

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Governador

Luiz Fernando Pezão

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia

Gustavo Reis Ferreira

FUNDAÇÃO CECIERJ

Diretoria de Extensão

Prédio da Central do Brasil

Praça Cristiano Ottoni, S/N - 6º andar Centro

Rio de Janeiro - RJ - CEP: 20221-250

Tel.: (21) 2334-5998

Presidente

Carlos Eduardo Bielschowsky

Vice-Presidente de Educação Superior a Distância

Marilvia Alencar

Vice-presidente Científica

Mônica Santos Dahmouche

EAD em Foco: Revista Científica em Educação a Distância

Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ)

Diretoria de Extensão – Vol. 7, Nº 3 (2017) – Rio de Janeiro

Diretoria de Extensão, 2017 – Quadrimestral

ISSN 2177 8310

1. Educação-Periódicos.
2. Educação a Distância - Periódicos.
3. Políticas Públicas em Educação-Periódicos
 - I. Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Diretoria de Extensão.

Expediente

Editores-chefes

Esteban Lopez Moreno, Fundação Cecierj e UFRJ

Luiz Gustavo Ribeiro Rolando, Fundação Cecierj e Instituto Oswaldo Cruz

Editora gerente

Carmelita Portela Figueiredo, Fundação Cecierj

Conselho editorial

Aginaldo da Conceição Esquincalha, Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Ana Paula Correia, The Ohio State University, Estados Unidos da América do Norte

André Tenório Leite, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Beatriz Cintra Martins, Instituto Oswaldo Cruz

Clyciane K. Michelini, Iowa State University

Cristina Oliveira Maia, Universidade Federal de Ouro Preto

Cristina Pfeiffer, Fundação Cecierj

Daniel Fábio Salvador, Fundação Cecierj

Edméa Oliveira Santos, Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Elizabeth Soares Bastos, Fundação Cecierj

Guaracira Gouvêa, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

João Mattar, Uninter e PUC-SP

Joaquim Fernando Silva, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Leonel Estevão Finkelsteinas Tractenberg, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Marlene Benchimol, Universidade Santa Úrsula

Mirian Araujo Carlos Crapez, Universidade Federal Fluminense

Mirian Maia do Amaral, Fundação Getúlio Vargas

Neide dos Santos, Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Pareceristas *ad hoc*

Angeli Rose Nascimento, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Benjamin Carvalho Teixeira Pinto, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Diene Mello, Universidade Estadual de Londrina

Elisabeth Cristina Faria, Universidade Federal de Goiás

Fernanda Claudia Alves Campos, Universidade Federal de Juiz de Fora

Francisco José Figueiredo Coelho, Fundação Oswaldo Cruz

Guilherme de Almeida Xavier, PUC-Rio

Joni A. Amorim, Universidade Estadual de Campinas

Karina Marcon, Universidade do Estado de Santa Catarina

Maria Isabel Ramalho Ortigão, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Marilene Santana dos Santos Garcia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Maristela Midlej Silva de Araujo Veloso, Universidade Federal do Sul da Bahia

Mauro Cavalcante Pequeno, Universidade Federal do Ceará

Mayra Ribeiro, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Nícia Cristina Rocha Riccio, Universidade Federal da Bahia

Roberta Flávia Ribeiro Rolando Vasconcellos, Universidade do Grande Rio

Rodrigo Bitzer, Centro Universitário Serra dos Órgãos

Rosemary dos Santos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Samira Pirola Santos Mantilla, Fundação Cecierj

Tarliz Liao, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Editores de layout

Cristina Portella, Fundação Cecierj

Fernando Romeiro (capa), Fundação Cecierj

Fabio Rapello Alencar, Fundação Cecierj

Revisão em português

Alexandre Rodrigues Alves, Fundação Cecierj

Revisão em inglês/espanhol

Danielle Faria de Freitas Ferreira, Fundação Cecierj

Diana Castellani, Fundação Cecierj

Editorial

- vii** Editorial v. 7, n. 3 (2017) - A EaD é para todos
Esteban Lopez Moreno

Artigos originais

- 08** A Arte de Inovar na Educação a Distância
Andréia Ribeiro, Zulmara Carvalho
- 18** As Gerações na EaD: Realidades que se Conectam
Fernanda Fátima Coffferri, Marcia Lorena Saurin Martinez, Tanise Paula Novello

Estudos de Caso

- 29** Formação de Professores em Educação Especial na Modalidade EaD:
Alguns Apontamentos sobre Seis Cursos de Especialização
*Silvana Galvani Claudino-Kamazaki, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini,
Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Ketilin Maira Pedro*
- 42** Educação a Distância: Dificuldades Práticas e Potencialidades
no Polo de Teófilo Otoni, em Minas Gerais
Edimilson Eduardo da Silva, Eduardo Martin Moreira Costa
- 52** Qualidade e Educação a Distância: a Percepção dos Diplomados do
Curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina
Karin Vieira da Silva, João Peixoto, Anderson Sasaki Vasques Pacheco
- 66** Oferta de Cursos de Licenciatura em Química no Brasil e
Breve Histórico desses Cursos em Mato Grosso
Wanessa Souza Barros Almeida, Marcelo Franco Leão, Eniz Conceição Oliveira, José Claudio Del Pino

Editorial v. 7, n. 3 (2017)

A EAD É PARA TODOS

Conduzir uma publicação sobre Educação a Distância requer compreender que esse campo de conhecimento tem natureza dinâmica e que dialoga com outros conteúdos dentro e fora da temática educacional. Esse é o caso do primeiro artigo desta edição, de autoria das professoras Andréia Ribeiro e Zulmara Carvalho, que propõe uma aplicação da Teoria da Solução Inventiva de Problemas (TRIZ) no design educacional de um programa de Educação a Distância. A TRIZ conta com 13 ferramentas que podem ser utilizadas individualmente ou associadas, expandindo suas aplicações; entretanto, na área da educação seu uso é praticamente desconhecido. Segundo as autoras, o uso dessas ferramentas potencializa a criação de um modelo de EaD realmente inovador. Vale conferir.

Em seguida, as autoras Fernanda Coffferri, Marcia Martinez e Tanise Novello realizam um estudo do processo evolutivo entre as gerações *baby boomers*, X e Y na perspectiva da EaD. Como sugere o título do trabalho – *As Gerações na EaD: Realidades que se Conectam* –, essas gerações se reconectam por meio da Educação a Distância, o que permite novas reflexões sobre estratégias pedagógicas que atendam às suas especificidades, não só por parte dos estudantes, mas também dos professores e instituições que as preconizam. Afinal, estamos sempre em permanente interação, destacam as autoras.

Os quatro artigos seguintes são estudos de caso. O primeiro deles apresenta os resultados de um curso de especialização da rede estadual de ensino de São Paulo, na modalidade semipresencial, que contribuiu com a formação de mais 600 professores e gestores, envolvendo temas como: deficiências físicas, intelectual e superdotação. Esses são aspectos importantes para a formação do professor e especialmente necessários para atender com qualidade a especificidade de cada estudante. Os autores partilham também as dificuldades dos professores cursistas, todos pertencentes à educação básica, na leitura e confecção do trabalho acadêmico requerido ao final do curso. Esses desafios são bem conhecidos por quem atua na formação de professores e há, conforme finalizam os autores, “urgência em mais pesquisas nesse sentido, a fim de estimular – seja nas políticas públicas, seja pela via do compromisso pessoal dos professores – a busca da superação das lacunas ainda existentes nesse processo, lacunas estas que impactam na qualidade da educação de todos os estudantes brasileiros”.

No artigo seguinte, os autores Edimilson da Silva e Eduardo Costa expõem as “Dificuldades Práticas e Potencialidades no Polo de Teófilo Otoni, em Minas Gerais”. A pesquisa foi realizada no Curso de Administração Pública com os docentes, tutores e alunos, escolhidos por conveniência. Os dados coletados indicaram os seguintes fatores limitantes: a infraestrutura do sistema EaD, material didático e equipe multidisciplinar, enquanto as potencialidades direcionaram-se para: flexibilidade de horários de estudo, possibilidade de adquirir diploma superior e material didático de fácil entendimento, entre outros. Apesar de se apresentar como estudo localizado, a realidade apresentada se reflete em várias regiões.

Em outro curso de Administração a distância, mas em diferentes polos dos Estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, os autores Karin da Silva, João Peixoto e Anderson Pacheco buscaram avaliar as percepções dos egressos quanto à qualidade recebida em seu processo educacional. Os principais resultados apontaram, em linhas gerais, que os diplomados demonstram estar satisfeitos com a experiência, apesar dos preconceitos em relação à qualidade e à seriedade da modalidade a distância, o que é amenizado quando o curso é conduzido por instituições já consolidadas, como a Universidade Federal de Santa Catarina.

No último artigo desta edição, os autores fazem uma ampla investigação sobre os cursos de Licenciatura em Química ofertados na modalidade a distância e presencial em todos os estados brasileiros. Ao todo são 277 cursos que estão em pleno funcionamento no Brasil; 254 deles são na forma presencial e apenas 23 em EaD. Um destaque especial é dado ao Estado de Mato Grosso, onde se localizam alguns dos autores dessa pesquisa, na qual há apenas quatro licenciaturas registradas e apenas uma em EaD. Cabe lembrar que há pouca oferta de professores licenciados em Química no Brasil, e a Educação a Distância é, certamente, uma das grandes possibilidades para sobrepor essa carência.

E assim finalizamos a 3ª edição de 2017, trazendo em nossa capa a belíssima criação do artista Fernando Romeiro. Depois das intempéries pelas quais passamos nos últimos dois anos, a imagem reflete uma mensagem de inovação, afeto e esperança depositada por meio da EaD, especialmente direcionada aos jovens e para o novo ano que se inicia.

Paz e bem em 2018,

Editores.

A Arte de Inovar na Educação a Distância *The Art of Innovating in Distance Education*

Andréia Ribeiro¹, Zulmara Carvalho^{*2}

Resumo

Os métodos tradicionais de solução de problemas, caracterizados como intuitivos e sistemáticos, nem sempre conseguem fornecer soluções criativas e inovadoras, elementos fundamentais para um negócio bem-sucedido. O objetivo deste artigo é propor uma reflexão sobre a Teoria da Solução Inventiva de Problemas (TRIZ) e uma aplicação dessa teoria, por meio de consultoria, no design educacional de um programa de Educação a Distância. O artigo está dividido nos seguintes itens: definição da teoria TRIZ, descrição de um estudo de caso que utilizou a TRIZ via aplicabilidade de ferramentas conhecidas como Nine Windows (Nove Janelas) e análise dos resultados obtidos, que geraram um produto com inovação incremental.

Palavras-chave: TRIZ, Educação a Distância, Inovação, Criatividade, Nine Windows.

¹ Mestranda Profissional em Ciência, Tecnologia e Inovação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Campus Universitário. Lagoa Nova – Natal, RN – Brasil.
andreiaribeiro@midiaridesigneducacional.com

² Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inovação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Campus Universitário – Lagoa Nova – Natal - RN – Brasil.
zulmara@ect.ufrn.br

The Art of Innovating in Distance Education

Abstract

Traditional methods of problem solving, characterized as intuitive and systematic, may not always provide creative and innovative solutions, key elements for a successful business. The aim of this paper is to propose a reflection on the Theory of Inventive Problem Solving (TRIZ) and an application of this theory through a consultancy in educational design of a Distance Education program. The article is divided into the following: definition of TRIZ theory, description of a case study that used the TRIZ through the applicability of tools known as Nine Windows and analysis of the results which generated a product with incremental innovation.

Keywords: TRIZ, Distance education, Innovation, Creativity, Nine Windows.

1. Introdução

O processo de inovação ocorre de forma radical ou incremental. Ou seja, pode-se criar algo totalmente novo no mercado ou propor modificações em um produto já existente para aperfeiçoar seu uso na sociedade (Unesp, 2016). Segundo dados de uma pesquisa realizada no período de 2004 a 2010, intitulada *No Brasil, a inovação na EaD ocorre essencialmente no modo incremental* (Melo, 2015), isso não invalida ou diminui a ação, porém evidencia que estamos em um processo de maturação muito lento quando o assunto é inovação social, principalmente nas áreas de educação, segurança e criminalidade.

O ato de inovar é um processo importante na transformação da sociedade. Para entender melhor tal afirmação, vamos pensar no advento dos *smartphones* e mensagens instantâneas. Com essa mudança na forma de se comunicar, a sociedade não precisava mais ficar restrita a uma localização fixa. Essa “Era da comunicação sem fios” permite que a população desloque a conversa para qualquer local. Isso reforça um novo estilo de vida, com maior mobilidade.

De acordo com o IBGE (2011), na Pesquisa Industrial: Inovação Tecnológica (Pintec), “uma inovação tecnológica é definida pela introdução no mercado de um produto ou de um processo produtivo tecnologicamente novo ou substancialmente aprimorado”. Sendo assim, as cinco gerações da EaD, conforme propõem Moore e Kearsley (2007), são: 1ª) correspondência; 2ª) transmissão por rádio e TV; 3ª) universidades abertas; 4ª) teleconferências por áudio, vídeo e computador; 5ª) internet/web; elas podem ser enxergadas de outro ponto. Afinal, essa evolução histórica, baseada na tecnologia, é parte integrante do processo de inovação tecnológica no Brasil.

Com o surgimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), na quinta geração houve aceleração na perda da validade das informações. Em contrapartida, também tivemos velocidade na transmissão das informações. Além disso, o desenvolvimento cognitivo e social dos seres humanos, por meio das TIC, também foi influenciado (Coll; Monero, 2010).

No entanto, não podemos afirmar que o emprego de alguns recursos tecnológicos, como lousa digital, Prezi (*software* de apresentação) e outros, tanto nas salas de aula virtuais como nas presenciais, seja sinônimo de inovação. O simples uso desses mecanismos não pode ser entendido como forma diferenciada de aprendizado.

Segundo Melo (2015), as principais inovações incrementais estão associadas, em primeiro lugar, aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), seguidos pelo material didático disponibilizado nesse ambiente. Essas contribuições normalmente têm como objetivo oferecer um meio atrativo.

Ainda assim, de acordo com o Censo EaD.BR de 2014/15, publicado no site da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), a taxa de evasão nos cursos totalmente a distância no ensino superior ficou com índice de até 25%. A pesquisa aponta que a falta de tempo para estudar e participar dos cursos é um dos principais motivos alegados pelos alunos para evadir. Com isso, as instituições afirmam que o maior obstáculo enfrentado em 2014/15 foi a evasão.

Uma das premissas básicas dessa modalidade de ensino, amplamente divulgada como seu maior benefício, é a facilidade de estudar em qualquer horário e local. Aliadas a isso, temos as ferramentas de aprendizagem, que correspondem ao maior foco de inovação na EaD. Isso faz pensar que algo está acontecendo e que a forma de fazer a EaD precisa ser repensada.

Pensando na análise acima, o foco deste artigo será mostrar que o processo de criação para solucionar problemas reais de forma inovadora deve passar por uma fase inicial de reconhecer o problema antes de pensar na solução. Dentro desse contexto, a Teoria da Solução Inventiva de Problemas (TRIZ) se configura como um caminho promissor e possibilita a realização dessa nova forma de agir de que a inovação social tanto necessita.

1.1. Teoria da Solução Inventiva de Problemas

A sigla TRIZ vem do russo e surgiu com o trabalho de G. S. Altshuller nos anos 1940, significando Teoria da Solução Inventiva de Problemas (Savransky, 2000). Quando surge uma resposta criativa (diferente do padrão) para um problema especial, caracterizamo-la como “solução inventiva”. Mas o que seria um problema especial? É quando o problema se apresenta como uma “contradição”. Isto é, quando temos um propósito específico a ser alcançado, mas esse objetivo não é compatível com alguma característica do sistema/processo que está sendo desenvolvido. Isso o caracteriza como um problema inventivo ou diferenciado, ou seja, em que há necessidade de buscar uma solução inovadora.

Apesar de ser aplicável em diversas áreas do conhecimento, a TRIZ nasceu na Engenharia com o propósito de desenvolver um método que oriente o processo de criação. É conveniente entender que essa teoria foi desenvolvida essencialmente para que qualquer pessoa fosse capaz de vivenciar o processo de ideação, uma vez que se trata de um processo eficaz na solução conceitual de problemas. Entende-se ideação como “o processo de criação de ideias. Envolve motivação, criação, comunicação com foco na definição de conceitos para o próximo subprocesso, inovação” (Dorow et al., 2014).

Para melhor compreensão da TRIZ, vejamos um exemplo prático do livro *Modern TRIZ* (Orloff, 2012): utilize três facas para conectar três copos que estão colocados em uma posição que exceda o comprimento da faca, formando assim uma ponte. Essa conexão deve ser estável para aguentar outro copo em cima. Os itens necessários estão na Figura 1.



Figura 1: Recursos disponíveis para a problemática.

Fonte: Acervo pessoal.

De acordo com a teoria, as pessoas tendem a querer resolver um problema de imediato. Porém formular corretamente o problema é o pilar para encontrar a solução. Por isso, uma ação primária é compreender o real cenário em que o problema está inserido e verificar se existem situações similares em outras esferas do conhecimento que já estejam resolvidas. No esquema a seguir temos a resolução do desafio, baseada nessa estratégia da TRIZ.

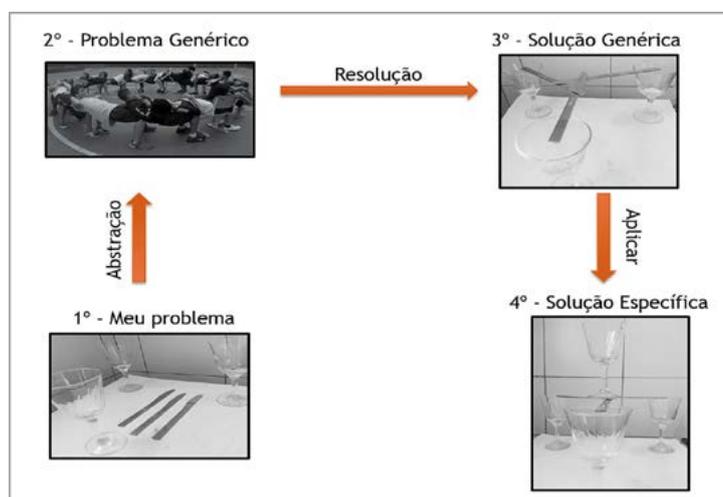


Figura 2: Esquema TRIZ.

Fonte: Acervo pessoal.

1° Meu problema: fazer uma ponte apenas com as facas e o copo, sem reposicioná-los, sabendo que a distância entre os copos é maior que o tamanho da faca. E a conexão entre eles deve ser estável o suficiente para aguentar um sobrepeso. Temos aqui uma contradição, ou seja, o objetivo não está em consonância com o processo atual. Isto é, fazer uma ponte estável sabendo que o item que irá ligar os copos é menor do que a distância entre eles.

2° Problema genérico: esse é o momento de pensar em situações em diferentes campos que possam ser utilizadas para esse caso. Para esse problema, em específico, iremos fazer uso de uma brincadeira em que o corpo humano assume a função de uma cadeira de forma quase entrelaçada, ganhando estabilidade suficiente para erguer outra pessoa.

Nessa associação, quando os corpos entram em equilíbrio, as cadeiras não são mais necessárias, podendo ser retiradas, e todos conseguem se sustentar sozinhos, porque a resultante entre as forças de contato é nula. Por isso, conseguem aguentar inclusive o peso de outras pessoas. Essa é uma solução semelhante à que precisamos para o problema da faca

3º Solução genérica: agora é o momento de aplicar a teoria do problema genérico encontrado na situação problema que temos. É pensar em um sistema em que a resultante entre as forças de contato seja nula.

4º Solução específica: entrelaçar a ponta das facas que vão se encontrar no meio dos três copos. Assim como na brincadeira das cadeiras, ganharemos uma conexão firme e estável o suficiente para não cair e aguentar um copo em cima. Essa é a solução inventiva.

Para chegarmos à solução, não é necessário ter uma pessoa criativa no grupo, mas sim um processo bem definido que auxilie qualquer indivíduo a gerar uma proposta diferenciada. O processo utilizado para chegar à solução inventiva no desenho acima envolve o conceito da TRIZ como processo de ideação. Essa teoria faz perceber a necessidade de entender o problema antes de tentar encontrar a resposta.

1.2. Ferramentas baseadas na TRIZ

Para facilitar a busca de problemas inventivos – PIs similares na hora de pensar na solução, a TRIZ faz uso de uma tabela de PIs. Para desenvolver essa tabela, Altshuller pesquisou por décadas diferentes patentes, criando assim um padrão de contradições que o permitiu criar princípios que as solucionem. Essa tabela pode ser aplicada à engenharia e a outras áreas (Carvalho; Back, 2001).

A forma mais simples de utilização é o uso direto, que consiste em analisar a listagem e aplicar o princípio mais coerente para obter a melhoria desejada. Outra maneira envolve a identificação da contradição, que é realizada por meio de uma matriz e, em seguida, também se utiliza a listagem de PIs.

A área de educação, no entanto, por falta de tradição no uso dessa teoria, ainda não tem princípios inventivos específicos. Seria necessário antes analisar inúmeras invenções educativas, estabelecer as contradições possíveis e gerar uma tabela específica de princípios que removam as contradições ao apresentar uma solução. Este é um processo bem trabalhoso; contudo, não é um impeditivo para a utilização do conceitual inovativo da TRIZ, que disponibiliza algumas ferramentas com o intuito de analisar problemas e explorar novas soluções.

Para este trabalho, iremos fazer uso da Nine Windows (Nove Janelas), que é um modo simples para identificar um problema, propor soluções, determinar a evolução de um sistema e analisar e avaliar uma solução (Demarque, 2005). Essa ferramenta é esquematizada conforme a Figura 3.

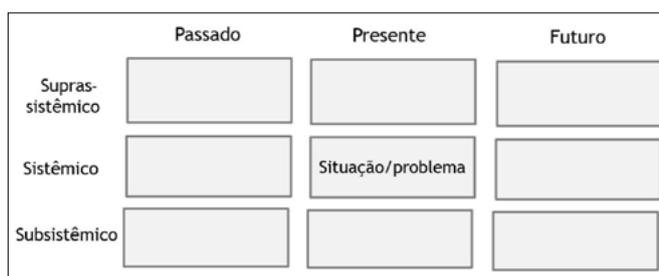


Figura 3: Nine Windows.

Fonte: Imagem adaptada de Gordon (2010).

Veja que a Nine Windows é uma ferramenta visual e, por meio dela, é possível atravessar o espaço-tempo, em que o contexto do problema é dividido em nove janelas que representam o sistema atual. Essas janelas representam um contexto de passado e futuro e são flexíveis na linha do tempo, podendo se referir ao tempo de um minuto ou dez anos. Por fim, há o presente, que é o momento atual do sistema. As análises devem ser realizadas em escalas diferentes: suprasistêmica, sistêmica e subsistêmica. A maior

dificuldade nessa aplicação está relacionada ao entendimento dessas três esferas (Demarque, 2005):

- Suprassistêmico: refere-se ao ambiente externo, em que o problema/sistema está inserido e gera interação com ele. Ou seja, é onde o sistema funciona.
- Sistêmico: é no que pensamos primeiro como solução quando somos confrontados. Por exemplo, se temos que criar uma borracha diferente, nosso pensamento vai formular a imagem da borracha instantaneamente. Esse é o sistema a ser pensado.
- Subsistêmico: o prefixo “sub” significa algo que está abaixo. Neste caso, trata-se de todas as partes, uma ou várias, que juntas formam o sistema como um todo.

A partir dessa explicação, fica mais natural compreender como deve ser preenchido cada espaço. Vejamos um exemplo bem simples: digamos que, no centro da janela, temos a palavra “borracha”; o seu suprassistema pode ser papelaria, pois é o ambiente onde o sistema está inserido; o subsistema poderia ser o farelo da borracha quando em uso, pois são partes que formam o todo.

2. Metodologia

Vamos analisar a metodologia empregada na aplicação da Nine Windows por uma consultoria de educação a distância. A contradição desse problema está em entender que a solução e o problema são a mesma coisa, porque a consultoria investe no profissional de *design* educacional – DE¹ como parte fundamental da estratégia de sucesso dos materiais. Entretanto, também acredita que o problema está no profissional.

A Nine Windows foi aplicada em um contexto de busca por uma nova solução estratégica em sua proposta educacional. A equipe estava passando por um bloqueio e não conseguia ilustrar de forma clara a dificuldade que a impedia de inovar. Na Figura 4 temos todas as informações inseridas nas nove janelas da ferramenta.

	Passado	Presente	Futuro
Suprassistêmico	Sala de Aula	Ambiente Virtual (PC, Tablets e Smartphones)	Tablets e Smartphones
Sistêmico	Profissionais de educação	Designer Educacional	?
Subsistêmico	Livros, quadro, giz, cartilhas e correios.	Internet Mídias eletrônicas	Internet Mídias eletrônicas

Figura 4: Nine Windows na análise I.

Fonte: Acervo pessoal.

Essa é a primeira análise realizada. Após inserir a informação sistêmica, que é a primeira coisa que ocupa sua mente quando pensa no problema, o passo seguinte é “identificar o problema”. A Nine Windows proporciona uma capacidade de extrapolar os conceitos e aplicações do *designer* educacional justamente por ser uma ferramenta baseada na teoria que orienta a buscar soluções inventivas.

¹ Pelo Cargo Brasileiro de Ocupações, o *designer* educacional (2394-35) implementa, avalia, coordena e planeja o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Esses profissionais atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender às necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas.

Vale lembrar que o passado e o futuro são flexíveis, as respostas não precisam necessariamente corresponder a algo atual. Pensando nisso, vamos olhar novamente a Figura 4; ali, na coluna Presente, temos na linha do suprasistêmico, o ambiente atual em que o DE está inserido; abaixo, as partes que formam esse profissional. Outros itens poderiam ser inseridos, como formação, experiência etc. Por fim, nas colunas Passado e Futuro, teremos os seus correspondentes.

