministrado com a garantia de padrão de qualidade em toda a educação nacional, este mesmo princípio é ratificado pela LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º, inciso IX.

Com o intuito de criar e manter a qualidade de um curso em EaD online superior, consta no Cadastro e-MEC<sup>2</sup> as especificações de indicadores de qualidade, tanto para os cursos: que são a nota do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Conceito de Curso (CC), quanto para as IES: que são o IGC e o Conceito Institucional (CI). Para ser e se manter reconhecido pelo MEC, um curso superior, tanto presencial como a distância, deverá passar por três atos autorizativos: 1) Autorização – para os que não tem a prerrogativa de autonomia; 2) Reconhecimento – quando tiver completado entre 50% e 75% de sua carga horária total e; 3) Renovação do Reconhecimento – solicitada a cada novo ciclo avaliativo definido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Quanto à autorização, o MEC faz a avaliação da IES que ofertará o curso a partir da sua



organização didático-pedagógica, o seu corpo docente e técnico-administrativo e a sua infraestrutura física. A oferta de um curso por uma IES na modalidade a distância estará condicionada ao seu credenciamento (E-MEC, 2018).

Com o objetivo de expandir com qualidade a modalidade a distância, o documento intitulado “Referenciais de qualidade para EaD” criado pelo MEC (BRASIL, 2007c), define princípios, diretrizes e critérios para as IES que ofertam a EaD. Trata-se de um documento que conta com apenas 2 versões, uma preliminar (2003) e a atual (2007) apresentada pela Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED) do MEC, em agosto de 2007. Esta última é resultante de uma consulta pública, tendo sido retificada com as demandas atuais da área e a renovação da legislação [LDB, Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), Decreto nº 5.773 (BRASIL, 2006) e Portarias Normativas nº 1 (BRASIL, 2007a) e 2 (BRASIL, 2007b)], sendo incorporadas 150 sugestões e críticas.

Neste documento são levantados oito pontos relevantes para uma EaD com qualidade: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira. Estes pontos constituem três grandes pilares para a organização de um curso EaD: pedagógicos, infraestrutura e recursos humanos (PASCHOALINO *et al.*, 2015).

É fruto da exigência, via Decreto, de regras estabelecidas pelo MEC para os processos de regulação na EaD (MUGNOL, 2016). Nesse referencial, há um direcionamento de capacitação aos docentes de acordo com referenciais de qualidade para a educação superior a distância. Nele indica que a IES tem a responsabilidade, através de implantação de políticas, pela capacitação e atualização perene de seus docentes para atuarem neste contexto a distância.



## Definição, técnicas e aplicações de LA nos AVA

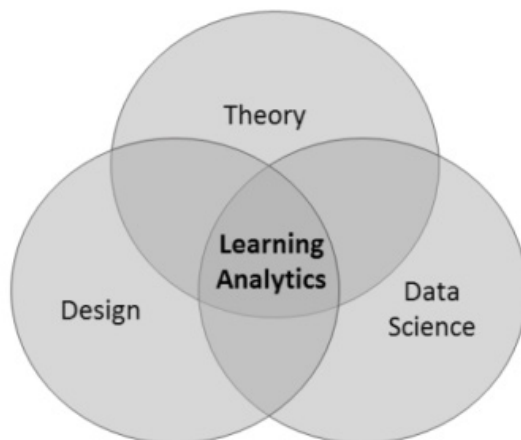
A LA vem sendo discutida desde 2009, porém apenas em 2011 quando da ocasião da primeira *International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (LAK), ocorrida no Canadá, foi definido o seu conceito sendo “medição, coleta, análise e relatórios de dados sobre aprendizes e seus contextos, para fins de compreensão e otimização da aprendizagem e dos ambientes em que ocorre” (SIEMENS, 2013, p. 1382), tendo como principal objetivo melhorar a qualidade do aprendizado e do ensino. São diversos os métodos para analisar dados no campo educacional de nível superior, imbuídos, principalmente, para encontrar padrões em conjuntos de dados (LEITNER *et al.*, 2017).

Conforme pode ser observado no modelo de referência de Chatti *et al.* (2012) ampliado em Gasevic *et al.* (2017) e no ciclo de vida de LA proposto por Clow (2012) e ampliado por Khalil e Ebner (2015), diversas técnicas, assim como aplicações/objetivos, podem ser utilizadas para a implementação da LA, a depender do tipo de atividade de análise a ser desempenhada, fazendo uso de metodologias analíticas, proporcionando tanto retorno quantitativa quanto qualitativa.

Na busca pela consolidação da fundamentação teórica sobre LA, Gasevic *et al.* (2017), baseando-se no modelo de referência apresentado por Chatti *et al.* (2012), sendo esta vista como uma área que contempla a interdisciplinaridade, pois evidencia-se um olhar holístico em prol da educação, postulam três tópicos: a teoria, o design e a ciência de dados, que se inter-relacionam, conforme visualizado na figura 1.



Figura 1. Modelo consolidado de LA



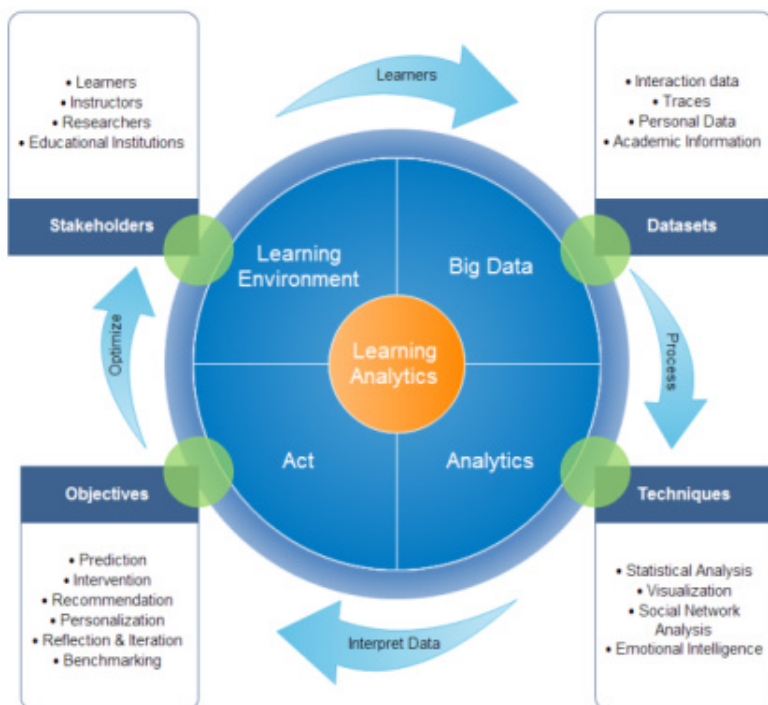
Fonte: Gasevic *et al.* (2017, p. 5)



Os autores acreditam que só é possível ter êxito com LA, tendo os três tópicos (figura 1), satisfatoriamente atendidos. Enfatiza-se aqui a importância de um modelo, pois a partir deste pode-se obter a junção com dados gerando confiança, pois sem este os dados são meramente um ruído (ANDERSON, 2008).

Ampliando-se este ciclo apresentado por Clow (2012), na figura 2 é apresentado um ciclo de vida, mais fundamentado, que contempla holisticamente todos os aspectos de uma LA, proposta por Khalil e Ebner (2015).

Figura 2. Proposta de ciclo de vida da LA



Fonte: Khalil e Ebner (2015)

No ciclo da figura 2, constam quatro tópicos principais: 1) os *stakeholders* (atores) que através de suas interações e produções nos AVA, geram os dados; 2) os conjuntos de dados que representam os big data contidos nos AVA, que armazenam os dados; 3) as diversas técnicas que fazem a análise dos dados; e 4) os objetivos que representam a ação que será aplicada para a otimização do desempenho da aprendizagem (Khalil; Ebner, 2015), sendo este ciclo consolidado atualmente.

Estatística, *Visual Learning*, *Social Network Analysis* (SNA), Aprendizagem Adaptativa, Predição, Intervenção, Recomendação/

Alertas são algumas técnicas e aplicações que remetem a base de implementação de LA (CHATTI *et al.*, 2012), identificadas na literatura da área (MOISSA *et al.*, 2015; LEITNER *et al.*, 2017), destaca-se também, as técnicas e aplicações utilizadas pela área da *Educational Data Mining* (EDM).

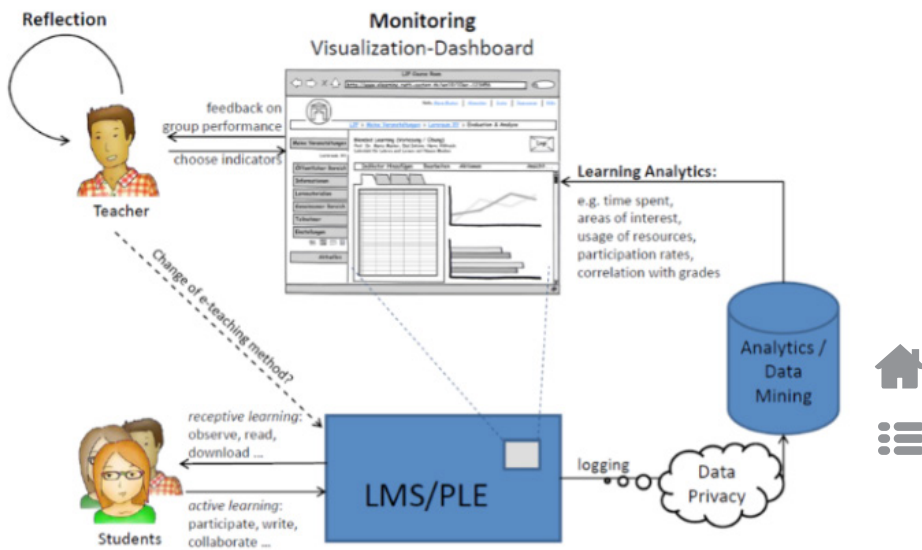
Os AVA, de acordo com Rodrigues e Siqueira (2015), têm como principal objetivo permitir que o discente seja acompanhado de forma organizada e sistematizada, sendo possível também, a qualquer momento, a recuperação dos conteúdos já ministrados. Campos (2010) enfatiza que os próprios AVA permitem gerar informações sobre os discentes: progresso tanto individual como coletivo, proporcionando ao docente possibilidades de dinamizar atividades de avaliação e procedimentos diferentes para atingir os objetivos traçados.

Na figura 3, observa-se a utilização de LA por parte dos atores, a partir de painéis de monitoramento contidos em ambientes como o AVA, gerados por técnicas, como da área de EDM, na base de dados que contém os logs de interação e atividades desenvolvidas pelos atores, principalmente os discentes (DYCKHOFF *et al.*, 2012).





Figura 3. O processo de LA no AVA, com foco nas atribuições do docente



Fonte: Dyckhoff *et al.* (2012, p. 61)

Conforme exposto por Dyckhoff *et al.* (2012), a partir da visualização no painel (figura 3), os docentes terão a oportunidade de interpretar/avaliar de forma mais rápida e assertiva as informações acerca do rendimento de cada discente, refletindo possibilidades de otimizar e melhorar, através de intervenções, suas rotas/caminhos para alcançar êxito.

## Metodologia

Este estudo fez parte de uma pesquisa mais ampla que contou com a participação de outros sujeitos, a exemplo dos docentes. Este recorte de pesquisa foi realizado com a análise de teor qualitativo, trabalhando-se com a valoração das informações dos envolvidos (SEVERINO, 2017; MARCONI; LAKATOS, 2013), de cunho

explicativo/descritivo, tendo a questão de pesquisa **[QST]**: há muita resistência por parte dos gestores das IES em implantar novas ferramentas tecnológicas com o intuito de avaliar nos AVA (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016), a exemplo do LA?

Contando com a seguinte hipótese **[HIP]**: as novas implantações de versões e novos recursos dos AVA não se encontram como prioridades entre os gestores, tornando-se um desafio a ser enfrentado (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016), tendo como objetivo **[OBJ]** de analisar o nível de resistência, junto aos gestores (diretores e técnicos) das IES, em implantar novas ferramentas tecnológicas como LA nos AVA, assim como, verificar os seus conhecimentos perante a LA.

O instrumento utilizado para a aplicação da coleta dos dados foi o questionário online (<https://goo.gl/forms/zEQXqxGgBRhYoreA3>) semiestruturado, com 23 questões, sendo 16 questões objetivas e 7 subjetivas, que foram submetidos aos gestores participantes. Esses dados seguiram as considerações efetuadas na submissão da pesquisa ao Comitê de Ética de uma IES, sob o protocolo de número 98563018.2.0000.5013.

A pesquisa contou com a participação de cinco atores gestores que atuam na EaD em três IES, duas federais e uma estadual, compreendendo assim todas as IES públicas do estado de Alagoas, que corresponde a uma unidade federativa do Brasil, sendo estas participantes ativas do Sistema UAB. Estes gestores atenderam prontamente a solicitação da pesquisa e manifestaram suas opiniões. Dessa forma, pode-se concluir que uma vez que a amostra abrange a totalidade da população esperada, não foi considerada margem de erro para os resultados.

Sintetizando o **[OBJ]** desta pesquisa, foi feita a análise da execução da logística/tramitação de uma IES, para verificar o nível de dificuldade de como que novos recursos no AVA, a exemplo de LA, são integrados, através de questionário aos gestores (diretores) participantes e emails aos gestores (responsáveis técnicos) participantes que atuam na EaD.



## Resultados e discussões

Atendendo ao [OBJ], a análise foi na forma de como os AVA, especificamente o Moodle, são atualizados/incrementados com novos recursos nestas IES, a fim de verificar como se dá esse processo legal. Sabe-se que para a incorporação de ferramentas mais aprimoradas e/ou sofisticadas, contemplando recursos de LA, é necessária, a instalação/atualização de novas versões do software ou a instalação de plugins nas versões já instaladas. Em suas versões mais recentes, a partir da versão 3.4 (MOODLE, 2019), os AVA-Moodle já implementa alguns recursos mais avançados de LA de forma padrão, conforme pode ser observado na figura 4.

Figura 4 – Telas do AVA-Moodle a partir da versão 3.4.x, com recursos aprimorados de LA

The figure displays four screenshots of the Moodle LMS interface, highlighting advanced Learning Analytics (LA) features:

- University of Analytics:** A dashboard showing analytics models. It includes a table with columns: Target, Enabled, Indicators, Time splitting, Insights, and Actions. The table lists models like 'No teaching' and 'Students at risk of dropping out'.
- Evaluate model:** A screen showing results for 'Quarters course duration splitting' and 'Quarters accumulative course duration splitting'. It displays accuracy percentages (65% and 60% respectively) and provides detailed evaluation metrics.
- Course: Biology 2017:** A screen showing 'Students at risk of dropping out'. It includes a prediction section with a warning icon and the text 'Student at risk of dropping out'. Below this, a list of students is shown with their names and risk status (e.g., 'Not at risk').
- Students at risk of dropping out:** A detailed view of the 'Students at risk of dropping out' section. It shows a list of students with their names and a 'Prediction' column. The prediction for 'Student at risk of dropping out' is highlighted. Below the list, there are actions for each student, such as 'Send message', 'Outline report', 'View prediction details', 'Acknowledge', and 'Not useful'.

Fonte: Moodle (2019)

Esses recursos (figura 4) apresentam alguns limites, como a necessidade de treinar os modelos com cursos anteriores para futuras predições, os cursos precisam ter fixadas as datas de início e fim e estes modelos e predições são disponibilizadas apenas para os docentes e gestores (MOODLE, 2019).

Porém para as versões mais antigas, anteriores a 3.4, que representa boa parte dos registros do AVA-Moodle no mundo, é necessária a instalação e habilitação de *plugins* para que sejam utilizados, porém neste caso, necessitam-se da autorização, permissão e inclusão dos gestores, sendo estes diretores e/ou responsáveis técnicos.

Como achado inicial, de cunho concreto, foram adquiridos feedbacks a partir de dois gestores (técnicos) de duas IES. Teve-se uma primeira percepção desta realidade encontrada nestes segmentos organizacionais que formalizam a EaD nas IES a partir destes feedbacks, via e-mail, obtido pelo pesquisador, ao questionar os setores responsáveis de Tecnologia da Informação (TI), puramente técnico, sobre o incremento de novas versões/recursos no AVA-Moodle em suas IES:



### Gestor 1 (técnico):

- **Pergunta:** Qual motivo/justificativa/dificuldades da não atualização para novas versões do AVA-Moodle? [Na época estava disponível a versão 3.4.1 e a referida IES adotava a versão anterior 3.0.8]
- **Resposta:** “Essas atualizações precisam ser acompanhadas e aprovadas junto à CIED para verificar as mudanças nas funcionalidades e na interface das novas versões do Moodle. Essas mudanças, mesmo que sejam pequenas, acabam acarretando mudanças nos treinamentos e capacitações ofertados pela Gestão de Pessoas e do

Trabalho (PROGEP) aos docentes da instituição” – [Email enviado em 08 mar. 2018 e respondido em 09 mar. 2018];

### Gestor 2 (técnico):

- **Pergunta:** Qual o motivo da não instalação de novos recursos através de plugins no AVA-Moodle pelo setor técnico/responsável? [Na época a referida IES adotava ainda a versão anterior 3.0.4]
- **Resposta:** “Já tivemos alguns problemas com a instalação de plugins no Moodle. Inclusive de plugins que foram descontinuados, o que causa problema na atualização da plataforma. Com isso, optamos pela não instalação de plugins” – [Email enviado e recebido em 06 fev. 2018].



