

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES PARA A PREPARAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE ÀS  
DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS

ELISANGELA PAVANELO

SÃO PAULO  
2014

**ELISANGELA PAVANELO**

**CONTRIBUIÇÕES PARA A PREPARAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE ÀS  
DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte do processo de avaliação para obtenção do título de doutor em educação.

**Área de concentração:** Ensino de Ciências e Matemática.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Myriam Krasilchik

SÃO PAULO  
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

- 371.295 Pavanelo, Elisangela  
P337c Contribuições para a preparação do professor frente às disciplinas semipresenciais / Elisangela Pavanelo; orientação Myriam Krasilchik. São Paulo: s.n., 2014.  
189 p. : il., grafs.
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Ensino de Ciências e Matemática) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)
1. Educação a distância 2. Aprendizagem 3. Formação continuada do professor 4. Ensino superior I. Krasilchik, Myriam, orient.
-

Pavanelo, E. **Contribuições para a preparação do professor frente às disciplinas semipresenciais.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Dedicatória:

*“Dedico este trabalho a Deus.  
Agradeço a Ele por estar sempre comigo, em todos os momentos da minha vida,  
dando-me força, paciência e perseverança para que eu nunca desista dos meus  
objetivos e dos meus sonhos”.*

## Agradecimentos

À Profa. Dra. Myriam Krasilchik, que nestes anos de convivência muito me ensinou e contribuiu para meu crescimento científico, pessoal e intelectual.

Ao Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo Moura, pela atenção e apoio durante o processo de definição e desenvolvimento deste trabalho.

À minha família: meu esposo Rogério, amigo e companheiro de todos os momentos: "*Ainda bem que eu encontrei você*". E à minha princesinha Beatriz, que encheu a minha vida de alegria e felicidade.

Aos meus pais, Maria de Lourdes Pavanelo e Valdir Pavanelo, por apoiarem mais esta etapa da minha vida. Muito obrigada por estarem sempre ao meu lado.

Ao meu irmão e amigo Junior, pelo apoio incondicional. Você é o meu orgulho!

À minha amiga de tantos anos, Dulcyene Maria Ribeiro, que desde o mestrado e agora, mesmo longe, sempre acreditou no meu potencial.

Às minhas amigas: Lísia Oliveira Acosta Dias e Erika Peterson Gonçalves, pela prontidão em me ajudarem a qualquer momento do dia, da noite, da madrugada...

Às minhas amigas Andréia Aparecida Ferraz, Suely Siqueira Ceron, que são minhas fontes de força e inspiração, tanto para vida profissional como pessoal.

Ao meu amigo Adalberto Pastana Pinheiro, que me acompanhou em todas as disciplinas do curso, pela troca de ideias e apoio durante todo o processo de trabalho.

A todos os meus colegas, amigos e parentes, que, direta ou indiretamente contribuíram, torceram e mandaram infinitos pensamentos positivos durante a realização deste trabalho.

Aos meus alunos, que acompanharam de perto a minha caminhada. Vocês são as sementes que gerarão os frutos de uma educação melhor para o nosso país.

À Sueli Aparecida Lourenço, funcionária da Assessoria Acadêmica, por toda a sua atenção e ajuda.

Aos professores, alunos e instituições de ensino superior que aceitaram fazer parte da coleta de dados deste trabalho e contribuíram, de maneira ímpar, para tecer discussões e apoiar os que lutam por uma educação a distância de qualidade para o nosso país.