Na linha 2, o passado de *designer* educacional eram os “profissionais da educação”, podendo ser professor, pedagogo ou outros. Hoje, principalmente na EaD, esse papel é dividido entre conteudistas (aqueles que criam o conteúdo), tutores (responsáveis por acompanhar o aluno), professor (que é o “dono” da disciplina) e *designer* educacional (que é quem faz todo o planejamento pedagógico). No espaço futuro, nenhuma informação foi encontrada e nos outros quadrantes não ocorreu nenhuma informação que sugerisse uma solução inventiva.

Por conhecer muito bem o conceito da TRIZ, que é a metodologia por trás dessa ferramenta, é fácil compreender que, em algumas situações, a resposta encontrada pode não ser completa. Por isso, a situação vai exigir a reaplicação da ferramenta com um novo sistema/problema.

Para chegar a esse novo sistema, a equipe envolvida realizou um *brainstorming*, que é um processo de criação em que se trabalha com a finalidade de levantar o maior número possível de ideias (Neves, 2016). Esse processo mental ocorreu baseado nas informações da Figura 4.

Entendendo que o ambiente social e educacional do futuro será de *tablets* e *smartphones*, segundo as informações obtidas na Figura 4, o *insight* que surgiu com mais força foi o uso de aplicativos – *apps*, podendo ser um ou vários. As questões que podem ser levantadas são: como utilizá-los? Qual será o modelo do aplicativo? Agora cabe novamente aplicar a Nine Windows para refinar a resposta encontrada no *brainstorming*.

O próximo passo será propor soluções de como fazer uso de um aplicativo na EaD, agregando algo de diferente. Como a dúvida se refere ao uso do *app*, que é algo que já existe, então a inovação que se busca será voltada para o incremental. O grupo pensou em como aperfeiçoar o uso do *app* na modalidade de cursos *online*. Afinal, a proposta é sair da inércia mental, ou seja, pensar de maneira diferente do que já é conhecido.

O foco da inovação pode estar em qualquer coluna ou linha da Nine Windows, mas isso vai depender exclusivamente do objetivo traçado. Para a análise deste caso, a concentração está no futuro, visto que o projeto quer encontrar uma proposta diferente do que já existe para um *app*.

Analisando a Figura 5, temos a pergunta problema – como usar os aplicativos? – e todas as análises no espaço-tempo.

	Passado	Presente	Futuro
Suprasistêmico	PCs	Tablets e Smartphones	Tempo real Corpo Humano
Sistêmico	Pacote office	Como usar os Aplicativos?	Unificar tecnologia e ser humano
Subsistêmico	Digitação Controle do Mouse	Interatividade Gráficos de Qualidade Gamificação	Interação por voz Comandar com o cérebro

Figura 5: Nine Windows na análise II.

Fonte: Acervo pessoal.

Para entender, no detalhe, como essas janelas foram preenchidas, vamos explorar o espaço sistêmico no tempo passado e futuro, conforme a Figura 6.



Figura 6: Análise sistêmica.

Fonte: acervo pessoal

As informações surgem a partir de perguntas que estão relacionadas ao sistema/problema. Logo, pensando no futuro, que é o foco, os avanços tecnológicos permitem refletir que, em poucas décadas, será possível ter computadores biológicos capazes de ler e entender o comportamento humano (Baron, 2007).

A TRIZ traz como pontos positivos a possibilidade de qualquer pessoa exercer a criatividade, além da oportunidade de orientar a busca por soluções inovadoras para problemas antigos ou novos. A facilidade de aplicar ferramentas da TRIZ juntamente com outras estratégias de ideação potencializa o seu resultado. Por fim, o fato de essa teoria ter sido desenvolvida inicialmente para os problemas da área de Engenharia pode fazer com que sua aplicabilidade na área de Humanas pareça um pouco complexa, porém, a sua divulgação se faz necessária justamente para que seu conceito seja adaptado para outras áreas.

3. Resultados

Trabalhando com a ideia de futuro, em que é pensada a possibilidade de recriar esse *software*/aplicativo, a equipe de profissionais envolvida no projeto começou a refletir sobre como reinventar essa conexão 24 horas entre *software* e indivíduo. Melhor dizendo, a proposta foi delineada estruturando algo que esteja constantemente conectado ao ambiente virtual de aprendizagem, aos tutores e aos alunos, com algumas aplicabilidades que tragam a ideia do “tempo real”.

Hoje, os usuários consomem a tecnologia da forma que lhe é ofertada, sem pensar em algo diferente do padrão imposto. Não existe uma realidade que os permita produzir juntamente com um *app* e que se adeque às necessidades de quem o usufrui. A partir dessas respostas, o projeto desenvolveu estratégias para um aplicativo específico para os cursos *online* em que o tutor se apresentará mais próximo dos alunos, fazendo essa conexão diária entre o ambiente e o curso.

A partir deste ponto, pensou-se nas limitações, no resultado esperado do produto, no impacto e no desenho das funções, entre outros fatores. O próximo passo envolve criar um protótipo para ser testado, a fim de validar os resultados estruturados em seu planejamento. Por fim, o Nine Windows permitiu identificar não só o problema que antes nem mesmo sabia-se qual era, como também encontrou solução.

4. Considerações Finais

O que faz a TRIZ ser reconhecida como metodologia importante para quem desejar inovar é a possibilidade de repensar respostas existentes, recriar soluções e propor o novo. O processo de inovação pode acontecer a qualquer momento, mas o mercado educacional não pode ficar dependendo do momento. É preciso conhecer ferramentas e metodologias que sistematizem o processo de ideação.

Essa teoria não surge como uma proposta salvadora, mas sim como uma forma de definir um processo de ideação que antes era restrito apenas àqueles que se classificavam como criativos.

Dentro de um cenário globalizado, essa teoria já alcança algumas organizações, segundo levantamento feito nos sites TRIZ Journal e Altshuller Institute, como Samsung, General Motors, Motorola, Colgate, Renault e Ford, que a utilizam para figurar entre as empresas mais competitivas. Entretanto, a área da Educação ainda está longe de utilizá-la com propriedade. Um fator que conta negativamente para essa assimilação por parte dos profissionais de Educação é a escassez de literatura aplicada à área.

A TRIZ conta com 13 ferramentas clássicas que podem ser utilizadas individualmente ou associadas, expandindo suas aplicações. Entretanto, a área da Educação pouco ou nada conhece sobre essa solução conceitual de problemas. Isso faz com que as inovações incrementais sejam poucas ou confusas, se comparadas ao potencial de criatividade que o brasileiro possui (Melo, 2015).

Diante do potencial da TRIZ para o processo criativo, que é essencial para empresas que desejam ter êxito no desenvolvimento de produtos, serviços e processos, a área de Educação a Distância não deve se abster do uso da Teoria da Solução Inventiva de Problemas. A proposta deste artigo foi não apenas apresentar essa teoria, mas também como ela funciona na prática, diante de uma necessidade real. Isso torna mais perceptível sua aplicação em outras situações que apresentam problemas de contradição, que é o caso das altas taxas de evasão, num cenário em que o aluno pode estudar quando e onde quiser. Com a posse de um detalhado desenho do problema, encontrar a melhor solução não é mais uma questão de tempo, mas, sim, de habilidade.

Por fim, utilizar o processo de ideação orientado otimiza o procedimento e garante resultados mais alinhados à real necessidade. Tudo isso para garantir que a EaD possa ser realmente inovadora, e não apenas reutilizar as práticas da educação tradicional no ensino virtual.

Referências Bibliográficas

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. *Censo EAD.BR. Relatório Analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. Acesso em 11 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://www.abed.org.br/censo-ead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf
- Altshuller, G. S. (1996). *Innovation Algorithm*. Worcester: Technical Innovation Center. The Altshuller Institute for TRIZ Studies. Rússia.
- Baron, David (2007). *Biocomputadores moleculares implantáveis poderão revolucionar a Medicina*. Acesso em 7 de agosto de 2016. Disponível em: <http://www.inovacaotecnologica.com.br/noticias/noticia.php?artigo=010180070524>
- Carvalho, Marco Aurélio; Back, Nelson (2001). *Uso dos conceitos fundamentais da TRIZ e do método dos princípios inventivos no desenvolvimento de produtos*. 3º Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto. Florianópolis, SC.
- Coll, Cesar; Monero, Carles (2010). *Psicologia da Educação Virtual*. Aprender e Ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed.
- Demarque, Eduardo (2005). *TRIZ – Teoria para a Resolução de Problemas Inventivos aplicada ao planejamento de processos na indústria automotiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- Dorow, P. F.; CALLE, G. A. D.; Rados, G. J. V.; Vallejos, R. V. *Geração de ideias, ideação e gestão de ideias para inovação: clarificando conceitos*. In: KM Brasil, 2014, Florianópolis. Anais KM Brasil, 2014.

- Gordon, Cameron (2010). *TRIZics: Teach Yourself TRIZ, How to Invent, Innovate and Solve Impossible Technical Problems Systematically*. Createspace.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Industrial: inovação tecnológica 2011* (Pintec). Rio de Janeiro.
- Melo, José Rinaldo Domingues de (2015). *Evidências e reflexões - a inovação na Educação a Distância: o caso brasileiro*. III Seminário Nacional de Formação de Professores (Qualis B5). Santa Maria, RS.
- Moore, Michael; Kearsley, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- Neves, Thiago (2016). *Canal do Consultor*. O tal do *brainstorm*. Acesso em 20 de julho de 2017. Disponível em: <http://canaldoconsultor.com.br/tag/brainstorming>
- Orloff, M. (2012). *Modern TRIZ: a practical course with easy triz technology*. Berlin: Springer Heidelberg.
- Savransky, S. D. (2000). *Engineering of creativity: introduction to TRIZ Methodology of Inventive Problem Solving*. New York: CRC.
- TRIZ Journal e Altshuller Institute*. Acesso em: 22 de julho de 2017, disponível em <http://https://triz-journal.com/altshuller-institute-formed/>
- Unesp. *Programa Inovar*. Acesso em 01 de março de 2016, disponível em <https://www.youtube.com/user/unespimprensa/videos>

As Gerações na EaD: Realidades que se Conectam *The Generations in EaD: Connected Realities*

Fernanda Fátima Coffferri^{1*}, Marcia Lorena Saurin Martinez², Tanise Paula Novello³

Resumo

A educação a distância envolve múltiplos sujeitos, cenários e experiências através das tecnologias digitais, promovendo um processo educativo que se modifica constantemente. Assim, este artigo tem como objetivo identificar quem são os estudantes matriculados, de 2007 a 2016, na modalidade a distância em cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Para tanto, realizou-se um levantamento no sistema da Universidade para ter acessos aos dados de matrícula que permitissem realizar o mapeamento. A análise foi balizada nos estudos do processo evolutivo entre as gerações *Baby Boomers*, X e Y na perspectiva de Oliveira (2009). Situar temporalmente quem são esses estudantes e quais são as gerações presentes na educação a distância torna-se fundamental, para refletir e elaborar estratégias pedagógicas que atendam os anseios e as especificidades do contexto atual da educação superior pública. Da mesma forma, problematizar o tema é como uma mola propulsora para que as instituições de educação superior (re)pensem a educação a distância como uma latente possibilidade de interações e construções neste processo educativo e coletivo.

Palavras-chave: Educação a Distância, Estudantes, Gerações, Tecnologias digitais.

¹ Professora Substituta na Universidade Federal do Rio Grande - FURG e Doutoranda na Escola de Humanidades/Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS Av. Ipiranga, 6681, Partenon - Porto Alegre – RS.

fernandacoffferri@hotmail.com

² Doutoranda na Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL - Rua Alberto Rosa, 154 – 2º andar - Várzea do Porto, Pelotas – RS.

marcialorenam@hotmail.com

³ Professora no Instituto de Matemática, Estatística e Física – IMEF/Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande – FURG/ Campus Carreiros Av. Itália, km 8 - Bairro Carreiros Rio Grande – RS.

tanisenovello@hotmail.com

The Generations in EaD: Connected Realities

Abstract

Distance Education involves multiple subjects, scenarios, and experiences through digital technologies, promoting an educational process that is constantly changing. Thus, this article aims to identify who the enrolled students are, from 2007 to 2016, in distance mode in undergraduate and graduate courses of Universidade Federal do Rio Grande – FURG. To do so, a data collection of student registration in the University was conducted to allow the mapping. The analysis was based on studies of the evolutionary process between the Baby Boomers, X and Y generations from Oliveira (2009) perspective. To situate temporarily who these students are and which are the generations present in distance education, becomes fundamental to reflect and elaborate pedagogical strategies that meet the wishes and specificities of the current context of public higher education. Likewise, seeing that as a problem is a driving force for higher education institutions to (re) think distance education as a latent possibility of interactions and constructions in this educational and collective process.

Keywords: *Distance education, Students, Generations, Technologies.*

1. Introdução

Embora pareça prolixo afirmar, a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na vida em sociedade é inevitável. Nas últimas décadas, as TIC têm promovido alterações no desenvolvimento humano e nos modos de interação em diferentes espaços sociais e educativos. Integrar tecnologias à vida humana possibilita outras maneiras de aprender e conectar saberes. É nesse processo que as ferramentas tecnológicas têm contribuído para a reconfiguração do processo de ensino e aprendizagem em diferentes modalidades, como na educação a distância (EaD) vivenciada através dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Entende-se a educação como um conjunto de ações e relações inerentes à vida do ser humano em suas interações sociais e afetivas, visto que, está contextualizada de múltiplas maneiras, inclusive na modalidade “mais recente” de educar: a educação a distância. Legalmente, de acordo com o Art. 1º do Decreto nº. 5.622 a Educação a Distância é conceituada como modalidade educacional em que, “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).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apoia a implementação da EaD, incentivando o fomento a inúmeros projetos nas Instituições de Ensino Superior (IES) e outros órgãos, como Secretarias de Educação. Nesse sentido, vê-se a crescente ascensão e reconhecimento da Educação a Distância como alternativa para a formação inicial e continuada de professores e de outros profissionais. A expansão da EaD a cada ano, nas universidades públicas e privadas, vem sendo impulsionada pelo desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais e incentivos governamentais, despontando como uma alternativa que proporciona maior alcance social para uma educação inclusiva e visa atender às necessidades de ampliação do acesso à Educação Superior e possibilitar a formação continuada de trabalhadores.

Para apresentar uma síntese da EaD em nosso país, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontou em pesquisa realizada no ano de 2014, que existem mais de 1,2 mil cursos a distância no Brasil e que equivalem a uma participação superior a 15% nas matrículas de graduação. Atualmente, as universidades são responsáveis por 90% da oferta, o que representa 71% das matrículas nessa modalidade (INEP, 2014). A mesma pesquisa constatou que, em dez anos, o número de estudantes passou de 49 mil para 1,1 milhão, reafirmando o seu crescimento exponencial. Outro estudo realizado pelo INEP (2013) evidencia que entre os anos de 2011 e 2012, as matrículas avançaram 12,2% nos cursos a distância e 3,1% nos presenciais. Esse estudo mostra que com essa expansão, a modalidade a distância já representa mais de 15% do total de matrículas em cursos de graduação. Tais índices de expansão da EaD são fundamentais para investigar quais ações têm sido desenvolvidas, a fim de propor estratégias que potencializem o uso das tecnologias digitais em cursos de diferentes níveis (graduação, extensão, aperfeiçoamento e pós-graduação), visando desenvolver um processo formativo que atenda as necessidades dos estudantes e da sociedade.

Desse modo, essa pesquisa constitui-se um recorte temporal do sistema que compõe a EaD na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, centralizando o estudo na análise do perfil de estudantes em dois aspectos: os gêneros e as faixas etárias de estudantes que ingressaram a partir de 2007 até 2016 em cursos de graduação e pós-graduação ofertados na modalidade a distância pelo sistema Universidade Aberta do Brasil. Para tanto, o presente artigo baliza-se em estudos que investigam e caracterizam as gerações.

2. Histórias que se conectam: as Gerações *Baby Boomers*, X e Y na EaD

Ressalta-se que os dados expostos neste artigo baseiam-se em caminhos para discutir os diferentes perfis de alunos da Educação a Distância. Sabe-se que esta modalidade de educação é muito discutida atualmente e as possibilidades de vislumbrar outros olhares e outras realidades são muitas. Porém, é notável a carência de estudos relacionados aos distintos perfis dos sujeitos inseridos neste universo educativo e tecnológico que é a EaD, principalmente quando fala-se em gerações. Dada a importância em promover a comunicação destes sujeitos e entender as gerações nas diferentes esferas sociais, argumenta-se que

Devido ao processo de globalização e ocorrência acelerada de mudanças é importante conhecer como cada uma dessas gerações se formou numa construção de cenário mundial, identificando quais as influências sócio-históricas que as constituíram. Não se trata apenas de fazer comparações, visto que cada uma se prende com diferentes circunstâncias e contextos e são derivadas de diferentes tempos e sociedades, mas, de concebê-las num processo de reconhecimento das diferenças, vivenciado pela diversidade de gerações, favorecendo a gestão de pessoas no que se refere ao capital humano dentro das empresas (Santos et al, 2011, p. 2).

Em virtude desse quadro, o presente trabalho foi construído com a idealização de ser mais uma das poucas referências em pesquisas, no que diz respeito, aos estudantes que fazem parte das gerações *Baby Boomers*, X e Y imersos na educação superior a distância. Cabe salientar que a geração Z não será contemplada, pois não se encontrou número expressivo de estudantes dessa geração

de ingressantes nas universidades, uma vez que a faixa etária é compreendida por pessoas nascidas em meados da década de 90 até 2010.

De acordo com Oliveira (2009); Santos *et al* (2011); Pinto, Laurino, Lunardi (2013) as pessoas da geração *Baby Boomers*, nascidas entre o período de 1940-1960, vivenciaram um período de ascensão econômica no final e após a segunda Guerra Mundial, por isso idealizavam atuar na reconstrução de um novo mundo pós-guerra. Consequentemente, esses sujeitos foram educados perante rígida disciplina nos estudos, no trabalho e no modo de ser. Tal rigidez foi o principal motivo para o surgimento de jovens mais rebeldes e contestadores, mas posteriormente tornaram-se adultos conservadores. Com base nos dados, essa geração tem a menor representação em números na Educação a Distância. Esse fato se dá pela estrutura da EaD ser mediada pelas tecnologias da informação e comunicação, visto que os diálogos e atividades virtuais caracterizam-se pelas maneiras de interação entre estudantes e professores/tutores (Pinto, Laurino, Lunardi, 2013).

A geração X refere-se aos nascidos entre 1960 e 1980 e são pessoas que valorizam mais a família, pois, sofreram com a ausência dos pais trabalhadores e com as famílias separadas pelos divórcios (Oliveira, 2009). Também se preocupam mais com a qualidade de vida e bem-estar, buscando o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional. Segundo (Santos *et al*, 2011, p. 4), esses indivíduos

Viveram num momento de revolução e de luta política e social, presenciando escândalos políticos como o assassinato de Martin Luther King. Presenciaram a Guerra Fria, a queda do muro de Berlin, a AIDS e a modificação de conceitos impostos pela sociedade anterior, o que promoveu a adoção de um sentimento de patriotismo.

A geração X sofreu, dentre outros aspectos, com a instabilidade no mercado de trabalho e com o surgimento das tecnologias digitais, rompendo com os conceitos, até então conhecidos, sobre as condições de trabalho e as relações com o mundo econômico e social. Em virtude da exigência que o momento apresentava, os indivíduos tinham que dar conta de estudar, trabalhar e manter a vida pessoal, tudo ao mesmo tempo. Desse modo, foram impulsionados a buscar qualificação profissional, a promoverem manifestações revolucionárias e configurarem novas maneiras de viver o momento da juventude. Essa necessidade, atrelada à procura pelo equilíbrio entre trabalho e vida pessoal talvez tenha sido uma das razões do interesse, dessa geração, por cursos na modalidade a distância (Pinto; Laurino; Lunardi, 2013). Além disso, esta geração foi bastante influenciada pelas mídias e programas de televisão, tanto no que diz respeito à educação, quanto à rotina familiar e tal influência também estimulou o aumento exacerbado dos apelos consumistas (Oliveira, 2009).

Em se tratando da geração Y, são pessoas nascidas entre as décadas de 1980 e 2000. Em virtude da realidade tecnológica vivenciada por esses sujeitos, surgiram os *videogames* e a *internet*. Esses recursos tecnológicos possibilitaram outras maneiras de comunicar, informar e produzir conhecimento, transformando as relações com as pessoas e o mundo (Santos *et al*, 2011). Assim, os resultados não poderiam ser diferentes: os membros dessa geração tornaram-se mais independentes, criativos, esperançosos, decididos e questionadores (Maldonado, 2005).

O mapeamento das gerações não é único, pois, diferentes autores utilizam intervalos distintos que caracterizam cada uma delas. Na figura 1 apresenta-se uma dessas classificações recorrentemente utilizadas.



Figura 1: Evolução das gerações ao longo do tempo

Fonte: Pinto (2012, p. 96)

Em proporções distintas, percebe-se que há a existência de sujeitos das três gerações Baby Boomers, X e Y em cursos de Educação a Distância. Desta forma, entende-se que o intercâmbio comunicativo e relacional emergido pelas trocas de experiências e culturas conquistados neste universo é o que torna significativa a proposta da EaD.

3. As Gerações na EaD: Histórias para Compartilhar

A FURG integra o cenário das instituições públicas brasileiras que ofertam cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância. A referida universidade vem se envolvendo em programas de Educação a Distância desde 2000, por meio de diversas iniciativas, tais como a coordenação do curso de extensão “A TV na Escola e os Desafios de Hoje” e a representatividade no consórcio da Rede Universidade Virtual Pública do Brasil - UNIREDE. Atualmente, a FURG atua no programa que oferta cursos de Graduação e Pós-Graduação a distância: Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Novello, 2012).

Desde 2007, as ações de EaD são administradas pela Secretaria de Educação a Distância (SEaD). Essa Secretaria tem a atribuição específica de gestão administrativa e pedagógica das atividades de EaD na instituição, promovendo as condições necessárias à implementação das ações da FURG em Programas e Projetos nesta modalidade de ensino. A FURG é proponente de diferentes cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) e pós-graduação (aperfeiçoamento, extensão e especialização) em 21 polos do estado do Rio Grande do Sul. Neste artigo, é analisada a faixa etária de 5.329 alunos matriculados a partir de 2007 até 2016. Desses números, 1.283 estudantes estão matriculados em cursos de graduação e 4.046 em cursos de pós-graduação.

A fim de analisar o perfil de estudantes, quanto ao gênero e a faixa etária destes, a partir de 2007 até 2016, em cursos de graduação e pós-graduação a distância, os dados foram problematizados em duas seções, sendo a primeira na composição de uma análise geral dos perfis acadêmicos de acordo com o Censo EAD.BR de (2008/2009) e (2015/2016) e a segunda, balizada no estudo das gerações de acordo com cada modalidade de curso (graduação e pós-graduação), descrevendo uma distinção dos mesmos. Atentou-se para mapear o gênero (masculino ou feminino) e a faixa etária dos estudantes matriculados, a partir da data de nascimento. Para analisar tais dados, utilizou-se a estatística descritiva, tendo em vista que esse método é indicado para exprimir a informação relevante contida numa grande massa de dados de mesma natureza, representando-os através de um número muito menor de valores, medidas, características ou de gráficos simples. Pelos métodos da estatística descritiva é possível que o pesquisador descreva e/ou resuma os dados (Milone, 2004).

4. Diferentes gerações no contexto da EaD: realidades que se atravessam

Comparando o primeiro (2008/2009) e o último (2015/2016) Censo EAD.BR elaborado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o primeiro estudo aponta que a faixa etária dos alunos matriculados na EaD é de mais de 30 anos (72%), sendo que é mais predominante o intervalo de 30 a 34 anos. O último Censo EAD.BR mostra que o corpo discente dos cursos a distância se encontra na faixa entre 31 e 40 anos (49,8%), ou seja, entre os dois estudos percebe-se que num intervalo de sete anos se manteve o perfil de faixa etária do estudante na modalidade a distância.

Importante salientar que o Censo EAD.BR não apresenta o perfil de faixa etária de estudantes matriculados especificamente na pós-graduação. Contudo, percebe-se que a EaD tem se mostrado uma possibilidade, para que, estudantes graduados, possivelmente na modalidade presencial, deem continuidade aos estudos (Geração X). Tal fato se justifica por ser uma faixa etária predominantemente composta por sujeitos que estão inseridos no mercado de trabalho e que, por decorrência, veem na EaD uma possibilidade de dar continuidade aos estudos.

Representando graficamente (Gráfico 1) percebe-se que todas as matrículas na modalidade a distância, tanto na graduação como na pós-graduação compõem uma preponderância de mais da metade dos estudantes pertencerem à Geração Y.

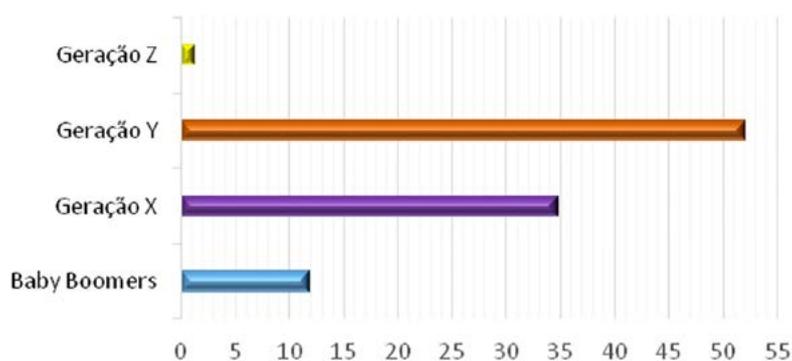


Gráfico 1: Percentual de matriculados de 2016 a 2017 em relação às gerações.