Apesar de serem uma pequena amostra com dois exemplos reais, se tem motivos totalmente diferentes para a não atualização/incrementação de recursos no AVA. No primeiro exemplo, fica explicitada a dependência burocrática para poder fazer uso de novos recursos em um AVA, no qual se deve necessitar da anuência de no mínimo dois setores para que seja realizada uma nova atualização, sendo demandada a necessidade de treinamentos e capacitações. Já no segundo exemplo, há um discurso puramente técnico com certa aversão na implantação de novos recursos, ficando claro que ambos os discursos ocasionam certo engessamento na perspectiva de melhoria e consequentemente impactando diretamente na possível melhoria dos AVA para os seus atores.

A partir desta percepção obtida a partir dos gestores pelos AVA instalados em suas respectivas IES, constatou-se que havia muito a se investigar quanto às respostas aos questionamentos discriminados.

Vislumbrando-se um entendimento melhor, a partir da

ampliação destes questionamentos, para atender ao **[OBJ]** foi aplicado em fevereiro de 2019 o questionário aos gestores (diretores) da EaD de três IES participantes da UAB, com os respectivos cargos: Coordenador Geral Institucional da EaD **[G1]**, Diretora do Centro de Educação a Distância **[G2]** e Diretora de Educação a Distância **[G3]**, tendo uma média, entre os três, de 7 anos de atuação na gestão EaD em IES.

As três IES utilizam o AVA-Moodle e as suas versões, na ocasião, eram respectivamente: 3.3, 2.6 (migrando para 3.1) e 3.5.2. Inicialmente, os gestores diretores (**[G1]** **[G2]** **[G3]**) foram questionados sobre o porquê de não atualizar o AVA-Moodle para versões mais recentes e as respostas foram respectivamente: “segundo o NTI, a versão 3.6 ainda possui vulnerabilidades no que diz respeito à segurança. A versão que utilizamos (3.3) oferece as mesmas ferramentas”, “carência de pessoal” e “a DTI estará atualizando em breve”.

Observou-se neste momento, que as informações sobre as versões do AVA-Moodle de duas IES foram atualizadas, em comparação às primeiras informações colhidas junto aos gestores (técnicos) no primeiro semestre de 2018. Porém, apenas uma IES estava com uma versão acima de 3.4.x, e mesmo assim, não dispôs do módulo mais avançado de LA (figura 4), conforme constatado pelo pesquisador.

Diante destas informações preliminares, partiu-se para as perguntas, contidas nas tabelas de 1 a 12, com estes gestores (diretores **[G1]**, **[G2]** e **[G3]**), direcionadas a alcançar o **[OBJ]** obtendo-se os seguintes resultados:



Tabela 1. Procedimento/protocolo/logística da atualização do AVA da IES

Como é feita (procedimento/protocolo/logística) a atualização (seja por novas versões ou o incremento de novos recursos) no AVA da IES?	
[G1]	“O NTI elabora o Plano Diretor de Tecnologia da Informação (PDTI) a partir de estudo e diálogo com os setores da Universidade, a exemplo da CIED. Variáveis financeiras, administrativas, sociais e acadêmicas são levadas em consideração.”
[G2]	“Pela Superintendência de TI”
[G3]	“Pela Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI)”

Fonte: Autores (2019)



No tocante ao trâmite para a atualização (tabela 1), tanto para novas versões quanto incrementar novos recursos no AVA em suas respectivas IES, há certa burocracia e planejamento de no mínimo dois setores passando a elaborar um PDTI, sendo considerados fatores financeiros, administrativos entre outros [G1], para os demais [G2] e [G3] todo o procedimento é executado pelos seus respectivos setores responsáveis pela tecnologia na IES.

Tabela 2. Motivação da atualização no AVA da IES

O que motiva a atualização (seja por novas versões ou o incremento de novos recursos) do AVA da IES?	
[G1]	“Demandas pedagógicas ou novos instrumentos metodológicos/tecnológicos não suportados na versão utilizada e vulnerabilidade de segurança”
[G2]	“Atualmente o CED tem solicitado”
[G3]	“A busca de melhores e mais modernos recursos, bem como melhor operacionalização do sistema”

Fonte: Autores (2019)

São diversos os motivos pelos quais os AVA são atualizados, conforme apresentado na tabela 2, passando por demandas pedagógicas, novos instrumentos metodológicos/tecnológicos que não são suportados na versão anterior, a questão da vulnerabilidade do sistema perante a sua segurança [G1] e também no tocante a melhoria do ambiente no tocante a busca por recursos mais modernos, assim como, melhoria na sua operacionalização [G3].

Tabela 3. Facilidade para atualizar, com novos recursos, o AVA da IES

Qual o nível/valor atribuído a facilidade na implantação de novos recursos/atualizações no AVA (de 1 a 5)?	
[G1]	“3”
[G2]	“3”
[G3]	“3”

Fonte: Autores (2019)

Observa-se na tabela 3, que as IES classificam como mediana (nível 3) a facilidade em se implantar novos recursos/atualizações no AVA.

Tabela 4. Responsáveis pela atualização do AVA da IES

Quem são os responsáveis (setores) por esta atualização no AVA da IES?	
[G1]	“NTI, com colaboração da CIED.”
[G2]	“Hoje a TI da IES; contratamos pelo Sistema UAB Técnicos especializados que passarão a fazer essa tarefa”
[G3]	“DTI”

Fonte: Autores (2019)

Quanto aos responsáveis pela tarefa de efetivar uma atualização no AVA da IES, conforme apresentado na tabela 4, para todos são seus respectivos departamentos de tecnologias da informação.



Tabela 5. Tempo para efetivar uma atualização no AVA da IES

---

Quanto tempo (do início até o fim) leva para efetivar uma atualização no AVA da IES?

[G1]	“30 dias”
[G2]	“não sei precisar”
[G3]	“Não detenho esta informação”

---

Fonte: Autores (2019)

A tabela 5 mostra quanto tempo leva para este tipo de atualização ser finalizada, Foi constatado que se leva 30 dias para que se tenha efetivamente a atualização em nível de produção. Porém, o não conhecimento desta informação por parte dos outros dois gestores participantes evidencia-se uma preocupação do ponto de vista sobre a gestão do sistema.



Tabela 6. Última vez que o AVA da IES foi atualizado

---

Qual foi a última vez (mês/ano/quanto tempo?) que o AVA da IES foi atualizado, seja por novas versões ou o incremento de novos recursos?

Qual foi o motivo? E o que foi atualizado?

[G1]	“setembro de 2018. O motivo foi vulnerabilidade, atualizando o sistema de segurança. Não houve alteração nos recursos pedagógicos.”
[G2]	“não sei precisar”
[G3]	“Não detenho esta informação”

---

Fonte: Autores (2019)

Quanto ao aspecto das últimas atualizações realizadas no AVA-Moodle da IES, constata-se na tabela 6 que apesar de ter sido recente (a ser comparado com a data da resposta ao questionário pelo gestor) menos de 6 meses, a atualização se deu por conta da vulnerabilidade do sistema no aspecto meramente computacional.

Tabela 7. Política institucional para atualização do AVA

---

Existe alguma política institucional para este tipo de atualização, seja por novas versões ou o incremento de novos recursos, no AVA?

[G1] “Não”

[G2] “Não”

[G3] “Não”

---

Fonte: Autores (2019)

Segundo seus gestores diretores, não há, conforme apresentado na tabela 7, nenhuma política institucional pelas IES envolvidas. Ficou evidenciado portanto, que todas as IES do setor público que compreendem a totalidade de uma unidade federativa do Brasil que não há nenhuma política institucional para a atualização (seja por novas versões ou o incremento de novos recursos) dos seus respectivos AVA.



Tabela 8. Conhecimento sobre LA

---

Já tinha ouvido falar antes sobre LA?

[G1] “Sim”

[G2] “Não”

[G3] “Sim”

---

Fonte: Autores (2019)

Quanto ao aspecto de conhecimento sobre LA, conforme expresso na tabela 8, houve dois gestores diretor [G1] e [G3] que já havia ouvido falar sobre este conceito, sendo que [G2] ainda não era conhecedor do conceito.

Tabela 9. Onde ouviu falar sobre LA

---

Se sim na questão anterior, onde e quando ouviu falar sobre LA?	
[G1]	“Ao ingressar na CIED.”
[G2]	-
[G3]	“Em formações específicas e no dia a dia em acompanhamento aos cursos EaD”

---

Fonte: Autores (2019)

O [G1] teve conhecimento sobre LA, ao ingressar no seu setor gerencial CIED, já o [G3] teve conhecimento em formações específicas e no dia a dia em acompanhamento aos cursos de EaD conforme apresentado na tabela 9. Portanto, ficou aparente a percepção dos gestores envolvidos quanto ao seu conhecimento prévio sobre o que representa a LA, tendo sido abordado em momentos distintos.



Tabela 10. Definição básica sobre LA pelo gestor

---

Diante do exposto no cabeçalho desta seção sobre a definição básica de LA, vc consegue identificar com clareza os recursos sobre LA contida no AVA da sua IES?	
[G1]	“Sim”
[G2]	“Em parte”
[G3]	“Sim”

---

Fonte: Autores (2019)

Os pesquisadores inseriram no questionário uma definição básica sobre LA. Conforme observado na tabela 10, houve um reconhecimento de ferramentas que atendam a esta definição [G1] e [G3], mesmo que em parte [G2], pelos gestores diretores.

Tabela 11. AVA capaz de fornecer recursos de LA

---

Acredita que, por si só, o AVA é capaz de fornecer estes recursos, implantados ou não, de gestão/controle para analisar a aprendizagem, ou precisa de algum outro fator interno ou externo ao ambiente (próprio AVA, ação do professor, tutores, gestores entre outros envolvidos)?

- |      |  |
|------|--|
| [G1] | “O AVA é capaz de fornecer estes recursos”   |
| [G2] | “Precisa de um fator externo (ação do professor, tutores, gestores entre outros envolvidos)” |
| [G3] | “Precisa de um fator externo (ação do professor, tutores, gestores entre outros envolvidos)” |
- 

Fonte: Autores (2019)

Os gestores (diretores) apresentaram respostas diferentes quanto ao AVA-Moodle oferecer recursos já implantados ou não de gestão/controle para analisar a aprendizagem discente, conforme apresentado na tabela 11. O [G1] respondeu que o AVA da sua IES é capaz de fornecer sozinho estes recursos, já os [G2] e [G3] responderam que o AVA precisa de um fator externo.

Ao final do questionário, os gestores foram questionados sobre qual é o principal desafio (tabela 12) para se obter uma EaD superior de qualidade e as respostas foram voltadas a articulação das ações de ensino com pesquisa e extensão para que possa garantir a permanência do discente no curso [G1], gerando uma preocupação no tocante a evasão. [G2] relatou que seria com maior investimento em infraestrutura e capacitação de pessoal e [G3] destacou a importância do envolvimento com todos os envolvidos em prol da aprendizagem discente.



Tabela 12. Principal desafio da EaD superior de qualidade

---

Atualmente, qual o principal desafio para obter uma EaD superior de qualidade?

- |      |  |
|------|--|
| [G1] | “Articulação das ações de ensino com pesquisa e extensão. Com desdobramento disso, garantir a permanência do discente no curso.” |
| [G2] | “Maior investimento em infraestrutura e capacitação de pessoal”  |
| [G3] | “Comprometimento de todos os envolvidos no processo de aprendizagem do aluno.”   |
- 

Fonte: Autores (2019)

Diante dos dados apurados, evidencia-se, portanto, que se faz necessário um envolvimento em conjunto não só docente, mas também dos gestores (diretores) para que o processo educacional, especialmente via AVA, possa ser facilitado e efetivado, necessitando que o lado da gestão esteja aberto a novas experiências, com novos mecanismos e contextos em prol sempre de um rico processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com os outros atores.

Ficou evidenciado também que a não adesão dos gestores (diretor e técnico) da IES na implantação de novos recursos tecnológicos nos AVA para a dinamização da EaD, promove barreiras, muitas vezes, justificadas pela ordem técnica (que podem gerar inconsistências, necessidade de novos equipamentos), burocrática (trâmites documentais) e pedagógica (outros atores demandam de capacitações/treinamentos para usufruir das novas funcionalidades) entre outras.

Um exemplo de estudo da área foi apresentado por Mondini e Domingues (2018), que utilizou de teoria e modelo para analisar o baixo nível de retenção nos cursos online. Nesse estudo, ficou evidenciado que os gestores, a fim de aumentar o nível de retenção, precisam investir além da qualidade dos conteúdos, no melhoramento



dos AVA. Dessa forma, sentem-se predispostos a tentar tornar os AVA mais prazerosos e amigáveis para o discente, além de promover capacitações que favoreçam uma maior confiança por parte dos docentes que irão utilizá-los.

Corroborando com essas evidências, os dados do Censo EaD. BR (ABED, 2017) destacam que entre os atuais desafios enfrentados pelos gestores de EaD, tem-se a busca em oferecer EaD com inovação tecnológica constante e inovação em abordagens pedagógicas.

É percebido que os próprios desenvolvedores dos AVA estão conscientes que sempre há quedas nas tecnologias atuais, que geralmente estes ambientes contemplam mecanismos simples de monitoramento e feedback, falhando na falta de um melhor gerenciamento na avaliação sendo necessário sempre a instigação pela busca de novos recursos computacionais (Brooks *et al.*, 2006). O uso apenas dos AVA de forma básica, não garante a eficácia da aprendizagem, sendo necessária a integração e incorporação de recursos facilitadores para os cenários pedagógicos (Dillenbourg *et al.*, 2002).

A consequência da não atualização na dinamicidade dos AVA acarreta o seu uso simples por parte dos docentes que passam a subutilizá-lo como apenas meros repositórios de documentos de apresentações, listas de leitura ou similares (RIENTIES *et al.*, 2016).

Devido ao universo amostral ser pequeno, os dados apresentados nas tabelas 1 a 12 e as respectivas discussões já atendem ao esperado na pesquisa. Dessa forma, conclui-se que diante do objetivo específico [OBJ] que buscou responder à questão [QST] tendo sido alcançado, revela-se a confirmação da hipótese [HIP], porém observou-se que há certa transferência de responsabilidade em atuar na implantação de inovação por parte dos dois principais responsáveis: entre o gestor (diretor) e o gestor (técnico) e vice-versa.

Evidenciou-se, em um dos feedbacks de um gestor (técnico)



que é delegada à CIED a solicitação para tal implantação, já o gestor diretor informou (tabelas 1 e 4) que essa implantação é elaborada pelo NTI, embora tenha sido discutido com a CIED, observa-se que são eles os responsáveis por tomar a frente.

Obtiveram-se também evidências que há algum conhecimento por parte dos gestores (diretores) sobre LA (tabelas 9, 10 e 11) e o reconhecimento que este conceito está presente nos AVA de suas IES, através de alguns recursos, mesmo sendo de forma básica.

Como consequência natural, essas causas apontadas sobre a resistência dos gestores (diretor e/ou técnico) na incorporação de novos recursos nos AVA, podem ocasionar efeito direto no discente, originando fatos encadeantes para manter-se refém em não querer avançar educativamente com o apoio/suporte das TIC. Isso acaba influenciando também na adesão e ampliação da aprendizagem com as TIC conforme constata Sclater (2017), na qual as IES querem aumentar o uso da aprendizagem online, porém o que é percebido é que as práticas de ensino são as mesmas da aprendizagem tradicional, ocasionando um entrave nas execuções de projetos educacionais que incorporam TIC, como a EaD no uso dos AVA.



### **Considerações finais**

A EaD online, conforme constatado neste estudo, ainda hoje em termos institucionais é tratada formalmente como um fenômeno educacional incipiente, no tocante as inovações tecnológicas e pedagógicas, porém já se tem notado algumas perspectivas de ampliação para os problemas enfrentados para além da evasão nesta modalidade, como a adoção de práticas inovadoras que deve sempre suscitar nos AVA a fim de torná-los mais fortes no aspecto do aprimoramento da qualidade na educação.

Ficou evidenciado neste estudo, que o apoio do gestor (diretor e/ou técnico) representa um importante passo para a efetivação no

processo educativo. Constatou-se que historicamente a evolução pedagógica foi diminuindo em detrimento da ascensão dos AVA, percebendo uma grande valorização nos aspectos tecnológicos, sendo estes responsáveis por ditar e, ao mesmo tempo, limitar ao que é programado pelo software, o que deverá ser implantado em um determinado curso.