*“O ponto de partida é entender o fenômeno vida, como algo inconcluso e complexo, em permanente transformação, sujeito a uma dinâmica que não conhecemos. Viremos a conhecer?”*

*Prof. Dr. Ubiratan D’Ambrósio – O que é Ser Humano.*

*“Nós [professores] estamos vivendo hoje uma mudança equivalente à que tiveram os professores quando Gutemberg desenvolveu a imprensa... Quando começou a imprensa, supostamente o professor deixaria de existir... Isso não ocorreu porque sua função passou a ser diferente, passou a ser a de discutir o que estava naquele material impresso. E o que está ocorrendo hoje? Nós estamos passando de um processo de cultura impressa para um processo de cultura digital. E isso muda fundamentalmente a nossa posição, a nossa responsabilidade e os nossos deveres para com os nossos alunos... Não sabemos bem como, mas esse é um desafio de todos os professores...”*

*Profa. Dra. Myriam Krasilchik*

*Discurso realizado em homenagem ao SINPROSP.*

## Sumário

Resumo .....	10
Abstract .....	11
Introdução.....	12
1. Sobre a Educação a Distância.....	20
1.1. Caracterização .....	20
1.2. Modelos Teóricos de EaD.....	24
1.2.1. Modelos Teóricos de Educação a Distância .....	<del>26</del> <u>27</u>
2. Contribuições da Teoria Histórico-cultural para EaD .....	<del>39</del> <u>39</u>
2.1. A teoria histórico-cultural .....	<del>39</del> <u>39</u>
2.2. O conceito de mediação e a teoria da atividade .....	<del>41</del> <u>44</u>
2.3. A aquisição de conhecimento a partir da teoria da atividade na EaD.....	<del>48</del> <u>48</u>
3. Contexto, teoria da atividade e EaD.....	<del>51</del> <u>51</u>
3.1. O que é contexto .....	<del>51</del> <u>51</u>
3.2. O contexto de aprendizagem.....	<del>53</del> <u>53</u>
3.3. A EaD como um contexto de aprendizagem.....	<del>55</del> <u>55</u>
3.4. Contexto, teoria da atividade e EaD .....	<del>62</del> <u>62</u>
4. O professor universitário: tensões e mudanças atuais da profissão.....	<del>66</del> <u>66</u>
4.1. O professor universitário frente aos desafios de um curso a distância entendido como contexto de aprendizagem.....	<del>66</del> <u>66</u>
4.2. Sobre os cursos híbridos de graduação e as disciplinas semipresenciais. ....	<del>72</del> <u>72</u>
5. O caminho metodológico percorrido pela pesquisa.....	<del>77</del> <u>77</u>
5.1. Os instrumentos de coletas de dados.....	<del>80</del> <u>80</u>
6. Apresentação dos dados .....	<del>88</del> <u>88</u>



6.1. Busca e descrição de instituições que trabalham com disciplinas semipresenciais	
	<u>8888</u>
6.2. Aplicação de questionário a alunos e professores de disciplinas semipresenciais	
	<u>9292</u>
6.3. Aplicação de questionário a professores de disciplinas semipresenciais .....	<u>116116</u>
6.4. Entrevistas semiestruturadas.....	<u>144144</u>
7. Discussão dos dados.....	<u>154154</u>
8. Conclusão.....	<u>164164</u>
Referências .....	<u>169170</u>
Anexos .....	<u>178179</u>

## Resumo

Pavanelo, E. Contribuições para a preparação do professor frente às disciplinas semipresenciais. 2014. 192 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Este trabalho apresenta, inicialmente, as principais características da Educação a Distância e resume os métodos que sustentam sua base teórica. Apresentou-se, posteriormente, o conceito de contexto de aprendizagem para a EaD como uma estrutura em que os elementos só têm significado quando considerados em uma abordagem holística. Isso exige do professor o domínio da disciplina ministrada, a habilidade em lidar com as novas tecnologias da comunicação e da informação, clareza sobre o processo de ensino e aprendizagem, entendimento sobre o perfil de seus alunos, como e por que eles estão naquele curso, e as interações existentes entre cada um dos atores envolvidos na EaD. Como forma de educação que se faz cada vez mais presente no Ensino Superior, surge a necessidade de uma preparação cuidadosa do professor para o desenvolvimento desses cursos. Diante desse desafio, o objetivo deste trabalho foi o de identificar, por meio de questionários e entrevistas, como os professores do ensino superior se preparam para ministrar disciplinas a distância e/ou semipresenciais. A análise dos dados coletados indica que os professores não estão satisfatoriamente preparados para o trabalho com essa forma de educação e que as instituições não apoiam sua introdução no campo de maneira adequada. O professor é levado a buscar de maneira independente seu próprio aprimoramento em inúmeras atividades. Conclui-se que a EaD, entendida como um contexto de aprendizagem, exige que o professor seja um profissional multifacetado e cada vez mais integrado com a sua instituição. Sendo assim, não se pode pensar na preparação do professor de maneira isolada, e sim, desenvolvida em um sistema de parceria entre suas próprias ações e a instituição de ensino, de forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem na EaD.

