

Associação Brasileira de Educação a Distância

ABED, sociedade científica sem fins lucrativos, que tem como finalidades: o estudo, o desenvolvimento, a promoção e a divulgação da educação aberta, flexível e a distância, pessoa jurídica de direito privado, constituída em 21 de junho de 1995 por tempo indeterminado por um grupo de estudiosos interessados em aprendizagem moderada por tecnologias variadas, tem sua sede a Rua Vergueiro, 875, 12º andar, Conjuntos 121 a 124, Bairro da Liberdade, CEP 01504-000, São Paulo, SP, Brasil. Seu portal é <http://www.abed.org.br>.



Apresentação

A "Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância" (RBAAD) é um jornal interativo com foco em pesquisa, desenvolvimento científico e prática da educação a distância.

A RBAAD publica artigos sobre resultados de pesquisas empíricas ou teóricas, reflexões sobre práticas concretas e atualizadas na área, e estudo de casos que retratem situações representativas e de significativa contribuição para o conhecimento na EaD. Diferentes perspectivas teóricas e metodológicas no tratamento de temas são encorajadas, desde que consistentes e relevantes para o desenvolvimento da área. Relatos de pesquisa e trabalhos publicados em anais de congressos podem ser considerados pelo Conselho Editorial, uma vez que estejam em forma final de artigo, conforme o padrão da RBAAD.

Resenhas comentadas de livros da área, indicações de URLs de *homepages* inovadoras na educação a distância e anúncios de conferências também são bem-vindos, como parte da missão da Revista em divulgar a produção nacional e internacional nesta área da Educação.

A revista aceita e publica artigos em três idiomas – português, inglês e espanhol, de autores brasileiros ou estrangeiros. A política e a seleção de artigos são determinadas pelos objetivos editoriais da ABED e pelo grupo editorial da revista, tomando como referência a necessidade do ineditismo da obra, sua contribuição à Educação a Distância, além da originalidade do tema, a consistência e o rigor da abordagem teórica.

Editorial

É com prazer que lançamos o Volume 15 da *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância* (RBAAD). Este volume – disponível em português, em sua versão impressa, e em português, espanhol e inglês, na versão eletrônica –, conta com oito artigos que apresentam pesquisas relevantes sobre o uso de novas tecnologias, bem como sobre educação a distância (EaD), sua história e seus desafios.

Estão incluídos na presente edição dois artigos que têm como escopo principal a educação a distância na área da saúde: ***Ensino a distância como estratégia de educação permanente em saúde: impacto da capacitação da equipe de Estratégia de Saúde da Família na organização dos serviços***, de Maristela Vilas Boas Fratucci, Maria Ercilia de Araujo, Celso Zilbovícius e Antonio Carlos Frias, e ***Análise das publicações nacionais sobre educação a distância na área da saúde***, de Flávia Cristina Carbonero. O primeiro investiga a percepção de alunos de um curso de Especialização na área da saúde e o impacto de seus serviços na área; já o segundo analisa artigos prévios que refletem sobre como a EaD pode auxiliar na qualificação dos profissionais da saúde.

Outros artigos chamam a atenção para o fato de que a preocupação com a qualificação dos tutores é fundamental para o sucesso de um curso a distância. O texto de autoria de Maria das Graças Freitas dos Santos e Samira Pirola Santos Mantilla, ***Fluência tecnológica na visão dos tutores e seus desafios***, revela a importância da análise dessa fluência entre os tutores, o que, em outras palavras, significa verificar como os tutores estão qualificados, de forma a ressaltar a centralidade de uma qualificação constante para esses profissionais. Diego de Oliveira Martins, Simone Aparecida Tiziotto e Edson Walmir Cazarini, em ***Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como ferramentas de apoio em Ambientes Complexos de Aprendizagem (ACA)***, refletem se os AVA estão contribuindo efetivamente para a aprendizagem nos cursos superiores em ambientes complexos de aprendizagem, dadas as suas especificidades. Os autores compreendem que essa análise pode fazer a diferença na motivação dos alunos em um cursos a distância.

EaD em Ciências Contábeis: Uma análise comparada do desempenho dos cursos no Estado do Rio de Janeiro, de Elizeu Bandeira de Lima, Fátima Cristina Araujo Sequeiros Bueno, Severino Ramos do Carmo e Simone Silva da Cunha Vieira, tem como objetivo analisar o desempenho de alguns alunos, em diferentes universidades no Estado do Rio, no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), especificamente no curso de Ciências Contábeis, comparando as modalidades a distancia e presencial.

Silvana Galvani Claudino-Kamazaki e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, em ***Práticas educacionais inclusivas na área de deficiência intelectual: análise do nível de satisfação***

dos professores-cursistas, traça um panorama da formação no ensino superior para docentes e reflete sobre a qualidade dessa formação nos cursos EaD. Além disso, analisa os dados de uma pesquisa com os professores do curso Práticas educacionais inclusivas na área de deficiência intelectual, oferecido pela Faculdade de Ciências da Unesp, com apoio do MEC, na modalidade a distância.

Ainda neste número, temos a oportunidade de compartilhar experiências sobre como a EaD pode incentivar o desenvolvimento regional. *Educação superior a distância: possível coadjuvante no desenvolvimento regional*, de Hoyêdo Nunes Lins, propõe que, especialmente na área das ciências sociais aplicadas, a EaD em nível superior pode auxiliar na reflexão do estudante sobre sua própria realidade. O texto tem como base o curso de Graduação em Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina, iniciado em 2008, em que os temas regionais aparecem com destaque.

Por fim, em *A influência da empatia como competência socioafetiva na atuação de tutores a distância* ocorreu uma pesquisa com doze tutores de universidades privadas a fim de verificar como obter empatia e a influência dessa em sua prática.

Continuamos nos empenhando para, ainda em 2016, conquistar a publicação de dois volumes anuais da revista, conforme critérios de periodicidade sugeridos pela Capes na classificação das melhores revistas científicas. Entendemos que essa meta está cada vez mais próxima, dado o contínuo aumento na qualidade dos artigos submetidos ao nosso fluxo. Além disso, demos início à gestão da RBAAD por meio do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer), o que trará mais agilidade e qualidade para o sistema de editoração, sempre almejando aumentar a qualificação da *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*.

Respeitando a cultura das revistas científicas que se destacam no meio acadêmico, a de avaliação por pares, os artigos que compõem este volume foram analisados por dois referes e, em caso de divergências, foram submetidos à apreciação de um terceiro.

Agradecemos, portanto: ao corpo de *referees*, que tem nos ajudado com entusiasmo, competência e presteza; a colaboração dos colegas da Fundação Cecierj – Consórcio Cederj – e ao suporte financeiro da Universidade Positivo, que viabilizou as traduções dos artigos para os idiomas inglês e espanhol.

Que todos desfrutem de uma boa leitura!

Atenciosamente,

Carlos Bielschowsky

Editor da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – RBAAD

Expediente

Associação Brasileira de Educação a Distância

Presidente

Fredric Michael Litto – ECA/USP

Vice-Presidente

Vani Moreira Kenski – USP

Diretores

Carlos Roberto Juliano Longo – Universidade Positivo
Cristiana Mattos Assumpção – Colégio Bandeirantes
Edimilson Picler – Grupo UNINTER
João Augusto Mattar Neto – Universidade Anhembi Morumbi
Luciano Sathler Rosa Guimarães – Universidade Metodista
Margarete LazzarisKleis – Delinea Educacional
Mauro Cavalcante Pequeno – Universidade Federal do Ceará
Rita Maria de Lino Tarcia – Universidade Federal de São Paulo
Stavros Panagiotis Xanthopoulos - ABED

Revista Brasileira de Ensino de Aprendizagem Aberta e a Distância

Editor-Chefe

Carlos Eduardo Bielschowsky

Coordenação editorial

Diana Castellani
Vittorio Lo Bianco

Staff ABED

Alessandra dos Santos Ferreira Pio
Beatriz Roma Marthos
Juliana Razzo Maia
Mauricio de Lima Aguiar
Ozéias da Silva

Conselho Editorial

Carlos Eduardo Bielschowsky – CECIERJ/UFRJ
Carlos Roberto Juliano Longo – Universidade Positivo
Cristine Costa Barreto – CECIERJ
Eliane Schlemmer – UNISINOS
Sergio Roberto Kieling Franco – UFGRS
Vani Moreira Kenski – USP
Waldomiro Pelágio Diniz Loyolla – UNIVESP

Gestão de Produção

Fábio Rapello Alencar

Projeto Gráfico

Sanny Reis Bizerra

Diagramação

Maria Fernanda de Novaes

Capa

Fernando Romeiro

Ilustração

Fernando Romeiro

Tradução

ASAP Traduções

Revisão textual

Beatriz Fontes
Lícia Matos
Mariana Caser
Yana Gonzaga

Apoio

Fundação CECIERJ / Consórcio CEDERJ
Universidade Positivo

Sumário

- 11** | **Artigo 1** – A influência da empatia como competência socioafetiva na atuação de tutores a distância
por *André Tenório, Maria de Fátima Araújo Costa e Thais Tenório*
- 23** | **Artigo 2** – Fluência tecnológica na visão dos tutores e seus desafios
por *Maria das Graças Freitas dos Santos e Samira Pirola Santos Mantilla*
- 35** | **Artigo 3** – Práticas educacionais inclusivas na área de deficiência intelectual: análise do nível de satisfação dos professores-cursistas
por *Silvana Galvani Claudino-Kamazaki e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini*
- 51** | **Artigo 4** – Análise das publicações nacionais sobre educação a distância na área da saúde
por *Flávia Cristina Carbonero*
- 61** | **Artigo 5** – Ensino a distância como estratégia de educação permanente em saúde: impacto da capacitação da equipe de Estratégia de Saúde da Família na organização dos serviços
por *Maristela Vilas Boas Fratucci, Maria Ercília de Araujo, Celso Zilbovícius e Antonio Carlos Frias*
- 81** | **Artigo 6** – Educação superior a distância: possível coadjuvante no desenvolvimento regional
por *Hoyêdo Nunes Lins*



ABED

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

99

Artigo 7 – EaD em Ciências Contábeis: Uma análise comparada do desempenho dos cursos no Estado do Rio de Janeiro

por *Elizeu Bandeira de Lima, Fátima Cristina Araujo Sequeiros Bueno, Severino Ramos do Carmo e Simone Silva da Cunha Vieira*

113

Artigo 8 – Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como ferramentas de apoio em Ambientes Complexos de Aprendizagem (ACAs)

por *Diego de Oliveira Martins, Simone Aparecida Tiziotto e Edson Walmir Cazarini*

133

Orientações aos autores

7

Artigo

A influência da empatia como competência socioafetiva na atuação de tutores a distância

André Tenório¹

Maria de Fátima Araújo Costa²

Thaís Tenório³

RESUMO

A contribuição da empatia para a atuação de tutores a distância em ambientes virtuais de aprendizagem foi investigada. Foram consideradas as percepções de doze tutores de cursos de graduação de uma universidade privada no estado do Rio de Janeiro. Metade dos pesquisados foi capaz de identificar o significado de empatia, apesar de pouco a utilizarem em sua prática. Para dez dos tutores, ter personalidade extrovertida seria imprescindível para cativar a empatia dos alunos. Entretanto, fatores como ser nativo digital ou ter o hábito de participar de redes sociais virtuais seriam irrelevantes para que os tutores conquistassem a empatia dos estudantes. De maneira geral, os tutores classificaram a empatia como a competência socioafetiva menos importante para a atuação a distância, estando atrás de cordialidade, honradez e aceitação. Não obstante, admitiram seu potencial de promover a cumplicidade e a confiança na relação tutor-aluno, aspectos tão necessários nessa modalidade educacional.

Palavras-chave: Educação a distância. Tutoria. Empatia. Nativo digital.

ABSTRACT

The contribution of empathy for the tutor's performance in virtual learning environments was investigated. Perceptions of twelve on-line tutors from several courses offered at a private higher education institution in the State of Rio de Janeiro were taken into account. Half of those tutors successfully identified the meaning of empathy, despite they make a limited use of it. Ten tutors regarded an extrovert personality essential to nourish empathy from students. Nevertheless, all of them considered being a digital native or routinely engaging over virtual social networks irrelevant factors for promoting students' empathy. Most tutors placed empathy as the least important socio-affective competence for virtual teaching, after cordiality, honor, and willingness. Nevertheless, they recognized its potential for promoting partnership and confidence between tutor and student, which are relevant aspects in this educational modality.

Keywords: E-learning. Virtual teaching. Empathy. Digital native.

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). E-mail: tenorioifrj@gmail.com

²Universidade Federal Fluminense E-mail: faeduca@yahoo.com.br

³Laboratório de Novas Tecnologias da Universidade Federal Fluminense (LANTE/UFF/UAB). E-mail: tenoriocalc@gmail.com

RESUMEN

Se investigó la contribución de la empatía con el papel de tutores a distancia en entornos virtuales de aprendizaje. Se consideraron las percepciones de los tutores de los cursos de grado de una universidad privada en el estado de Río de Janeiro. La mitad de los encuestados fué capaz de identificar el significado de la empatía, a pesar de poca utilidad en su práctica. Para decenas de tutores, tener personalidad saliente sería esencial para cautivar a la empatía de los estudiantes. Sin embargo, factores como ser nativo digital o tener el hábito de participar en las redes sociales virtuales serían irrelevantes para que los tutores lograsen la empatía de los estudiantes. En general, los tutores clasifican empatía como la habilidad socio-afectiva menos importante para el funcionamiento de la educación a distancia, detrás de la amabilidad, la honestidad y la aceptación. No obstante, se admitió su potencial para promover la complicidad y la confianza en la relación tutor-alumno, aspectos necesarios en esa forma de educación.

Palabras clave: Educación a distancia. Tutoría. Empatía. Nativo digital.

INTRODUÇÃO

Na educação a distância (EaD) contemporânea, diversos personagens participam do processo de ensino-aprendizagem, mas, entre eles, o tutor merece destaque, devido à relação de proximidade que estabelece com o aluno (BELLONI, 2009; BORTOLOZZO et al., 2009; HACK, 2010; BERNARDINO, 2011; RAMOS, 2013).

O tutor a distância, em geral, exerce múltiplas atividades, que objetivam orientar, facilitar e motivar a construção de conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), dentre elas: monitorar e instigar a participação dos alunos nas atividades do curso, sugerir seqüências de estudo dos conteúdos, resolver

dúvidas, ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem, promover debates e auxiliar no uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) (BELLONI, 2009; BERNARDINO, 2011; TENÓRIO et al., 2014). O desempenho de tão distintas funções demanda competências pedagógicas, tecnológicas, socioafetivas e gerenciais (MAIA, 2002; BELLONI, 2009; BERNARDINO, 2011; RAMOS, 2013; TENÓRIO, SOUTO; TENÓRIO, 2014).

Diversos autores ressaltaram características sociais ou afetivas como essenciais ao educador a distância (ARETIO, 1994; FIUZA, 2002; SOUZA, 2004; OLIVEIRA, 2006; ANDRADE, 2007; TRACTENBERG; TRACTENBERG, 2007; VEDOVE; CAMARGO, 2008; OLIVEIRA, 2009; XAVIER; SILVA, 2009; FARIA, 2010; DORJÓ, 2011; NOBRE; MELO, 2011; BORGES; SOUZA, 2012; VENÂNCIO; MACEDO, 2012; COMPARIN, 2013; RAMOS, 2013; TEIXEIRA et al., 2015). Todavia, poucos tentaram estabelecer o rol de competências socioafetivas necessárias ao tutor (ARETIO, 2002; GIANNELLA et al., 2003; CUNHA; SILVA, 2009; POSSA, COMIN; OLIVEIRA, 2013). A relativamente escassa disseminação de estudos sobre as competências socioafetivas leva tutores a ignorar a maneira de aplicá-las e, até mesmo, a falhar em reconhecê-las dentro do contexto da EaD. Desse modo, importantes habilidades, que deveriam ser aprendidas e desenvolvidas durante a formação desses profissionais, não raro, têm sua aplicação vinculada à personalidade de cada indivíduo.

O presente estudo adotou a categorização de competências socioafetivas do tutor a distância proposta por Aretio (2002) e discutida por Giannella et al. (2003): capacidade de aceitação, cordialidade, honradez e empatia. Para esses autores, a *aceitação* seria a habilidade do tutor de compreender a heterogeneidade de saberes dos alunos e de ajudá-los a se sentirem parte ativa do processo de ensino-aprendizagem. A *cordialidade* seria tratar os alunos com receptividade, sensibilidade, afeto e respeito, com intenção de estimular a autoconfiança. A

honradez seria agir com ética, seriedade, responsabilidade, comprometimento e humildade, no intuito de criar uma relação tutor-aluno baseada na confiança e honestidade. Por fim, a *empatia* seria a capacidade do tutor de identificar e entender as emoções e de transfigurar os papéis, buscando conhecer as necessidades individuais dos alunos.

A empatia como habilidade do tutor é descrita similarmente por Souza (2004) e Vedove e Camargo (2008). Para aquele, ela seria a habilidade de se colocar na pessoa do outro e, assim, fecundar a afetividade e a comunicação em uma relação social. Estas descrevem-na como a compreensão das necessidades do aluno, viabilizada somente quando o tutor imagina-se no lugar dele. Dorjó (2011) apresenta uma definição um pouco distinta: no contexto da EaD, para a autora, a empatia equivaleria à construção, a partir do diálogo intermediado pelas TIC, de vínculos afetivos suscitados por sentimentos positivos estabelecidos apesar da distância.

Embora poucos autores busquem definir ou esclarecer o significado atribuído à empatia, muitos a citam como necessária ao educador a distância (FIUZA, 2002; OLIVEIRA, 2006; ANDRADE, 2007; XAVIER; SILVA, 2009; NOBRE; MELO, 2011; BORGES; SOUZA, 2012; VENÂNCIO; MACEDO, 2012; COMPARIN, 2013).

De acordo com Andrade (2007), tutores com perfil empático estabelecem uma relação mais intensa com os alunos, o que colabora para a criação de um ambiente mais harmonioso. Venâncio e Macedo (2012) reforçam a necessidade de o educador ser empático:

(...) o professor que é capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma aceitação positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria, terá feito muitíssimo para

estabelecer as condições de aprendizagem (VENÂNCIO; MACEDO, 2012, p. 3).

Por exemplo, uma situação em que o tutor poderia usar a empatia em sua prática seria quando o aluno precisasse de informações para desenvolver um trabalho, mas não soubesse onde ou como procurar (VEDOVE; CAMARGO, 2008). Nesse caso, ao notar a angústia do aluno e colocar-se em sua posição, o tutor poderia atuar mais humanamente, sem desprezar os seus anseios, indicando revistas apropriadas ou compartilhando referências. Esse procedimento mostraria afetividade, além de que promoveria um clima de cumplicidade.

Enaltecer as pequenas conquistas do aluno também requer empatia do tutor e tal ação pode melhorar a iniciativa e o desenvolvimento discentes, além de configurar um estímulo para vencer dificuldades pessoais. Quando um tutor pressiona demais os alunos no cumprimento das atividades, colocando-se de maneira impositiva, pode acarretar impactos negativos (NOBRE; MELO, 2011). Saber ler nas entrelinhas o que o aluno sente pode fazer diferença; em alguns momentos, por exemplo, o silêncio pode significar empatia ou não (KNOWLES et al., 1998; FIUZA, 2002).

A empatia é fundamental para preservar boas relações sociais no AVA, de modo que tanto o aluno quanto o tutor devem exercê-la. Para Dorjó (2011), a empatia, por ser intrínseca às relações humanas, influenciaria as percepções pessoais, inclusive, no processo de ensino-aprendizagem. No caso de alunos, por exemplo, atividades colaborativas realizadas em equipe seriam favorecidas por posturas empáticas, pois ajudariam no controle de emoções e impulsos (NOBRE; MELO, 2011).

De acordo com Vedove e Camargo (2008), a empatia seria uma das primeiras características manifestadas pelo ser humano, porém ela precisaria ser exercitada para vicejar, ou mesmo para persistir. A empatia envolveria três habilidades principais: escutar o

outro, ajudá-lo a se desenvolver e reconhecer os indivíduos de maior influência nos grupos. Fiuza (2002) e Xavier e Silva (2009) relataram ainda ser necessária uma comunicação constante com o aluno, se possível quase diária, para que o educador consiga prever possíveis dificuldades e aflições.

A tutoria humanizada através da empatia favorece a aprendizagem pois os alunos sentem-se à vontade para exteriorizar pensamentos, expectativas e ansiedades, de maneira a tornar a interação mais dinâmica e espontânea (VENÂNCIO; MACEDO, 2012). Assim, os alunos passam a perceber o tutor com um conselheiro capaz de apoiá-los e orientá-los na aprendizagem (VEDOVE; CAMARGO, 2008).

1. METODOLOGIA

Neste artigo, foi investigado o papel da empatia como competência socioafetiva em AVA com base na visão de um grupo de tutores. A pesquisa do tipo estudo de caso teve caráter qualitativo e foi embasada nas percepções dos pesquisados. A coleta de dados ocorreu em setembro de 2013, em uma universidade privada localizada no município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro.

Foram investigados doze tutores atuantes no AVA de cursos de graduação. Sete deles eram do sexo feminino e cinco tinham entre 30 e 40 anos. Todos eram graduados – quatro em Pedagogia, dois em Letras, um em Filosofia, um em Administração, um em Serviço social, um em Matemática e um em Análise de sistemas. Um pesquisado optou por não informar sua formação. Desse total, onze realizaram alguma pós-graduação, metade (seis) possuía curso específico de formação na área de tutoria a distância e nove tutores atuavam entre um e cinco anos na EaD.

Os tutores responderam individualmente a um questionário misto com dezesseis perguntas que abordavam as práticas de tutoria humanizada e a competência socioafetiva empatia.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do total de tutores investigados, dez afirmaram conhecer as competências socioafetivas da EaD. Desses, quatro haviam aprendido sobre elas em curso de formação para tutoria, cinco durante a prática profissional e um no curso superior em Letras. Esse resultado mostrou que as competências socioafetivas não eram abordadas correntemente em capacitação de tutores, o que poderia influenciar a prática pedagógica. Embora houvesse quatro pedagogos entre os participantes, nenhum ouviu falar sobre elas durante a graduação. Dois tutores não tinham conhecimento acerca das competências socioafetivas antes da pesquisa. Dentre eles, um era pedagogo e o outro tinha curso de capacitação para a tutoria a distância. Devido à difusão da EaD, as competências necessárias ao educador a distância poderiam constar, inclusive, na ementa de cursos de nível superior, como nas licenciaturas e no curso de Pedagogia.

Os tutores foram questionados sobre a importância atribuída às competências socioafetivas. De maneira geral, eles atribuíram pouca relevância à empatia na atuação a distância se comparada à cordialidade, aceitação ou honradez, embora ela ajude a criar cumplicidade na relação tutor-aluno, fator tão necessário a uma modalidade educacional em que as relações são privadas do contato pessoal. A cordialidade foi tida como a competência mais relevante.

A Tabela 1 traz as percepções dos pesquisados sobre o significado da empatia para o tutor a distância. Metade compreendeu a empatia como a capacidade de perceber o outro e identificar suas necessidades, o que condiz com a definição preconizada por Aretio (2002), Giannella et al. (2003), Souza (2004) e Vedove e Camargo (2008). Um tutor, que afirmou, em resposta a uma pergunta anterior, não ter ciência das competências socioafetivas, conseguiu reconhecer o significado de empatia com base na literatura.

Tabela 1: Significado de empatia com base nas percepções dos tutores

SIGNIFICADO DA EMPATIA	TOTAL
Aceitar e compreender a realidade do aluno que, em seus contatos com o tutor, deve se sentir participante ativo do processo de ensino-aprendizagem	0
Agir de forma afável, tratar os alunos de modo respeitoso e sensível, demonstrar sinceridade e elogiar mais os acertos que os erros	4
Perceber o outro e identificar suas necessidades	6
Ser humilde na postura com o aluno, além de honesto consigo mesmo e com o cursista na certeza de que não existe o detentor absoluto do saber	2

Quatro (33%) tutores confundiram empatia com cordialidade, embora apenas um tenha admitido desconhecer as competências socioafetivas. Outros dois, ambos sem curso específico de formação de tutor, confundiram empatia com honradez. Em resumo, metade dos pesquisados tinha percepções díspares quanto ao significado da competência empatia em relação ao sugerido por Aretio (2002) e Giannella et al. (2003). Há possibilidade de as percepções terem sido influenciadas pela formação acadêmica. Entre esses seis, quatro eram pedagogos com especialização, mas sem curso específico em tutoria.

Na amostra, dez dos doze pesquisados tinham de um a cinco anos de experiência como tutor. Por conseguinte, não foi possível identificar correlação entre o tempo de atuação e a evolução da percepção do significado de empatia.

Após a questão sobre o significado de empatia ser respondida, as definições das quatro competências socioafetivas, conforme Aretio (2002) e Giannella et al. (2003), eram esclarecidas aos pesquisados, sem permitir-lhes alterar a resposta. O intuito foi assegurar o entendimento sobre empatia nas respostas às questões subsequentes.

Tabela 2: Momentos em que os tutores julgaram a empatia essencial

MOMENTOS EM QUE A EMPATIA SERIA IMPRESCINDÍVEL	TOTAL
No desenvolvimento do trabalho coletivo, que deve ser pautado no diálogo, no debate, no confronto, na discussão de pontos de vista e, principalmente, no respeito mútuo devido à diversidade cultural.	2
Deve estar presente na hora de receber os alunos no início de cada módulo do curso ao fazer com que se sintam "bem-vindos", respeitados, confortáveis e estimulados a continuar sua caminhada de forma prazerosa, desenvolvendo um clima de autoconfiança.	3
No momento em que o aluno necessita de auxílio para a realização da tarefa, ao perceber sua aflição, o tutor pode orientá-lo de maneira que ele consiga o entendimento necessário para a realização da atividade, agindo, assim, de maneira humana e afetiva.	7
Quando reconhece desconhecer determinado assunto e a necessidade de pesquisar para oferecer uma resposta para o aluno, sendo o mediador da aprendizagem.	0

A Tabela 2 expõe momentos em que os tutores julgaram a empatia indispensável. Sete (58%) acham a empatia necessária para agir de maneira humana e afetiva quando o aluno se encontra aflito durante a realização de

tarefas. Desses, dois possuem formação em Pedagogia. De fato, a capacidade de perceber o outro e identificar-se com suas necessidades auxiliaria nessas situações.

Três tutores (25%) consideram a empatia necessária ao acolhimento do aluno no início de cada módulo, sendo dois formados em Letras. Dois (17%) reputam a empatia importante durante um trabalho coletivo.

Foram investigadas, ainda, quais situações problemáticas recorrentes na tutoria a distância poderiam ser resolvidas com a empatia (Tabela 3). As percepções dos tutores foram bem variadas:

Tabela 3: Situações problemáticas possíveis de ser superadas com a empatia na percepção dos tutores

SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA POSSÍVEL DE SER SUPERADA COM A EMPATIA	TOTAL
Baixa participação de toda a turma no AVA.	2
Baixa participação no AVA por um cursista em particular.	2
Agressividade entre colegas de uma disciplina.	2
Baixa interação com os colegas	5
Desestímulo	3
Dificuldade no processo de ensino-aprendizagem	4
Pouco contato com o tutor	4
Presunção do cursista	3
Questionamento da competência técnica do tutor.	4

Segundo cinco (42%) pesquisados, a baixa interação com os colegas cursistas poderia ser solucionada com atitudes empáticas. Porém, isso envolveria a empatia entre os próprios cursistas, não sendo encarada como uma característica apenas da tutoria.

A dificuldade no processo de ensino aprendizagem, o pouco contato com o tutor e o questionamento à sua competência técnica foram apontados, cada um, por quatro participantes como situações que poderiam ser resolvidas pela empatia. Três (25%) deles também destacaram o desestímulo e a presunção do cursista como dificuldades a serem enfrentadas.

A baixa participação no AVA de um cursista em particular ou de toda a turma e a agressividade entre colegas de uma disciplina foram mencionadas, cada uma, por dois (16%) pesquisados.

Conforme destacado, seis dos tutores manifestaram percepções contrastivas sobre o significado da competência empatia frente ao proposto por Aretio (2002) e Giannella et al. (2003). Contudo, a dissensão pareceu não ter impacto na prática docente dos pesquisados, independentemente da associação entre o termo empatia e a definição canônica (Tabela 1), visto que o seis afirmaram fazer uso de empatia em momentos diversos e situações problemáticas indistintamente dos demais (Tabelas 2 e 3).

A empatia promove companheirismo na relação tutor-aluno (ARETIO, 2002). Na EaD, as relações humanas são privadas do contato pessoal. A distância pode ser uma barreira, principalmente para pessoas de gerações anteriores à dos jovens ditos nativos digitais. Contudo, para oito tutores (67%) incluídos no grupo dos nativos digitais, essa característica não revela ser mais fácil conquistar a empatia dos cursistas (Figura 1).



Figura 1: Percepções dos tutores sobre ser ou não mais fácil obter a empatia dos cursistas quanto se é um nativo digital.

Na visão dos pesquisados, os cursistas podem ter todo tipo de personalidade e o fato de a EaD utilizar diversos recursos tecnológicos não garante a conquista da empatia deles.

A Tabela 4 mostra características pessoais que os tutores acreditavam potencializar a empatia entre eles e os cursistas. Para os pesquisados, o fato de o tutor ou o cursista ser nativo digital não importa para haver empatia; apenas um tutor (8%) julgou o fato de o cursista ser um nativo digital como relevante para uma interação empática nas relações da EaD. A análise qualitativa das respostas individuais não mostrou haver relação evidente entre o pesquisado identificar o significado de empatia e os itens selecionados. O mesmo ocorreu com os dados relativos às Figuras 1 e 2.

Tabela 4: Característica pessoal que mais potencializa a empatia entre o tutor e o cursista

O QUE MAIS POTENCIALIZARIA A EMPATIA ENTRE O TUTOR E O CURSISTA?	TOTAL
Personalidade extrovertida do tutor	10
Personalidade extrovertida do cursista	4
O tutor ser um nativo digital	0
O cursista ser um nativo digital	1

Dez (83%) tutores veem a personalidade extrovertida do tutor como imprescindível para aumentar a cumplicidade e a confiança com o cursista. Segundo os eles, é notório o fato de o aluno, em geral, confiar mais em quem sente algum tipo de ligação. Esse relacionamento seria potencializado por uma personalidade extrovertida, dado o favorecimento da comunicação.

De acordo com três pesquisados, a personalidade extrovertida do tutor e dos cursistas ajudaria a promover a empatia. Um deles considerou apenas a extroversão do cursista como suficiente.

O uso de redes sociais (*Twitter, Facebook, YouTube*, entre outras) é comum na atualidade. Todavia, dez tutores (83%) opinaram que o hábito de se relacionar por redes sociais não melhoraria as chances de, naturalmente, obter a empatia dos cursistas (Figura 2). Uma suposição para esse resultado seria a de os tutores acharem que a linguagem informal, contumaz nesses veículos de comunicação, não seria apropriada ao ambiente de aprendizagem colaborativa da EaD contemporânea. Dois (17%) deles afirmaram que a interação do tutor com os cursistas por redes sociais facilitaria a obtenção da empatia destes.

Apenas dois tutores, entre os doze pesquisados, narraram uma situação problemática que conseguiram contornar com o

emprego de competências socioafetivas. Isso pode indicar a pouca utilização de tais competências frente às pedagógicas, tecnológicas e gerenciais.

É mais fácil obter a empatia dos cursistas se o tutor for habituado às redes sociais?



Figura 2: Percepções dos tutores sobre a facilidade de obter a empatia do cursista se eles próprios forem habituados a se relacionar por redes sociais.

Um tutor, graduado em Pedagogia e especializado em Orientação educacional e Alfabetização, relatou que se deparou com expressões irônicas dos cursistas no AVA e foi necessário flexibilidade e postura ética para contornar a situação. Outro, um mestre com graduação em Análise de sistemas, comentou a ocorrência de cópia indevida, em que o aluno postou uma mensagem da *Internet* como se fosse dele próprio. O tutor não relatou uma competência socioafetiva específica para lidar com a ocorrência, mas a honradez, provavelmente, teria ajudado a lidar com essa questão, pois Aretio (2002) destaca que a ação de um tutor pautada na honradez pressupõe atitudes verdadeiras e autênticas na relação com o aluno.

CONCLUSÕES

O tutor da EaD contemporânea deve construir uma relação de reciprocidade e

companheirismo com o aluno por meio das competências socioafetivas. Para Aretio (2002) e Giannella et al. (2003), o processo de ensino-aprendizagem a distância seria favorecido por aceitação, cordialidade, empatia e honradez.

As percepções de doze tutores sobre o papel da empatia na relação tutor-cursista foram analisadas. A empatia consiste em entender as emoções de outrem para identificar suas necessidades e expectativas (ARETIO, 2002; GIANNELLA et al., 2003). Não obstante, metade dos pesquisados apresentou percepções díspares sobre o significado de empatia ao verem-na como outra competência – cordialidade ou honradez.

A dissensão nas percepções de seis respondentes poderia advir de deficiências em sua capacitação pedagógica para atuação na tutoria a distância. Afinal, cinco deles informaram terem conhecido as competências socioafetivas apenas quando no exercício profissional. Contudo, os dados colhidos não objetivaram aprofundar a influência da formação tutorial; outras pesquisas podem perquiri-la.

Todavia, outro ponto de vista parece mais provável para explicar a aparente divergência entre teoria e realidade empírica. Não seria o caso de pôr de lado as definições de Aretio (2002) e Giannella et al. (2003) para as competências socioafetivas, mas de apreciá-las em conjunto, holisticamente. A partir dessa perspectiva sintética, as respostas dissidentes não representariam desconhecimento, incompreensão ou, mesmo, incapacidade profissional. Seriam apenas reflexo da inerente indissociabilidade das competências socioafetivas no ensino-aprendizagem a distância. A pluralidade de formas de exercê-las é consequência direta da riqueza das relações humanas. O tutor deve, portanto, valorizar a afetividade para conseguir alcançar e sensibilizar o aluno a distância.

As percepções de cursistas da EaD sobre a empatia seriam um tema complementar de investigação para entender como essa competência socioafetiva influiria na interação entre colegas de curso. Analisar a postura de cursistas em fóruns e outras TIC, para aferir como a empatia contribuiria para a aprendizagem colaborativa, também poderia revelar outros aspectos particularmente interessantes relacionados ao tema.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o apoio da Universidade Federal Fluminense (UFF), da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J.B.F. **Mediação na tutoria on-line**: o entrelace que confere significado à aprendizagem. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Comunicação e da Informação)– Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2007.
- ARETIO, L.G. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.
- ARETIO, L.G. **La educación a distancia**: de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel, 2002.
- BELLONI, M.L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BERNARDINO, H.S. A tutoria na EaD: os papéis, as competências e a relevância do tutor. **Revista Paidéi@**: Revista Científica de Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Santos, São Paulo, v. 2, n. 4, jul. 2011. Disponível em: <[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=166&path\[\]=171](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=166&path[]=171)>. Acesso em: 24 fev. 2015.
- BORGES, F.V.A.; SOUZA, E.R. Competências essenciais ao trabalho tutorial: estudo bibliográfico. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., 2012, São Carlos. **Anais eletrônicos...** São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/178/85>>. Acesso em: 24 fev. 2015.
- BORTOLOZZO, A.R.S.; BARROS, G.C.; MOURA, L.M.C. Quem é e o que faz um professor-tutor. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 9., 2009, Paraná. **Anais eletrônicos...** Paraná: PUC-PR, 2009. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ead/ana.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2015.
- COMPARIN, E.R.A. **Concepções e tendências do trabalho docente na educação a distância**: um estudo de caso. 2013. 220 f. (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- CUNHA, F. O; SILVA, J. M. C. Análise das dimensões afetivas do tutor em turmas de EaD no ambiente virtual Moodle. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 20., 2009, Itajaí. **Anais eletrônicos...** Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2009. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/1190/1093>>. Acesso em: 24 fev. 2015.
- DORJÓ, D.S. Relações Afetivas: reais possibilidades na educação a distância. **Texto livre**: linguagem e tecnologia, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 1-10, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/104>>. Acesso em: 24 fev. 2015.
- FARIA, E.V. O tutor na educação a distância: a construção de conhecimentos pela interação nos ambientes midiáticos no contexto da educação libertadora. **Scientia FAER**, Olímpia, ano 2, v. 2, p. 28-37, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/>

faer/revista/faer/artigos/educacao2/elisio.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.

FIUZA, P.J. **Aspectos motivacionais na educação a distância análise estratégica e dimensionamento de ações**. 2002. 124 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GIANNELLA, T.R.; STRUCHINER, M.; RICCIARDI, R.M.V. Lições aprendidas em experiências de tutoria a distância: fatores potencializadores e limitantes. **Tecnologia Educacional**, vol. 31, n. 161/162, abr./set. 2003. Disponível em: <<http://www.educacao-publica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0059.html>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

HACK, J.R. Comunicação dialógica na educação superior a distância: a importância do papel do tutor. **Signo pensam**, vol. 29, n. 56, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232010000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 26 jul. 2016.

KNOWLES, M.; HOLTON, E.F.; SWANSON, R.A. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 5. ed. Estados Unidos: Ed. Holton, 1998. 310 p.

MAIA, C. **Guia Brasileiro de Educação a Distância**. São Paulo Esfera, 2002.

NOBRE, C.V.; MELO, K.S. Convergência das competências essenciais do mediador pedagógico da EaD. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 8., 2011, Ouro Preto. **Anais eletrônicos...** Ouro Preto: UNIREDE, 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/94697512/Convergencias-Das-Compentencias-Essenciais-Do-Mediador-Pedagogico-Da-EaD>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

OLIVEIRA, C.L.A.P. Afetividade, aprendizagem e tutoria *on-line*. **Revista EDaPECI: educação a distância e práticas educativas comunicacionais e interculturais**, Sergipe, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/565/469>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

OLIVEIRA, S.C. Inteligência, afetividade e aprendizagem - debatendo sobre o papel do tutor na educação a distância. In: ENCONTRO NACIONAL DE TUTORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., 2006, Ribeirão Preto. **Anais eletrônicos...** Ribeirão Preto: ENATED, 2006. p. 51-61. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFBbnxtYXJjZWxvYWx2ZXMxOTcwfGd4OjJiOGNjNDZkYjc3NGNhYWI>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

POSSA, A.D.; COMIN, L.G.M.; OLIVEIRA, F.M.G. O tutor e os aspectos afetivos da aprendizagem em educação a distância. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., 2013, Santa Catarina. **Anais eletrônicos...** Santa Catarina: IFSC, 2013. Disponível em: <http://seminarioead.ifsc.edu.br/files/2013/03/Artigo_Andr%C3%A9_Dala_Possa.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.

RAMOS, M.S. Qualidade da tutoria e a formação do tutor: os efeitos desses aspectos em cursos a distância. In: CONGRESSO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, Belém, 2013. **Anais eletrônicos...** Belém: UFPA, 2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/112988.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

SOUZA, M.G. A arte da sedução pedagógica na tutoria em educação a distância. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2004. **Anais eletrônicos...** ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/001-TC-A1.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

TEIXEIRA, N.; ALVES DE SALES, N.; TENÓRIO, T.; TENÓRIO, A. As competências socioafetivas aceitação e honradez segundo a percepção de tutores a distância. **RIED**: Revista Iberoamericana de educación a Distancia, Equador, v. 18, n. 1, p. 129-149, fev. 2015. Disponível em: <http://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/pdf/v%2018-1/art6_as-competencias.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.

TENÓRIO, A. et al. Ferramentas da educação a distância: a visão do tutor. **EAD em foco**: Revista Científica em Educação a Distância, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 48-60, jun. 2014. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/204/49>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

TENÓRIO, A.; SOUTO, E. V.; TENÓRIO, T. Percepções sobre a competência socioafetiva de cordialidade e a humanização da tutoria a distância. **EAD em foco**: Revista Científica em Educação a Distância, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 36-47, jun. 2014. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/199/48>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

TRACTENBERG, L.; TRACTENBERG, R. Seis competências essenciais da docência *on-line* independente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 22., 2007, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ABED, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007113218pm.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2015.

VEDOVE, J.C.D.; CAMARGO, R.T.M. A influência da empatia na relação tutor-aluno. **Revista Intersaberes**, ano 3, n. 6, p. 155-165, jul-dez 2008. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/135/108>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

VENÂNCIO, J.D.; MACEDO, A.S.G. Aprendizagem significativa: pela tutoria

humanizadora e humanizada, **Anais eletrônicos...** EDUCASUL, 2012. Disponível em: <<http://www.educasul.com.br/2012/Anais/Joana.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

XAVIER, R.T.O.; SILVA, J.A.S. Novos paradigmas nos saberes docentes na Educação a Distância. **RENOTE**: Revista novas tecnologias na educação, Rio Grande do Sul, v. 7, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13948/7849>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

2

Artigo

Fluência tecnológica na visão dos tutores e seus desafios

Maria das Graças Freitas dos Santos¹
Samira Pirola Santos Mantilla²

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de estudo sobre a competência tecnológica dos tutores a distância, também denominada de fluência tecnológica, fundamentada em estudos da Educação a Distância no contexto atual. Visa identificar, analisar e compreender as competências essenciais dos tutores a distância, com foco na fluência tecnológica que engloba as fluências técnica, prática e emancipatória. Para isso, foi realizado um estudo de caso em uma instituição de ensino particular, onde foi aplicado um questionário *on-line* para 24 tutores de um curso de graduação a distância. De acordo com os resultados, os tutores respondentes possuem domínio tecnológico (fluência técnica, prática e emancipatória), entretanto, no que tange à fluência emancipatória, observou-se que eles não possuem autonomia na tomada de decisões e não mantêm outros meios de comunicação com os estudantes, além da plataforma e do e-mail. Em relação às sugestões e críticas, verificou-se que os tutores estão preocupados com a difusão do conhecimento sobre as novidades tecnológicas, na medida em que as tecnologias estão em constante transformação. Assim, faz-se necessária uma capacitação constante

dos tutores *on-line* para que eles possam utilizar com autoridade essas novas tecnologias na prática da tutoria a distância.