Importante destacar que a inclusão de novos recursos como LA nos AVA, geralmente trazem consigo a necessidade de adaptações e podem gerar decisões críticas no tocante a compensações durante o processo de design. Foi constatado também que a subutilização das ferramentas tecnológicas para este fim educacional ainda é forte

Conclui-se com a evidência que a LA é vista como um grande aliado para a melhoria da qualidade da educação. Porém, conforme apresentado, o tempo dirá se a customização da educação com LA a partir dos dados dará certo ou não, embora se tenha razões suficientes para acreditar neste incremento para a educação, especialmente quando incorporado aos AVA na EaD online.



## Notas

<sup>1</sup> <http://portal.mec.gov.br/uab>

<sup>2</sup> <http://emec.mec.gov.br/>

## Referencias

ABED (2017). **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017. ABED. Curitiba: InterSaberes.

Aires, L. (2016) E-learning, educação online e educação aberta: contributos para uma reflexão teórica. **Revista Iberoamericana de educación a distancia**, v. 19, n. 1, p. 253-269.

Almeida, M. E. B. (2002). Educação à distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. **Actas...** 6. Congresso Ibero-



americano de Informática na Educação - Congresso IE, Vigo, Espanha, 2002. Vigo: Universidade de Vigo.

Anderson, C. (2008). The end of theory: the data deluge makes the scientific method obsolete. **Wired Magazin**. Disponível em: <http://www.wired.com/2008/06/pb-theory>. Acesso em: 04out. 2022.

Brasil (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 04out. 2022.

\_\_\_\_\_. (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 04out. 2022.



\_\_\_\_\_. (1998). **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm). Acesso em: 04out. 2022.



\_\_\_\_\_. (2004). **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em: 04out. 2022.

\_\_\_\_\_. (2005). **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm). Acesso em: 04out. 2022.

\_\_\_\_\_. (2006). **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www>.

planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 04out. 2022.

\_\_\_\_\_. (2007a). MEC – **Portaria Normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria1.pdf>. Acesso em: 04out. 2022.

\_\_\_\_\_. (2007b). MEC – **Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007**. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>. Acesso em: 04out. 2022.

\_\_\_\_\_. (2007c). MEC – **Referenciais de qualidade para EAD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>. Acesso em: 04out. 2022.



\_\_\_\_\_. (2015). MEC – **Portaria Normativa nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 04out. 2022.

\_\_\_\_\_. (2016). MEC – **Portaria Normativa nº 1.134, de 10 de outubro de 2016**. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=21&data=11/10/2016>. Acesso em: 04out. 2022.

\_\_\_\_\_. (2017a). **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm). Acesso em: 04out. 2022.

\_\_\_\_\_. (2018a). MEC – **Portaria Normativa nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/12/2018&jornal=515&pagina=59>. Acesso em: 04out. 2022.

\_\_\_\_\_. (2018b). MEC – **Portaria Normativa nº 275, de 18 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/20122018-Portaria-CAPES-n-275-PPG-a-Distancia.pdf>. Acesso em: 04out. 2022.

Brooks, C.; Greer, J.; Melis, E.; Ullrich, C. (2006). Combining ITS and eLearning technologies: opportunities and challenges. In: Ikeda, M.; Ashley, K. D.; Chan, T. (eds.). **Intelligent tutoring systems: lecture notes in computer science**, v. 4.053, Springer, p. 278–287.



Brooks, C.; Greer, J.; Gutwin, C. (2014). The data-assisted approach to building intelligent technology-enhanced learning environments. In: Larusson, J. A.; White, B. (eds.). **Learning analytics from research to practice**. New York: Springer, cap. 7, p. 123–156.

Campos, M. B. (2010). Os desafios do planejamento e da prática de avaliação em ambientes on-line. In: Grillo, M. C.; Gessinger, R. M. (orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: Edipucrs, p. 51-61.

Chatti, M. A.; Dyckhoff, A. L.; Schroeder, U.; Thüs, H. (2012). A reference model for learning analytics. **International Journal of technology enhanced learning (IJTEL)** - Special Issue on “State-of-the-art in TEL”, p. 1-22.

Clow, D. (2012). The learning analytics cycle: closing the loop effectively. Proceedings...LAK '12 **Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge**, p. 134-138.

Costa, C. J. (2007). Modelos de educação superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 15, n. 2, mai/ago, p. 9-16.

Costa, M. L. (2013). História e política para o ensino superior a distância no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Educação a distância no Brasil: avanços e perspectivas**. Maringá: Eduem, p. 13-30.

Dillenbourg, P.; Schneider, D.; Synteta, P. (2002). Virtual learning environments. A. Dimitracopoulou. **Anais... 3. Hellenic Conference Information & Communication Technologies in Education**, 2002, Rhodes, Greece. Kastaniotis Editions, Greece, p.3-18.

Dyckhoff, A. L.; Zielke, D.; Bültmann, M.; Chatti, M. A.; Schroeder, U. (2012). Design and implementation of a learning analytics toolkit for teachers. **Journal Educational Technology & Society**, v. 15, n. 3, p. 58-76.



E-MEC (2018). **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 04out. 2022.

Gasevic, D.; Kovanovic, V. J.; Joksimovic, S. (2017). Piecing the learning analytics puzzle: a consolidated model of a field of research and practice. **Journal Learning: Research and Practice**, v. 3, p. 63-78.

Khalil, M.; Ebner, M. (2015). Learning analytics: principles and constraints. In: **Proceedings of world conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications**, p. 1326-1336.

Leitner, P.; Khalil, M.; Ebner, M. (2017). Learning analytics in higher education: a literature review. In: Peña-Ayala, A. (ed.) **Learning analytics: fundamentals, applications, and trends**. Springer international publishing, p. 1-23.

Lockyer, L.; Dawson, S. (2011). Learning designs and learning analytics. **Proceedings...LAK '11 Proceedings of the 1st**

**International Conference on Learning Analytics and Knowledge**, p. 153-156.

Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2013). **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas.

Moissa, B.; Gasparini, I.; Kemczinski, A. (2015). Educational data mining versus learning analytics: estamos reinventando a roda? Um mapeamento sistemático. **Anais...XXVI SBIE 2015**, p. 1167-1176.

Mondini, V. E. D.; Domingues, M. J. C. S. (2018). Gestão da retenção de alunos em cursos on-line sob a perspectiva da aceitação da tecnologia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, set., 2018.

MOODLE (2019) **Analytics. 2019**. Disponível em: <https://docs.moodle.org/36/en/Analytics>. Acesso em: 04out. 2022.

Moran, J. M. (2013). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: Moran, J. M.; Masetto, M. T.; Behrens, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, p. 11-65.

Mugnol, M. (2009). A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 335-349.

\_\_\_\_\_. (2016). O processo regulatório da educação superior a distância no Brasil. **EccoS**, São Paulo, n. 40, p. 33-48, mai./ago.

Nascimento, J. P. R.; Vieira, M. G. (2016). Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 91, p. 308-336, abr./jun.

Paschoalino, J. B.; Neves, I. S.; Campos, F. A.; Fidalgo, F. S. (2015). Ead entre os ditames legais e a realidade concreta. **Revista Brasileira**



**de Informática na Educação**, v. 23, n. 1, p. 13-27.

Riegle, R. P. (2007). Creating online worlds: the future of student work. **Journal of college teaching & learning**, v. 4, n. 9, set., p. 85-88.

Rienties, B.; Giesbers, B.; Lygo-Baker, S.; MA, H. W.; Rees, R. (2016). Why some teachers easily learn to use a new virtual learning environment: a technology acceptance perspective. *Journal Interactive Learning Environments*, v. 24, n. 3, p. 539-552.

Rodrigues, J. C.; Siqueira, R. F. (2015). Mineração de dados do desempenho acadêmico na educação a distância. In: Muller, C. C. (orgs). **Inovações educativas e ensino virtual**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, p. 279-295.

Rodrigues, M. W.; Isotani, S.; Zárate, L. E. (2018). Educational Data Mining: a review of evaluation process in the e-learning. **Journal Telematics and informatics**, v. 35, p. 1701-1717.

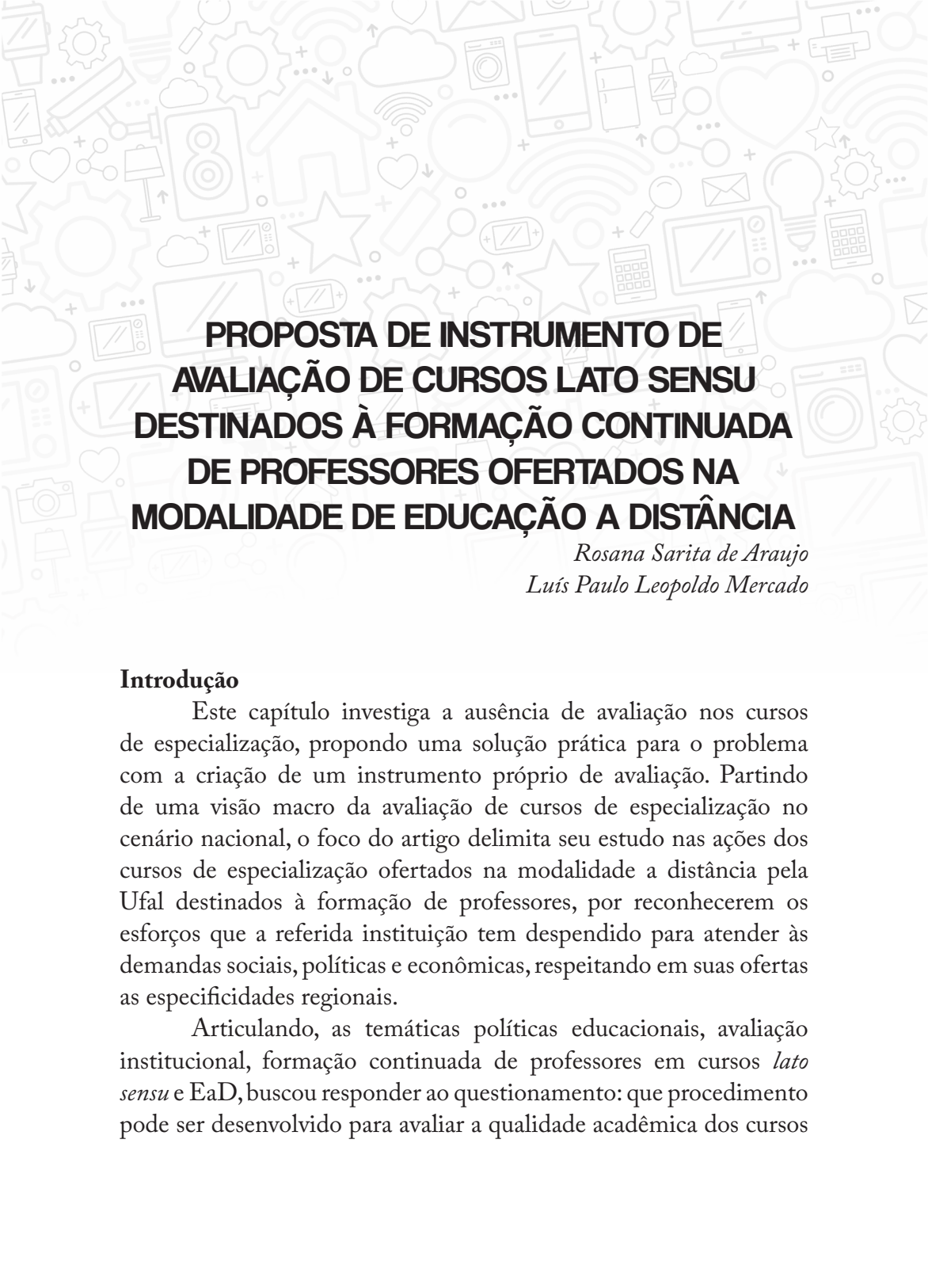
Sclater, N. (2017). **Learning analytics explained**. New York: Routledge.

Segenreich, S. C. (2006). Desafios da educação à distância ao Sistema de Educação Superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. **Revista Educar**, v. 28, p. 161-177.

Severino, A. J. (2017). **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez.

Siemens, G. (2013). Learning analytics: the emergence of a discipline. **Journal American Behavioral Scientist**, v. 57, n. 10, out., p. 1380-1400.





# **PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS LATO SENSU DESTINADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES OFERTADOS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

*Rosana Sarita de Araujo*

*Luís Paulo Leopoldo Mercado*

## **Introdução**

Este capítulo investiga a ausência de avaliação nos cursos de especialização, propondo uma solução prática para o problema com a criação de um instrumento próprio de avaliação. Partindo de uma visão macro da avaliação de cursos de especialização no cenário nacional, o foco do artigo delimita seu estudo nas ações dos cursos de especialização ofertados na modalidade a distância pela Ufal destinados à formação de professores, por reconhecerem os esforços que a referida instituição tem despendido para atender às demandas sociais, políticas e econômicas, respeitando em suas ofertas as especificidades regionais.

Articulando, as temáticas políticas educacionais, avaliação institucional, formação continuada de professores em cursos *lato sensu* e EaD, buscou responder ao questionamento: que procedimento pode ser desenvolvido para avaliar a qualidade acadêmica dos cursos

de especialização destinados à formação continuada de professores ofertados através da modalidade a distância da Ufal, de modo que os resultados venham subsidiar a avaliação institucional?

Norteados pelos pressupostos de que os cursos de especialização na modalidade de EaD da Ufal são avaliados parcialmente apenas do ponto de vista burocrático, considerando a inexistência de uma política de avaliação institucional e de instrumentos de avaliação adequados a esse nível de ensino, defenderemos que um dos procedimentos que podem ser desenvolvidos para avaliar a qualidade acadêmica dos cursos de especialização destinados à formação de professores ofertados por meio da modalidade a distância da Ufal e subsidiar a avaliação institucional é a criação de um instrumento próprio de avaliação.

Este capítulo tem como objetivo discutir a avaliação institucional dos cursos *lato sensu* propondo o uso de um instrumento próprio de avaliação, sistematizar o cenário das políticas educacionais traçadas para os cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados na modalidade de EaD destinadas à formação continuada de professores na UFAL; analisa os parâmetros legais e suas fragilidades no que se remete à regulamentação dos procedimentos de avaliação dos cursos de pós-graduação *lato sensu*; discute a política de avaliação institucional da Ufal sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu* destinados à formação continuada de professores na modalidade de EaD da Ufal; apresenta instrumental de avaliação institucional para os cursos *lato sensu* destinados à formação continuada de professores na modalidade EaD.

Foi proposto um instrumento de avaliação que visa sinalizar os níveis de qualidade dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, com base na avaliação somativa, o instrumento preocupa-se não só com o resultado quantitativo que os indicadores podem atingir, mas igualmente converge para a repercussão qualitativa que esses indicadores podem apontar.





O objetivo do instrumento de avaliação é, na perspectiva quantitativa, classificar em categorias a qualidade do curso e, na perspectiva qualitativa, subsidiar a discussão sobre as projeções relacionadas com a qualidade do curso no sentido dos aspectos didáticos pedagógicos, de recursos humanos e de aspectos estruturais.

O instrumento de avaliação de curso estrutura-se em três dimensões: Dimensão 1, Processos – avalia os aspectos didático-pedagógicos; Dimensão 2, Agentes – avalia o corpo técnico e pedagógico; Dimensão 3, Componentes – avalia os aspectos estruturais.

Para validar o instrumento de avaliação elaborado nesta pesquisa – por meio de um levantamento dos cursos ofertados pela Ufal que se enquadram na categoria curso de especialização destinado à formação de professores ofertado na modalidade a distância –, escolheu-se para aplicação o Curso de Especialização em Formação Continuada de Professores em Mídias na Educação, a partir daqui denominado de Mídias na Educação, ofertado em 2009. A escolha levou em consideração que as ações desse curso têm como foco a formação continuada dos professores das mais diferentes áreas das licenciaturas, permitindo a participação de docentes que atuam em diversos níveis e modalidades da educação; ainda, a escolha foi por representar justamente a materialização de uma das políticas educacionais que se destinam à formação de professores.

A criação de um instrumento próprio de avaliação que auxilie na gestão da Ufal configura um cenário de exploração particularmente novo, uma vez que os relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) também não fazem referência a uma coleta de dados consistente na avaliação dos cursos de especialização.

A execução do Curso Mídias na Educação desde 2000, pela modalidade a distância vem demonstrar os avanços dessa modalidade como intermediária para efetivação de uma política educacional, entendendo que o Mídias na Educação pode também



ser interpretado como a materialização de uma política educacional destinada à formação continuada de professores.

O princípio de uma avaliação construtiva e formativa alinha-se com as perspectivas de avaliação que o instrumento a ser proposto nesta investigação pode desencadear. O instrumento em si não responde a todas essas finalidades listadas pelo Sinaes, mas certamente a leitura dos resultados é indicador para traçar o alcance de tais objetivos.

Esta pesquisa busca elaborar um instrumento de avaliação com capacidade de classificar e qualificar os cursos de *lato sensu* ofertados na modalidade a distância pela UFAL e integrá-lo aos resultados ao processo de avaliação institucional.

As discussões sobre avaliação de curso no âmbito da especialização ainda são restritas, mas podem ser alicerçadas por meio da análise de propostas de avaliação na educação e dos estudos e das experiências de avaliação escolar e institucional, que possibilitam analogia nos contextos avaliados e na metodologia avaliativa desenvolvida.