Palavras – chave: Educação a Distância, contexto de aprendizagem, preparação do professor.

## **Abstract**

Pavanelo, E. **Contributions to teacher preparation front disciplines to semipresential.** 2014. 192 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

This work presents primarily the main characteristics of distance learning and summarizes the methods which support its theoretical basis. Afterwards is presented the concept of learning context for DLC as a structure which the elements within it have significance only when considered within a holistic approach. This demands of teachers to have special skills and expertise towards the field chosen to teach, besides the ability to deal with new communication and education technologies and clearness of the process of teaching and learning, besides an understanding of the profile of the learners, how and why they have chosen this kind of education as well as the interaction between each of the actors related to DLC. With the adoption of this model of education increasing, making it becomes more present in college education, arises the need of a careful grooming of the teacher in order to allow him a suitable development of these courses. In the face of this challenge, this work aimed to identify, through interviews and research questions applied to several teachers, how they get prepared to teach at DLC or semipresential modality courses. The analysis collected data indicates inappropriate preparation of the teachers to work with this sort of educational system and the lack of support from the educational institution which frequently disregards the adequate approach. The teacher is driven to look for his or her preparation by oneself in innumerable activities. As a conclusion it is drawn that DLC is understood as a learning context demanding of the teacher to be a multitask professional, more and more integrated within the educational institution. In doing so, the preparation of the teacher cannot be thought isolatedly, but developed under a partnership system between the practice itself and the education in DLC.

Keywords: Distance Learning, Learning Context, professor arrangement

## **Introdução**

### **A origem do interesse sobre o tema**

De acordo com Mirian Goldenberg, é natural que o tema a ser pesquisado desperte interesse e seja valorizado pelo pesquisador. A autora aponta que “esses cientistas buscam compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, compreensão que pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado” (GOLDENBERG, 1998, p. 10).

Torna-se, então, necessário destacar que o interesse em relação a este projeto partiu de uma experiência pessoal, ocorrida ao atuar como docente e coordenadora de um Curso de Matemática – Licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior particular. Essa Instituição, em julho de 2006, passou pelo processo de implantação de disciplinas semipresenciais. Dessa maneira, vivenciei as providências tomadas pela Reitoria e Pró-Reitorias em relação à organização e desenvolvimento da capacitação dos docentes e presenciei reações adversas e favoráveis de alunos, docentes e comunidade externa. Houve também dificuldades e superações durante todo o processo. Especificamente no Curso de Matemática – Licenciatura, surgiu a oportunidade de lidar com o processo de escolha das disciplinas que seriam trabalhadas por meio dessa nova modalidade, da seleção do perfil dos docentes que seriam envolvidos e participação na adaptação de todos ao uso das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem.

Inicialmente, como a maior parte dos colegas de trabalho, minha reação também foi de certo temor em relação à mudança, que envolve um grande número de pessoas. Essa repercussão é típica de temas como educação a distância,

disciplinas semipresenciais, novas tecnologias etc. Particularmente, meu receio girava em torno do contexto pedagógico que o ensino a distância envolve, pois em minha pesquisa de mestrado, trabalhei com a teoria histórico-cultural, em que é enfatizado o trabalho em grupo, a cooperação entre os pares etc.