Essa modalidade torna-se então, um novo meio para a inclusão daqueles que ainda estão excluídos dos processos tradicionais de ensino, por questões diversas, como: horário, localização das residências ou falta de recursos materiais, dentre outros aspectos. Nesse sentido, iniciativas com caráter potencialmente inclusivo especialmente pela flexibilidade de tempo e espaço têm mostrado que não são suficientes para garantir a formação superior a muitos estudantes, pois a gestão de tempo para estudar têm sido um fator presente na EaD.

Assim, atender aos estudantes de modo flexível, em contextos e tempos distintos, é um dos desafios da modalidade a distância. Na EaD, a concepção de tempo é uma construção cultural, entendida no universo do simbólico, do subjetivo, em uma compreensão de que o tempo é o tempo de cada um, que permite um acompanhamento individualizado, que respeita as diferenças e os ritmos de aprendizagem (Neder, 2002). O perfil observado justifica o fato de que os cursos de graduação a distância atraem públicos com idades superiores a dos estudantes de processos seletivos dos cursos presenciais, acontecimento este expresso pelos Censo EAD.BR realizados desde 2008/2009.

A partir do tratamento dos dados foi possível mapear o perfil de estudantes matriculados na modalidade a distância, analisando separadamente os cursos de graduação e pós-graduação. Esses dados serão

discutidos na seção a seguir, fundamentados nas principais características das gerações *Baby Boomers*, X e Y e na classificação traçada por Oliveira (2009).

5. Predominância de gerações e gênero dos estudantes na EaD

Dentre a totalidade de estudantes analisados, percebeu-se que o resultado é consonante (Gráfico 2) com os dados apontados pelo último Censo EAD.BR (2015/2016). Na última pesquisa, os cursos de graduação a distância eram compostos, em sua maioria, por estudantes do gênero feminino, correspondendo a 56%. Destaca-se a pesquisa apresentada por Martins (2013), que corrobora tal fato, apontando que as mulheres que trabalham e têm até 30 anos representam o perfil padrão entre os 5.772.466 alunos dos cursos a distância no Brasil. O mesmo fato não acontece nos cursos de graduação na modalidade presencial, onde a predominância é estudantes matriculados do gênero masculino (53%).

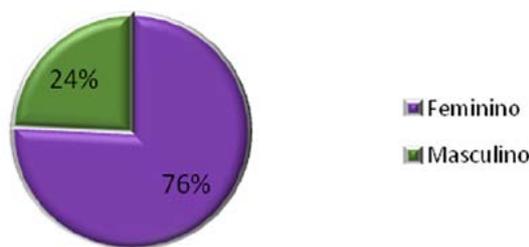


Gráfico 2: Perfil de gênero dos estudantes

Elaborando um estudo dos dados, é possível perceber (Gráfico 3) que tanto nos cursos de graduação como no curso de pós-graduação, ofertados a distância na FURG, prevalece estudantes do gênero feminino. Entretanto, as mulheres que ingressaram na FURG, representam um número superior à média nacional de mulheres inseridas na EaD. Proporcionalmente, nos cursos de pós-graduação, há uma pequena predominância de 3,53% de estudantes do gênero feminino em relação aos cursos de graduação (graduação 74,30% e pós-graduação 77,83%). Geralmente, conforme Souza (2012, p. 26) “essas alunas têm a quádrupla missão de trabalhar, cuidar dos afazeres domésticos, dos filhos e ainda realizar seus estudos de formação [...]”.

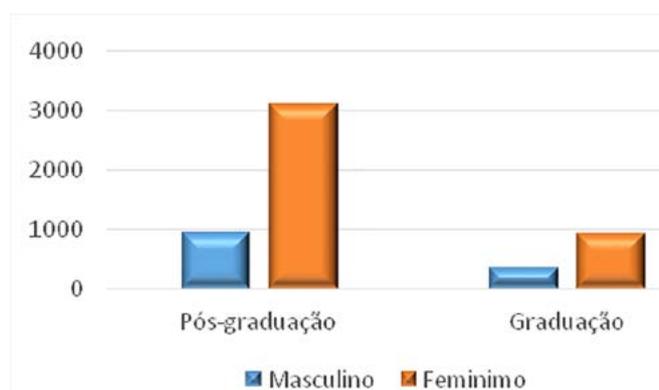


Gráfico 3: Perfil de gênero dos estudantes matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação, modalidade a distância

Já em relação aos dados referente à faixa etária, nesta pesquisa analisa-se, num primeiro momento, os matriculados em cursos de graduação e percebe-se que a geração predominante na instituição pesquisada é a geração Y, caracterizando expressiva diferença em relação às demais gerações; porém, comparando as duas gerações (geração Y e geração X) em que se tem mais alunos matriculados, a disparidade é expressiva, com uma discrepância de 405 estudantes, como pode-se observar no Gráfico 4.

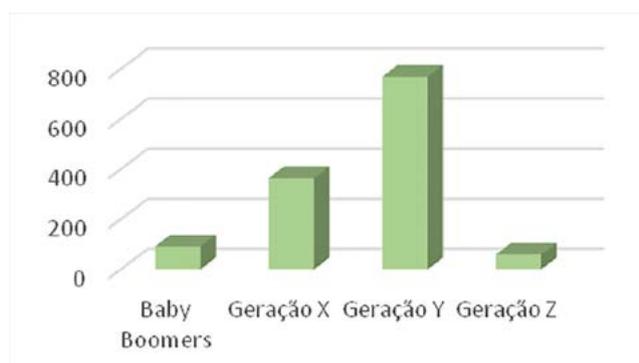


Gráfico 4: Faixa etária de estudantes matriculados em cursos de graduação

Nota-se também, o baixo índice de estudantes da geração *Baby Boomers*, em relação às outras gerações, totalizando 91 estudantes matriculados. Esse indicador reflete um dado importante no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância, uma vez que, atende estudantes de gerações distintas com características, habilidades e interesses singulares. Nesse sentido, é indispensável pensar a EaD com estas especificidades, envolvendo meios flexíveis visando ofertar cursos com efetividade e consequentemente potencializar o aprender nesse contexto. Para Zoccoli (2009, p. 162),

Falar e fazer docência requer a compreensão, por parte do professor, do contexto social em que ele e seus alunos estão inseridos, considerando os valores e interesses ali existentes, na medida em que as práticas pedagógicas, as formas de organização e de gestão do sistema de ensino não são neutras.

Mapear o perfil dos alunos na modalidade EaD, no Brasil especificamente, é um dos subsídios para realizar uma análise reflexiva dos autores envolvidos nos processos pedagógicos e de gestão que permeiam a modalidade a distância. Com vistas à olhar as especificidades de cada geração de estudantes inseridos na EaD, estes elementos possibilitam a realização de estudos que auxiliem na compreensão de quem são os sujeitos que buscam essa modalidade de ensino, conforme visto neste artigo.

Com relação à pós-graduação, foi possível constatar a predominância de estudantes da geração Y. Entretanto, a disparidade com a geração X não é tão expressiva, totalizando um número de 517 estudantes, como mostra o Gráfico 5.

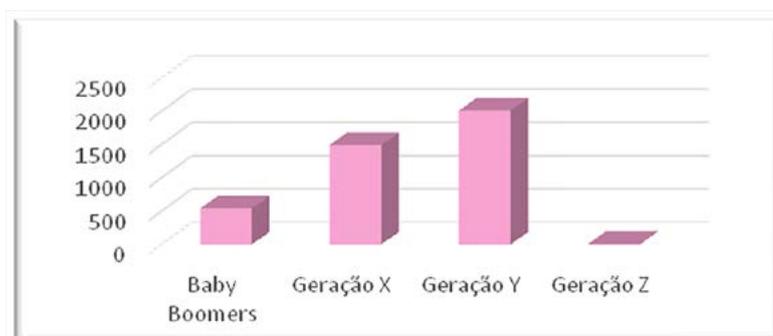


Gráfico 5: Faixa etária de estudantes matriculados em cursos de pós-graduação

Sendo assim, é possível perceber que, em ambos os gráficos demonstrados, existe uma predominância considerável de estudantes pertencentes à geração Y, o que representa uma série de desafios para os professores que se deparam com mais de 30 integrantes dessa geração em uma sala de aula. Esse fato

está associado às características que cada geração possui, tais como a facilidade de utilizar as novas tecnologias, a dificuldade de manter a atenção e a habilidade de fazer diferentes atividades ao mesmo tempo.

6. Entendimentos e Reflexões

Imersos neste universo em constante transformação tecnológica, é perceptível o aumento do número de cursos ofertados na EaD. Conseqüentemente, amplia-se a necessidade de pensar metodologias pedagógicas que vão ao encontro das especificidades dos estudantes inseridos nesta modalidade. É relevante sublinhar que essa expansão da EaD, associada ao avanço das tecnologias e ao aumento do acesso a estas, tem contribuído para a alteração do atual quadro, uma vez que, o meio digital além de ampliar e diversificar, requer pensar em modos de fazer a educação a distância mais dinâmica e flexível.

Cabe salientar que a educação a distância implica em papéis singulares para os estudantes e para os professores, assim como, em desenvolver atitudes e metodologias de ensino, baseadas na dinamicidade das tecnologias digitais. Estas, por sua vez, ampliam as possibilidades de interação, o que pode desacomodar a prática pedagógica do professor. Nesse sentido, cabe às IES garantir a qualidade dos cursos ofertados na modalidade a distância e preparar os profissionais para uma sociedade da informação que esteja cada vez mais imersa nas tecnologias digitais. Para tanto, é fundamental que as instituições constituam, em seu interior, equipes comprometidas com o educar para a diversidade e considerar que cada um tem o direito de ser diferente, único e singular, o que exige legitimidade e respeito pelo outro.

Pode-se dizer, então, que o objetivo “identificar quem são os estudantes matriculados, de 2007 a 2016, na modalidade a distância em cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG”, proposto neste estudo, permitiu compreender que as variáveis que concernem os perfis dos estudantes na educação a distância, são os distintos tempos, espaços e singularidades de cada geração. No tempo da geração *Baby Boomers*, não existia necessidade e valorização para o uso das tecnologias da informação e da comunicação, pois os indivíduos desta geração não detinham conhecimentos e habilidades necessários para usufruírem das tecnologias digitais. Assim, percebe-se um baixo número de pessoas desta geração matriculadas em cursos a distância, ainda que seja visível, nos dias atuais, estes sujeitos envolvidos no universo tecnológico dos *e-mails* e redes sociais.

A geração X é que tem mais representatividade na EaD, fato que se justifica pela ascensão das tecnologias digitais na época em que a sociedade brasileira vivenciava rupturas históricas, sociais e econômicas. Neste processo de globalização, a utilização das ferramentas tecnológicas foi um dos marcos da transformação social, por volta dos anos 70.

Por sua vez, a geração Y constitui-se como a geração imediatista, uma vez que, os indivíduos nasceram imersos no contexto digital e tecnológico, da *internet* e do fluxo de informações. Como consequência, os sujeitos deste grupo têm facilidade em lidar de maneira rápida e constante com as mudanças e com o inesperado que as tecnologias oferecem, produzindo estratégias de olhar a realidade que os cerca de modo pontual e universal.

Nesse sentido, pode-se compreender que as ações em EaD ainda necessitam de um significativo exercício de reflexão, não só por parte dos estudantes, mas também dos professores e instituições que as preconizam. Somos seres em permanente interação (entre e com os outros), assim, nesse movimento, é elementar considerar o conviver com estilos distintos nos modos de ser e pensar, não somente no âmbito educativo, mas social também, uma vez que se vive em um mundo complexo de multiplicidade de saberes e de relações que precisam ser operadas e recriadas.

Referências Bibliográficas

- ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância (2015). *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil*. São Paulo: Pearson Education do Brasil. Disponível em http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf
- ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância (2010). *Censo EAD.BR. São Paulo: Pearson Education do Brasil*. Disponível em http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf
- BRASIL (2005). *Decreto no. 5.622 de 19/12/2005. Diário Oficial da União*, 20/12/2005.
- Gallo, R. (2009). Número de matriculados em graduação a distância dobrou entre 2007 e 2008. São Paulo: *Folha de São Paulo*. Acesso em 13 de junho de 2015, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u607993.shtml>
- INEP (2013). *Brasil teve mais de 7 milhões de matrículas no ano passado*. Acesso em 8 julho de 2015, disponível em http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6Ahj/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado
- INEP. (2014). *Matrículas no ensino superior crescem 3,8%*. Acesso em 8 julho de 2015, disponível em http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6Ahj/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8
- Maldonado, M. T. (2005). *A geração Y no trabalho: um desafio para os gestores*. Acesso em 24 de maio de 2015, disponível em <http://www.rh.com.br/Portal/Mudanca/Artigo/4142/a-geracao-y-no-trabalho-um-desafio-para-os-gestores.html>
- Martins, A. (n.d). (2013). Maioria dos alunos de EAD é mulher, tem até 30 anos e trabalha. Acesso em 10 de julho de 2015. *Jornal UOL*, São Paulo, 10/10/2013, disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/10/mulheres-com-ate-30-anos-e-que-trabalham-sao-maioria-dos-estudantes-de-ead.html>
- Milone, G. (2004). *Estatística Geral e Aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Neder, M. L. C. (2002). *Produção de material didático para educação a distância*. Curitiba: IBPEX.
- Novello, T. P. (2011). *Cooperar no Enatuar de Tutores e Professores*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
- Novello, T. P., & Laurino, D. P. (2012). Coordenação consensual de práxis pedagógicas entre tutores e professores. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volume 15, nº 1, p. 179-191.
- Oliveira, S. (2009). *Geração Y: Era das Conexões, tempo de Relacionamentos*. São Paulo: Clube de Autores.
- Pinto, S. S., Laurino, D. P., & Lunardi, G. L. (2013). Percepção de graduandos de diferentes gerações em relação à educação a distância. *Revista Iberoamericanade Evaluación Educativa*. v. 6, p. 245-264.
- Pinto, S. S. (2012) *Carta de navegação: abordagem multimétodos na construção de um instrumento para compreender o operar da modalidade a distância*. Tese (Doutorado). Rio Grande: FURG. Acesso em 10 de maio de 2015, disponível em http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/4818/Suzi_Sam%C3%A1Pinto.pdf
- Preti, O. (2009). *Educação a distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EdUFMT.
- Santos, C. F., Ariento, M, Diniz, M. V. C. & Dovigo, A. A. (2011). O processo evolutivo entre as gerações X, Y e Baby Boomers. In: *XIV SEMEAD - Seminários em Administração FEA/USP*, São Paulo. Disponível em <http://originaconteudo.com.br/arquivos/Artigo-geracoes-X-Y-e-Baby-boomers.pdf>

Souza, L. B. (2012). Educação Superior a Distância: o perfil do Novo Aluno Sanfranciscano. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 11, p. 21-33, Disponível em http://www.abed.org.br/revista-cientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_02_v112012.pdf

Zoccoli, M. M. S. (2009). *Educação superior brasileira: política e legislação*. Curitiba: Ibpex.

Formação de Professores em Educação Especial na Modalidade EaD: Alguns Apontamentos sobre Seis Cursos de Especialização

Teacher Training in Special Education in Distance Learning Modality: some Notes on Six Specialization Courses

ISSN 2177-8310
DOI prefix. 10.18264

Silvana Galvani Claudino-Kamazaki^{1*}, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini²,
Anna Augusta Sampaio de Oliveira³, Ketilin Maira Pedro⁴

Resumo

A formação permanente é um elemento necessário da atividade docente. A parceria com a universidade no provimento dessa formação tem aproximado a academia da educação básica, relação essa tão importante para novas pesquisas, bem como para melhorar a formação inicial. Dentre os diferentes desenhos de formação, um pouco considerado é a formação por área, que foca as especificidades do público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, um curso de especialização de 18 meses na modalidade semipresencial contribuiu para que 600 professores e gestores da rede estadual de ensino de São Paulo acessassem o conhecimento produzido nas áreas das deficiências auditiva, intelectual, física, visual, do transtorno global do desenvolvimento e das altas habilidades ou superdotação. Os participantes avaliaram que o curso contribuiu para suas atividades docentes e para reflexões importantes do cotidiano escolar, como a necessidade dos projetos político-pedagógicos incorporarem em seus textos políticas, culturas e práticas mais inclusivas. Outro aspecto importante apontando foi a necessidade de mudança na organização do trabalho pedagógico para atender com qualidade a singularidade de cada estudante, pois é a escola que precisa se transformar para promover ensino, de tal modo que todos aprendam. Por outro lado, ficou evidenciada a dificuldade leitora e escritora de parte dos cursistas ao elaborar o trabalho acadêmico requerido ao final do curso, algo relevante em se tratando de professores da educação básica.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão Escolar, Avanços e Entraves.

¹ Doutoranda em Educação Escolar (Unesp), mestra em Educação (UFPR), psicóloga (Unesp). Docente Substituta Depto. de Psicologia, Faculdade de Ciências Unesp, campus de Bauru. Rua Palmiro Santini, 1-92 Bauru - SP - Brasil.
silkamazaki@gmail.com

² Livre-docente em Educação Inclusiva (Unesp), doutora e mestre em Educação Especial (UFSCar), pedagoga (Unimep). Docente de graduação e pós-graduação da Faculdade Ciências (Unesp), campus de Bauru. Avenida N. S. de Fátima, 4-109 - Jd. Estoril IV - Bauru - SP - Brasil.
verinha@fc.unesp.br

³ Livre-docente em Educação Especial (Unesp), doutora em Educação (Unesp), mestre em Educação Especial (UFSCar), pedagoga (USP). Docente de graduação e pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp), campus de Marília. Rua Comendador José Zillo, 156 - Thomaz Mascaro - Marília - SP - Brasil.
hanamel2016@gmail.com

⁴ Pós-doutoranda em Psicologia (Unesp), doutora em Educação (Unesp e Universidade de Barcelona), mestra em Educação (Unesp), pedagoga (Unesp). Coordenadora do curso de graduação em Pedagogia e docente do Centro de Ciências Humanas da Universidade Sagrado Coração. Rua Ponciano Ferreira de Menezes, 5-35 - apto. 21 - Bauru - SP - Brasil.
ketilinp@yahoo.com.br

Recebido 18/08/2017
Aceito 05/10/2017
Publicado 28/12/2017

Teacher Training in Special Education in Distance Learning Modality: some Notes on Six Specialization Courses

Abstract

Ongoing formation is a necessary element of teaching activity. The partnership with the university in providing this training has approached the basic education, a very important relationship for new research, as well as to improve initial training. Among the different training designs, training by area is hardly considered, specially focusing on the specificities of the target audience of special education. In this sense, a specialization course of 18 months in the semi-presencial modality contributed to 600 teachers and managers of the state education network from State of São Paulo to access the knowledge produced in the areas of hearing, intellectual, physical and visual impairments, global development disorder and high abilities. The participants evaluated that the course contributed to their teaching activities and to important reflections of the daily school life, such as the need for pedagogical political projects to incorporate more inclusive policies, cultures and practices into their texts. The need to change the organization of pedagogical work in order to meet the quality of each student's singularity was another important aspect pointed, since the school should be transformed to promote teaching in a way that provides learning to everyone. Besides that, participants' difficulty in reading and writing was evident in their final paper, which was required at the end of the course, and reveals a relevant concern regarding to teachers of basic education.

Keywords: *Special education, School inclusion, Advances and obstacles.*

1. Introdução

A opção pela carreira docente implica, necessariamente, a disposição para o estudo e o aprimoramento constante do e para o ofício de professor. Muitos pesquisadores da área (Sommer, Baibichi, Pinto, Debal, Ramos & Salami, 2012; Cunha, 2012, p. 39-69) afirmam a importância da continuidade dos estudos via especializações, pós-graduação *lato* e *strictu sensu*, formação continuada e em serviço como fator determinante da qualidade e valorização do magistério; sob essa ótica, podemos dizer que a formação para a atuação na Educação Especial obedece ao mesmo critério.

Considerando a Educação Especial na perspectiva inclusiva, é notório o quanto ainda é necessário avançar nos cursos de formação docente inicial e continuada, haja vista que a reformulação curricular nas licenciaturas voltada à escolarização dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial (AEE)¹ ainda se encontra em processo, apesar da obrigatoriedade legal promulgada na Resolução CNE/CBE nº 02/01 (Brasil, 2001) e reafirmada no Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005).

Tal fato também indica a necessária expansão do oferecimento de cursos sob essa perspectiva, no intuito de criar nova mentalidade educacional pautada na igualdade de direitos para todos já posta na Declaração Universal de Direitos Humanos há tempos e que ainda não se efetivou, haja vista a perma-

¹ Atendimento Educacional Especializado – denominação do serviço de suporte pedagógico aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, de acordo com a proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

nência do paradoxo entre equidade e igualdade que permeia o cenário social e preconiza injustiça, preconceito e exclusão de muitos.

Dados de 2011 apontam que naquele ano havia cerca de 17.000 professores interessados em atuar em sala de recursos como professores especializados, conforme afirma Moriya Schlünzen (2015). Tal levantamento aponta a necessidade e justifica a realização de formação continuada e em serviço em Educação Especial e inclusiva, objetivo principal do curso oferecido pela Parceria Redefor – Unesp/Nead.

Compreendendo essa necessidade e a fundamental aproximação entre a universidade e os protagonistas da educação básica para a manutenção da indissociabilidade entre teoria e prática, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo realizou seis cursos de especialização em Educação Especial para professores do estado na modalidade a distância (semipresencial), visando impulsionar a efetivação da escola inclusiva, ampliando e melhorando a escolarização dos estudantes com deficiência (auditiva, física, intelectual e visual), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (AH/SD).

Com duração de 18 meses e participação de cerca de 600 professores e gestores (em média, 100 de cada área, distribuídos em turmas de até 35 cursistas), a especialização se deu predominantemente no ambiente virtual de aprendizagem (AVA-Unesp) via estudo de temas gerais relativos à educação inclusiva e temas específicos de cada área, realização de atividades semanais e participação em fóruns de discussão com avaliações e devolutivas de tutores *on line* e especialistas, além de 10 encontros presenciais e estágios obrigatórios junto às escolas de origem dos cursistas voltados para o apoio educacional ao público-alvo da Educação Especial.

Ademais, os cursistas puderam contar, durante o curso e nas disciplinas Metodologia de Pesquisa I, II, III e IV, com a assessoria dos tutores *on line* e dos orientadores (especialistas nas respectivas áreas) para a realização, em seu local de atuação, de um trabalho de pesquisa que comporia, ao final do curso, o trabalho acadêmico a ser apresentado na etapa final de formação.

Esse processo formativo se deu em um cenário educacional em que a intensificação de programas e políticas de formação de professores na modalidade EaD vem se ampliando e contribuindo para a qualificação do ensino na educação básica por meio da capacitação do seu corpo docente também no que se refere à Educação Especial inclusiva, conforme afirma Passerino (2011, p. 75-90) ao se referir à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e à criação da UAB.

O estudo de Borges e Reali (2012) teve por objetivo analisar um curso de formação de professores a distância pela Universidade Federal de São Carlos. Os resultados apontaram que os conhecimentos adquiridos ao longo do curso se refletiram de maneira positiva na atuação docente, uma vez que os professores começaram a ser mais criativos durante a elaboração das aulas e passaram a incorporar a utilização das tecnologias digitais nelas. Além disso, a possibilidade de alcance territorial e a facilidade temporal foram itens positivos mencionados pelos participantes.

O estudo de Junior et al. (2015) revela que a modalidade a distância traz inúmeros benefícios para a formação docente e favorece a utilização de tecnologias e metodologias de ensino inovadoras, ampliando assim a qualidade da prática docente em parceria com toda a equipe escolar.

Diante desse quadro, o presente trabalho traz a vivência e algumas impressões das autoras como parte da equipe de especialistas no curso em referência em seus diferentes momentos, com ênfase na sua etapa de finalização, especificamente no que tange à elaboração e apresentação do trabalho acadêmico pelos cursistas.

Assim, além de apresentar as avaliações dos cursistas quanto às contribuições dessa especialização para suas atividades docentes e para reflexões importantes do cotidiano escolar, como a necessidade de os projetos político-pedagógicos incorporarem em seus textos políticas, culturas e práticas mais inclusivas e a necessidade de mudança na organização do trabalho pedagógico para atender com qualidade a singularidade de cada estudante, as reflexões aqui iniciadas visam relacionar alguns aspectos teóricos e práticos relativos às dificuldades apresentadas na etapa final da especialização e lançar um olhar crítico a respeito dos problemas identificados pelas autoras, problemas esses compreendidos como relevantes no cenário da formação continuada dos professores em Educação Especial, dado que são relativos à competência leitora e escritora dos cursistas.

Os próximos itens deste artigo apresentarão os métodos e materiais utilizados na pesquisa, os principais resultados e as discussões com base na literatura da área e as considerações finais sobre o estudo realizado.

2. Métodos e Materiais

O curso em análise foi promovido pela parceria entre o Programa Rede São Paulo de Formação Docente – Redefor – e o Núcleo de Educação a Distância da Unesp – Nead – com o intuito de atender a grande demanda de profissionais de Educação que recebe, em suas salas de aula, estudantes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No decorrer dos 18 meses do curso, os 600 profissionais da educação inscritos foram convidados a responder, em diferentes momentos, três questionários que versavam sobre as concepções, dificuldades e satisfação dos cursistas, instrumentos estes enviados virtualmente para participação espontânea.

Além dos questionários de avaliação do curso, foi realizada coleta de dados no AVA-Unesp, configurada por depoimentos espontâneos dos cursistas que atestam sua satisfação a respeito da especialização.