Qualquer que seja a prática avaliativa a ser desenvolvida para determinado fim, estará fundamentada em um conjunto de distintivos que perpassam seu processamento desde a fase do planejamento, da implementação e da conclusão. Distintivos, entendidos como as especificidades e os constitutivos da ação de avaliar são elementos a serem compreendidos que dão clareza e consistência à pesquisa avaliativa que conduz o planejamento da avaliação institucional de curso proposto por esta pesquisa.

### **Avaliação institucional da UFAL: fundamentação e parâmetros**

A análise dos documentos que fundamentam e apontam os parâmetros da avaliação institucional e dos cursos da UFAL demonstra que avaliação dos cursos de especialização não tem, nem nacionalmente, tampouco institucionalmente, uma abordagem sistemática das ações



que realmente incidam na melhoria ou manutenção da qualidade acadêmica dos cursos de especialização ofertados.

Se teoricamente a intencionalidade existe, detecta-se que a expectativa de uma prática colaborativa ainda não transpõe os documentos e as diretrizes institucionais, quando não foi identificado o exercício integral da CPA no contexto dos cursos de especialização, nem identificada na Propep e nas Unidades Acadêmicas, como já citadas, a apresentação de iniciativas que figurem uma cultura avaliativa dos cursos nessa modalidade.

Nas entrelinhas dos documentos analisados, o entendimento oculto que pode ser inferido é que a ausência de uma política maior de educação que regulamente a política de avaliação da pós-graduação *lato sensu* nacionalmente deixa em aberto essa responsabilidade e como, *a priori*, a Capes nem outro órgão apresentam uma discussão nessa direção, o cenário que se configura é mesmo de um limbo, ou seja, nem é assumida como todas as prerrogativas que sustentam a pós-graduação nem é extinta como nível de pós-graduação, porque para algumas áreas a existência da oferta de cursos de especialização demonstra ser conveniente ao mercado e altamente lucrativa para algumas categorias profissionais.

Considerando que a avaliação institucional agrega direta e indiretamente a avaliação dos cursos, constata-se que a UFAL apresenta uma base legal em consonância com os parâmetros nacionais de avaliação; todavia, no que se refere à avaliação dos cursos *lato sensu* a investigação aponta para uma prática avaliativa minimalista, na qual a instituição projeta investimentos na qualidade administrativa, mas nada menciona sobre a ampliação e o aprimoramento desse processo convergente para a avaliação da qualidade acadêmica.

A oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* na UFAL é disciplinada pela Resolução UFAL/Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) n.º 20/2004 de 21 de junho de 2004 (UFAL, 2004), em consonância com a Resolução CNE/CES n.º 1/2001.



Na UFAL, a avaliação da oferta do curso e a reformulação do PPC deveriam ocorrer no fim da execução de cada curso, considerando que, no âmbito dos cursos *lato sensu*, não existe a reoferta de um mesmo curso, ou curso com oferta contínua, cada curso tem data de início e fim, logo representa uma nova oferta; ainda que utilize o mesmo PPC anterior, corresponde a um novo curso.

Outra ação, regulada pelos incisos VI e VII do artigo 11 da Resolução UFAL/Cepe n.º 20/2004 (UFAL, 2004), relacionada com os procedimentos e instrumentos da avaliação dos cursos de especialização, é a exigência de entrega à Propep do relatório inicial do curso pelo coordenador, no prazo de trinta dias corridos, contados da data do início de suas atividades, e o relatório final do curso, acompanhado das monografias ou TCC no prazo de trinta dias corridos contados desde a data de sua conclusão. Esses são os únicos instrumentos de avaliação que a legislação da UFAL delineia como exigência para regularização do curso, o que, na prática, se reduz à conferência do relatório final, uma vez que a exigência do relatório inicial não é efetivada.

O conteúdo do parecer da Propep/Ufal sobre o PPC versa apenas sobre os aspectos técnicos de estruturação dos itens do projeto e sobre o atendimento das exigências legais. Fica implícito que a vertente pedagógica é de inteira responsabilidade do proponente do curso e das instâncias de avaliação da unidade/departamento de origem, o que se repete sobre os aspectos relacionados com as especificidades da EaD, que tanto do ponto de vista pedagógico como do ponto de vista técnico e administrativo de funcionamento do curso, não são analisados no parecer nem da Propep nem da Cied.

Apesar da regulamentação interna da UFAL prever um acompanhamento da Propep aos coordenadores do curso por meio do relatório inicial do curso no prazo de trinta dias do seu início, constata-se que essa etapa não é executada, conforme informações



prestadas por representantes da Propep e dos próprios cursos atualmente acompanhados pela Cied.

Como instrumento de avaliação, o Relatório Final consiste na apresentação das informações administrativas relacionadas com os dados do curso, das informações acadêmicas sobre ocorrências relacionadas com: substituição de professores, prorrogação, matrículas especiais, aproveitamento de estudos, recuperação de disciplinas com homologação, bem como as informações do desempenho acadêmico dos alunos matriculados por meio da apresentação dos históricos dos alunos e de listagem dos aprovados, reprovados e desistentes.

A análise desses dados reporta as conjecturas desta pesquisa quando se verifica que os cursos de especialização da Ufal são avaliados apenas do ponto de visto burocrático, não sendo submetidos regularmente à autoavaliação e avaliação institucional, ocorrendo de forma superficial no quesito qualidade acadêmica por falta de uma política de avaliação institucional nesse nível de ensino.

Ainda que a oferta de um curso de especialização seja única, como já mencionado, não havendo reoferta ou ofertas contínuas, o que configura cada curso como único, o descompromisso com a avaliação do curso não pode ser reforçado por essa individualização de cada projeto, deveria, pois, responsabilizar a unidade ofertante sobre a qualidade acadêmica dos cursos respaldada pela avaliação da Propep e incidindo igualmente nos resultados da avaliação institucional.

Quando se definiu o problema desta pesquisa perguntando-se: como avaliar a qualidade acadêmica dos cursos *lato sensu* destinados à formação continuada de professores ofertados na modalidade da EaD da UFAL?, não se descartaram as práticas de acompanhamento que a UFAL procede desde a oferta e conclusão dos cursos, por isso teve como princípio a existência de uma avaliação administrativa dos cursos; todavia, o que se constata é que essa avaliação se concentra estritamente na regulação da oferta e certificação dos alunos, caracterizando-se com uma prática limitada aos aspectos burocráticos.



Verificando-se que a avaliação do ponto de vista acadêmico não é processada integralmente na UFAL, é coerente afirmar que a proposição de um instrumento de avaliação que pode ser implementado sob a responsabilidade da Propep e a discussão sobre o papel da CPA podem contribuir com o desenho de uma prática avaliativa mais consistente por parte da instituição no que se refere aos cursos de especialização culminando com resultados mais precisos sobre os objetivos traçados pela política de pós-graduação *lato sensu* da UFAL.

### **Avaliação de cursos *lato sensu*: um processo em construção**

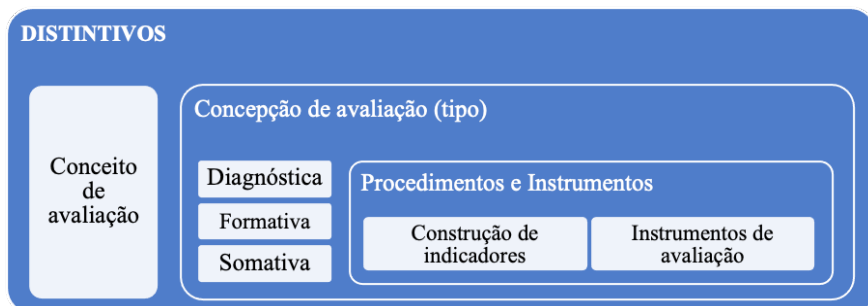
A finalidade do objeto da pesquisa aplicada, no caso o instrumento de avaliação, incide na perspectiva da pesquisa avaliativa, com o objetivo de fundamentar a elaboração e uso do instrumento de avaliação nos cursos de especialização ofertados na modalidade a distância, a fim de integrar os resultados da avaliação ao processo de avaliação institucional.

Instrumento de avaliação do curso é aqui definido como um roteiro de indicadores, que classifica e avalia de forma quantitativa, mediante conceitos de escala numérica, o nível de qualidade de curso de especialização, instrumento esse formulado e preenchido pelo pesquisador por meio dos dados coletados nos documentos do curso redigidos na época por seus coordenadores, professores e tutores.

A ação de avaliar pressupõe definir diretrizes para seu delineamento, nesse sentido são distintivos da avaliação definir: qual(quais) conceito(s) de avaliação será(ão) adotado(s); qual(quais) a(s) concepção(ões) de avaliação processada(s) em função do(s) seu(s) objetivo(s) e finalidade(s); como a avaliação pode ser desenhada, no que se refere ao(s) procedimento(s) adotado(s) para o seu desdobramento; e qual(quais) o(s) instrumento(s) que corresponde(m) à prática avaliativa a ser implementada. Este percurso pode ser observado na fig. 1, que representa uma síntese dos distintivos de avaliação.



Figura 1 – Distintivos da avaliação



Fonte: elaborado pelos autores (2015).

Em relação ao conceito(s) de avaliação, Araújo (2009, p. 1) explicita que “avaliar vem do latim *a* + *valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado”. Nessa linha de raciocínio, o sentido de avaliação que sustenta o planejamento da avaliação institucional de curso, por meio da criação e aplicação de um instrumento de avaliação, entende-se como o ato de medir julgamento de valor e emití-lo sobre o objeto investigado, nesse caso, a qualidade dos cursos de especialização destinados à formação de professores ofertados pela modalidade a distância.

O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de avaliação consistente, baseada em Raupp e Reichle (2003, p. 11), para demonstrar que “avaliamos um projeto ou programa, para [...] permitir a tomada de decisões baseada em informações e não em suposições”.

Considerando a avaliação como “um processo amplo, sujeito a inúmeras funções e questionamentos, a qual implica uma prática, uma reflexão crítica, um instrumento metodológico, uma tomada de decisão sobre o que fazer com os resultados” (ARAÚJO, 2009, p. 2), foi preciso também ter claro a que concepção(ões) de avaliação



remete-se o foco da investigação, sendo esta(s) processada(s) em função do(s) seu(s) objetivo(s) e finalidade(s).

No rol das discussões referentes à concepção de avaliação no contexto educacional, conforme categorias apontadas por Nascimento (2005) e Cortelazzo (2012), estas podem estar compreendidas em três naturezas: diagnóstica, formativa (processual) e somativa.

A avaliação formativa comprova que as atividades estão sendo desenvolvidas de acordo com o planejado, documenta como estão ocorrendo, aponta sucessos e fracassos, identifica áreas problemáticas e faz recomendações que possam tornar o programa ou projeto mais eficiente. [...]

A avaliação somativa comprova os resultados finais de um programa, ou de um projeto [...] os resultados de uma avaliação somativa se convertem no principal indicador de sua eficácia. A partir dos resultados de uma avaliação somativa decisões podem ser tomadas em relação a um projeto [...] a avaliação somativa enfoca os resultados obtidos e não os processos.

A avaliação diagnóstica busca demonstrar o estado atual de um fenômeno para possibilitar um ‘tratamento’ futuro adequado [...] a avaliação diagnóstica é precursora de um projeto. Ela é essencial porque somente se o problema é identificado corretamente se pode desenhar um projeto para solucioná-lo. (RAUPP; REICHLE, 2003, p. 31-33).

Os objetivos e as finalidades dessas categorias podem ser aplicados individual ou combinadamente nas diferentes fases de implementação de um curso, por exemplo, percorrendo a fase inicial, processual e final; esse seria o ciclo mais completo da avaliação de um curso, uma vez que “a avaliação como etapas inicial, processual e final na organização escolar, permite a retroalimentação do sistema para que ele se aperfeiçoe, possibilitando alcançar a excelência em educação” (CORTELAZZO, 2012, p. 2).





A combinação da avaliação formativa com a avaliação somativa no momento da entrada e saída do estudante do curso na modalidade a distância e a preparação para a avaliação profissional na hora da sua inserção no mercado de trabalho, precisa ser levada em conta por uma política de avaliação dos cursos nessa modalidade na educação superior. (CORTELAZZO, 2012, p. 8).

A avaliação de curso na sua etapa final é tão relevante quanto as demais etapas que a precedem. Sua evidência nesta pesquisa converge para defesa de que ao menos essa etapa venha se desdobrar no viés da avaliação de curso por sua potencialidade de síntese do processo, de retroalimentação ao desenho do curso e sua dimensão avaliativa dos resultados. Por essa singularidade, investigar a qualidade da oferta de curso neste estudo remete-se à concepção de pesquisa avaliativa de caráter somativa, incidindo, portanto, na quantificação do nível de qualidade do curso em uma categoria de mérito, interessada em fazer um levantamento da situação final de processamento da oferta do curso. Segundo Cortelazzo (2012, p. 4),

[...] a avaliação do curso, considerada como avaliação institucional interna permite ao coordenador o replanejamento baseado em dados obtidos a partir da identificação de problemas para que possam ser solucionados; e da antecipação de novas dificuldades, o que permite minimizar seus efeitos. A equipe que foi participante no planejamento do curso é também determinante para sua avaliação. Diferentes olhares e diferentes perspectivas enriquecem o processo e lhe dão a marca da totalidade.

Esses objetivos delineados por Cortelazzo (2012) tornam-se por um lado abstratos para os cursos de especialização, considerando que a oferta de cursos *lato sensu* é restrita a ofertas



únicas. Todavia, podem ser interpretados como uma proposta, sim, de retroalimentação para as ofertas que são processadas com base em PPC já implementados. Ademais, nas ofertas que não são replicadas, devem, pois, representar uma avaliação de qualidade do curso, respaldando o egresso de sua formação e responsabilizando as unidades proponentes por maior comprometimento no desenvolvimento dos cursos, uma vez que a avaliação do curso incide diretamente na qualidade do estudante formado.

Como aponta Cortelazzo (2012, p. 8), “ao aprovar um estudante sem maior rigor, a instituição certifica o estudante, mas este ao participar dos processos seletivos no mercado de trabalho, não consegue competir com egressos bem preparados de outras instituições”.

Nessa direção a avaliação pode ser vista como um sinalizador que mede o índice de acertos ou erros da proposta implementada, bem como também funciona como um instrumento de informação, que questiona todo o processo, considerando-a como um elemento importante, capaz de propiciar a renovação constante das políticas educacionais.

Cortelazzo (2012) defende a ideia de que a avaliação pode ser entendida como um elemento integrante, diagnóstico, processual e somativo de um processo de acompanhamento de um sistema educacional, categorizando-se em ações com objetivos e finalidades distintas, mas que podem ser combinadas para a obtenção dos resultados esperados.

No que se refere a essa observação, Gomes Júnior (2009, p. 149) considera essencial a “adopção de práticas de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa [somativa] diversificadas, quer do ponto de vista das fontes, quer dos instrumentos, quer dos momentos de recolha de informação bem como a transparência de critérios e processos e o seu esclarecimento” antecipado aos envolvidos.



No que diz respeito ao modo como se pode desenhar a avaliação, no que se refere ao(s) procedimento(s) adotado(s) para o seu desdobramento e o(s) instrumento(s) que corresponde(m) à prática da avaliação, Araújo (2007) e Llamas Garcia (2003) discutem que há uma diversidade de modelos de avaliação de programas, cada um com seus princípios e métodos.

Em uma proposta geral discutida pelos autores, aponta-se o modelo de avaliação que combina atividades e passos relacionados tanto com a investigação quanto com a avaliação, que se desenvolve em três momentos:

- Marco contextual – informa o quadro geral da proposta investigadora.
- Marco de execução – define os procedimentos a serem seguidos no processo de intervenção, coleta e análise de dados.
- Avaliação dos resultados – consiste em apresentar os resultados alcançados no trabalho.



Esse modelo geral é tomado como fundamentação para o desenho da avaliação que direciona a presente pesquisa aplicada. Ele pode identificar-se ao longo dos capítulos deste estudo, que abordam o contexto da investigação, pressupostos e parâmetros que envolvem o objeto, a estrutura da metodologia que se adapta à problemática levantada e por fim, a criação e aplicação do instrumento de avaliação como elemento-chave para a convergência dos objetivos e das hipóteses suscitadas.

A avaliação de curso perpassa muito mais que avaliar quantitativamente seus níveis de eficácia e eficiência, ela representa, como citado, um canal de retroalimentação qualitativa desses níveis. Gomes Júnior (2009, p. 150) defende que “[...] nas práticas avaliativas, e nas suas diversas funções – diagnóstica, formativa e sumativa [somativa] – há lugar para dados e análises quantitativas e

qualitativas”, quando quantidade e qualidade não se excluem, nesse caso são complementares. Segundo Ferreira e Tenório (2010, p. 144),

na avaliação em larga escala, com seus importantes impactos para a gestão dos sistemas educacionais, construir instrumentos e indicadores de qualidade é uma tarefa extremamente importante para lograr a sintonia entre os aspectos qualitativos e quantitativos que possam exprimir os aspectos objetivos da realidade, mas também apreender as representações, concepções e interesses em jogo, favorecendo o delineamento de um processo de mão dupla que objetiva, através dos seus resultados favorecer a tomada de decisões (gestão) adequadas para a melhoria da qualidade da educação.