Palavras-chave: Tutoria a distância. Desafios. Capacitação. Fluência técnica.

ABSTRACT

This work presents a proposal of study on the technological experience of distance tutors, also known as technological fluency, founded by experts of Distance Education in current context. Its aim is to identify, analyze and understand the basic knowledge of distance tutors, focusing on technological fluency, which includes technical, practical and emancipatory fluencies. For that, a case study in a private educational institution has been done, in which an online questionnaire was applied to 24 tutors of a distance graduation course. According to the results, the respondent tutors have technological experience (technical, practical and emancipatory fluencies), however, regarding the emancipatory fluency, it was seen that they do not have autonomy in decision-making and they do not have another way

¹ Universidade Federal Fluminense. E-mail: freitas_santos@yahoo.com.br

² Universidade Federal Fluminense. E-mail: samiramantilla@yahoo.com.br

of communication with students beyond the platform itself and e-mail. Concerning suggestions and criticisms, it was verified that tutors are concerned about spreading their knowledge about new technologies, since technology is constantly changing. In that way, it is necessary a permanent training of online tutors so they can use these new technologies with authority in the practice of the distance tutorial.

Keywords: Distance tutorial. Challenge. Training. Technical fluency.

RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta de estudio acerca de la experiencia tecnológica de los tutores a distancia, denominada también fluidez tecnológica, fundamentada por estudiosos de la Educación a Distancia en el contexto actual.

Tiene por objetivo identificar, analizar y comprender las competencias básicas de los tutores a distancia, centrándose en la fluidez tecnológica que abarca la fluidez técnica, la práctica y la emancipatoria. Para ello, se ha realizado un estudio testigo en una institución de enseñanza privada, donde se aplicó un cuestionario “on line” dirigido a 24 tutores de un curso de graduación a distancia. De acuerdo al resultado, los tutores encuestados poseen experiencia tecnológica (fluidez técnica, práctica y emancipatoria), sin embargo, en lo que atañe a la fluidez emancipatoria, se observó que ellos no poseen autonomía en la toma de decisiones y además no tienen otra forma de comunicación con los alumnos más allá de la misma plataforma o del e-mail. En relación a las sugerencias y críticas, se verificó que los tutores, están preocupados en la difusión de conocimientos sobre las novedades tecnológicas, ya que estas están en permanente transformación. De ese modo, se hace necesaria una capacitación constante de los tutores “on line” para que

puedan utilizar con autoridad dichas nuevas tecnologías en la práctica de la tutoría a distancia.

Palabras clave: Tutoría a distancia. Desafío. Capacitación. Fluidez técnica.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino mediada pelo uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), na qual o tutor possui o papel do docente *on-line*, mediando o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Esta modalidade está em expansão e pode facilitar o acesso ao ensino de qualidade, desde que os responsáveis estejam envolvidos e direcionados ao planejamento e à elaboração de estratégias de ensino adaptadas ao ambiente virtual.

Dentre os responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem, está um profissional de suma importância: o tutor virtual. Ele atua como moderador e facilitador do processo, estimulando e instigando os alunos para que eles desenvolvam a autonomia nos estudos e aproveitem, da melhor maneira possível, o conteúdo abordado ao longo do curso a distância.

De acordo com Cunha (2009), o tutor a distância deve desenvolver as seguintes competências essenciais: socioafetiva, autoavaliativa, gerencial, tecnológica e pedagógica, a fim de contribuir com a aprendizagem, nos modelos cognitivo e prático. Elas impactam no processo de ensino-aprendizagem, porque são capazes de alinhar o conhecimento, as habilidades e as atitudes.

No que tange à competência tecnológica, Schneider (2012, p. 84) a classifica em fluências técnica, prática e emancipatória. Essa competência requer do tutor tempo e dedicação em cada fase do processo, no qual ele deve considerar todas as vertentes que impactam o processo de ensino-aprendizagem.

Rosas e Behar (2015, p. 89) defendem que com o “advento dos *softwares* gratuitos, ampliaram-se as possibilidades de utilização” destes recursos pedagógicos em todas as modalidades educacionais, desde a presencial e a semipresencial até a totalmente a distância. Neste contexto, o uso da tecnologia digital impacta o desempenho da função tutorial, uma vez que seja direcionada de acordo com a necessidade de cada estudante.

Assim, para que a mediação seja eficiente, o tutor deve possuir em sua prática profissional a competência tecnológica, demonstrando habilidade no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para que se crie um ambiente de aprendizagem virtual interativo e colaborativo.

Nesse contexto, o objetivo do presente estudo foi analisar as competências tecnológicas essenciais do tutor e propor soluções aos desafios encontrados pelos tutores para que ele alcance a excelência nas suas atribuições.

1. COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS DO TUTOR A DISTÂNCIA

O papel de tutor a distância não é diferente e muito menos de menor valor do que o dos docentes de cursos presenciais. Na EaD, o tutor atua como um agente orientador da construção do conhecimento do aluno e até de sua autoaprendizagem, sendo importante para a formação do aluno.

Esse profissional norteia virtualmente o aluno quanto ao conteúdo programático do curso, acompanhando-o em todo o processo do ensino-aprendizagem (SANTOS, 2015). Os editais de seleção de tutores caracterizam-nos “como um especialista na área do conhecimento em que irá atuar”, bem como alguém que irá “acompanhar o desenvolvimento das atividades e identificar as dificuldades e os avanços dos alunos” (SANTOS, 2015, p. 39).

Um bom tutor deve criar propostas de atividades para a reflexão, sugerir fontes alternativas de informação, oferecer explicações, facilitar os processos de compreensão; ou seja, guiar, orientar, promover a realização de atividades, oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão. Muitos alunos abandonam cursos a distância porque não têm de seus tutores a ajuda necessária para continuarem o curso.

O profissional da educação a distância assume inúmeras responsabilidades e funções na EaD, recebendo destaque pela mediação educativa, uma vez que este profissional possui contato direto com os estudantes (SANTOS, 2015, p. 37).

Entende-se perfil profissional como um conjunto de competências essenciais ao desenvolvimento de um trabalho. No caso do tutor, é essencial que este possua um leque de competências e habilidades, dentre elas o uso das novas tecnologias da informação e interação. No entanto, a habilidade não se limita ao uso, mas amplia-se à forma como se dará a utilização dos recursos. O tutor deverá ser hábil na colocação das palavras que farão a mediação entre aluno e aprendizagem por meio de ferramentas tecnológicas e ter conhecimento para distinguir o recurso apropriado, bem como o momento ideal para cada tipo de comunicação (SANTOS, 2015, p. 48).

Quando se fala em fluência tecnológica em tutoria *on-line*, sobressai o tema Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que é o espaço virtual onde acontecem as trocas de experiências e o compartilhamento de material de estudo de um curso *on-line*. Além disso, no AVA, ocorrem as interações entre alunos e tutores e entre alunos e alunos, por meio de diferentes ferramentas síncronas e assíncronas, que são de suma importância para estreitar a relação aluno/tutor e despertar o sentimento de pertencimento do grupo.

Os AVAs devem ser planejados levando-se em consideração que os alunos precisam ser instigados a interagir e colaborar para estabelecer níveis mais complexos de flexibilidade cognitiva essencial na construção do conhecimento (MALLMANN et. al., 2012).

Para isso, o ambiente deve possuir recursos tecnológicos que permitam tal interação e cooperação. Entretanto, não basta ter um ambiente dotado de tecnologias, se o tutor não souber explorar as ferramentas disponíveis nele. De acordo com Rosas e Behar (2015, p. 89), a competência tecnológica deve ser explorada porque o advento dos *softwares* acarreta a ampliação dos recursos pedagógicos em todas as modalidades educacionais.

Neste contexto, a competência tecnológica requer da ação tutelar o domínio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), assim como utilizar e instruir os discentes sobre os procedimentos básicos, quando não, direcionar ao departamento competente para as devidas providências.

Tractenberg e Filatro (2013) consideram exemplos de competências tecnológicas no contexto de tutoria: utilizar com maestria as diferentes ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual; empregar diferentes tecnologias para apoiar a participação dos aprendizes e orientá-los de forma clara e objetiva quanto ao uso adequado do ambiente virtual de aprendizagem.

As competências tecnológicas primordiais segundo Behar (2013, p. 57) são:

- a) Letramento digital, que se refere à criticidade da informação e ao uso das tecnologias digitais;
- b) Cooperação potencializada pela interação social que ocorre, principalmente, em AVA;

c) Presença social no modo como o sujeito da EaD se percebe imerso na virtualidade;

d) Autonomia na tomada de decisões;

e) Organização do espaço e comunicação ou modos de expressar por meio das tecnologias.

Diante disso, o letramento digital está relacionado com a utilização e a crítica da informação filtrada. A cooperação potencializada refere-se à interação no ambiente virtual. Assim, a presença social é a percepção do indivíduo na “virtualidade”, tornando-o autônomo ao tomar decisões; possibilitando administração e organização do tempo, bem como o aumento da comunicação.

A fluência tecnológica perpassa pelas fluências técnica, prática e emancipatória (SCHNEIDER, 2012, p. 84). A fluência técnica refere-se ao conhecimento das ferramentas, enquanto a prática requer habilidades digitais. Já a emancipatória advém de atitudes e de compartilhamentos dos conhecimentos e habilidades tecnológicas.

Schneider (2012) listou as capacidades requeridas pelos tutores para alcançar a fluência tecnológica. Segundo a autora, a fluência técnica está relacionada com a capacidade de utilizar o computador, aprender novas formas de usar o computador e utilizar múltiplos programas e ferramentas. Já a fluência prática envolve o desenvolvimento da capacidade para criar e resolver atividades com o computador, compreender tudo o que é possível criar com uma dada ferramenta e criar atividades baseadas nas suas próprias ideias. Por outro lado, a fluência emancipatória engloba a capacidade de usar a tecnologia para contribuir com a comunidade na internet, modificar e ampliar atividades de estudo criadas por outros, usar os conceitos apreendidos nas atividades em outros contextos de estudo.

Assim, a exploração dos recursos tecnológicos, por parte do tutor, potencializa a interação, colaboração e a interatividade nas etapas da construção do conhecimento.

2. METODOLOGIA

O procedimento metodológico consistiu em um estudo de caso para verificar a percepção dos tutores virtuais dos desafios tecnológicos na ação tutorial. Aplicou-se um questionário *on-line* para 24 tutores, de ambos os sexos, especialistas e ou mestrandos, nos períodos matutino e vespertino de uma instituição de ensino superior privada, localizada na cidade de Santos, estado de São Paulo.

O curso analisado foi o de graduação em Ciências Contábeis, que é composto por oito semestres letivos, distribuído e disponibilizado nas 48 disciplinas em salas virtuais, cuja média de alunos por turma é de 1.098, isto é cerca de 366 alunos para cada tutor. O material didático é dividido semanalmente, sendo 16 videoaulas, 32 aulas-texto, bem como material e *links* complementares. A principal ferramenta de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem é o fórum avaliativo e não avaliativo, enquanto o questionário é utilizado para verificação de aprendizagem e atividade interdisciplinar. Já a avaliação é realizada em duas etapas: uma a distância e outra presencialmente.

Enquanto método, este trabalho realizou-se por meio de observação indireta, porque foi utilizado um questionário elaborado no Google Drive. O questionário continha 35 perguntas, sendo elas: 31 perguntas fechadas com respostas de múltipla escolha, duas perguntas abertas e um campo para sugestões e críticas. Utilizou-se uma escala de resposta do tipo *Likert* de cinco pontos, variando de concordo totalmente (5) a discordo totalmente (1), o que possibilitou uma análise quantitativa das respostas. Os dados coletados foram convertidos em gráficos e comparados entre si.

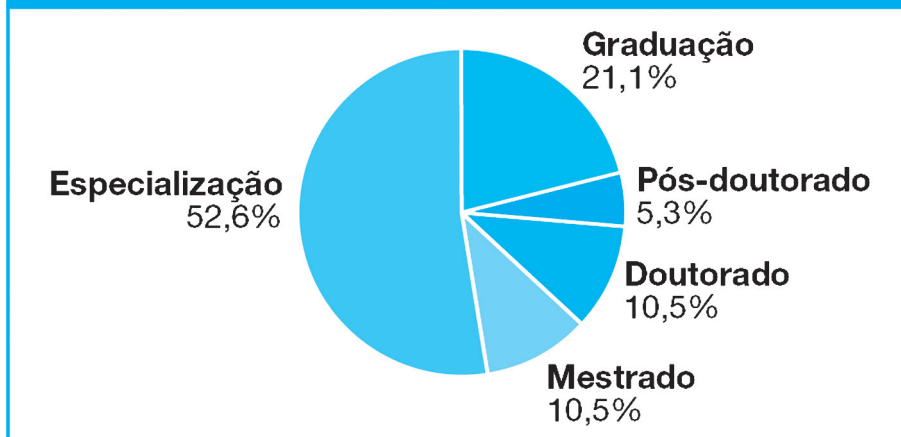
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre o perfil de tutoria e condições de trabalho, ao analisar os resultados obtidos na pesquisa, constatou-se que a maioria (68,4%) dos tutores do curso possui de 1 a 2 anos de tempo de atuação na área de tutoria *on-line* e 63,2% deles são do sexo feminino.

Em relação às características profissionais, 57,9% cumprem a jornada de trabalho na própria instituição e não em casa, 89,5% estão contratados por tempo integral e 10,5% são horistas. Quanto à jornada de trabalho, 52,6% trabalham cerca de 30 horas semanais, 10,5% trabalham menos de 20 horas semanais e o restante trabalha 20 ou 40 horas semanais.

No Gráfico 1 observa-se o nível de escolaridade dos tutores. Grande parte dos tutores (52,6%) possui curso de especialização, o que indica que este profissional considera sua formação acadêmica importante. Além disso, a maioria (76,5%) possui outra fonte de renda, o que sugere que a tutoria serve como um complemento salarial destes profissionais.

Nível de escolaridade



Fonte: Elaborado pelas autoras em 18/12/2015.

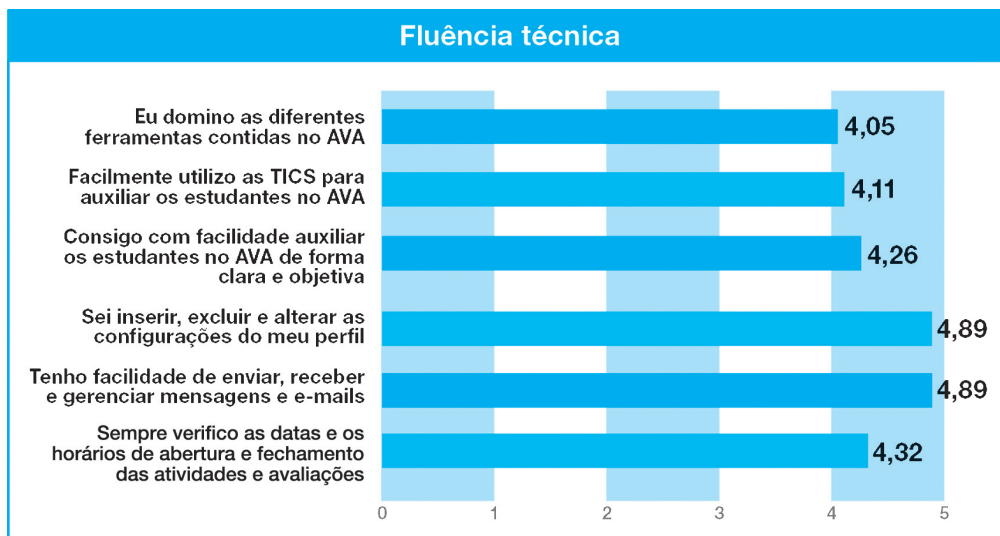
Os gráficos a seguir são relacionados à percepção do tutor sobre a atividade que ele desenvolve na tutoria.

De acordo com o Gráfico 2, os tutores respondentes possuem domínio técnico, pois a média do nível de concordância dos tutores para as perguntas sobre fluência técnica tendeu para 5 (concordo totalmente). De acordo com Schneider (2012, p.80), a fluência tecnológica é de suma importância por exercer “um efeito catalisador na prática, ou seja, quando o tutor adquire fluência, aumenta a suscetibilidade ao aprendizado e compartilhamento de soluções”.

Este resultado indica que os tutores possuem facilidade com a plataforma virtual e suas ferramentas. Ponto forte e considerável, em que tutor-aluno, aluno-aluno, tutor-professor dominam e se comunicam de forma clara e objetiva utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

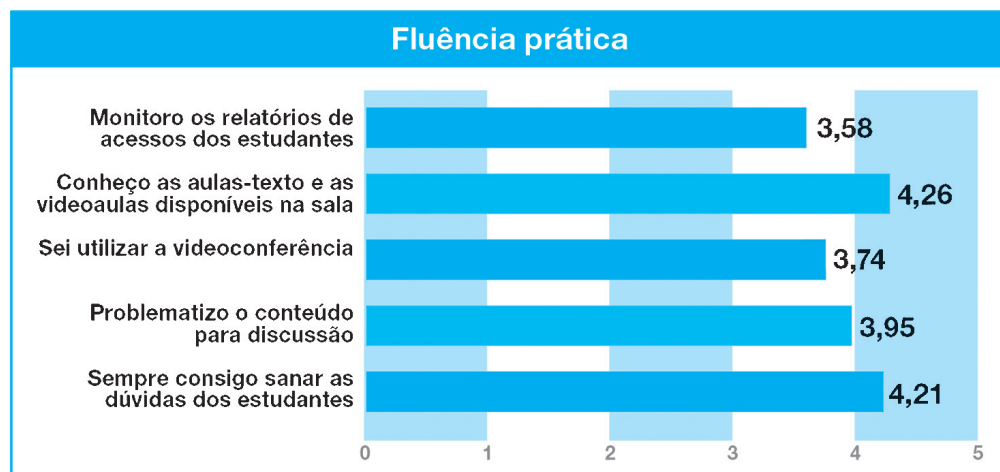
Outrossim, a fluência prática (Gráfico 3), chama a atenção para “eu conheço as aulas-texto e as videoaulas disponíveis na sala” e “eu consigo sanar as dúvidas dos estudantes”, em que a média das repostas tendeu para 5 (concordo totalmente). Percebe-se que os tutores dominam o conteúdo das disciplinas e estão seguros quanto a isso. Enquanto “monitorar os relatórios de acessos dos estudantes”, que é requisito básico na ação tutorial, alcançou 3,58 na escala. Já a utilização da videoconferência e a problematização do conteúdo para discussão tendeu para 4 (concordo). De acordo com estes resultados, observa-se que os tutores que participaram da pesquisa também possuem fluência prática, pois segundo Schneider (2012) a fluência prática envolve compreender as possibilidades de uma dada ferramenta, problematizar o conteúdo para o estudo, monitorar os alunos e sanar suas dúvidas.

Gráfico 2: Média das respostas dos tutores quanto à fluência técnica, em que a escala utilizada variou de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente)



Fonte: Elaborado pelas autoras em 18/12/2015.

Gráfico 3: Média das respostas dos tutores quanto à fluência prática, em que a escala utilizada variou de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).



Fonte: Elaborado pelas autoras em 18/12/2015.

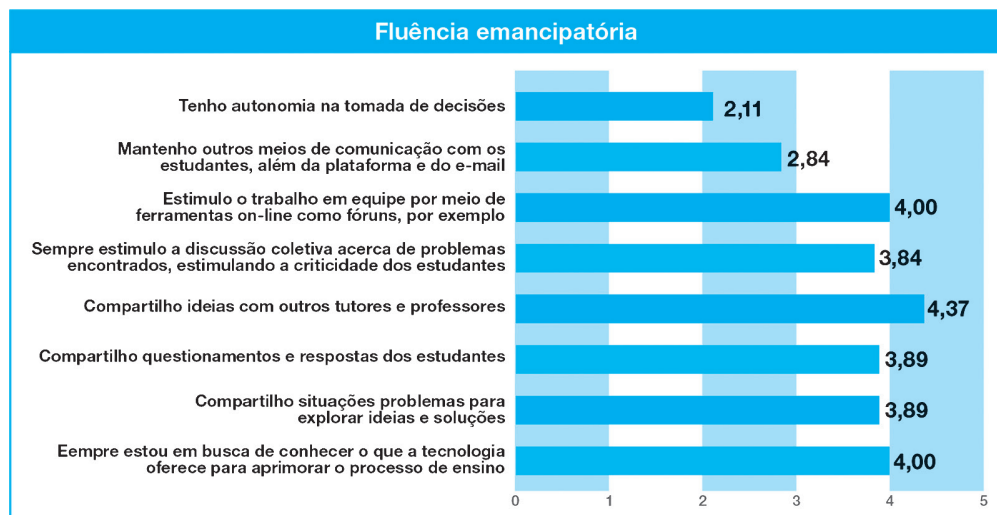
De acordo com as respostas do questionário quanto à fluência emancipatória (Gráfico 4), observa-se que a média das respostas para “Compartilho ideias com outros tutores e

professores” tendeu para 5 (concordo totalmente). Isso demonstra que os tutores acreditam que a troca de ideias é muito importante para a ação da tutoria. Além disso, a maioria

concorda que estão sempre em busca de conhecer o que a tecnologia oferece para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Garcia et. al. (2011, p. 85) também defendem

que “o professor deve compreender as novas tecnologias de comunicação em massa, e saber interpretá-las como ferramentas capazes de intensificar a interação entre as pessoas”.

Gráfico 4: Média das respostas dos tutores quanto à fluência emancipatória, em que a escala utilizada variou de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).



Fonte: Elaborado pelas autoras em 18/12/2015.

Entretanto, a média para a pergunta “Tenho autonomia na tomada de decisões” tendeu para discordo (2,84), o que significa que os tutores não se sentem os únicos responsáveis pelas ações no AVA, provavelmente porque o curso já tem uma proposta pedagógica na qual o tutor deve seguir o que foi orientado a eles pela coordenação do curso. Em relação a estimular a discussão coletiva, a resposta tendeu para 4 (concordo), o que significa que os tutores consideram importante a troca de ideias e experiências entre alunos. Este achado corrobora com Vidal e Silva (2010), que o consideram como um ponto relevante na função do tutor a criação de espaços de construção coletiva de conhecimentos.

No presente estudo, ao analisar as respostas, observa-se que a média do nível de concordância para as perguntas sobre estimular o trabalho em equipe, compartilhar

questionamentos e situações problemas tendeu para 4 (concordo parcialmente), uma vez que os tutores consideram essas ações apreciáveis no cotidiano desse modelo de tutoria. Entretanto, a média para a pergunta sobre manutenção “de outros meios de comunicação, além da plataforma e e-mail” tendeu para discordo (2,11) na escala, o que significa que a maioria não utiliza outros meios de comunicação além da sala de aula virtual.

Em relação à pergunta aberta, sobre críticas e sugestões, foram selecionadas as principais respostas obtidas:

“As instituições deveriam contar com um grupo de apoio especializado em novidades tecnológicas para difundir o conhecimento na proporção aproximada da velocidade em que as tecnologias se transformam”;

“Seria interessante novas plataformas que pudessem tornar a educação mais humanizada e próxima do aluno. Possibilitando trabalhar a educação com qualidade”.

Sobre este aspecto, pode-se sugerir que o acolhimento humaniza o processo de aprendizagem, tornando os alunos mais próximos e com sentimento de pertencimento do grupo. E os recursos tecnológicos devem ser explorados pelos tutores em busca de despertar o interesse dos alunos.

Como propostas de solução complementar aos desafios encontrados, sugere-se que a instituição de ensino ofereça treinamento inicial e capacitação frequente, como, por exemplo, oficinas ou seminários para cada nova versão da plataforma de ensino e reuniões periódicas para reflexão do processo, pois o engessamento do tutor inibe o seu desenvolvimento profissional.

A seleção dos alunos EaD deve ter critérios específicos de informática e a instituição poderá oferecer um módulo de inicialização do AVA. Além disso, como a massificação impede a qualidade da mediação, a instituição deve manter nivelado o número de tutores para a quantidade de alunos.

Visto o exposto, os tutores que participaram da pesquisa consideram a falta de capacitação contínua como o principal fator de ausência da competência tecnológica.

CONCLUSÕES

Na presente pesquisa, constatou-se que a maioria dos tutores possui de um a dois anos de tempo de atuação na área de tutoria *on-line*, é do sexo feminino e possui curso de especialização, o que indica que este profissional considera sua formação acadêmica importante. Além disso, verificou-se que os tutores conhecem as ferramentas digitais e possuem habilidades e atitudes diante delas, demonstrando que possuem fluência técnica, prática

e emancipatória. Isso porque a média do nível de concordância para as perguntas sobre esses quesitos variou de 3,58 a 4,89 na escala de *Likert*, onde 1 significa discordo totalmente e 5, concordo totalmente.

Apenas as perguntas “Tenho autonomia na tomada de decisões” e “Mantenho outros meios de comunicação com os estudantes, além da plataforma e do e-mail” receberam uma média baixa (2,84 e 2,11, respectivamente), o que significa que os tutores sentem falta de maior autonomia no curso e se restringem à plataforma virtual e e-mail, sem estimular o uso de redes sociais, por exemplo.

De acordo com os tutores que participaram da pesquisa, a ausência de capacitação é o principal agente bloqueador das fluências técnica, prática e emancipatória, porque é notório o retardo temporal (instantaneidade) nas atualizações das versões dos *softwares*, especificamente no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Esse resultado pode estar relacionado com as políticas de gestão da tutoria e com fatores como a falta de investimento por parte da instituição de ensino em capacitação tecnológica dos tutores, ou a disponibilização de um grupo de apoio especializado em novidades tecnológicas para difundir o conhecimento na proporção aproximada da velocidade em que elas se transformam. Já que os tutores apresentam interesses em atualizações.

Como solução para esse principal desafio encontrado pelos participantes da pesquisa diante das competências tecnológicas, propõe-se a implementação de um programa de capacitação contínua dos docentes *on-line*.

A capacitação dos profissionais é a ferramenta necessária para contribuir com uma tutoria eficiente e eficaz, tendo como meta o alcance da excelência na atividade desenvolvida. Somado a isso, o tutor deve utilizar os recursos tecnológicos voltados

às necessidades dos alunos, estimulando-os a interagirem com o grupo para alcançar a efetividade educacional.

As questões aqui discutidas podem ser investigadas em estudos complementares, pois criam possibilidades de novos trabalhos aplicados em outras instituições particulares ou públicas, em especial as que possuem o sistema de tutoria a distância.

REFERÊNCIAS

- BEHAR, P. A. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <<https://books.google.com.br>>. Acesso em: 15 ago. 2015. 312 p.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009. Disponível em: <<https://books.google.com.br>>. Acesso em: 4 abr. 2015. 115 p.
- CUNHA, F. O.; SILVA, J. M. C. Análise das dimensões afetivas do tutor em turmas de EaD no ambiente virtual Moodle. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 20., 2009, Itajaí. **Anais eletrônicos...** Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2009. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SBIE/2009/conteudo/artigos/completos/61986_1.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- GARCIA, M. F.; RABELO, D. F.; SILVA, D.; AMARAL, S. F. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas, 2011. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan.-abr. 2011. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16108>>. Acesso em: 6 jul. 2015.
- MALMANN, E. M.; TEIXEIRA, T. G.; SCHNEIDER, D. R.; TOEBE, I. C. D.; PEREIRA, G. S. F. Fluência tecnológica na prática de tutores no Moodle. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 18., 2012, São Luiz. **Anais eletrônicos...** São Luiz, ABED, 2012. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/46c.pdf>>. Acesso: 18 ago. 2015.
- ROSAS, F. W.; BEHAR, P. A. Competência para o contexto tecnológico-musical educacional: um foco na formação de professores. **Revista e-Curriculum**, v.13, n. 1, p. 87-108, 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13676/16386>>. Acesso em: 23 mai. 2015.
- SANTOS, D. D. P. **O tutor no ensino a distância: considerações sobre o elemento humano da mediação educativa com tecnologia**, 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123163/000823930.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 4 jun. 2015.
- SCHNEIDER, D. R. **Práticas diálogo-problematizadora dos tutores na UAB/UFMS: fluência tecnológica no Moodle**, 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4538>. Acesso em: 18 ago. 2015.
- VIDAL, O. F.; SILVA, M. M. O tutor na educação a distância: contribuição da motivação para a aprendizagem online. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU: XI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2011, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: IGLU, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26006/3.6.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

TRACTEMBERG, L.; FILATRO, A. C. **Tutoria *on-line* em organizações públicas**, 2013. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/1350/TutoriaOnLine_modulo_1_aprovacao_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 23 ago. 2015.

3

Artigo

Práticas educacionais inclusivas na área de deficiência intelectual: análise do nível de satisfação dos professores-cursistas

*Silvana Galvani Claudino-Kamazaki¹
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini²*

RESUMO

Este artigo apresenta a análise da satisfação dos professores-cursistas sobre a 6ª edição (2013) do curso Práticas Educacionais Inclusivas na Área de Deficiência Intelectual, oferecido pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp) com apoio do Ministério da Educação (MEC) na modalidade a distância. Para tanto, inicialmente realiza uma breve análise do que vem sendo considerado por alguns pesquisadores (SOMMER et al., 2012; VOLPATO; RIBEIRO, 2012; CUNHA, 2012) como qualidade na formação inicial e continuada de professores e sua relação com as alternativas possibilitadas pela modalidade a distância para, posteriormente, apresentar a análise das respostas enviadas pelos professores-cursistas via questionário de avaliação do curso em questão. O trabalho está, desta forma, organizado em três momentos: 1) breve panorama sobre a qualidade da formação docente nos cursos de graduação em nível superior; 2) reflexões sobre a relação desta qualidade com a formação continuada dos profissionais por meio da modalidade de educação a distância (EaD); 3) dados relativos à avaliação realizada pelos participantes do referido curso.

Palavras-chave: Formação continuada. EaD. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article presents the analysis of the students-teachers satisfaction on the 6th edition (2013) of the course called Inclusive Educational Practices in Intellectual Disability Area, offered by the College of Science from São Paulo State University (Unesp) with Ministry of Education (MEC) support in distance modality. To this end, the work initially provides a brief analysis of what has been considered by some researchers (SOMMER et al., 2012; VOLPATO; RIBEIRO, 2012; CUNHA, 2012) as quality in initial and continuing training of teachers and their relationship with the possible alternatives in distance education modality to subsequently presents the analysis of the responses sent by students-teachers by a course evaluation survey. The work is thus divided into three stages: 1) a brief overview on the quality of teacher education in undergraduate courses at the college level; 2) reflections on the relationship of this quality with continued training of professionals through the modality

¹Universidade Estadual Paulista. E-mail: psil0305@yahoo.com.br

²Universidade Estadual Paulista. E-mail: verinha@fc.unesp.br

of distance education; 3) data related to the evaluation made by the participants of that course.

Keywords: Continuing Education. DE. Inclusive education.

RESUMEN

En este artículo se presenta el análisis de la satisfacción de los maestros-cursistas en la 6ª edición (2013) del curso Las Prácticas Educativas Inclusivas en el Área de Discapacidad Intelectual, ofrecido por la Facultad de Ciencias de la Universidad Estatal Paulista (Unesp) con el apoyo del Ministerio de Educación (MEC) en la modalidad a distancia. Por lo tanto, inicialmente proporciona un breve análisis de lo que ha sido considerado por algunos investigadores (SOMMER et al, 2012; VOLPATO y RIBEIRO, 2012; CUNHA, 2012) como en la calidad inicial y la formación continua de los profesores y su relación con las alternativas hechas posibles para la educación a distancia e posteriormente el análisis de las respuestas enviadas por los estudiantes maestros a través de cuestionario de evaluación del curso en cuestión. El trabajo se divide así en tres etapas: 1) una breve descripción general de la calidad de la formación docente en cursos en el nivel universitario; 2) reflexiones sobre la relación de esta calidad con la formación continua de los profesionales a través de la modalidad de educación a distancia; 3) datos sobre la evaluación realizada por los participantes en ese curso.

Palabras clave: Educación continua. EaD. Educación inclusiva.

INTRODUÇÃO

A questão da qualidade na formação docente é um assunto complexo que vem sendo discutido por vários pesquisadores (SOMMER et al., 2012; VOLPATO; RIBEIRO, 2012; CUNHA, 2012).

Ao realizarem pesquisa junto a pró-reitores de graduação sobre o conceito de qualidade na formação docente na graduação, Sommer et al. (2012, p. 43-44) identificaram distintas definições, como:

formar profissionais com competência técnica em suas áreas de conhecimento; preparar profissionais atendendo às demandas do mercado; preparar os alunos para excelente performance nas avaliações externas; articular ensino e pesquisa na formação dos estudantes.

Os autores destacam ainda que, nos depoimentos, ficou evidenciado que a graduação de qualidade promoveria o desenvolvimento dos sujeitos para além dos quesitos já mencionados, como “contribuir de forma crítica para a sociedade em que estão inseridos” (SOMMER et al., 2012, p. 44).

Em estudo semelhante, Volpato e Ribeiro (2012), ao pesquisarem as representações de estudantes universitários sobre qualidade na educação superior, organizaram os discursos coletados em quatro eixos:

- qualidade enquanto formação docente relacionada ao “preparo” do corpo docente;
- qualidade enquanto prática pedagógica relacionada ao “planejamento, domínio do conhecimento, metodologia, relação teoria e prática, pesquisa, cooperação mútua, autonomia no processo de aprendizagem, novas tecnologias e capacidade de comunicação”;
- qualidade enquanto postura/atitude pessoal do professor;
- qualidade enquanto formação para o mercado, numa perspectiva de formação “mais completa, humana e cidadã”.

Em ambos os estudos buscou-se definir parâmetros e indicadores de qualidade sem perder de vista as questões políticas e o componente ideológico presente nos discursos, muitas vezes ancorados na lógica mercadológica, conforme alerta Asmann (1996 apud VOLPATO; RIBEIRO, 2012, p. 187).

Neste sentido, cabe citar as conclusões de Cunha (2012) sobre estes e outros estudos similares (CITOLIN et al., 2012; SOUZA et al., 2012; ZANCHET, et al., 2012) que relacionam a qualidade da graduação à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que definem a qualidade como “um constructo cambiante e (que) está referenciado em valores, contextos, tempos e culturas” (p. 268).

Avaliando a questão sob o ponto de vista da relação entre formação de professores e o papel das universidades públicas, Nascimento (2004) faz um breve resgate histórico das políticas educacionais ancoradas em determinações dos órgãos multilaterais (Banco Mundial/Bird, ONU, Unesco, Unicef³, Cepal, entre outros) e afirma que “sob a perspectiva governamental, a qualidade da educação é a mesma defendida pelo Banco Mundial e inclui, entre outros aspectos, a melhoria das condições de trabalho e da situação social dos professores” (p. 109). Alerta, ainda, sobre as questões políticas que estão nela imbricadas, inclusive no que se refere ao *locus* de formação docente.

Neste mesmo sentido, Silva (2004) traça um panorama das determinações das políticas educacionais atuais sobre a questão da qualidade da formação docente, alvo de “sucessivos, confusos e contraditórios dispositivos legais” (p. 120) que, para o autor, visam adequar a concepção de educação e sociedade ao projeto neoliberal.

O autor ressalta que, sob este modelo, as orientações da política oficial de formação de professores abarcam:

- a) forte regulação do Estado (Estado normativo e avaliador); b) retirada da formação de professores do âmbito da universidade; c) aligeiramento do conteúdo e da duração da formação; d) indução à privatização da formação de professores (SILVA, 2004, p. 121).

O autor defende, a exemplo de Cunha (2012), a importância da formação docente no âmbito universitário, tendo em vista a complexidade do ofício de professor, a consideração da pesquisa como princípio formativo, a vivência das diversas áreas de conhecimento e atividades acadêmicas, ambos, quase que exclusivamente proporcionados pelo ambiente universitário.

A defesa da formação docente neste âmbito remonta à década de 1930, com a criação do Instituto de Educação de São Paulo (1933) por Fernando Azevedo, compreendido como primeiro *locus* do desenvolvimento deste profissional, atribuindo-lhe um caráter técnico profissionalizante, de acordo com as premissas de progresso e “consciência nacional” da época (EVANGELISTA, 2003, p. 34).

Desde então, muito se avançou nessa questão da qualidade da formação docente, seja através de pesquisas, seja pela promulgação de legislações visando garanti-la, bem como pela luta incansável do movimento docente via Associações e Confederações de Professores - Apeoesp, CNTE⁴, dentre outras. Esta mobilização mais intensa a partir da década de 1970 criou “uma fase mais orgânica de propostas”, com a participação mais direta dos professores na proposição de políticas públicas voltadas à formação docente, embora, muitas vezes, não adotadas

³ **Bird**: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; **ONU**: Organização das Nações Unidas; **Unesco**: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; **Unicef**: Fundo das Nações Unidas para a Infância; **Cepal**: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

⁴ **APEOESP**: Associação dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo; **CNTE**: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

oficialmente em sua íntegra (GADOTTI, 1994, p. 64)

Em que pesem as contradições do real, há um consenso entre os estudiosos da área de que a qualidade e a valorização do magistério passam pela continuidade dos estudos dos professores via especializações, pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* e, neste sentido, em face do avanço das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs), atualmente tem sido valorizada a possibilidade de realizar esta formação continuada por meio da modalidade a distância.

Gouvêa e Oliveira (2006) realizaram uma rica pesquisa sobre a implantação de disciplinas a distância em diferentes cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), objetivando enriquecer o debate sobre a educação a distância no ensino superior a partir do aporte das tecnologias da informação e comunicação (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006).

A exemplo destes estudos, muitos pesquisadores (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012; MESQUITA; MARTINS, 2013; BARRETO, 2010; GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006; MERCADO, L.P.L, 2008, dentre outros) têm se debruçado sobre esta questão, procurando avaliar a qualidade dos cursos de formação docente – inicial e continuada – na modalidade a distância, objetivo que se coaduna com a análise que procuramos aqui estabelecer.

1. A EAD COMO ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

Para o objeto destas nossas reflexões, a análise da modalidade de formação continuada se faz imprescindível, haja vista a estreita relação que estabelece com a formação inicial, principalmente para a profissão docente, apresentando-se como continuidade da formação profissional.

Segundo Guerra (2012), estamos diante de uma quebra de paradigmas no que diz respeito a esta modalidade de formação, considerada até então como tecnicista – até porque é herdeira histórica deste modelo de ensino – “reduzida a cursos rápidos, com uma visão externa e reducionista de formação” (p.101).

Em oposição a esta autora, que defende que esta modalidade de formação deve ocorrer a partir das experiências cotidianas dos professores, caracterizando assim uma “prática pensada/refletida que passa a uma elaboração teórica através de uma vivência e de um agir comunicacional” (GUERRA, 2012, p. 113), Sousa (2012) faz uma análise crítica da situação atual da formação docente, indicando a trajetória histórica deste processo e as influências neoliberais que vem sofrendo, alertando para a dimensão política da formação e da atuação docente.

Para falar sobre política de formação é necessário pensar sobre a natureza da atividade docente e localizar o professor no interior de uma categoria profissional que exige conhecimentos específicos, habilidade para relacioná-los à práxis social e percepção do sentido político desta ação (SOUSA, 2012, p. 118).

Neste sentido, defendemos a análise das experiências cotidianas sob este ponto de vista que considera as condições concretas do fenômeno educativo em suas múltiplas determinantes, ou seja, que procura o exercício da reflexão além da superficialidade e entende a indissociabilidade ensino-aprendizagem como prática social ou práxis no sentido dialético, perspectiva encontrada, por exemplo, nas pesquisas de Moradillo (2010), para quem:

[...] a análise dos problemas educacionais não deve estacionar nas abstrações das suas partes: ao irmos às abstrações das partes, caminho necessário, o caminho de volta tem que ser feito, é preciso

retornar ao concreto. Só que agora concreto pensado, fruto de múltiplas determinações. Não mais fragmentos e sim, partes de uma totalidade.

A educação que não radicaliza nessa análise tende a ficar na superfície, idealizando, ou melhor, abstraindo o aluno, o professor, o conteúdo, a escola e a sociedade. Essa abstração é o caminho para deixar tudo como está: não se torna práxis educativa! (MORADILLO, 2010, p. 59).

Semelhante ponto de vista podemos também encontrar nos argumentos de SILVA; SILVA; MARTINS (s/d, p. 10)

[...] para o desenvolvimento do indivíduo, é fundamental que a educação escolar e, em última instância, o educador cumpra o papel de mediar a apropriação dos saberes sistematizados, os quais surgem como respostas às necessidades concretas enfrentadas pelos indivíduos em sua prática social no processo histórico.

Entendemos assim que a superação do senso comum advindo da empiria cotidiana do professor se faz necessária se pensarmos numa prática educativa que esteja ancorada no conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade.

No que tange à modalidade de educação a distância na formação continuada de professores, defendemos que o desafio está em possibilitar uma formação que alie teoria e prática, que seja significativa e proporcione a apropriação de conhecimento científico orientador do trabalho em sala de aula, trabalho este que visa garantir a aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência intelectual, objeto do curso cuja satisfação será avaliada na sequência.

Neste aspecto, cabe lembrar que apesar da necessidade legal de reformulação curricular voltada à educação especial dos cursos

de formação inicial de professores principalmente a partir do decreto 5.626/2005⁵, é sabido que tal reformulação ainda encontra-se em processo no âmbito das licenciaturas em geral, privilegiando a inserção da disciplina de Libras em grande parte dos cursos (GATTI, 2008).

Este fato denota o quanto a educação especial na perspectiva inclusiva ainda precisa avançar nos cursos de formação docente inicial e continuada e nos indica, de antemão, a importância da expansão do oferecimento de cursos sob esta perspectiva.