Por fim, a experiência direta das pesquisadoras nas disciplinas de Metodologia Científica I, II e III, voltadas à elaboração do trabalho acadêmico (elaboração escrita da pesquisa realizada durante a especialização), evidenciou algumas dificuldades dos cursistas nesse processo, dado que foi avaliado com base na análise de conteúdo (Bardin, 2009) das declarações e mensagens tanto dos cursistas quanto dos orientadores de trabalho acadêmico também coletadas no AVA-Unesp.

Segundo Bardin (2009, p. 40), a análise de conteúdo 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 desses conteúdos e das inferências decorrentes de índices ou indicadores contidos no texto em análise.

Dessa maneira, a análise de conteúdo das referidas declarações e mensagens coletadas no AVA/Unesp possibilitou identificar alguns fatores determinantes do comprometimento da produção escrita dos cursistas, fatores que são aqui problematizados e indicam necessidade de maior atenção em cursos dessa natureza.

3. Resultados: Avanços e Entraves

Visando a formação de professores especializados para o atendimento em salas de recursos, o curso foi estruturado em três módulos complementares, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1: Estrutura do curso

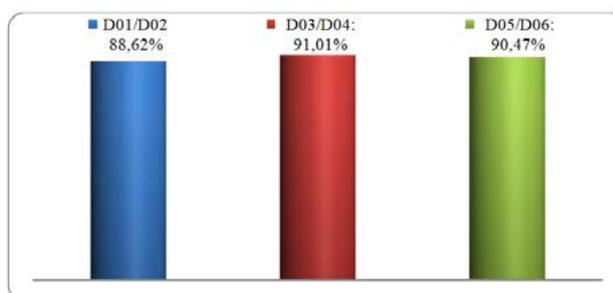
Módulo	Disciplinas
I (170 horas) – grade comum	D00 - Introdução à EaD D01 - Diversidade e Cultura Inclusiva D02 - Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva D03 - Gestão Democrática e Projeto Político-Pedagógico D04 - Metodologia de Pesquisa I: Elaboração do pré-projeto de pesquisa D05 – Ética na profissão docente D06 – Desenvolvimento Humano e Família
II (200 horas)	D07 – Contextualização e Conceito D08 - Metodologia da Pesquisa II: Elaboração do Projeto de Pesquisa D09 – Etiologia, Classificação e Tipologia D10 – Avaliação da Pessoa com Deficiência / TGD / AHS D11 – Planejamento de Ensino Individualizado
III (190 horas)	D12 – Tecnologia Assistiva D13 – Ensino Colaborativo D14 – Tópicos Específicos D15 – Metodologia da Pesquisa III: Elaboração do Trabalho Acadêmico (TA)

Fonte: Capellini & Moriya Schlünzen (2015).

O curso, conforme demonstrado no quadro I, buscou estruturar a formação docente com uma perspectiva ampliada de inclusão escolar, tendo como foco inicial e presente em toda a sequência didática e de conteúdo a ideia de diversidade e cultura escolar como elementos fundamentais para organização da escola por meio de uma gestão democrática, ética e aberta a todos os estudantes, independentemente de suas condições primeiras, seja de etnia, crença, valores ou de suas constituições biopsicossociais. Após o módulo inicial comum de Fundamentos Teóricos e Políticos, que contemplou também referencial teórico sobre desenvolvimento humano, o conteúdo concentrou-se nas diferentes áreas que compõem o PAEE; em cada um dos cursos foram abordadas as questões de caracterização específica, compreendendo-a à luz da proposta educacional inclusiva e do papel a ser desempenhado pelo professor especializado no apoio ao PAEE.

Com o intuito de verificar o nível de satisfação dos cursistas, foi realizada a aplicação de três questionários, enviados a todos os participantes para participação espontânea; os resultados demonstraram índice favorável de satisfação dos respondentes. A título de exemplo, segue o Gráfico 1, com o índice de aprovação das disciplinas 1 a 6 do Módulo I:

Figura 1: Percentual de satisfação da avaliação geral das disciplinas do Módulo I do curso de Educação Especial



Fonte: Relatório do Curso Unesp; Nead (2014, apud Schlünzen, 2015, p. 141).

Tanto na avaliação geral das disciplinas do Módulo I quanto nas do Módulo II, o índice de satisfação favorável ficou evidenciado. Dentre os indicadores disponibilizados (Totalmente insatisfeito, Insatisfeito, Indiferente, Satisfeito e Totalmente satisfeito), verificou-se a satisfação média de 91,83% em relação ao

conteúdo do curso e mediação da equipe (Moriya Schlünzen, 2015), indicadores que apontaram a adequação da matriz curricular e dos processos didáticos, metodológicos e da mediação pedagógica.

Cabe mencionar que os cursistas também puderam realizar a avaliação do curso em cinco dimensões - plano de ensino, material didático, ambiente virtual de aprendizagem, tutores *on line* e tutores presenciais; em todas elas, o percentual de satisfeitos ou muito satisfeitos atingiu mais de 85% (Moriya Schlünzen, 2015).

Muitos depoimentos espontâneos positivos acerca da mediação pedagógica dos tutores *on line* puderam ser verificados no decorrer do curso, a exemplo dos que seguem, coletados no ambiente virtual AVA/Unesp:

Obrigada pelas orientações e pela ajuda de sempre! Gostaria de reite-
rar que sou muito grata a você e à equipe Unesp, aos autores e textos
partilhados, pois o retorno deste curso tem sido imediato para mim,
pois atuo como psicopedagoga em início de carreira, e ter esse conhe-
cimento já me ajuda sobremaneira. Portanto, jamais interprete o meu
atraso às realizações das tarefas como falta de compromisso, embora
nunca tenha sido insinuado nada neste sentido, mas preciso enfatizar
que não é nenhum descaso, o curso é de altíssimo nível. Sintam-se to-
dos admirados pelo profissionalismo, companheirismo, tolerância e
pela compreensão (Cursista 1 – 28/05/15).

Muito obrigada por seus ensinamentos, dedicação, empenho, profis-
sionalismo e principalmente por sua paciência em receber minhas ati-
vidades que ficaram em atraso no decorrer das disciplinas do curso; em
muitos momentos pensei seriamente em desistir, mas suas mensagens
de motivação me faziam acreditar que poderia conseguir realizar essa
tarefa e enfim consegui, como já disse, graças à sua ajuda (Cursista 2 –
17/07/15).

Dinâmico, com foco nas necessidades reais de cada professor e uma
interação impecável no Fórum junto com nossos colegas. (...) Sendo tra-
tada com respeito, dignidade, muito carinho e o grande apoio que te-
nho recebido por parte do tutor, que desde o início tem me estimulado,
motivado e não mede esforços para me atender nos momentos das mi-
nhas dúvidas (...); obrigada, pois se estou realizando este curso maravi-
lhoso foi pelo seu apoio, motivação e estímulo (Cursista 3 – 24/04/14).

Queria parabenizá-los pelo excelente curso que a Unesp está nos ofe-
recendo e também expressar minha alegria e satisfação por estar reali-
zando um curso de especialização a distância de tão alto nível, com um
impecável domínio e abordagem metodológica. Parabéns aos coordena-
dores, professores e principalmente ao meu professor tutor (...), que
está contribuindo brilhantemente com informações teóricas e técnicas
e empíricas para o aprofundamento dos nossos conhecimentos (Cur-
sista 4 – 07/03/15).

Como resultado do acompanhamento e devolutivas constantes das atividades, a maioria (61%) relatou que, apesar do receio em trabalhar com os estudantes com deficiência mais comprometidos, o curso possibilitou maior segurança para ofertar o atendimento pedagógico especializado (APE) e 85% manifestaram que preconceitos e mitos cristalizados foram minimizados.

Os relatos de alguns cursistas coletados em atividades e fóruns de discussão demonstram essa mudança.

Apesar de tantos conflitos, sinto-me agora mais confortável, pois apresentei a proposta de atividade didática para a classe comum num ATPC e revelei que iria trabalhar de forma diferenciada, lúdica, com música, jogos, gravuras, recortes, colagem, contação de histórias e leitura de contos em um livro gigante, numa sala de alunos regular com a presença de aluno DI. No início alguns duvidaram e tentaram me desencorajar, mas deixei bem claro que, diante de tudo que venho aprendendo no curso que estou fazendo, é totalmente possível, sim. Na outra semana no próximo ATPC, os professores me pediram para orientá-los quanto à proposta didática, porque, segundo eles, houve muitos relatos dos pais. Até mesmo os vice-diretores e a coordenadora pedagógica sugeriram que eu ajudasse outros colegas professores que têm alunos DI. [...] Consegui passar credibilidade na prática, estou feliz, sinto que tenho muito a aprender ainda, porém uma sementinha foi plantada (Cursista 5, 16/03/15).

No decorrer destas três semanas de estudo e reflexão, noto que meu olhar (para a deficiência intelectual) está mais focado e ampliado, pois eu carregava algumas concepções do senso comum que não me permitiam ir além do que estava posto sobre todas as visões equivocadas da DI. Com estes estudos, foi possível notar que a compreensão sobre os conceitos de deficiência intelectual são essenciais para um melhor direcionamento e adequação de nossa prática pedagógica, de acordo com as necessidades provenientes da deficiência da pessoa (Cursista 6, 10/09/14).

Outro ponto forte do curso foi a proposta do estágio supervisionado, que focou o ambiente de trabalho do professor, ou seja, a escola e a sala de aula, uma vez que os cursistas eram professores de uma rede de ensino. Assim, eles tiveram que realizar estudos de casos e passo a passo; conforme se aproximavam dos casos de cada área (de acordo com o curso), foram elaborando um plano de atendimento individualizado (PAI), caracterizado como documento de avaliação, proposição e acompanhamento pedagógico do público-alvo da Educação Especial a ser desenvolvido no APE. Assim sendo, o estágio supervisionado consolidou-se como uma estratégia para evidenciar a indissociabilidade entre teoria e prática. A eficácia do estágio também ficou demonstrada em alguns depoimentos.

O estágio foi muito proveitoso. Ao elaborar o PAI, percebi que é necessário analisar minuciosamente as potencialidades do aluno (por meio de conversa com familiares e professores, relatórios e observação) e o currículo que corresponde à série em que ele está matriculado. A partir disso, traçar metas a curto, médio e longo prazo, criar estratégias e descrevê-las para que os professores possam ser orientados quanto ao ensino dele. [...] O professor especializado deve orientar os professores de classe comum de forma detalhada e sempre acompanhar o desenvolvimento das habilidades do aluno com deficiência intelectual (Cursista 7, 13/03/15).

A elaboração do PAI foi um processo complexo, tive muita dificuldade e precisei por diversas vezes da ajuda da nossa tutora, mas por fim consegui elaborá-lo. O documento é complexo e, por isso, muito importante para todos os professores. Se todos os alunos com DI tivessem um relatório como esse, certamente facilitaria muito o trabalho dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas infelizmente não é a realidade de nossas escolas. [...] É angustiante estarem todos os alunos em uma sala de aula e muitas vezes não ter qualquer informação ou documentação que possa subsidiar o seu trabalho diário com esses alunos (Cursista 8, 03/03/15).

Conforme apontam Capellini; Moryia Schlünzen (2016, p. 3.166-3.176), assim como estes, muitos outros relatos

evidenciaram que o conteúdo trabalhado de forma articulada com o cotidiano escolar e a mediação pedagógica realizada pela equipe de professores e tutores é relevante nesse processo de ensino. Vários depoimentos destacaram a interação diária realizada pela equipe, afirmando ter sido mais intensa do que muitas outras que tiveram, inclusive em cursos presenciais na graduação (Capellini & Moryia Schlünzen, 2016 p. 3.170).

A Tabela 1 apresenta os dados referentes a frequência e evasão do curso.

Tabela 1: Número de cursistas, de acordo com a situação.

Curso	Situação					Total
	Aprovado	Reprovado por frequência	Reprovado por nota	Reprovado por nota e frequência	Desistentes/Evadidos	
DA	94 (78,99%)	4 (3,36%)	6 (5,04%)	10 (8,4%)	5 (4,20%)	119
DV	53 (76,81%)	4 (5,80%)	3 (4,35%)	5 (7,25%)	4 (5,80%)	69
DF	51 (79,69%)	0 (0,00%)	5 (7,81%)	6 (9,38%)	2 (3,13%)	64
DI	100 (79,37%)	5 (3,97%)	8 (6,35%)	8 (6,35%)	5 (3,97%)	126
TGD	104 (84,55%)	2 (1,63%)	3 (2,44%)	7 (5,69%)	7 (5,69%)	123
AHS	82 (82,83%)	3 (3,03%)	5 (5,05%)	5 (5,05%)	4 (4,04%)	99
TOTAL	484 (80,67%)	18 (3,00%)	30 (5,00%)	41 (6,83%)	27 (4,50%)	600

A baixa evasão do curso também aponta para essa satisfação, pois, na média dos seis cursos, apenas cerca de 4% dos cursistas não conseguiram dar andamento ao seu processo formativo por vários fatores, alguns inclusive relacionados a doença própria ou de familiares.

Os resultados apresentados na Tabela 1 podem ser considerados extremamente baixos, tendo em vista alguns estudos sobre evasão, como o apresentado por Rinaldo (2014), que analisou a taxa de evasão em um curso de especialização na área de atenção à saúde, realizando comparação entre os cursos presenciais e a distância. No curso presencial, a taxa de evasão foi de 30,7%; a distância de 57,8%. Por outro lado, Almeida et al. (2013) analisaram as taxas de evasão de um curso de especialização em Esporte Escolar (curso com 390h cujo público-alvo são professores das redes estadual e municipal associados ao programa Segundo Tempo), cuja taxa de evasão foi de 49%, e outro de Redação Oficial (curso com 60h oferecido para os servidores dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e da Cultura (MinC), cuja taxa de evasão foi de 47%).

A Tabela 2 apresenta os índices de satisfação por disciplina e curso considerando o ambiente virtual de aprendizagem.

Tabela 2: Índices de satisfação por disciplinas e cursos.

Curso	Disciplinas do Módulo I			Disciplinas do Módulo II	
	D01/D02	D03/D04	D05/D06	D07/D08	D09/D10
AHS	83,05%	88,89%	100,00%	96,55%	91,30%
DA	94,12%	87,50%	93,48%	91,67%	88,89%
DF	82,50%	90,00%	95,45%	100,00%	92,86%
DI	84,52%	84,85%	97,44%	85,19%	100,00%
DV	83,33%	81,48%	96,55%	82,61%	95,83%
TGD	85,53%	83,33%	93,62%	93,94%	93,75%
Geral	85,91%	85,71%	95,71%	91,50%	94,30%

A satisfação evidenciada na tabela e nos demais dados coletados caminhou, todavia, ao lado da dificuldade de um número significativo de cursistas em finalizar o curso na elaboração escrita de seu trabalho acadêmico (TA), o que nos parece ter sido o ponto mais difícil do curso, por se tratar da elaboração de um trabalho científico, embora enfatizasse a escola, a sala de aula e o estudante – elementos da prática pedagógica –, visto que seu caráter acadêmico evidenciou-se estranho aos cursistas, distanciados que estão, muitas vezes, da formação científica.

Conforme já apontado, o curso foi estruturado de modo a possibilitar que cada cursista fosse realizando sua pesquisa no decorrer dos 18 meses de estudo, identificando a necessidade de intervenção em seu local de atuação e vislumbrando-a com base no conteúdo teórico-prático tratado durante as disciplinas. A estratégia viabilizada por meio das disciplinas Metodologias de Pesquisa I, II e III contemplou tanto a discussão acerca do que vem a ser uma pesquisa aplicada quanto a elaboração formal do documento de registro da experiência, que deveria se consubstanciar no TA, pelo fornecimento do *template* do artigo a ser escrito, com a demarcação de cada etapa que deveria ser considerada na versão final. Tal estrutura visava que o cursista pudesse, ao longo do curso, construir a pesquisa em seu local de trabalho, ao mesmo tempo que estudava os conteúdos específicos da área, possibilitando assim a vinculação entre teoria e prática e tornando significativa a experiência da pesquisa.

Dessa maneira, além do objetivo da intervenção realizada, era requerido que o cursista fizesse constar em seu artigo final a fundamentação teórica na revisão de literatura, o universo da pesquisa, seus participantes, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados no percurso investigativo e uma breve discussão sobre os resultados identificados.

Cabe destacar que na etapa final do curso, a partir da Metodologia de Pesquisa III, as turmas originais foram desmembradas em turmas menores de 10 ou 20 cursistas, a fim de viabilizar um melhor acompanhamento da elaboração do TA por parte dos orientadores² que assumiram a condução da formação nesse momento.

Embora nesse processo de construção gradativa de seu TA cada cursista tenha contado com a assessoria dos tutores *on line* nas etapas iniciais de elaboração da pesquisa e dos orientadores especialistas de cada área nas duas últimas Metodologias de Pesquisa (III e IV), as dificuldades demonstradas pelos cursistas durante o processo de elaboração escrita de seu trabalho final foram notórias.

Durante sua experiência no curso, as autoras verificaram que tanto os tutores *on line* quanto os orientadores das 38 turmas redimensionadas relataram casos de cursistas que, embora continuamente orientados, apresentaram repetidas versões de seu trabalho escrito que refletiam comprometimento em sua

² Para a orientação dos TAs, foram selecionados orientadores especialistas (mestres e doutores) em cada uma das seis áreas do curso.

competência leitora e escritora, ora evidenciado na compreensão da estrutura do artigo, ora no uso correto da língua (ortografia e concordância, por exemplo) ou na interpretação das orientações enviadas e na concatenação das ideias expostas em seu trabalho escrito.

Tal comprometimento se revelou muito presente no processo de produção escrita desses cursistas e se manifestou nos prazos de finalização do curso, pois mais de 50% dos formandos conseguiram realizar a apresentação final apenas na segunda ou terceira oportunidade prevista no cronograma³. Outro dado relevante é que houve casos de cursistas que finalizaram todas as disciplinas, mas não apresentaram o trabalho final escrito, ficando impedidos de certificar-se, dado que as especializações preveem a produção escrita como critério de conclusão do curso.

Para melhor compreensão desse fenômeno, utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2009) para identificar suas regularidades, sempre com vista ao devido cuidado ético que requer o trabalho com documentos pessoais numa investigação dessa natureza.

Segundo Bogdan e Biklein (1992, p. 132-133), documentos pessoais se caracterizam como “qualquer narrativa em primeira pessoa que descreva ações, experiências e crenças do indivíduo”. Nessa perspectiva e em função do espaço deste artigo, destacamos a seguir apenas algumas narrativas coletadas no AVA/Unesp que se revelaram mais recorrentes (padrões) durante o processo de elaboração escrita do trabalho acadêmico.

As dificuldades de caráter pessoal relacionadas à rotina diária e de trabalho dos cursistas aparecem com bastante frequência, a exemplo dos depoimentos a seguir.

Para dizer a verdade, não acreditava que eu iria conseguir... Por mais que eu me organizasse, não conseguia. Estava muito complicado... Acordo todo dia às 4h30 da manhã... chego às 21h, 22h. Tenho casa, marido, filha... e mais 64 aulas por semana... Quantas vezes decidia passar a noite fazendo o curso, tomava até energético e dormia em cima do teclado. Sinto por não ter aproveitado inteiramente esse curso, é um curso muito bom! (Cursista 9, 20/04/16).

Quando iniciei esse curso não sabia que tantas situações surgiriam ao longo do seu percurso. Engravidei (uma bênção de Deus), mas tornou-se mais difícil conciliar; dois cargos semanais (64h), trabalhando fora da cidade; doença na família e perda. Me enrolei toda. Várias noites tentei deixar o curso em dia, as tarefas em ordem, mas não conseguia. Sinto por não ter feito da melhor forma, me empenhado mais, e poder ter aprendido mais... Mas tudo é válido (Cursista 10, 15/04/16).

Tais fatores, como a carga horária de trabalho de muitos cursistas na regência de sala em dois ou até três períodos, a falta de colaboração da gestão para a execução da pesquisa também presente em alguns casos e questões de ordem familiar e de saúde se revelaram alguns dos determinantes da dificuldade da maioria dos cursistas na produção escrita.

Alguns relatos postados no fórum da equipe de orientadores deixam esse aspecto muito evidente.

Alguns cursistas estão copiando trechos da internet, artigos, teses, fazendo uma verdadeira colcha de retalhos. Nesses casos, entro em contato com o cursista e procuro ser cuidadosa ao falar que ele copiou

³ A apresentação do TA estava prevista no cronograma para 15/12/15, com mais duas possibilidades de apresentação em 27/02/16 e 16/04/16 para os cursistas que não conseguissem cumprir o prazo de finalização do artigo.

trechos em seu TA. Além disso, poucos estão respondendo e os que respondem demonstram não ter noção de como realizar uma fundamentação teórica de acordo com os objetivos da pesquisa e quais procedimentos metodológicos deverão ser adotados (Orientador A, 16/01/16).

Sem dúvida, esse contato com o mundo científico é a maior dificuldade deles. E com razão, pois não estão nesse universo, embora precisem bastante dele no dia a dia. Mas tem outras coisas muito preocupantes também para professores com experiência: a escrita de professores da área de Língua Portuguesa, por exemplo. Isso tem me chamado a atenção e confesso: tem me chocado (Orientador C, 23/01/16).

As dificuldades de interpretação atreladas ao cumprimento das orientações também são relatadas por alguns orientadores.

Estou preocupada com os cursistas que não enviam versões do TA. Alguns já enviaram, mas não corrigem segundo o que consideramos. [...] De todos os meus cursistas, apenas dois apresentaram (Orientador B, 18/01/16).

Colegas, bom 2016 para todos vocês, muita paciência e sabedoria no exercício de nossas funções docentes! Confesso a paciência com que estou exercendo ao extremo na correção dos TAs. Nada fácil! Mas o pior – e é o que quero comentar – refere-se aos TAs corrigidos, já em 03/11/15, e as cursistas postam a próxima versão sem alterar os pontos já mencionados. [...] Saibam que não refiz os comentários que já foram realizados lá em novembro, apenas as remeti para o trabalho anterior e que façam as correções sugeridas (Orientador D, 08/01/16).

Tal constatação, acompanhada do sofrimento relatado durante a elaboração de seu TA, levou as autoras a inferir que os cursistas – professores e gestores da educação básica – apresentam dificuldades no processo mais refinado de leitura e escrita, e a escola, também responsável pela formação continuada, não tem conseguido formar professores leitores e escritores, o que consequentemente impactará na formação leitora e escritora dos estudantes da educação básica. Nesse sentido, concordam com Buzianaro (2002, p. 34-36).

A competência leitora e escritora não se dá ao léu. Muitas foram as gerações subjugadas e destinadas ao fracasso escolar. Temos hoje, no ensino público, um considerável número de educadores que não tiveram a oportunidade de desenvolver essa competência e, portanto, não estão aptos a colaborar para o desenvolvimento da competência de seus alunos. A formação em serviço não é apenas importante, ela é indispensável. Com a já tão falada velocidade com a qual as transformações vêm ocorrendo no mundo, é mesmo impossível crer que um curso de nível médio ou um curso acadêmico possa atender às necessidades de formação/transição de nós, educadores, e ponto final, bem como não é possível esperar que essa formação ocorra numa via de mão única (Buzianaro, 2002, p. 35).

Para essa autora, é fato que o investimento público por parte do Ministério e das secretarias de Educação, das universidades e das escolas, acompanhado pelo compromisso pessoal de cada professor, gestor ou coordenador com sua formação, se faz necessário para reverter essa realidade, instaurando assim uma nova cultura e outro processo formativo dentro de seus ambientes e horários de trabalho (Buzianaro, 2002).

Afinal, ensinar é a tarefa do professor. Seu trabalho está voltado para criar no aprendiz competências que ele, sozinho, não pode aprimorar; a leitura e a escrita estão nessa categoria de aprendizagem que precisa ser conduzida e estimulada pelo professor.

Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever, porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito (Guedes & Souza, 2007, p. 19).

A experiência vivida pelas autoras no curso analisado vem corroborar a importância da ênfase na leitura e na escrita nos processos de formação docente, bem como apontar para as condições de vida e de trabalho dos professores da educação básica, que se constituem, não raro e conforme brevemente demonstrado aqui, impeditivos do seu aprimoramento profissional.

Essa assertiva se coaduna com o fato de que a construção da escola inclusiva também passa pela qualidade da educação e esta, por sua vez, deve ser garantida, dentre outros fatores, pela excelência na formação dos professores e pela melhoria das suas condições de trabalho, o que indica a necessidade de investir tempo e recursos em mais pesquisas nessa direção.

4. Considerações Finais

A experiência das autoras no curso de Educação Especial e Inclusiva promovido pela parceria entre a Redefor e a Unesp/Nead na modalidade a distância trouxe, por um lado, a convicção de que os cursistas ampliaram e aprimoraram suas condições teórico-práticas para a docência junto aos estudantes com deficiência (DA, DI, DF, DV), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e superdotação (AH/SD). Por outro, provocou outras reflexões acerca do processo de formação inicial e continuada dos professores da educação básica, dada a dificuldade demonstrada por uma parte dos cursistas na produção escrita do seu trabalho acadêmico.

A Educação Inclusiva – tarefa que não é de um só professor, mas sim de um projeto de escola, de políticas públicas, a ser construído em equipe, fundamentado em princípios éticos e democráticos – se relaciona com educação de qualidade; precisa ser ampliada a compreensão de que é um movimento de escola, e não apenas focado no PAEE, mas em todo e qualquer estudante.

Nesse sentido, a ideia norteadora deste relato foi suscitar reflexões acerca do processo formativo docente para atuação na Educação Especial e afirmar a urgência de mais pesquisas nesse sentido, a fim de estimular – seja nas políticas públicas, seja pela via do compromisso pessoal dos professores – a busca da superação das lacunas ainda existentes nesse processo, lacunas estas que impactam na qualidade da educação de todos os estudantes brasileiros.