A definição do conceito de indicador pode traduzir-se nas palavras de Ferreira e Tenório (2010, p. 145, grifo dos autores),



um indicador se revela, portanto, como um elemento, sinal ou aviso que revela ou denota, características especiais ou qualidades, que aponta (com o *dedo indicador*) uma direção, mostrando a conveniência de, ou aconselhando a alguma ação [...] a sua definição envolve a seleção de critérios relevantes e úteis para julgar, comparar e acompanhar a evolução dos benefícios, efeitos adversos e cursos dos serviços e produtos educacionais.

O delineamento dos procedimentos de avaliação envolve, pois, a construção de indicadores que representam uma etapa fundamental para a consecução do instrumento de avaliação quando levanta em questão os parâmetros da validade e da relação entre a teoria e a realidade empírica. Nesse sentido, a proposição de indicadores com objetivos voltados para a observação sistemática da realidade tem íntima relação com as referências conceituais que estão na base de

sua definição. É preciso, no entanto, considerar também que, segundo Ferreira e Tenório (2010, p. 144),

no campo da avaliação educacional a construção de indicadores de qualidade assume grande complexidade, por se tratar de um campo aplicado das ciências sociais que lida com a construção de modelos para valorar políticas, programas, projetos e ações educativas que além de expressarem concepções teóricas e abordagens determinadas, envolvem também aspectos vinculados aos interesses sociopolíticos de determinados grupos em confronto e suas representações sobre qualidade em educação.



Com base nessas perspectivas, fica evidente que a constituição de um instrumento de avaliação por meio da definição de indicadores e conhecimento sobre o fenômeno que está sendo avaliado, no caso, a qualidade da educação (FERREIRA; TENÓRIO, 2010), perpassa a análise dos eixos sociológicos, políticos, epistemológicos e metodológicos, que envolvem o objeto da avaliação, e requer

[...] um olhar sobre o real que apreenda as subjetividades em ação, mediante a atribuição de valores e de significados das vivências, práticas e intenções dos sujeitos, o que pressupõe a necessidade de recorrer a técnicas de análise de cunho interpretativo; ao mesmo tempo em que compreenda a construção e materialização dessas subjetividades em função das regularidades mais amplas e estruturais que consolidam uma determinada formação social. (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 154).

Um indicador é sempre um operador dos conceitos que permite delimitar aspectos da realidade para conhecê-la; ainda que adotada uma escala de medição (escalas nominais, ordinais, de

intervalo ou proporcionais) para estabelecer uma relação de medida estatística, sua constituição será sempre definida em função das teorias de referência.

Quanto mais amplas forem as referências teóricas ou os conceitos utilizados, mais difícil é a construção dos indicadores que se configurem como mediação entre a teoria e realidade empírica (FERREIRA; TENÓRIO, 2010), assim a definição de referências teóricas consistentes como base são o alicerce para a validade e legitimidade dos indicadores construídos.

A construção de indicadores requer a identificação das dimensões mais fundamentais de qualidade em educação. Conforme destacam Ferreira e Tenório (2010), é preciso considerar que a referência de qualidade da educação a ser ofertada em determinadas conjunturas acha-se profundamente relacionada com os diferentes modelos de avaliação instituídos pelas políticas educacionais, na medida em que esses modelos tomam como referência metas e objetivos a serem alcançados previamente, que são delineados no âmbito de projetos sociopolíticos e econômicos mais amplos.

O desafio de construção dos indicadores de qualidade na pesquisa vai ao encontro dessa percepção, na busca por categorizar os aspectos e elementos que representam a realidade investigada, preenchendo-os de um valor de juízo, estruturando a definição de conceitos e entrelaçando a relação entre estes. Como apontado por Ferreira e Tenório (2010, p. 143),

construir indicadores na pesquisa científica significa, pois, transformar conceitos e relações entre conceitos, que constituem as teorias com seus diferentes graus de generalidade e abstração, em categorias e proposições capazes de avançar na direção da explicitação das suas configurações e aplicações particulares. [...] A sua escolha pressupõe a tomada de decisão sobre os aspectos da realidade a serem investigados que deve



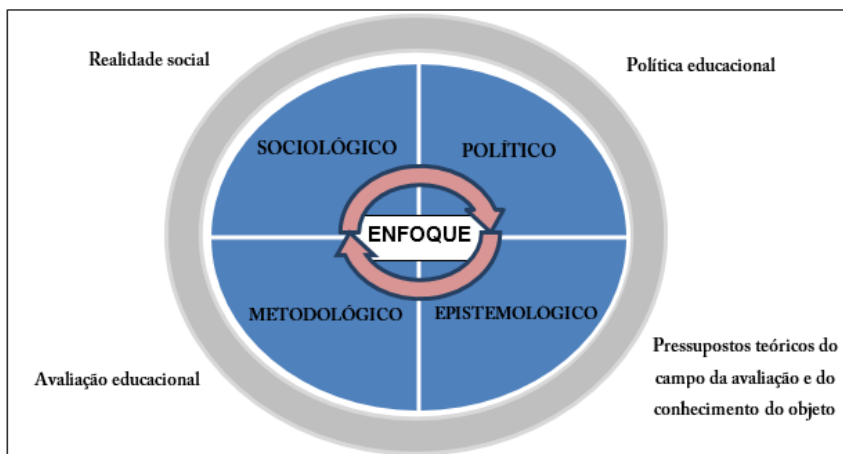
possibilitar a realização de representações cognitivas construídas com base em referências construídas no âmbito das diversas abordagens teóricas vinculadas aos campos de estudos específicos.

Esta investigação debruça-se sobre a análise do contexto da EaD e formação de professores no país e as inferências do cenário político e econômico nacional em relação à política educacional de avaliação de pós-graduação *lato sensu*, bem como explora o levantamento das concepções e categorias que embasam o cenário técnico, didático, pedagógico, estrutural e legal, percorrendo sobre as convergências sociopolíticas e teórico-metodológicas relativas ao objeto da pesquisa.

O desdobramento desses eixos nesta pesquisa representa-se por meio da fig. 2, que condensa os eixos e os respectivos elementos norteadores para a definição dos indicadores e para a construção da proposta de avaliação a ser desenvolvida.



Figura 2 – Enfoques da construção de indicadores



Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

A constituição do instrumento de avaliação buscou relacionar os aspectos da realidade investigada como demonstra a fig. 3, que, por meio da definição de indicadores, busca transpor as respectivas representações cognitivas, na organização de um formulário avaliativo estruturado por um conjunto de dimensões, categorias e critérios de análise que perfazem a avaliação do objeto.

### **O instrumento de avaliação institucional destinado aos cursos *lato sensu* de formação de professores da UFAL**

A estruturação do instrumento de avaliação, como formulário para coleta de dados, tem como objetivos fomentar um planejamento estratégico para avaliação do curso; implementar o uso da metodologia e instrumento de avaliação; e sinalizar seu potencial como instrumento de gestão, ou seja, visa integrar o planejamento institucional às ações relacionadas com a avaliação de curso em nível de especialização ofertados na modalidade da EaD, a fim de gerar informações consistentes sobre o cenário da pós-graduação *lato sensu* na IES com indicadores relevantes para o crescimento institucional e contribuir com a política educacional de pós-graduação.

O instrumento de avaliação constituiu-se em formato digital, o que se justifica pela maleabilidade que o formato pode imprimir ao formulário, possibilitando uma leitura dinâmica e visão sistêmica dos componentes, bem como favorecendo o preenchimento online e tabulação eletrônica.

O formulário digital organiza-se em quatro seções e estas em subseções. Cada seção identifica-se por uma cor e pela respectiva abreviação do nome, representada pela letra inicial da seção e o número de sequência (fig. 3).

A tela inicial HOME destina-se à apresentação do instrumento de avaliação, a qual situa o objetivo deste e direciona a forma de acesso ao seu conteúdo.





A primeira seção, denominada “Informações”, constitui-se de cinco subseções que correspondem aos itens de ordem técnica e informativa que envolvem o uso do instrumento de avaliação. A subseção “Constituição do formulário” explica como o instrumento está dividido explicitando a arquitetura de navegação e *design* do instrumento. A subseção “Instrução de preenchimento” informa como se dá o gerenciamento e o preenchimento do instrumento. O quesito gerenciamento remete-se à Propep, considerando que o foco da pesquisa incide no contexto da UFAL, sendo a elaboração e a aplicação direcionada em um primeiro momento aos cursos da IES, todavia, no exemplo de aplicação a ser considerado nesta pesquisa, utilizando o curso Mídias na Educação-2009. Essa referência é apenas ilustrativa, visto que a aplicação e processamento dos resultados foram ministrados diretamente pelo pesquisador.



Figura 3 - Estrutura do instrumento de avaliação  
(Seções e Subseções)



Fonte: Adaptado, pelos autores, do instrumento de avaliação de curso *lato sensu* (2015).

O delineamento dos conceitos de avaliação a serem atribuídos a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões por meio dos respectivos objetos de análise é expresso em ordem crescente de excelência pela escala ordinal com variação numérica de 1 a 3 correspondendo às seguintes características (Quadro 1).

## Quadro 1 – Atribuição de conceito

Conceito	Descrição
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito INSUFICIENTE
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito SUFICIENTE
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito EXCELENTE.

Fonte: Instrumento de avaliação de curso *lato sensu* (2015).

A característica correspondente a cada um dos conceitos pode ser compreendida segundo o Quadro 2.



## Quadro 2 – Denominação dos conceitos

Denominação	Descrição
INSUFICIENTE	Quando o objeto de análise está previsto no cenário do curso, mas não apresenta resultados
SUFICIENTE	Quando o objeto de análise está previsto no cenário do curso, mas não atingiu o seu objetivo ou atingiu o seu objetivo parcialmente
EXCELENTE	Quando o objeto de análise está previsto no cenário do curso e atingiu o seu objetivo integralmente.

Fonte: Instrumento de avaliação de curso *lato sensu* (2015).

A subseção “Perspectiva dos indicadores” descreve qual o procedimento e a lógica matemática para o cálculo do Conceito de Curso (CC). O instrumento faz referência que o cálculo do CC será processado automaticamente pela planilha do formulário, isto em se tratando do instrumento ser adotado pela IES. No caso desta pesquisa, em que a aplicação é ilustrativa, o cálculo é processado manualmente pelo pesquisador e expresso passo a passo na análise

dos resultados. O CC é calculado com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões, os quais são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões, de modo que cada indicador apresenta, predominantemente, um objeto de análise.

Ainda na subseção “Perspectiva dos indicadores”, observa-se que o instrumento tem indicadores com recurso de NSA, ou seja, “Não se Aplica”; nesse caso, quando o indicador não se aplicar à avaliação, o avaliador deverá optar por NSA, de modo que o referido indicador não será considerado para efeito de cálculo do conceito da dimensão. Assinalada essa opção, o indicador deverá ser justificado pelo avaliador após análise do PPC.

Para a média ponderada, adotaram-se as seguintes referências apresentadas no Quadro 4. A distribuição de pesos definiu-se pela quantidade de objeto de análise constituinte dos indicadores de cada dimensão, assim, considerando que a dimensão 1 apresenta 63 objetos de análise, dimensão 2 apresenta 43 objetos de análise e dimensão 3 apresenta 26 objetos de análise, totalizando 132 objetos de análise e delimitando que o conceito máximo de cada dimensão é 3, e o CC com a média ponderada das dimensões deve atingir 100 pontos no máximo; utilizando regra de três e arredondamento ( $63 \times 100 / 132 \approx 50$ ;  $43 \times 100 / 132 \approx 30$ ;  $25 \times 100 / 132 \approx 20$ ), chegou-se aos respectivos pesos, discriminados no Quadro 3.

Quadro 3 – Peso por dimensão

DIMENSÃO	PESO
Dimensão 1- Processos	50
Dimensão 2- Agentes	30
Dimensão 3- Componentes	20

Fonte: Instrumento de avaliação de curso *lato sensu* (2015).



A subseção “Requisitos legais e normativos” sinaliza os itens que são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. O avaliador apenas fará o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da unidade proponente para que sejam analisados, pela Propep, caso o instrumento seja aderido pela IES ou pelo pesquisador no contexto desta pesquisa.

A subseção “Glossário” constitui-se de uma lista em ordem alfabética dos termos de domínio do instrumento de avaliação com as respectivas definições.

A segunda seção denominada “Dados Institucionais” constitui-se de duas subseções que correspondem aos itens de identificação da IES e do curso. Na subseção “Dados da IES”, solicitam-se informações sobre a unidade proponente e o protocolamento do curso nas instâncias de autorização e aprovação. Na subseção “Dados do curso”, solicitam-se informações gerais de oferta e funcionamento do curso, carga horária e responsáveis pela coordenação.

A seção “Dimensões” constitui-se de três subseções que correspondem as dimensões de avaliação do curso; cada dimensão subdivide-se em indicadores e estes se desdobram em um objeto de análise. O desenho das dimensões resulta da seleção dos principais elementos que categorizam a avaliação do curso dividindo-os em três dimensões: Dimensão 1- Processos; Dimensão 2- Agentes; e Dimensão 3- Componentes.

Dimensão 1- Processos – analisa os aspectos didático-pedagógicos do curso. De acordo com os Referenciais de Qualidade, essa avaliação busca contemplar os seguintes aspectos (BRASIL, 2007d, p. 18):

- a) práticas educacionais dos professores e tutores;
- b) material didático (seus aspectos científico, cultural, ético, estético, didático-pedagógico e motivacional, sua



- adequação aos estudantes e às TIC, sua capacidade de comunicação etc.) e as ações dos centros de documentação e informação (mídiatecas);
- c) currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros);
  - d) sistema de orientação docente e a tutoria (capacidade de comunicação por meios eficientes; de atendimento aos estudantes em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação de desempenho dos professores e tutores; avaliação dos polos de apoio presencial).
  - e) modelo de educação superior à distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinada com análise do fluxo dos estudantes, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes e outros);
  - f) processos de interação e comunicação de tutores, professores e alunos.



Os indicadores avaliados são: PPC; plano de disciplinas; plano de tutoria; guia do estudante; cronograma do curso; TCC; planejamento da aprendizagem; material didático; autoavaliação; interação/comunicação; AVA.

A Dimensão 2- Agentes – analisa o corpo social que dá sustentação ao funcionamento do curso. De acordo com os Referenciais de Qualidade, essa avaliação busca contemplar estes aspectos (BRASIL, 2007d, p. 18):

- a) corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância;

- b) corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;
- c) corpo de técnico-administrativos integrado ao curso e que presta suporte adequado, tanto na sede como nos polos;
- d) apoio à participação dos estudantes nas atividades pertinentes ao curso, bem como em eventos externos e internos.

Os indicadores avaliados são: corpo docente; tutoria; alunos; coordenação de curso; coordenação de tutoria; coordenação de polo; técnico-administrativo.

A Dimensão 3- Componentes – analisa os aspectos estruturais que física e virtualmente acomodam o curso. De acordo com os Referenciais de Qualidade, essa avaliação busca contemplar os aspectos de:



- a) infraestrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso;
- b) infraestrutura material dos polos de apoio presencial;
- c) existência de biblioteca nos polos, com um acervo mínimo para possibilitar acesso dos estudantes à bibliografia, além do material didático utilizado no curso;
- d) sistema de empréstimo de livros e periódicos ligados à sede da IES para possibilitar acesso à bibliografia mais completa, além do disponibilizado no polo (BRASIL, 2007d, p. 19).

Os indicadores avaliados são: polo; sala da coordenação; sala de aula presencial; laboratório; secretaria; e biblioteca.

A seção “Resumo avaliativo” se constitui de quatro subseções que correspondem à síntese da avaliação somativa. A subseção “Considerações do(s) avaliador(es)” apresenta um espaço para o relato descritivo de considerações para cada uma das dimensões,

possibilitando ao avaliador expressar sua análise do ponto de vista subjetivo em relação aos itens investigados. Essa avaliação qualitativa não tem efeito de pontuação para o CC, mas é relevante para fundamentação da avaliação quantitativa.

Na subseção “Avaliação Final”, conforme regra expressa na subseção “Perspectiva dos indicadores”, realiza-se a avaliação somativa por mensuração dos dados quantitativos dividida em duas etapas: 1.<sup>a</sup> etapa: apresenta o conceito atingido de cada dimensão; 2.<sup>a</sup> etapa: apresenta o conceito total atingido pelo curso. A subseção “Conceito do Curso (CC)” apresenta o quadro geral de avaliação do curso, que faz a correspondência da escala de conceitos da avaliação somativa com a de indicadores de qualidade, conforme o Quadro (CC)



Quadro 4 – Conceito de Curso (CC)

Conceito	Indicador de qualidade
= 3	A oferta do curso desenvolveu-se de maneira EXCELENTE
= ou > 2	A oferta do curso desenvolveu-se de maneira SUFICIENTE
< 2	A oferta do curso desenvolveu-se de maneira INSUFICIENTE.

Fonte: Instrumento de avaliação de curso *lato sensu* 2015.