Neste sentido, a intensificação de programas e políticas de formação de professores na modalidade EaD representados, por exemplo, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores⁶ e pela criação da UAB vêm contribuindo para a qualificação do ensino na educação básica através da capacitação do seu corpo docente também no que se refere à educação especial inclusiva (PASSERINO, 2011, p.75).

Assim, considerando os avanços na tecnologia nas últimas décadas, a EaD, em sua história, vem consolidando-se como ferramenta fundamental de formação profissional e ampliação do número de profissionais capacitados para atuar em diversas áreas, inclusive na educação.

Segundo Alves (2011), a educação a distância é uma “modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, onde professores

⁵ O decreto 5.626/2005 regulamenta a inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e a formação do professor e do instrutor de Libras.

⁶ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores é formada por 19 instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais e comunitárias sem fins lucrativos, que produzem materiais didáticos para cursos a distância e semipresenciais, contribuindo para a formação de professores da educação básica, diretores, equipe gestora e dirigentes do sistema público de educação (PASSERINO, 2011, p.75).

e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo” (p.83).

Esta autora nos informa que, no Brasil, a EaD ganhou notoriedade a partir da década de 1920, através do rádio como ferramenta de ensino, posteriormente fortalecido pelos programas educativos veiculados pelos canais televisivos na década de 1960/70, ambos com apoio do MEC (ALVES, 2011, p. 88).

Mais recentemente, com o advento e a ampliação do acesso à internet, o computador vem sendo o protagonista da EaD em nível superior, tendo sido a Universidade de Brasília a instituição vanguardista, a partir da década de 1980, cujas experiências precederam a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2008 (ALVES, 2011), através do decreto 5.800/2006⁷ (BRASIL, 2006).

Cabe citar que, no contexto nacional, a EaD legitimou-se a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, em seu artigo 80, posteriormente alterado pelo decreto nº 5.622/2005, que define a EaD:

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

Atualmente, várias instituições de ensino superior, públicas e privadas, apoiam a universalização e democratização do ensino por meio da oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância.

⁷ O decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Dentre estas instituições, destacamos o papel do Núcleo de Educação a Distância (Nead) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) na criação, ampliação da oferta de vagas e avaliação de cursos voltados, principalmente, para a formação inicial e continuada de professores.

Segundo Schlünzen Junior (2014, p. 1), coordenador do Nead:

A EaD da Unesp trabalha em consonância com os referenciais de qualidade e diretrizes nacionais e internacionais, em parceria com os mais importantes órgãos educacionais e de pesquisa de nosso país e representa, atualmente, enorme volume de atividades de nossa Universidade, atendendo aos nossos objetivos de qualidade e desempenhando, com autonomia, nosso papel na sociedade na democratização do conhecimento para todos.

Sob esta mesma ótica, desenvolveu-se na Faculdade de Ciências da Unesp o curso Práticas Educacionais Inclusivas na Área de Deficiência Intelectual, um curso de 180 horas na modalidade EaD, que faz parte da Rede de Formação Continuada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

O objetivo deste estudo foi analisar o nível de satisfação dos cursistas em relação ao curso Práticas Educacionais Inclusivas na Área de Deficiência Intelectual, oferecido pela Faculdade de Ciências da Unesp com apoio do MEC, em sua 6ª edição (2013).

Os dados coletados e avaliados neste estudo fortalecem a defesa da educação a distância como uma alternativa de qualidade, viável e acessível para a formação continuada de professores.

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Os dados aqui analisados são relativos às respostas enviadas pelos professores-cursistas ao questionário de avaliação do curso, composto por 16 questões, sendo 11 objetivas e cinco abertas.

Para as questões objetivas, foi realizada a análise descritiva de 100% dos dados coletados, de onde se aferiu a frequência relativa das alternativas de cada questão.

Para as questões abertas, em função do grande universo de respostas das 50 turmas do curso, optamos pela análise de conteúdo por amostragem randômica, que contemplou as respostas enviadas por cinco turmas, o equivalente a 10% do total de respostas, considerada aqui uma amostra significativa.

Participantes: Professores cursistas da especialização em Práticas Educacionais Inclusivas na Área de Deficiência Intelectual.

O curso aqui analisado foi oferecido em nível nacional e contou com 1.267 inscrições, sendo 1.005 do estado de São Paulo, cujos municípios de São Paulo (228), Bauru (136) e Osasco (76) configuraram-se como os de maior representatividade em números de inscrições. Os 1.267 inscritos, todos do ensino público, foram divididos em 50 turmas.

Nessa 6ª versão do curso, 88% (1.115) dos inscritos tinha formação superior completa, 30% (386) atuavam como professores na educação infantil, 24% (307) no 1º ciclo do ensino fundamental e 10,45% (133) no 2º ciclo do ensino fundamental. Destaca-se também que 142 inscritos (11,20%) eram professores de sala de recursos.

3. INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados utilizado consistiu de um questionário composto

de 16 questões, sendo 11 objetivas e cinco discursivas, tendo sido respondido por 952 cursistas, representando 75,13% dos inscritos no curso.

O questionário foi disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem da Unesp (Teleduc) ao final do curso, no link <http://eduespecial.com.br/index.php>, sendo que os professores-cursistas tiveram 15 dias para responderem.

Os cursistas também foram estimulados pelos seus tutores, através da ferramenta e-mail, a participarem da pesquisa respondendo o questionário, ocasião em que recebiam o arquivo do “Termo de consentimento livre e esclarecido”, para assinatura e reenvio aos tutores. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências pelo processo nº 192/46/01/10.

Para melhor organização dos dados coletados, a presente análise foi dividida em dois momentos: 1) *questões objetivas* – apresentação das questões e as frequências absoluta e relativa das respostas coletadas em 100% das turmas; 2) *questões abertas* – apresentação das questões, organização das respostas em eixos temáticos, seguida da análise de conteúdo de acordo com Bardin (2009).

Cabe destacar que as questões abertas analisadas (questões 6, 8, 14 e 17) eram complementares às questões objetivas 5, 7, 13 e 15, conforme podemos verificar nas questões (abertas e objetivas) do Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Questões objetivas e abertas

QUESTÕES
Q. 2 - O curso atendeu às suas expectativas?
Q. 3 - O material didático disponibilizado on-line atendeu aos objetivos do curso?
Q. 4 - Houve dificuldade para realizar alguma atividade?
Q. 5 - A relação com o tutor foi produtiva?
Q. 6 - Explique a resposta anterior.
Q. 7 - A relação com o formador foi produtiva?
Q. 8 - Explique a resposta anterior.
Q. 9 - Teve dificuldade para explorar o Teleduc?
Q. 10 - Das ferramentas do ambiente, qual a que mais utilizou?
Q. 11 - O tempo foi adequado para as atividades propostas?
Q. 12 - Os conteúdos, a metodologia, as sugestões apresentadas e as atividades propostas estão de acordo com o cotidiano da escola e favoreceram a inclusão escolar?
Q. 13 - Os bate-papos agendados facilitaram a interação com os formadores e demais cursistas, bem como contribuíram para a troca de experiências e debates?
Q. 14 - Explique a resposta anterior.
Q. 15 - Se fosse realizar outro curso a distância, qual tema gostaria de estudar?
Q. 16 - Se respondeu "Outros" na questão 15, informe qual o tema que gostaria de aprofundar num curso EAD.
Q. 17 - Elogios, sugestões e críticas sobre o curso.

Fonte: As autoras.

4. TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Questões objetivas

Para as questões objetivas, foi realizada a análise descritiva. Assim, os dados foram tabulados conforme a Tabela 1, a seguir, onde consta a frequência relativa das respostas, o que permite visualizar – relacionando-a ao Quadro 2 – a porcentagem de respostas para cada uma das questões 2, 3, 5, 7, 9, 11, 12 e 13.

Tabela 1: Nível de satisfação dos professores cursistas

QUESTÃO	CP (%)	C (%)	I (%)	D (%)	DP (%)
2	72	26	1,3	0,5	0,2
3	78	21,6	0,4	-	-
5	82	16	1,3	0,5	0,2
7	78	19	2,5	0,5	-
9	3	12,5	5,5	34	45
11	36	47	7,0	9	1
12	59	37	2,5	1,5	-
13	47	36	11	5,4	0,6

Legenda: CP (concordo plenamente); C (concordo); I (incerto); D (discordo); DP (discordo plenamente).

Fonte: As autoras.

Quadro 2: Questões objetivas

QUESTÕES
Q. 2 - O curso atendeu às suas expectativas?
Q. 3 - O material didático disponibilizado on-line atendeu aos objetivos do curso?
Q. 4 - Houve dificuldade para realizar alguma atividade?
Q. 5 - A relação com o tutor foi produtiva?
Q. 7 - A relação com o formador foi produtiva?
Q. 9 - Teve dificuldade para explorar o Teleduc?
Q. 10 - Das ferramentas do ambiente, qual a que mais utilizou?
Q. 11 - O tempo foi adequado para as atividades propostas?
Q. 12 - Os conteúdos, a metodologia, as sugestões apresentadas e as atividades propostas estão de acordo com o cotidiano da escola e favoreceram a inclusão escolar?
Q. 13 - Os bate-papos agendados facilitaram a interação com os formadores e demais cursistas, bem como contribuíram para a troca de experiências e debates?
Q. 15 - Se fosse realizar outro curso a distância, qual tema gostaria de estudar?

Fonte: As autoras.

Para a Questão 4, identificamos que 63% dos respondentes apontaram não terem tido dificuldade para realizar as atividades, enquanto 37% responderam que houve alguma dificuldade.

Na Questão 10, constatamos que a ferramenta mais utilizada pelos cursistas foi o portfólio, com 51% das respostas. A ferramenta e-mail foi a mais utilizada por 30% dos cursistas, enquanto o fórum e o chat foram as ferramentas mais utilizadas por 16% e 3% dos cursistas, respectivamente.

A Questão 15 não foi avaliada por não relacionar-se diretamente ao nível de satisfação dos cursistas, objeto desta análise.

Tais dados quantitativos serviram também de referência para a análise de conteúdo das questões abertas, conforme descrevemos nos resultados desta investigação.

4.2. Questões abertas

Para analisar as respostas discursivas, optamos pela análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2009, p.40) é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos

de descrição do conteúdo das mensagens” e que se reveste também da interpretação destes conteúdos e das inferências decorrentes de índices ou indicadores contidos no texto em análise.

Neste tipo de análise quanti-qualitativa, a partir da demarcação do universo de documentos a serem analisados, estabelece-se um *corpus* ou “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2009, p. 122), *corpus* este que deverá obedecer às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Na análise em questão, o *corpus* se constituiu em quatro das cinco questões discursivas do questionário de avaliação do curso, respostas estas eleitas aqui como o foco da nossa análise, uma vez entendidas como de fundamental importância para o aprimoramento constante do curso oferecido.

Dada a grande quantidade de respostas das 50 turmas, a análise foi realizada por amostragem aleatória, e, sendo assim, o *corpus* analisado foi representado por 10% das turmas do curso (cinco) eleitas aleatoriamente, cujas respostas foram lidas na íntegra e

categorizadas em eixos temáticos para cada uma das quatro questões analisadas.

Cabe ressaltar que foi considerada a co-ocorrência (BARDIN, 2009) de temas em algumas respostas, o que justifica a aferição descrita a seguir.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação às questões objetivas, os indicadores “concordo plenamente” e “concordo” das 952 respostas enviadas para a Questão 2 nos informam que 98% dos professores cursistas manifestaram que o curso atendeu às suas expectativas e, na Questão 3, que 99% consideraram que o material didático disponibilizado *on-line* atendeu aos objetivos do curso.

Na Questão 11, 83% avaliaram como adequado o tempo para a realização das atividades propostas, enquanto na Questão 12, 96% dos respondentes avaliaram que os conteúdos, a metodologia, as sugestões apresentadas e as atividades propostas estavam de acordo com o cotidiano da escola e favoreceram a inclusão escolar.

Em relação à operacionalidade do sistema, os dados coletados na Questão 9 indicam que cerca de 15% dos professores cursistas ainda manifestam algum grau de dificuldade em relação a esta manipulação técnica.

Quanto à execução das atividades, a Questão 4 indicou que, de um modo geral, 63% dos respondentes não tiveram dificuldade.

A Questão 15 apresentava nove alternativas de resposta, das quais se destacaram “dificuldades de aprendizagem” com 291 respostas (30%), “gestão escolar” com 157 respostas (16%), “dificuldade de alfabetização” com 139 respostas (15%) e “educação inclusiva na classe comum” com 101 respostas (11%).

Por fugir aos objetivos desta investigação, as respostas à Questão 16 não foram aqui analisadas.

Em relação aos bate-papos agendados, 83% das respostas indicam que estes facilitaram a interação com os formadores e demais cursistas e contribuíram para a troca de experiências e debates, apesar de a Questão 10 indicar que esta ferramenta foi a mais utilizada apenas por 3% dos cursistas, enquanto 51% dos cursistas indicaram ter utilizado o portfólio com mais frequência.

Quanto à relação com o tutor e com o formador, as Questões 5 e 7 indicaram, respectivamente, que 98% consideraram a relação com o tutor produtiva, enquanto 97% consideraram produtiva a relação com o formador. Estes dados estão coerentes com a análise qualitativa das Questões 6 e 8, complementares às Questões 5 e 7, conforme veremos a seguir.

Em relação às respostas discursivas, a primeira questão aberta analisada foi a 6: *Explique a resposta anterior*, complementar à Questão 5 (A relação com o tutor foi produtiva?).

Das 102 respostas enviadas pelas cinco turmas da amostra escolhida, identificamos, a partir da frequência e/ou presença de determinados elementos, cinco eixos temáticos:

- Eixo 1 – Disponibilidade/Disposição (prontidão) para o atendimento
- Eixo 2 – Esclarecimentos de dúvidas
- Eixo 3 – Auxílio nas atividades
- Eixo 4 – Rapidez e precisão dos *feedbacks*
- Eixo 5 – Insatisfações com tutor

Dentre as respostas enviadas, aferimos que 59 respostas (58%) transitaram no Eixo 1,

evidenciando a prontidão e a disponibilidade dos tutores no atendimento às necessidades dos cursistas. Foram identificadas também 29 respostas (28%) no Eixo 2 e 25 (24%) no Eixo 3, demonstrando a satisfação dos cursistas quanto ao esclarecimento de dúvidas e auxílio nas atividades do curso, respectivamente. Houve ainda 10 respostas (9%) que relatavam a rapidez dos tutores para as devolutivas e o atendimento em geral e apenas sete respostas (6%) indicando alguma insatisfação com a atuação dos tutores.

Em pesquisa publicada em 2011, Bezerra e Carvalho enfatizam a importância do papel do tutor nos cursos a distância. Para estes autores:

A interação com a tutoria é uma forma de propiciar ao estudante a distância, uma relação que apenas outro sujeito, outro ser humano pode fornecer, contribuindo com sua formação, com suas experiências, com sua subjetividade (BEZERRA; CARVALHO, 2011, p.241).

Ancorados em estudiosos da área (EMERENCIANO; SOUZA; FREITAS, 2001; GONZALEZ, 2005; MAGGIO, 2001), tais autores defendem como sendo essencial o papel do tutor nos cursos EaD, mediando, informando, fornecendo direções e possibilitando a construção do conhecimento por parte dos cursistas (BEZERRA; CARVALHO, 2011).

Neste aspecto, os dados expostos anteriormente revelam que a relação da maioria dos cursistas com seu tutor foi produtiva, evidenciando que estes cumpriram satisfatoriamente com suas funções de assessoria e apoio técnico-pedagógico durante o curso.

Tendo em vista a complementaridade dos papéis do tutor e do formador no curso analisado, o primeiro mantendo uma relação mais próxima e constante com os cursistas durante todo o curso nos moldes já citados e o segundo voltado ao aprimoramento da aprendizagem

via correção e devolutivas das atividades realizadas – para a análise da questão 8: *Explique a resposta anterior*, complementar à Questão 7 (A relação com o formador foi produtiva?) – foram adotados eixos temáticos semelhantes, todavia com algumas modificações importantes, haja vista a natureza específica do trabalho dos formadores neste curso.

Assim, utilizamos o mesmo procedimento de análise, todavia para os seguintes eixos temáticos:

- Eixo 1 – Atenção e Acompanhamento dos cursistas
- Eixo 2 – Esclarecimentos de dúvidas
- Eixo 3 – Auxílio nas atividades
- Eixo 4 – *Feedbacks*, comentários e sugestões de melhorias nas atividades.
- Eixo 5 – Insatisfações com o formador

Das 101 respostas recebidas, 28 (27%) transitaram no Eixo 1, destacando-se as referências quanto à “atenção” e ao “acompanhamento” dos formadores durante o curso, 13 respostas (12%) representaram o Eixo 2 e 12 respostas (11%), o Eixo 3, evidenciando, respectivamente, menções ao esclarecimento de dúvidas e ao auxílio nas atividades, e 23 respostas (22%) transitaram no Eixo 4. Houve apenas sete respostas (6%) no Eixo 5 indicando alguma insatisfação e/ou falta de contato do formador.

Cabe destacar aqui o papel diferenciado do formador no curso em análise, mais próximo da definição dada por Carvalho (2007), ou seja, alguém cujo foco é “superar as dificuldades dos alunos com o conteúdo específico, buscando alternativas para facilitar o processo de aprendizagem”, alternativas estas explicitadas, no curso em questão, nas correções e devolutivas das atividades realizadas pelos cursistas.

Com base nesta definição, podemos inferir que a maioria das respostas transitou nos Eixos 1 e 4, em virtude desta função diferenciada dos formadores neste curso. O alto índice de respostas (49%) relativas à atenção e ao acompanhamento, bem como aos *feedbacks*, comentários e sugestões de melhorias nas atividades, somados às respostas (23%) nos Eixos 2 e 3 – esclarecimento de dúvidas e auxílio nas atividades, respectivamente – indicam que os formadores exerceram de forma satisfatória sua função de facilitadores do processo de aprendizagem, auxiliando os cursistas a superarem suas dificuldades. Neste aspecto, tais respostas positivas – tanto as objetivas quanto as discursivas – nos induzem a concluir que a relação dos cursistas com seu formador foi, em sua maioria, bastante produtiva.

Para a análise da Questão 14: *Explique a resposta anterior*, complementar à Questão 13 (Os bate-papos agendados facilitaram a interação com os formadores e demais cursistas, bem como, contribuíram para a troca de experiências e debates?), foram levantados outros cinco eixos temáticos, dada a natureza diferenciada destes questionamentos, quais sejam:

- Eixo 1 – Troca de experiências
- Eixo 2 – Interação
- Eixo 3 – Debates
- Eixo 4 – Não participação
- Eixo 5 – Insatisfação quanto à forma e/ou ao conteúdo

Das 104 respostas obtidas, 41 (39%) citaram a riqueza da troca de experiências possibilitada pelos bate-papos, 25 (24%) fizeram referência à importância da interação com os colegas e o formador e 9 (8%) elogiaram os debates, indicando alto índice de satisfação dos cursistas com os momentos de bate-papo.

Todavia, foram também identificadas 23 (22%) respostas indicando a impossibilidade do cursista em participar dos bate-papos em função do dia/horário estabelecido e 10 respostas (9%) em que está presente alguma insatisfação em relação à forma e/ou ao conteúdo dos bate-papos.

Destes resultados, podemos inferir que, embora os cursistas participantes dos *chats* reconheçam a importância do bate-papo para a sua formação, ainda há necessidade de se aprimorar esta ferramenta em futuras versões do curso.

Estes resultados são corroborados por pesquisas como as de Horton (2000) acerca das vantagens e desvantagens dos *chats* em ambientes virtuais de aprendizagem.

O autor defende como pontos positivos o *feedback* praticamente imediato e o registro escrito das interações, desde que previamente clarificadas suas finalidades, a fim de não constranger os participantes. Por outro lado, aponta como desvantagens o fato de essa ferramenta adequar-se a grupos pequenos, prescindir da habilidade de digitação e ser pouco valorizada pelos alunos dos cursos *on-line* (HORTON, 2000).

Em relação à adequação, Horton (2000 apud ARAGÃO, 2008) indica que os *chats* não devem ser usados em qualquer situação e, assim, faz-se necessária a avaliação quanto ao seu uso no ambiente virtual de aprendizagem.

Por fim, nesta análise buscou-se também levantar críticas e sugestões para futuras versões do curso. Para tanto, apresentamos a análise da Questão 17: Elogios, sugestões e críticas sobre o curso.

Dada à diversidade de respostas, quantificamos os resultados nestas três categorias (elogios, sugestões e críticas), separando as respostas que indicavam cada uma delas.

Assim, das 104 respostas enviadas na amostra analisada, pudemos averiguar “elogios” em 100 respostas (96%), “sugestões” em 15 respostas (14%) e “críticas” em oito respostas (7%), resultado possível devido à co-ocorrência de categorias em algumas respostas.

No que se refere às sugestões, destacamos 13 menções (87%) ao oferecimento de outros cursos semelhantes e duas respostas (13%) relativas à alteração/extensão dos prazos para as atividades.

Quanto às críticas, houve duas menções (25%) ao acesso e obrigatoriedade de responder questionários de coleta de dados; quatro críticas (50%) voltadas ao aprimoramento das ferramentas bate-papo e fórum; uma crítica (12,5%) à ausência de textos complementares e apenas uma insatisfação (12,5%) quanto à avaliação de atividades.

Entendemos os resultados obtidos neste breve estudo como importantes indicadores da qualidade do curso nos vários aspectos avaliados, principalmente no que se refere à relação dos cursistas com seu tutor e com o formador.

Os dados também trouxeram importantes indicadores quanto à melhor utilização dos *chats* como ferramenta facilitadora da aprendizagem, bem como apontaram sugestões e críticas a serem consideradas em versões futuras do curso.

Estes dados associados ao alto índice de “elogios” (96%) nos induzem a concluir sobre a satisfação dos cursistas e a qualidade da formação oferecida nesta modalidade continuada a distância, corroborando os achados em outros estudos acerca de formação continuada na modalidade EaD. (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012; CAPELLINI et al., 2011; MELO, 2013; LOPES SILVA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os resultados aferidos nos indicam o alto índice de aprovação do curso representado pela satisfação dos cursistas nos vários aspectos avaliados, especialmente sua relação com o tutor e com o formador, bem como o reconhecimento do bate-papo como ferramenta importante no processo formativo, embora com alguma necessidade de ajuste.

De acordo com os argumentos já citados, a educação a distância vem se revelando um caminho viável e acessível para a formação de professores e, a partir das análises apresentadas, podemos afirmar que o curso Práticas Educacionais Inclusivas na Área de Deficiência Intelectual tem se tornado uma referência de qualidade neste aspecto, haja vista que a análise ora apresentada é referente a sua 6ª edição, o que ratifica o sucesso da oferta da formação nesta temática e nesta modalidade.

Apesar das dificuldades operacionais com as quais os professores cursistas ainda possam se deparar no que tange ao uso das novas tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs), é inegável a positividade destas ferramentas na democratização do conhecimento para um número cada vez maior de profissionais.

Outro aspecto a ser considerado neste estudo é o fato de tratar-se da avaliação de um curso de especialização a distância cuja temática é a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Entendemos que a qualidade de um curso dessa natureza está diretamente relacionada à sua capacidade de munir o professor cursista de ferramentas facilitadoras do processo de inclusão de seus alunos, seja na sala de aula regular ou para o trabalho diferenciado na sala de recursos e, neste sentido, os resultados aqui analisados nos indicam que o curso Práticas Educacionais Inclusivas na Área de Deficiência Intelectual desenvolvido pela Unesp vem somando significativos esforços a esta empreitada.

Por fim, afirmamos o caráter provisório deste breve estudo e a importância da realização de outras pesquisas acerca do caráter positivo da educação a distância na formação de professores, inicial ou continuada, bem como a sua efetiva contribuição para a universalização e democratização de processos formativos de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação à Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira da Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, Vol. 10, 2011, p.83 - 92. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 30/01/2015.

ARAGÃO, J. M. A. **O gênero chat educacional em ambientes de ensino a distância**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/ibmad/o-chat-como-ferramenta-educacional>>. Acesso em: 12/03/2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, nº 113, out-dez/2010, p.1299-1318. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/13.pdf>>. Acesso em: 27/01/2015.

BEZERRA, M. A.; CARVALHO, A. B. G. Tutoria: concepções e práticas na educação à distância. In SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (orgs.) **Tecnologias digitais na educação [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-10.pdf>>. Acesso em: 11/03/2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 22/01/2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 23/01/2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 22/01/2015.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R.; VALLE, T. G.; MELCHIORI, L. E.; ZANATA, E. M.; LEITE, L. P.; LEPRE, R. M. Perfil e avaliação dos participantes de um curso de formação continuada em Práticas Educacionais Inclusivas na modalidade a distância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 79-89, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/912/2001>>. Acesso em: 07/04/2015.

CARVALHO, A. B. Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. In: **18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN**. Maceió, 2007. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAZscAF/papeis-professor-na-ead#>>. Acesso em: 12/03/2015.

CITOLIN, C. B.; FELDEN, E. L.; MASSENA, E. P.; FORSTER, M. M. S.; AZEVEDO, M. A. R.; SOARES, S. R. A relação entre ensinar; aprender/pesquisar: os professores pesquisadores qualificam o ensino de graduação? In CUNHA, M. I. (org.) **Qualidade na graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara: Junqueira e Marins, 2012, p. 71-104.

- CUNHA, M. I. Diálogo com os resultados do estudo: o que aprendemos sobre a qualidade do ensino de graduação e a relação entre ensino, pesquisa, extensão e o desenvolvimento profissional docente? In: CUNHA, M. I. (org.) **Qualidade na graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara (SP): Junqueira e Marins, 2012, p. 267-280.
- EVANGELISTA, O. A formação universitária do professor: o debate dos anos 1920 e a experiência paulista dos anos 1930. In: MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 21-43.
- GADOTTI, M. **Organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- GATTI, B. (org.) **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. (Relatório Final Pedagogia). Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2008.
- GOUVÊA, G. OLIVEIRA, C. I. **Educação a distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidade e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.
- GUERRA, M. S. Formação de professores: reflexão e (re)valorização da prática pedagógica na construção do conhecimento. In: NOGUEIRA, I. S. C.; SANTOS, V. L. F. (orgs.) **Políticas públicas para a educação no Brasil**: infância, conselhos de educação e formação de educadores. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 99-115.
- HORTON, W. **Designing Web-Based Training**. New York: Wiley, 2000.
- LOPES SILVA, T. A. **Educação inclusiva e formação continuada de professores através da EaD**: a experiência da UFAL. Universidade Federal de Alagoas. Dissertação de Mestrado, Maceió, 2010. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:myUDuus5b2MJ:www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2008/tarciana-angelica-lobes-silva/at_download/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 08/04/2015.
- MELLO, P. S. **Aprendizagens na modalidade EaD**: a óptica dos alunos do curso de Letras de uma instituição de ensino superior do Grande ABC. Universidade Metodista de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo, 2013. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3470>. Acesso em: 08/04/2015.
- MESQUITA, P. S. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Políticas educacionais e formação de professores em educação especial na modalidade a distância**: o que está disponível da base de dados Scielo. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomulti-disciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-032.pdf>>. Acesso em: 04/04/2015.
- MERCADO, L. P. L. (org.) **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008.
- MORADILLO, E.F. **A dimensão prática na Licenciatura em Química da UFBA**: possibilidades para além da formação empírico-analítica. Tese de Doutorado, UFBA. Salvador/Bahia, 2010. Disponível em: <https://twiki.ufba.br/twiki/pub/PPGEFHC/DissertacoesPpgefhc/Tese_EDILSON_FORTUNA_DE_MORADILLO.pdf>. Acesso em: 26/07/2016.
- NASCIMENTO, I. V. Formação de professores e universidade pública. In: LINHARES,

C.F.S. (org.). **Formação continuada de professores**: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 103-112.

PASSERINO, L. M. Uma experiência de formação de professores na modalidade EAD. In: CAIADO, K. R.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (orgs.). **Professores e educação especial**: formação em foco, v. 1. Porto Alegre: Mediação CDV/FACITEC, 2011, p. 75-90.

RODRIGUES, L. M. B. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, out-dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000400006&script=sci_arttext>. Acesso em: 17/01/2015.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. **EaD na Unesp**: inovação, acessibilidade e formação de educadores. Disponível em: <http://educattec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2429:ead-na-unesp-inovacao-acessibilidade-e-formacao-de-educadores&catid=26&Itemid=107&lang=pt_br>. Acesso em: 17/01/2015.

SILVA, C. R.; SILVA, L. F.; MARTINS, S. T. F. **Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento**, s/d, vl 1, n. 1, p.7-18.

SILVA, W. C. Formação de professores para a educação básica na universidade e as políticas neoliberais. In: LINHARES, C. F. S. (org.). **Formação continuada de professores**: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 113-132.

SOMMER, L. H; BAIBICHI, T. M; PINTO, M. M; DEBALD, B. S.; RAMOS, I. V.; SALAMI, M. C. Qualidade de ensino de graduação e os mitos em discursos institucionais. In: CUNHA, M. I. (org.) **Qualidade na**

graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira e Marins, 2012. p. 39-69

SOUZA, A. R. B.; MEDEIROS, D. R.; GÜNTZEL, C. A relação ensino e pesquisa no ensino superior na perspectiva dos alunos: perspectivas e desafios. In: CUNHA, M. I. (org.). **Qualidade na graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira e Marins, 2012, p. 207-224.

SOUZA, V. L. Olhando para a formação de professores: entrevedo a dimensão política da natureza humana. In: NOGUEIRA, I. S. C.; SANTOS, V. L. F. (orgs.) **Políticas públicas para a educação no Brasil**: infância, conselhos de educação e formação de educadores. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 117-133.

VOLPATO, G; RIBEIRO, M. L. Representações de estudantes universitários sobre qualidade na educação superior. In: CUNHA, M. I. (org.) **Qualidade na graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira e Marins, 2012, p. 185-206.

ZANCHET, B. M. B.; FELDKERCHER, N.; STIVANIN, N. F.; SOUZA, H. B. M.; RIBEIRO, G. M.; BORGES, F.; RODRIGUES, M. Docentes universitários iniciantes: preparação profissional e qualidade da Educação Superior. In: CUNHA, M. I. (org.) **Qualidade na graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira e Marins, 2012, p. 161-184.

4

Artigo

Análise das publicações nacionais sobre educação a distância na área da saúde

Flávia Cristina Carbonero¹

RESUMO

A educação a distância (EaD) vem sendo incluída como uma positiva estratégia para qualificação profissional no Brasil. Com a necessidade de atualização constante dos profissionais da área da saúde, nasceu a proposta do presente estudo de elencar e analisar as publicações nacionais sobre EaD na referida área, buscando conhecer quais são os subáreas da saúde que mais oferecem essa modalidade no Brasil e quais os benefícios das propostas a distância para estes profissionais. Trata-se de uma revisão de literatura por meio de buscas de artigos científicos na Biblioteca Virtual em Saúde (Bireme), contendo temas de gestão, participação e educação em saúde. Foram selecionados oito artigos científicos publicados no Brasil. Conclui-se que existe uma prática multidisciplinar em se tratando do oferecimento e da adesão aos cursos de capacitação profissional na modalidade EaD, estando composto este corpo de trabalhadores por médicos, enfermeiros, odontologistas, além de membros da equipe de Estratégia de Saúde da Família, do SUS, o que permite qualificação e atualização de qualidade para estes profissionais, além de proporcionar melhorias no cuidado à população brasileira em áreas com precariedade de assistência à saúde.

Palavras-chave: Educação a distância. Saúde.

ABSTRACT

The distance learning has been considered as a positive strategy for professional qualification in Brazil. Due to the need of constantly updating the skills of the health field professionals, the purpose of this study is to list and analyze national publications about distance education in this field, seeking to know the areas that most offer this modality in Brazil and the benefits of distance education to these professionals. This work is a literature review of articles through searches the virtual database Bireme, looking for the ones containing themes related to management, participation and health education. Eight scientific articles published in Brazil were selected. It was concluded that there is a multidisciplinary practice when it comes to offer and compliance to professional training courses in distance education modality. This group is composed by doctors, nurses, dentists and staff members of the *Estratégia de Saúde da Família*, from SUS, allowing qualification and skill upgrade of these professionals as well as providing improvements in care to

¹Universidade Anhuaguera-Uniderp. E-mail: flavia.ramos@aedu.com

brazilian population in areas with precarious health care.

Keywords: Distance Education. Health.

RESUMEN

La educación a distancia (EaD) ha sido incluida como una estrategia positiva para la calificación profesional en Brasil. Con la necesidad de una actualización constante de los profesionales sanitarios, nació el propósito de este estudio de enumerar y analizar las publicaciones nacionales sobre la educación a distancia en la asistencia sanitaria, buscando conocer cuáles son las subáreas de la salud que más ofrecen esta modalidad en Brasil y cuáles los beneficios de las propuestas de educación a distancia para estos profesionales. Se trata de una revisión de la literatura mediante búsqueda de artículos científicos de la Biblioteca Virtual en Salud – Health (Bireme), respecto a temas de gestión, participación y educación para la salud. Se seleccionaron ocho artículos científicos publicados en Brasil. Se concluye que existe una práctica multidisciplinar cuando se trata de la oferta y la adhesión a cursos de formación profesional en la modalidad de educación a distancia, estando compuesto este cuerpo de trabajadores por médicos, enfermeras, dentistas y miembros del personal de la Estrategia Salud de la Familia, del SUS, lo que permite la calificación y la mejora de la calidad de estos profesionales, así como proporciona mejoras en la atención a la población en zonas de atención precaria de la salud.

Palabras clave: Salud. Educación a distancia.

INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) vem sendo incluída como uma nova e positiva estratégia para qualificar profissionais em todo o Brasil (MARTINS-MELO et al., 2014).

Os cursos da área da saúde com modalidade EaD surgem como oportunidade de atualização e capacitação aos profissionais da saúde, visto que muitos desses profissionais não têm tempo para realização de um curso presencial ou residem em regiões distantes das capitais brasileiras, onde esses cursos são oferecidos em maior número (MARTINS-MELO et al., 2014).

A precisão de criar de um novo perfil de profissionais para fazer frente aos problemas de saúde nacionais, juntamente com a necessidade de formação e capacitação desses trabalhadores nas mais afastadas regiões do país, coloca a EaD como estratégia diante do desafio de consistência de novos modelos pedagógicos que contribuam com propostas transformadoras da realidade, mediante a aceitação de novos modelos de conhecimento e a aprendizagem (MARTINS-MELO et al., 2014).

Acredita-se que a educação permanente seja uma oportunidade aos trabalhadores da saúde, para construírem uma postura crítica, autoavaliação, autoformação, autogestão, e promoção dos ajustes necessários no sentido de trabalhar com interdisciplinaridade mediante troca de conhecimento (OLIVEIRA, 2007).

Com a necessidade de atualização constante desses profissionais para lidar com os problemas de saúde da população, nasce a ideia do presente estudo de elencar e analisar as publicações nacionais sobre EaD na área da saúde, buscando conhecer quais são as subáreas que mais oferecem essa modalidade no Brasil e quais os benefícios das propostas a distância para os trabalhadores da saúde.

Acredita-se que, com a EaD, esse novo agir na educação levará os profissionais da área da saúde ao desenvolvimento de uma competência continuada, por meio da cooperação, participação, responsabilidade, capacidade decisória e intervenção.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Educação a distância

A sociedade atual experimenta, em todos os âmbitos, uma série de transformações devidas à evolução do conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que cursam com velocidade crescente a produção e circulação da informação e colocam desafios à educação, em face de uma economia informacional que conforma a infraestrutura do mundo global, interconectando a “sociedade em rede” (MORIN, 1998).

A globalização envolve: as comunicações, os mercados, os fluxos de capitais e tecnologias, a socialização e as trocas de conhecimentos que impõem a dissolução de fronteiras. Vivencia-se um período de transição de uma realidade para outra: da formação histórica da sociedade do capitalismo industrial para outro tipo de organização social, que vem se delineando como uma sociedade em rede. Em todos os momentos se estabelecem diálogos entre o global e o local, a homogeneidade e a diversidade, a ordem e a desordem (MORIN, 1998).

Tais características se constituem como desafios a requererem um novo posicionamento das organizações educacionais para fazerem frente à educação como processo individual e social, a partir de referências científicas e tecnológicas de caráter inter/transdisciplinar, multirreferencial e pluricultural, e reconhecendo-se o aluno como sujeito da aprendizagem (FRÓES BURNHAM et al., 2007).

A EaD vem sendo incluída como uma nova e admirável estratégia para a qualificação de profissionais no Brasil e revela-se como modelo de ensino-aprendizagem mediante a utilização de tecnologias em que os estudantes e seus tutores encontram-se distantes fisicamente, porém podem se comunicar por meio da internet, com uso de vídeos, entre outros recursos (MARTINS-MELO et al., 2014; MORAN, 2005).

O objetivo básico nas propostas de EaD é o de solicitar uma aprendizagem independente. A linguagem usada é distinta porque busca enfatizar processos pedagógicos independentes e interativos. Assim, a principal função dos tutores é de motivar os estudantes, para que estes sejam estimulados e desafiados na busca da independência da própria sabedoria e aprendizado (MORAN, 2005).

A EaD tem ganhado destaque no Brasil e produzido reflexões a respeito das formas de ensinar e aprender, da democratização do ensino, da produção colaborativa de conhecimentos, do papel de professores e alunos, entre outros temas. São várias as áreas que oferecem esse tipo de ensino, dentre elas: exatas, humanas e saúde (CAMACHO, 2009).

A política expansionista da educação superior, implementada no Brasil nas últimas décadas, reflete, pois, as exigências de mercado e pressões de grupos da sociedade civil para abertura de novos cursos e, neste cenário, destaca-se a possibilidade de formação superior na modalidade a distância (TEIXEIRA et al., 2013).

A concretização de cursos de formação profissional na proposta de EaD vem se solidificando no Brasil como tática positiva para suprir a precisão da sociedade na universalização do ingresso ao ensino de qualidade (DUBEUX et al., 2007).

1.2. Educação a distância e saúde

A World Health Organization (WHO) conceitua saúde como um estado de completo desenvolvimento físico, mental e bem-estar social, e não puramente a carência de doença ou enfermidade (WHO, 1946).

Diferentes recursos tecnológicos, especialmente a internet, por meio das suas redes e comunidades sociais virtuais, são poderosos instrumentos para a comunicação e o acesso às informações sobre saúde (WHO, 2001).

O Brasil utiliza um Programa Nacional de Telessaúde, o qual vem sendo usado em larga escala mundial. Define-se como atenção à saúde a distância (WHO, 2010), pode ser benéfico em paisagens desiguais: suportar a determinação clínica, fornecer consultas e diagnóstico a distância – teleassistência; oferecer o ensino por meio de aulas ou palestras conduzidas em tempo real, por vídeo ou webconferência, ou de forma assíncrona – tele-educação, e, beneficiando a gestão dos serviços de saúde – telegestão (MCLAREN, 2003). A tele-educação, por exemplo, está sendo muito agregada para oferecer o ensino profissional continuado, principalmente às comunidades situadas distantes das grandes cidades e capitais (NOVAES et al., 2012).

O Programa Telessaúde Brasil Redes recomenda a integração das Equipes de Saúde da Família às universidades para aperfeiçoar a qualidade dos serviços oferecidos na atenção primária, reduzindo as despesas da saúde mediante aperfeiçoamento profissional, diminuição do número de conduções não necessárias de pacientes e profissionais e por meio do avanço de atividades de prevenção de enfermidades. As obras de adesão à proteção à saúde e o ensino permanente das equipes de saúde miram o ensino para o serviço e alterações de técnicas que têm como consequência a qualidade do acolhimento na atenção primária (NOVAES et al., 2012).

A iniciativa envolve os graduandos, os técnicos em saúde, os residentes e os pós-graduados. Tal política educacional segue três diretrizes: integração entre universidades e serviços de saúde, ampliação do conceito do processo saúde-doença, com base nos determinantes sociais de saúde e uma nova abordagem pedagógica embasada em metodologias ativas, incluindo as tecnologias da informação e comunicação (HADDAD et al., 2013).

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura por meio de busca de artigos científicos unicamente na Biblioteca Virtual em Saúde (Bireme), utilizando-se a combinação das palavras-chave: “educação a distância saúde”, sem limitação do período de publicação. Foram incluídos artigos científicos que disponibilizavam textos completos para leitura, publicados em língua portuguesa, somente no Brasil, contendo temas de gestão, participação e educação em saúde. Foram excluídos da pesquisa artigos que continham apenas o resumo do conteúdo, publicados em demais países e idiomas e que não tratassem do tema pertinente à pesquisa. Além disso, foram excluídas teses e monografias.

3. RESULTADOS

Utilizando-se para a busca Biblioteca Virtual em Saúde (Bireme) a combinação das palavras-chave “educação a distância saúde” e, com o filtro “somente publicações em português”, foram encontrados 210 trabalhos. Destes, após filtrar por publicações cujos textos estivessem completos, restaram 85 trabalhos. A partir deste número, filtrou-se por trabalhos publicados no Brasil, o que reduziu o resultado a 43 publicações.

Deste número, foram escolhidos apenas os trabalhos relacionados ao tema gestão, educação e participação em saúde, totalizando 16 textos. Para finalizar a busca, utilizou-se o filtro de restrição a “apenas artigos científicos”, sendo excluídas as teses e monografias. Assim, a busca foi concluída, chegando-se a oito artigos selecionados, apresentados na Tabela 1, em ordem decrescente de ano de publicação.