Referências bibliográficas

- Almeida, O.C.S., Abbad, G., Meneses, P. P. M. & Zerbini, T. (2013). Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. *Rev. Bras. Orientac. Prof.*, 14, n. 1.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. C. & Biklein, S. K. (1992). *Qualitative research for education*. An introduction to theory and methods. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.

- Brasil. Ministério da Educação (2001). *Resolução 2/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Borges, F. V. A., Reali, A. M. M. (2012). Formação de professores e educação a distância: uma parceria na formação de professores-tutores-regentes. In *Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. São Carlos. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/177-898-1-ED.pdf>
- Buzianaro, M. A. B. (2002). Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora dos Professores. In M. A. Marfan (org.) Painéis [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (p. 34-36) v 2. Brasília, MEC, SEF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol2a.pdf>
- Capellini, V. L. M. F. & Moriya Schlünzen, E. T. (2016) *Análise de um curso de especialização em Educação Especial na modalidade a distância (EaD) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)*. In III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE) (p. 3.166-3.176). Lindoia. Disponível em http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/5588.pdf
- Cunha, M. I. (2012). *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 M. I. Cunha (org.). *Qualidade na graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente* (p. 267-280). Araraquara: Junqueira e Marins.
- Guedes, P. C. & Souza, J. M. de (2007). *Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de Português*. In I. C. B. Neves (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas* (p. 17-22). 8ª ed. Porto Alegre: UFRGS.
- Júnior, J. B. S. (2015). Educação a distância: desafios e perspectivas. *Revista Educação Pública*, v. 1, nov.
- Passerino, L. M. (2011). *Uma experiência de formação de professores na modalidade EaD*. In K. R. Caiado, D. M. Jesus, C. R. Baptista (orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco* (p. 75-90) v. 1. Porto Alegre: Mediação CDV/Facitec.
- Moriya Schlünzen, E. T. (2015). *Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva*. Tese de Livre Docência. Unesp/Presidente Prudente.
- Rinaldo, R. B. (2014). *Evasão em curso multiprofissional de especialização em Saúde da Família: comparação entre modalidade a distância versus presencial*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde. Mestrado Profissional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Sommer, L. H, Baibichi, T. M., Pinto, M. M., Debald, B.S., Ramos, I.V. & Salami, M.C. (2012). *Qualidade de ensino de graduação e os mitos em discursos institucionais*. In M. I. CUNHA (org.). *Qualidade na graduação: A relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente* (p. 39-69). Araraquara: Junqueira e Marins.

Educação a Distância: Dificuldades Práticas e Potencialidades no Polo de Teófilo Otoni, em Minas Gerais

Distance Education: Practical Difficulties and Potentialities at Teófilo Campus in Minas Gerais

ISSN 2177-8310
DOI prefix. 10.18264

Edimilson Eduardo da Silva *¹, Eduardo Martin Moreira Costa²

Resumo

¹ Professor, Departamento de Administração/Faculdade de Ciências Sociais, Aplicadas e Exatas (FCSAE)/ Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Rua do Cruzeiro, nº 01 - Jardim São Paulo, Campus do Mucuri - Teófilo Otoni, MG. edimilsones2013@gmail.com

² Administrador Público, Acadêmico Pré-Vestibular Comércio Ltda. Av. Getúlio Vargas, nº 530A - Centro -- Teófilo Otoni - MG. academicoprevestibular@veloxmail.com.br

A educação a distância tem se destacado como uma nova forma de acesso ao ensino superior em todo o Brasil. Neste contexto, este artigo tem por objetivo descrever a prática e o nível de compreensão de algumas ferramentas do ensino superior da modalidade a distância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), no polo de Teófilo Otoni, em Minas Gerais. A abordagem empregada caracteriza-se como quantitativa e qualitativa. Utilizaram-se como ferramentas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a observação participante e um questionário semiestruturado (misto). Outra fonte utilizada no estudo foi uma consulta pública no Grupo de Apoio ao Aluno (GAA). Este artigo teve como categorias analíticas as definições e conceitos contidos nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Como embasamento legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no intuito de buscar subsídios legais importantes na análise da relação existente entre a realidade do EAD e as normas que regulamentam esta modalidade de ensino superior na UFVJM. Os dados coletados demonstraram os seguintes fatores limitantes da compatibilidade das práticas de ensino EAD, na opinião dos entrevistados: a infraestrutura do sistema EAD, material didático e equipe multidisciplinar. Em relação às potencialidades destacam-se o nível de compreensão da plataforma Moodle, as vídeoaulas e a flexibilidade de horários de estudos. Pelos dados da pesquisa documental do GAA, verificou-se como maior dificuldade prática a falta de retorno (*feedbacks*) por parte dos professores e tutores. Por meio da análise da pesquisa, e apoiado em parte por pesquisa bibliográfica, infere-se que o sucesso da modalidade de ensino EAD depende de sua compatibilização com os referenciais de qualidade e normativas que abrangem o atendimento às dimensões relativas aos aspectos pedagógicos, aos recursos humanos e à infraestrutura.

Palavras-chave: Ensino superior, Educação a distância, Avaliação de sistemas EAD.

Recebido 13/04/2017
Aceito 30/08/2017
Publicado 28/12/2017

Distance Education: Practical Difficulties and Potentialities at Teófilo Campus in Minas Gerais

Abstract

Distance education has emerged as a new form of access to higher education throughout Brazil. In this context, this article aims to describe the practice and level of understanding of some distance learning higher education tools of the UFVJM, at Teófilo Otoni campus in Minas Gerais. The approach used is characterized as quantitative and qualitative. Bibliographic research, participant observation and a mixed questionnaire were used as data collection tools. Another source used in the study was a public consultation in the Student Support Group (GAA). This article has as analytical categories the definitions and concepts found in the Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (Quality References for Distance Higher Education). The Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Law on Guidelines and Bases of Education (LDB) were used in order to seek important legal resources in the analysis of the relationship between the reality of Distance Education and the norms that regulate this modality of higher education in UFVJM. The data collected showed the following factors limiting the compatibility of Distance Education teaching practices according to the interviewees: infrastructure of the Distance Education system, educational material and multidisciplinary team. Regarding positive factors, the level of understanding of the Moodle platform, the video lectures, and the flexibility of study time were relevant. From the research data of the GAA document, the lack of feedback by teachers and tutors was found as a practical issue. Through the analysis of the research and supported in part by bibliographic research, it is inferred that the success of Distance Education mode depends on its compatibility with the quality and normative frameworks that cover the dimensions related to pedagogical aspects, human resources and infrastructure.

Keywords: Higher education, Distance education, Evaluation of distance education systems.

1. Introdução

As instituições de ensino superior estão inseridas em um contexto organizacional que demanda inovação educacional e aplicação de novas práticas no processo de construção do conhecimento. Com o intuito de responder a tais exigências, a modalidade de ensino a distância, que tem como metodologia o uso de ferramentas das novas tecnologias da informação e comunicação, assume destaque. No Brasil, essa temática ganha importância nos últimos anos, especialmente a partir do decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005.

Para Nunes (1993), a Educação a Distância constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades, embora possa haver riscos no que tange à qualidade do ensino. Essa nova realidade de disseminação e democratização de acesso ao ensino superior é possibilitada pelas novas tecnologias de informação e comunicação que contribui para os processos de ensino e aprendizagem a distância.

Desde o surgimento da EAD, devido à nova prática de ensino a distância, emergiram diversos debates acerca da sua qualidade, metodologia e dos mecanismos utilizados por essa modalidade de aprendiza-

gem. Com a crescente inserção da modalidade a distância na esfera do ensino superior público no país, ficaram mais evidentes os limites a serem superados, como os relacionados à prática pedagógica, à prática metodológica e ao uso da tecnologia. Nesse sentido, há a necessidade de refletir sobre a organização e o funcionamento de um curso a distância que proporcionará compreensões relativas à educação, escola, currículo, estudante, professor, avaliação, gestão escolar, dentre outros (Brasil, 2007). Tal fato, somado à necessidade de entendimento do quanto os sistemas de EAD estão ou não compatíveis com os referenciais de qualidade, serviu de incentivo à investigação desse modelo educacional. Neste artigo, tem-se por objetivo descrever a prática e o nível de compreensão de algumas ferramentas do ensino superior da modalidade a distância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), no polo de Teófilo Otoni-MG. Assim, com base nos referenciais, procurou-se avaliar algumas variáveis envolvidas no ensino de EAD, como a compreensão em relação ao funcionamento do sistema para os docentes, tutores e discentes, o uso do material didático, a qualidade da infraestrutura etc. Na fase analítica, utilizou-se de um software estatístico, *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 22.0), que permitiu a sistematização e confecção de tabelas. Foi realizada também uma análise das dificuldades práticas, problemas e potencialidades percebidos pelos sujeitos da pesquisa. Portanto, trata-se de um estudo descritivo.

2. Referencial Teórico

No atual contexto de um processo acelerado de inovação, as instituições de ensino devem estar atentas às transformações tecnológicas em suas diversas esferas, principalmente no ensino, pesquisa e extensão. No que tange ao ensino e uso de tecnologias, Albertin & Brauer (2012) afirmam que as organizações públicas ou sem fins lucrativos já investem em educação a distância há décadas devido a suas características.

Para Rosa & Maltempi (2006), ao buscar mecanismos que visam contribuir na qualidade da relação entre o discente e o corpo docente no sistema EAD, verificou-se que há um constante aperfeiçoamento relacionado à disponibilização de recursos e ferramentas de ensino aprendizagem nas plataformas conhecidas como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Já Jaques (2002), por sua vez, ressalta que, por outro lado, os cursos a distância que façam uso de outras mídias, proporcionam um aumento na quantidade de dados analisados, impactando de forma significativa nos fatores tempo e esforço aos quais os professores são submetidos com o propósito de realizar avaliação formativa. Esse fato converge para premente necessidade por ferramentas computacionais desenvolvidas especificamente para auxiliar esse processo, entendendo que os atuais recursos tecnológicos restringem-se somente à análise de dados quantitativos. Por outro lado, para alguns autores, a EAD também tem suas desvantagens, limitações e dificuldades (Dutra, 2007; Rosa e Maltempi, 2006; Landim, 1997 *apud* Albertin & Brauer).

Em relação ao aspecto da organização dos sistemas em EAD, Sathler (2009) ressalta que os “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância”, em sua segunda versão em 2007, constituíram elementos fundamentais na definição dos princípios, diretrizes e critérios para essa modalidade. Para o autor, esses referenciais não têm força de lei, apenas revelaram a sua finalidade, da qual se fundamentou todo esforço de regulamentação empreendido pelo MEC.

Para Fiorillo, Maccari & Martins (2015), o Decreto nº 5.622/2005 indicou os atos governamentais relacionados à EAD e orientou que deveriam ser baseados nos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (Brasil, 2005a). Para os autores, essas normativas definiram o processo de operacionalização em unidades como polos de educação a distância, no país ou no exterior, que podem ser organizadas em conjunto com outras instituições para a execução descentralizada das funções pedagógico-administrativas do curso.

Na concepção de educação e estrutura curricular do ensino superior a distância da UFVJM, a proposta metodológica adotada no curso EAD tem como uma das diretrizes “[...] a concepção, a criação e a produção dos conhecimentos a serem trabalhados no curso, de forma que contemplem e integrem os tipos de saberes, hoje reconhecidos como essenciais às sociedades do Século XXI: os fundamentos teóricos e os princípios básicos dos campos de conhecimento; as técnicas, as práticas e os fazeres deles decorrentes; o desenvolvimento das aptidões sociais ligadas ao convívio ético e responsável (Brasil, 2009, p.13). No que tange à formação e ao perfil do administrador público, o projeto pedagógico do curso ressalta o atendimento a dimensões, a saber: (i) **epistemológica**: que diz respeito à escolha e aos recortes teórico-metodológicos das áreas e disciplinas ligadas ao currículo da Administração Pública; e (ii) **profissionalizante**: que, implicando a primeira, diz respeito aos suportes teórico-práticos que possibilitam uma compreensão do fazer do administrador público e a construção de competências para atuação em todas suas relações sócio-político- culturais e nas perspectivas da moral e da ética (Brasil, 2009, p. 14).

Diante da complexidade e de uma abordagem sistêmica do processo de ensino-aprendizagem, os referenciais de qualidade devem ser contemplados nos projetos pedagógicos de cursos na modalidade a distância por meio das categorias relacionadas aos aspectos pedagógicos, aos recursos humanos e à infraestrutura. Essas três dimensões devem estar integralmente expressas no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância por meio dos tópicos (I) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem (II) Sistemas de Comunicação (III) Material didático (IV) Avaliação (V) Equipe multidisciplinar (VI) Infraestrutura de apoio (VII) Gestão Acadêmico administrativa (VIII) Sustentabilidade financeira (Brasil, 2007).

O projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação “[...] a opção epistemológica é que norteará também toda a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento. A organização em disciplina, módulo, tema e área reflete a escolha feita pelos sujeitos envolvidos no projeto” (Brasil, 2007, p. 8). Os sistemas de comunicação devem proporcionar a popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação. O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos [...] (Brasil, 2007, p. 13).

Já o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos (Brasil, 2007, p. 16). Os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde as três categorias profissionais - os docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo - devem estar em constante qualificação para uma oferta de ensino de qualidade. Um curso a distância exige infraestrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançado, o que representa um significativo investimento da instituição. Essa infraestrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, videocassetes, áudio-cassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou stand alone e outros, dependendo da proposta do curso. A infraestrutura física das instituições que oferecem cursos a distância deve estar disponível na sede da instituição (em sua Secretaria, núcleo de EAD) e nos polos de apoio presencial (Brasil, 2007, p. 24). A gestão acadêmica de um projeto de curso de educação a distância “deve estar integrada aos demais processos da instituição [...]”. Por fim, a educação superior a distância de qualidade envolve uma série de investimentos iniciais elevados para a produção de material didático, na capacitação das equipes multidisciplinares, na implantação de polos de apoio presencial e na disponibilização dos demais recursos educacionais, assim como na implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de educação a distancia. Em relação aos tópicos presentes nos referenciais, o presente estudo abordou questões relacionadas à concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, aos sistemas de comunicação, ao material didático, à equipe multidisciplinar e à infraestrutura de apoio (Brasil, 2007).

3. Metodologia

A abordagem empregada no estudo caracteriza-se como quantitativa e qualitativa, utilizando como ferramentas de coleta de dados a observação participante, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e um questionário semiestruturado (misto). A observação participante foi realizada pelo pesquisador durante a realização da pesquisa no polo de Teófilo Otoni-MG. A pesquisa bibliográfica ocorreu por meio da busca em periódicos relacionados ao tema EAD, em bases indexadas como Scielo, Capes. A pesquisa documental abrangeu documentos como os “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” e demais materiais. Em relação ao questionário semiestruturado, a primeira parte abordou as características dos sujeitos da pesquisa. A segunda parte apresentou a avaliação das variáveis envolvidas no ensino de EAD, como nível de compreensão do seu funcionamento, dificuldades, fator de desistência, percepção sobre os estudantes, recursos para transmitir conteúdo, avaliação do grau de concordância. Para Rosa & Maltempi (2006), esses mecanismos visam contribuir na qualidade da relação entre o discente e o corpo docente no sistema EAD (docentes e tutores), verificando um constante aperfeiçoamento relacionado à disponibilização de recursos e ferramentas de ensino aprendizagem nas plataformas conhecidas como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Outra fonte utilizada no estudo foi uma consulta pública no Grupo de Apoio ao Aluno (GAA). Este artigo teve como categorias analíticas as definições e conceitos contidos no documento criado pelo Ministério da Educação e a Secretaria de Educação a Distância (2007), intitulado de “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância”. Como embasamento legal, foi utilizada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), do Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto nº 5.773, de junho de 2006 e o Decreto nº 6.303, de dezembro de 2007. O intuito é buscar subsídios legais na análise da relação e compatibilidade existente entre a realidade do EAD e as normas que regulamentam esta modalidade de ensino superior na UFVJM.

Para o desenvolvimento do trabalho, delimitou-se como local de estudo o polo sede do Curso de Administração Pública (EAD), em Teófilo Otoni-MG. Os atores da pesquisa foram os docentes, tutores e alunos que constituem uma população de oitenta pessoas envolvidas no ensino a distância, escolhidos por conveniência (Sweeney, Williams & Anderson, 2013, p. 307). Na fase da prática metodológica, os envolvidos foram estratificados em duas categorias, a saber: corpo docente, tutores e discentes.

No levantamento de dados, realizado entre os dias 01 de setembro a 28 de novembro de 2014 junto aos estudantes, utilizou-se de uma primeira abordagem via e-mail, contendo uma breve carta de apresentação e informações sobre o objetivo da pesquisa. Em relação ao corpo docente, foi realizado um contato prévio e individual e, depois, disponibilizado o questionário, de forma a viabilizar a devolução. A coleta de dados junto ao corpo docente ocorreu entre os dias 01 de outubro a 28 de novembro de 2014. Para os tutores, o processo de abordagem foi individual, com o uso de mecanismos tecnológicos, via e-mail com uso da internet, uma vez que existem tutores presenciais e a distância também no período de 01 de outubro a 28 de novembro de 2014.

Para as análises estatísticas descritivas foi utilizado um *software* estatístico, *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 22.0) que permitiu o tratamento, a análise e sistematização dos dados representados por meio de tabelas. Foi realizado também um estudo analítico dos apontamentos referentes às dificuldades práticas, problemas e potencialidades apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, que contribuíram para as reflexões deste estudo.

3.1 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi composta por um total de quarenta pessoas, sendo dezoito professores e tutores pertencentes à mesma estratificação, dos quais 88,9% são homens e 11,1% mulheres. A faixa etária ficou distribuída da seguinte forma: 38,9% entre 25 a 34 anos, 44,4% entre 35 a 44 anos, 11,1% entre 45 a 59 anos e 5,6% acima de 60 anos. Em relação à formação acadêmica, 11,1% possuem graduação completa, 5,6%

graduação incompleta, 50,0% especialização completa, 27,8% mestrado completo e 5,6% mestrado incompleto. O número de discentes entrevistados foram vinte e dois, sendo que 63,6% são homens e 36,4% mulheres. As idades foram distribuídas da seguinte forma: 18,2% entre 25 a 34 anos, 36,4% entre 35 a 44 anos e 45,5% entre 45 a 59 anos. A formação acadêmica ficou constituída por 59,1% com graduação completa, 22,7% graduação incompleta, 13,6% especialização completa e 4,5% especialização incompleta. Ressalta-se que a pesquisa foi totalmente composta por agentes efetivamente envolvidos com o processo de ensino EAD/UFVJM do polo de Teófilo Otoni, MG, do curso de Administração Pública.

3.2 Descrições analíticas do GAA

No que diz respeito à análise da opinião dos estudantes, foi utilizada a técnica de pesquisa documental junto ao Guia do Aluno EAD da UFVJM, para os cursos de Administração Pública e Licenciaturas. Por meio dos dados da pesquisa, foram coletados os questionamentos dos alunos e listados os dez mais citados por ordem decrescente, conforme as postagens no GAA do curso de Administração Pública, utilizando-se como critério de análise a quantidade aproximada de postagem por assunto, conforme visto no Quadro 2, na seção seguinte.

4. Resultados e Discussão

4.1 As potencialidades e limitações do ensino EAD

Os debates a respeito da EAD, sobretudo na última década, têm proporcionado novas reflexões acerca das suas práticas metodológicas, pedagógicas, uso da tecnologia, dentre outros. O Quadro 01 apresenta uma sistematização das principais dificuldades práticas e potencialidades relatadas pelos entrevistados (os docentes, tutores e estudantes).

Quadro 01: Dificuldades e potencialidades EAD/UFVJM -Teófilo Otoni, MG

Dificuldades	Potencialidades
Falta maior participação dos Professores	Flexibilidade de horários de estudo
Retorno dos “feedbacks” das atividades	Possibilidade de adquirir um diploma superior
Pouco contato com tutores e professores	Facilidade de aprendizagem individual
Demora na postagem das notas no curso	Alcance de distancias que viabilizam o estudo
Capacitação adequada dos estudantes	Uso de tecnologias de informação atuais
Comprometimento dos estudantes no estudo	Material didático de fácil entendimento.
Qualidade das vídeoaulas apresentadas	Busca do aperfeiçoamento metodológico
Falta de material didático impresso	Corpo docente de alto nível, mestres e etc.
Adaptação adequada ao AVA - Moodle	Respeito à capacidade de cada individuo.

Percebe-se no Quadro 1 que, dentre as dificuldades práticas relatadas pelos entrevistados, estão a falta de maior participação dos professores, o retorno das atividades em forma de “feedbacks”, o pouco contato com os tutores e a demora nas postagens das notas dos estudantes. Esses relatos evidenciam que há um caminho a percorrer na consolidação dos princípios da interação e interatividade, elementos fundamentais no sistema de comunicação (Brasil, 2007). Por outro lado, as potencialidades relatadas foram a flexibilidade de horários de estudo, a possibilidade de adquirir um bom curso superior com a facilidade de aprendizagem individual, o alcance a distancias que viabilizam o estudo e o uso de tecnologias atualizadas, o que demonstra que as práticas democráticas de acesso ao ensino superior estão em um processo de crescimento gradual.

Quadro 02: Questionamentos postados no GAA – Estudantes de 2014.

Nº	Número de postagens	Assunto abordado na questão.
01	70	A falta de retorno, os "feedbacks" dos professores.
02	65	Demora na postagem das notas por parte dos professores.
03	60	A falta de retorno dos Professores e Tutores no AVA.
04	55	Pouca participação dos professores e tutores no AVA.
05	50	Ausência do material didático impresso disponível.
06	45	Mais vídeo aulas com qualidade nas apresentações.
07	40	Formato das provas, Ex.: 2 ou 3 questões valendo 35 pontos.
08	35	Atividades e trabalhos coincidindo na semana de provas finais.
09	30	O ambiente AVA não é interativo, é frio e desmotivador.
10	25	Modelo de ensino aprendizagem em geral (períodos ociosos)

Observa-se no Quadro 02 que, dentre os relatos mais citados, estão a falta de "feedbacks" por parte dos professores, a demora na postagem das notas, falta de retorno dos tutores, pouca participação dos docentes no ambiente virtual de aprendizagem e ausência de material didático impresso. Essas evidências não compatibilizam com os referenciais de qualidade sobre o acesso ao material didático, a interação e a interatividade entre os envolvidos, elementos importantes no processo de ensino superior em EAD.

Observa-se que as variáveis limitadoras apontadas pelos entrevistados dificultam o processo de ensino-aprendizagem da modalidade EAD. Essa realidade evidenciada na pesquisa contraria o argumento de Rosa & Maltempi (2006, p. 62), ao afirmar que, quanto à busca de mecanismos que visam à qualidade da relação entre o discente e o corpo docente no sistema EAD, [...] há um constante aperfeiçoamento relacionado à disponibilização de recursos e ferramentas [...].

Observou-se por meio da análise qualitativa que os estudantes têm uma grande carência de contato com os professores e tutores do sistema EAD/UFVJM, com destaque em relação aos feedbacks das atividades avaliativas, incluindo provas, pouca agilidade na postagem das notas no SIGA por parte dos professores. Estas práticas não contribuem para o processo de aprendizagem. Estes foram os questionamentos de maior frequência relatados pelos entrevistados. Por meio do questionário foram identificados os seguintes fatores limitantes na opinião dos entrevistados: a infraestrutura do Sistema EAD, o Moodle e suas ferramentas e a falta de retorno como "feedbacks" por parte do corpo docente. Diante disso, infere-se que há uma carência de infraestrutura material evidenciada pelos relatos no GAA, a qualificação de recursos humanos com vistas a potencializar a interação e interatividade.

Em relação às potencialidades destacam-se o nível de compreensão da plataforma Moodle, as vídeo-aulas e a flexibilidade de horários de estudos. A pesquisa também revelou uma evolução no decorrer do curso de Administração Pública EAD/UFVJM, principalmente em relação à qualidade e quantidade das vídeoaulas e à maior participação dos professores e tutores na interação diária com os estudantes, mas esta relação precisa ainda ser intensificada, para que todos desfrutem o máximo possível das ferramentas e técnicas deste modelo de ensino superior. Estes são os principais aspectos a serem observados para o aperfeiçoamento da modalidade EAD no polo de Teófilo Otoni, que vem desenvolvendo e conquistando, apesar de algumas dificuldades, avanços nas normatizações e regulamentações extremamente necessárias para todos os integrantes deste modelo de ensino. Para tanto, é preciso buscar uma melhor capacitação e qualificação do corpo docente, que abriga os tutores e professores, com a participação efetiva no processo de disseminação do conhecimento. Por outro lado, é preciso também proporcionar aos discentes uma formação básica da tecnologia a ser utilizada na plataforma Moodle, que, conforme os dados da pesquisa, tem dificultado bastante o desempenho dos estudantes e, por hora, desmotivando ao estudo individual contínuo.

4.2 O sistema EAD e suas Ferramentas

Esta seção apresenta uma sistematização dos principais resultados da pesquisa de campo, abordando o nível de compreensão do sistema EAD e de suas ferramentas.

Tabela 01: Nível de Compreensão dos estudantes do funcionamento sistema EAD

Compreensão	Frequência	Percentual
Ótimo	09	40,9
Bom	13	59,1
Total	22	100,0

Observa-se na Tabela 01 que 40,9% dos participantes da pesquisa avaliam o nível de compreensão sobre o funcionamento do sistema EAD como ótimo, e que 59,1% consideraram bom. Esses dados demonstram que os sistemas de comunicação EAD estão em consonância com o processo de democratização do acesso às tecnologias de informação, o que pode contribuir no processo de interatividade por parte dos estudantes.

Tabela 02: Nível de Compreensão dos professores e tutores do funcionamento sistema EAD

Compreensão	Frequência	Percentual
Ótimo	06	33,3
Bom	12	66,7
Total	18	100,0

Observa-se que o nível de compreensão em relação ao funcionamento do sistema EAD é avaliado entre ótimo e bom em 100% das respostas dos participantes da pesquisa, o que pode significar uma potencialidade no desenvolvimento dessa modalidade e sua consolidação.