A última subseção “Avaliação do instrumento” é um espaço de diálogo com o(s) avaliador(es) para avaliar o instrumento em relação aos critérios ergonômicos e pedagógicos.<sup>9</sup> A avaliação divide-se em três etapas, a primeira obrigatória, a segunda e a terceira de caráter facultativo:

<sup>9</sup> “Critérios ergonômicos – asseguram que o usuário possa utilizar o software educativo com segurança, conforto e produtividade. [...] Critérios pedagógicos – asseguram que as estratégias didáticas de apresentação das informações e tarefas cognitivas estejam em conformidade com o objetivo educacional e as características do usuário.” (GODOI e PADOVANI, 2009, p. 448).



1.<sup>a</sup> etapa (obrigatória) – avaliação somativa em uma escala de 1 a 5 pontos, em relação ao grau de concordância do critério avaliado (Quadro 5).

Quadro 5 – Avaliação dos critérios ergonômicos

Critérios ergonômicos	Grau de concordância				
	1	2	3	4	5
Clareza na explicação do instrumento					
Clareza na explicação dos critérios de avaliação					
Clareza durante a aplicação					
Sequência lógica					
Tamanho adequado					
Clareza na geração dos resultados					
Facilidade de visualização dos resultados					
Eficiente no design.					

Fonte: Instrumento de avaliação de curso *lato sensu* 2015.

2.<sup>a</sup> etapa (facultativa) – avaliação qualitativa dos indicadores e respectivos objetos de análise que o(s) avaliador(es) julgar pertinentes. Nessa etapa o(s) avaliador(es) pode(m) fazer referência à pontuação abonada, justificando-a (Quadro 6).



Quadro 6 – Avaliação dos critérios pedagógicos

Critérios pedagógicos			
Dimensão	Indicador	Objeto de análise	Comentário

Fonte: Instrumento de avaliação de curso *lato sensu* (2015).

3.<sup>a</sup> etapa (facultativa) – avaliação qualitativa do instrumento de avaliação em relação aos itens ergométricos e pedagógicos que não foram abordados e que o(s) avaliador(es) considera(m) importantes na avaliação (Quadro 7).



Quadro 7 – Avaliação qualitativa do instrumento de avaliação

Aspectos	Comentário
Ergométricos	
Pedagógicos	

Fonte: Instrumento de avaliação de curso *lato sensu* (2015).

O instrumento de avaliação resultante desta pesquisa para aplicação foi aplicado nos cursos de especialização na área de formação de professores ofertados na modalidade a distância pela UFAL, foi selecionado para aplicação o Curso Mídias na Educação.

O curso foi uma experiência pioneira dentro das ações da UFAL e surgiu de uma longa trajetória de proposição e aperfeiçoamento de ações voltadas para a formação continuada destinada à formação de professores. Essa trajetória iniciou-se em 1996 com o curso TV na Escola e reelaborou-se em 2000, transformando-se no Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje, com o objetivo de capacitar professores para o uso crítico da televisão e do vídeo em sala de aula.

A ampliação desse olhar para o uso das TIC na educação se consolidou com a implantação em 2005 do Programa Mídias na Educação, destinado à formação continuada de professores para o uso pedagógico das mídias integrado à proposta pedagógica.

O Mídias na Educação da UFAL, organizado progressivamente desde 2005 com o Curso Piloto e em 2006 com a primeira turma do Ciclo Básico, atingiu seu cume em 2009 com a composição da primeira turma do Ciclo Avançado, mantendo a oferta da especialização até a presente data, com a 4.<sup>a</sup> turma em andamento. Nesse universo, a amostra para avaliação contempla o projeto da primeira oferta do curso, realizada no período de maio de 2009 a abril de 2010.

A aplicação do formulário efetivou-se por meio da consulta documental dos seguintes documentos do curso: projeto; módulos das unidades; planos de disciplina; planos de tutoria; relatórios avaliativos dos módulos; relatório final do curso enviado à Propep; e relatório final enviado à Capes, uma avaliação pós-fato, conforme já situado, considerando os coordenadores, professores e tutores os sujeitos indiretos da pesquisa.

A apresentação da aplicação e o preenchimento do instrumento de avaliação com os dados do Curso Mídias na Educação extraíram do formulário as principais sessões pertinentes à avaliação do curso, dispostas nos quadros a seguir, numerados de 9 a 13. Alguns dados não foram encontrados nos registros documentais; nesse caso, nas sessões “Dados institucionais” e “Resumo avaliativo”, são representados pela sigla SI que significa “sem informações”.



Quadro 8 – Dados da IES

Nome da IES	Universidade Federal de Alagoas
Unidade proponente	Centro de Educação
Ato de aprovação na UA	SI
Ato de aprovação na Propep	SI
Ato de autorização na Câmara Acadêmica	SI
Ato de autorização no Consuni	Resolução n.º 05/2009 de 2 de março de 2009-Consuni/UFAL.

Fonte: Adaptado pelos autores (2015).

Quadro 9 – Dados do curso

Nome do Curso	Curso de Especialização em Formação de Professores em Mídias na Educação
Endereço de funcionamento	Campus A. C. Simões, BR 104-Norte, Km 14, Maceió – AL
Número de vagas ofertadas	200 vagas
Carga horária total do curso	360 horas
Tempo mínimo e máximo de integralização	Mínimo de 12 meses e máximo de 15 meses
Coordenação do curso	Eraldo de Souza Ferraz
Vice-coordenação	Inez Matoso Silveira.

Fonte: Adaptado pelos autores (2015).

Para a avaliação das dimensões dispostas no instrumento de avaliação, realizaram-se a consulta e a triangulação dos dados, e obtiveram-se informações nos diferentes documentos consultados do curso. Três categorias de dados e informações definiram-se na consulta aos documentos em relação aos indicadores e objetos de análise: A. dado/informação preciso, B. dado/informação incompleto; C. dado/informação ausente.



Na categoria A, dado/informação preciso, inseriu-se todo dado e informação que apresentava explicitamente o objeto de análise requerido por um dos indicadores, correspondendo ao conceito 3 no mérito de avaliação do instrumento. Na categoria B, dado/informação incompleto, inseriu-se todo dado e informação que apresentava diferença de informações sobre um mesmo objeto de análise ou informações parciais, nesse caso, para julgamento e a aferição, selecionou-se o conceito 2 intermediário no mérito de avaliação.

Na categoria C, dado/informação ausente, inseria-se aquele objeto de análise que não apresentava em nenhum dos documentos dado e informação sobre a existência ou execução. Nesse caso, para julgamento e a aferição, selecionou-se o conceito NSA, conceito neutro no mérito de avaliação.

Após cada quadro avaliativo, está esboçada com efeito demonstrativo a tabela de tabulação para aferição do conceito de cada dimensão, quando o preenchimento for procedido por meio do formulário digital online, essa tabulação realiza-se automaticamente (Quadro 10).



## Quadro 10 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 1

DIMENSÃO 1- PROCESSOS					
Indica- dor	Objeto de análise	Conceito			
		1	2	3	NSA
PPC	Articulação do contexto sociopolítico e econômico no PPC em relação à área do conhecimento do curso				X
	O modelo de educação a distância adotado no PPC em relação às especificidades da área do conhecimento do curso				X
	Os objetivos traçados no PPC em relação à estrutura curricular				X
	Os objetivos traçados no PPC em relação ao perfil acadêmico				X
	Os objetivos traçados no PPC em relação ao perfil profissional				X
	A demanda do público-alvo definida no PPC em relação ao número de vagas ofertadas				X
	Vagas definidas no PPC em relação à capacidade logística/estrutural			X	
	Vagas definidas no PPC em relação ao orçamento				X
	O suporte da unidade proponente em relação ao desenvolvimento das atividades definidas no PPC			X	
	A matriz curricular definida no PPC em relação ao perfil do egresso delineado				X
	A matriz curricular definida no PPC em relação à articulação da teoria com a prática da área do conhecimento do curso				X
	A integração do curso com instituições parceiras e/ou conveniadas			X	



Plano de Disciplina	A articulação dos componentes do plano de disciplina (objetivos, metodologia, avaliação, cronograma, bibliografia) em relação à visão sistêmica do PPC			X	
	A adequação das cargas horárias (em horas) no plano de disciplina em relação à visão sistêmica do PPC			X	
	O cumprimento do plano de disciplina pelos professores		X		
	O desenvolvimento das atividades pedagógicas definidas no plano de disciplina		X		
	A publicização do plano de disciplina para os alunos			X	
Plano de Tutoria	A produção do plano de tutoria pelos professores			X	
	A convergência do plano de tutoria no que se refere às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular em relação ao plano de disciplina			X	
	O cumprimento do plano de tutoria pelos tutores			X	
Guia do Estudante	A proposição de um guia do estudante contemplando as especificidades do curso e da modalidade de ensino		X		
	A publicização do guia do estudante realizada pelo curso		X		



Quadro 10 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 1  
(continuação)

DIMENSÃO 1- PROCESSOS					
Indicador	Objeto de análise	Conceito			
		1	2	3	NSA
Cronograma do Curso	O tempo de integralização previsto no PPC em relação ao cronograma do curso			X	
	O cumprimento do cronograma previsto no PPC		X		
	A carga horária a distância prevista no PPC em relação ao tempo de estudo a distância		X		
	A carga horária presencial prevista no PPC em relação aos momentos presenciais		X		
TCC	O tempo para produção do TCC em relação ao prazo de integralização do curso			X	
	A orientação dos alunos para produção do TCC em relação à atuação dos orientadores			X	
	A distribuição dos alunos para produção do TCC em relação ao quantitativo de orientadores			X	
	A coordenação da apresentação do TCC dos alunos				X
	O atendimento à regulamentação para apresentação do TCC pelos alunos		X		
	O formato/tipo do TCC em relação à área de conhecimento do curso		X		





Planejamen- to da Ava- liação	O desenvolvimento e organização dos momentos presenciais de avaliação			X	
	O sigilo das atividades avaliativas até o destino de aplicação			X	
	O resguardo/traslado das atividades avaliativas até o destino de aplicação			X	
	O resguardo/traslado das atividades avaliativas até o destino de correção		X		
Material Didático	A disponibilização do material didático aos estudantes online			X	
	A disponibilização do material didático aos estudantes em mídia (impresso, CD ou outro previsto no PPC)			X	
	Coerência do material didático, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica em relação à formação definida no PPC			X	
Avaliação do Curso	A realização da autoavaliação do curso com os estudantes		X		
	A realização da autoavaliação do curso com os professores				X
	A realização da autoavaliação do curso com o corpo técnico administrativo				X
	A implementação da autoavaliação diagnóstica no início e/ou meio do curso			X	
	Os resultados da autoavaliação final		X		
	O acompanhamento da coordenação do curso com a TI para regulamentação do curso no e-MEC				X



Quadro 10 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 1  
(conclusão)

DIMENSÃO 1- PROCESSOS					
Indicador	Objeto de análise	Conceito			
		1	2	3	NSA
Interação/ Comunica- ção	Os mecanismos de interação/comuni- cação de estudantes e tutores.		X		
	Os mecanismos de interação/comuni- cação entre estudantes e professores		X		
	Os mecanismos de interação/comuni- cação entre tutores e professores		X		
	O AVA disponibiliza ferramentas de comunicação síncrona			X	
	O funcionamento das ferramentas de comunicação síncrona na perspectiva de usabilidade		X		
	O funcionamento das ferramentas de comunicação síncrona na perspectiva de acessibilidade		X		
	O AVA disponibiliza ferramentas de comunicação assíncrona			X	
	O funcionamento das ferramentas de comunicação assíncrona na perspectiva de usabilidade		X		
Interação/ comunicação	O funcionamento das ferramentas de comunicação assíncrona na perspectiva de acessibilidade		X		



Ambiente Virtual de Aprendizagem	O trâmite burocrático e administrativo para cadastro do curso no AVA de funcionamento do curso		X		
	O trâmite burocrático e administrativo para cadastro dos agentes do curso no AVA de funcionamento do curso		X		
	O acesso ao AVA de funcionamento do curso		X		
	Linguagem utilizada pelos tutores para interação/Comunicação		X		
	Linguagem utilizada pelos professores para interação/comunicação		X		
	Linguagem utilizada pelos alunos para interação/Comunicação		X		
	Produção de interação/comunicação bidirecional		X		
	Desenvolvimento de atividades colaborativas		X		
	<i>Feedback</i> da interação de tutores com alunos.		X		
Total	Média simples	2,44			

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Tabela 1 – Tabulação da Dimensão 1: demonstrativo

Dimensão 1= 63 objetos de análise	Conceito			
Máximo de pontos é = 189	1	2	3	NSA
Frequência	2	29	28	4
Pontuação	2	58	84	--
Total de pontos = 59 objetos de análise			144	
Média simples			<b>2,44</b>	

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Quadro 11 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 2  
(Continua...)

DIMENSÃO 2 – AGENTES					
Indicador	Objeto de análise	Conceito			
		1	2	3	NSA
Corpo Do- cente	A atuação do corpo docente no desenvolvi- mento do curso como um todo			X	
	A atuação do corpo docente no desenvol- vimento da disciplina de responsabilidade.			X	
	A atuação do colegiado no acompanha- mento do curso.				X
	A titulação dos docentes do curso obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sen- su</i>			X	
	A titulação dos docentes do curso obtida em programas de pós-graduação <i>lato sensu</i>				X
	A contratação de docentes do curso com reconhecida capacidade técnico-profissio- nal				X
	A experiência dos professores do curso em magistério superior			X	
	A experiência dos professores de curso em cursos de educação a distância			X	
	O cumprimento da carga horária dos pro- fessores de curso			X	
Corpo do- cente	A relação entre o número de docentes e o número de alunos, considerando que a pro- porção ideal é a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 docente para 130 alunos		X		



Tutoria	Os critérios para seleção dos tutores			X	
	O preenchimento das vagas ofertadas				X
	A titulação dos tutores correspondente à área do conhecimento de atuação no curso.			X	
	A experiência dos tutores em cursos no magistério superior		X		
	A experiência dos tutores na área do curso			X	
	A experiência dos tutores em cursos na modalidade de EAD				X
	A relação entre o número de tutores e o número de alunos, considerando que a proporção ideal é a média entre o número de tutores do curso (equivalentes 20h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 tutor para 25 alunos			X	
Alunos	Os critérios para seleção dos alunos			X	
	O preenchimento das vagas ofertadas			X	
	A ausência ou média de desistência em relação ao percentual de vagas ofertadas			X	
	A ausência ou média de evasão em relação ao percentual de vaga ocupadas			X	
	A ausência ou média de reprovação em relação ao percentual de vagas ocupadas			X	
Coordenação do Curso	A experiência do coordenador de curso em magistério superior			X	
	A experiência do coordenador de curso em experiência profissional e de gestão acadêmica			X	
	A experiência do coordenador de curso em cursos de educação a distância			X	
	A atuação do coordenador do curso referente à gestão do curso			X	



## Quadro 11 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 2 (conclusão)

DIMENSÃO 2 – AGENTES					
Indicador	Objeto de análise	Conceito			
		1	2	3	NSA
Coordenação do Curso	A atuação do coordenador do curso referente à relação com os docentes				X
	A atuação do coordenador do curso referente à relação com os discentes				X
	O cumprimento da carga horária da coordenação de curso pelo coordenador de curso				X
Coordenação de Tutoria	A experiência do coordenador de tutoria em magistério superior			X	
	A experiência do coordenador de tutoria em experiência profissional e de gestão acadêmica			X	
	A experiência do coordenador de tutoria em cursos de educação a distância			X	
	A atuação do coordenador de tutoria referente ao gerenciamento dos tutores			X	
	A atuação do coordenador de tutoria referente à relação com os docentes				X
	A atuação do coordenador de tutoria referente à relação com os discentes				X
	O cumprimento da carga horária da coordenação de tutoria pelo coordenador de tutoria				X



Coordenação do Polo	A atuação do coordenador do polo em relação ao gerenciamento do polo.				X
	A atuação do coordenador de polo referente à relação com os docentes.				X
	A atuação do coordenador de polo referente à relação com os discentes.				X
	A experiência do coordenador de polo em atividades de gestão administrativa.				X
	A experiência do coordenador de polo na área de educação a distância.				X
	O cumprimento da carga horária da coordenação de polo pelo coordenador de polo.				X
Técnico-administrativo	O atendimento da equipe de técnico-administrativo.				X
Total	Média simples	2,92			

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Tabela 2 – Tabulação da Dimensão 2: demonstrativo

Dimensão 2= 43 objetos de análise	Conceito			
Máximo de pontos é = 129	1	2	3	NSA
Frequência	0	2	23	18
Pontuação	0	4	69	--
Total de pontos = 25 objetos de análise	73			
Média simples	2,92			

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).