Tabela 1: Artigos selecionados para a análise

AUTOR(ES) / ANO	CONTRIBUIÇÕES/CONSIDERAÇÕES
Junior, J.D. et al., 2014	Medicina: Capacitação docente/preceptores; Favorecimento da educação permanente; Desenvolvimento de pesquisas colaborativas nacionais.
Teixeira, E. et al, 2013	Enfermagem: Acentuada expansão do numero de vagas de ensino a distancia.
Carvalho, M. S. et al., 2013	Equipe multidisciplinar: EAD potente para mudança do modelo de atenção e do cuidado à saúde da população na Atenção Básica.
Correia, A. D. M. S. et al., 2013	Odontologia: EaD revela-se como importante ferramenta assistencial e educativa para o apoio aos profissionais de saúde bucal na atenção primária.
Haddad, A. E. et al., 2013	Odontologia: EaD no fortalecimento da classe; Melhora dos cuidados em saúde, pesquisa e educação na graduação e pós-graduação em todo o país.
Lima, C. M. A. O. et al., 2013	Radiologia: Melhora da qualidade da assistência médica; Reduz o tempo gasto entre o diagnóstico e a terapia; Extensão dos serviços médicos especializados para áreas deficientes em assistência.
Rangel-S. M. L. et al., 2012	Equipe multidisciplinar: EaD permite interatividade e autonomia dos profissionais públicos da Bahia.
Novaes, M. A. et al., 2012	Equipe multidisciplinar de saúde mental: EaD aceita e aprovada por trabalhadores da equipe de saúde da família para o desenvolvimento da qualidade de suas atividades profissionais.

4. DISCUSSÃO

Junior, J. D et al. (2014) relataram a experiência da implementação e do desenvolvimento de um Grupo de Interesse Especial em Educação Médica (Sigem), como iniciativa de desenvolvimento docente e de profissionais da saúde no Brasil. As atividades do Sigem foram iniciadas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tal iniciativa partiu da necessidade da integração e troca de

experiências entre educadores da área da saúde. O Sigem pode ser acessado por webconferência de qualquer local onde esteja disponível a rede mundial de computadores, fato que permite o recebimento aberto da atividade on-line. São diversas atividades, com a participação de diferentes palestrantes e diferentes instituições de ensino superior. O Sigem representa uma iniciativa inédita no Brasil de desenvolvimento docente e de profissionais,

voltada para o aprimoramento do ensino em saúde, utilizando uma ferramenta de ensino a distância, a Telessaúde Brasil Redes. É observado interesse crescente nesta iniciativa, fato que corrobora com outras experiências relacionadas em âmbito internacional.

Carvalho, M. S. et al. (2013) analisaram como o Brasil tem buscado enfrentar um problema crônico no SUS, que é a falta de médicos para atuarem nos serviços públicos de saúde, sobretudo na Atenção Básica à Saúde. Para isso, realizaram a análise do processo de implementação do Programa de Valorização da Atenção Básica (PROVAB), política de provimento do Ministério da Saúde do Brasil desde dezembro de 2011. Observou-se que a educação permanente passa a ser estratégica para mudar o processo de trabalho e investir em práticas cuidadoras e propõe articular aprendizado no trabalho e a partir do trabalho, produzindo implicações e compromissos com a mudança do processo de trabalho e com as necessidades de saúde da população. A incorporação da educação permanente como estratégia para superar a dicotomia ensino e serviço, revela-se como um dispositivo potente para a mudança do modelo de atenção e do cuidado à saúde da população.

Lima, C. M. A. O. et al. (2013) apresentaram uma revisão da história da introdução da Telerradiologia no Brasil e descreveram grandes experiências para a tele-educação. Houve uma grande alteração na telerradiologia nos últimos tempos devido à implementação de recursos de comunicação como a internet, avanços no custo-benefício dos computadores, na aceitação das tecnologias de comunicação e arquivos de imagens, além da gerência em radiologia. O uso dos recursos virtuais oferece vantagens para médicos radiologistas, médicos solicitantes, gestores, meio ambiente e qualificação no acolhimento a pacientes. Feitos atuais em telemedicina e telerradiologia modificam padrões no ensino permanente, na modernização e na recertificação profissional. Diversas ações são realizadas

pelo Colégio Brasileiro de Radiologia e pela Associação Médica Brasileira, de forma específica para a designação em radiologia médica na modalidade EaD. A telerradiologia revelou-se um recurso que colabora para o progresso da categoria do amparo médico, para a diminuição do tempo utilizado entre o diagnóstico e a intervenção, além de estender essa assistência especializada e de qualidade para regiões com ausência ou déficits de serviços.

Para Haddad, A. E. et al. (2013), a odontologia ganhou força no SUS em 2000, quando os dentistas começaram a integrar Equipes de Saúde da Família (ESF) ao nível dos cuidados de saúde primários e também com a criação dos Centros de Especialidades Odontológicas, em 2005. A inclusão da odontologia no SUS criou a necessidade de cursos de graduação para preparar melhor os estudantes para um novo padrão de atividade profissional, capacitando-os a enfrentar o desafio de trabalhar com equipes multiprofissionais e com serviços públicos, e não apenas em consultórios particulares. Para melhor integrar a odontologia, foi criada, em 2011, a Rede Nacional de Teleodontologia, cujo objetivo é compartilhar experiências bem-sucedidas de telessaúde aplicadas à teleodontologia, em nível nacional e no exterior. As iniciativas são articuladas para o fortalecimento da classe, contribuindo também para a melhoria dos cuidados em saúde, para a pesquisa e a educação na graduação, bem como nos cursos de pós-graduação em Odontologia em todo o país.

Em linha de pesquisa semelhante, Correia, A. D. M. S. et al. (2013) relataram a experiência da teleodontologia no Programa Telessaúde Brasil Redes, em Mato Grosso do Sul, gerido pela Secretaria de estado de Saúde. Apresentaram dados tanto de teleconsultorias quanto de ações de tele-educação em odontologia, revelando a teleodontologia como potente ferramenta para o apoio à Saúde Bucal na Atenção Primária. Os resultados mostraram que, no Brasil, prevalecem as teleconsultorias assíncronas ligadas

à saúde bucal porque ainda há problemas em regiões remotas com acesso à banda larga de internet. Os profissionais cadastrados são cirurgiões-dentistas e auxiliares de saúde bucal, um especialista em Saúde da Família e outro em Odontologia para Pacientes com Necessidades Especiais e Odontopediatria. Na tele-educação (conferências, aulas e cursos ministrados por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação), foram realizados seminários virtuais com os temas: Saúde Bucal na Estratégia de Saúde da Família; Visita Domiciliar na Saúde Bucal; Hipertensão Arterial e Saúde Bucal; Diabetes na Saúde Bucal; Indicadores de Saúde Bucal no Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica; Saúde Bucal do Bebê; Centro de Especialidades Odontológicas (CEO) e Laboratório Regional de Prótese Dentária (LRPD). Os seminários são gravados e disponibilizados no site do programa para reuso pelos profissionais que não puderam participar em tempo real. Assim, a teleodontologia tem se mostrado uma importante ferramenta assistencial e educativa para o apoio aos profissionais de Saúde Bucal na Atenção Primária, em MS.

Rangel-S, M. L. et al. (2012) discutiram a experiência do Curso de Especialização em Saúde Coletiva: concentração em Gestão Pública Municipal, realizado em uma instituição de ensino superior em parceria com o Sistema Único de Saúde (SUS), na Bahia, para a qualificação de gestores municipais de saúde. Foram abordadas as estratégias pedagógicas utilizadas para EaD, em um contexto de profundas mudanças sociais que requerem das instituições de ensino superior a apropriação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e a inovação de processos de ensino-aprendizagem. O curso teve carga horária de 360 horas e 247 inscritos, envolvendo 39% de técnicos que atuavam na gestão municipal, 7% de profissionais que atuavam no SUS e 3% de profissionais com experiência e/ou interesse na área de saúde coletiva. Buscou-se favorecer a possibilidade

de se compreenderem e discutirem as situações vivenciadas pelos gestores e suas equipes, por meio de suas ações do cotidiano articuladas com as discussões teóricas, na perspectiva de comunidades de aprendizagem em rede. Analisando a atuação dos alunos, é possível afirmar que, aproximadamente, 16% dos cursistas chegaram ao final do curso apresentando algum estranhamento com o modelo de participação, e muitos destes não conseguiram se sentir à vontade para realizar seus estudos por meio do ambiente virtual. Entretanto, vários alunos superaram a fase do estranhamento, alcançando certa autonomia para ousar, criar, questionar. Ao se tratar da construção de redes de aprendizagem colaborativa, mediante processos de aprendizagem, pode-se afirmar, a partir da experiência relatada, o potencial da EaD, desenvolvida mediante um modelo aberto à participação e, sobretudo, convidativo à interatividade e à autonomia dos sujeitos.

Novaes, M. A. et al. (2012) apresentaram técnicas de implantação e avaliação de um recurso de telemedicina, ou telessaúde, os Seminários por Webconferência em Saúde Mental, fornecidos pela Rede de Núcleos de Telessaúde de Pernambuco (RedeNutes), ligada ao Programa Telessaúde Brasil Redes, para as equipes de saúde da família. O recinto virtual utiliza exposições eletrônicas usadas em apresentações sobre saúde mental e de materiais que as complementam como textos, figuras e vídeos, aconselhados por teleconsultores. Assim, as apresentações induzem a alteração sobre saúde mental; as equipes de saúde interagem com *experts* da área; apresentam as competências dos profissionais, e discutem as obras e táticas na Estratégia de Saúde da Família. No término das apresentações, os seminários foram avaliados por meio de um questionário encontrado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) RedeNutes. Os resultados mostraram que houve aprovação e satisfação dos recursos pela grande maioria dos participantes, que consideraram que os Seminários em Saúde Mental

contribuem para a qualidade do desenvolvimento das suas atividades profissionais.

CONCLUSÃO

Conclui-se que existe uma prática multidisciplinar em se tratando do oferecimento e da adesão aos cursos de capacitação profissional na modalidade EaD, constituída esta prática por áreas médicas, da enfermagem, da radiologia e da odontologia, além de profissionais da Equipe de Estratégia de Saúde da Família, do SUS. A modalidade EaD mostra-se eficaz por permitir qualificação e atualização de qualidade para estes profissionais, bem como proporcionar melhorias no cuidado à população brasileira em áreas com precariedade de assistência à saúde, seja por meio do favorecimento da educação permanente, do desenvolvimento de pesquisas colaborativas nacionais, da melhora da qualidade da assistência médica, da redução do tempo gasto entre o diagnóstico e a terapia, da extensão dos serviços médicos especializados, e por permitir maior autonomia dos profissionais da saúde.

Sugere-se a ampliação da pesquisa sobre o tema em bibliografias internacionais.

REFERÊNCIAS

- CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal. Análise das publicações nacionais sobre educação a distância na enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 62, n.4, jul-ago 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672009000400016&script=sci_arttext>. Acesso em: 08/06/2014.
- CORREIA, Adélia Delfina da Motta Silva; DOBASHI, Beatriz Figueiredo; GONÇALVES, Crhistine Cavalheiro Maymone et al. Telessaúde Brasil Redes e Teleodontologia: relato da experiência em Mato Grosso do Sul. **J. Bras. Tele.**, v. 2, n. 2, jun 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/jbtelessaude/article/view/8137>>. Acesso em: 08/06/2014.
- DUBEUX, Luciana Santos; CAZARIN, Gisele; FIGUEIRÓ Ana Claudia et al. Formação de avaliadores na modalidade educação a distância: necessidade transformada em realidade. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, v. 7, n. 1, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-38292007000600006&script=sci_arttext>. Acesso em: 01/07/2014.
- FRÓES BURNHAM, Teresinha; PINTO, Gabriela Rezende; RICCIO, Nícia Cristina Rocha et al. Ambientes virtuais de aprendizagem na formação de formadores em educação a distância. In: VALENTE, V. R. et al. (orgs.). Educação a distância e ambientes virtuais de aprendizagem: uma troca de experiência luso-brasileira. Salvador; Universidade do Estado da Bahia, 2007. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/coloquioluso-brasileiro/07.pdf>>. Acesso em: 08/08/2014.
- HADDAD, Ana Estela; RENDEIRO, Márcia; CORREIA, Adélia Delfina da Motta Silva et al. Experiência da rede brasileira de teleodontologia. **J. Bras. Tele.** v. 2, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/jbtelessaude/article/view/8133>>. Acesso em: 08/06/2014.
- CARVALHO, Mônica de; SOUZA, Maria Fátima de. Como o Brasil tem enfrentado o tema provimento de médicos? **Comunicação Saúde Educação**, v. 17, n. 47, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-32832013000400012&lng=pt&nrm=iso&tln g=pt>. Acesso em: 15/07/2014.
- JUNIOR, José Diniz; BERTIM, Mônica Fernandes; VALENTIM, Ricardo Alexandro de Medeiros et al. O grupo especial de interesse em educação médica como estratégia facilitadora da aprendizagem colaborativa a distância para os profissionais da saúde. **J. Bras. Tele.**, v. 3, n. 1, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/>

- jbtelessaude/article/view/10235>. Acesso em: 08/08/2014.
- LIMA, Claudio Marcio Amaral de Oliveira; dos SANTOS, Alair Augusto Sarmet; MONTEIRO, Alexandra Maria Vieira. Telerradiologia no Brasil: uma breve revisão histórica. **J. Bras. Tele.**, v. 2, n. 1, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/jbtelessaude/article/view/6417>>. Acesso em: 08/06/2014.
- MARTINS-MELO, Francisco Rogerlândio; LIMA, Mauricélia da Silveira; JÚNIOR, Alberto Novaes Ramos et al. Modalidade de educação a distância na formação profissional em saúde da família: relato de experiência. **Rev. Bras. Med. Fam. Comunidade**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, jan.-mar. 2014. Disponível em: <<http://www.rbmf.org.br/rbmfc/article/view/486>>. Acesso em: 19/09/2014.
- MCLAREN, Paul. Telemedicine and telecare: what can it offer mental health services? **Adv. Psychiatry Treat.**, v. 9, 2003. Disponível em: <<http://apt.rcpsych.org/content/9/1/54#BIBL>>. Acesso em: 19/09/2014.
- MORAN, José Manuel. O que é educação a distância, out. 2005. Disponível em: <http://umbu.ied.dcc.ufmg.br/moodle/file.php/117/Nivel_0/Conteudo/O_que_educacao_a_distancia.pdf>. Acesso em: 12/08/2014.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- NOVAES, Magdala de Araujo; MACHIAVELLI, Josiane Lemos; VILLA VERDE, Filipe Cesário et al. Tele-educação para educação continuada das equipes de saúde da família em saúde mental: a experiência de Pernambuco, Brasil. **Revista Comunicação e Saúde**, v. 16, n. 43, out.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000400018>. Acesso em: 12/08/2014.
- OLIVEIRA, Marluce Alves Nunes. Educação a distância como estratégia para a educação permanente em saúde: possibilidades e desafios. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 60, n. 5, set.-out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672007000500019&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19/09/2014.
- RANGEL-S, Maria Ligia; BARBOSA, Ana de Oliveira; RICCIO, Nícia Cristina Rocha et al. Redes de aprendizagem colaborativa: contribuição da educação a distância no processo de qualificação de gestores do Sistema Único de Saúde – SUS. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/2012nahead/aop3412>>. Acesso em: 12/08/2014.
- TEIXEIRA, Elisabeth; FERNANDES, Josicelia Dumêt; ANDRADE, Andréia de Carvalho et al. Panorama dos cursos de graduação em enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 66, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672013000700014&script=sci_arttext>. Acesso em: 12/08/2014.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. Constitution of the World Health Organization. **Am. J. Public Health Nations Health**, v. 36, n. 11, nov. 1946. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1625885/pdf/amjphnation00639-0074.pdf>>. Acesso em: 19/09/2014.
- _____. **Relatório mundial da saúde**. Saúde mental: nova concepção, nova esperança. Genebra: WHO, 2001. Disponível em: <www.who.int/entity/whr/2001/en/whr01_djmessage_po.pdf>. Acesso em: 10/12/2010.

5

Artigo

Ensino a distância como estratégia de educação permanente em saúde: impacto da capacitação da equipe de Estratégia de Saúde da Família na organização dos serviços

Maristela Vilas Boas Fratucci¹

Maria Ercilia de Araujo²

Celso Zilbovícius³

Antonio Carlos Frias⁴

RESUMO

A educação a distância é uma modalidade de ensino que permite eliminar a separação geográfica entre educador e educando para atender a um número ilimitado de alunos que estejam em busca de formação, capacitação ou atualização profissional. Esta pesquisa teve por objetivo conhecer e explicar a vivência dos alunos da Especialização em Saúde da Família/Unasus/Unifesp, do município de Amparo, no processo de ensino-aprendizagem através do ensino a distância mediado por tecnologia, bem como avaliar o impacto da educação permanente na organização dos serviços. Através de um modelo de pesquisa qualitativa, buscou-se estabelecer a percepção dos alunos com relação a metodologia, técnica, estratégias de aprendizagem e mudanças ocorridas nos serviços em que estão inseridos os profissionais capacitados. As respostas foram classificadas segundo os eixos estabelecidos, buscando contextualizar o relato dos atores pesquisados. Após análise e avaliação desses discursos, foram estabelecidas relações e sínteses inerentes ao processo de ensino a distância e avaliação do impacto do curso de capacitação na organização e implementação dos serviços. Observou-se que todas as

narrativas referem a importância da educação permanente em Saúde como eixo propulsor de mudanças nos serviços e que a especialização foi exímia em qualidade e excelência. Mas, oportunamente, tais relatos destacaram que nem sempre as transformações desejadas aconteciam na mesma velocidade do proposto e assimilado pelo curso. A conclusão deste artigo destaca a importância do reconhecimento da educação permanente em saúde, devendo ser sempre incentivada e oferecida para grupos de profissionais, para possibilitar que seus cenários de prática sejam reorganizados e fortalecidos. Essa proposta de incentivo deve ter como intuito desenvolver práticas qualificadas socialmente e tecnicamente com aplicabilidade oportunizada por gestores e representantes municipais, estaduais e federais.

Palavras-chave: Educação a distância. Ensino mediado por tecnologia. Plataforma Moodle. Capacitação em serviço. Educação permanente. Avaliação dos serviços.

ABSTRACT

Distance learning is a modality that allows eliminating the geographic separation

¹ Universidade de São Paulo. E-mail: acmaris@gmail.com

² Universidade de São Paulo. E-mail: mercilia@usp.br

³ Universidade de São Paulo. E-mail: czilbo@usp.br

⁴ Universidade de São Paulo. E-mail: acfrias@usp.br

between educator and learner in order to attend an unlimited number of students who are seeking to graduate or professional training and updating. The objective of this research was to explore and to expand the experience of the students in the city of Amparo from the in Family Health specialization course/Unasus/Unifesp, in the teaching-learning process through distance learning mediated by technology, and also to measure the impact of the continuing education in the organization of the services. Based in a qualitative research model, we sought to establish a student perception in relation to the methodology, technique, learning strategies and changes in the services in which the qualified professionals are inserted. The answers were classified according to established guidelines, aiming to contextualize the report collected of each researched actor. After analyzing and evaluating these speeches, relations and summaries inherent to the process of distance learning were established and an evaluation of the impact in the organization and implementation of the service was also presented. It was noticed that all the narratives concern to the importance of the continuing education in Health field as a starting point of changes in the service. It was also noticed that the specialization was outstanding in quality and excellence. But it was highlighted that transformation does not always happen in the same velocity as the one proposed by the course. The conclusion of this article highlighted the importance of recognizing that continuing education in Health field must be always encouraged and offered to professional groups, where the practical scenarios can be reorganized and strengthened, seeking to development socially and technically qualified practices with applicability used by the managers and representatives of public power.

Keywords: Distance learning. Education mediated by technology. Moodle platform. On-the-job training. Continuing education. Service evaluation.

RESUMEN

La educación a distancia es un tipo de educación para eliminar la separación geográfica entre el profesor y el estudiante para cumplir con un número ilimitado de estudiantes que buscan la educación, la formación o el desarrollo profesional. Esta investigación tuvo como objetivo conocer y explicar la experiencia de los estudiantes de la especialización, en el municipio Amparo, en Salud/Unasus/Unifesp en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la educación a distancia mediada por la tecnología, y evaluar el impacto de la formación continua en la organización de servicios. A través de un modelo de investigación cualitativa, hemos tratado de establecer la percepción de los estudiantes encunto a la metodología, la técnica, las estrategias de aprendizaje y cambios en los servicios que son los profesionales capacitados insertados. Las respuestas fueron clasificadas de acuerdo a los ejes establecidos en busca de contextualizar la historia de los encuestados actores. Tras el análisis y la evaluación de estos discursos, las relaciones y la síntesis inherente a la educación a distancia. El proceso de la educación y la evaluación del impacto en la organización y ejecución de los servicios fueron establecidos. Se observó que todos los relatos se refieren a la importancia de la formación continua en la Salud como un eje de transmisión y cambios en los servicios. Esa experiencia se sobresale en calidad y excelencia. Pero oportunamente hicieron hincapié en que no todos los cambios deseados ocurren a la misma velocidad de la propuesta y asimilan el curso. La conclusión pone de relieve la importancia de reconocer que la educación sanitaria en curso siempre se debe estimular y ofreció a los grupos profesionales, que sus escenarios de práctica pueden ser reorganizados y fortalecidos. Buscando desarrollar prácticas social y técnicamente cualificados y con aplicabilidad alimentado por los gerentes locales, estatales y federales.

Palabras clave: Educación a distancia. Educación mediada por la tecnología. Plataforma Moodle. Capacitación en servicio. La educación continua. Evaluación de servicios.

INTRODUÇÃO

Considerando-se as diversas e rápidas transformações que vêm ocorrendo na sociedade, a globalização impõe novos arranjos e estratégias educacionais, sobretudo com a incorporação de novas tecnologias de comunicação e informação. Existe um consenso na definição de tal configuração social como **sociedade do conhecimento** ou **sociedade da informação**, em razão da rapidez com que os conhecimentos ou informações passaram a circular e a multiplicar-se nos mais diversos espaços sociais do país e do mundo. Os impactos dessas mudanças foram observados, especialmente no mundo do trabalho, cenário de práticas e conteúdos para o aprendizado.

Segundo Davini (2009), a revolução tecnológica operada no último quarto do século XX privilegiou os processos e a inovação contínua dos produtos, tendo como matérias-primas fundamentais a informação e o conhecimento, que operam sobre a produção de articulações, redes e fluxos entre as atividades e as organizações. Nesse cenário, as organizações requerem o desenvolvimento da capacidade de adaptabilidade das transformações, assim como da formação de constelações de alianças em áreas específicas de ação.

A educação a distância (EaD) apresenta características específicas, rompendo com a concepção da presença do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem em um mesmo ambiente físico, a sala de aula. Para a EaD, o ato pedagógico não é centrado na figura do professor, mas no aluno.

Para Riano (1997, p. 21), um dos fundamentos do processo de ensino-aprendizagem no EaD é a busca de “uma aprendizagem

autônoma, independente, em que o usuário se converte em sujeito de sua própria aprendizagem e centro de todo o sistema”. A mudança desse paradigma pressupõe a formação de pessoas críticas e ativas nos processos de participação social, pois os diversos mecanismos tecnológicos possibilitam maior engajamento. Dessa forma, os alunos assumem o papel de atores e autores do processo de aprendizagem, por terem posicionamento crítico nas situações e problemas apresentados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

As constantes mudanças de ordem econômica, social, tecnológica e científica vividas na atualidade implicam o desenvolvimento e a qualificação profissional permanente de todo cidadão e em todos os setores do conhecimento humano.

Em 2007, o Ministério da Saúde/Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Conass) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems), iniciou a discussão da Portaria nº 198, (BRASIL, 2004), visando definir novas diretrizes e estratégias para a implantação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (BRASIL, 2007).

A educação permanente consiste em promover a aprendizagem no trabalho em si, incorporando o cotidiano das práticas com uma aprendizagem significativa e transformadora. Os processos de educação permanente em Saúde têm como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho (BRASIL, 2009).

Segundo dados da Abed (Associação Brasileira de Educação a Distância), em 2012 existiam mais de 2000 cursos EaD no Brasil. Tendo todos eles sido convidados a participar do Censo Abed-2012, apenas 252 questionários foram devolvidos e validados, com base nos quais se observou a seguinte situação: o total de cursos ofertados em 2012 pelas

instituições respondentes foi 9.376, sendo 1.856 deles (19,8%) cursos autorizados/reconhecidos e 7.520 (80,2%), cursos livres. Além disso, foram indicadas 6.500 disciplinas na modalidade EaD, oferecidas em cursos presenciais autorizados/reconhecidos. O total de matrículas é de 5.772.466, sendo 5,8% nas disciplinas de EaD dos cursos presenciais autorizados (336.223), 19,8% dos cursos autorizados (1.141.260) e 74,4% dos cursos livres (4.294.982). Em 2012, em relação a 2011, houve um aumento de 52,5% das matrículas na modalidade EaD (ABED, 2013).

Uma vantagem da educação a distância é a flexibilidade, por se tratar de uma modalidade que não está limitada às condições espaciais e temporais da sala de aula, o que não obriga professor e aluno a se encontrar em um mesmo momento. Essa característica da EaD permite que todos os cidadãos usufruam do direito de acesso ao conhecimento, principalmente quando estão distantes dos grandes centros.

O Unasus/Unifesp, por meio do curso de Especialização em Saúde da Família, consolidado em ambiente virtual de aprendizagem, vem contribuindo de forma expressiva para a capacitação de recursos humanos para o SUS. Desde 2010, capacitou aproximadamente 4000 profissionais da saúde, contextualizados em programas como o Provac e o Mais Médicos.

Ao pesquisar como a Especialização em Saúde da Família Unasus/Unifesp agregou a esses profissionais conteúdos e práticas transformadoras no trabalho em equipe e na organização dos serviços, deve-se creditar competência e avanços às iniciativas de educação permanente no SUS. Dessa forma, medidas de impacto e avaliação dos serviços devem ser pesquisadas, com o intuito de se observarem as mudanças nas práticas dos profissionais, o que possibilitará melhoria na qualidade da assistência prestada à população. O foco de análise desse processo deve ser o ensino a distância como estratégia de capacitação

permanente em serviço no Sistema Único de Saúde.

O objetivo do presente estudo foi avaliar a percepção dos profissionais do município de Amparo inseridos no curso de Especialização em Saúde da Família Unasus/Unifesp (2ª oferta-2011/2012) quanto ao processo de ensino-aprendizagem, bem como avaliar o impacto dessa capacitação no trabalho em equipe e organização dos serviços. Com base em um modelo de pesquisa qualitativa, buscou-se conhecer aspectos relacionados à metodologia, técnica, estratégias de aprendizagem e impactos sobre o serviço de saúde.

1. METODOLOGIA

Em 2010, a Universidade Aberta do SUS, em parceria com a Unifesp, propiciou oportunidades de capacitação em serviço para profissionais de nível universitário das áreas de Medicina, Odontologia e Enfermagem, que consistiam no desempenho de atividades nas Equipes de Estratégia da Saúde da Família no estado de São Paulo. Com base nesse dado, o foco desta pesquisa, de caráter qualitativo, recai sobre os profissionais (médicos, dentistas e enfermeiros) que desempenham suas atividades no município de Amparo e foram formados como especialistas em Saúde da Família pelo curso de Especialização em Saúde da Família Unasus/Unifesp.

Para coleta de dados do estudo aqui apresentado, foi organizado um questionário em três eixos estruturantes de análise: eixo 1: **As estratégias metodológicas utilizadas e a percepção do aluno com relação à aprendizagem nessa proposta de EaD**; eixo 2: **O ensino a distância mediado por tecnologia utilizado pelo curso de Especialização em Saúde da Família Unasus/Unifesp agregou mudanças para a prática profissional**; eixo 3: **Possibilidades e desafios na implantação/implementação do trabalho em equipe e transformação das práticas e organização dos serviços**.

Participaram das atividades seis profissionais, tendo ocorrido três encontros: um em agosto de 2013 (presencial), visando a pactuação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, realizado em grupo focal; um em outubro de 2013 (feito por meio de webconferência e fóruns na plataforma Moodle), para registro das impressões, e outro em outubro de 2014 (presencial), realizado em grupo focal e encerrando as atividades da pesquisa. Como suporte para a análise, foi criada uma página, em ambiente virtual de aprendizagem, no Núcleo de Teleodontologia da Fousp, na Plataforma Moodle, para a participação dos envolvidos na pesquisa. Isso possibilitou a interação dos componentes do estudo para responder e debater as questões dos eixos estruturantes, utilizando como ferramentas webconferências, fóruns e atividades que permitiram a comunicação entre os participantes e o pesquisador de forma síncrona e assíncrona.

Uma das vantagens da utilização das *webs* é que, a partir da definição de data e horário, os participantes acessam a atividade do grupo focal em múltiplos espaços e em tempo real; outra grande vantagem é que as participações ficam registradas na plataforma Moodle, dispensando a participação de um relator ou a gravação dos relatos. Sendo assim, o pesquisador pode se aprofundar nas análises e nos conteúdos abordados em vários e diferentes momentos. A grande ressalva dessa estratégia é a questão da acessibilidade da rede de internet. Muitos municípios ainda apresentam dificuldades de conectividade, o que interfere na possibilidade de participação efetiva nos referidos grupos focais.

As perguntas foram direcionadas a esclarecer e discutir questões pertinentes aos eixos que norteiam reflexões importantes no ensino a distância mediado por tecnologia. Foram abordadas questões relativas: metodologia empregada, utilização da ferramenta, socialização do processo, interdisciplinaridade, integralidade na abordagem dos conteúdos,

efetivação do processo de ensino-aprendizagem na ótica do tutor e do aluno, possibilidades e desafios na implantação de estratégias transformadoras nos serviços.

Para a análise e interpretação dos resultados, foram utilizadas distintas ferramentas: o eixo estruturante 1 foi analisado pelo instrumento denominado **comunidade de inquirição (CI)**, nas três variáveis de análise: as presenças cognitiva, social e de ensino. Segundo Garrison, Anderson e Archer (2000), elas propõem um modelo de análise para avaliar a qualidade dos cursos desenvolvidos em ambientes virtuais de aprendizagem. Já os eixos estruturantes 2 e 3 foram contextualizados metodologicamente através da análise do discurso, sendo que o eixo 3 é segmentado em três aspectos: a organização do grupo, a mudança da prática profissional e as possibilidades e desafios da implantação/implementação das transformações nas práticas de serviço.

As respostas foram classificadas segundo os eixos estabelecidos, buscando contextualizar as narrativas dos atores pesquisados. Após análise e avaliação dessas narrativas, foram estabelecidas relações e sínteses inerentes ao processo de ensino a distância e às transformações nos serviços, com base em uma metodologia qualitativa (grupo focal/análise do discurso).

De acordo com Turato (2005), o método qualitativo tem suas raízes na fenomenologia, pois busca a compreensão da dinâmica do ser humano, partindo dos significados dos fenômenos vivenciados pelas pessoas. A metodologia qualitativa aplicada à saúde não busca estudar o fenômeno em si, mas entender o significado desse fenômeno no âmbito individual ou coletivo, pois ele tem função estruturante para a vida das pessoas, uma vez que elas organizam suas vidas a partir desses significados por elas atribuídos.

Para Minayo (2010), as metodologias qualitativas são capazes de incorporar a

questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, relações, estruturas sociais, sendo estes compreendidos como construções humanas significativas. Têm como intuito interpretar os significados – sejam de natureza psicológica ou sociocultural – trazidos pelos indivíduos, no que diz respeito aos múltiplos fenômenos inerentes ao campo saúde-doença.

Os profissionais foram convidados a participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguindo as diretrizes nacionais e internacionais de ética em pesquisa envolvendo seres humanos. O projeto foi, então, encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo, tendo sido aprovado no Comitê de Ética da Fouspsob o n.º 401.785, em 20 de setembro de 2013.

2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Após contato inicial com a Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de Amparo, realizou-se um encontro presencial no município entre a pesquisadora e os entrevistados que iriam participar da pesquisa, em agosto de 2013, para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na ocasião, os participantes do estudo responderam a um inquérito para caracterização de seu público-alvo e foram apresentadas as atividades da pesquisa, além de ter se realizado o primeiro grupo focal, a que se seguiram outros dois, posteriormente.

Participaram desses encontros seis pessoas, que haviam cursado e concluído a Especialização em Saúde da Família Unasus/Unifesp, e a Secretária Municipal de Saúde. A idade média dos participantes foi de 44,4 anos, sendo seis participantes de ambos os sexos nas categorias profissionais de enfermeiro(a), médico(a) e cirurgião(ã)-dentista. A média de tempo de serviço, em Amparo, dos profissionais que participaram da pesquisa é de 11,6

anos, sendo que 83,3% trabalham exclusivamente no município.

3. REFLEXÕES SOBRE O EIXO ESTRUTURANTE 1

Com a difusão e a utilização dos cursos valendo-se do ambiente virtual de aprendizagem como ferramenta de educação em serviços de saúde, os autores Garrison, Anderson e Archer (2000) trabalharam em um método que pudesse avaliar a qualidade da aprendizagem em distintas estruturas e modelos nos AVAs. Esse instrumento foi denominado comunidade de inquirição (CI), tendo como foco de análise três eixos: as presenças cognitiva, social e de ensino. Assim, serão analisadas, neste artigo, as ferramentas disponibilizadas no curso Unasus/Unifesp, nos três eixos, bem como avaliado o modo como o curso propiciava estruturas de aprendizagem.

Os espaços de interação dos grupos de alunos, de comunicação com o tutor, de acesso aos conteúdos de aprendizagem, de avaliação e de interação foram classificados segundo as variáveis de análise: **presença social, presença cognitiva e presença de ensino.**

Quadro 1: Narrativas segundo eixo estruturante e presença de ensino das Comunidades de Inquirição, município de Amparo, 2014. Eixo estruturante 1: Quais estratégias metodológicas são utilizadas e qual a percepção do aluno com relação à aprendizagem na proposta de ensino a distância?

PERGUNTA	NARRATIVAS	PRESEÇA
Qual sua avaliação do curso de Especialização?	<p>a) “A elaboração de textos para estudos, a atenção permanente dos tutores, as ferramentas, etc. Os espaços de discussão tanto no fórum como nos grupos.”</p> <p>b) “Conteúdo interessante, aulas bem direcionadas, método eficiente.”</p> <p>c) “Muitos temas interessantes e conteúdos novos.”</p> <p>d) “Um desafio estudar e aprofundar conhecimentos no ambiente virtual.”</p> <p>e) “A possibilidade de conhecer outras realidades e aprender com outras experiências.”</p> <p>f) “Uma excelente oportunidade de acesso democrático aos novos conteúdos e de capacitação permanente em serviço.”</p>	<p>cognitiva</p> <p>ensino</p> <p>ensino</p> <p>cognitiva</p> <p>cognitiva/ social</p> <p>cognitiva</p>
Qual foi sua percepção das estratégias metodológicas utilizadas em ensino a distância proporcionado pelo curso de Especialização em Saúde da Família Unasus/Unifesp?	<p>a) “Gostei muito da metodologia, principalmente a parte da tutoria e os casos clínicos e depois a discussão possibilitando a interação dos participantes facilitando a compreensão.”</p> <p>b) “No início tive algumas dificuldades, mas quando começamos a fazer as reuniões de estudo, sempre às 4^{as} feiras à tarde, quando fazíamos juntos as discussões do texto daquela semana, minha compreensão se aprofundava.”</p> <p>c) “Achei muito interessante e conseguia estimular os alunos à discussão de casos. Quando me inscrevi no curso, não tinha ideia do dinamismo que poderia ter um curso de especialização a distância. Já tinha feito alguns cursos on-line, mas que não tinham essa riqueza de discussão e participação ativa dos alunos.”</p> <p>d) “Bastante adequada, no meu caso acessei a plataforma praticamente todos os dias (exceto fim de semana), aproveitei bastante o conteúdo”.</p> <p>e) “São estratégias que resultam em um melhor aproveitamento do tempo e disponibilidade de ferramentas e recursos que otimizam a capacitação de RH para os objetivos do curso.”</p> <p>f) “Tive uma excelente percepção. É uma forma de ensinar que com certeza vai modificar os paradigmas da educação em todos os meios.”</p>	<p>ensino/ cognitiva/ social</p> <p>cognitiva/ social</p> <p>ensino/ cognitiva/ social</p> <p>cognitiva</p> <p>ensino</p> <p>ensino</p>

<p>Para você foi fácil adaptar-se à plataforma Moodle e usar as ferramentas disponíveis?</p>	<p>a) “Quando comecei o curso não tinha ideia do processo e da interatividade, assim, tive muita dificuldade, fiz o curso e fui me adaptando, depois ficou fácil.”</p> <p>b) “Acredito que sim. A plataforma foi muito tranquila. Talvez eu não tenha explorado todas as possibilidades...”</p> <p>c) “Sim, a plataforma era de fácil entendimento.”</p> <p>d) “Sim tenho familiaridade com o uso da internet.”</p> <p>e) “Muito fácil.”</p> <p>f) “Sim, é uma plataforma muito prática de utilização.”</p>	<p>ensino</p>
<p>Como o processo de aprendizagem era socializado entre os profissionais participantes do município e com seu grupo no curso?</p>	<p>a) “Foi muito proveitoso, troca de saberes, experiência, nos reuníamos quinzenalmente e discutíamos os problemas, processo de trabalho, o caso em questão, o referencial teórico para solução.”</p> <p>b) “A gente lia os textos, fazia apontamentos e nos reuníamos numa sala no paço municipal, cada um trazia seu computador, discutíamos o que houvesse e elaborávamos a resposta e postávamos mais ou menos na mesma hora”</p> <p>c) “Em Amparo, tínhamos um grupo de estudo multiprofissional (multidisciplinar) que se reunia para discutir as atividades propostas. Discutíamos os temas e também discutíamos as postagens dos outros alunos, visto que cada profissional de amparo estava em salas (grupos) diferentes. Era uma troca muito positiva.”</p> <p>d) “Dentro da minha equipe na USF, o compartilhamento do conhecimento foi em parte tolhido devido à falta de interesse, por parte da equipe, em adquirir novas ferramentas para instrumentalizar o cotidiano. No grupo do curso, rica troca de experiências, com compartilhamento de matérias didáticas (extra curso) disponíveis.”</p> <p>e) “Fazíamos reuniões em grupo, semanalmente, com a autorização do gestor e com isso houve um enriquecimento nos conteúdos, com democratização do conhecimento entre os participantes.”</p> <p>f) “Nos reuníamos periodicamente a cada 15 dias, por quatro horas, e também havia contato pela internet.”</p>	<p>social/ cognitiva</p>

A primeira variável de análise, presença social, consiste na capacidade dos alunos de se projetarem social e emocionalmente. Mesmo estando em um ambiente virtual, os alunos se sentem percebidos como pessoas, considerando a natureza assíncrona desse processo de aprendizagem.

Para Garrison (2007), é fundamental, no processo de aprendizagem, que os alunos se sintam social e emocionalmente conectados uns com os outros. Assim, o fórum Café Virtual permitia uma comunicação aberta entre todos os membros de todos os grupos (alunos, tutores e coordenação), para trocar mensagens, textos e experiências de temas fora do curso ou mesmo de seu conteúdo. Outra ferramenta de fortalecimento do vínculo entre a equipe nesse processo de ensino-aprendizagem são os encontros presenciais entre os alunos e o tutor. O grande diferencial do grupo de alunos de Amparo foi a possibilidade de encontros para estudar e discutir os conteúdos teóricos e o encaminhamento dos casos complexos. Mais do que encontros como grupo de estudo, esses momentos tinham forte caráter social de fortalecimento de vínculos, criação de propostas e identificação de um coletivo de trabalho na ESF.

Segundo Garrison e Cleveland-Innes (2005), devido à possibilidade de comunicação aberta e ao fortalecimento da coesão do grupo, a presença social é necessária e fundamental para o desenvolvimento da presença cognitiva. Esta, por sua vez, oferece segurança emocional para possibilitar uma comunicação profunda que agregue um objetivo comum na construção coletiva do conhecimento.

A segunda variável de análise da comunidade de inquirição é a presença cognitiva, ou seja, a *“capacidade dos alunos construírem e confirmarem o significado através de uma reflexão e um discurso sustentado por meio da reflexão e da comunicação entre os participantes da comunidade”* (GARRISON; ANDERSON; ARCHES, 2000, p. 98). Segundo tais autores,

a presença cognitiva é expressa em ciclos de inquirição prática, em que os alunos são instigados por elementos desencadeadores, transitando pela fase de exploração e compreensão do problema; a fase de integração com outros conteúdos, conhecimentos teóricos e pensamentos dos membros do grupo – sendo esta uma fase de reflexão e relação – e, por último, a fase de resolução e síntese, que é a ação comunicativa.

A presença cognitiva tem como elementos desencadeadores, no curso Unasus/Unifesp, as situações-problema apresentadas nas unidades de caso complexo, em que o tutor abre o fórum de discussão do curso com uma pergunta norteadora. A partir da pergunta, faz uma aproximação e exploração do problema, remetendo aos conteúdos teóricos desenvolvidos nas unidades de conteúdo, nos materiais complementares e na contextualização. Inicia-se, assim, uma reflexão e participação no fórum, em que o tutor explicita suas percepções e colabora de forma coletiva e criativa, concretizando a ação comunicativa. Esse processo também se verifica na Unidade de Metodologia Científica e Apresentação do TCC, na qual os conteúdos são desenvolvidos paulatinamente, de forma escalonada e crescente em complexidade. Partindo-se de um problema de pesquisa, o aluno desenvolve uma revisão da literatura ou um projeto de intervenção, compreendendo, por meio de metodologia científica, todos os passos que o levam ao trabalho de conclusão de curso (TCC). O curso possibilita, ainda, processos de autoavaliação continuada, pois, ao final de cada unidade de conteúdo, o aluno responde a um questionário (em formato múltipla escolha) e participa de fóruns avaliativos, nos casos complexos, e de atividades guiadas nos encontros presenciais.