Tabela 03: Grau de concordância dos estudantes sobre o MOODLE e suas ferramentas

Concordância/plataforma	Frequência	Percentual
Discordo parcialmente	04	18,2
Não concordo nem discordo	02	9,1
Concordo parcialmente	14	63,6
Concordo totalmente	02	9,1
Total	22	100

Na Tabela 03 é demonstrada que 63,6% dos estudantes concordam parcialmente com o grau de facilidade de compreensão e entendimento da plataforma, 18,2% discordam em partes, 9,1% não concordam nem discordam e 9,1% concordam totalmente. Pode-se considerar que há um grau considerado de parcialidade em relação à facilidade de entendimento da metodologia utilizada na plataforma Moodle.

Tabela 04: Grau de concordância dos professores e tutores sobre o MOODLE e suas ferramentas

Concordância/Moodle	Frequência	Percentual
Discordo parcialmente	01	5,6
Não concordo nem discordo	04	22,2
Concordo parcialmente	13	72,2
Total	18	100

Na Tabela 04 pode-se observar que 72,2% dos participantes concordam parcialmente que as ferramentas do Moodle são de fácil compreensão e 22,2% não concordam nem discordam que esta utilização é de fácil compreensão. Infere-se que a maioria considera parcialmente de fácil compreensão as ferramentas do Moodle, indicando a necessidade de melhorias e aperfeiçoamentos na plataforma.

5. Considerações Finais

O propósito principal deste estudo foi descrever a prática e o nível de compreensão de algumas ferramentas do ensino superior da modalidade a distância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), no polo de Teófilo Otoni-MG. Essa descrição objetiva contribuir para o entendimento da compatibilidade dos sistemas de EAD com os referenciais de qualidade para a educação superior a distância. Nesse sentido, foram abordadas as questões relacionadas à concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, os sistemas de comunicação, o material didático, a equipe multidisciplinar e a infraestrutura de apoio (Brasil, 2007).

O projeto político pedagógico do curso EAD do polo de Teófilo Otoni-MG aborda em seu conteúdo elementos compatíveis com a concepção epistemológica sugerida nos referenciais de qualidade.

Por meio dos relatos, percebe-se que há um caminho a percorrer na consolidação do sistema de comunicação com uso eficiente da tecnologia aplicada à educação. Embora alguns relatos demonstrem que os sistemas de comunicação EAD estão em consonância com o processo de democratização do acesso às tecnologias de informação, faltam recursos para promover avanços no processo de interatividade por parte dos estudantes.

No aspecto relativo ao material, observa-se, pelos relatos dos entrevistados observados no GAA, que há dificuldades de acesso e uma carência de infraestrutura material. No que tange à equipe multidisciplinar no processo de implementação do ensino EAD/UFVJM, os dados do GAA evidenciaram que os estudantes têm carência de contato com os professores, tutores e *feedbacks* das atividades avaliativas. Essas informações indicam a necessidade de qualificação de recursos humanos com vistas a potencializar a interação e interatividade.

Em relação à facilidade de entendimento da metodologia utilizada na plataforma Moodle, há uma indicação de adequação das ferramentas e da plataforma. Essa ação contribuirá no nível de compreensão, facilidade de acesso e democratização do ensino.

A pesquisa não teve a pretensão de esgotar o tema de análise, mas contribuir para o entendimento das principais dificuldades e potencialidades da modalidade de ensino a distância (EAD). As principais limitações deste estudo dizem respeito à falta de abordagem sobre a opinião dos professores quanto às críticas dos alunos e às particularidades do contexto. Como sugestão para estudos futuros, propõe-se a aplicação de novas pesquisas em outros polos e cursos oferecidos pela DEAD/UFVJM.

Referências Bibliográficas

- Albertin, A. L., & Brauer, M. (2012). Resistência à educação a distância na educação corporativa. *Revista de Administração Pública-RAP*, 46(5). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v46n5/a09v46n5>
- Brasil. (2007). Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://goo.gl/UKK1N>
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Brasília: MEC/SEED.
- Brasil. Ministério da Educação. (2009). Projeto Pedagógico do Curso de Administração Pública Modalidade a Distância. Disponível em: http://ead.ufvjm.edu.br/images/documentos/projetopedagogicoadministracao_publica_ead.pdf
- Dutra, D. (2007). *O desafio do e-learning: vencer as barreiras comportamentais*. Disponível em: http://www.always.com.br/site2005/endo_clip04.html
- Fiorillo, A., Maccari, E., & Martins, C. (2015). A EAD NO BRASIL E A IMPORTÂNCIA DE COMPETÊNCIAS SUBJACENTES PARA O RECONHECIMENTO DE CURSOS DE ACORDO COM A PERCEPÇÃO DE COORDENADORES DE CURSO. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 16(1), 141-178. doi:<http://dx.doi.org/10.13058/raep.2015.v16n1.211>
- Jaques, P., Andrade, A., Jung, J., Bordini, R., & Vicari, R. (2002, January). Using pedagogical agents to support collaborative distance learning. In *Proceedings of the Conference on Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL Community* (pp. 546-547). International Society of the Learning Sciences. Disponível em: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1658713>
- Nunes, I. B. (1993). Noções de educação a distância. *Revista educação à distância*, 4(5), 7-25. Disponível em: <http://www.ibase.org.br/~ined/ivoniol.html>. Acesso em: 03 jul. 2014.
- Rosa, M., & Maltempo, M. V. (2006). A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 57-76. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30407>
- Sathler, L. (2009). Referenciais de qualidade para a Educação superior a distância: Desafios de uma caminhada regulatória. *Colabor@-A Revista Digital da CVA-RICESU*, 5(17). Disponível em: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/3/3>
- SWEENEY, D. J., WILLIAMS, T. A., ANDERSON, & D. R. (2013). *Estatística aplicada à administração e economia*. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning.

Qualidade e Educação a Distância: a Percepção dos Diplomados do Curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina

Quality and Distance Education: Graduated Perceptions about Federal University of Santa Catarina Management Course

ISSN 2177-8310
DOI prefix. 10.18264

Karin Vieira da Silva¹, João Peixoto^{2*}, Anderson Sasaki Vasques Pacheco³

Resumo

Tem sido divulgada a ideia de que a Educação a Distância, apesar da possibilidade de expansão do acesso ao ensino superior que comporta, sofre algumas limitações, que passam pela percepção, quer dos alunos quer de outros agentes relacionados com o ensino superior que a Educação a Distância tem frequentemente qualidade inferior aos cursos presenciais. Sabe-se pouco, porém, sobre o conteúdo e os fundamentos dessas percepções, bem como sobre a forma como elas têm evoluído no tempo. Este artigo pretende repensar essa lacuna por meio de um estudo de caso no curso de Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. Portanto, o artigo tem como objetivo verificar as percepções dos egressos do curso quanto à qualidade de seu ensino. Para o alcance desse objetivo, foram coletadas informações de ordem qualitativa, por meio de entrevistas, e quantitativa, por meio de questionários, junto aos alunos diplomados entre os anos de 2010 e 2014, em diferentes polos dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo e de análise descritiva simples. Os principais resultados apontaram, em linhas gerais, que os diplomados demonstraram estar satisfeitos com a experiência na graduação e que o curso realizado ainda sofre preconceitos relativamente à questão da qualidade e à seriedade da modalidade a distância. Entretanto, verificaram-se indicativos de que essa visão receosa vem diminuindo, sobretudo quando o curso é conduzido por instituições já consolidadas, como a Universidade Federal de Santa Catarina.

Palavras-chave: Educação a distância, Universidade Aberta do Brasil, Percepção dos alunos.

¹ Professora doutora da Unifebe.
R. Dorval Luz, 123 - Santa Terezinha,
Brusque - Santa Catarina - Brasil.
vieira.karin@gmail.com

² Professor doutor, Socius/Iseg/
Universidade de Lisboa. Rua do
Quelhas, 6 - Lisboa - Portugal.
jpeixoto@iseg.ulisboa.pt

³ Professor doutor da Unifebe.
R. Dorval Luz, 123 - Santa Terezinha,
Brusque - Santa Catarina - Brasil.
sasaki.anderson@gmail.com

Quality and Distance Education: Graduated Perceptions about Federal University of Santa Catarina Management Coursee

Abstract

It has been spread the idea, which distance learning, despite the possibility of expanding access to higher education, suffers from some limitations. The mainly thought, perceived both by students and other agents related to higher education, regards to the lower quality of distance education. However, there is lack of studies about the content and rationality of these perceptions, as well how they have evolved over time. This article intends to fill this gap through a case study in distance learning management course of the Federal University of Santa Catarina – Brazil. To reach this objective, it was used both qualitative and quantitative data, through interviews and through questionnaires, respectively. The sample comprised students who graduated between 2010 and 2014, in different campus of the states of Santa Catarina and Rio Grande do Sul. Data were analyzed through content analysis and descriptive analysis. The main results pointed out, in general terms, that graduates were satisfied with their undergraduate experience and that the course still suffers from misconceptions about distance education quality and seriousness. However, there have been indications that this view has been declining, especially when they are offered by good reputation institutions, such as the Federal University of Santa Catarina.

Keywords: *Distance learning, Brazil Open University, Students perceptions*

1. Introdução

Já na década de 1960, a importância da educação para o desenvolvimento econômico e social apresentava grande relevância, com discussões sobre uma economia da educação e os seus reflexos em âmbito econômico e social. Gomes (1964, p. 654) então ressaltava que “a importância assumida pela educação na promoção do desenvolvimento econômico é hoje testemunhada pela atenção que lhe é concedida universalmente” e dava indicativos de que “as inúmeras obras consagradas aos problemas da educação e do desenvolvimento apresentam-nos uma verdadeira ‘economia da educação’, com todas as suas implicações no crescimento econômico e no progresso social das comunidades”.

Atualmente, na consolidada sociedade e economia do conhecimento, os sujeitos são os elementos centrais, dos quais depende o bom desempenho das organizações. Correia e Pereira (2006) destacam que os incrementos de produtividade já não se baseiam nas habilidades e força física dos trabalhadores, porque, nessa nova economia, a performance organizacional está ancorada nas capacidades intelectuais dos indivíduos, “cujo alicerce é o conhecimento tácito, não obstante a importância estratégica que assume o conhecimento explícito” (Correia; Pereira, 2006, p. 70).

Segundo os autores, para a dinâmica do mercado atual e para o fortalecimento de atividades inovativas na economia contemporânea, a produção, aquisição, absorção, reprodução e disseminação do conhecimento são aspectos fundamentais (Correia; Pereira, 2006). Entretanto, mesmo a educação e o conhecimento sendo fatores primordiais na economia e sociedade atuais, o acesso à educação, segundo Borges, Jesus e Silva (2014), esteve por muito tempo restrito a uma pequena parcela da população, proveniente da elite e da alta cultura, que utilizava os espaços escolares para perpetuar as suas próprias práticas e tradições.

Contudo, os autores destacam que essa realidade vem se transformando nas últimas décadas, especialmente no que se refere ao aumento das possibilidades de acesso à educação e a sua consolidação como direito universal (Borges; Jesus; Silva, 2014, p. 88). No caso do Brasil, algumas iniciativas vêm ao encontro da democratização do acesso ao ensino, como é o caso da Universidade Aberta do Brasil, que oferece cursos de ensino superior por meio da Educação a Distância.

A modalidade a distância de educação não é recente, mas ganhou relevância e popularidade com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, que ampliaram significativamente as possibilidades de interação entre os envolvidos no processo educativo e a exploração de diferentes recursos didáticos e pedagógicos. Porém a Educação a Distância ainda encontra grandes desafios, especialmente no que se refere à sua concretização como forma de ensino-aprendizagem válida e credível.

A EaD pode ser entendida, em sua configuração atual, como “um sistema tecnológico de comunicação bidirecional” que, por meio da ação e interação de diferentes recursos didáticos e do suporte oferecido por uma organização e tutoria, é capaz de substituir a interação pessoal entre professor e alunos em sala de aula, como forma preferencial de ensino, e proporcionar aos estudantes uma “aprendizagem independente e flexível” (Aretio, 1994, p. 14).

O potencial da Educação a Distância, para alguns autores, reside em sua flexibilidade, em sua capacidade para superar as barreiras geográficas (Rodríguez; Caro, 2002) e em seu potencial para democratizar o ensino (Nunes, 2009). Contudo, apesar da visão positiva de alguns autores e da evolução significativa das ferramentas que apoiam a modalidade a distância de educação, ela ainda é vista por muitos com desconfiança. Aspectos relacionados à qualidade do ensino oferecido e questões sobre a autonomia e a emancipação dos alunos são espectros que rondam a temática, assim como críticas a respeito da mercantilização e instrumentalização do ensino afetam a Educação a Distância.

De acordo com Lapa (2005, p. 124), há dois caminhos possíveis para a EaD. No primeiro, ela se volta para o mundo da vida, pautada em uma racionalidade comunicativa entre os sujeitos e no “poder comunicativo e de esferas políticas públicas de expressão de demandas sociais das “periferias” do sistema político”. No segundo, a EaD age sem “nenhum compromisso, seguindo uma lógica instrumental e voltada para os sistemas e procura, tendencialmente, ‘colonizar’ o mundo da vida”. Para a autora, a Educação a Distância possui o potencial necessário para trilhar qualquer um desses caminhos. Entretanto, “a opção não passa por requisitos tecnológicos, e sim por uma questão de opção política dada em outro nível” (Lapa, 2005, p. 124).

Vale ressaltar que a Educação a Distância não deve ser “uma forma facilitada de obtenção de diploma e muito menos uma fábrica de estatísticas de alunos formados”, mas, ao contrário, deve ser utilizada como “instrumento de aprendizagem e oportunidade que viabiliza maior flexibilidade nos horários e a possibilidade de se construírem pontes para levar a educação aos mais diversos lugares”, observando a qualidade necessária para formar sujeitos críticos (Bueno; Soares, 2014, p. 2).

No Brasil, uma experiência de Educação a Distância ao nível das universidades públicas e gratuitas encontra-se em andamento e se intitula Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ele teve seu início por meio de um esforço do Ministério da Educação (MEC), visando a inclusão e a democratização educacional via oferta de educação em nível superior em âmbito nacional. De acordo com Bueno e Soares (2014), um dos motivadores foi a limitação de vagas nas universidades federais. Com isso “o MEC viu na UAB a possibilidade de democratizar, expandir e interiorizar o ensino superior público e gratuito no País, com apoio da Educação a Distância e a incorporação de novas metodologias de ensino, especialmente o uso de tecnologias digitais” (Bueno; Soares, 2014, p. 5).

Políticas voltadas para a ampliação da educação, tais como a Universidade Aberta, vão ao encontro do cumprimento da Constituição Federal brasileira, que, conforme Borges, Jesus e Silva (2014), estabelece que a educação é um direito de todos os indivíduos e deve-se prezar pela igualdade de condições e acesso. Dessa forma, programas dessa natureza visam “auxiliar a inserção educacional do público que até hoje esteve excluído da política educacional, devido, principalmente, à sua condição social e econômica” (Borges; Jesus; Silva, 2014, p. 88). A UAB se constitui por um “sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da Educação a Distância” (UAB-BR, 2015a).

De acordo com o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, a UAB foi instituída com o objetivo de fomentar “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”. Segundo a UAB-BR (2015b, s/p), a Universidade Aberta desempenha os seguintes papéis:

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.

A iniciativa acredita que a atuação das universidades públicas em regiões remotas pode contribuir para o desenvolvimento de localidades com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao desempenhar um papel voltado para

a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (UAB-BR, 2015b, s/n).

Nesse contexto, para trilhar o caminho e consolidar uma Educação a Distância de qualidade e capaz de contribuir para uma dinâmica positiva de desenvolvimento, julga-se importante perceber, primeiramente, quais são as impressões dos alunos que já passaram por essa modalidade de ensino. Assim, esta pesquisa tem o intuito verificar as percepções dos egressos do curso de Administração a distância quanto à qualidade de seu ensino. Para atingir esse objetivo, o presente artigo apresentará os resultados de uma pesquisa realizada com alunos egressos do curso de Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina residentes em regiões interioranas dos Estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

2. Metodologia

Na presente pesquisa optou-se por utilizar tanto a orientação quantitativa como a qualitativa de pesquisa. De acordo com Vítora, Knauth e Hassen (2000), o método quantitativo e o método qualitativo de investigação são diferentes, mas não são excludentes. A utilização conjunta dessas duas abordagens consiste numa estratégia de validação das informações empíricas.

Quanto à pesquisa quantitativa, destaca-se que ela se caracteriza pela utilização de dimensões quantificáveis nos processos de coleta de dados e pelo uso de técnicas estatísticas para o seu tratamento (Sou-

za; Fialho; Otani, 2007). Dessa forma, utilizou-se a técnica de levantamento de dados também denominada survey, que é uma investigação em que se coletam dados para descrever e estimar as características de determinada população por meio de técnicas estatísticas (OECD, 2015). A opção pela utilização da orientação qualitativa justifica-se pelo anseio de analisar o fenômeno com abrangência e profundidade, no que se refere aos aspectos essenciais de uma pesquisa social, tais como valores, atitudes e opiniões (Silva; Menezes, 2001).

Para atender o objetivo desta pesquisa, foram escolhidas localidades que não se caracterizam como grandes centros urbanos, pois se anseia perceber a atuação da Educação a Distância onde ela é potencialmente mais relevante – em territórios com acesso ao ensino superior público limitado.

A pesquisa compreende os alunos diplomados entre os anos de 2010 e 2014. Isto porque os primeiros bacharéis do curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina datam do ano de 2010. A limitação no ano de 2014 ocorreu devido ao fato de a pesquisa de campo ter iniciado em 2015. Esse recorte delimitou o universo de pesquisa a 132 alunos. Destes, 53 estudaram em polos catarinenses (25 na cidade de Laguna e 28 em Tubarão) e 79 no Estado do Rio Grande do Sul (13 em São Francisco de Paula, 19 em Tapejara, 21 em Tio Hugo e 26 em Jacuizinho).

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionário e a entrevista semiestruturada. O questionário foi construído e alojado na plataforma Google Forms, que registra os dados em planilhas virtuais. Partindo dos dados de contato dos alunos fornecidos pela secretaria do curso de Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, foram realizados contatos intervalados via e-mail, contato telefônico e envio de mensagens via telefone e Facebook com o intuito de obter respostas aos inquéritos.

Dessa forma, obteve-se uma taxa de respostas de 47,7%. No total, o questionário era composto de 74 questões, contendo tanto perguntas abertas quanto fechadas. Ressalta-se que o inquérito foi desenvolvido em consonância com uma pesquisa de levantamento da Universidade Aberta de Portugal.

No que tange às entrevistas realizadas, destaca-se que a seleção das pessoas interrogadas obedeceu a um número limitado de indivíduos e teve o seu valor determinado pela sua “adequação aos objetivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida” (Quivy; Campenhoudt, 2005, p. 103).

Dessa forma, foram entrevistados seis coordenadores de polo (sigla Cⁿ), nomeadamente nos municípios de Jacuizinho, Tio Hugo, São Francisco de Paula, Tapejara, Laguna e Tubarão. Além desses, foram entrevistados oito tutores (sigla Tⁿ) presenciais: um em Jacuizinho, um em Tio Hugo, um em São Francisco de Paula, dois em Tapejara, um em Laguna e um em Tubarão. Quanto às entrevistas com os alunos (sigla Aⁿ), a amostra incluiu 24 entrevistas com diplomados.

Procurou-se contemplar todos os polos de ensino pesquisados. Por isso, houve a participação de cinco alunos de Jacuizinho, cinco alunos de Tapejara, três alunos de Tio Hugo, três alunos de São Francisco de Paula, três alunos de Tubarão e cinco alunos de Laguna. A realização das entrevistas ocorreu no decorrer do ano de 2015 e início de 2016 e tiveram duração média de 45 minutos. Elas foram encerradas após a consideração da saturação dos dados, que implica que as informações passem a repetir-se ou elementos novos deixem de aparecer (Albarello et al., 1997, p. 104).

Para a análise dos dados quantitativos, optou-se pelo uso da estatística descritiva, que se baseia na soma dos dados e criação de ferramentas de análise, tais como gráficos e tabelas (Huot, 2002; Reis et al., 1996). Como suporte para a análise dos dados quantitativos, recolhidos mediante a aplicação de questionários, foi utilizado o software SPSS, versão 22. O tratamento dos dados estatísticos recorreu a uma análise descritiva simples, apresentada por meio de gráficos e tabelas.

A análise do material recolhido por meio das entrevistas contou com a utilização da técnica de análise de conteúdo, baseada nas orientações de Bardin (2004), que destaca três etapas fundamentais: a pré-análise (organização do material recolhido), a descrição analítica e o tratamento dos resultados (interpretação dos dados).

Particularmente nesta pesquisa analisaram-se os seguintes critérios: i) exames/provas; ii) atividades formativas e de avaliação contínua; iii) apoio dos serviços administrativos; iv) aprendizagens realizadas ao longo do curso, e; iv) plano de estudos e conteúdo; v) percepção dos contatos profissionais sobre o curso realizado; vi) decisão que o aluno teria tomado se pudesse voltar atrás.

3. Resultados e Discussão

A apresentação do estudo realizado nesta pesquisa está subdividida em duas partes. A primeira descreve brevemente o surgimento e o formato do curso de Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. A segunda parte apresenta a percepção dos egressos sobre o curso de Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, com base nos critérios delineados na seção de metodologia da pesquisa.

3.1 O curso de Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi fundada em 1960 e é considerada uma das melhores instituições de ensino superior do Brasil e da América Latina (Pacheco, 2010). A UFSC possui câmpus em cinco cidades do Estado de Santa Catarina: em Florianópolis (câmpus central da instituição), Blumenau, Araranguá, Curitibanos e Joinville (UFSC, 2015).

O curso de graduação em Administração na forma presencial é tradicionalmente oferecido pela instituição, que adotou a modalidade a distância em resposta à necessidade de atender alunos provenientes de regiões com acesso dificultado ao ensino superior público e profissionais em serviço que necessitam de formação em nível universitário (Pacheco, 2010).

O ingresso ao curso é feito por meio de processo seletivo realizado pela Comissão Permanente do Vestibular (Coperve) da Universidade Federal de Santa Catarina. Entretanto, ao contrário dos cursos presenciais da instituição, na modalidade a distância os processos seletivos não são regulares, sendo divulgados mediante editais de oferta de cursos. O curso é constituído de nove semestres, totalmente gratuito e desenvolvido em regime semipresencial; durante o semestre, os alunos devem comparecer aos polos de ensino para realização de avaliações e seminários (EaD-UFSC, 2015).

A plataforma virtual utilizada é Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), um *software* livre que oferece suporte à aprendizagem em ambientes virtuais; o desenvolvimento das atividades está apoiado nos seguintes recursos didáticos: livro-texto, videoaulas, *chats*, tutoria a distância, tutoria presencial e videoconferências (EaD-UFSC, 2015; Bunn; Silva, 2014).

O processo de avaliação é realizado de forma *on-line* e presencial, e depende do plano de ensino de cada disciplina. Entretanto, alguns componentes estão constantemente presentes, obedecendo ao Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, Art. 4º, que determina os seguintes aspectos e instrumentos:

A participação do estudante nas atividades *on-line* em contato com os professores; a participação nas atividades de comunicação, síncronas e assíncronas, propostas no ambiente virtual de ensino e aprendiza-

gem; a percepção, pelos tutores, do aproveitamento individual de cada estudante; a execução e a entrega das tarefas propostas como complemento das atividades individuais e/ou em grupo; a prova escrita de caráter individual e presencial é instrumento obrigatório em todas as disciplinas curriculares (Bunn; Silva, 2014, p. 55).

A equipe responsável pelo acompanhamento dos alunos é formada basicamente por coordenadores do curso, professores-pesquisadores, supervisores de tutoria, tutores a distância e tutores presenciais (Bunn; Silva, 2014).

Até o momento foram concluídos dois projetos-piloto e uma edição do curso. Outras três edições encontram-se em andamento. O curso foi ofertado em diversas regiões do Brasil. Nesse âmbito, foram diplomados mais de 600 alunos e uma parcela significativa encontra-se a cursar a graduação.

3.2 A percepção dos egressos sobre o curso de Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina

Nesta pesquisa buscou-se perceber a satisfação dos diplomados sobre diversos aspectos relacionados ao curso e às redes de relacionamento criadas por eles. Ao tratar a satisfação dos alunos no que respeita os exames/provas realizadas ao longo do curso, nota-se que 95,3% se encontram satisfeitos ou muito satisfeitos.

Relativamente às atividades formativas e de avaliação contínua, verificou-se também um índice elevado de satisfação, com 85,7% dos participantes respondendo que estão satisfeitos ou muito satisfeitos. Em nível bastante semelhante de acato estão os serviços de apoio administrativo, com 84,1%. Entretanto, foram esses dois aspectos que suscitaram os maiores valores entre as pessoas pouco satisfeitas, com 14,3% e 15,9%, respectivamente.

Os maiores índices de alunos satisfeitos e muito satisfeitos estão relacionados com as aprendizagens realizadas ao longo do curso e com o plano de estudos e conteúdo, com valores de 98,4% e 100%, respectivamente (Gráfico 1).

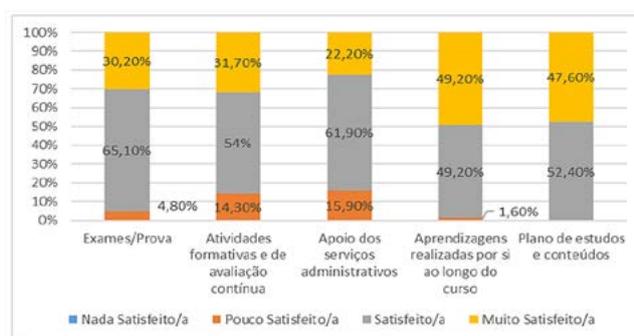


Gráfico 1: Satisfação na frequência do curso na UAB-UFSC.