Quadro 12 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 3  
(continua)

DIMENSÃO 3 – COMPONENTES					
Indi- cador	Objeto de análise	Conceito			
		1	2	3	NSA
Polo	• A disponibilidade de sala para apoio docente.		X		
	• A sala de apoio aos professores oferece disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.	X			
Sala da coordenação do curso	• A disponibilidade de sala para coordenação do curso.	X			
	• A sala da coordenação do curso oferece disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de usuários, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.	X			
Sala de aula presencial	• A disponibilidade de sala de aula presencial pela unidade proponente, quando as atividades são realizadas na sede.		X		
	• A disponibilidade de sala de aula presencial pelo polo, quando as atividades são realizadas no polo.				X
Sala de aula presencial	• As salas de aula presencial oferecem disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de usuários, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.		X		





Labora- tório	• O acesso dos alunos a equipamentos de informática ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso.			X	
	• A quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários.		X		
	• A acessibilidade em relação ao acesso dos alunos a equipamentos de informática ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso.				X
	• A velocidade de acesso à internet.		X		
	• A política de atualização de equipamentos e softwares.				X
	• A adequação do espaço físico em relação ao acesso dos alunos a equipamentos de informática ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso.		X		
	• Os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendendo aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos vagas ofertadas.				X
	• Os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendendo aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.				X
	• Os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendendo aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.				X



Quadro 12 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 3  
(conclusão)

DIMENSÃO 3 – COMPONENTES					
Indicador	Objeto de análise	Conceito			
		1	2	3	NSA
Secretaria	• A disponibilidade de secretaria para funcionamento do curso.			X	
	• A secretaria do curso oferece dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.	X			
Biblioteca	• A disponibilidade do acervo da bibliografia básica, considerando que, no mínimo, três títulos por unidade curricular estão disponíveis, na proporção média de um exemplar para menos de 5 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.				X
	• A disponibilidade no acervo virtual de pelo menos 1 título virtual por unidade curricular.				X
	• A disponibilidade do acervo da bibliografia complementa, considerando pelo menos, cinco títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.				X
	• A assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 20 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3 anos.				X
	• A disponibilidade de biblioteca na sede atendendo as exigências do curso.				X
	• A disponibilidade de biblioteca no polo atendendo as exigências do curso.				X
	• O acesso ao sistema de empréstimo de livros pela biblioteca da sede e do polo.				X
Total	Média simples	1,83			

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).



Tabela 3 – Tabulação da Dimensão 3: demonstrativo

<b>Dimensão 3= 22 objetos de análise</b>	<b>Conceito</b>			
Máximo de pontos é = 78	1	2	3	NSA
Frequência	4	6	2	13
Pontuação	4	12	6	--
Total de pontos = 12 objetos de análise	22			
Média simples	<b>1,83</b>			

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Realizadas a primeira e segunda etapas da coleta de dados correspondentes à identificação e avaliação do curso, seguiu-se para a última etapa direcionada ao resumo avaliativo. Nessa etapa, pautada na avaliação somativa e baseada nos procedimentos de cálculo do CC, explicitam-se as menções de avaliação de cada uma das dimensões e o conceito da avaliação final do curso, conforme a Tabela 4.



Tabela 4 – Avaliação final do Curso Mídias na Educação

<b>Etapas</b>	<b>Dimensão 1</b>	<b>Dimensão 2</b>	<b>Dimensão 3</b>
Conceito por dimensão	2,44	2,92	1,83
Média ponderada	x 50 = 122	x 30 = 87,6	x 20 = 36,6
Conceito final	2,46		

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Após mensuração do conceito final da avaliação do Curso Mídias em Educação, realizou-se a correspondência com um dos indicadores de qualidade, estabelecidos no Quadro 5 – Conceito do Curso (CC). Nesse caso, como o conceito final do curso foi 2,46, significa que a oferta do curso desenvolveu-se de maneira Suficiente. O indicador de qualidade Suficiente representa que o curso atingiu parcialmente as categorias de eficiência e eficácia, o que significa que ele se desenvolveu com algumas lacunas, mas parcialmente conseguiu cumprir com o respectivo projeto.

Para fundamentar a avaliação somativa, apresenta-se a avaliação qualitativa dos indicadores e respectivos objetos de análise nos Quadros 14, 15 e 16. Apesar de esta ser uma etapa facultativa expressa na sessão “Avaliação do instrumento”, entende-se que no cenário desta pesquisa esses dados e informações dão consistência ao processo de aplicação do instrumento e avaliação do curso lavrados por meio da pesquisa documental.



### Quadro 13 – Avaliação qualitativa: Dimensão 1

Indicador	Ordem do objeto de análise / Comentário e/ou justificativa
PPC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O PPC apresenta de forma explícita a importância do curso contextualizando a oferta em relação ao contexto sociopolítico econômico, dedicado ao uso das mídias no processo de ensino e aprendizagem de forma integradora, articulada e autoral, com o objetivo de atualizar as linguagens, integrar as mídias e as tecnologias, renovar as estratégias didáticas, propiciando aos educadores condições de produção em diferentes linguagens de quatro mídias básicas: material impresso, TV e vídeo, rádio e informática</li> <li>• O modelo adotado foi o semipresencial, com aulas presenciais no momento inicial e final de cada módulo ministradas pelo professor do módulo e interação por meio do AVA nos momentos a distância ao longo de todo curso com o acompanhamento de tutores e professores</li> <li>• O desenho da matriz curricular apresentou-se de maneira harmônica aos objetivos traçados no PPC</li> <li>• Direciona o cursista a atividades de pesquisa e autoral no uso das mídias partindo do conhecimento científico</li> <li>• Direciona o cursista ao uso integrado das mídias no contexto escolar, voltado tanto para o processo de ensino e aprendizagem como para as atividades de gestão</li> <li>• Como o curso tem como pré-requisito a quantidade total de vagas ofertadas, foi o suficiente para abranger todo o público-alvo</li> <li>• Para os momentos presenciais, a capacidade logística/estrutural da IES demonstrou limitação no acomodamento integral dos cursistas, precisando em várias atividades, dividir o grupo em espaços diferentes e/ou replicar a atividade presencial várias vezes para abranger todo o público</li> <li>• O orçamento do curso proveniente da FNDE foi suficiente para o desenvolvimento das atividades, no qual estava previsto o pagamento aos coordenadores, professores, tutores e orientadores</li> <li>• A articulação do curso para o desenvolvimento das atividades do curso deu-se diretamente por meio do Centro de Educação, não sendo identificada a participação efetiva do Programa de Pós-Graduação em Educação</li> <li>• O desenho da matriz curricular contempla os conteúdos necessários para a formação do egresso pretendida pelo curso</li> <li>• A matriz curricular foi explorada no delineamento de módulos que buscou integrar teoria e prática na proposição das atividades significativas para a prática docente</li> <li>• Identificaram-se algumas dificuldades na articulação com a SEE de Alagoas em relação à condução do curso e das necessidades dos cursistas.</li> </ul>



Indicador	• Ordem do objeto de análise / Comentário e/ou justificativa
Plano de Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os planos de disciplinas apresentados na introdução de cada um dos módulos apresentavam articulação com o PPC</li> <li>• A distribuição da carga horária por módulo estava compatível com o desenho do plano de disciplina em harmonia com o PPC</li> <li>• Os professores cumpriam o plano de disciplina, todavia alguns não cumpriam de forma integral, o que pode ser observado por meio das atividades propostas e metodologias de acompanhamento e avaliação desenvolvidas</li> <li>• Algumas atividades foram modificadas ou suprimidas em virtude de ajustes no cronograma</li> <li>• Todos os módulos apresentavam logo no início o plano de disciplina.</li> </ul>
Plano de Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os planos de disciplinas apresentados na introdução de cada um dos módulos apresentavam articulação com o PPC</li> <li>• A distribuição da carga horária por módulo estava compatível com o desenho do plano de disciplina em harmonia com o PPC</li> <li>• Os professores cumpriam o plano de disciplina, todavia alguns não cumpriam de forma integral, o que pode ser observado por meio das atividades propostas e metodologias de acompanhamento e avaliação desenvolvidas</li> <li>• Algumas atividades foram modificadas ou suprimidas em virtude de ajustes no cronograma</li> <li>• Todos os módulos apresentavam logo no início o plano de disciplina.</li> </ul>
Plano de tutoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os planos de tutoria eram pré-estruturados pelos professores e discutidos com os tutores para implementação</li> <li>• Os planos de tutoria contemplavam integralmente as atividades a serem desenvolvidas em harmonia com o plano de disciplina</li> <li>• Toda a atividade de tutoria era regida pelo plano de tutoria que era desenvolvido integralmente pelos tutores.</li> </ul>
Guia do estudante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevista no PPC, mas não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Prevista no PPC, mas não constam informações sobre o objeto de análise.</li> </ul>



Cronograma do Curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo de integralização do curso em quinze meses foi compatível com o cronograma do curso</li> <li>• Alguns ajustes no cronograma foram necessários em razão do atraso de execução de alguns módulos e realização de atividades por parte dos cursistas</li> <li>• Não estava clara a distribuição da carga horária presencial referente à execução de cada módulo e atividades do curso</li> <li>• Não estava clara a distribuição da carga horária a distância referente à execução de cada módulo e atividades do curso</li> <li>• Tempo compatível para produção do TCC, quatro meses estipulado pelo cronograma, sem incluir a carga horária de 360 horas para integralização do curso.</li> </ul>
TCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para cada aluno foi indicado um orientador que pela interação no AVA realizou a orientação do trabalho</li> <li>• A orientação dos TCC foi definida por meio dos projetos de pesquisa, os quais foram encaminhados para distribuição entre os orientadores de acordo com as temáticas</li> <li>• Não está explicitado se ocorreu apresentação oral dos TCC</li> <li>• Os parâmetros para o PPC não estavam expressos no projeto do curso, foram delineados ao longo do módulo “Desenvolvimento do Projeto”</li> <li>• A definição de trabalho monográfico foi alterada para produção de artigo.</li> </ul>
Planejamento da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os momentos presenciais de avaliação eram previamente agendados integrando o cronograma do curso, realizando sem dificuldades considerando que os momentos presenciais eram obrigatórios</li> <li>• Previsto no PPC, mas não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Previsto no PPC, mas não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Previsto no PPC, mas não constam informações sobre o objeto de análise.</li> </ul>
Material didático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todo material didático estava previamente disponibilizado no AVA</li> <li>• O material didático foi entregue através de mídia impressa e de CD</li> <li>• O material didático do curso foi produzido por diferentes IES e complementado com material de apoio dos respectivos professores que ministraram os módulos, ambos orientados pelos parâmetros de produção de material didático para a EAD</li> </ul>



Avaliação do curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevista no PPC, mas não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Realizada pelos tutores e coordenação; a cada módulo, eram sondadas as dificuldades e discutidas as possíveis soluções a serem implementadas</li> <li>• Consta relatório final de avaliação do curso, mas não representa uma autoavaliação construída com o corpo acadêmico envolvido</li> <li>• Na data do curso ainda não era solicitado o cadastramento do curso no e-Mec.</li> </ul>
Interação/ Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os mecanismos de maior uso para interação e comunicação foram o fórum e o e-mail; esporadicamente outras ferramentas foram utilizadas como o chat e Wiki</li> <li>• Os mecanismos de maior uso para interação e comunicação foram o fórum e o e-mail, esporadicamente outras ferramentas foram utilizadas como o Chat e Wiki</li> <li>• Os mecanismos de maior uso para interação e comunicação foram o fórum e o e-mail</li> <li>• Disponibiliza a ferramenta Chat</li> <li>• A ferramenta do Chat apresenta apenas recursos para conversação escrita</li> <li>• Janela padrão para todos os usuários</li> <li>• Disponibiliza as ferramentas fórum e mensagem</li> <li>• A ferramenta do fórum apresenta estrutura confusa na organização das mensagens. A ferramenta mensagem é limitada em relação à capacidade de armazenamento de mensagens e envio de anexos</li> <li>• Janela padrão para todos os usuários nas diferentes ferramentas.</li> </ul>
Indicador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordem do objeto de análise / Comentário e/ou justificativa</li> </ul>
Ambiente Virtual de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relataram-se algumas dificuldades em relação ao cadastro dos cursistas no AVA</li> <li>• Relataram-se algumas dificuldades em relação ao cadastro dos cursistas no AVA.</li> <li>• O AVA apresentava-se lento para acesso e ficou fora do ar por alguns períodos</li> <li>• Linguagem informal e problemas com a norma ortográfica</li> <li>• Linguagem informal e problemas com a norma ortográfica</li> <li>• Linguagem informal e problemas com a norma ortográfica</li> <li>• Comunicação e interação mais assíduas entre tutores e alunos e pouco frequente entre aluno-aluno e aluno-professores.</li> <li>• A maioria das atividades foca-se em atividades individuais.</li> <li>• Demora nas respostas tanto de alunos quanto de tutores em determinadas situações.</li> </ul>





Quadro 14 – Avaliação qualitativa: Dimensão 2

Indicador	Ordem do objeto de análise / Comentário e/ou justificativa
Corpo Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os docentes foram envolvidos no processo de orientação do TCC, mas não há dados específicos sobre a atuação dos docentes ao longo do curso</li> <li>• Formação do corpo docente compatível com a área do conhecimento</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Cem por cento dos professores apresentou formação em nível de <i>stricto sensu</i>.</li> <li>• Não se aplica</li> <li>• Não se aplica</li> <li>• Todos apresentaram experiência em magistério superior</li> <li>• Todos apresentaram experiência em curso de EAD.</li> <li>• Cumprimento integral da carga horária do módulo</li> <li>• A relação era de 1/168.</li> </ul>
Tutoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os tutores eram do quadro da unidade proponente do curso e da unidade parceira, no caso a Secretaria de Estado da Educação (SEE) de Alagoas</li> <li>• Não ocorreu seleção pública</li> <li>• Todos os tutores apresentavam formação mínima em pós-graduação</li> <li>• Todos apresentaram experiência em docente, mas não no magistério superior</li> <li>• Todos apresentaram experiência na área de formação de professor</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• A proporção definida no PPC era 1/30, a relação existente foi 6/168.</li> </ul>
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A seleção baseou-se em pré-requisito</li> <li>• Preenchimento integral das vagas com sobra por falta de candidatos</li> <li>• Não ocorreu desistência</li> <li>• Percentual de 1% de evadidos</li> <li>• Percentual de 2,5% reprovados.</li> </ul>
Coordenação do Curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentou formação compatível</li> <li>• Apresentou formação compatível</li> <li>• Apresentou formação compatível</li> <li>• Conduziu o curso de acordo com as atribuições definidas no PPC</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise.</li> </ul>



Coordenação de tutoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentou formação compatível</li> <li>• Apresentou formação compatível</li> <li>• Apresentou formação compatível</li> <li>• Conduziu as atividades de acordo com as atribuições definidas no PPC</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise.</li> </ul>
Coordenação do polo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise.</li> </ul>
Técnico-administrativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).



### Quadro 15 – Avaliação qualitativa: Dimensão 3

Indicador	Ordem do objeto de análise / Comentário e/ou justificativa
Polo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Era utilizada a sala do mestrado ou o laboratório de informática</li> <li>• As salas utilizadas acomodavam parcialmente os professores.</li> </ul>
Sala da Coordenação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Era utilizada a sala do mestrado ou o laboratório de informática</li> <li>• As salas utilizadas acomodavam parcialmente os professores.</li> </ul>
Sala de aula presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para atividades com todo o grupo foi necessário utilizar salas de outras unidades</li> <li>• A oferta só ocorreu em no polo Maceió que se localizava no Campus da IES</li> <li>• As salas utilizadas acomodavam parcialmente os cursistas.</li> </ul>
Laboratório	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilidade do laboratório de informática do polo</li> <li>• A quantidade não era suficiente para todos os cursistas, funcionando o acesso em forma de rodízio</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Velocidade defasada para algumas atividades</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Disponibilidade de laboratório de informática aos cursistas</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise.</li> </ul>

Secretaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secretaria na unidade proponente</li> <li>• Local com restrições ou ausência de todos os itens avaliados.</li> </ul>
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>• Não constam informações sobre o objeto de análise.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Na perspectiva macro, o resultado dessa avaliação sinaliza que a qualidade acadêmica do Curso Mídias na Educação 2009 classificada como Suficiente é um indicador favorável à replicação do curso, quando, na perspectiva micro, informa que em vários indicadores de avaliação o curso conseguiu desenvolver-se plenamente dentro dos objetivos previstos, bem como sinaliza dentro dos indicadores aqueles objetos de análise que, por atingirem os objetivos parcialmente, precisarão de maior atenção para superação das dificuldades e/ou lacunas que transpõem sua efetivação.

O indicador de qualidade Suficiente, na avaliação do Curso Mídias na Educação 2009, representa ainda que o curso, no que se refere à qualidade da oferta curso, e se tomado o conceito da avaliação somativa que pontuou 2,57, em uma escala de 0 a 3, aproximou-se bastante dos níveis de eficiente e eficácia pertinentes à proposição do curso. Esse resultado aponta como o curso desenvolveu suas ações e quais delas apresentam deficiências.

A avaliação final do curso na perspectiva quali-quantitativa é uma combinação da leitura do indicador de qualidade e o respectivo conceito da avaliação somativa. Essa visão possibilita um olhar macro e micro do processo de avaliação. Macro na classificação do curso em um *ranking* de qualidade, que pode ser elaborado com base na avaliação de outros cursos da mesma categoria na IES, e micro quando sinaliza as deficiências dos processos desenvolvidos.