A última variável de análise na comunidade de inquirição é a presença de ensino, que é estratificada nos seguintes componentes: o **desenho institucional**, a **facilitação do discurso** e a **instrução direta**. De acordo

com Anderson (et al., 2001, p. 5), a presença de ensino “*consiste na concepção, facilitação e direcionamento de processos cognitivos e sociais, objetivando que os estudantes alcancem resultados de aprendizagem*”, sendo que o desenho institucional está ligado ao planejamento, – desenho estrutural dos processos – e à organização do curso. O segundo componente, facilitação do discurso, refere-se aos mecanismos e meios que possibilitam a participação dos alunos na interação e construção do aprendizado. Nessa fase, é de fundamental importância a interação aluno-aluno e aluno-tutor, o que remete automaticamente para o terceiro componente, a instrução direta, que é a partilha do conhecimento entre os alunos.

O curso de Especialização em Saúde da Família Unasus/Unifesp, de que os profissionais de Amparo participaram, tem a variável de análise presença de ensino sendo arquitetada antes do início do curso, pois se trata da forma como o curso foi planejado, organizado e estruturado nas estratégias de aprendizagem e interação. Assim, podemos identificar alguns elementos dessa variável: guia do participante, calendário do curso, regimentos e legislações pertinentes, monitoramento de participação nas unidades de conteúdo e de caso complexo, encontros presenciais, web-conferências e interação dos alunos com o tutor nos fóruns das unidades de aprendizagem.

Correlacionando os pressupostos da comunidade de inquirição com o eixo estruturante 1, proposto no objetivo deste estudo, ressalta-se, com base nas narrativas dos participantes desta pesquisa, o caráter claro e explícito das presenças social, cognitiva e de ensino.

Ao observarmos a variável presença social, podemos identificar uma conectividade afetiva e institucional entre os profissionais do município de Amparo, possibilitando uma comunicação aberta com forte intercâmbio acadêmico e coesão de grupo, o que fortalece os laços afetivos e de segurança,

conforme ressalta o trabalho de Garrison (et al., 2000). Um ponto forte nesse contexto foi a disponibilidade do gestor local (município de Amparo) em possibilitar que os alunos fizessem reuniões para estudos e discussão dos conteúdos propostos no curso. Essa condição representou um diferencial qualitativo positivo ressaltado em todas as narrativas, colaborando com os achados de Oriogum (2003) e Kanuka e Garrison (2004), de que um ambiente colaborativo em um grupo de aprendizagem é uma estratégia que pode resultar em um nível de aprendizagem maior do que se o indivíduo trabalhasse sozinho.

Nas narrativas dos alunos, observaram-se elementos fortemente associados à presença cognitiva, como a identificação e a compreensão de problemas, a integração com outros conteúdos teóricos e um processo de reflexão: a possibilidade de síntese dessas discussões, com aplicabilidade na prática diária e no contexto de trabalho.

Com relação à variável presença de ensino, podemos observar como o **dinamismo** de acordo com o qual o curso foi planejado e implantado possibilitava **riqueza de discussões**.

Ao analisarmos as narrativas dos alunos, podemos identificar uma forte conexão entre as presenças social, cognitiva e de ensino, pois, segundo Garrison (et al., 2000), as três presenças precisam coexistir e interagir para otimizar e facilitar a aprendizagem. Pode-se notar uma conjunção de narrativas e sentimentos que respaldam tais presenças: para aprender e ensinar, é necessário trocar e interagir (presença social), a partir de bases conceituais organizadas e com objetivos (presença de ensino), efetivando operações interdependentes de processos cognitivos e padrões culturais (presença cognitiva).

Lévy (2010) faz inferência às comunidades virtuais nos processos de aprendizagem como um estímulo à formação de inteligências coletivas, a que os indivíduos podem recorrer

para trocar informações e conhecimentos. Pode-se observar o curso de Especialização em Saúde da Família Unasus/Unifesp como um espaço para esse exercício de aprendizagem; um espaço com um conjunto organizado de atividades que funcionam como filtros inteligentes, ajudando os sujeitos a lidar com o excesso de informação, mas igualmente como um mecanismo que os abre às visões alternativas de uma cultura. Uma rede de pessoas interessadas pelos mesmos temas é uma oportunidade em potencial para a formação de ideologias, conceitos e práticas em saúde.

4. REFLEXÕES SOBRE O EIXO ESTRUTURANTE 2

O eixo estruturante 2 é denominado **O ensino a distância mediado por tecnologia utilizado pelo curso de Especialização em Saúde da Família UNASUS/UNIFESP agregou mudanças para a prática profissional**. Nesse eixo, as narrativas dos participantes serão analisadas segundo a metodologia qualitativa, de análise do discurso, pois, segundo Minayo (2010), os relatos pessoais são capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, relações, estruturas sociais, sendo estas compreendidas como construções humanas significativas e de avaliação.

“O curso agregou conhecimento e melhorou a prática, resgatando conceitos; assim, foi possível socializar muitas informações nas reuniões de equipe.”

Para Argyris (1991), o contexto de aprendizagem tem papel significativo nas mudanças de práticas profissionais, pois implica não apenas o desenvolvimento de novas habilidades, mas um profundo processo reflexivo sobre a organização do próprio serviço. Foi identificado, nas narrativas dos participantes, que o conteúdo, a organização e a estrutura do curso foram fortes indutores e catalisadores no processo de mudança da prática profissional, pois possibilitaram uma reflexão sobre

o cotidiano de trabalho, as relações estabelecidas em equipe e as relações com os outros profissionais que atuam na Rede de Atenção à Saúde; propiciando melhor qualidade do cuidado prestado à população.

“O curso criou um referencial, possibilitou um balizamento, um melhor atendimento dos pacientes e a Agente Comunitária mais instrumentalizada nas reuniões de equipe dando maior sustentação às decisões e norteadando as ações.”

Outro ponto observado e que atende o pressuposto da educação permanente (BRASIL, 2009 p. 20), “*onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho, ... baseando-se na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais*”, é que os participantes do curso se tornaram multiplicadores dos conteúdos e práticas. Isso significa que houve compartilhamento desses saberes com outros membros da equipe, com os Agentes Comunitários de Saúde e com a comunidade local, em um processo importante para sua prática profissional. Buscou-se, portanto, dar significado e vida aos conteúdos aprendidos no curso de Especialização em Saúde da Família, tornando-os ativos e aprendidos na práxis do trabalho.

“Melhorou a visão e o trabalho em equipe, reconhecimento de papéis, melhora na dinâmica do serviço, apesar de ainda não conseguir implantar alguns projetos que surgiram a partir da realização do curso (troca de experiências).”

“O curso agregou conhecimento e melhorou a prática, resgatando conceitos, assim, foi possível socializar muitas informações nas reuniões de equipe.”

A educação permanente é uma ferramenta potente de transformação institucional, que facilita a compreensão, a valorização e a apropriação do modelo de atenção à saúde. Essa

possibilidade de qualificação profissional busca contextualizar e aprofundar a reflexão das práticas, integrando-as com a real necessidade da população. Destro (1995, p. 26) define a educação permanente como “toda e qualquer atividade que tem por objetivo provocar uma mudança de atitudes e/ou comportamento a partir da aquisição de novos conhecimentos, conceitos e atitudes”.

“O curso possibilita uma ampliação do olhar nas ações da Estratégia de Saúde da Família. A grande dificuldade de trazer para a equipe novos conceitos e propostas é a ‘maturidade da equipe’, que apresenta diferentes olhares, pois são formadas por diferentes categorias, com diferentes formações acadêmicas e história da construção profissional.”

O ambiente virtual de aprendizagem é uma ferramenta que possibilita a profunda reflexão do processo de aprendizagem e tem influência na prática diária. Segundo Anderson e Krathwohl (2001), a utilização de tecnologia de comunicação para a “modalidade a distância” cria novas oportunidades educacionais, uma vez que possibilita a autoaprendizagem e o controle do aprendizado relacionado à autonomia de aprender, o que deve ser um processo cada vez mais consciente. Pode-se observar essa tendência no relato anterior, quando o entrevistado fala sobre “ampliação no olhar” e “maturidade da equipe”.

Segundo Krathwohl (2002), a importância do curso em suprir as necessidades dos participantes e estimular o desenvolvimento cognitivo amplo, duradouro e profundo pode ser observada neste relato: *“Equilibrando e balizando as ações no cotidiano de trabalho, o curso aprofunda o conhecimento compartilhado nos fóruns”*. A estrutura do curso utilizou-se de estratégias e tecnologias educacionais que possibilitaram a aquisição do conhecimento, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências, que apresenta reflexos na prática profissional.

“O fato de ter alguns profissionais da cidade de Amparo fazendo o curso, de diferentes profissões e ocupando distintos cargos desde a administração, a gerência de unidade, e o atendimento à comunidade, possibilitou que muito se tenha avançado em comparação com o que ocorre com outras cidades.”

A sustentação da teoria da andragogia, ou seja, da aprendizagem para adultos, pode ser observada na narrativa anterior, que faz uma análise crítica da prática diária e do contexto de atuação dos profissionais que participaram do curso em seus respectivos cargos, observando a influência de atuação deles em diferentes cenários.

Os processos de educação dos profissionais da saúde são pautados a partir da problematização do processo de trabalho, e levam em consideração as necessidades de formação e desenvolvimento dos trabalhadores e de transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho (BRASIL, 2009). A seguinte narrativa: *“Um grande problema observado é a relação da agente comunitária com a comunidade, a mesma tem que assumir seu papel de liderança e a sua atuação”* sustenta a afirmação de Argyris (1991) de que a aprendizagem é um circuito duplo onde, além de ocorrer uma revisão dos valores da própria conduta, modifica-se a pauta de relações, pois o *status quo* se altera, gerando intervenções nas organizações.

5. REFLEXÕES SOBRE O EIXO ESTRUTURANTE 3

O eixo estruturante 3, **Possibilidades e desafios na implantação/implementação do trabalho em equipe e transformação das práticas e organização dos serviços**, é segmentado em três aspectos: a organização do grupo, a mudança da prática profissional, e as possibilidades e desafios da implantação da transformação.

Entender essa afirmação de Ceccim (2004/2005) é situar as várias possibilidades de transformação na práxis dos serviços.

A Educação Permanente em Saúde, ao mesmo tempo que disputa pela atualização cotidiana das práticas segundo os mais recentes aportes teóricos, metodológicos, científicos e tecnológicos disponíveis, insere-se em uma necessária construção de relações e processos que vão do interior das equipes em atuação conjunta – implicando seus agentes – às práticas organizacionais – implicando a instituição e/ou o setor da saúde – e às práticas interinstitucionais e/ou intersectoriais – implicando as políticas nas quais se inscrevem os atos de saúde (CECCIM, 2004/2005, p.161).

Com relação à pergunta: “Como a organização dos grupos de estudo facilitou as atividades do curso e o impacto no serviço?”, destacam-se as seguintes narrativas:

“A possibilidade de nos reunirmos e estudarmos em grupo foi fundamental, pois nas horas destinadas para o curso nos reuníamos em horário de trabalho, isso foi fundamental para dar coesão no grupo e nos estudos.”

“Assim a gestão possibilitou que o grupo de alunos atuasse como multiplicadores de conhecimento e disseminadores dos textos para a rede.”

“Fui convidada pela gestão para participar da equipe e realizar um grupo de apoio à gestão, pois, como participava do curso, a gestão se mostrou aberta a novas possibilidades que o curso estava trazendo com outros olhares para administração central e local e capacitação das equipes.”

“O papel da gestão foi fundamental e imprescindível.”

Uma das principais características que diferenciaram o grupo de alunos de Amparo foi o apoio da gestão naquele momento, que permitiu reuniões em grupo no horário de trabalho e em um espaço físico disponibilizado na prefeitura, quinzenalmente. Outro ponto relevante é que as reflexões em grupo possibilitaram o aprofundamento nas discussões dos conteúdos e a viabilidade de implantação de mudanças significativas para melhoria dos serviços, frente à realidade do município nos diversos espaços das Unidades de Saúde da Estratégia de Saúde da Família. A garantia de horários para estudos ficava a critério do gestor local e eram sugeridas nas reuniões dos secretários de Saúde. Hoje existe legislação com essa garantia nos programas Provb e Mais Médicos.

A educação a distância (EaD) apresenta características específicas, rompendo com a concepção da presença física do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem, sendo o ato pedagógico centrado não na figura do professor/tutor, mas na do aluno. A educação permanente em Saúde constitui estratégia fundamental para as transformações do trabalho entre seus profissionais e entre os gestores de ações, serviços e sistemas de saúde (CECCIM, 2005).

Quando feita a pergunta: “O curso de especialização na Estratégia de Saúde da Família mudou de alguma forma sua prática profissional?”, os entrevistados, por meio de um processo metacognitivo, reconheceram as transformações que ocorreram em seu universo cognitivo e de trabalho, possibilitando uma qualificação nas suas práticas organizacionais, nas relações com a equipe e a comunidade. Mas destacaram as dificuldades com o coletivo de trabalhadores de Amparo – nem todos capacitados pelo curso – para implantar as novas propostas, bem como a inaccessibilidade interdisciplinar da equipe.

“Com certeza, conseguimos trabalhar mais interdisciplinarmente, integrando

mais a equipe nas comunidades, conscientizando os usuários por sua saúde e direitos, trabalhando mais com indicadores de saúde, um trabalho mais qualificado.”

“Acredito que sim! Em discussões de casos complexos, nas reuniões de minha equipe (reunião semanal entre a equipe da área – ACS – médico, enfermeira, dentista auxiliar de saúde bucal, técnico de enfermagem, outros profissionais do NASF). A escala de avaliação de vida diária e a escala funcional para priorizar que usuários serão atendidos em visita domiciliar, como os acamados e os restritos.”

“Mudou o meu conhecimento teórico, porém na prática muita coisa não é realizada principalmente interdisciplinarmente e interterritorialmente. Vejo a Odontologia ainda um pouco distante do contexto da Estratégia de Saúde da Família, porém está encaminhando para melhorar isso.”

Observam-se mudanças significativas nas narrativas, sendo que os alunos passaram a refletir sobre as práticas multiprofissionais, com integração da equipe na comunidade, possibilitando a conscientização dos usuários dos direitos à saúde. O curso propiciou um olhar ampliado, possibilitando melhorias no acolhimento e na abordagem multiprofissional.

Para Davini (2009), a EaD adquire um caráter estratégico na medida em que potencializa a disseminação global do conhecimento, propiciando o intercâmbio do indivíduo com o coletivo, potencializa a circulação de dados e o desenvolvimento de debates, além de possibilitar a adesão de usuários de forma mais dinâmica. É uma ferramenta potente de transformação institucional, facilitando a compreensão, a valorização e a apropriação do modelo de atenção à saúde, buscando contextualizar e aprofundar a reflexão das práticas integradas às necessidades da população.

Para Ceccim (2005), a capacitação dos profissionais de saúde ocorre no trabalho e pelo trabalho. Ela implica a transformação das práticas do cuidado inseridas nas redes de atenção humanizada voltadas aos usuários do Sistema Único de Saúde. “O investimento pedagógico é para poder quebrar o que está dado, ampliar as noções de autonomia do outro e constituir espaços criativos e sensíveis na produção de saúde” (CECCIM, 2008, p. 21).

A educação parte do pressuposto da aprendizagem significativa “*que promove e produz sentidos*” e propõe que a transformação das práticas profissionais esteja baseada na reflexão crítica sobre as práticas reais de profissionais reais em ação na rede de serviços (HADDAD et al., 1994 p. 104). Objetiva-se, assim, a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

Sobre as possibilidades e desafios que vêm ocorrendo na implantação e implementação de transformações nas práticas e na organização do serviço de saúde de Amparo, foi destacado:

“Acredito que quando a diretriz de gestão central está clara, quando o planejamento das ações está feito, pensado, fica mais tranquilo de se trabalhar. O conhecimento que adquirimos durante o curso vai conosco aonde estivermos! Há momentos em que a motivação para a mudança é maior e outros em que a motivação vai lá embaixo. Por vezes, a falta de disponibilidade para a mudança da equipe mobiliza a equipe para dar um passo adiante. Só mesmo uma crise para fazer a fila andar!”

“Os serviços de saúde estão defasados em recursos humanos para o trabalho, e não há uma adequada organização quanto ao remanejamento de funcionários para que todos se beneficiem diante do problema. Não há equidade, nem com os usuários, nem com os funcionários com relação às

necessidades de infraestrutura e materiais como autoclave, que é essencial nos dias de hoje para o consultório odontológico.”

O grupo descreveu como fator dificultador da implantação a falta de recursos humanos, e como ponto facilitador do processo de mudança a presença de profissionais comprometidos. As diretrizes claras na gestão são um fator fundamental para a organização da estratégia e das equipes. Até mesmo as dificuldades se tornam um importante ponto para desenvolver a criatividade e superar as variáveis adversas.

Segundo Zilbovicius (2007), a educação superior se depara com um importante desafio quando avança na reestruturação da formação de recursos humanos para um trabalho cujo principal referencial de atenção em saúde é o Sistema Único de Saúde (SUS). Deve-se lembrar, afinal, que educação, para Libâneo (2005, p. 82), é “o conjunto de processos formativos que ocorrem no meio social, sejam eles intencionais ou não, sistematizados ou não, institucionalizados ou não.”

Para Ceccime Feuerwerker (2004), os trabalhadores da saúde têm a função de constatar a realidade e produzir sentidos, objetivando coletar, sistematizar, analisar e interpretar permanentemente informações da realidade. Devem, ainda, problematizar o trabalho e as organizações de saúde e construir significados e práticas com participação ativa dos gestores, possibilitando a integração ensino-serviço-gestão-controle social, como proposto no quadrilátero da saúde.

Ao promover educação permanente, a Estratégia de Saúde da Família (ESF), por meio de seus profissionais, torna-se instrumentalizada e capaz de exercitar práticas contra-hegemônicas ao formato assistencial à saúde, contribuindo para a construção de um modelo de atenção à saúde que efetive os princípios e pressupostos do SUS.

A seguir, transcreve-se a percepção dos entrevistados em relação aos avanços na organização dos serviços dos profissionais que realizaram Especialização em Saúde da Família Unasus/Unifesp no município de Amparo:

“Percebo que alguns ampliaram a visão em Saúde Coletiva, na Estratégia de Saúde da Família, e trouxeram ferramentas de trabalho em equipe.”

“Porém, a grande maioria dos participantes ainda se limitam a executar tarefas do dia a dia dentro de seu campo e núcleo de atuação.”

“Em 2014 houve uma mudança de representante da educação permanente no município, o que ainda vejo como frágil no sentido de reorganizar o serviço em curto tempo. A gestão entende que a educação permanente era ofertada a poucas pessoas, de forma direcionada e quase sempre através de cursos fora do município, sem o compromisso do participante em compartilhar o que recebeu de informação.”

O uso da plataforma Moodle para desenvolvimento de capacitação dos profissionais do município de Amparo foi uma estratégia interessante. Os relatos citaram alguns temas que deveriam ser aprofundados com toda equipe de ESF, de forma a garantir seus objetivos: **Qual a missão da ESF no processo de trabalho em equipe, gestão clínica?; O papel de cada profissional da equipe da ESF na busca do cuidado integral ao paciente; Vigilância em Saúde; Projeto Terapêutico Singular; Atendimento da demanda espontânea na ESF e matriciamento.**

Para Minayo e Sanches (1993), um trabalho de conhecimento social deve atingir três dimensões: a simbólica, a histórica e a concreta. A dimensão simbólica contempla os significados dos sujeitos; a histórica privilegia o tempo consolidado do espaço real e analítico;

e a concreta refere-se às estruturas e aos atores sociais em relação, mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

Dessa forma, ao expressar e avaliar as narrativas dos profissionais de Amparo envolvidos nesta pesquisa, observa-se que todos acreditam na proposta pedagógica do curso de Especialização da Família Unasus/Unifesp percebem o quanto foram sensibilizados, cognitivamente e emocionalmente. Essa percepção leva em conta que as mudanças no coletivo de trabalho são um processo dependente de espaços de reflexão entre todos os profissionais da ESF, e da vontade da gestão em considerar a importância desse modelo para desenvolvimento da Atenção Primária à Saúde.

CONCLUSÃO

Conclui-se que não há processos educativos apolíticos ou sem intencionalidade. No processo de educação permanente, vale ressaltar o caráter e o peso das decisões e vontades políticas da instituição de ensino e das políticas públicas adotadas e praticadas pela gestão dos serviços.

As políticas de educação permanente no Brasil, garantidas pela Constituição da República, resgatam e fortalecem as possibilidades de integração ensino-serviço-gestão-comunidade. Torná-las factíveis depende de um conjunto de fatores que envolvem os atores sociais e o desenvolvimento de macro e micropolíticas nos diferentes territórios.

A macropolítica (gestão) e as questões estruturais dos municípios, diretamente ligadas ao processo de educação permanente, devem ser revistas pela ótica dos serviços. Por serviços, refere-se àqueles que tenham como intuito desenvolver processos dinâmicos e interativos, mudando a práxis do trabalho,

garantindo infraestrutura e assegurando que os conceitos/objetivos das capacitações possam ser implantados de forma eficiente, eficaz e efetiva.

Pode-se observar que o município de Amparo, interessado em revitalizar seus coletivos de trabalho, investiu na inscrição e capacitação de seus profissionais para a Estratégia de Saúde da Família. Além disso, mudanças no cenário político podem ter interferido na efetivação e consolidação dos processos de trabalho aprendidos no curso.

O afeto no processo de ensino-aprendizagem cria laços e vínculos que movem aqueles que se comunicam nos coletivos do serviço, estudam e refletem sobre os processos de trabalho, além de promover transformações nas micropolíticas. Nesses espaços de decisões, a governabilidade e o empoderamento dos profissionais podem e devem fazer sentido para que haja mudanças.

Nas narrativas apresentadas pelo grupo de profissionais de Amparo, destacou-se como relevante a possibilidade de participar do curso de Especialização em Saúde da Família Unasus/Unifesp. Os conteúdos e a dinâmica de aprendizagem foram viabilizados individualmente e reforçados pelo grupo de estudos, que se reunia a cada 15 dias para compartilhar reflexões, intenções e fortalecer a construção desse coletivo organizado.

Os encontros auxiliavam as discussões em reuniões de equipe em que os profissionais estavam inseridos. As dúvidas eram compartilhadas, facilitando o entendimento teórico, o delineamento de estratégias para enfrentamento de dificuldades e os encaminhamentos de propostas viáveis ao município. O Unasus/Unifesp vem contribuindo de forma expressiva para o desenvolvimento de recursos humanos para o SUS.

A filosofia dos cursos EaD na área da Saúde deve estar alinhada com os propósitos

da instituição de ensino, gestão, serviços e comunidade, de forma a garantir que os interesses e práticas sejam pactuados e efetivados para melhoria da qualidade de atenção à saúde. Os cenários de prática devem estar estruturados para possibilitar a implantação dos conteúdos apreendidos em ambientes favoráveis, sem os quais a vivência se torna uma prática distante da teoria.

A realidade institucional está sempre em contradição, contém a afirmação e a negação, a aceitação e a crítica, num processo dinâmico que é o bojo das transformações. Quem dá vida a essas transformações são os atores sociais implicados nos seus coletivos de trabalho. Em seus cotidianos, para efetivação do que compreendemos como Atenção Primária à Saúde, eles transformam em realidade a difícil tarefa de conciliar e lidar com as contradições presentes na práxis profissional: teoria e prática, assistência e prevenção, custo e benefício, saúde e doença.

O conhecimento é determinado, imbricado e implicado historicamente pela sociedade e as relações de poder que ela representa: sociedades libertárias educam para a criatividade, liberdade e crescimento e sociedades autoritárias educam para o medo, apatia e obediência.

Saber conviver com esses paradigmas e reconhecer por quais formas optamos e quais praticamos em nossas práticas em educação define nossas escolhas pedagógicas, sejam presenciais ou a distância, como educadores.

Aqueles que objetivam construir reflexão e transformar a práxis docente e de trabalho têm a responsabilidade compartilhada, entre vários espaços institucionais, de criar oportunidades de aprendizado e possibilitar práticas comprometidas politicamente nas esferas federal, estadual e municipal.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2012. Curitiba: Ibepex, 2013. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

ANDERSON, T.; ROURKE, L.; GARRISON, D. R.; ARCHER, W. Assessing teaching presence in a computer conferencing context. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, Edmonton, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2001.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing**: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Addison Wesley Longman, 2001.

ARGYRIS, C. **Indivíduos dentro da organização**. Barcelona: Herder, 1991.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 198, de 13 de fevereiro de 2004: Institui a política nacional de educação permanente em saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 fev. 2004. Seção 1, p. 37-41. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/files_mf/Pm_198_2004.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 1.996, de 20 de agosto de 2007: Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da política nacional de educação permanente em saúde. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 ago. 2007. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de educação permanente em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. (Série

- Pactos pela Saúde 2006, v. 9). Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.
- CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da Saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41- 65, jan./jun. 2004.
- CECCIM, R. B. Educação permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 161-77, 2004/2005.
- CECCIM, R. B. Educação permanente em Saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 975-986, out./dez. 2005.
- CECCIM, R. B. A emergência da educação e ensino da saúde: interseções e intersectorialidades. **Ciência e Saúde**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2008.
- DAVINI, M. C. Enfoques, problemas e perspectivas na educação permanente dos recursos humanos na saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de educação permanente em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.(Série Pactos pela Saúde 2006, v. 9). Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf>. Acesso em 25 jul. 2016.
- DESTRO, M.R.P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de contextualização. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 36, p. 21-7, 1995.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-base environment: Computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, Spring 1999.
- GARRISON, D. R.; CLEVELAND-INNES, M. Facilitating cognitive presence in online learning: interaction is not enough. **American Journal of Distance Education**, v. 19, n. 3, p. 133-148, 2005.
- GARRISON, D. R. Online Community of Inquiry review: Social cognitive and teaching presence issues. **Journal of A synchronous Learning Networks**, v. 11, n. 1, p. 61-72, 2007.
- HADDAD, J. Q.; ROSCHKE, M. A., DAVINI, M. C. **Educación permanente de personal de salud**. Washington: OPS/OMS, 1994.
- KANUKA, H.; GARRISON, D. R. Cognitive presence in online learning. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 15, n. 2, p. 30-49, 2004.
- KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. **Theory into Practice**, v. 41, n. 4, p. 212-218, autumn 2002.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.
- MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- ORIOGUN, P. K. Towards understanding online learning levels of engagement using the SQUAD approach to CMC discourse. **Australian Journal of Education Technology**, v. 19, n. 3, p. 371-387, 2003.
- RIANO, M. B.R. La evaluación em educación a distancia. **Revista Brasileira de Educação a Distância**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 20, p. 19-35, 1997.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 507-514, jun. 2005.

ZILBOVICIUS, C. **Implantação das diretrizes curriculares para cursos de graduação em Odontologia no Brasil:** contradições e perspectivas. 2007. 211 p. Tese (Doutorado em Odontologia) – Faculdade de Odontologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.



Artigo

Educação superior a distância: possível coadjuvante no desenvolvimento regional

Hoyêdo Nunes Lins¹

RESUMO

O trabalho sustenta a argumentação de que, especialmente no âmbito das ciências sociais aplicadas, a educação superior a distância pode representar a criação de conhecimento sobre as realidades dos estudantes e contribuir para a promoção do desenvolvimento regional. É usada como base a experiência do curso de graduação em Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina, iniciado em 2008. O texto destaca o papel das universidades em geral na promoção desse desenvolvimento, inclusive pela formação e capacitação de pessoas para gerar e disseminar conhecimento sobre as condições econômicas, sociais e políticas nesse plano. A modalidade do ensino a distância sobressai nesse processo quando estimula o estudo de problemas que marcam o cotidiano dos alunos. No curso de graduação em Ciências Econômicas a distância da UFSC, é forte a presença de temas locais e regionais – considerando-se os municípios de residência dos alunos – observados nas monografias de conclusão da formação, nas várias turmas. Neste estudo, são evidenciados quatro desses trabalhos, orientados pelo autor e ligados à disciplina de Economia Regional e Urbana:

observa-se proximidade com questões de desenvolvimento regional ou local, inclusive pelas sugestões no tocante à formulação de políticas ou medidas de promoção.

Palavras-chave: Curso de graduação em Ciências Econômicas a distância. Trabalhos de conclusão de curso. Desenvolvimento regional e urbano.

ABSTRACT

The article argues that, mainly in what concerns the applied social sciences, distance higher education might represent knowledge creation about the immediate realities of the students and help to promote regional development. The study is based on the experience of the graduate course in Economics of the Federal University of Santa Catarina, offered since 2008. It initially highlights the role played by the universities in promoting development, stressing their capacity to prepare people able to generate and disseminate knowledge on the economic, social and political local conditions. Distance education stands out in this kind of process as long as it stimulates the analysis of the problems

¹Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: hoyedo.lins@ufsc.br

which pervade the students' everyday life. Local and regional subjects tend to be strongly represented in the research undertaken by such students in order to provide the final piece of work required by the graduate course in Economics of that university. Four studies of this type, elaborated under the supervision of the author in connection with the discipline of Regional and Urban Economics: there is proximity to regional or local development issues, especially due to the suggestions in terms of policies or measures for development promotion.

Keywords: Graduate course in Economics at a distance. Research required for course conclusion. Regional development.

RESUMEN

El documento sostiene que, especialmente en las ciencias sociales aplicadas a la educación superior a distancia pueden representar la creación de conocimiento sobre la realidad de los estudiantes y contribuir a la promoción del desarrollo regional. La base es la experiencia del curso de graduación en Ciencias Económicas de la Universidad Federal de Santa Catarina, que comenzó en 2008. El texto pone de relieve el papel de las universidades en general en la promoción de este desarrollo, incluida la formación de las personas para generar y difundir el conocimiento acerca de la economía, sociedad y política en ese plan. La modalidad de educación a distancia se destaca en este proceso cuando se estimula el estudio de los problemas que marcan la vida cotidiana de los estudiantes. En la graduación a distancia en Economía de la UFSC hay una fuerte presencia de los problemas locales y regionales – teniendo en cuenta los municipios de residencia de los estudiantes – en las monografías de formación de finalización de las distintas clases. Se muestran cuatro de estas obras, dirigidas por el autor y vinculados a la

disciplina de la economía regional y urbana: se observa la proximidad a los temas de desarrollo regional y local, incluyendo las sugerencias con respecto a la formulación de políticas o medidas de promoción.

Palabras clave: Curso a distancia en Economía. Realización de trabajos de curso. Desarrollo regional y urbano.

INTRODUÇÃO

A segunda metade do século XX registrou importantes mudanças societárias dentro e fora das zonas centrais da economia mundial. O rápido crescimento econômico, com fortes ganhos de produtividade e padrão de consumo designado como **de massa**, marcou percurso de quase três décadas, principalmente nos países mais ricos. Entrelaçada a esse movimento, teve lugar uma explosão universitária, com o crescente aumento da educação superior, movimento indissociável das demandas da dinâmica do capitalismo e do papel e *status* que esse nível de formação passou a exibir.

No Brasil, esse processo avançou a passos largos na década de 1970, embora a criação de universidades federais, acompanhadas de instituições estaduais, se desdobrasse desde os anos 1950 e o ensino superior existisse em algumas cidades desde o começo do século XX. De todo modo, o Brasil destoava, mesmo em relação a países latino-americanos, quanto à precocidade de uma oferta consolidada desse nível educacional. Assim, merece realce o turbilhão das últimas décadas, a que se articularam importantes avanços na pós-graduação.

Importante passo na disseminação do ensino superior ocorreu com a implantação da modalidade a distância. Essa experiência, com variações quanto ao *modus operandi*, é internacional, como ilustrado pela britânica Open University, mundialmente precursora e inspiradora para diversas iniciativas do gênero. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) estabeleceu essa forma de educação, para diversos níveis, no artigo 80 (BRASIL, 1996), cuja regulamentação coube ao Decreto nº 5.622 (de 19/12/2005). A Portaria Normativa nº 2, de 10/01/2007, dispõe sobre a sua regulação e avaliação com respeito à educação superior.

Este trabalho se ocupa em analisar o ensino a distância no nível superior de educação. Sua base é a experiência do curso de graduação em Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), iniciada com a Resolução nº 010, de 06/06/2007, da Câmara de Ensino de Graduação dessa universidade. O intuito principal, que orienta o desenvolvimento do artigo, é preciso: argumentar que, em processos de formação no âmbito das ciências sociais aplicadas, essa modalidade de educação pode **promover a criação de conhecimento sobre as realidades socioeconômicas e políticas imediatas dos estudantes, ajudando a formar massa crítica e capacidades voltadas à promoção do desenvolvimento regional**. O espírito do estudo encontra-se em sintonia com o disposto na referida Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), quanto às finalidades da educação superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

[...]

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

[...]

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. (BRASIL, 1996)

O texto está organizado como segue. A próxima seção aborda o papel da universidade na promoção do desenvolvimento regional: destaca-se a importância da formação e capacitação de pessoas para produzir e disseminar conhecimento sobre as condições econômicas, sociais e políticas nesse plano, e postula-se que o ensino a distância pode se sobressair nesse processo, pelo estímulo e apoio ao estudo de problemas que marcam o cotidiano dos alunos. A seção seguinte focaliza a experiência do curso de graduação em Ciências Econômicas a distância da UFSC, apresentando indicadores socioeconômicos para os municípios em que essa formação tem sido oferecida e mostrando a incidência de temas locais nos trabalhos de conclusão de curso. A terceira seção, a última antes das considerações finais, apresenta-se estruturada de maneira a sustentar o ponto de vista central do estudo, de que o ensino superior a distância pode ajudar na criação de conhecimento sobre as realidades socioeconômicas e políticas imediatas dos estudantes; os conteúdos de quatro trabalhos de conclusão de curso, abordados no artigo por terem sido elaborados sob a orientação do autor, são explorados nessa direção.

1. UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: FACES DE UMA PROBLEMÁTICA

Não é escassa a importância atribuída às instituições, de um modo geral, nas abordagens sobre o desenvolvimento regional. Isso se torna evidente quando se enfatizam, no ambiente institucional, processos de aprendizagem, difusão de conhecimento e inovação, sob diferentes enfoques, e considerando amplo o leque de significados do termo *instituição*. A ênfase não surpreende, pois as instituições se distinguem em quaisquer projetos de promoção do desenvolvimento na escala regional, como os implantados no marco da descentralização das funções do Estado, uma tendência observada em vários países nas últimas décadas, inclusive no Brasil (BOISIER, 1996; LINS, 2011).

Um motivo para esse destaque do conhecimento no ambiente institucional é que a configuração de tal ambiente (com presença pública ou privada, formal ou informal) é alicerce básico da aprendizagem e da inovação, decisivas perante os imperativos da globalização. Cabe dizer o mesmo sobre o papel das instituições no encorajamento da cooperação entre os atores presentes nos territórios. De fato, a cooperação revela-se fundamental à dinâmica das regiões, conforme sugerido, por exemplo, nos trabalhos editados por Vanier (2009), vinculando-se a isso o caráter estratégico da sua promoção.

A universidade destaca-se entre as instituições que promovem a aprendizagem, a difusão do conhecimento e a inovação, notadamente no âmbito regional. A rigor, pelo fato de integrar o sistema de produção e disseminação de conhecimento, a instituição universitária desempenha funções imprescindíveis ao desenvolvimento, em sentido amplo, algo tanto mais significativo, tendo em vista as exigências representadas pela globalização.

De grande relevância são as interações com o tecido produtivo regional. Refere-se aqui, antes de tudo, à projeção extramuros da universidade mediante atividades de extensão, inclusive – e principalmente – como reflexo do crescimento das demandas sociais por práticas universitárias de colaboração externa, originadas particularmente no tecido produtivo (LINDQVIST, 2012). A América Latina não fica à margem desse movimento: em vários países cresceram as solicitações do setor produtivo, gerando esforços de convergência entre os interesses e atividades da universidade, do setor produtivo e do governo (SUTZ, 2000).

No Brasil, os anos 1980 registraram forte impulso nessa direção, em que pese – e, de certa forma, por conta disto – a conjuntura de crise duradoura que representou estrangulamento financeiro do setor público e redução de investimentos nas empresas. Na década

de 1990, as pressões por reestruturação produtiva e aumento da competitividade – em virtude da abertura comercial, que agravou fortemente a concorrência – impulsionaram a aproximação do meio empresarial com o ambiente universitário produtor de conhecimento, com resultados diversos.

Mas são muitas as limitações e dificuldades que cercam as interações externas da universidade, afetando o desempenho dessa instituição na promoção do desenvolvimento regional. Um aspecto do problema é que essa participação sempre representa o encontro entre duas esferas distintas, que tendem a apresentar lógicas específicas: a própria universidade, com suas funções amplas, definidas e protagonizadas com sentido de **universalidade**, e o território (a região, o local), eivado de interesses mais imediatos e pragmáticos.

De toda maneira, boa parte das rugosidades que atrapalham o diálogo se refere à própria atuação universitária, muitas vezes incapaz de chegar a determinadas regiões, seja pelas condutas dos seus agentes quanto à produção e disseminação de conhecimento (temas e discursos por demais acadêmicos), seja pela precariedade no âmbito comunicacional. Mas também o ambiente regional pode ser fonte de problemas, em especial quando os setores privado e público do território não conseguem alcançar a universidade ou sequer têm maior interesse no envolvimento com essa instituição (EUROPEAN UNION, 2011).

Daí conclui-se que a própria gestão universitária merece interpelação. Pertence ao seu arco de providências, com efeito, lubrificar a comunicação entre as atividades da universidade, mostrando suas potencialidades e o ambiente no qual essa entidade tem presença direta. De fato, projetar-se na comunidade significa, antes de tudo, informar sobre si. A iniciativa da universidade é essencial, atraindo a comunidade com adequada comunicação dos resultados das suas pesquisas e demonstração da utilidade e do interesse do que realiza.

De outra parte, adaptar-se a realidades que se modificam, incorporando novas demandas à agenda de estudos e pesquisas significa estabelecer sintonia com a vida extramuros e inclinação institucional à busca de respostas para problemas reais. Não se trata de confinar as atividades universitárias às necessidades e demandas locais, mas de avançar na absorção da dimensão territorial, ao lado de outras escalas. Tal ação mostra-se incontornável se ajudar a promover o desenvolvimento na escala regional for considerado fator integrante do rol de objetivos da instituição universitária.

Assim, para participar na promoção do desenvolvimento, a universidade precisa incorporar um modo de gestão compatível com tal interesse. Iniciativa bem-vinda em quaisquer circunstâncias no que diz respeito às rotinas administrativas, que sempre podem ser melhoradas nos seus processos burocráticos, sobretudo com a agilização dos procedimentos.

Mais do que o concernente à administração institucional, terreno especialmente relevante e fértil refere-se ao ensino. Com efeito, “[...] a mais significativa contribuição das universidades para a sociedade e a economia permanecerá tendo a forma de graduados bem educados com mentes críticas e boas habilidades para aprendizagem” (LUNDEVALL, 2002, p. 1). Nesse plano, uma melhor vinculação entre os conteúdos estudados e a realidade imediata dos alunos revela-se medida estratégica com vistas ao desenvolvimento regional. Naturalmente, o mesmo se dá em relação à pesquisa, nutriente básico do que se estuda. No tocante propriamente à organização do ensino, a projeção na comunidade há de significar, inclusive, percepção sobre as necessidades locais em matéria profissional.

Tudo isso pode ressoar na criação de cursos novos ou na adaptação de formações já disponibilizadas. Reestruturar currículos, introduzir conteúdos que também contenham

proximidade temática aos interesses regionais e adequar métodos de aprendizagem e procedimentos didáticos, de forma geral, são ações merecedoras de atenção. Sobre o assunto, vale a advertência de Lundvall (*ibid.*, p. 1), de que as formas tradicionais de organização dos estudos, em geral “[...] caracterizadas por limites bem marcados e rígidos entre as disciplinas e isoladas da sociedade em geral, estão sendo desafiadas, e alternativas precisam ser desenvolvidas”.

A educação superior a distância, doravante designada como EaD, mostra-se sedutora como instrumento para intensificar a participação da universidade na promoção do desenvolvimento regional, além de constituir uma inovação no panorama universitário brasileiro. Note-se que, em si mesma, a presença física da EaD – por meio dos polos de apoio presencial – afeta os locais envolvidos, inclusive estimulando atividades econômicas, principalmente quando se trata de pequenos municípios. O estudo efetuado por Diana (2015) sistematizou algumas indicações de que tal processo teria ocorrido em polos de EaD em Santa Catarina.

Mas o aspecto privilegiado neste artigo remete a outro tipo de questão. Pela sua própria natureza, e guardando fidelidade com os objetivos gerais da sua implantação, essa forma de ensino representa o alcance de pessoas que, de outra forma, dificilmente lograriam acesso à educação superior em quantidade expressiva. Ora, tal fato é, em si mesmo, portador de acenos importantes com respeito ao estímulo e apoio ao desenvolvimento, pelo ângulo – de ampla relevância por quaisquer pontos de vista – da inerente potencialidade para o aprofundamento intelectual e o fortalecimento técnico e profissional ao nível dos territórios.

Na medida em que esse tipo de ensino seja moldado de forma a incorporar, nos seus conteúdos programáticos, assuntos que exibam proximidade com as realidades territoriais em

que é ministrado, os reflexos naquela direção tendem a ser ainda mais fortes. Mas, mesmo que a formação disponibilizada seja de perfil tradicional, quer dizer, com conteúdos disciplinares clássicos, sem aderência mais ou menos explícita aos problemas vivenciados pelos alunos, ainda assim é possível promover a constituição de massa crítica e a capacidade de intervenção local por meio da pesquisa protagonizada como parte da formação.

Refere-se aqui, em primeiro lugar, aos trabalhos de conclusão dos cursos de graduação. O estímulo à abordagem de temas locais, frutificando na opção por tais assuntos, representa oportunidade – talvez única, em muitos casos – para um exercício analítico realizado conforme a liturgia acadêmica e científica, e, principalmente, significa produção de conhecimento sobre a realidade territorial, nos seus diversos aspectos. Numa palavra, representa oportunidade de contribuir para a promoção do desenvolvimento regional.