No que tange à percepção dos contatos profissionais a respeito da graduação realizada na UAB-UFSC, 55,6% acreditam que o curso de Administração é tão valorizado quanto os outros. Outros 38,1% dos alunos afirmam que a graduação realizada é bastante valorizada, dentro de sua área científico-profissional. E 6,3% atestam que é graduação desvalorizada em face de outros da mesma área científico-profissional (Gráfico 2).

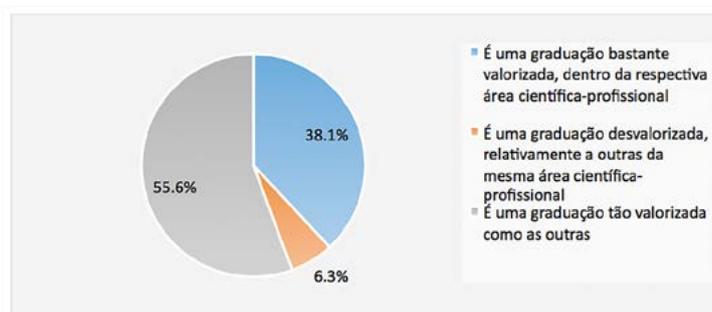


Gráfico 2: Percepção dos contatos profissionais sobre a graduação da UAB-UFSC.

Entretanto, nas entrevistas foi possível verificar que tanto alunos como coordenadores e tutores percebem a existência de certo preconceito com a modalidade a distância que implica dificuldades para aceitação da modalidade pela comunidade e até mesmo por parte dos governos locais. Contudo, muitos afirmam que essa percepção é equivocada e está mudando progressivamente. Os coordenadores 1 e 6 relatam a resistência local em relação à modalidade a distância: “O pessoal, quando entra, acha que a modalidade a distância vai ser barbadada, que vai ser fácil e não vai precisar estudar, ‘não vou precisar fazer nada’, e é bem o contrário” (C6).

Nós tínhamos uma cooperativa, um banco, na verdade, de crédito, e no começo eles não aceitavam os candidatos do nosso polo, mas agora eles estão aceitando, tem três, quatro alunos que estudam aqui. A resistência é muito grande (...). A gente criou um caminho que não foi tão fácil, cheio de pedras, bem complicado. Porque primeiro perguntavam: “Tem diploma? Nós vamos receber o diploma?”. Aí, foi o comentário que era tudo falsificado, que não iam receber diploma. Tivemos que fazer um trabalho [para desmentir o fato]. “Vão aprender? Não vão aprender? Não vão aprender nada! É a distância” (...). E agora é assim: “olha, todos os alunos que se formaram estão trabalhando nos municípios vizinhos do polo” (C1).

Os alunos 4, 6 e 23 ressaltam a existência de certa desconfiança relativamente à EaD que impacta até mesmo o posicionamento do governo local sobre a temática:

A primeira ideia que se tinha do curso em EaD quando se ingressou era de que era entrar e se formar, e logo de cara foi visto que não era assim, que não ia ser “facilzinho”. Ontem, por exemplo, eu conversei com um professor de Arquitetura e que ele está meio em cima do muro com a EaD. Antes ele não gostava e ontem ele conversou comigo e disse que também tinha outra pessoa que fez e que ela mencionou que teve muita cobrança e ele começou a pensar que a modalidade a distância não é assim tão tranquila, não é algo só para vender o diploma, o problema está na instituição que faz isso (A4).

O entrevistado 6 acredita que a designação “a distância” carrega um significado negativo que interfere na forma como as pessoas entendem o curso:

A maneira como as pessoas veem um curso a distância que é o complicado. Num curso a distância tu só não estás de forma presencial no polo (...). Então, o que eu vejo é que o nome “a distância”, talvez, pega

meio mal, se mudasse o nome (...) porque a ideia é de que tu não precisas fazer muita coisa (...), se tu não falas, ninguém vai saber [do esforço empreendido no curso] (A6).

O relato do entrevistado 23 descreve uma situação em que o Poder Público põe em causa a efetividade da educação a distância:

Eu lembro que na época em que trocou o prefeito da cidade, ele falou que a Educação a Distância não tinha fundamento nenhum, não servia para nada, que era faz de conta, que ninguém aprendia nada. Então, o preconceito é grande e existe até hoje. Dizem “ah, porque no meu tempo a gente sentava na cadeira da escola para escrever, para estudar e agora querem fazer tudo pela internet”. Então, o preconceito ainda existe. Mas, hoje, o fato de as pessoas verem os outros se formando, progredindo, tem feito com que mais gente também procure [a Educação a Distância] (A23).

De acordo com os tutores, mesmo os alunos apresentam certo receio em ingressar em um curso a distância, devido à sua percepção sobre o curso e a de seus pares: “Quando eles entraram no curso, muitas vezes eram criticados até pela própria família: ‘Ah, vai fazer um curso a distância, vai ganhar um diploma’” (T1).

O ponto principal é a visão da Educação a Distância, porque eles mesmos [os alunos], por mais que entrem no desafio de fazer um curso a distância, têm um receio: “vou fazer uma faculdade, mas não vou aprender”. Então, no final, eu acredito que eles saiam [do curso] com uma visão diferente, positiva (T6).

Os depoimentos dos alunos a seguir demonstram a existência dessa visão negativa da Educação a Distância, verificada em outros trabalhos, como o de Oliveira (2003), mesmo que após a realização do curso ela seja transformada: “É uma modalidade que acaba também mudando a ideia que a gente tem, de achar que por ser a distância é mais fácil, e não é verdade. Se não tiver dedicação, não vai conseguir” (A23). “Quando comecei a estudar, muitos comentavam que os certificados da EaD não eram tão bem aceitos no mercado como os de uma faculdade presencial” (A12). “Muitos fizeram por ser a distância, achando que seria fácil, mas depois foram vendo que não era brincadeira, não” (A22).

Eu acredito que o que *queima* muito [torna a imagem negativa] os cursos a distância é que a liberação é muito fácil, concedida muito fácil pelo MEC. Então as pessoas acham que pagam e ganham diploma. É essa a impressão que eu tenho. Quando eu falo que fiz o curso a distância, eu noto que existe um preconceito aqui no Brasil (A3).

Entretanto, este último aluno ressalta que, ao falar que o curso é oferecido por uma universidade federal, o preconceito com a Educação a Distância é atenuado e sobressai a imagem positiva de que as universidades federais gozam no Brasil: “Por ser federal, mesmo a distância, é muito conceituado” (A22). “Claro que ser um curso da universidade federal faz muita diferença. Não faria qualquer curso, não” (A21).

Mas quando eu falo que é pela Federal de Santa Catarina, que é gratuito, as pessoas veem que você não pagou nada, pela Federal é de graça.

“Sou formada pela Federal” (...); as pessoas ficam assim: “ah, acredito que, se foi por uma federal, que foi bom (A3).

Na mesma época em que eu cursei o curso da UFSC a distância, no polo de Tio Hugo, a minha cunhada cursou Administração na UPF [Universidade de Passo Fundo], aqui em Passo Fundo. Então a gente comparava as matérias, os professores, as disciplinas e tanto eu como ela chegamos à conclusão de que o da UFSC, mesmo sendo a distância, é melhor, sem dúvida. Os professores, o conteúdo, as disciplinas, eu achei superiores (A17).

A UFSC é uma instituição séria, ela está interessada em ensinar, em preparar as pessoas que vão levar o nome dela. Se você estivesse me entrevistando agora e a UFSC tivesse feito um trabalho relaxado, era isso que eu estaria te passando da instituição. Acho que ela observa isso, quando ela me prepara bem, me cobra, o retorno é eu dizer que a Universidade Federal de Santa Catarina é de uma excelência absurda, comparada com outras que conheço (A4).

Segundo os tutores, o fato de a instituição ser federal faz com que os alunos valorizem o curso e faz com que muitos graduados retornem ao ensino superior para obter o diploma de uma universidade federal: “Muitos [alunos] já têm outra graduação, mas querem uma graduação numa universidade federal, que faz toda diferença” (T1). “No geral é assim: o pessoal um pouco mais velho, não muito, mas que já fez uma graduação, está fazendo essa por ser gratuita, por ser UFSC” (T5). “Na minha turma eles dão valor mesmo: ‘ah, essa é uma universidade federal’” (T3). “Acho que a partir do momento que vinculou o nome da UFSC [o curso é mais valorizado]. Eles [os alunos] sempre repetem isso, que é um curso gratuito, e além disso é da UFSC” (T5).

Tanto que o diploma deles [alunos] eu acredito que, sendo de uma universidade federal, vai contar tanto quanto uma universidade presencial, particular; na verdade, até mais. Eu sempre digo para eles que, se eu fosse recrutar alguém, eu ia pegar alguém principalmente se ele fosse da universidade federal (T6).

A possibilidade de estudar em uma universidade federal aparece de forma recorrente no depoimento dos alunos como fator motivador de ingresso e interesse no curso: “A possibilidade de cursar uma faculdade federal (UFSC), totalmente gratuita, numa instituição de renome” (A10). “Era gratuita e [universidade] federal, conceituada, e na área que eu precisava (A11)”. “Foi uma questão de oportunidade na nossa região, gratuita por uma instituição bem conceituada como a UFSC” (A18).

Dessa forma, destaca-se que a imagem pública do curso de Administração da UAB-UFSC, nos ambientes profissionais em que os seus diplomados estão inseridos e comparativamente a outros cursos, é de modo geral bastante valorizada, conforme destacou o gráfico 2.

Estudos existentes demonstram que o preconceito pode ser reduzido por uma educação de qualidade ao utilizar ferramentas interativas que reduzam as barreiras culturais e negativas (Nova; Alves, 2003). As entrevistas permitiram perceber que ocorre também uma redução na negatividade existente da Educação a Distância, principalmente por causa prestígio que as universidades federais têm no Brasil, sendo frequentemente associadas à oferta de ensino de qualidade. Esse foi um fator motivador para ingresso dos alunos, que por vezes mudaram a sua percepção sobre a Educação a Distância. Importante relevar que a EaD, como visto nos depoimentos, ainda enfrenta preconceitos relacionados à qualidade do ensino oferecido. Preconceito que, no caso do curso aqui estudado, foi atenuado pela associação com a UFSC.

Portanto, a percepção verificada por Arieira et al. (2009), de que os acadêmicos reconhecem a importância da Educação a Distância, foi constatada; entretanto, os resultados verificados neste trabalho vão além do percebido pelos autores, de que os estudantes a distância preferem o modelo tradicional do ensino presencial, pois observou-se que os preconceitos são atenuados pela tradição da instituição.

Essa redução no preconceito é importante para o desenvolvimento de políticas públicas para o fomento da Educação a Distância no País, sobretudo porque a percepção negativa afasta recursos provenientes de empresas (Silva, 2003). Dessa forma, a vinculação da Educação a Distância a instituições de qualidade facilita a implementação do curso e pode reduzir preconceitos existentes quanto a essa modalidade de ensino.

A satisfação das expectativas da maioria dos alunos se reflete também na afirmação, por parte de 88,8% dos diplomados, de que se pudessem voltar atrás realizariam a mesma graduação na UAB-UFSC. Somente 3,2% afirmaram que teriam feito outra graduação em outras universidades. Esses números refletem uma ampla satisfação dos alunos com a realização do curso (Gráfico 3).

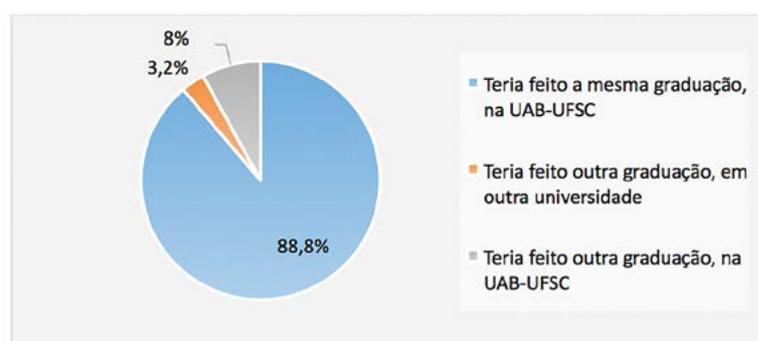


Gráfico 3: Decisão que teria tomado “se pudesse voltar atrás”.

Os depoimentos dos alunos revelaram que muitos deles, caso continuassem os estudos, gostariam de fazê-lo na modalidade a distância. Não houve casos em que a opção pela modalidade a distância fosse rejeitada. Quando muito, alguns ponderavam sobre a escolha da modalidade de acordo com a conveniência, em vista de seus estilos de vida, enquanto outros afirmaram que só continuariam os estudos exclusivamente na modalidade a distância.

4. Considerações Finais

Em linhas gerais, os diplomados do curso de Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina demonstraram estar satisfeitos com a experiência que tiveram no decorrer da graduação. Verificamos que os aspectos com os quais os alunos demonstraram maior satisfação estão relacionados aos planos de estudos e conteúdo e às aprendizagens realizadas ao longo do curso.

O apoio dos serviços administrativos e as atividades formativas e de avaliação contínua, ainda que bem avaliados em sua generalidade, merecem atenção por apresentar os maiores níveis de insatisfação dentre os aspectos avaliados. Vale ressaltar que o apoio administrativo aos alunos a distância ocorre em dois níveis: nos polos de ensino, que geralmente estão mais próximos dos alunos e com os quais os alunos têm vinculação obrigatória, e pela coordenação do curso, que permanece no campus da UFSC, na cidade de Florianópolis. Portanto, julga-se importante uma avaliação criteriosa para identificar os motivos pelos quais os alunos não se sentem totalmente apoiados por tais serviços, uma vez que existem instâncias destinadas a isso.

Quanto às atividades formativas e de avaliação, ressalta-se que o curso oferece recursos didáticos, tais como atividades e fóruns virtuais, que podem ser utilizados pelos professores de acordo com a sua dispo-

sição. Além disso, são realizados seminários temáticos presenciais todos os semestres. Assim, acredita-se que a insatisfação de alguns alunos com essa questão pode estar relacionada tanto com a abordagem dos professores e tutores quanto com a forma como os recursos didáticos são utilizados e organizados. De qualquer forma, é assunto a ser investigado pelo curso, dado que a forma de avaliação pode comprometer seriamente a compreensão das aprendizagens realizadas pelos alunos no curso.

No que tange à percepção dos pares a respeito do curso realizado na UAB-UFSC, verifica-se que a modalidade a distância e, em consequência, o curso realizado pelos pesquisados ainda sofrem preconceitos (Oliveira, 2003; Corra; Santos, 2009; Lessa, 2011) relativamente à qualidade e à seriedade do ensino oferecido. Entretanto, os diplomados deram indicativos de que a visão receosa quanto à EaD vem decaindo e abrindo espaço para uma maior credibilidade da modalidade. No caso específico estudado, há uma contribuição para as pesquisas em Educação a Distância, pois observou-se que o prestígio gozado pelas universidades federais no Brasil reflete na percepção que os pares dos diplomados têm sobre os cursos oferecidos por elas. Logo, quando relacionado à Universidade Federal de Santa Catarina, o curso de Administração a distância compartilha de sua boa reputação e é visto com maior confiabilidade.

A satisfação geral das expectativas da maioria dos alunos se reflete também na afirmação de grande parte dos pesquisados, de que se pudessem voltar atrás realizariam a mesma graduação na UAB-UFSC. Portanto, verificamos que, ainda que a modalidade a distância encontre certa desconfiança quanto à sua efetividade, os diplomados entrevistados do curso de Administração da UFSC encontram-se, em geral, satisfeitos com as experiências e aprendizados que tiveram no decorrer da graduação. Isso fornece alguns indicativos sobre as configurações da Educação a Distância atualmente e sobre a sua possibilidade de atender as expectativas dos alunos que aderem a essa modalidade.

Por fim, dados os resultados encontrados, acredita-se que os conhecimentos dos ofertantes do curso possam ser de grande utilidade para outras instituições de ensino que desejem ofertar ou que já ofertem cursos na mesma modalidade e que se preocupam com a qualidade do ensino e satisfação de seus alunos.

Referências Bibliográficas

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Aretio, L. G. (1994). *Educación a Distancia hoy*. Madri: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Arieira, J. de O., Arieira, C. R. D., Fusco, J. P. A., Sacomano, J. B. & Bettega, M. O. de P. (2009). Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 17(63). Disponível em <http://www.redalyc.org/html/3995/399537963007/>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Borges, E. M., Jesus, D. P. & Silva, P. A. (2014). A educação a distância como política cidadã: potências e desafios. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, (3)2, 86-99.
- Bueno, J. A. R. & Soares, M. C. (2014). *Educação a distância: democratização, expansão e interiorização do conhecimento no Brasil*. In Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (SIED:EnPED:2014) (pp. 1-10). São Paulo, SP. Disponível em <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/722/206>
- Bunn, D. A. & Silva, E. A. S. (2014). *Guia do estudante*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC.

- Corrêa, S. de C. & Santos, L. M. M. dos (2009). Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. *Educação Temática Digital*, 11(1), 273.
- Correia, I. M. & Pereira, O. P. (2006). Spillovers do conhecimento e desenvolvimento regional: evidência de Portugal. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 13, 67-82.
- EaD-UFSC (2015). *Informações Gerais do Curso: Dúvidas frequentes*. Acesso em maio de 2015, disponível em <https://ead.ufsc.br/administracao/duvidas-frequentes-4/>
- Fontana, H. A. (2006). *Uma filosofia para a Educação a Distância*. In II Seminário Nacional de Filosofia e Educação (II SENAF) (pp. 1-7). Santa Maria, RS. Disponível em <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/049e4.pdf>
- Gomes, A. (1964). O desenvolvimento socioeconômico e a educação. *Análise Social*, 7(8), 652-670.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lapa, A. (2005). *A formação crítica do sujeito na educação a distância: a contribuição de uma análise socioespacial*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Lessa, S. C. F. (2011). Os reflexos da legislação de Educação a Distância no Brasil. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 10, 18-28.
- Nova, C. & Alves, Lynn (2003) *Educação a Distância: limites e possibilidades*. Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura. Acesso em 20 de maio de 2015. Disponível em: http://lynn.pro.br/pdf/livro_ead.pdf
- Nunes, I. B. (2009). A história da EaD no mundo. In F. M. Litto, M. M. Formiga, (Orgs). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- OECD (2016). *Glossary of Statistical Terms*. Acesso em 20 de julho 2016. Disponível em <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=2620>
- Oliveira, E. G. (2003). *Educação a distância na transição paradigmática*. Campinas: Papirus.
- Pacheco, A. S. V. (2010). *Evasão e permanência dos estudantes de um curso de Administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Quivy, R. & Campenhoud T. L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Sílabo.
- Rodriguez, A. G. & Caro, E. M. (2002). La formación permanente y el e-learning: la experiencia de los ingenieros de minas de España. *Virtual Educa*. Valencia. Acesso em janeiro de 2014. Disponível em <http://www.virtualeduca.org/virtualeduca/virtual/actas2002/actas02/1009.pdf>
- Silva, E. L. & Menezes, M. E. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. (3ª ed.). Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Silva, M. (2003). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola.
- Souza, A. C., Fialho, F. A. P. & Otani, N. (2007). *TCC: métodos e técnicas*. Florianópolis: Visual Books.
- UAB-BR (2015a). *Histórico da Universidade Aberta do Brasil*. Acesso em maio de 2015. Disponível em <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7838>

UAB-BR (2015b). *O que é a Universidade Aberta do Brasil*. Acesso em maio de 2015. Disponível em <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>

UFSC (2015). *Campi*. Acesso em maio de 2015. Disponível em <http://estrutura.ufsc.br/campi/>

Víctora, C. G., Knauth, D. R. & Hassen, M. (2000). Metodologias qualitativa e quantitativa. In *Pesquisa Qualitativa em Saúde: uma introdução ao tema* (33-44). Porto Alegre: Tomo.

Oferta de Cursos de Licenciatura em Química no Brasil e Breve Histórico desses Cursos em Mato Grosso

Offering of Chemistry Licentiate Degree Courses in Brazil and a Brief History of such Courses in Mato Grosso

ISSN 2177-8310
DOI prefix. 10.18264

Wanessa Souza Barros Almeida^{1*}, Marcelo Franco Leão², Eniz Conceição Oliveira³, José Claudio Del Pino⁴

Resumo

A formação de professores é um assunto recorrente nos estudos da pós-graduação no país. Contudo, são poucas as investigações referentes aos cursos de Licenciatura em Química ofertados na modalidade a distância (EaD). Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo realizar um levantamento, via Portal e-MEC, sobre a oferta nacional desses cursos e identificar a modalidade de ensino (presencial ou a distância) e a condição da instituição promotora (pública ou privada). Esse panorama precedeu um breve histórico dos cursos ofertados no Estado de Mato Grosso. A pesquisa configura-se como um levantamento descritivo e exploratório, cuja abordagem é mista por apresentar aspectos quantitativos e qualitativos. A pesquisa abrange todos os estados brasileiros e teve 2016 como ano de referência. Os cursos foram pesquisados junto ao portal do e-MEC. Ao todo são 277 cursos de Licenciatura em Química que estão em pleno funcionamento no Brasil, 254 deles são na forma presencial e 23 em EaD. Além desses, existem outros 24 cursos que estão em extinção. Em Mato Grosso são quatro cursos registrados, e apenas o ofertado pelo IFMT é em EaD. Seu funcionamento foi autorizado em 2007 e é o único da modalidade no Centro-Oeste do país. O estudo evidencia o relevante papel que as instituições públicas desempenham na formação de professores de Química.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação a Distância, Licenciatura em Química.

¹ Professora/Pesquisadora, Departamento de Ensino, Campus Confresa/Instituto Federal de Mato Grosso. Av. Vilmar Fernandes, 300 – Confresa – MT – Brasil. wanessasouzabarros@hotmail.com

² Professor/doutorando, Departamento de Ensino, Campus Confresa/Instituto Federal de Mato Grosso. Av. Vilmar Fernandes, 300 – Confresa – MT – Brasil. marcelo.leao@cfs.ifmt.edu.br

³ Professora/Doutora/Pesquisadora, Departamento de Pós-Graduação/PPG Ensino/Universidade do Vale do Taquari. Rua Avelino Tallini, 171 - Universitário – Lajeado – RS – Brasil. eniz@univates.br

⁴ Professor/Doutor/Pesquisador, Instituto de Química/PPG Educação em Ciências/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Av. Bento Gonçalves, 9500, Sala D114 Porto Alegre – RS – Brasil. delpinojc@yahoo.com.br

Recebido 29/05/2017
Aceito 24/10/2017
Publicado 28/12/2017

Offering of Chemistry Licentiate Degree Courses in Brazil and a Brief History of such Courses in Mato Grosso

Abstract

Teacher training is a recurring subject in post-graduation studies in Brazil. However, there are few investigations in relation to Chemistry Teacher Training Courses offered in the Distance Education (DE) modality. For that matter, the objective of this study was to ascertain, via the e-MEC portal, the national offering of such courses and identify the teaching modality (face-to-face or distance) and the promoting institution status (public or private). This panorama preceded a brief history of courses offered in the state of Mato Grosso. The research is configured as a descriptive, exploratory ascertainment of a mixed approach, since it shows quantitative and qualitative aspects. The research covers all Brazilian states with the year of reference being 2016. The courses were researched from the e-MEC portal. There is a total of 277 chemistry teacher training courses in full operation in Brazil, with 254 being face-to-face and 23 being at a distance. In addition to those, there are 24 courses that are being extinct. In Mato Grosso there are four registered courses, with only the one offered by the IFMT being at a distance. Its beginning was authorized in 2007 and it is the only one in that modality in the country's Midwest. The study highlights the important role that public institutions play in the training of chemistry teachers.

Keywords: Teacher training, Distance education, Chemistry teacher training.

1. Introdução

No Brasil, o acesso à educação de nível superior pode ser considerado restrito, quando comparado aos países desenvolvidos. Além disso, sua oferta foi tardia, segundo Mesquita e Soares (2011), pois a primeira universidade brasileira, a Universidade de São Paulo, só surgiu na década de 30 do século passado, e seus cursos eram voltados para a área técnica e tecnológica no intuito de atender as demandas do mercado.

Conforme estudos de Souza e Silva (2011), o desenvolvimento da EaD no país também decorre do iminente processo de industrialização, cuja trajetória gerou demanda por políticas educacionais que formassem o trabalhador para a ocupação industrial. Assim sendo, a trajetória da EaD no Brasil inicialmente esteve ligada, de certa forma, à formação profissional, capacitando pessoas ao exercício de certas atividades ou ao domínio de determinadas habilidades, sempre motivadas por questões de mercado (Alves, 2011).

Em relação à formação de professores, pode-se dizer que o processo foi ainda mais tardio, pois a oferta prioritária eram os cursos de bacharelado, sobretudo os de Engenharia, Medicina e Direito (Mesquita & Soares, 2011). Contudo, devido à expansão da EaD no país, foi possível ampliar a oferta de cursos de licenciatura nas diversas áreas do conhecimento, mesmo que ainda não supra totalmente as demandas formativas.

Nesse sentido, é preciso considerar que a maior carência de professores habilitados no Brasil é para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física e Química, nessa ordem (Scheibe, Delizoicov & Durlí, 2009). Segundo o Relatório do Conselho Nacional de Educação sobre a escassez de professores no

Ensino Médio, seriam necessários mais de 55 mil professores de Química para atender a demanda da educação básica no país, contudo apenas 13 mil foram formados em uma década (Brasil, 2007).