O uso dos resultados da avaliação dos cursos no desenho de uma escala de *ranking* pode ajudar no planejamento e na gestão educacional à medida que poderá embasar as condições reais e ideais de oferta dos cursos. Não se trata de uma camisa de força que alimenta a competitividade, mas do estabelecimento de padrões mínimos de qualidade acadêmica que possam garantir a oferta de cursos consistentemente.

São esses resultados que podem subsidiar a avaliação institucional na constituição de dados e informações sobre o cenário da oferta de curso de especialização na IES, na projeção da manutenção destes, no respaldo sobre a qualidade acadêmica dos cursos ofertados em direção aos objetivos institucionais, no comprometimento da IES e unidades proponentes com o compromisso social, portanto, na oferta de uma educação de qualidade.



### Considerações finais

Na constituição de uma proposta de avaliação pautada na elaboração do instrumento de avaliação, apresentam as especificidades para a condução desse processo que busca considerar o cenário atual em direção do cenário ideal para a oferta de curso de especialização destinado à formação de professores na modalidade da EaD e na modalização de indicadores que não meramente estejam a serviço de uma avaliação classificatória, mas que, ao delinear a qualidade acadêmica dos cursos, esta possa ecoar na avaliação institucional os avanços e as lacunas das ações situadas nesse nível de ensino em direção de aprimorar a efetividade da qualidade de educação dispensada e por que não em direção de resultados na escala de excelência.

A escolha do lócus da pesquisa atendeu deliberadamente às projeções da pesquisa, considerando a existência de um cenário organizacional de pós-graduação *lato sensu*, possibilitando inferências em relação às deficiências e lacunas que envolvem o objeto da pesquisa, bem como as constatações em relação às ações já materializadas.

A resposta à problemática “Que procedimento pode ser desenvolvido para avaliar a qualidade acadêmica dos cursos de especialização destinados à formação continuada de professores ofertados por meio da modalidade a distância da UFAL, de modo que os resultados venham subsidiar a avaliação institucional?”, perseguida por meio da análise do contexto das políticas educacionais de pós-graduação *lato sensu*, com viés na formação continuada de professores pela EaD e pelos cenários da avaliação institucional, transitando da perspectiva macronacional para a microinstitucional da UFAL, foi tomando corpo com a constatação dos pressupostos respaldando a constituição de uma proposta de avaliação, centrada na elaboração de um instrumento próprio de avaliação, direcionando à verificação da tese apresentada.



A defesa de que um dos procedimentos que podem ser desenvolvidos para avaliar a qualidade acadêmica dos cursos de especialização destinados à formação de professores ofertados pela modalidade a distância da UFAL e subsidiar a avaliação institucional que é a criação de um instrumento próprio de avaliação, foi ao longo da pesquisa cunhada e certificada com a exploração do objetivo e com o desdobramento dos objetivos específicos.

A oferta de cursos na modalidade da EaD atendendo aos critérios e aspectos legais, técnicos, didático-pedagógicos e estruturais, específicos dessa modalidade, insere-se nesse conjunto de medidas que subsidiam a consistência das políticas educacionais e vão de encontro à qualidade administrativa e qualidade acadêmica dos cursos. A definição desses critérios e aspectos auxiliou na construção dos indicadores e dos respectivos objetos de análise, situando os elementos necessários a serem explorados e a perspectivas que definem sua ênfase na qualidade acadêmica do curso.

A avaliação institucional desponta em três objetivos: sistematizar os resultados, retroalimentar as políticas educacionais

e publicizar as informações obtidas, utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, instituições acadêmicas e o público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das IES.

A defesa da construção de um processo de avaliação institucional mais consistente em relação à pós-graduação *lato sensu*, tomando como um dos procedimentos necessários a construção de instrumento próprio de avaliação – que esta investigação torna-se pertinente e pode contribuir, ao menos no contexto local da UFAL através da CPA e da Propep, para o desdobramento desta iniciativa em apoio à gestão institucional no embate dos cursos de especialização.

A construção dos indicadores orientou-se pelos parâmetros de confiabilidade e validade que um indicador deve apresentar, buscando imprimir elementos que sinalizam a precisão da informação e do instrumento, o que se pôde verificar na aplicação do instrumento no Curso Mídias na Educação.

O desenho do instrumento de avaliação buscou seguir uma lógica na consecução dos dados e informações, atribuindo indicadores de maior correspondência a cada dimensão. Bem como buscou traçar parâmetros para uma avaliação somativa e para a definição de indicadores de qualidade que pudessem aproximar-se da realidade avaliada e expressá-la da melhor forma.

Os resultados obtidos com a avaliação dos cursos poderão ser integrados à avaliação institucional, estruturando o cenário da oferta de cursos de especialização e qualidade acadêmica destes por meio de dados mais consistentes e com a participação da opinião da comunidade acadêmica envolvida diretamente nos cursos.

O processamento da avaliação institucional, embasada também pela avaliação dos cursos de especialização, resultará em uma avaliação mais transparente e integral das ações da IES, possibilitando



a proposição e o desenvolvimento de efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico.

Criando-se uma cultura avaliativa em que a avaliação institucional é configurada em um processo permanente, aperfeiçoando o sistema de planejamento e gestão da IES, certamente os resultados a alcançar serão a produção de efetivas correções na direção da melhoria da qualidade do serviço educacional próprio da IES.

Conclui-se que o legado desta investigação extrapola os resultados sendo relevante também para o desenvolvimento de outras pesquisas, contribuindo para discussões direcionadas para a análise de cenário da pós-graduação *lato sensu* e as políticas educacionais; para o levantamento das ações e iniciativas das IES no contexto da avaliação institucional dos cursos de especialização; para a análise de outros procedimentos de avaliação para os cursos de especialização; para reestruturação do instrumento próprio de avaliação; e por que não para a proposição de um novo instrumento de avaliação, dentre outros temas.



## Referencias

ARAÚJO, Elda G. Avaliação e programa on-line para formação de professores; mídias na educação. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 6., 2009, São Luís. **Anais...** São Luís: Esud, 2009.

BRASIL. MEC. **Lato sensu**: saiba mais. 2013b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=387&Itemid=352](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=387&Itemid=352)>. Acesso em: 14 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <[http://www.est.edu.br/downloads/pdfs/legislacao\\_cpa\\_17655.pdf](http://www.est.edu.br/downloads/pdfs/legislacao_cpa_17655.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 12/83, de 6 de outubro de 1983. Fixa as condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior no sistema federal. Revogada expressamente pela Resolução CNE/CES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 27 out 1983. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>. Acesso em: 5 maio 2014.

\_\_\_\_\_. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 8 jun. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2014.



\_\_\_\_\_. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 2 de fevereiro de 2014. Institui o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 13 fev. 2014. Disponível em: <[fne.mec.gov.br/images/doc/minuta-resolu%2011%2002%202014.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/doc/minuta-resolu%2011%2002%202014.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2014.



\_\_\_\_\_. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 3, de 5 de outubro de 1999. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 7 out. 1999. Seção 1, p. 52.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. 2007. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refeed1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refeed1.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2013.

BRASIL. Instrução Normativa n.º 1, de 16 de maio de 2014. Estabelece prazo para o cumprimento da Resolução n.º 2, de 12 de



fevereiro de 2014, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE). 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 19 maio 2014, n. 93. Seção 1, p. 20. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/index/categoria/9>>. Acesso em: 28 out. 2014.

CORTELAZZO, Iolanda B. Avaliação da aprendizagem em EAD: dimensões administrativas e pedagógicas. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 9., 2012, Recife, PE. **Anais...** Recife: Esud, 2012.

FERREIRA, Rosilda A.; TENÓRIO, Robinson M. Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In: TENÓRIO, Robinson M.; LOPES, Uacai M. (Org.). **Avaliação e gestão: teorias e práticas**. Salvador: Edufba, 2010. p. 143-181.



GODOI, Katia A.; PADOVANI, Stephania. Avaliação de material didático digital centrada no usuário: uma investigação de instrumentos passíveis de utilização por professores. **Produção**, v. 19, n. 3, p. 445-457, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65132009000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132009000300003)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

GOMES JÚNIOR, Maria João. Contextos e práticas de avaliação em educação online. In: MIRANDA, Guilhermina L. **Ensino online e aprendizagem multimídia**. Lisboa: Relógio D'água, 2009. p. 125-153.

LLAMAS GARCÍA, José L. Métodos de investigación en educación. In: \_\_\_\_\_. **Investigación cualitativa y evaluativo**. Madrid: UNED, 2003. v. 2.

NASCIMENTO, Dinalva M. **Metodologia do trabalho científico: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

RAUPP, Magdala; REICHLE, Adriana. **Avaliação: ferramenta para**

melhores projetos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

UFAL. **Estatuto e regimento geral da UFAL**. 2006a. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/estatuto-e-regimento>>. Acesso em: 15 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2006-2008**. 2006b. Disponível em <[http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento/PDI\\_2006-2008.doc/view](http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento/PDI_2006-2008.doc/view)>. Acesso em: 5 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Programa de Formação Mídias na Educação**. 2009. Material impresso.

\_\_\_\_\_. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório final: ciclo avaliativo 2013**. 2013a. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/transparencia/relatorios/autoavaliacao/autoavaliacao-institucional-2013/view>>. Acesso em: 5 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria dos Órgãos Colegiados Superiores. **Resolução n.º 20/2004** – CEPE, de 21 de junho de 2004. Disciplina a oferta de cursos de pós-graduação “lato sensu” (especialização/aperfeiçoamento) no âmbito da UFAL. 2004. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/conselhos-superiores/consuni/resolucoes/diversas/graduacao/resolucao-no-20-2004-2013-cepe/view>>. Acesso em: 7 fev. 2014.



## AUTORES



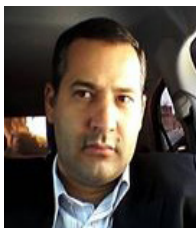
### **Alana Priscila Lima de Oliveira**

Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino - RENOEN/UFAL. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática e licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas pela UFAL com especialização em Psicopedagogia Institucional. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Ensino de Ciências (GPFPEC- UFAL). Atualmente atua como Técnica na 2ª Gerência Regional de Educação.



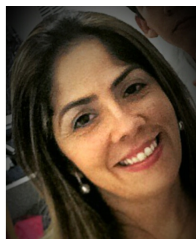
### **Ana Paula Lopes de Souza**

Mestre em Educação pela UFAL. Graduação em Geografia pela UFAL. Especialização em Formação para Docência do Ensino Superior (Cesmac). Atuou como tutora e professora da Equipe Multidisciplinar na CIED/UFAL. Professora de Geografia na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Tenório Raposo localizada em Murici-AL. Exerceu a tutoria online dos cursos de Especialização no Ensino de Geografia e curso de graduação em Administração Pública ambos da UAB/UFAL e Ciências Biológicas da UAB/UFAL.



### **Aristóteles da Silva Oliveira**

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL. Graduação em História pela UFAL. Gerente de Educação Profissional do Senac Alagoas. Gestor Adjunto na Escola Estadual Gilvana Ataíde (2016-2021). Professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário Uninassau.



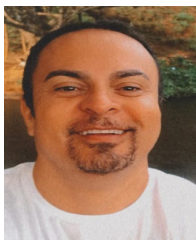
### **Clarissa Tenório Ribeiro Bernardes**

Graduação em Pedagogia pela UFAL e em Direito Bacharelado pela Faculdade de Alagoas. Mestrado em Psicologia pela UFAL na linha Processos Cognitivos e Medidas Psicológicas. Técnica em Assuntos Educacionais - Pedagogia da UFAL.



### **Cleide Jane de Sá Araújo Costa**

Professora Titular da UFAL. Doutora em Educação pela Université de Provence Aix-Marseille I e em Linguística pela UFAL, mestre em Psicologia pela Université de Provence AIX-Marseille I, Licenciada em Psicologia Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Bacharel em Administração pela universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, na linha de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação e na graduação no curso de Pedagogia da UFAL.



### **Ednaldo Farias Gomes**

Professor Titular do IFAL/Campus Benedito Bentes, com atuação em Cursos Técnicos Integrados e Subsequentes. Coordenador de Pós-graduação vinculado à Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação/Ifal. Doutor em Educação (UFPE), Mestre em Literatura Brasileira (UFAL), Especialista em Educação a Distância (SENAC-AL), Licenciado em Letras Português-Inglês (UFAL).





### **Elton Casado Fireman**

Professor Titular da UFAL. Possui graduação em Física-Bacharelado e mestrado em Física da Matéria Condensada pela UFAL, doutorado em Física pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar0. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação, de Ensino de Ciências e Matemática, e Doutorado em Ensino (Rede RENOEN).



### **Fernando Sílvio Cavalcante Pimentel**

Professor Associado da UFAL, graduação em Pedagogia (Cesmac), mestrado e doutorado em Educação pela UFAL. Bolsista Produtividade 2 do CNPq. Tem experiência na área de educação com ênfase em ensino-aprendizagem, atuando, principalmente, nos seguintes temas: aprendizagem, jogos digitais na educação, gamificação, metodologias ativas, educação *on-line*, *webquest*, tutoria e avaliação. É professor e pesquisador na UFAL e líder do Grupo de Pesquisas Comunidades Virtuais (CV/UFAL).



### **Luís Paulo Leopoldo Mercado**

Professor Titular da UFAL com atuação na graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação -Mestrado e Doutorado em Educação e Doutorado em Ensino - Rede Nordeste de Ensino (Renoen). Bolsista Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. Doutor em Educação (PUC/SP), Mestre em Educação (UFSM), Especialista em Formação de Professores em Mídias na Educação (UFAL), licenciado em Ciências Biológicas Licenciatura Plena (UFSM). Bacharel em Direito (CESMAC). Líder do Grupo de Pesquisa TICFORPROD.



### **Márcia Maria de Oliveira Melo**

Professora Associada 3 (aposentada) da UFPE, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenação do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE - NUFOPE. Doutora em Educação (USP), Mestra em Educação (UFPE), Bacharel em Ciências Sociais e licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru. Membro integrante do GT-8 da ANPEd e da ANFOPE.



### **Maria Aparecida Pereira Viana**

Doutora em Educação: Currículo (PUC/SP), com Estágio Científico Avançado de Pós-Doutoramento na Universidade do Minho, Portugal. Mestrado em Educação Brasileira (UFAL), Especialista em Informática Educativa e Metodologia no Ensino Superior e Educação a Distância com ênfase na Docência e na Tutoria em EAD (PUC-RS); Licenciada em Pedagogia Licenciatura Plena (UFAL). Docente do Centro de Educação da UFAL, com atuação na graduação e pós-graduação.



### **Maurício Vieira Dias Júnior**

Doutor em Educação e Mestre em Modelagem Computacional do Conhecimento, ambos pela UFAL. Atuou como analista de sistemas, tanto em empresas privadas como públicas. Atualmente, é professor efetivo do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) na área de informática no ensino médio-técnico e superior. Tem experiência em projetos relacionados a interdisciplinaridade entre computação, psicologia e pedagogia, com foco na área de Informática na Educação.

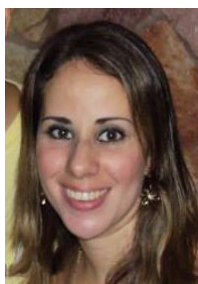






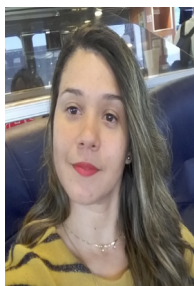
### **Polyana Marques Lima Rodrigues**

Licenciada em Pedagogia pela UFAL. Atuou como Bolsista de Desenvolvimento Acadêmico Institucional. Financiamento: Pró-reitoria Estudantil /Universidade Federal de Alagoas (BDAI/PROEST/UFAL), projeto intitulado: “Dispositivos Móveis (tablets) e suas implicações na formação de professores de Educação Infantil”.



### **Rosana Sarita de Araujo**

Doutora e mestre em Educação pela UFAL. Graduada em Pedagogia, especialista em Novos Saberes e Fazeres da Educação Básica e em Formação de Professores em Mídias na Educação, ambos pela UFAL. Diretora do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFAL.



### **Thereza Cristine Santos Costa**

Mestra em Educação e graduada em Letras/Inglês e em Letras/Português pela UFAL. Tem experiência na área de administração e Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Literatura, Produção Textual, Revisão, Tecnologia Educacional e Educação à distância.



### **Vera Lucia Pontes dos Santos**

Doutorado e mestrado em Educação pela UFAL, especialista em Gestão e Planejamento Educacional (FATEC-PE) e em Tecnologias em Educação (PUC-RJ). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas. Exerce o cargo de Pedagoga na Pró-Reitoria de Graduação da UFAL, atuando no Programa de Formação em Docência do Ensino Superior (PROFORD/UFAL). Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Maceió.



**Willams dos Santos Rodrigues Lima**

Mestrando pelo Programa PPGE/UFAL. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Educação São Luís. Graduado em Pedagogia pela UFAL. Colaborador no Núcleo de Educação a Distância (NEAD/UFAL).





**EaD** 25  
**UFAL** ANOS