2. EAD EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS NA UFSC: INCIDÊNCIA DE TEMAS LOCAIS NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO

O curso de graduação em Ciências Econômicas na modalidade a distância oferecido pela UFSC iniciou as suas atividades acadêmicas no começo do primeiro semestre de 2008, após realização de processo seletivo em julho de 2007. Desde então, outras turmas foram criadas, por meio de instrumentos de seleção colocados em prática em julho de 2009, novembro de 2010 e julho de 2013. Nas três primeiras turmas, foram contemplados candidatos do Rio Grande do Sul e de Roraima, e, na quarta turma, pretendentes de Santa Catarina e também (minoritariamente) do estado gaúcho.

Dez polos de apoio presencial operaram nas três primeiras turmas, seis no Rio Grande do Sul – nos municípios de Hulha

Negra, Jacuizinho, São Francisco de Paula, Seberi, Tapejara e Tio Hugo – e quatro no estado de Roraima – em Boa Vista, Caracará, Iracema e Normandia. A quarta turma, atualmente em curso, implica seis polos, cinco em Santa Catarina – Braço do Norte, Concórdia, Itapema, Pouso Redondo e Praia Grande – e um no Rio Grande do Sul – Vila Flores.

A Tabela 1 pretende informar sobre a situação socioeconômica desses polos, apresentando dados referentes a população e ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)². Reunir tais informações representa mais do que simples curiosidade. A maioria dos estudantes que elaboraram monografias de conclusão de curso sobre problemas dos seus municípios de residência ou das regiões em que estes se localizam habita os próprios municípios que abrigaram ou abrigam polos de apoio presencial ao curso. Essa questão é explorada no artigo para argumentar sobre o papel da EaD como coadjuvante na promoção do desenvolvimento na escala regional.

² O IDHM representa forma de mensurar o desenvolvimento, utilizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que considera a longevidade das pessoas e seus níveis de renda e educação; varia de 0 a 1 e indica um desenvolvimento tanto mais alto quanto mais próximo o IDHM estiver do segundo limite.

Tabela 1: População residente e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) nos municípios com polos presenciais do curso de graduação em Ciências Econômicas a distância da UFSC – 2000 e 2010

ESTADOS E MUNICÍPIOS		POPULAÇÃO TOTAL		IDHM	
		2000	2010	2000	2010
Rio Grande do Sul	Hulha Negra	5.359	6.043	0.569	0.643
	Jacuizinho(*)		2.507		0.662
	São Francisco de Paula	19.725	20.224	0.592	0.685
	Seberi	11.349	10.884	0.597	0.723
	Tapejara	15.115	19.250	0.660	0.760
	Tio Hugo(*)		2.724		0.742
	Vila Flores	3.086	3.200	0.621	0.742
	Total do estado	10.187.798	10.641.426	0.664	0.745
Roraima	Boa Vista	200.568	282.896	0.649	0.752
	Caracaráf	14.286	18.322	0.521	0.624
	Iracema	4.781	8.691	0.518	0.582
	Normandia	6.138	8.936	0.373	0.594
	Total do estado	324.397	448.675	0.598	0.707
Santa Catarina	Braço do Norte	24.802	28.981	0.687	0.778
	Concórdia	63.058	68.539	0.710	0.800
	Itapema	25.869	45.740	0.705	0.796
	Pouso Redondo	12.203	14.801	0.589	0.720
	Praia Grande	7.286	7.254	0.598	0.718
	Total do estado	5.356.360	6.226.708	0.674	0.774

Fonte: elaborado pelo autor com dados do IBGE – Censos Demográficos – e do PNUD (IDHM 2000: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2000.aspx> ; IDHM 2010: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/ranking-idhm-municipios-2010.aspx>)

(*) Município criado por lei estadual em meados de 1996 e instalado em 01/01/2001.

Cabe assinalar, quanto à população, que se trata de municípios muito pequenos, na maior parte. Sete apresentavam menos de 10 mil habitantes no Censo Demográfico de 2010, e quatro, quantidade entre aquele patamar e 20 mil. As maiores populações referem-se a Boa Vista (uma capital de estado) e Concórdia, importante município agroindustrial do meio oeste catarinense.

Outro aspecto refere-se à dinâmica demográfica, expressa no comportamento dos contingentes entre 2000 e 2010. Desconsiderando Jacuizinho e Tio Hugo, inexistentes como municípios em 2000, observa-se ter ocorrido: contração populacional em Seberi e Praia Grande; estagnação, ou quase isso, em Vila Flores e São Francisco de Paula; explosão em Itapema (aumento de 77%), numa ilustração

do que geralmente se chama de litoralização em Santa Catarina; e movimentos que pouco chamam a atenção nos demais casos.

Sobre o IDHM, somente cinco do conjunto de municípios situavam-se em nível superior aos dos respectivos estados em 2010, três desses casos dizendo respeito a Santa Catarina. Todos exibiram aumento no índice entre 2000 e 2010 (desconsiderando-se Jacuizinho e Tio Hugo), em algumas experiências, de forma a mudar a condição anterior de IDHM menor (ou muito menor) do que o do estado como um todo, como aconteceu em Tapejara e Vila Flores. Outro aspecto é que os cinco IDHM mais baixos, em 2000 ou em 2010, referem-se aos municípios interioranos de Roraima e a dois gaúchos: Hulha Negra e São Francisco de Paula.

Foi nesse ambiente heterogêneo e diversificado, quanto a numerosos aspectos socioeconômicos e ambientais, que teve lugar o processo de concepção e elaboração das monografias de conclusão do curso, nas suas várias turmas. E, sem que isto surpreendesse, foi

marcante a opção dos estudantes por assuntos referentes às condições imediatas ou do entorno dos seus locais de residência. Numa palavra, prevaleceram amplamente temas locais ou regionais. A Tabela 2, construída com base em informações sobre todas as defesas de trabalhos de conclusão de curso realizadas até julho de 2015, nas várias turmas, informa sobre isso.

Pode-se inferir da tabela que 24,6% das monografias versaram sobre os municípios de residência dos autores (sendo que, na maioria, esses municípios coincidem com os locais dos polos de apoio presencial), e que 15,9% disseram respeito às regiões onde se localizam tais municípios (debitando-se, evidentemente, aquelas contabilizadas na escala municipal). Isso totaliza 40,5%, o que, somando-se aos trabalhos dedicados a questões de abrangência estadual, permite observar que bem mais da metade – precisamente 56,4% – de todas as monografias reportou-se a problemas imediatamente percebidos pelos alunos ou situados nas, por assim dizer, adjacências socioespaciais dos respectivos campos de observação.

Tabela 2: Número de monografias de conclusão de curso defendidas no curso de graduação em Ciências Econômicas a distância da UFSC – distribuição quanto ao perfil geral e à abrangência espacial dos estudos: do primeiro semestre de 2012 ao primeiro semestre de 2015

PERÍODOS	1°	2°	2°	1°	2°	1°	TOTAL
	SEM.	SEM.	SEM.	SEM.	SEM.	SEM.	
Perfil geral e abrangência espacial do tema	2012	2012	2013	2014	2014	2015	
Questões de desenvolvimento no município de residência do autor	7	2	0	2	3	3	17
Questões de desenvolvimento na região do município onde reside o autor	7	2	1	0	0	1	11
Diferentes problemas do estado a que pertence o município onde reside o autor	2	2	0	1	3	3	11
Temas diversos em outras escalas: macrorregião nacional, país, mundo	10	6	3	2	4	5	30
Total	26	12	4	5	10	12	69

Fonte: elaborado pelo autor com dados da secretaria do curso de graduação em Ciências Econômicas a distância da UFSC.

3. EXPLORANDO EXPERIÊNCIAS A TÍTULO DE ILUSTRAÇÃO: TRÊS MUNICÍPIOS, QUATRO MONOGRAFIAS

Objetivando ilustrar o envolvimento dos alunos do curso em foco com assuntos referentes às suas próprias realidades socioeconômicas ou profissionais, apresentam-se sumariamente os conteúdos de quatro monografias elaboradas em polos do EaD em Ciências Econômicas da UFSC localizados no Rio Grande do Sul. São trabalhos preparados entre 2012 e 2015, em diferentes turmas desse curso, sob a orientação do autor do artigo, que ministra a disciplina de Economia Regional e Urbana.

A primeira monografia, defendida em julho de 2012, versou sobre o turismo de eventos em Gramado (VIDAL, 2012); a segunda, apresentada em dezembro de 2014, focalizou os reflexos da polarização exercida pelo município de Tapejara no norte gaúcho (ANTUNES, 2014a); a terceira, também concluída em dezembro de 2014, igualmente explorou a realidade de Tapejara, mas com interesse no comportamento do setor imobiliário (ANTUNES, 2014b); a quarta, avaliada em julho de 2015, debruçou-se sobre a interdição dos garimpos de pedras semipreciosas em Salto do Jacuí (GUERREIRO, 2015). A Figura 1 permite visualizar a localização desses municípios.

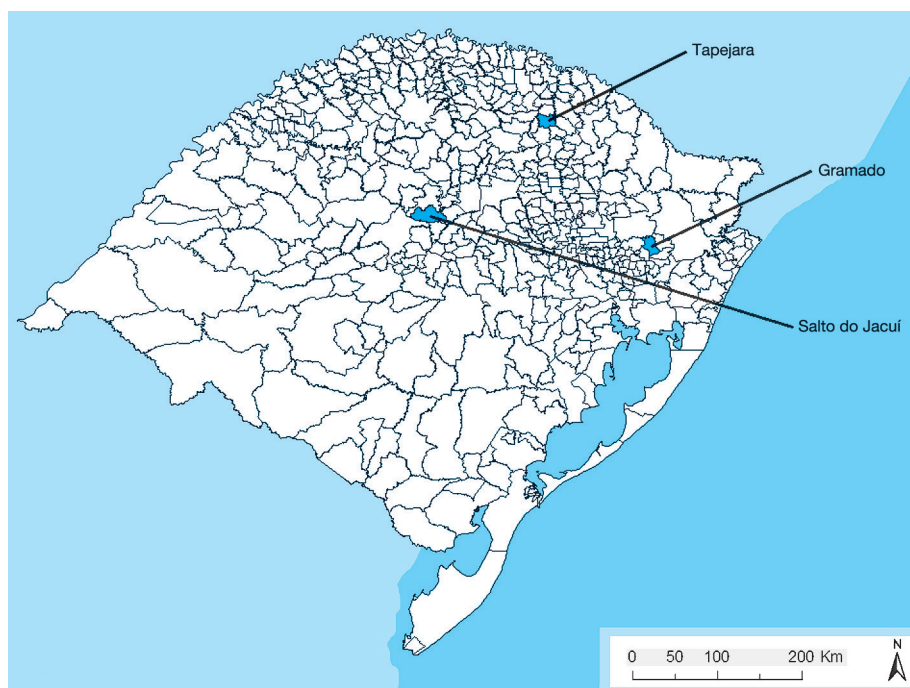


Figura 1: Rio Grande do Sul: posição dos municípios de Gramado, Salto do Jacuí e Tapejara

Fonte: elaborado pelo autor sobre base cartográfica do IBGE.

3.1. Turismo de eventos em Gramado: possibilidades para o desenvolvimento local

A monografia de conclusão de curso elaborada por Vidal (2012) abordou a socioeconomia do turismo no município de Gramado, importante destino turístico do sul do Brasil, cuja atração primária reside, em grande parte, na combinação (elaborada inclusive, talvez sobretudo, no plano do *marketing*) de traços locais pretensamente europeus (paisagem, clima, gastronomia). Morador do local, e profissionalmente ligado, no período em que fez o curso, ao setor de turismo, o autor assumiu a tarefa de descrever a trajetória turística local e, mais do que isso, analisar o funcionamento da modalidade turismo de eventos, objeto de particular atenção das lideranças públicas e empresariais locais, bem como alvo de forte divulgação midiática (como no caso do Festival de Cinema, Natal Luz, Chocofest).

Baseado em pesquisa bibliográfica e documental e, principalmente, em entrevistas realizadas com interlocutores vinculados a vários segmentos da cadeia turística, o autor conseguiu evidências sugestivas da grande importância econômica do turismo não só para o município, mas para o seu entorno regional (que inclui a vizinha Canela, outro importante e conhecido espaço turístico da serra gaúcha). Esse realce tem a ver, em grande medida, com o crescimento da modalidade *eventos*, que contribui para distribuir o fluxo de visitantes ao longo dos meses, mesmo que o grosso da demanda se manifeste no período de frio, por conta das características locais.

A pesquisa direta mostrou, por exemplo, que eventos como o Natal Luz e a Chocofest reverberam fortemente em termos de contratação de mão de obra, ainda que de forma temporária. Indicou, igualmente, que o comércio local, em diferentes ramos, registra grande aumento das vendas, e o setor de serviços – seja de hospedagem ou de alimentação – logra impacto considerável no faturamento. Todavia, em matéria de efeitos

multiplicadores, o significado desse turismo é limitado pela estreita base econômica, em termos produtivos, da economia local: menos de 1/3 dos fornecedores às atividades turísticas são do próprio município ou dos arredores, e, mesmo assim, trata-se, na maioria, de agentes situados em meio rural (pequenos agricultores, por exemplo). O maior número atua em Porto Alegre e em Caxias do Sul.

A capacitação local para o turismo de eventos foi resultado, mostrou a pesquisa, de ações deliberadas sob o signo da parceria entre poder público e iniciativa privada. Essa convergência reflete entendimento segundo o qual a cooperação representa um requisito incontornável na construção de destinos turísticos bem-sucedidos.

Todavia, diz respeito a essa interação também o que foi detectado como um importante problema local, a ser equacionado com presteza no ambiente turístico de Gramado. Constatou-se na pesquisa que, segundo a avaliação de diversos integrantes do *trade* turístico local, os custos da realização dos eventos naquele município são muito elevados. Por essa razão, provavelmente em combinação com outros motivos, Gramado estaria perdendo, para outras cidades da serra gaúcha, oportunidades de feiras, festas e outras ocorrências (de menor porte) do gênero. Uma concorrente clara da cidade é Bento Gonçalves, que parece caminhar célere para se estruturar como destino de programações até de grande porte. A crítica às condutas locais foi contundente: a “[...] solução [não] [...] depende apenas do poder público, tendo em vista que diversos locais para eventos são particulares [...]” (VIDAL, 2012, p. 63). De todo modo, a Prefeitura Municipal mostra-se implicada, inclusive porque “[...] o município possui espaço próprio para eventos (Expo-Gramado), porém não há como obrigar que todos os eventos migrem para esse local.” (ibid., p. 63).

Como se observa, esse trabalho de conclusão de curso representou, inegavelmente, criação de conhecimento sobre a realidade socioeconômica em que o autor vivia e atuava profissionalmente. Desse modo, a pesquisa teve o sentido de contribuição com informações e ideias, de um modo ou de outro, para a promoção do desenvolvimento regional ou local. Com efeito, não permite classificação diferente um estudo que traz diagnóstico como este: avançar no setor de turismo em Gramado para além do que se logrou atingir até agora exige que o setor público “[...] invista em infraestrutura para melhorar o trânsito na cidade em períodos de eventos, e também execute ações coordenadas entre agentes públicos e privados para reduzir os seus custos [de realização].” (ibid., p. 63).

3.2. A polarização exercida por Tapejara e seus reflexos regionais

A pesquisa que instruiu a elaboração do trabalho de conclusão de curso de Antunes (2014a), envolvendo levantamento de dados e informações em secretarias municipais, organismos estaduais e federais, além de trabalho de campo na forma de entrevistas com interlocutores institucionais relevantes, focalizou as interações econômicas entre Tapejara, município de residência do autor, e o entorno regional, especialmente Sertão, distante (por rodovia) pouco mais de 50 km do primeiro. A escolha do segundo município derivou de percepção, favorecida e sustentada pela condição socioprofissional do autor, de que o eixo Tapejara-Sertão mereceria ter realce em abordagem sobre a dinâmica regional inspirada no debate sobre polos de crescimento ou desenvolvimento.

Em termos gerais, exibem importância analítica nesse debate questões como irradiação do dinamismo econômico e fortalecimento, por conta de vínculos e interações diversos, do tecido produtivo regional. O mesmo cabe dizer para, como contraponto, processos de dominação e mesmo atrofiação de atividades em

espaços que sofrem polarização, inclusive pela drenagem de recursos (humanos e outros) locais. A ideia do estudo era produzir conhecimento sobre o quanto Tapejara polariza o seu entorno, com reflexos notadamente em Sertão.

Tapejara se sobressai na sua região por sua dimensão populacional e condições urbanas, e, na estrutura produtiva, devido à presença de vários setores, destacando-se a agroindústria (incluindo processamento de grãos e frigoríficos), com atividades que outorgam alguma vitalidade econômica ao local. O estudo conseguiu levantar a existência de mais de 220 estabelecimentos industriais, alguns dos quais instalados nas áreas industriais da cidade. Têm especial destaque as operações de um importante grupo agroindustrial, formado por diversas unidades, que beneficia grãos no município e mantém instalações em Sertão.

Sertão, de sua parte, registra escassa presença industrial, sendo o grosso da sua atividade econômica vinculado à agropecuária, em que se sobressai a produção de grãos. A unidade instalada nesse município, que pertence ao grupo agroindustrial anteriormente referido (processador de grãos em Tapejara), recebe a matéria-prima produzida na região e providencia o seu transporte para o outro município. Há, assim, divisão territorial de atividades que são internas não só a um setor, mas a um grupo corporativo, evocando complementaridade intrafirma entre os municípios, sob o comando de Tapejara. Sertão igualmente possui um *campus* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (com cerca de dois mil alunos), e há décadas passou a abrigar uma estação experimental da Embrapa.

A pesquisa de Antunes (2014a) permitiu saber que, enquanto Tapejara experimentou considerável crescimento populacional no decênio completado no ano da realização do estudo, municípios do entorno assistiram a processos de redução desses contingentes, bem marcantes em alguns casos. Entre estes, destacou-se Sertão, com ritmo de contração

dos mais expressivos. Essa diminuição populacional indica que houve deslocamentos entre municípios, e pelo menos parte desse trânsito teve Tapejara como destino (ainda que Passo Fundo e Erechim, pelas suas condições, pareçam canalizar o maior número). Isso se deveu, inclusive, ao estímulo representado pela divulgação, em *outdoors* de empresas posicionados nas entradas da cidade, de vagas de emprego nos setores secundário e terciário. A atração refletia-se igualmente em ocupação de postos de trabalho também por muitas pessoas que permaneciam habitando municípios vizinhos, com realização de deslocamentos diários.

Mas os movimentos desde tais municípios, localizados mais ou menos próximos, não se limitavam à comutação cotidiana por motivo de trabalho. A pesquisa conseguiu mostrar, com base em relatórios sobre os atendimentos externos do hospital de Tapejara, que, entre os diagnósticos realizados, as internações registradas e os atendimentos ambulatoriais prestados, número considerável se referia a pacientes originários de várias localidades do entorno, algumas localizadas na vizinhança, outras mais distantes.

Na conclusão do estudo, Antunes (2014a, p. 64) assinalou que “Tapejara figura no cenário regional como cidade que atrai pessoas dos municípios do entorno tanto em fluxos diários de deslocamento, como [na forma de] famílias que vêm residir, na grande maioria dos casos em busca de oportunidades de empregos ofertadas [...]”. Seu papel regional é, portanto, de polarização. No sentido da promoção do desenvolvimento regional ou local, e como espécie de interpelação lançada à administração pública, o autor percebeu a necessidade de um melhor acompanhamento desses fluxos e de seus reflexos, em conduta técnica apta a subsidiar ações de política. Esse monitoramento representaria “[...] base para decisões importantes voltadas ao planejamento financeiro do município em setores [...] como segurança, saúde e educação, dentre outros.” (ibid., p. 62).

3.3. Crescimento urbano e dinâmica do setor imobiliário em Tapejara

Interessou a Antunes (2014b), na elaboração de sua monografia, o comportamento recente do setor imobiliário de Tapejara, em particular no segmento habitacional. Residente nesse município, a autora enxergou na dinâmica demográfica local um vetor de forte ampliação da demanda por moradias, afetando o mercado imobiliário e, por pressionar os preços, dificultando as condições de habitação para as famílias de menor renda, cujo número estaria a crescer devido ao movimento migratório. Detectar as ações públicas para esse problema também foi objetivo do estudo, voltado, como é fácil notar, para um importante aspecto do desenvolvimento local. Sua base foi uma pesquisa documental e bibliográfica, junto a fontes públicas municipais e estaduais, e entrevistas em empresas construtoras e imobiliárias, bem como em órgãos da prefeitura de Tapejara.

A dinâmica demográfica de contínuo aumento da população municipal (no decênio completado no ano da elaboração da monografia), fruto principalmente da atração de contingentes até de locais distantes, fez o déficit habitacional crescer consideravelmente em Tapejara. Em 2009, esse indicador atingia quase 900 unidades habitacionais (numa população próxima a 19 mil, pode-se estimar um déficit – considerando famílias de quatro membros em média – em torno de 19%). O quadro exibia mazelas também na forma de numerosas moradias inadequadas, com vários problemas e irregularidades, como a ocupação clandestina. Tudo isso refletia a ampliação dos contingentes pobres e mesmo miseráveis, mostrando que os anúncios de postos de trabalho nas entradas da cidade e divulgados pelo rádio estavam longe de representar oportunidades para todos os que se aventuravam em busca de melhor situação de vida.

A expansão do setor imobiliário no período analisado, com multiplicação das

edificações (casas, prédios de apartamentos) – em sintonia com uma tendência mais ampla nesse sentido no estado e no país, mas igualmente refletindo o aquecimento da demanda local por imóveis de padrão médio e médio-alto – não representou movimento capaz de equacionar as necessidades dos grupos menos favorecidos. Ao contrário, os preços se elevaram fortemente nos anos anteriores, de modo que, “[...] com os valores praticados na cidade, uma família de renda média baixa, ou baixa, [teria] muita dificuldade para realizar a aquisição [...]” (ANTUNES, 2014b, p. 45).

O próprio dinamismo econômico da região representava pressão de alta dos preços, pois agricultores bem-sucedidos (no cultivo de grãos) optavam por investimentos imobiliários, geralmente em terrenos nas vias de acesso à cidade, aquecendo o mercado. E mesmo famílias urbanas de renda mais elevada, ligadas a atividades industriais, comerciais ou de serviços, investiam nesse mercado, contribuindo para a ascensão dos preços. Assinale-se que investimentos para fins rentistas e de cunho especulativo não estiveram ausentes desse processo.

A autora concluiu ser extremamente difícil – talvez impossível – famílias de renda baixa ou média baixa adquirirem imóveis em Tapejara. Sua análise envolveu uma comparação entre a renda familiar média auferida por um casal empregado numa indústria local e as condições impostas pela Caixa Econômica Federal para conceder financiamento destinado à compra de moradia, em simulações efetuadas na página na internet da própria instituição financeira. Portanto, ao mesmo tempo que as construtoras ganhavam muito dinheiro em Tapejara, as famílias de menor renda permaneciam (ou tinham agravada esta condição) integrantes de um dramático quadro de déficit habitacional, uma questão central no debate sobre o desenvolvimento local em meio urbano em quaisquer circunstâncias.

Daí a necessidade – e a importância crucial – de políticas e ações condizentes. Foram experimentados localmente programas e projetos com intenso envolvimento da Prefeitura Municipal, pois os preços em ascensão prejudicam a compra de terrenos para loteamentos populares e habitações sociais e tendem a afastar, em Tapejara ou qualquer outro lugar, as empresas privadas desse segmento do mercado imobiliário. Planos de habitação com interesse social foram executados, resultando em alguns loteamentos, e projetos foram concebidos e implantados, em parcerias interinstitucionais (com os governos estadual e federal). Todavia, a progressão da demanda por habitação significava problema que seguia clamando por iniciativas de equacionamento no período da pesquisa.

Na conclusão do estudo, a autora sugere, como contribuição derivada da sua análise sobre um importante aspecto da realidade local, a instalação de processo de “[...] avaliação dos resultados obtidos a partir dos programas sociais implantados pelo poder público municipal, [...] [com análises das reais] melhorias nas condições de vida das famílias beneficiadas.” (ANTUNES, 2014b, p. 66). O mesmo caberia para a “[...] identificação da regularidade dos loteamentos que ora se encontram irregulares, bem como [para as] informações acerca de áreas que possam ser adquiridas para novos loteamentos habitacionais de interesse social [...]” (ibid., p. 66-67).

3.4. Reflexos socioeconômicos da interdição da mineração em Salto do Jacuí

A monografia elaborada por Guerreiro (2015) abordou um problema, manifestado no município onde reside o autor, que ganhou forte repercussão na mídia regional: a interdição dos garimpos de pedras semipreciosas, principalmente a ágata, e seus reflexos em Salto do Jacuí. Nesse município, tais jazidas estão entre as maiores do Brasil e mesmo do mundo, razão por que, desde o início do

século XX, pelo menos, têm crescente presença local as atividades de mineração. Desde 2007, o quadro pintado pelas notícias e manifestações públicas em torno da interdição dos garimpos dá sentido ao uso da expressão **crise local ou regional**.

O estudo implicou pesquisa documental e bibliográfica e, igualmente, entrevistas com interlocutores relevantes, além de levantamento de informações em instituições aptas a contribuir para uma boa percepção dos processos em curso. Durante o primeiro semestre de 2015, garimpeiros (20) e ex-garimpeiros (dez) foram entrevistados, assim como 27 empresas (de extração, de compra e beneficiamento primário das pedras ou de vários segmentos comerciais) e integrantes do quadro de funcionários do setor público municipal.

Pesquisar sobre a interdição dos garimpos envolveu, como providência inicial, buscar informações que permitissem compreender o próprio funcionamento da atividade, de modo a iluminar as razões da paralisação. Descobriu-se que a mineração de pedras semipreciosas tornou-se um importante setor da economia local, ao lado do cultivo de grãos e da geração de energia para a Companhia Estadual de Energia Elétrica (devido à presença de três hidrelétricas no município). Em Salto do Jacuí, instalaram-se e multiplicaram-se somente atividades de extração, sem os segmentos da cadeia produtiva representativos de maior valor agregado, isto é, geradores de produtos, que incorporam avanços tecnológicos e trabalho qualificado, bem como refletem avanços em *design*, aspectos que favorecem as vendas das pedras até no exterior.

Funções desse tipo ganharam terreno no município de Soledade, distante quase 110 km de Salto do Jacuí, para cujas empresas – que exibem dinamismo exportador e níveis de faturamento condizentes – a mineração do segundo tornou-se fornecedora de matéria-prima. Assim, uma verdadeira divisão técnica e espacial do trabalho em torno das pedras

semipreciosas (a ágata em primeiro lugar) tomou forma progressivamente no centro do território riograndense. As atividades mais “nobres” da cadeia produtiva instalaram-se, portanto, fora de Salto do Jacuí, beneficiando notadamente Soledade, onde são encontrados, por exemplo, artefatos decorativos e joias, cujo significado transparece em níveis de faturamento bem mais altos comparativamente, sobretudo com respeito às vendas em mercados internacionais.

Além disso, sem investimentos à altura do que seria necessário para um melhor desempenho, a mineração manteve-se rudimentar (com lavras manuais ou semimecanizadas) em Salto do Jacuí, amargando carência de planejamento e de projetos de infraestrutura e logística. A ilegalidade só fez crescer, pois muitos garimpos mantiveram-se funcionando sem o devido licenciamento – aspecto que não deixa de refletir a lentidão dos processos de outorga das licenças para exploração do solo e do subsolo – e com trabalhadores insuficientemente ou nada treinados na extração de pedras. Riscos ambientais, pelos processos de erosão vinculados à abertura de lavras a céu aberto e aos cortes aleatórios, e procedimentos extrativos demorados e de baixa rentabilidade caracterizaram a atividade como um todo.

Como decorrência desse quadro, a degradação ambiental fincou raízes e passou a representar um grave problema local e regional, chamando a atenção dos órgãos de fiscalização ambiental a partir de 2006, principalmente. Frentes de lavras foram vistoriadas, do que decorreram muitas interdições e prisões de garimpeiros e empresários. “Com o passar dos anos, a situação continuou semelhante: solicitações de legalização paradas nos órgãos competentes e a atividade ilegal alastrando-se pelo município [...]” (GUERREIRO, 2015, p. 74). Assim, “Em 2010, fechou-se o cerco da Polícia Federal e a situação socioeconômica [...] se agravou [...]” (ibid., p. 74). Os efeitos socioeconômicos foram profundos e

instalaram uma atmosfera de crise, já que as alternativas mostraram-se bastante limitadas. Embora caiba cautela na atribuição de todas as mazelas observadas às interdições dos garimpos – pois o quadro mais geral de dificuldades econômicas há de ter influenciado –, é difícil evitar a postulação de que o declínio do movimento comercial (em vestuário e mesmo alimentos, por exemplo) e os problemas na arrecadação municipal testemunhados no período guardam sintonia, em algum grau, com a situação vigente na mineração.

A vivência do autor e seu olhar analítico aguçado pela formação acadêmica obtida permitiram que a monografia tangenciasse sugestões com sentido de contribuição para o desenvolvimento regional ou local. A modernização das lavras poderia ser estimulada e sustentada no âmbito de parcerias público-privadas, proporcionando maior produtividade e rentabilidade e menores problemas ambientais. Mirando em opções econômicas, com inspiração em experiências registradas em outros locais (no Brasil e no mundo), um **turismo de garimpo** em instalações improdutivas e nativas, mas que conservam os túneis e equipamentos, poderia ser fomentado, integrando roteiros turísticos regionais, que também incluiriam as usinas hidrelétricas, as aldeias indígenas existentes e os recursos da base natural e paisagística, entre eles as cachoeiras existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Argumentou-se, neste trabalho, que a EaD, notadamente em cursos ligados às ciências sociais aplicadas, é capaz de promover a criação de conhecimento sobre as realidades socioeconômicas e políticas imediatas dos estudantes, cujo envolvimento gravita em torno de diferentes polos de apoio presencial, ou seja, no âmbito dos territórios vividos. Por realidades imediatas quer-se dizer, antes de tudo, a escala municipal ou regional do transcurso das experiências de vida e trabalho dos estudantes. Esse tipo de formação é, assim, apto a contribuir para a obtenção de

massa crítica e a capacitação voltada ao apoio e estímulo ao desenvolvimento regional, uma finalidade contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme assinalado na introdução do artigo.

Informações levantadas junto à secretaria do curso de graduação em Ciências Econômicas a distância da UFSC, que consistiu no foco do trabalho, mostraram que numerosas monografias de conclusão do curso, nas várias turmas em que este se desdobrou desde o seu início, no primeiro semestre de 2008, debruçaram-se sobre questões de municípios ou regiões onde os autores residem. Elaborar a monografia representa, desse modo, uma oportunidade de pesquisar sobre esses problemas, isto é, produzir conhecimento que, de outra forma, certamente (ou provavelmente) não emergiria, podendo contribuir, de algum modo, para a promoção do desenvolvimento regional ou local. O fato de essas pesquisas geralmente enfrentarem muitas dificuldades quanto à obtenção de dados e informações e esbarrarem nos limites e carências institucionais típicos dos pequenos municípios, além da própria inexperiência dos autores, não parece comprometer o sentido assinalado.

A ilustração para o tema proposto no artigo foi buscada em quatro monografias, inspiradas na disciplina de Economia Regional e Urbana e orientadas pelo autor deste estudo. A elaboração de tais trabalhos contemplou problemas em municípios de diferentes regiões do Rio Grande do Sul: Gramado, na serra, Tapejara, ao norte, e Salto do Jacuí, no centro do estado. Respectivamente, turismo de eventos, polarização, dinâmica imobiliária e mineração foram os focos principais dos trabalhos, cuja escolha temática foi motivada pela percepção de residentes – os autores – de que esses assuntos possuem particular relevância em seus territórios de vida e trabalho. Realizar as pesquisas representou um mergulho, um tocar com as mãos nessas questões, com olhares e gestos escorados, de uma forma ou de outra, na formação superior obtida.

Assim, situações que até então eram mais intuídas do que de fato explicadas e compreendidas, ganharam, por assim dizer, descortinamento. Tendo em vista os esboços de análises e até as sugestões de iniciativas incrustadas nesses estudos, há dificuldade em resistir à ideia de que esses esforços representam tentativas de pensar e contribuir para promover o desenvolvimento regional. Não parece equivocado considerar, com efeito, que esse é o significado maior de tal empenho. Por conseguinte, deve-se admitir o entendimento de que a modalidade EaD exibe potencial como coadjuvante na promoção do desenvolvimento nessa escala.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, F. **Estudo sobre o norte gaúcho na perspectiva dos polos de crescimento**: Tapejara e sua área de influência. 2014. Monografia de conclusão de curso (Graduação em Ciências Econômicas a distância)–Universidade Federal de Santa Catarina, Tapejara, 2014a.
- ANTUNES, M. M. B. P. M. **Um estudo sobre dinâmica urbana**: o setor imobiliário de Tapejara (RS) no período recente. 2014. Monografia de conclusão de curso (Graduação em Ciências Econômicas a distância)–Universidade Federal de Santa Catarina, Tapejara, 2014b.
- BOISIER, S. Modernidad y territorio. **Cuadernos del ILPES**, n. 42, Santiago: ILPES, 1996.
- BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2015.
- _____. Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015.
- DIANA, J. B. **O polo de apoio presencial e o desenvolvimento socioeconômico**: uma leitura do entorno. 2015. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- EUROPEAN UNION. **Connecting universities to regional growth**: a practical guide. Sep. 2011. Disponível em: <http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/universities2011/universities2011_en.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.
- GUERREIRO, F. D. V. **A interdição dos garimpos e seus impactos no desenvolvimento de Salto do Jacuí (RS) entre os anos de 2010 e 2014**. 2015. Monografia de conclusão de curso (Graduação em Ciências Econômicas a distância)–Universidade Federal de Santa Catarina, Jacuizinho, 2015.
- LINDQVIST, M. The role of universities in regional development. **Nordregio News Issue**, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.nordregio.se/en/Metameny/Nordregio-News/Issue-22012/The-Roles-of-Universities-in-Regional-Development>>. Acesso em: 9 ago. 2014.
- LINS, H. N. Descentralização do Estado: discutindo o planejamento e a promoção do desenvolvimento com dimensão espacial. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, n. 28, p. 71-101, 2011.
- LUNDEVALL, B. A. The university in the learning economy. **DRUID Working Paper N. 02-06**, Aalborg: Aalborg University, 2002. Disponível em: <<http://www3.druid.dk/wp/20020006.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2014.
- SUTZ, J. The university-industry-government relations in Latin America. **Research Policy**, v. 29, p. 279-290, 2000.
- VANIER, M. (Dir.). **Territoires, territorialité, territorialisation**: controverses et

perspectives. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

VIDAL, R. P. **Turismo de eventos**: uma opção para o desenvolvimento local em Gramado. 2012. Monografia de conclusão de curso (Graduação em Ciências Econômicas a Distância)–Universidade Federal de Santa Catarina, Gramado, 2012.



Artigo

EaD em Ciências Contábeis: Uma análise comparada do desempenho dos cursos no Estado do Rio de Janeiro.

Elizeu Bandeira de Lima¹

Fátima Cristina Araujo Sequeiros Bueno²

Severino Ramos do Carmo³

Simone Silva da Cunha Vieira⁴

RESUMO

Este artigo tem por objetivo comparar os resultados dos alunos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do Estado do Rio de Janeiro nos dois métodos: a distância e presencial. A pesquisa identificou 167 polos EaD (ensino a distância) e 100 cursos presenciais. Todos os cursos e polos que constituem os objetos desta pesquisa constam como ativos no site do Ministério da Educação; os polos e cursos EaD com nota Enade totalizaram 121, enquanto que os cursos presenciais somaram 37. A pesquisa foi quantitativa descritiva e procurou verificar se a EaD, na graduação de Ciências Contábeis, é de qualidade inferior ou superior à oferecida em cursos presenciais, tendo constatado que o comportamento da nota Enade na EaD superou a dos cursos presenciais pois, se naquela modalidade, apenas 25% das notas foram insuficientes, nesta o resultado alcançou 50%.

Palavras-chave: Contabilidade. Educação a distância. Educação presencial.

ABSTRACT

This article aims to compare the students' results in the National Student Performance Exam (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade) of Accounting Sciences undergraduate courses in State of Rio de Janeiro into both e-learning and face-to-face modalities. The survey identified 167 e-learning centers and 100 face-to-face courses. All courses and learning centers which constitute this research are active on the Ministry of Education site; the e-learning centers and courses with ENADE grade summed 121, while traditional courses' total was 37. It was a quantitative descriptive research which tried to verify if e-learning, in Accounting Sciences undergraduation course, is lower or higher qualified than traditional courses. It was found that the behavior of Enade grade in e-learning courses surpassed the face-to-face ones, having reached only 25% of insufficient grades compared with the 50% presented by traditional modality.

Keywords: Accounting. E-learning. Face-to-face education.

¹ Universidade do Grande Rio. E-mail: elizeunissi@hotmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: fatima.cristina@oi.com.br

³ Fundação Educacional de Duque de Caxias. E-mail: severcarmo@hotmail.com

⁴ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: simoneantonio@uol.com.br

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comparar el rendimiento de los estudiantes en el Examen de Desempeño Estudiantil Nacional (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade) de los cursos de licenciatura en Contabilidad del Estado de Río de Janeiro, en los dos métodos: educación a distancia y presencial. El estudio identificó 167 postes de educación a distancia y 100 cursos presenciales. Todos los cursos y polos que constituyen los objetos de esta investigación constan como activos en el sitio del Ministerio de Educación; los polos y cursos de educación a distancia con grado Enade totalizan 121, mientras los cursos presenciales son 37. La investigación fue cuantitativa descriptiva y buscó comprobar si la educación a distancia, en la graduación en Ciencias Contables, es inferior o superior a la ofrecida por los cursos presenciales, habiendo descubierto que el comportamiento del grado Enade en la educación a distancia superó el de los cursos presenciales porque si en aquél tipo solamente 25% de los grados fueran insuficientes, en este el resultado alcanzó 50%.

Palabras clave: Contabilidad. Educación a distancia. Aprendizaje tradicional.

INTRODUÇÃO

A velocidade e a facilidade com que tem ocorrido a disseminação de informações nas últimas décadas devem-se, principalmente, às tecnologias de informação e comunicação (TIC), que interferem, inclusive, na forma de ensinar. As TIC reduzem as distâncias entre as pessoas, permitem a busca por conhecimentos de diversas formas e, assim, possibilitam o ensino a distância.

Segundo José Carlos Libâneo,

as mídias apresentam-se, pedagogicamente, sob três formas: como conteúdo

escolar integrante das várias disciplinas do currículo, portanto, portadoras de informação, ideias, emoções, valores; como competências e atitudes profissionais e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) dirigidos para o ensinar a pensar, ensinar a aprender, implicando, portanto, efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilidade de análise e resolução de problemas etc (LIBÂNEO, 2011, p. 70).

Essa evolução constante, aliada ao mercado de trabalho cada vez mais competitivo, exige que os conhecimentos adquiridos sejam aperfeiçoados e direcionados. Desse modo, o ensino superior surge como uma forma de promover o conhecimento qualificado dentro de áreas específicas.

A utilização de ferramental tecnológico e de atividades em ensino a distância (EaD) desenvolvem a habilidade pela busca do conhecimento em função das mudanças ocorridas na profissão do contador. Ademais, parte dos alunos em final de curso, já no mercado de trabalho, acaba tendo dificuldade de estar em todas as aulas presenciais em função de compromissos profissionais assumidos. Dessa forma, a utilização e a aplicação de atividades em EaD permitem que o aluno permaneça ativo na sala de aula, mesmo que virtualmente, buscando, dentro das suas possibilidades de horário, realizar as atividades e acompanhar o conteúdo de forma que o seu desenvolvimento não seja prejudicado, quer como aluno, quer como profissional.

De acordo com Manuel Castells:

O que está a emergir em universidades de grande qualidade é a combinação do ensino *on-line* a distância com a educação presencial. Isso significa que o futuro

sistema de ensino superior não será *on-line*, mas em redes, entre nós de informação, *sites* de turmas e páginas eletrônicas individuais de alunos (CASTELLS, 2005, p. 519).

Já Pierre Lévy afirma que “nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos” (LÉVY, 1999, p. 158).

Nos últimos anos, as práticas da Contabilidade têm passado por importantes mudanças, o que requer que os alunos sejam estimulados a buscar aprimoramento e atualização, especialmente através da utilização de ferramentas tecnológicas.

O objetivo deste artigo é estudar o comportamento da nota do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) dos alunos em ambas as modalidades EaD e presencial, a fim de realizar uma análise comparativa e verificar qual das duas tem alcançado maior eficácia com relação ao referido exame. Dessa forma, pretende-se contribuir para o aperfeiçoamento das pesquisas sobre a EaD no âmbito do curso de Ciências Contábeis.

1. METODOLOGIA

A pesquisa quantitativa descritiva é a metodologia utilizada neste estudo, que visa uma comparação de dados entre o ensino a distância e o presencial dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do Estado do Rio de Janeiro.

Segundo Antônio Raimundo dos Santos esse tipo de pesquisa

é um levantamento das características conhecidas, componentes do fato/fenômeno/processo. É normalmente feita na forma de levantamentos ou observações sistemáticas do fato/fenômeno/processo escolhido (SANTOS, 2000, p. 27).

Ainda quanto à metodologia aplicada, também foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que, de acordo com o mesmo autor,

é a relação das fontes efetivamente consultadas durante a montagem da investigação. Consta de documentos impressos e registrados (livros, periódicos, materiais cartográficos, gravações sonoras, gravações de vídeo, entre outros) [...] Bibliografia deve obrigatoriamente constar ao final dos textos científicos (ibid., p. 132).