Só no Estado de Mato Grosso, por exemplo, é grande a falta de professores de química para atuar no magistério estadual. Os estudos de Ribeiro et al. (2013) apontam ser em torno de 40% o percentual de professores que possuem formação superior específica entre os que atuam na rede básica ministrando aulas de Química. Essa falta de possibilidades de formação superior na atualidade certamente está relacionada ao surgimento tardio das universidades; por isso tamanha escassez de profissionais devidamente habilitados em vários setores, tanto de bacharéis quanto de licenciatura.

Outro dado preocupante está relacionado ao fato de que, segundo Marques e Pereira (2002), o crescimento da oferta de educação superior no Brasil tornou-se dependente da iniciativa privada. Ao comparar os setores público e privado do sistema de ensino superior brasileiro, constatou-se o crescimento da oferta de cursos pela iniciativa privada em detrimento da oferta pelas instituições públicas.

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo realizar um levantamento, via portal do e-MEC, sobre a oferta nacional de cursos de licenciatura em Química identificando a modalidade (presencial ou a distância) e a condição da instituição promotora (pública ou privada). Esse panorama precedeu o estudo do histórico dos cursos ofertados no Estado de Mato Grosso.

2. Reflexões Sobre a Formação de Professores de Química

As primeiras ofertas dos cursos de Química no Brasil foram em bacharelado; surgiram como forma de subsidiar as indústrias que começavam a se instalar e necessitavam de profissionais capacitados (Ciríaco, 2009). Esses cursos permitiam aos profissionais atuar nas áreas de produção e controle de qualidade, além da própria formação docente, que necessitava de suporte para preparar esses profissionais.

De acordo com Mesquita e Soares (2011), foi somente a partir do ano de 1962 que o Conselho Federal de Educação autorizou o funcionamento de um curso de licenciatura em Química. A oferta desse curso foi feita pela Universidade de São Paulo, que já tinha cursos de bacharelado consolidados na área de Química.

Contudo, grande parte dos cursos de licenciatura em Química permanece ancorada em paradigmas disciplinares até hoje (Santos, 2005). Segundo o autor, a estrutura curricular predominante nos cursos assemelha-se a de cursos de bacharéis, o que é preocupante, uma vez que a intenção é formar professores de Química capacitados para mediar o processo educativo e não para serem técnicos e especialistas na área de referência.

Arroio (2009) discute que a maior parte dos professores que atuam nas universidades não é oriunda de cursos de licenciatura, mas de cursos de bacharelado. Assim, eles geralmente não formam para a docência e sim para a pesquisa. No entanto, se as discussões não avançarem e nada acontecer no sentido de reverter esse quadro, infelizmente serão esses profissionais que formarão os futuros professores.

Entretanto, não basta reconhecer que a formação de professores é um dos fatores mais importantes para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, pois mesmo o profissional sendo bacharel ele pode procurar se capacitar nos aspectos pedagógicos. Além de fazer parte de sua

atuação como professor, tal formação complementar lhe permite ampliar suas habilidades didáticas e dessa forma realizar práticas de ensino mais envolventes e inovadoras (Giolo, 2008).

Pesquisas recentes sobre a formação inicial em Química apontam que os cursos de licenciatura da área ainda passam por um processo de (re)adequação, ou seja, ainda é preciso realizar ajustes para desvincular essa formação de professores do bacharelado (Santos, 2005).

Outro problema a ser enfrentado é que “a articulação entre conhecimento específico (químico) e conhecimento pedagógico parece não ser responsabilidade dos docentes das disciplinas de conteúdo específico” (Silva & Oliveira, 2010, p. 46). Ou seja, a formação de professores, além de carecer de formadores plenamente habilitados, ocorre de maneira fragmentada e dicotômica, como se teoria e prática ou o que ensinar e como ensinar não tivessem relações. Por tal motivo, mais do que nunca, a formação de professores precisa ser discutida e repensada para que sua oferta não seja apenas uma questão de ampliação de vagas, mas sim de qualificação docente.

3. Contribuições da EaD na Ampliação do Ensino Superior no País

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação, ocorrido na sociedade contemporânea, sobretudo com a internet, foi possível ampliar horizontes, encurtar distâncias entre pessoas e flexibilizar o tempo. A conjuntura atual e seus benefícios eram impensáveis para a educação em outras épocas. Por tal motivo, a Educação a Distância (EaD) pode ser considerada uma verdadeira revolução do século passado (Almeida & Leão, 2016).

Em nosso país, a EaD passou a ser consolidada oficialmente como modalidade de ensino com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996). Além das responsabilidades de cada ente federado que a lei aborda, ficou estabelecida a obrigatoriedade da oferta de cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados. Essa foi à primeira lei que aborda e regulariza a EaD no Brasil.

Desde então, essa modalidade de ensino foi legitimada, apoiada, fortalecida e incentivada em todos os seus níveis. A partir dessa abertura, as instituições de ensino organizaram-se de acordo com a evolução tecnológica e das demandas formativas para capacitar profissionais de diversas áreas. Com a oferta da EaD, quebraram-se paradigmas educacionais, caíram barreiras, distâncias são abreviadas e o acesso ao ensino superior é ampliado, o que favorece a inclusão e a universalização ao conhecimento, independentemente de onde o cidadão se encontra ou qual classe social ocupa (Almeida & Leão, 2016).

Outra característica a ser considerada é que a expansão da educação superior no país se tornou sinônimo de formação de professores, e tal fenômeno está diretamente relacionado com a EaD (Santos & Campos, 2016). No entendimento dos autores, a EaD, como política pública, ampliou a possibilidade para ocorrer formação inicial e continuada de professores; prova disso é que a maioria dos cursos de nível superior ofertados por essa modalidade são licenciaturas.

Nesse contexto, a EaD surgiu como modalidade alternativa, para que fosse possível atender a demanda da formação de professores, incluindo os de Química. Almeida (2003) reforça que a formação em EaD tornou a educação acessível às pessoas residentes em áreas isoladas ou àqueles que não tinham condições de cursar o ensino regular no período apropriado. Entretanto, Peraya (2002) diz que essa modalidade não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura o campo das possibilidades.

A EaD é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estu-

dantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos; essa definição está presente no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, do MEC (Brasil, 2016).

Essa modalidade educacional sofreu todo um processo de transformação nas últimas décadas. Dessa forma, a EaD foi perdendo gradativamente o estigma de ensino de baixa qualidade, emergencial e ineficiente na formação do cidadão e surgindo como alternativa que supre todas as exigências. As tecnologias podem ser usadas tanto na educação presencial com o uso de mídias como para criar novas possibilidades de aprendizagens exploratórias na modalidade EaD (Almeida, 2003).

Em acordo com o objetivo de aumentar o número de instituições que fornecessem cursos de formação de professores, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Ponticelli, Zucolotto & Beluco, 2013).

Cabe aqui apontar que os Institutos Federais possuem autonomia para ofertar cursos a distância desde a sua criação e que 20% de suas vagas são destinadas para a formação de professores, preferencialmente com cursos na área de Ciências Naturais (Brasil, 2008).

4. Procedimentos metodológicos

Este estudo configura-se como um levantamento, descritivo e exploratório, cuja abordagem é mista por apresentar aspectos quantitativos e qualitativos (Gil, 2007). Cabe aqui recordar que o estudo objetivou realizar um panorama da oferta de cursos de licenciatura em Química no Brasil e apresentar um breve histórico e as características dos cursos desenvolvidos no Estado de Mato Grosso.

Segundo Gray (2012), a pesquisa quantitativa se centra na objetividade e quantifica dados reais para a análise em questão, neste caso referente aos dados estatísticos dos cursos registrados junto ao Portal e-MEC. A pesquisa qualitativa, segundo o mesmo autor, centra-se na subjetividade, pois envolve expressar o sentido dos fenômenos sociais, neste caso pela descrição das instituições e do histórico desses cursos em seu caráter subjetivo. Com base nessas características, as abordagens mistas são complementares.

Quanto à tipologia do método, trata-se de uma pesquisa documental; segundo Gil (2007), esse tipo de pesquisa recorre a fontes diversificadas, sem tratamento analítico; esses estudos são feitos em sites como o Portal e-MEC¹. Também se trata de uma pesquisa de revisão bibliográfica, que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores que foram publicadas em livros ou em periódicos científicos (Severino, 2007).

Inicialmente foi realizado, via plataforma e-MEC, o levantamento dos cursos de licenciatura em Química ofertados no Brasil, identificando a modalidade (se presencial ou a distância), a condição dos cursos (se em extinção ou funcionamento) e a condição da instituição de ensino superior (IES) promotora (se pública ou privada).

Essa plataforma (portal) contém os dados educacionais e abrange todos os estados brasileiros; permite quantificar os dados reais. Mesmo sendo realizada nos primeiros meses de 2017, o ano de referência para o levantamento no e-MEC foi 2016, ou seja, os cursos que constam neste estudo são os que foram registrados e reconhecidos pelo MEC até 2016.

A identificação inicial foi por estado, pois é assim que os dados estão disponíveis no portal. Os dados coletados apontaram quais cursos de licenciatura em Química estão sendo ofertados no país, suas instituições promotoras e as condições em que se encontram os cursos; foram organizados inicialmente em

¹ Site do Ministério da Educação para Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>

planilhas e posteriormente em um gráfico, apresentando tais dados por região. Em um último momento, além da oferta, foi realizado um breve estudo das características e do histórico dos cursos ofertados no Estado de Mato Grosso.

A metodologia de análise utilizada foi a proposta por Bardin (2012), conhecida como análise de conteúdo. Essa técnica visa representar simplificada os resultados brutos, de maneira que, ao serem tratados, tornam-se significativos e válidos. A forma de categorização adotada foi a preestabelecida (*a priori*), ou seja, os critérios considerados foram definidos antes da análise propriamente dita. As categorias preestabelecidas levaram em conta a modalidade dos cursos (EaD ou presencial) e a situação das instituições promotoras (iniciativa pública ou privada).

5. Resultados e Discussão

Na atualidade, a oferta totaliza 301 cursos de licenciatura em Química no Brasil, porém 24 deles encontram-se em extinção². Dos demais 277 cursos em funcionamento segundo o portal do MEC, 23 deles são ofertados na modalidade EaD e 254 são de forma presencial; estes últimos presentes em todos os estados brasileiros.

Essa expressiva oferta de cursos de licenciatura em Química visa atender a demanda por profissionais com habilitação específica apontada pelo Relatório do CNE (Brasil, 2007). Como já mencionado, ainda é grande a escassez de professores com essa formação específica no país. A mesma constatação de atender demandas foi verificada por Scheibe, Delizoicov e Durli (2009), que investigaram a oferta de licenciaturas no Estado de Santa Catarina.

Os cursos em situação de extinção estão assim distribuídos: um curso de instituição pública estadual em Alagoas; Acre, Brasília e Espírito Santo possuem um curso cada, todos de instituições públicas federais; Goiás e Sergipe possuem dois cursos cada, sendo de instituições privadas; Minas Gerais possui três cursos em extinção pela iniciativa privada; Mato Grosso possui três cursos de instituições públicas; Pará e Rio Grande do Norte apresentam dois cada de instituições públicas; e o Rio Grande do Sul tem seis cursos da iniciativa privada. Cabe aqui apontar que todos os cursos em extinção são da modalidade presencial.

São 277 os cursos de licenciatura em Química que estão em funcionamento. No Gráfico 1 é possível observar o panorama da oferta desses cursos no Brasil. Os dados estão organizados por regiões do país e distinguem instituições de ensino públicas das de iniciativa privada, assim como a modalidade de oferta: presencial ou em EaD.

² A expressão em extinção (conforme consta no e-MEC) refere-se aos cursos que não são mais ofertados pelas instituições promotoras e que somente aguardam a conclusão das últimas turmas para encerrarem suas atividades.

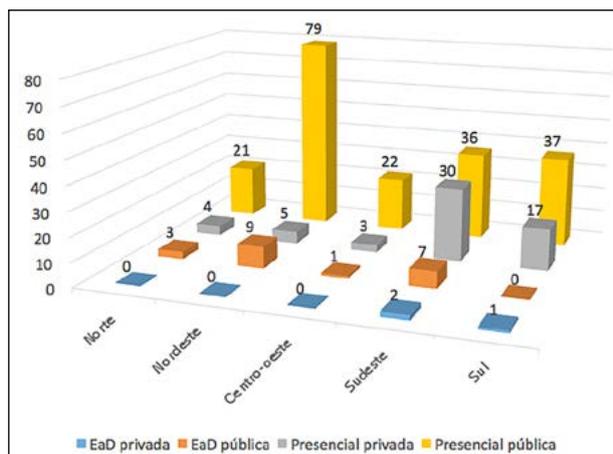


Gráfico 1: Panorama dos cursos de licenciatura em Química no Brasil.

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2017).

Na Tabela 1 é possível verificar a relação entre a densidade demográfica da população por região brasileira e a quantidade total de cursos de licenciatura em Química ofertados.

Tabela 1: Relação entre a quantidade de habitantes e cursos existentes por região.

Região do país	População	Densidade demográfica (hab/km ²)	Total de cursos oferecidos	Total de cursos em EaD
Norte	15.864.454	4,12	28	03
Nordeste	53.081.950	34,15	93	09
Sudeste	80.364.410	86,92	75	09
Sul	27.386.891	48,58	55	01
Centro-Oeste	14.058.094	8,75	26	01
Brasil	190.755.799	22,43	277	23

Fonte: IBGE, Censo demográfico (2010) e dados do e-MEC.

Percebe-se que em todas as regiões do Brasil são ofertados cursos de licenciatura em Química em EaD. As regiões que mais ofertam nessa modalidade são Nordeste e Sudeste, ambas com nove cursos cada. Esse tipo de oferta contribui para a universalização do acesso e da permanência no ensino superior, por proporcionar oportunidade a todos, principalmente aos moradores de cidades do interior que, em outras épocas, ficavam excluídos do processo (Almeida, 2003; Poraya, 2002; Brasil, 2016).

As regiões que mais se destacam na oferta de cursos na modalidade presencial são Nordeste, Sudeste e Sul, talvez porque concentram maior população (IBGE, 2010). As regiões Centro-Oeste e Norte são maiores em extensão territorial, mas com baixa densidade populacional, se comparadas a outras regiões; por isso, a oferta nestas duas últimas regiões é menor quando confrontadas com as outras.

O número de cursos na modalidade EaD, se comparado com os ofertados na forma presencial, é bem menor (23 a 254). Contudo, é preciso considerar que os ofertados presencialmente geralmente envolvem um único local e, conseqüentemente, um número de vagas reduzido. Já os 20 cursos da modalidade EaD, que são de instituições públicas, ofertam maior número de vagas e em várias localidades, viabilizado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Outra característica a ser apontada é que essa modalidade de educação é nova, se comparada ao ensino presencial. O curso de licenciatura em Química mais antigo na modalidade EaD é o ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Esse curso (Código 99896 no e-MEC) tem carga horária total 2.850h em oito semestres, com ingresso inicial de 250 vagas. Suas atividades começaram em 15 de agosto de 2005. A oferta na forma presencial acontece desde 1962, na USP (Mesquita & Soares, 2011).

Esse levantamento permitiu fazer uma análise de como esse ensino tem sido distribuído nos estados brasileiros. Além disso, é possível perceber que 62 cursos são da iniciativa privada e 215 cursos são ofertados em instituições públicas. Nota-se que há uma proporção considerável de instituições privadas ofertando o curso (62 em um universo de 277, o que corresponde a 22,4%).

Os dados corroboram em parte o que Marques e Pereira (2002) alertaram sobre a crescente oferta de educação superior no Brasil pela iniciativa privada. Contudo, esse crescimento é menos expressivo quando referente à modalidade EaD (apenas três cursos em um universo de 23), ou seja, isso mostra que a EaD é, de fato, uma política pública inclusiva (Brasil, 1996; Brasil 2016).

Não há dúvida de que existem desafios a serem superados quanto à oferta de cursos de licenciatura em Química em EaD. Um exemplo de limitação da modalidade são as aulas práticas experimentais que o estudo dessa ciência exige. Além de serem elementos indispensáveis, são maneiras de proporcionar relações entre teoria e prática. Nesse sentido, Jesus, Araujo e Vianna (2014) reforçam a ideia de que a formação de professores de Química, de modo geral, precisa ser pensada no sentido de superar modelos curriculares tradicionais e ampliar as possibilidades, a exemplo da exploração de laboratórios virtuais.

Quanto à oferta de cursos no Estado de Mato Grosso, totalizam quatro em funcionamento, sendo três deles na forma presencial e apenas um na modalidade EaD. De acordo com os dados do Portal e-Mec, as instituições de ensino superior que ofertam cursos de licenciatura em Química em Mato Grosso são: IFMT (*campus Primavera do Leste*), UFMT (*campus Cuiabá* e *campus Pontal do Araguaia*) e Unemat (*campus Luciara* e *campus Matupá*) na modalidade presencial; e o IFMT (*campus Cuiabá – Bela Vista*) na modalidade EaD.

Percebe-se que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) oferece cursos de Química nas duas modalidades de ensino. Esse dado corrobora o pensamento de Ponticelli, Zucolotto & Beluco (2013), de que os institutos federais contribuem com a formação de professores, especialmente na área de Ciências Naturais, conforme preconiza sua lei de criação.

O primeiro curso de licenciatura em Química no estado iniciou suas atividades no ano de 1970. Desde então, vem sendo ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) na modalidade presencial. A UFMT também foi à primeira IES a implantar um programa para qualificação de professores que atuavam na educação básica, mas que não possuíam formação específica. Entretanto, o número de vagas oferecidas não atendia a demanda de profissionais para atuar na área de Química (Ribeiro et al., 2013).

A Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), por sua vez, iniciou no ano de 1992 o Programa Parceladas, que, a partir de então, oferta cursos de licenciatura, inclusive em Química (Moreira & Baraldi, 2014). A licenciatura em Química ofertada pela IES ocorre no campus universitário do Médio Araguaia, localizado na cidade de Luciara-MT.

Como a demanda por professores habilitados para ministrar aulas de Química aumentou em Mato Grosso, a Secretaria de Educação do Estado (Seduc/MT) e o MEC reformularam políticas para expansão de vagas para formar professores licenciados em Química. Assim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), *campus Cuiabá – Bela Vista*, oferta desde 2007 o curso em EaD via Sistema UAB, cujo intuito foi democratizar a oferta e acesso ao ensino superior público e contribuir para minimizar a falta de professores de Química (Ribeiro et al., 2013).

Esse curso deu início às suas atividades com registro no Ministério de Educação (Código 100696 no e-MEC) em 31 de julho de 2007. Os cinco polos de apoio presencial da UAB credenciados inicialmente foram: Barra do Bugres, Guarantã do Norte, Ribeirão Cascalheira, Pontes e Lacerda e Primavera do Leste. Sua periodicidade é semestral (num total de seis semestres), com carga horária mínima 2.980 horas. A oferta média é de 250 vagas em cada processo seletivo que realiza (IFMT, 2012).

Os cursos presenciais da UFMT, Unemat e IFMT apresentam periodicidade semestral (oito semestres), carga horária mínima de 3.620 horas, 3.176 horas e 3.260 horas, respectivamente; o número de vagas é de 70, 45 e 40 respectivamente em cada processo seletivo que realizam. Ou seja, mesmo sendo apenas um curso em EaD, sua oferta de vagas é maior do que os outros três cursos presenciais juntos.

A oferta na modalidade EaD consegue alcançar um número expressivo de pessoas em diversas localidades do estado, não se limitando apenas aos grandes centros urbanos. Além do favorecimento pelo fácil acesso geográfico, o fato de serem altas a oferta e a procura pelas vagas pode estar atrelado à indisponibilidade de tempo para enfrentar um ensino na modalidade presencial.

A modalidade EaD possui essa característica flexível quanto ao tempo e ao espaço físico, o que permite ao estudante organizar seu cronograma de estudos conforme sua disponibilidade de tempo para estudos de acordo com suas atividades cotidianas. Segundo o projeto pedagógico de curso (PPC), a finalidade dessa modalidade é promover a sustentabilidade em recursos humanos para atender a crescente demanda por esse profissional gerado pelo desenvolvimento do estado (IFMT, 2012).

6. Considerações Finais

Com o levantamento dos dados no Portal e-MEC, foi possível perceber o panorama da oferta nacional de cursos de licenciatura em Química. Dos 277 cursos investigados, 23 são em EaD, dos quais 20 são de instituições públicas. São 254 cursos presenciais, sendo 59 ofertados pela iniciativa privada.

Na região Centro-Oeste, totalizam vinte e seis cursos, dos quais três são ofertados de forma presencial pela iniciativa privada e apenas um é ofertado na modalidade EaD. Cabe aqui apontar que a região é a que menos oferta cursos na área. No Estado de Mato Grosso, são quatro os cursos de licenciatura em Química; todos eles são ofertados por IES públicas (UFTM, Unemat e IFMT).

Este estudo possibilitou constatar que a EaD é uma forma de democratização do Ensino Superior. Sua expansão abrange todas as regiões brasileiras. Essa maneira de ofertar a licenciatura possibilitou que mais pessoas tenham a oportunidade de se qualificar e se inserir profissionalmente na sociedade, que apresenta demandas nessa área do conhecimento. A EaD, por sua vez, está cada vez mais próxima das pessoas, permitindo conexões em tempo real, interação entre professores e estudantes e flexibilização dos horários e espaços para realizar esse estudo.

Diante da carência de profissionais licenciados em Química em nosso país, confirmada pelos dados do INEP que apontam ser expressivo o número de professores atuantes em sala de aula sem essa formação, torna-se cada vez mais importante o papel das IES públicas na formação de professores de Química, tanto por meio de cursos presenciais como a distância.

Referências Bibliográficas

Almeida, M. E. B. (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 29(2), 327-340. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci_abstract&lng=pt

- Almeida, W. S. B. & Leão, M. F. (2016). *Cursos de licenciatura em Química no Brasil: um panorama da oferta na modalidade a distância e presencial*. In 1ª Mostra de Trabalhos dos Cursos de Especialização do IFMT Campus Confresa (pp. 57-60), Confresa, MT. Disponível em http://mostradetrabalhospecializacoes.blogspot.com.br/p/blog-page_15.html
- Alves, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Associação Brasileira de Educação a Distância*, 10(7), 83-92. Disponível em http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revisita_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf
- Arroio, A. (2009). *Formação docente para o ensino superior em Química*. In VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências (VII ENPEC). Florianópolis, SC. Disponível em <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/atas-dos-enpecs>
- Bardin, L. (2012). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil (2016). *Educação superior a Distância*. Acesso em 1 de abril de 2014, disponível em <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>
- Brasil (2007). *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília, DF: CNE/CEB. Relatório. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil (2008). *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- Ciríaco, M. G. S. (2009). *A formação de professores de Química: reflexões teóricas*. In V Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. Teresina, PI. Disponível em http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.13/05_Maria%20das%20Gra%C3%A7as%20Silva%20Cir%C3%ADaco.pdf
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4th ed). São Paulo: Atlas.
- Giolo, J. (2008). *A educação a distância e a formação de professores*. *Educ. Soc.*, Campinas, 29(105), 1.211-1.234. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13>
- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real* (2th ed). Porto Alegre: Penso.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica (2001-2010). Síntese de Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>
- Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) (2012). *Projeto pedagógico de curso de licenciatura em Química*. Cuiabá: IFMT.
- Jesus, W. S., Araujo, R. S. & Vianna, D. M. (2014). Formação de professores de Química: a realidade dos cursos de licenciatura segundo os dados estatísticos. *Scientia Plena*, 10(8). Disponível em <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/2015>
- Marques, C. A. & Pereira, J. E. D. (2002). Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, 23(78), 117-142. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a10v2378.pdf>
- Mesquita, N. A. da S. & Soares, M. H. F. B. (2011). Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em Química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. *Química Nova*, 34(1), São Paulo. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422011000100031

- Moreira, W. B. & Baraldi, I. M. (2014). *Formação de professores de Matemática no Médio Araguaia-MT nas décadas de 1980-1990*. In II Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática (II ENAPHEM). Bauru, SP. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/enaphem/sistema/trabalhos/72.pdf>
- Peraya, D. (2002). *O ciberespaço: um dispositivo de comunicação midiaticizada*. In: S. Alava (ed.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed.
- Ponticelli, F. A., Zucolotto, A. M. & Beluco, A. (2013). A Educação a Distância como auxílio na formação de professores. *Tear*, 2(2). Disponível em <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1817>
- Ribeiro, R. V., Ribeiro, M. P. M., Ribeiro, N. A. & Oliveira Filha, C. B. (2013). *Educação a Distância: uma importante ferramenta na formação de químicos em Mato Grosso*. In Seminário Regional de Educação Química: Desafios e Tendências Pedagógicas no Ensino. Barra do Bugres-MT.
- Santos, A. C. S. (2005). *Complexidade e formação de professores de Química*. In I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade. Curitiba, PR. Disponível em http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/Arquivo%2004_Complexidade_Formacao_de_Professores_de_Quimica.pdf
- Santos, C. S. S. & Campos, G. H. B. (2016). Caminhos da Política Nacional de Formação de Professores na Modalidade a Distância. *EAD em Foco*, 6(1), 69-86. Disponível em <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/332/0>
- Scheibe, L., Delizoicov, N. & Durli, Z. (2009). Licenciaturas em Santa Catarina: o contexto atual. *Roteiro (Unoesc)*, 1(1), 7-20. Disponível em <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/292>
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23th ed. rev. e atual.). São Paulo: Cortez.
- Silva, C. S. & Oliveira, L. A. A. (2010). *Formação inicial de professores de Química: formação específica e pedagógica*. In: R. Nardi (ed.). *Ensino de Ciências e Matemática I: temas sobre a formação de professores* (pp. 43-57). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Souza, M. M. P. & Silva, W. V. K. M. (2011). *Fundamentos históricos da Educação a Distância: políticas e práticas do EaD no Brasil*. Maringá: n.d.