As fontes utilizadas na elaboração deste artigo foram livros e artigos científicos para fundamentar o estudo, que, conforme já mencionado, tem como abordagem uma pesquisa quantitativa, comparando os dados coletados das amostras das duas modalidades de ensino. Após a coleta dos dados foi aplicado o teste T, que objetiva verificar se há diferenças relevantes entre as médias populacionais. Assumiu-se, então, uma hipótese H_0 , em que as médias são iguais.

Como parâmetro de qualidade, foi considerado o conceito Enade, estabelecido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), pois, de acordo com a nota metodológica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), “as avaliações do ciclo avaliativo do Sinaes são orientadas pelos indicadores de qualidade, expressos numa escala de cinco níveis, em que os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória” (MEC, 2012).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

No presente item, será abordado um breve histórico sobre o surgimento do ensino a distância no mundo, bem como os reflexos do EaD nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil.

Ensino a distância

Segundo Melo Filho e Martins (2014) encontram-se, na Bíblia, registros históricos sobre EaD; também existem relatos de fontes a partir do século XVIII, provavelmente em 1728, ano em que é anunciado um curso pela Gazeta de Boston. Contudo, somente em 1829, na Suécia, a EaD passa a existir institucionalmente.

Vasconcelos (2015) reconhece que, hoje, mais de 80 países, nos cinco continentes, ofertam a educação a distância em todos os níveis de ensino. No Brasil, há indícios desse método de ensino a partir do final do século XIX. Em 1979, iniciou-se o ensino a distância na área pública através da Universidade de Brasília.

Cabe ressaltar que o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 assim define o ensino a distância:

Art. 1º. Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Nos últimos anos, o ensino a distância tem se tornado mais comum, haja vista a grande necessidade que as pessoas têm de adquirir um diploma de nível superior. Isso tem feito com que aqueles sujeitos que moram longe das universidades e não têm tempo para dedicar períodos do dia para fazer uma faculdade busquem cada vez mais essa modalidade de ensino.

Entretanto, apesar de as modalidades a distância e presencial utilizarem ferramentas distintas (muitas vezes com peculiaridades nas funções administrativas, no planejamento,

no material didático, no acompanhamento de apoio, entre outros fatores), cabe ressaltar que os resultados de ensino-aprendizagem devem ser equivalentes, independentemente da modalidade escolhida pelo aluno.

A validação dos modelos de EaD está em função do desempenho apresentado pelos alunos pois se trata do esforço individual de que eles precisam lançar mão para conseguir o diploma universitário, sem que se perca a qualidade do ensino e mantendo-se a igualdade entre estes e os alunos de cursos presenciais, uma vez que as duas modalidades se equivalem perante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (VIANNEY, BARCIA; DA LUZ, 1999, p. 17).

Ensino a distância no Brasil

O ensino a distância surgiu no Brasil por volta de 1900, com o avanço dos serviços de correio, e foi evoluindo com o desenvolvimento de novas tecnologias, possibilitando, assim, uma inclusão cada vez maior de estudantes no contexto educacional.

Segundo Alves (2009), pesquisas apontam que antes de 1900 já existiam anúncios em jornais, que circulavam no Rio de Janeiro, oferecendo cursos por correspondência.

Já Marialice Moraes e Eleonora Vieira acrescentam que,

no Brasil, a experiência pioneira de EaD foi com o uso do rádio, com a criação da Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, que transmitia programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, línguas, entre outros. O Instituto Universal Brasileiro (IUB), fundado em 1941, marcou o início dos cursos baseados na mídia impressa [...]. Em 1939, foi criado o Instituto Radio Monitor e, logo em seguida, houve as experiências radiofônicas do MEB e do Projeto Minerva (MORAES; VIEIRA, 2009, p. 15).

Lobo Neto (2003) afirma que, do ponto de vista legal, a educação a distância foi regulamentada no Brasil apenas em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), tendo sido normatizada pelos Decretos nº. 2.494 (de 10 de fevereiro de 1998) e nº. 2.561 (de 27 de abril de 1998) e pela Portaria Ministerial nº. 301 (de 7 de abril de 1998).

O Ministério da Educação (MEC), em 2005, criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), juntamente com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas políticas e na gestão da educação superior, visando à expansão desse nível de ensino. O Sistema UAB é um sistema integrado por universidades públicas, regulamentado pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, que, conforme o sítio eletrônico da UAB,

fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas (BRASIL, 2005).

O Sistema UAB é um facilitador da democratização do acesso ao ensino superior pois atinge as camadas da população que têm dificuldades de acesso à formação universitária, fortalecendo a escola no interior do Brasil e evitando, assim, a migração para as grandes cidades.

A regulamentação da educação a distância no Brasil proporcionou às pessoas que precisam de flexibilidade de horários e àquelas que se encontram distantes de instituições

de ensino o acesso à educação superior, incluindo-as acadêmica e digitalmente.

Ensino a distância em Ciências Contábeis

Segundo a Universidade Federal de Santa Catarina, os cursos de Ciências Contábeis no Brasil, sejam eles a distância ou presenciais, têm como objetivo geral formar bacharéis em Ciências Contábeis. Na modalidade a distância, especificamente, tais cursos possuem os seguintes objetivos:

- contribuir para o aperfeiçoamento técnico e humanístico dos profissionais da contabilidade;
- possibilitar o acesso ao ensino superior a jovens e adultos que não possuem condições de se locomoverem para locais em que existe tal ensino;
- contribuir para o desenvolvimento regional, através de trabalhos teórico-práticos a serem desenvolvidos pelos alunos (TCC – Trabalho de Conclusão de Curso);
- incentivar a pesquisa em torno da temática da formação de profissionais a distância, a partir da experiência em desenvolvimento neste projeto (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015).

Vejamos o conceito de Hilário Franco relativo à contabilidade:

A Contabilidade é a ciência que estuda os fenômenos ocorridos no patrimônio das entidades, mediante o registro, a classificação, a demonstração expositiva, a análise e a interpretação desses fatos, com o fim de oferecer informações e orientação – necessárias à tomada de decisões – sobre a composição do patrimônio, suas variações e o resultado econômico decorrente da gestão da riqueza patrimonial (FRANCO, 1997, p. 21).

A proposta pedagógica de um curso de Ciências Contábeis tem por objetivos a geração e a comunicação de informações das mais diversas naturezas (financeira, econômica, física e de produtividade), aos mais diversos interessados (pessoas físicas e jurídicas), sobre a situação e o desempenho dos patrimônios administrados (privados e públicos), com o fim de auxiliá-los (os interessados) em seus processos de avaliação e tomada de decisão, diminuindo, assim, os seus níveis de insegurança. Desse modo, esse curso, de natureza utilitária para o controle patrimonial das entidades como um todo, deve visar à sintonia entre o mundo acadêmico e o mercado de capitais.

A profissão contábil se caracteriza pela real demanda e absorção da maioria de seus profissionais no mercado de trabalho. Assim, essa é característica que define o perfil do corpo discente do curso de Ciências Contábeis: aluno trabalhador, na maioria das situações já inserido no mercado de trabalho, antes mesmo da conclusão do curso universitário.

Ivam Peleias (2006) considera o fato de que a maioria dos cursos de graduação em Contabilidade seja oferecida no período noturno um aspecto crítico, já que seus alunos trabalham durante o dia. Logo, o curso EaD

possibilita o ingresso de estudantes na graduação por trazer comodidade e flexibilidade de horários.

3. COLETA DE DADOS

Os dados da pesquisa foram coletados no site do Ministério da Educação (<http://emec.mec.gov.br/>). Foram identificados 267 cursos de Ciências Contábeis em atividade no Rio de Janeiro. Desse total, 100 são presenciais e 167 são cursos (polos) a distância. Dentre os cursos citados, nem todos possuem nota no Enade por não estarem aptos à época (ela foi concedida em 2012).

Também foi mapeada a quantidade de cursos presenciais e a distância por universidade, para permitir uma melhor comparação e verificar como esses cursos estão distribuídos no Estado do Rio de Janeiro. Ainda na coleta de dados foi levantada individualmente a nota Enade de todos os cursos.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

As tabelas a seguir demonstrarão como estão distribuídos os cursos de Ciências Contábeis no Estado do Rio de Janeiro, além do desempenho dos alunos de ambas as modalidades de ensino.

Tabela 1: Curso de Ciências Contábeis com nota do Enade/2012 – RJ

POPULAÇÃO ANALISADA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	QUANTIDADE	%
Cursos de Ciências Contábeis (EaD + presenciais)	267	100%
Cursos com nota Enade	158	69
Cursos não avaliados	109	31
Cursos sem conceito	1	0

Conforme a Tabela 1, pode ser observado o tamanho da população pesquisada, sendo essa a totalidade de cursos ativos no Estado do Rio de Janeiro. Foram considerados no levantamento os cursos ativos e os que, embora atualmente estejam com restrições de novas turmas, ainda existem e têm nota no Enade de 2012. Logo, percebemos que o total de cursos

que tiveram alunos avaliados pelo Enade superou os que ainda não sofreram avaliação. De acordo com os dados acima, 69% possuem as notas e 31% ainda não as possuem. O total de cursos sem conceito não chega a 1%, e, portanto, foi arredondado.

Tabela 2: Quantitativa de alunos presentes no Enade/2012 – RJ

CURSOS PRESENCIAIS EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS COM E SEM NOTA ENADE NO RJ	QUANTIDADE	%
Total de cursos presenciais	100	100%
Cursos com alunos avaliados no Enade	62	62
Cursos sem alunos avaliados no Enade	37	37
Cursos considerados sem conceito	1	1

De acordo com as informações da Tabela 2, percebe-se que a quantidade de cursos com alunos que fizeram o Enade é superior aos que não fizeram.

Tabela 3: Quantitativo de polos que ofertam o curso a distância

CURSOS EAD EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS COM E SEM NOTA ENADE NO RJ	QUANTIDADE	%
Total de cursos EaD no Estado	167	100%
Cursos com alunos avaliados com nota Enade	121	72
Cursos sem alunos avaliados no Enade	46	28

Conforme a Tabela 3, foi apurado que o percentual dos cursos EaD que tiveram alunos de seus polos avaliados pelo Enade foi superior ao dos que ainda não possuíam avaliação em 2012. Esse dado tornou viável a verificação do desempenho dos cursos EaD, pois, a partir da amostra populacional

estudada, verificou-se que os cursos distribuídos em polos de ensino a distância do Estado do Rio de Janeiro tiveram uma representação positiva na sua totalidade.

Tabela 4: Quantitativo de polos EaD e cursos presenciais

RESUMO DA POPULAÇÃO ANALISADA	QUANTIDADE	%
Total de cursos de Ciências Contábeis EaD + presenciais	183	100%
Cursos EaD avaliados com nota Enade	121	66
Cursos presenciais avaliados com nota Enade	62	34

Foram considerados os cursos e os polos que, em 2012, tiveram nota Enade, sendo esse o total da população para fins de análise. Quanto à comparação de desempenho, foram cruzados o total de cursos ou polos EaD avaliados x total de cursos presenciais avaliados, conforme a Tabela 4. No caso dos cursos EaD,

cada oferta de curso em um polo é avaliada separadamente, apesar de representar o mesmo curso de uma IES. Assim, a população somou 183 cursos, dos quais os da modalidade a distância representam 66%, contra 34% equivalentes aos cursos em modalidade presencial.

Tabela 5: Cursos na modalidade presencial com nota Enade/2012

UNIVERSIDADES	QUANTIDADE	NOTA ENADE
Universo	1	1
UGF	2	2
Ferlagos	1	2
Unesa	2	2
UCB - Castelo Branco	1	2
Mackensie	1	2
UniverCidade	3	2
Unisuam	3	2
FIS	1	2
Unian	1	2
UEL	1	2
UFF	2	2
Universo	1	2
FGC	1	2
Ucam	6	2
Fama	1	2
Unilasalle	1	2
Fabec	1	2
Centro Universitário São José Itperuna	1	2
Unesa	7	3
UVA	1	3
FCCAIE	1	3
FEFRJ	1	3
Unigranrio	2	3
Unifeso	1	3
Unifoa	1	3
UBM	1	3
Uerj	1	3
UFF	1	3
UFRJ	1	3
FIJ	1	3
FSJ	1	3
Fabes	1	3
Unicarioca	4	3
UGB	1	3
Uniabeu	1	3
UCP	1	4
FSJT	1	4
IBMEC	1	4
Ucam	1	4
TOTAL	62	104

Com relação aos dados da Tabela 5, verificou-se que, do total de 62 cursos no Estado, duas universidades são responsáveis por 26% dos cursos presenciais, a saber: a Universidade Estácio de Sá (Unesa) e a Universidade Cândido Mendes (Ucam). Pela dispersão dos demais cursos nas outras universidades, a avaliação foi bem diversificada.

Tabela 6: Cursos na modalidade EaD com nota Enade/2012

UNIVERSIDADES	QUANTIDADE CURSO	QUANTIDADE POLO	NOTA ENADE
Uniderp	1	8	2
Fead – MG	1	1	2
Uniuibe	1	1	3
Unesa	1	37	3
Unopar	1	20	3
Unisa	1	1	3
Unifacs	1	3	3
Universidade Católica de Brasília.	1	2	3
Uniseb	1	4	3
Unip	1	15	4
UAM	1	1	4
Unisul	1	10	4
TOTAL	13	120	-

Com relação aos cursos a distância, foi apurado, conforme a Tabela 6, que duas universidades concentram 48% dos polos dos cursos de Ciências Contábeis no Estado do Rio de Janeiro, sendo que apenas 13 universidades têm os cursos já avaliados com nota Enade. Além disso, a maioria possui suas sedes fora do Estado, o que mostra a influência da EaD em outras localidades.

Para esta pesquisa, não foi incluído o sistema Cederj, congregador de um consórcio com universidades públicas que, embora possuía, atualmente, 30 mil alunos, divididos em 16 cursos, por 33 polos, até o momento não possui oferta do curso de Ciências Contábeis no Estado do Rio de Janeiro.

Tabela 7: Cursos com notas do Enade/2012

NOTA	CURSOS PRESENCIAIS POR NOTA	%
1	1	2%
2	30	48%
3	27	44%
4	4	6%

Percebe-se, analisando a Tabela 7, que 50% dos cursos presenciais estão com conceitos insuficientes, de acordo com o MEC. Esses são os cursos que possuem conceitos 1 e 2 no Enade.

Tabela 8: Cursos com notas do Enade/2012

NOTA	TOTAL DE IES POR NOTA	%
1	1	3%
2	19	48%
3	17	43%
4	4	10%

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, as notas 1 e 2 são insuficientes; logo, mais de 50% das notas acumuladas estão nesse intervalo, tanto por IES, quanto por curso. Assim, como pode ser visto na Tabela 8, o percentual de notas insuficientes é relevante. Nesse levantamento, a mesma IES pode ter sido contada mais de uma vez, tendo em vista que uma mesma universidade teve cursos com notas 2 e 3.

Tabela 9: Polos EaD por nota Enade/2012

NOTA	TOTAL DE POLOS EAD POR NOTA	%
2	26	22%
3	68	57%
4	26	22%

Foi possível constatar na Tabela 9 que apenas 22% do desempenho dos estudantes dos cursos de Ciências Contábeis a distância foram considerados insuficientes.

Tabela 11: EaD por IES com nota Enade/2012

PERCENTUAL COMPARATIVO POR IES				
NOTAS	EAD	PRESENCIAL	EAD - PRES.	EAD X PRES.
1	0%	3%	-3%	melhor EaD
2	23%	48%	-24%	melhor EaD
3	54%	43%	11%	melhor EaD
4	23%	10%	13%	melhor EaD

A análise permite, comparar alunos dos cursos a distância e presenciais na prova Enade, considerando que as notas 1 e 2 são insuficientes. Logo, um maior percentual concentrado nessa faixa é considerada ruim. Os dados da Tabela 11 comprovam que os alunos dos cursos a distância tiveram desempenho melhor, visto que tiveram menor percentual na faixa que é tida como insuficiente.

Ainda nas faixas de notas entre 3 e 4, o percentual acumulado (54%+23%) de notas dos alunos dos cursos a distância supera os percentuais dos de educação presencial

Tabela 10: EaD por IES com nota Enade/2012

NOTA	TOTAL DE IES POR NOTA	%
2	3	23%
3	7	54%
4	3	23%

Nota: O percentual de notas distribuídas por IES que possuem cursos de Ciências Contábeis EaD é o mesmo se considerarmos que cada IES só tem um curso, tendo em vista que as notas dos polos não sofrem alterações com relação ao seu local de oferta, mas no que diz respeito à IES ofertante.

Também foi possível constatar, na Tabela 10, que apenas 23% das universidades apreciadas pela pesquisa tiveram conceito Enade de seus alunos insuficiente.

(43%+10%) por IES em 24%. Sabendo-se que no Rio de Janeiro não há nenhum curso com a nota máxima 5, destaca-se que as IES que ofertam cursos a distância conseguem dobrar o desempenho em relação aos presenciais.

Teste-T

A Tabela 12 demonstra que há 120 polos de cursos a distância com nota média no Enade/2012, o que é equivalente a 64 cursos presenciais com nota média de 2,5.

Tabela 12: Dados utilizados no teste-T

NOTAS	Nº DE CURSOS	MÉDIA.	DESVIO-PADRÃO	ERRO-PADRÃO DA MÉDIA
Distância	120	3,000	0,6610	0,0603
Presencial	64	2,578	0,6122	0,0765

Tabela 13: Teste de amostras independentes – (Teste-T)

VARIÂNCIAS IGUAIS	TESTE DE LEVENE IGUALDADE DE VARIÂNCIAS		TESTE-T IGUALDADE DE MÉDIAS						
	F	Sig.	T	Df	Sig	Dif. Média	Erro Padrão de dif.	95% IC da Diferença	
								Inferior	Superior
Assumidas	3,70	0,056	4,23	0,18	0,00	0,42	0,10	0,23	0,62
Não assumidas			4,33	137,56	0,00	0,42	0,10	0,23	0,61

Na Tabela 13, o primeiro teste realizado foi o de Levene. Como o nível de significância encontrado foi de $0,056 > \alpha = 0,05$, não se pode rejeitar a hipótese de igualdade entre as variâncias (assume-se a igualdade).

Como o resultado do teste de Levene assumiu a igualdade, devemos testar a igualdade entre as médias do Enade para o teste-T ainda no mesmo quadro. O nível de significância encontrado pelo teste-T= $0,000 < 0,05$. Logo, pode-se rejeitar a hipótese da igualdade entre as médias das notas do Enade, considerando $\alpha = 0,05$.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo atingiu seu objetivo de comparar o desempenho dos cursos de Ciências Contábeis do Estado do Rio de Janeiro na modalidade a distância *versus* a presencial, além de ter identificado a quantidade de cursos em ambas as modalidades nesse recorte territorial.

A análise comparativa foi feita com base nos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) do ano de 2012. O resultado indicou que qualquer que seja a comparação, seja individualmente ou por curso/polo/campus (universidade), as notas obtidas na educação a distância foram superiores às obtidas na educação presencial.

Inferimos que o ensino a distância, para o curso de Ciências Contábeis no Estado do Rio de Janeiro, comparado ao ensino presencial, tem obtido resultados significativos. A quantidade de polos onde são ofertados os cursos na modalidade EaD superou a de *campi* onde são ofertados os cursos presenciais, o que leva a considerar o ensino a distância na área da Contabilidade uma tendência crescente no Estado, que permitirá atingir as mais diversas regiões.

Para futuras pesquisas, sugere-se que se investigue se há outras questões relevantes

que possam interferir nessa avaliação, além do método de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BRASIL. Decreto n. 2.494, de fevereiro de 1998.

_____. Decreto n.. 2.561, de 27 de abril de 1998.

_____. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

_____. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior – **Nota Metodológica: Conceito Enade 2012**. Brasília/DF, setembro de 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Portaria Ministerial nº. 301**, de 7 de abril de 1998.

CASTELLS, Manuel. **A era da Informação: economia, sociedade e cultura**. A sociedade em rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

FRANCO, Hilário. **Contabilidade geral**. 23. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente**. v. 2, 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos. In: Silva, Marco (org.). **Educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MEC – **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Disponível em: <emec.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

MELO FILHO, Elias do Nascimento; MARTINS, Emilio Gomes. **Visão da EaD no contexto mundial: trajetória histórica do curso de licenciatura em música da Universidade de Brasília**. SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2014.

MORAES, Marialice de; VIEIRA, Eleonora Milano Falcão. **Introdução à EaD**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências Contábeis/UFSC, 2009.

PELEIAS, Ivam Ricardo. **Didática do ensino da contabilidade**. Aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 5. ed. Revisada. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VASCONCELOS, Sérgio Paulo Gomes de. **Educação a Distância: histórico e perspectivas**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiifelin/19.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

VIANNEY, João; BARCIA, Ricardo Miranda; DA LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto. Universidade Virtual: oportunidade de

crescimento ou ameaça para as instituições de ensino superior. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORES DE ENSINO SUPERIOR. **As bases legais da educação à distância no Brasil**, p. 17-43, 1999. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Estudos26.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

Universidade Federal de Santa Catarina – EaD-UFSC. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/contabeis/como-e-o-curso/>>. Acesso em: 12 maio 2015.



Artigo

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como ferramentas de apoio em Ambientes Complexos de Aprendizagem (ACAs)

*Diego de Oliveira Martins*¹

*Simone Aparecida Tiziotto*²

*Edson Walmir Cazarini*³

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de reconhecer algumas formas de apropriação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) nos Ambientes Complexos de Aprendizagem (ACAs), dadas às suas especificidades, buscando refletir se estão contribuindo, efetivamente, para o processo de aprendizagem nos cursos superiores e verificar se apenas funcionam como mecanismos de reafirmação de um status quo. Para tanto, foi realizada uma investigação exploratória descritiva, que se iniciou como um estudo bibliográfico, seguida por uma pesquisa de amostragem a partir de 150 artigos de periódicos publicados no período de 2009 a 2014 sobre o tema em questão. Os resultados são paradoxais, pois, apesar de demonstrarem certa constância de práticas ainda recursivas, também apresentam 21 requisitos que parecem demonstrar potencial, desde que inseridos em um movimento de constante ascendência, para atender as demandas das novas gerações de discentes da educação superior. Ressalva-se que, apesar das dificuldades que a tomada de uma decisão em ACAs pode representar, a importância de se estudar este tema, de refletir sobre ele e de se encontrarem as melhores opções de ações

didático-pedagógicas é tão significativa que pode representar a diferença entre desmotivar e fomentar o fracasso ou motivar e proporcionar opções efetivas de sucesso nos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Ambientes Complexos de Aprendizagem. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Tomada de decisão. Educação superior. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article intends to recognize some forms of appropriation of Virtual Learning Environments (VLE) in Complex Learning Environments (CLE), given to its particularities, aiming to reflect if they are contributing effectively to the learning process in higher education courses and verify if they only work as reaffirmation of status quo mechanisms. It was conducted a descriptive exploratory research, which started with a bibliographical study, followed by a sample survey from 150 journal articles published in the period from 2009 to 2014 on the topic in question. The results are paradoxical because, despite showing some evidence of

¹ Universidade de São Paulo. E-mail: diegoolmartins@usp.br

² Universidade de São Paulo. E-mail: simoneat@sc.usp.br

³ Universidade de São Paulo. E-mail: cazarini@sc.usp.br

recursive practices, they also present twenty-one requirements that seem to demonstrate potential, since they entered into a constant descent movement, to meet the demands of new generations of students in higher education. It should be mentioned that, despite the difficulties that might represent a decision in CLE, the importance of studying and reflecting on this subject, and to find the best options of didactic-pedagogical actions is so significant that can represent the difference between discourage and encourage failure or motivate and provide effective options of success in learning processes.

Keywords: Complex Learning Environments. Virtual Learning Environment. Decision Making. Higher Education. Learning.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reconocer algunas formas de apropiación de los entornos virtuales de aprendizaje (AVAs) en entornos complejos de aprendizaje (ACAs), teniendo cuenta sus características específicas, buscando reflejar si están contribuyendo eficazmente al proceso de aprendizaje los cursos superiores y comprobar como mecanismos de reaseguro de un status quo. Por lo tanto, una investigación exploratoria descriptiva se llevó a cabo, que se inició con un estudio bibliográfico, seguido de una muestra de la investigación a partir de 150 artículos de revistas publicados desde 2009 hasta 2014 sobre el tema en cuestión. Los resultados son paradójicos, porque a pesar de mostrar una cierta constancia siendo prácticas recurrentes también tienen veintinueve requisitos que parecen mostrar potencial, que son parte de un movimiento de descenso constante, para satisfacer las demandas de las nuevas generaciones de estudiantes de Educación Superior. Cabe mencionar que, a pesar de las dificultades que pueden representar tomar una decisión en ACAs, la

importancia de estudiar y reflexionar sobre este tema, y para encontrar las mejores opciones de acciones didáctico-pedagógicas es tan significativa que puede representar la diferencia entre desmotivar y el fracaso de crianza o motivar y proporcionar opciones eficaces para el éxito en los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: Ambientes de Aprendizaje Complejos. Entorno Virtual de Aprendizaje. Toma de decisiones. Educación universitaria. El aprendizaje.

INTRODUÇÃO

O advento de recursos computacionais e tecnológicos trouxe inúmeros novos desafios e, por conseguinte, amplas demandas em todas as esferas educacionais, culminando com o surgimento de novas teorias, metodologias e modalidades de aprendizagem. As tendências recentes discorrem, portanto, em favor da necessidade da ocorrência de constantes metamorfoses para o acompanhamento das novas demandas dos atuais Ambientes Complexos de Aprendizagem (ACAs) (GOUGH, 1999; PUNTAMBEKAR; HUBSCHER, 2005; RUPP et al., 2010).

Como será tratado mais detalhadamente neste trabalho, uma das principais ferramentas dos ACAs é o sistema global de redes de computadores interligados, a internet, cada vez mais acessível às diversas camadas da sociedade brasileira. Ela proporciona maior velocidade nas comunicações e permite mais possibilidades de interações entre mediadores e aprendizes, bem como entre aprendizes e aprendizes. Nesta nova forma de promover a aprendizagem, um dos principais recursos da rede são plataformas virtuais que apresentam interfaces de comunicação e informação para mediação e desenvolvimento das atividades, denominadas *Ambientes Virtuais de Aprendizagem* (AVAs).

Um questionamento emerge diante dessa

realidade: como o uso dos AVAs pode contribuir em ACAs de cursos superiores?

Reconhece-se, como afirmam inúmeros pensadores da área, que as inovações nos contextos de aprendizagem são tendencialmente mais sustentáveis no longo prazo, quando ocorrem em suas formas mais incrementais em constante ascendência (TIDD; BESSANT; PAVIT, 2008), e, simultaneamente, verifica-se uma escassez de pesquisas voltadas para a observância das tendências atuais de aprendizagem em ACAs, especialmente, os constituídos em cursos superiores. Dessa forma, este trabalho tem o objetivo de reconhecer algumas maneiras atuais de apropriação dos AVAs em ACAs.

Para tanto, o referido trabalho foi idealizado como uma investigação exploratória descritiva, que se inicia em um estudo bibliográfico sobre os AVAs e os ACAs e, posteriormente, tal investigação avança com a realização de uma pesquisa de amostragem na qual foram pesquisados 150 artigos, dos quais 50 foram selecionados de forma aleatória e por sorteio simples, para coleta efetiva de dados. Os referidos artigos foram retirados de periódicos publicados entre 2009 e 2014 sobre os AVAs e sua utilização no contexto da educação superior.

Ratifica-se que assegurar desempenhos e resultados qualitativos da aprendizagem é o grande desafio dos ACAs, devido à complexidade desses ambientes. Nesse sentido, os AVAs assumem um papel de grande relevância, pois, além de viabilizarem inúmeras possibilidades antes engessadas, podem funcionar como ferramentas e instrumentos de apoio ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem, o que dependerá das estratégias assumidas pelos agentes de tal processo. Assim, reconhecer formas de apropriação dos AVAs em ACAs permite discutir alternativas e refletir sobre possíveis vantagens e desvantagens observadas que podem figurar apenas como uma reafirmação do *status quo* ou como

um estabelecimento genuíno de um caminho de inovação para a formação superior das novas gerações de discentes.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1. Aspectos Conceituais

1.1.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs)

Os AVAs têm por objetivo principal figurar como um espaço de construção do conhecimento por meio do desenvolvimento de atividades educativas, mediadas pelo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), valorizando a interação e o trabalho colaborativo. Segundo Santos (2006), os AVAs rompem os limites da sala de aula presencial e favorecem a formação de comunidades virtuais de aprendizagem.

Buscando atender as constantes demandas que surgem constantemente nos ACAs de cursos superiores, o número de ferramentas dos AVAs cresce a cada dia: são *e-mails*, listas abertas de mensagens, fóruns, portfólios, conferências, *chats*, *wikis*, *blogs*, *quizzes*, questionários, dentre outras. Em todos os AVAs, podem ainda circular textos, imagens, *podcasts* e vídeos, de maneira a integrar e potencializar o poder da aprendizagem por meio da comunicação adequada às distintas necessidades e características pessoais dos educandos. Dessa maneira, tais ferramentas podem ser utilizadas para acessar conteúdos e atividades dos cursos e das disciplinas, além de poderem realizar diferentes atividades adaptadas e/ou planejadas para propiciar uma aprendizagem ativa, interagindo com colegas virtuais, com mediadores e/ou tutores, trocando ideias, debatendo ou colaborando com seus trabalhos, visando acompanhar a trajetória do relatório de atividades e das avaliações (SILVA, 2009).

De acordo com Milligan apud Pereira (2007) e Despotović-Zrakić e colaboradores (2012), para a gestão do aprendizado e a

disponibilização de materiais, os AVAs precisam apresentar determinadas ferramentas para atender aos seguintes requisitos:

- (a) controlar o tempo por intermédio de algum meio explícito de disponibilizar materiais e atividades em determinados momentos do curso, como, por exemplo, os recursos de calendários, de programação e disponibilização de conteúdos e atividades, dentre outros;
- (b) avaliar ferramentas para realização de avaliações majoritariamente formativas, como, por exemplo, as avaliações continuadas de desempenho do processo de aprendizagem, das aquisições de habilidades ou competências esperadas, de autoavaliação, de avaliação por pares, dentre outros;
- (c) comunicar em meios síncronos e assíncronos;
- (d) proporcionar espaços privativos, disponibilizados para os participantes trocarem e armazenarem arquivos;
- (e) gerenciar base de recursos como forma de administrar aqueles menos formais que os materiais didáticos, tais como FAQ (perguntas frequentes), sistemas de busca, dentre outros;
- (f) apoiar o uso da própria ferramenta por meio de recursos como tutoriais, ajudas *on-line* sobre o ambiente, navegação dirigida, *tours*, dentre outros;
- (g) manter o ambiente atualizado por meio de constantes interações entre os agentes dos processos de ensino e aprendizagem;
- (h) permitir a ocorrência dos processos de ensino e aprendizagem em contextos formais, não formais ou informais em distintas modalidades, tais como: presencial, semipresencial (*blended* ou *b-learning*) ou

de Educação a Distância (EAD);

- (i) proporcionar opções adaptativas de aprendizagem, por meio de trilhas distintas para acesso aos conteúdos trabalhados de forma holística e integrada, sem compartimentar, e com aplicações e/ou reflexões no contexto prático ou por meio de *feedbacks* adaptativos ou em grupos programados, como, por exemplo, utilizando *quizzes*, acompanhando o processo avaliativo, como em um filme e não baseado no resultado de única avaliação, dentre outros.

Desse modo, Pereira (2007) e Despotović-Zrakić e colaboradores (2012), de forma resumida, inferem que os AVAs fazem uso da *internet* para permitir de maneira virtual e integrada:

- (a) o acesso aos conteúdos por meio de materiais multimídia de natureza didática, técnica e científica, jornalística ou livre, assim como o armazenamento e a disponibilização de documentos;
- (b) a comunicação e a interação assíncrona e síncrona de agentes dos processos de ensino e aprendizagem, como docentes, discentes e convidados;
- (c) o gerenciamento dos processos administrativos, burocráticos e didático-pedagógicos;
- (d) a produção de atividades e avaliações individuais ou em grupo;
- (e) a realização de educação em distintas modalidades, podendo ser aplicado ou adequado a qualquer uma delas;
- (f) a aprendizagem adaptativa, dentre outros.

Sinteticamente, os AVAs são *softwares* que operam em servidores *web*, que podem

ser acessados via *internet* por usuários distribuídos geograficamente, formando comunidades virtuais com objetivos definidos, como, por exemplo, o de aprendizagem.

1.1.2 Ambientes Complexos de Aprendizagem (ACAs)

A terminologia *ambiente de aprendizagem* parece sugerir uma ideia de espaço e lugar – seja uma biblioteca, uma escola, uma sala de aula. Tal concepção é factível, pois o processo de aprendizagem, ao longo da história, também tem sido realizado em espaços físicos como esses. Contudo, atualmente, uma maneira mais adequada de pensar em ambientes de aprendizagem é imaginar um ou mais sistemas de apoio que tornam possível que os seres humanos aprendam e/ou que permitem não só acomodar as necessidades específicas de cada indivíduo mas também apoiar as relações humanas indispensáveis para uma aprendizagem eficaz. “Os ambientes de aprendizagem também são entendidos como estruturas, ferramentas e comunidades (formais ou não) que inspiram os docentes e discentes a construir conhecimentos, desenvolver habilidades e competências (21st CENTURY LEARNING ENVIRONMENTS, 2014).”

Nesse sentido, os ACAs, também conhecidos como *ambientes globais de aprendizagem*, estão compostos em contextos de cibercultura, os quais têm potencial para ampliar o campo de percepção das pessoas, criando condições capazes de fomentar e facilitar os processos de ensino e aprendizagem, para que tanto professores quanto alunos sirvam como mediadores na construção do conhecimento uns dos outros.

A práxis, com a utilização dos ambientes e recursos virtuais em ACAs, permite que se aprenda de uma maneira prazerosa, utilizando-se da *internet*, além de desencadear possibilidades inovadoras de vida, promovendo, pelo anseio de criação e invenção, descoberta

de modos mais eficazes de uso dos recursos tecnológicos, na tentativa de encontrar caminhos e soluções próprias, ao contrário de se utilizarem receitas prontas. O processo de aprendizagem nesse contexto, simultaneamente autônomo e colaborativo, desenvolve as bases para as habilidades dos discentes para construir seu conhecimento por meio de uma aprendizagem transformadora (MORIN, 2006; BOETTCHER, 2011).

Afirma-se, desse modo, que um ACA comporta conjecturas epistemológicas existentes nas teorias biológicas e quânticas, como autonomia, complexidade, indeterminância, causalidade, intersubjetividade, interatividade, incerteza, auto-organização, dialogicidade, dentre outros. Portanto, a compreensão de um ACA contrapõe-se, fortemente, à modelagem sustentada pelas teorias instrucionistas e/ou tradicionalistas, isto é, linear, tradicional, de transmissão de conhecimento, com discentes passivos e capazes de duplicar nas avaliações o que foi abordado em sala de aula. De forma divergente, as referidas teorias quânticas e biológicas oferecem pistas que abalam a ideia antropocêntrica de supremacia do homem, dissolvendo-o na natureza em decorrência de suas condições físico-químicas. Tais teorias podem ser exploradas pelos educadores para repensar a educação para as novas gerações e, por conseguinte, ressignificar suas práticas didático-pedagógicas (ARAÚJO, 2007; CARVALHO, 2011).

Em ACAs (GOUGH, 1999; PUNTAMBEKAR; HUBSCHER, 2005; RUPP et al., 2010), verifica-se a predominância do pensamento complexo. Portanto, não há espaços para o pensamento cartesiano que se configura em uma busca pelo estabelecimento e manutenção do método para, supostamente, resultar na obtenção de um conhecimento verdadeiro e, conseqüentemente, em um saber adequado (MORIN apud MORAIS, 2014). Os questionamentos que se apresentam, nesse ensejo, são: o que é um saber adequado? Um saber perfeitamente adequado

existe efetivamente? Em caso afirmativo, é possível alcançá-lo?

Partindo do entendimento da não subsistência ou da impossibilidade de alcance de um saber perfeitamente adequado, devido às inúmeras nuances e possibilidades que coexistem em um ACA, reconhece-se a predominância de um pensamento complexo, cujos princípios podem servir de referenciais para se pensar na complexidade. São alguns destes princípios (MORIN, 2006; MANSUR; CARVALHO; BIAZUS, 2011):

- (a) princípio da retroatividade: parte da concepção de que a eventualidade dos fatos e fenômenos é complexa, ou seja, não é linear, de maneira que o efeito age sobre a causa e vice-versa;
- (b) princípio hologramático: fundamenta-se no pensamento de que o todo está inscrito na parte, ao passo que a parte está no todo;
- (c) princípio da recursividade: processo em que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores daquilo que os produziu, ou seja, é negar o determinismo linear;
- (d) princípio organizacional ou sistêmico: defende um ponto de vista oposto ao da concepção reducionista do pensamento cartesiano, o qual deve e precisa ser fragmentado para ser compreendido;
- (e) princípio dialógico: possibilita a associação racional de noções contraditórias para a concepção de um mesmo fenômeno, além de admitir a provável coexistência de noções conceitualmente antagônicas, embora indissociáveis, tais como a dialógica de ordem e desordem na organização das estruturas organizacionais;
- (f) princípio da reintrodução: introduz a noção de que o conhecimento é uma reconstrução e tradução de um sujeito

imerso em determinada cultura e época, com base nos aspectos da junção dos contrários (dialógica), a solidarização dos conhecimentos dicotomizados e o sujeito cognoscente (epistemológico, ativo, consciente, responsável, cidadão e solidário);

- (g) princípio de autoeco-organização: nele se reconhecem a recursividade e a dependência da pessoa (*autos*) e do ambiente (*ekos*) pela indispensabilidade do indivíduo de tirar energia, organização e informação do ambiente, isto é, apregoa a indissociabilidade entre ecossistema e pessoa.

Salienta-se, de acordo com as ideias de Morin (2006), que a complexidade dos ambientes, inclusive os de aprendizagem, incita para uma efetiva e ampla reforma do pensamento, tão intensa que pode ser comparada à provocada no passado pelo paradigma copernicano.

1.1.3 Tomada de decisões em Ambientes Complexos de Aprendizagem (ACAs)

Tomar decisões é o trabalho mais importante em quaisquer ambientes complexos, inclusive nos ACAs (GOUGH, 1999; PUNTAMBEKAR; HUBSCHER, 2005; RUPP et al., 2010), sendo também o mais duro e arriscado, uma vez que existem limites importantes na tentativa de prever o futuro, isto é, as consequências e as reações de terceiros. As decisões podem, neste contexto, ser entendidas como resultados da adoção de um dado curso estratégico de ação, o qual elucida e compõe objetivos, bem como designa e outorga o emprego de recursos necessários para alcançá-los. Tal curso estratégico tem início a partir do reconhecimento de um estímulo para a ação, que se refere à identificação de um problema e finda com o compromisso específico para a ação, ou seja, a proposta de solução. Para tanto, é preciso considerar determinadas variáveis e aspectos específicos

em cada tomada de decisão, pois não há limites para o número de modelos que podem ser desenvolvidos, tampouco uma fórmula que se aplique, que seja completamente adequada para a totalidade dos casos (SIMON apud LIMA JUNIOR, 2009; CHOO apud TEIXEIRA, 2014).

Questiona-se, porém, se é possível tomar decisões adequadas em ACAs frequentemente. Shimizu (2010) sugere que 'não', pois, segundo seu ponto de vista, exceto as tomadas de decisões rotineiras e conhecidas, o processo de formular alternativas de decisão e escolher a melhor delas é quase caótico, porque os agentes do processo de ensino e aprendizagem não apresentam visão clara sobre todos os objetivos e os meios que definem o problema da decisão. Tal processo é igualmente complexo, uma vez que questões como incerteza, tamanho do problema, falta de estruturação, impossibilidade de saber todas as alternativas que estão disponíveis para a tomada de decisão, dentre outras, podem inviabilizar a aplicação sistemática da maior parte das metodologias de decisão, as quais tendem a utilizar julgamentos subjetivos.

Isso não significa tomar decisão adequada em um ACA; é uma questão de sorte ou uma ocorrência ao acaso. Há ações e métodos que, apesar de não assegurarem uma escolha de decisão perfeita e completamente adequada, podem ajudar nesta missão, apoiando estrategicamente o processo de tomada de decisões.

Primeiro, precisa-se reconhecer que uma das grandes dificuldades para a tomada de decisão em um ACA (GOUGH, 1999; PUNTAMBEKAR; HUBSCHER, 2005; RUPP et al., 2010) é a complexidade de avaliar o futuro, o que faz com que cada decisão sempre esteja acompanhada de determinados limites de risco e certo grau de incerteza. Dessa forma, tomar decisão em um ACA é um ato que exige coragem, atenção multifocal, criatividade e robustez na resolução de um problema, com a intenção de alcançar resultados positivos no processo de aprendizagem. E, embora assim caracterizado e entendido, o processo de tomada de decisões pode se apoiar em técnicas, tais como o modelo utilizado para fins desta pesquisa e exemplificado na Figura 1:

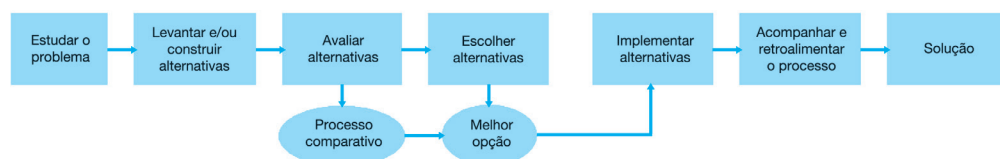


Figura 1: Esquema de apoio para a tomada de decisões em ACAs.

Fonte: Acervo pessoal

1.2 Metodologia

Com base no objetivo proposto neste artigo, busca-se propor uma contribuição teórica por meio de uma pesquisa exploratória descritiva com potencial para proporcionar uma visão global do tipo aproximativo em relação ao fato determinado. A opção pela investigação exploratória deu-se pelo reconhecimento da necessidade de ampliação de

um conhecimento acumulado e sistematizado sobre a utilização de AVAs como instrumentos de apoio em ACAs brasileiros, além de configurar-se como uma proposta que agrega informações sobre o assunto que se pretende investigar (FARIA; CUNHA; FELIPE, 2008; GIL, 2010; VERGARA, 2014).

Para a efetivação deste trabalho, optou-se

pela realização de uma pesquisa descritiva, com o objetivo de possibilitar a visualização, ordenação e avaliação de dados, sem, portanto, ter o intuito de confirmar ou denegar hipóteses exploratórias, abrindo espaço para um tipo de pesquisa explicativa, respaldada na experimentação. Busca-se ainda e, sobretudo, expor as características de determinado fenômeno, população ou o estabelecimento de relações entre as variáveis, embasando-se em quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente (ALYRIO, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2011; GIL, 2010).

Para a inferência dos dados, optou-se por uma abordagem quantitativa, na qual, por meio de técnicas estatísticas, buscou-se traduzir em números dados e informações para classificar os periódicos e, posteriormente, analisá-los. Assim, objetivou-se generalizar os resultados, exercendo um controle e um ponto de vista de contagem e magnitude sobre os fenômenos, possibilitando réplicas e enfoques em pontos específicos deles e comparações com estudos análogos (MARCONI; LAKATOS, 2011; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

A presente pesquisa consistiu em um levantamento de práticas relacionadas à utilização de AVAs como instrumento de apoio em ACAs brasileiros. Para tanto, realizou-se um levantamento, por amostragem, de pesquisas e chegou-se a um número de 150 artigos sobre a educação superior de distintos periódicos publicados no período de 2009 a 2014. Do total da amostra, chegou-se a um número de 50 artigos definidos por distribuição aleatória, isto é, ao acaso, o que contribuiu para que a pesquisa não fosse afetada por variáveis inadequadas, conhecidas ou desconhecidas. Optou-se, portanto, pela busca sistemática de uma amostra ampla e pela escolha aleatória das amostras efetivamente consideradas, utilizando-se pedaços de papel, nos quais foram escritos os nomes dos trabalhos científicos para posterior execução de um sorteio simples. Finalmente, os artigos que compuseram a amostra efetiva tiveram seus dados tabulados e analisados (GIL, 2010; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

1.3 Resultados e análises

Seguem as características da amostra:

ANO DE PUBLICAÇÃO	%	OBRAS CONSULTADAS
2009	18%	<p>AXT, M. et al. Rede de desassossegos: problematizações acerca de uma experiência pedagógica no ensino superior na interseção com ambientes virtuais. R. Contrapontos, v. 3, n. 2, p. 243-254, 2009.</p> <p>FRANÇA, G. Os ambientes de aprendizagem na época da hiperídia e da educação a distância. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 14, n. 1, p. 55-65, 2009.</p> <p>JENSEN, L. F.; ALMEIDA, O. C. S. A correlação entre falta de interatividade e evasão em cursos a distância. In: Anais, XV Congresso ABED, 2009.</p> <p>KENSKI, V. M. et al. Ensinar e aprender em ambientes virtuais. Educação Temática Digital, v. 10, n. 2, p. 223, 2009.</p> <p>LAASER, W. et al. Educação a distância e recursos abertos. RIE, v. 49, n. 4, p. 4, 2009.</p> <p>LEITE, C. et al. O trabalho pedagógico no Ensino Superior: Um olhar a partir do prêmio Excelência E-learning da Universidade do Porto. Educação, Sociedade e Cultura, v. 28, p. 71-91, 2009.</p>

2009	18%	<p>MUGNOL, M. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009.</p> <p>RODRIGUES, C. R. et al. Ambiente virtual: ainda uma proposta para o ensino. Ciências & Cognição, v. 13, n. 2, p. 71-83, 2009.</p> <p>TREIN, D.; SCHLEMMER, E. DR. Projetos de aprendizagem baseados em problema no contexto da Web 2.0: possibilidades para a prática pedagógica. Rev. Científica e-curriculum, v. 4, n. 2, 2009.</p>
2010	16%	<p>ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010.</p> <p>DA SILVA, G. A. et al. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. Estudos de Psicologia, v. 15, n. 3, p. 291-298, 2010.</p> <p>DA SILVA, L. M. G. et al. Ambiente virtual de aprendizagem na educação continuada em enfermagem. Acta Paul Enf., v. 23, n. 5, p. 701-4, 2010.</p> <p>HAGUENAUER, C. J. et al. Estudo comparativo de ambientes virtuais de aprendizagem. Colabor@-A, v. 2, n. 5, 2010.</p> <p>MORAIS, N. S.; CABRITA, I. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação (as) síncrona e interação no ensino superior. Rev. PRISMA, n. 6, 2010.</p> <p>MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais no ensino superior. Educação, Formação e Tecnologias, v. 3, p. 82-94, 2010.</p> <p>OKADA, A.; BARROS, D. M. V. Ambientes de aprendizagem aberta: bases para uma nova tendência. RDTC, p. 20-35, 2010.</p> <p>PAIVA, V. M. de O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. Educação em Rev., v. 26, n. 3, p. 353-370, 2010.</p>
2011	12%	<p>BARCELOS, R. JS. Ambiente Virtual de Aprendizagem 3D: proposta de Objeto de Aprendizagem para o Ensino de Algoritmos. Enc. de EAD, p. 47-61, 2011.</p> <p>HAGUENAUER, C. J. et al. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Definições e Singularidades/Virtual Learning Environments: Definitions and Singularities. Rev. EducaOnline, v. 3, n. 2, 2011.</p> <p>LAZZAROTTO, L. L. et al. A educação em ambientes virtuais: proposição de recursos computacionais para aumentar a eficiência do processo ensino-aprendizado. RBIE, v. 19, n. 2, p. 42-55, 2011.</p> <p>MARTINS, A.; MEIRINHOS, M. Análise das relações entre intervenientes num fórum de discussão em contexto de aprendizagem. In: CI: Inovação na Edu. com TIC. Instituto Politécnico de Bragança, 2011, p. 145-162.</p> <p>MIRANDA, L. et al. Redes sociais na aprendizagem. Educação e tecnologia: reflexão, inovação e práticas, n. 1, p. 211-230, 2011.</p> <p>TEIXEIRA, I. N. D.; FELIX, J. V. C. Simulação como estratégia de ensino em enfermagem: revisão de literatura. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 15, n. 39, p. 1173-1184, 2011.</p>

2012	6%	<p>GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 79-87, 2012.</p> <p>SEIXAS, C. A. et al. Ambiente virtual de aprendizagem: estruturação de roteiro para curso online. Rev. Bras. Enf., p. 660-6, 2012.</p> <p>SILVA, T. E. V. et al. Análise de componentes principais aplicada a avaliação discente: um estudo de caso em ambientes virtuais de aprendizagem. Anais do Computer on the Beach, p. 71-80, 2012.</p>
2013	26%	<p>BARROS, D. M. V.; SPILKER, M. J. Ambientes de Aprendizagem Online: contributo pedagógico para as tendências de aprendizagem informal. RCET, p. 29-39, 2013.</p> <p>CORREIA, R. L.; SANTOS, J. G. dos. A importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na EAD do Ensino Superior (IES). Rev. Apr. em EAD, v. 2, n. 1, 2013.</p> <p>DE HOLANDA, V. R. et al. Aprendizagem na educação online: análise de conceito/Learning in online education: analysis of concept/Aprendizaje em La educación online: análisis de concepto. Rev. Bras. de Enf., v. 66, n. 3, p. 406, 2013.</p> <p>FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Renote, v. 11, n. 1, 2013.</p> <p>GALAFASSI, F. P. et al. Análise crítica das pesquisas recentes sobre as tecnologias de objetos de aprendizagem e ambientes virtuais de aprendizagem. RBIE, v. 21, n. 3, p. 41-52, 2013.</p> <p>GOMES, L. F. Distance education in Brazil: perspectives and challenges. Avaliação: Rev. da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 18, n. 1, p. 13-22, 2013.</p> <p>GROSSI, M. G. R. et al. Interatividade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem na EAD DOI-10.5752/P. 2318-7344.2013 v1n1p75. @rquivo Bras. de Educação, v. 1, n. 1, p. 75-92, 2013.</p> <p>MÜLBERT, A. L. et al. A interação em ambientes virtuais de aprendizagem: motivações e interesses dos alunos. Cadernos Acadêmicos, v. 4, n. 2, p. 109-126, 2013.</p> <p>PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. Educação e Pesquisa, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013.</p> <p>SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. Rev. Ensino Superior Unicamp, v. 9, p. 19-28, 2013.</p> <p>SANTOS, R.; JORGE, I. Utilização da plataforma Moodle por docentes do ensino não superior: o caso da escola EB 2, 3 S. João de Deus. Educação, Formação & Tecnologias, v. 6, n. 1, p. 68-85, 2013.</p> <p>SCHNEIDER, E. I. et al. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. Rev. Intersaberes, v. 8, n. 16, p. 68-81, 2013.</p> <p>SILVA, P. C. D. et al. Estratégias de Ensino/Aprendizagem em Ambientes Virtuais: Estudo Comparativo do Ensino de Língua Estrangeira no Sistema EaD e Presencial. RBAAD, SP, v. 12, 2013.</p>

2014	22%	<p>BARBATO, S.; CAIXETA, J. E. Novas tecnologias e mediação do conhecimento em atividades colaborativas no ensino superior. Linhas Críticas, v. 20, n. 42, p. 363-382, 2014.</p> <p>FERNANDES, J. et al. Identificação de Fatores que Influenciam na Evasão em um Curso Superior de Ensino a Distância. Perspectivas Online 2007-2010, v. 4, n. 16, 2014.</p> <p>HOUNSELL, M. et al. Estratégias de avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais 3D e jogos sérios. In: Proceedings of ICETE, 2014.</p> <p>JATOBÁ, A. L. H. de S. et al. O ambiente virtual Moodle no processo do ensino e aprendizagem da disciplina estágio supervisionado do curso de formação pedagógica em artes visuais. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2014. p. 2511-2525.</p> <p>KLOCK, A. C. T. et al. Análise das técnicas de Gamificação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Renote, v. 12, n. 2, 2014.</p> <p>LIMA, D. et al. MoodleGroups: um Aplicativo para Identificar as Relações Sociais entre Alunos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: Symposium on Collaborative Systems. October, 2014. p. 9.</p> <p>MARTINS, L. B.; ZERBINI, T. EAD em instituições de ensino superior: uma revisão de pesquisas. Rev. Psicologia Organizações e Trabalho, v. 14, n. 3, p. 271-282, 2014.</p> <p>MORAIS, N. S. et al. Uma revisão de literatura sobre o uso das tecnologias da comunicação no ensino superior. Rev. Prisma, n. 24, 2014.</p> <p>MOTTA, R. A. Tecnologia educacional no ensino superior: cenários da EAD e a avaliação institucional. Gestão Universitária: os caminhos para a Excelência, p. 117, 2014.</p> <p>RAMOS, J. L. C. et al. Análise de expectativas e habilidades discentes na modalidade de ensino a distância. In: Actas de la 9ª CISTI, Barcelona-Espanha. 2014. p. 131-136.</p> <p>SILVA, B. et al. Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. Educação, Formação & Tecnologias, v. 7, n. 1, p. 3-18, 2014.</p>
------	-----	---

De forma geral, a amostra evidencia práticas de subutilização dos AVAs, com ênfase no Moodle – o AVA mais citado na amostra – uma vez que a maioria dos discentes e dos docentes recorre a eles majoritariamente para disponibilizar e/ou acessar arquivos e documentos, muito embora, em discursos teóricos, a maioria desses agentes pareça acreditar e reconhecer que a utilização dos AVAs tem potencial para melhorar, consideravelmente, a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, independente do tipo formal, não formal ou informal, ou ainda, da modalidade de educação presencial, semipresencial ou EAD.

Contudo, na prática, o uso dos AVAs nos processos de ensino e aprendizagem mais tem reafirmado o *status quo*, recursos possibilitados pelas tecnologias sendo usados para a reafirmação de mecanismos tradicionais recursivos e historicamente consolidados, do que inovado efetivamente; encontraram-se, na amostra selecionada, alguns requisitos que parecem contribuir para práticas mais voltadas para as concepções epistemológicas na utilização dos AVAs em ACAs e das crenças e princípios pedagógicos subjacentes a este uso, como pode ser visto na Figura 2:

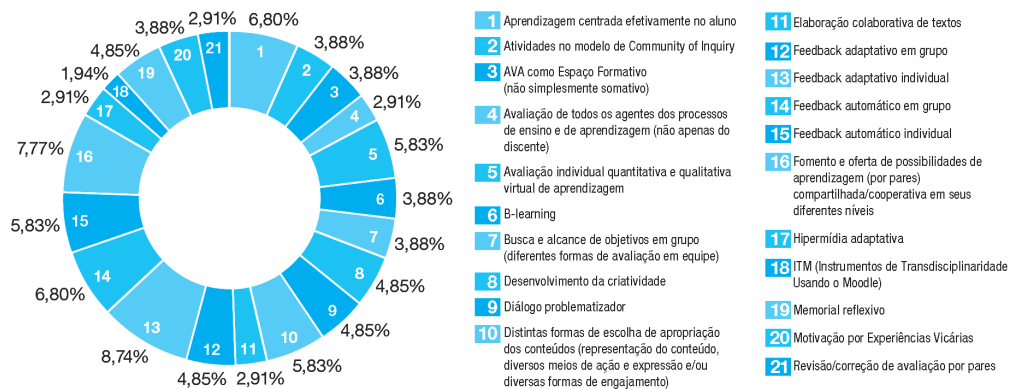


Figura 2: Utilização de AVAs em ACAs: porcentagem de ocorrência na amostra.

Fonte: Acervo pessoal

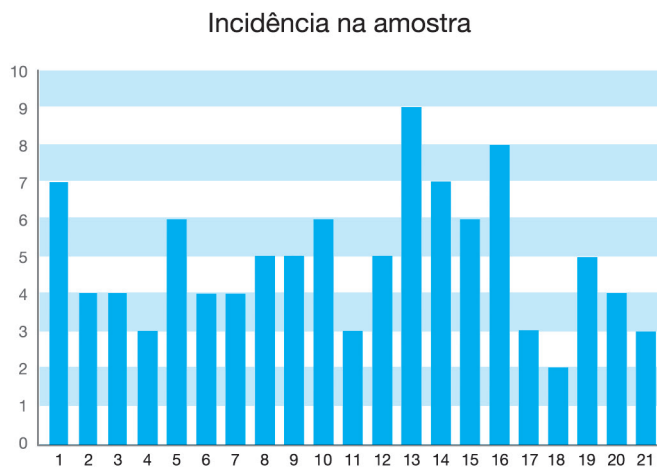


Figura 3: Utilização de AVAs em ACAs: Incidência efetiva na amostra.

Fonte: Acervo pessoal

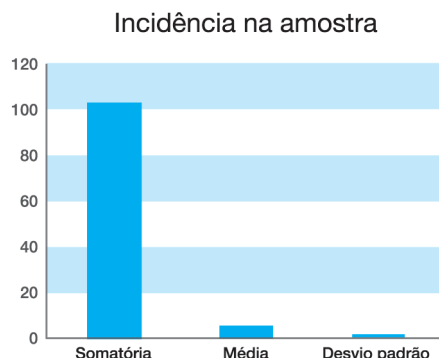


Figura 4: Utilização de AVAs em ACAs: Análises estatísticas das incidências efetivas na amostra.

Fonte: Acervo pessoal

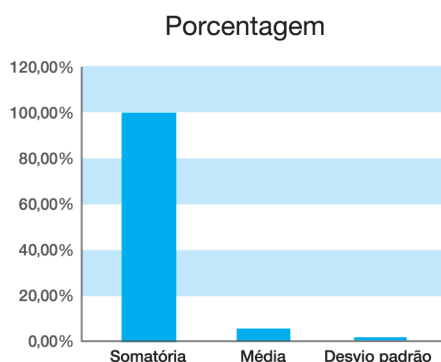


Figura 5: Utilização de AVAs em ACAs: Análises estatísticas sobre os percentuais de incidência na amostra.

Fonte: Acervo pessoal

Considerando os aspectos amplamente difundidos, reafirmados por Deschamps (2014), sobre o aprendiz contemporâneo como alguém globalizado, altamente conectado, capaz de realizar multitarefas e com uma significativa habilidade de interação social mediada pela tecnologia, acredita-se que escolhas realizadas pelos agentes dos processos de ensino e de aprendizagem, ao utilizarem os AVAs em ACAs, podem ser o diferencial entre motivar e facilitar ou desmotivar e dificultar a aprendizagem.

Dentre os requisitos que têm sido atualmente considerados pelos agentes dos processos de ensino e aprendizagem nos ambientes formais de aprendizagem na educação superior e que compuseram a amostra selecionada deste trabalho, não se verificam inovações completamente dissociadas do paradigma cartesiano, em ascensão do complexo. Contudo, parâmetros apontados parecem funcionar como movimentos incrementais em busca de ações que atendam as necessidades para fomentar e proporcionar a aprendizagem em ACAs.

O *feedback*, que consiste em utilizar informações obtidas em tentativas anteriores de práticas, as quais podem ser extrínsecas, como dados obtidos por meios artificiais e externos ao aprendiz – escores, vídeos, informações repassadas por docentes – ou intrínsecas, como dados obtidos a partir da análise sistemática dos órgãos sensoriais dos alunos e que não dependem de fontes externas para oferecer um dado de retorno sobre a ação que possibilita ao discente, individualmente ou em grupo, de forma adaptativa individual e/ou automática, comparar a ação planejada com a executada e, sempre que necessário, a realização de novas e mais bem sucedidas tentativas. Nesse contexto, acredita-se que entender o aprendiz, suas necessidades e anseios, utilizando-os como referência para a retroalimentação do processo de aprendizagem, pode ser uma decisão importante em busca de uma aprendizagem produtiva.

Salienta-se que, considerando a totalidade dos conteúdos pedagógicos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, todas as formas de *feedback* que incidiram na amostra selecionada individual, em grupo, de forma adaptativa ou automática podem oferecer resultados positivos para o processo de aprendizagem. A decisão pelo uso de técnicas e ferramentas adaptativas a um indivíduo ou a um grupo, no intuito de atender as suas características, expectativas, capacidades, estilos, níveis de conhecimentos e preferências, é ratificada por Despotović-Zrakić e colaboradores (2012) como o próximo passo na evolução dos AVAs para satisfazer as atuais demandas dos ACAs.

Respeitadas as características dos ACAs já tratadas neste trabalho, acredita-se que requisitos relacionados ao uso de hipermídias adaptativas – incluindo e retomando os *feedbacks* adaptativos e o oferecimento de distintas formas de escolha de apropriação dos conteúdos, por meio da representação do conteúdo dos diversos meios de ação e expressão e/ou das diversas formas de engajamento

– talvez representem os maiores passos em direção às efetivas necessidades e características dos referidos ambientes, uma vez que permitem múltiplas opções de escolha e, portanto, maiores chances de acerto para um público-alvo diverso em todos os aspectos.

Nos ACAs coexistem, ainda, questões como: a) o fomento e a oferta de possibilidades de aprendizagens compartilhadas e cooperativas, em diferentes níveis de domínio cognitivo: conhecer e recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar; b) a elaboração colaborativa de textos (JESUS; LIMA FILHO, 2013); c) a motivação por experiências vicárias (MÓRCHIO, 2014); c) o diálogo problematizador (CORDENONSI, 2011); d) o memorial reflexivo (SOUZA, 2013); e) as atividades no modelo de *community of inquiry* – comunidades de investigação (LOBATO, 2012); f) a busca e o alcance de objetivos em grupo que podem ser entendidas como ações ligadas à concepção social e histórico-cultural do processo humano de aprendizagem crítica, complexa e reflexiva (VYGOTSKY, 1991; MORIN, 2006; FREIRE, 2007). Portanto, dadas as características dos ACAs, ainda representando passos iniciais, tais parâmetros revelam escolhas que podem contribuir para a aquisição do processo de aprendizagem na educação superior.

Requisitos voltados para questões como a aprendizagem centrada efetivamente no aluno, a ambientação formativa de AVAs, não apenas somativa ou classificatória, a busca pelo desenvolvimento e a falta de espaços da criatividade, os Instrumentos de Transdisciplinaridade (ITM) utilizando o Moodle (RAMALHO; RODRIGUES, 2013), apesar de figurarem entre os temas mais citados no mundo nas áreas de ciências humanas e de serem historicamente proclamados por educadores desde o movimento da Escola Nova, nem sempre figuram efetivamente na prática didático-pedagógica cotidiana e, portanto, também podem servir como instrumentos em busca de uma aprendizagem

holística e, por conseguinte, correspondem a alguns passos necessários em busca dos requisitos do pensamento complexo.

As avaliações individuais ou em grupos, quantitativas e qualitativas são ações que podem possibilitar múltiplas formas de engajamento, em decorrência da versatilidade de condições ofertadas pela tecnologia, bem como uma realidade cada vez mais democrática, reflexiva e crítica em contextos formais da educação superior.

CONCLUSÃO

Os resultados demonstram qual cenário da educação superior ainda se encontra em uma fase embrionária da transição efetiva de modelos cartesianos para modelos que reconheçam e respeitem suas características como um ACA, como realmente é. Contudo, parecem apontar para práticas que atendam as suas características holísticas, de retroatividade, hologramáticas, recursivas, organizacionais ou sistêmicas, dialógicas e autoeco-organizacionais. Tal concepção encontra sua confirmação em inúmeras exemplificações, tais como no uso da concepção de transdisciplinaridade, cujo termo tem sido entendido como uma estratégia que busca voltar a integrar a totalidade das partes, nesse caso específico, referindo-se às disciplinas curriculares e aos temas transversais, que são historicamente trabalhados separadamente ou no uso de estratégias adaptativas que buscam oferecer a todos, indistintamente, oportunidades efetivas de aprendizagem (RAMALHO; RODRIGUES, 2013; DEBASTIANI et al., 2014). Ratificando o reconhecimento de que as inovações em contextos educacionais são tendencialmente mais sustentáveis no longo prazo e quando ocorrem em suas formas mais incrementais em movimento constante de ascendência (TIDD; BESSANT; PAVIT, 2008), enfatiza-se a importância de tais práticas na educação superior como passos iniciais em busca da transformação necessária e almejada para atender as demandas das novas gerações.

Dentre os passos nesta direção, um passo maior pode ser o uso de AVAs adaptativos. Despotović-Zrakić e colaboradores (2012) afirmam que um AVA pode ser considerado adaptativo ou personalizável quando monitora as atividades e ações de seus usuários, interpreta adequadamente os dados na base de modelos de domínios específicos e aponta as exigências e preferências do usuário para a realização de interações e das atividades. Enfatiza-se, ainda, que um AVA, para ser adaptativo, precisa propor ações a partir dos dados disponíveis sobre seus usuários e dos objetivos, conteúdos e atividades em questão para facilitar a dinâmica do processo de aprendizagem.

Dada a velocidade, as comunicações, as ciências em geral, as mudanças e o conhecimento, segundo estimativas da CBN (2013), deverão dobrar no mundo a cada 73 dias em 2020. Assim, sugere-se que novas pesquisas contribuam na identificação e na reflexão sobre ACAs para avaliar as novas e constantes demandas e encontrar respostas para os desafios com os quais as sociedades têm se deparado.

Apresentou-se um modelo de tomada de decisões que pode apenas apoiar a escolha, já que os ACAs são compostos por cenários incertos, altamente mutáveis e, cujas variáveis não são totalmente passíveis de observação e, portanto, de consideração. Dessa forma, faz-se imprescindível uma busca constante de teorias, metodologias e conhecimentos que contribuam para o ensino e aprendizagem.

Finalmente, enfatiza-se que afirmar que as ações são efetivamente adequadas diante dos cenários complexos e incertos presentes nos ACAs, em que figuram a educação superior, é difícil ou, até mesmo, impossível. Assim, a contribuição deste trabalho visa identificar algumas propostas de ações que vêm sendo paulatinamente assumidas pelos pesquisadores e profissionais da área e que têm promovido reflexões sobre a importância

de se quebrarem antigos paradigmas em busca de uma educação formal superior que possa contribuir, efetivamente, para a formação de profissionais e, principalmente, de pessoas mais preparadas para criar novas e melhores realidades para si e para a sociedade, pois, como diria John Dewey, "A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida!"

REFERÊNCIAS

- Ackerman, D. S.; Ramapo, C. C.; Aurora, B. A. V. S. (2010) Transitions in classroom technology: how to use moodle effectively. In: **Conference Proceedings**, Seattle.
- Agha, K.; K., G. R.; Poojary, N. (2014) Strategies of providing feedback on student work: Enhancing Student Experience at Middle East College, Sultanate of Oman. **International Journal of Education and Research**, v. 2, n. 6.
- Alyrio, R.D. (2009) **Metodologia científica**. PPGEN: UFRRJ.
- Araújo, M. M. S. (2007) O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. **Rev. Bras. Educ.**, v. 12, n. 36, RJ.
- Boettcher, D. M. (2011) Novas tecnologias e aprendizagem da língua inglesa: potencialidade num ambiente complexo. **Rev. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 1, p. 296-307.
- Caetano, F. S. C.; Quaglia, I. (2014) A utilização da ferramenta moodle em cursos presenciais em uma instituição de ensino superior. **EAD em foco**, v. 4, n. 2.
- Canto, P. et al. (2010) Cómo usamos Moodle em nuestras asignaturas adaptadas al EEES. **IEEE-RITA**, v. 5, n. 3.
- Carvalho, E. A. (2011) **Posts Tagged pensamento complexo** - ent Rev.. Disponível em: <<https://danielcapello.wordpress.com/tag/pensamento-complexo/>>. Acesso em: 20 mar.
- CBN. **Conhecimento deve dobrar no mundo a cada 73 dias em 2020** (2013). Disponível em: <<http://cbn.globoradio.globo.com/comentaristas/carlos-julio/2013/10/07/CONHECIMENTO-DEVE-DOBRAR-NO-MUNDO-A-CADA-73-DIAS-EM-2020.htm#ixzz3KbUCSNCx>>. Acesso em: 7 out.
- Cordenonsi, A. Z. et al. (2011) eMail no Moodle: diálogo-problematizador para educar para a liberdade. In: **Anais Moodle Moot**, p. 91-97, Brasil.
- Debastiani, F. et al. (2014) Os limites disciplinares e a importância de uma educação contextualizada: formação e práticas dos profissionais em saúde na perspectiva transdisciplinar. In: **INESCO**, 2º Congresso Paranaense, Curitiba.
- Deschamps, E. (2014) **Entender o aluno é o caminho para uma aprendizagem produtiva**. Disponível em: <<http://porvir.org/porpensar/entender-aluno-e-caminho-para-aprendizagem-produtiva/20141118>>. Acesso em: 18 nov.
- Despotović-Zrakić, M. et al. (2012) **Adaptivity in Moodle LMS Courses. Educational Technology & Society**, 15 (1), p. 326-338.
- Djouad, T.; Mille, A.; Reffay, C.; Benmohammed, M. (2010) A new approach based on modelled traces to compute collaborative and individual indicators human interaction. In: **Advanced Learning Technologies (ICALT) - IEEE 10th International Conference on**, 5-7 jul.
- Dutra, R. L. S.; Tarouco, L. M. R.; Passerino, L. M. (2010) Utilização de objetos de aprendizagem abertos SCORM para dar suporte à avaliação formativa. In: **Rev. Brasileira de Informática na Educação**, n. 3, v. 18.
- Faria A. C.; Cunha, I.; Felipe, Y. X. (2008)

- Manual prático para elaboração de monografias: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses.** 3. ed. Petrópolis: Vozes.
- França, A. B.; Soares, J. M. (2011) Sistema de apoio a atividades de laboratório de programação via Moodle com suporte ao balanceamento de carga. In: **Anais do XXII SBIE - XVII WIE**, Aracaju.
- Fransen, J. (2011) The Power of Peer Feedback in the Master Programme Learning & Innovation. In: **ATEE 2011 Conference**, Inholland University.
- Freire, P. (2007). **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 12. ed. Paz e Terra.
- Garcia Aretio, L. (Coord.) et. al (2009) **Concepción y Tendencias de la Educación a Distancia en América Latina.** Madrid: OEI.
- Gil, A. C. (2010) **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. SP: Atlas.
- Gough, N. (1999) Rethinking the subject: (de) constructing human agency in environmental education research. **Environmental Education Research**, 5(1), 35-48.
- Harris, T. (2012) Individualising Media Practice Education Using a Feedback Loop and instructional videos within an elearning environment. **Systemics, Cybernetics and Informatics**, v. 10, n. 3.
- Heredia, J. M.; Faria, E. T. (2014) Avaliação em EAD: uma análise do moodle provas da UAB-UFSC. In: **XI ESUD**, p. 109-123, Florianópolis.
- Jesus, D. A. N.; Lima Filho, R. N. (2013) Nível de aprendizagem no ensino de contabilidade: um modelo de diagnóstico a partir da Taxonomia Revisada de Bloom. **Rev. de Administração e Contabilidade da FAT**, v. 5, n. 3.
- Kashyap, A. (2011) A curriculum feedback collection tool for UC-WISE courses on the Moodle Virtual Learning Environment. **Technical Report n. UCB/EECS-148**, University of California, Berkeley.
- Kay, V. N. (2014) Ferramentas Web 2.0 para atividades em Educação a Distância utilizadas em conjunto com o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. **EaD& Tecnologias Digitais na Educação**, v. 1, n. 3.
- Lima Junior, W. T. O uso dos Sistemas de Suporte à Decisão (SSD) visando à melhora da qualidade do conteúdo jornalístico (2009). **Rev. FAMECOS**, n. 38, p. 79-85, RS.
- Litto, F. M.; Formiga, M. (2009) **Educação a distância: o estado da arte.** SP: Pearson.
- Lobato, M. C. A. (2012) Mediações docentes em fóruns educacionais do curso de licenciatura em letras da UFPA. In: **IX ESUD 2012**, Recife.
- Mansur, A. F. U.; Carvalho, R. A.; Biazus, M. C. (2011) Rede de Saberes Coletivos (ReSa): um ambiente complexo para aprendizagem acadêmica por meio de redes sociais. **Anais do XXII SBIE - XVII WIE**, Aracaju.
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2011) **Metodologia do trabalho científico.** 4. ed. SP: Atlas.
- Martins, R. X. (2010) Ferramentas de avaliação para ambientes virtuais de aprendizagem. In: **II Colóquio Regional EAD – Edição Internacional**, Juiz de Fora.
- McNeill, M. et al. (2012) A pedagogical evaluation of moodle extensions. In: **Ascilite 2012**, New Zealand.
- Mendonça, L. S.; Costa, P. S. (2014) O uso da plataforma moodle como apoio ao ensino presencial. **Diversa Prática**, v. 2, n. 1.

- Morchio, I. L. (2014) Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU). **Rev. de Orientación Educacional**, v. 28, n. 53, p. 77-96.
- Moore, M. (2012) Best practices in moodle course design. In: **Ireland & UK MoodleMoot 2012 - Conference Publication**. University DCU.
- Moran, J. M. (2009) A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. In: **Como utilizar as tecnologias na escola**. 4. Ed. SP: Papirus.
- Morais, R. M. O. (2014) O caráter cético do pensamento cartesiano. **Pensar - Rev. Eletrônica da FAJE**, v. 5, n. 1, p. 39-53.
- Moreira, M. P.; Favero, E. L. (2009) Um ambiente para ensino de programação com feedback automático de exercícios. In: **Anais CSBC**, UFRGS, RS.
- Morin, E. (2006) **Introdução ao pensamento complexo**. RS: Sulina.
- Oliveira, D. (2014) A produção de texto no ambiente online de aprendizagem moodle: relato de experiência. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, UFMG, v. 7, n. 1.
- Pereira, A. (2007) **Ambientes Virtuais de Aprendizagem: em diferentes contextos**. RJ: Ciência Moderna.
- _____, L. S. S. A.; França, G. (2013) Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA): um estudo do moodle no curso de pedagogia da UFT. **InterSciencePlace - Rev. Científica Internacional**, v. 1, n. 25, p. 76-92.
- _____, T. R. D. S. (2010) O moodle como apoio à aprendizagem na disciplina metodologia científica e tecnológica da produção no curso de engenharia de produção civil na UNEB. In: **38 COBENGE**.
- Prados, J.; Santos, R. G. O trabalho na plataforma moodle como criação de uma comunidade de aprendizagem. In: **Anais do SIED: EnPED**.
- Piaget, J. (2007) **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. SP: Martins Fontes.
- Puntambekar, S.; Hubscher, R. (2005) Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed?. **Educational psychologist**, 40(1), 1-12.
- Ramalho, R.; Rodrigues, E. (2013) **Instrumentos de transdisciplinaridade usando o moodle possíveis contributos de um espaço formativo**. Disponível em: <http://openeducationeuropa.eu/sites/default/files/asset/Artigo%20RR_ER-REV_final.dotx_.pdf>. Acesso em: 20 nov.
- Rupp, A. A. et al. (2010) Evidence-centered design of epistemic games: Measurement principles for complex learning environments. **The Journal of Technology, Learning and Assessment**, 8(4).
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lúcio, M. P. B. (2013) **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. SP: McGraw Hill.
- San Diego, J. P. et al. (2012) Do Moodle analytics have a role to play in learning design, feedback and assessment? In: **1st Moodle Research Conference**, Heraklion, Crete-Greece.
- Santos, D. C.; Lourenso, R. (2014) Usability analysis of moodle - a course management tool (CMS). In: **11th International Conference on Information Systems and Technology Management - CONTECSI**, p. 3807-3823, 28-30 maio, SP.
- _____, J. F. S. (2006) Avaliação no Ensino a Distância. In: **Rev.Iberoamericana de Educación - RIE**, n. 4.

Shimizu, T. (2010) **Decisão nas organizações**. 3. ed. SP: Atlas.

Silva, A. (2009) **Aprendizagem em Ambientes Virtuais: e educação a distância**. RS: Mediação.

Silveira, S. R.; Ribeiro, V. G.; Rodrigues, A. (2014) Um estudo de caso sobre a aplicação de técnicas de hipermídia adaptativa no ambiente virtual de aprendizagem moodle. **Rev. Educa OnLine**, v. 8, n. 2.

Souza, R. A. (2013) Memorial reflexivo como instrumento de avaliação formativa em curso online. **Rev. e-Curriculum**, SP, n. 11, v. 3.

Stickler, U.; Hampel, R. (2010) CyberDeutsch: Language Production and user preferences in a moodle Virtual Learning Environment. **CALICO Journal**, v. 28, n. 1.

Tagata, W. M. (2012) O potencial do moodle para o aprendizado colaborativo de inglês. **Rev. L@el**, v. 5, n. 2.

Teixeira, M. R. F. (2014) A disciplina de gestão do conhecimento no currículo do curso de biblioteconomia: a experiência da UFRGS, Brasil. **REBECIN**, v.1, n.1, p.48-57.

Tidd, J.; Bessant, J.; Pavitt, K. (2008) **Gestão da inovação**. 3. ed. SP: Bookman.

Vasilyeva, E.; Pechenizkiy, M.; Bra, P. (2009) Personalisation in e-learning environments at individual and group level. **Corfu**, Greece, p. 25-29.

Vergara, Sylvia Constant. (2014) **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 15. ed. SP: Atlas.

Vygotski, L. S. (1991) **A formação social da mente**. 4. ed. SP: Martins Fontes.

21st CENTURY LEARNING ENVIRONMENTS (2014) **Partnership for 21st century skills**.

Disponível em: <http://www.p21.org/storage/documents/le_white_paper-1.pdf>. Acesso em 20 nov.

Zanete, E. N. et al. (2010) Construindo novas interações: AVA e Lousa Digital Interativa no ensino superior. **Renote**, v. 8, n. 2.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Trabalhos submetidos à RBAAD serão avaliados de acordo com os seguintes critérios específicos:

1. Adequação à revista;
2. Revisão de literatura;
3. Adequação do referencial teórico;
4. Atualização e abrangência (cobertura internacional) do referencial teórico;
5. Rigor de análise de dados/informações;
6. Contribuição para o campo de pesquisa;
7. Relevância prática;
8. Clareza de linguagem;
9. Organização estrutural.

Os trabalhos devem ser encaminhados aos editores da revista, por meio do *site* da ABED (<http://www.abed.org.br>).

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO

Durante o processo de submissão, é necessário informar a qual área o trabalho está sendo submetido:

1. Fundamentação teórica;
2. Ensino e aprendizagem;
3. Mídias e ambientes de aprendizagem;
4. *Design* instrucional;
5. Avaliação;
6. Gestão;
7. Políticas públicas;
8. Economia da EaD;
9. Política Internacional.

IDIOMAS

Os idiomas oficiais para publicação do conteúdo da revista são português, inglês e espanhol. Textos de colaboradores e artigos apresentados por pesquisadores podem estar em qualquer uma das três línguas oficiais. Título, resumo e palavras-chave deverão ser informados em português, inglês e espanhol.

RESENHAS

Resenhas devem conter de 3.500 a 5.000 caracteres. Devem ser revisões críticas de livros e publicações científicas, nacionais ou estrangeiros, na área da Educação a Distância. Devem resumir a publicação sobre a qual se refere, informando acerca de seu lançamento, mas também realizando uma apresentação sumária da obra e do autor, de sua contribuição para a Educação a Distância, fornecendo ainda uma análise sintética das partes constituintes da obra.

ARTIGOS

O texto deve ser inédito, não tendo sido publicado em outro periódico científico ou livro.

O resumo dos artigos deve conter aproximadamente 1.300 caracteres com espaços. Este resumo deve ser capaz de tornar-se, sozinho, um descritor do artigo.

Os artigos devem apresentar uma extensão de 25.000 a 50.000 caracteres com espaços, incluindo resumo, *abstract*, notas e referências. O trabalho deve obedecer às normas de um trabalho científico (NBR 6023).

Todo material submetido à análise deverá ser enviado em arquivo digital em Rich Text Format (rtf) ou *Microsoft Word* (doc). O texto deve estar em espaço 1,5; fonte Arial de 12 pontos; quando necessário, o tipo itálico deve ser utilizado em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); figuras e tabelas devem estar inseridas no texto, e não como anexos no final do documento.

ESTILO

Textos e todas as outras colaborações submetidas devem ser concisas e escritas de forma legível. Linguagem não técnica e não discriminatória deve ser usada onde possível e termos especializados devem ser explicados para um público multidisciplinar que pode não conhecer ou utilizar determinados termos técnicos. A terminologia nova ou altamente técnica deve ser definida e explicada. Os termos, que serão usados de forma abreviada, deverão ser, primeiro, usados por extenso. Clareza deve ser consistente nos textos.

CITAÇÕES

No caso de citações, o autor deverá apresentar todos os materiais exatamente como eles aparecem no original, indicando qualquer omissão pelo período de três espaços. Toda citação deve ser referenciada, indicando apenas o nome do autor e o ano de publicação no corpo do artigo e apresentando a referência completa em ordem alfabética no final do artigo. Recomendam-se 40 referências, no máximo. Estas deverão ser verificadas com grande cuidado. Para manter coerência no estilo da revista, o autor deve seguir rigorosamente o guia de estilo da ABNT para a apresentação das referências. Todas as referências devem estar em ordem alfabética pelo nome do autor.

FOTOS, TABELAS E GRÁFICOS

Ilustrações, fotografias e outros elementos imagéticos, além de estarem inseridos no texto (doc ou rtf), devem ser enviados em arquivo eletrônico independente, em formato do tipo JPEG (JPG), com resolução de 300 dpi. NÃO submeter arquivos comprimidos (por exemplo, zipados). Figuras serão legendadas na parte inferior da imagem e numeradas em sequência. Tabelas serão legendadas na parte superior da imagem e numeradas em sequência.

Condições de aceitação de artigos e outras colaborações

Para a aceitação de textos para a RBAAD, exige-se que:

- sejam trabalhos originais e não publicados anteriormente;
- não estejam sendo considerados para publicação em nenhum outro lugar – exceções a essa regra podem ser: um editorial, novos itens ou resenhas de livros;
- o autor tenha obtido toda permissão necessária e pago eventuais taxas necessárias ao uso de material citado ou cessão de direitos autorais. Autores devem indenizar a ABED e a equipe de editores da revista por qualquer perda ocasionada em consequência de alguma infração em relação a direitos autorais.

Cabe ao Conselho Editorial a decisão referente à oportunidade da publicação dos trabalhos recebidos.

Alguns trabalhos presentes nas edições podem ser resultado de convites, encaminhados a especialistas, em função de sua notória competência e excelência acadêmica na área.

DIREITOS AUTORAIS

A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) detém os direitos autorais desta revista. Um material publicado na RBAAD não poderá ser publicado em outro lugar sem a permissão anterior da ABED. A ABED possui esses direitos em todos os textos aceitos para publicação, assim como o direito de distribuir e/ou armazenar o seu conteúdo de

uma ou mais formas a seguir: papéis, publicação eletrônica ou outra distribuição, arquivamento e mecanismos de recuperação. Autores dos textos publicados nas revistas têm o direito de usar este material para propósitos pessoais, puramente educacionais. Todas as publicações subsequentes, completas ou parciais, deverão ser autorizadas pelo Editor e não poderão ser feitas sem o reconhecimento, nas citações, da ABED como a editora original do artigo.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO POR PARES

Os textos enviados para a submissão serão avaliados pelo Conselho Editorial Científico da RBAAD e, posteriormente, encaminhados para 2 (dois) avaliadores. Havendo pareceres contrários, os textos serão encaminhados a um terceiro avaliador. Em caso de necessidade, o Conselho Editorial poderá enviar artigos específicos para avaliadores ad hoc, não integrante do Conselho Editorial Científico, observando-se a titulação mínima de Doutor e especialidade na área do texto em questão. Será garantido o anonimato dos autores e dos avaliadores no processo de submissão dos textos.