Nesse plano, meu questionamento foi sobre como seria possível desenvolver um trabalho a partir das concepções teóricas em que acreditava – trabalho em grupo e toda a base teórica que o acompanha – fora do contexto da sala de aula, conectada aos meus alunos por intermédio de um computador e um ambiente virtual de aprendizagem. Vale ressaltar que, naquela ocasião, meu contato com ensino a distância era muito restrito.

Surgiram árduas discussões, debates, questionamentos e protestos no momento da implantação das tais disciplinas semipresenciais entre Prós-Reitorias, Reitoria, professores e alunos. Assim, houve a contratação de uma profissional que seria a responsável direta por esse processo e alvo de todo bombardeio de indagações – a Coordenadora de Educação a Distância. Percebi que não seria uma tarefa fácil iniciar uma discussão sobre o assunto com uma profissional da área, sem, ao menos, uma experiência razoável, fosse ela prática ou teórica.

Foi então que surgiu a necessidade de pesquisar, tanto na Internet, quanto em livros e revistas acadêmicas, a respeito de Instituições que já haviam passado por uma experiência semelhante, que ministravam cursos a distância ou que tinham relatos publicados etc.

Depois de acessar vários *sites* e pesquisar artigos sobre o assunto, encontrei um curso, totalmente a distância, desenvolvido pela Universidade Federal de Itajubá-MG. Assim, entendi que seria, no mínimo, uma experiência interessante participar de um curso a distância desenvolvido por uma Instituição pública. Desse modo, realizei

minha inscrição, pensando ser esse o tipo de conhecimento necessário para reunir argumentos sólidos, que permitissem a discussão dos pontos críticos com a “Coordenação de Educação a Distância”.

O curso era parte de um programa de capacitação docente da Instituição, intitulado: Capacitação em Ambiente Virtual para EAD<sup>1</sup>. Contava com alunos de vários Estados brasileiros – e, atualmente, está na sua décima quinta turma. Fazia parte das atividades do curso *chat* de discussão, textos para impressão, portfólio do aluno e dos ministrantes e fóruns de discussão. Durante a primeira semana, tive uma certa dificuldade em desenvolver algumas das atividades, como o horário do *chat* e as pesadas leituras dos textos, pois deles dependiam todas as outras atividades, tais como os fóruns de discussão, as resenhas que deveriam ser entregues etc. Esse foi o primeiro ponto que me surpreendeu no curso a distância: não era fácil para o aluno trabalhar nessa modalidade de ensino, pois exigia disciplina e organização.

Após mais ou menos três semanas de curso, ocorreu um fato que me chamou atenção quanto às questões metodológicas envolvidas na educação a distância: a ministrante do curso propôs que desenvolvêssemos um trabalho em grupo. Assim, foram sugeridos cinco temas relacionados com o assunto tratado naquele momento, e cada aluno teria que “clique” no tema de sua preferência e se cadastrar para que fosse formado o grupo de acordo com o interesse de cada um. Percebi que estava

---

<sup>1</sup> A ementa do curso foi: Conceitos de EAD e montagem de cursos pela internet. Destina-se a introduzir docentes, ou demais interessados, às técnicas de ensino a distância num ambiente de gerenciamento de curso virtual pela internet. O participante deve: saber utilizar o Windows; saber utilizar um Editor de Texto; ter acesso à Internet; possuir uma conta de e-mail; ter disponibilidade de participar de uma sala de bate-papo semanalmente, em um dos horários previamente definidos. Programa: - Fundamentos de Educação a Distância (FEAD): Definição de educação a distância: panorama conceitual Aprendizagem, conhecimento e educação a distância Comunicação & Interatividade: aprendizagem colaborativa - Ambiente de Aprendizagem (AA): Estrutura do Ambiente Recursos do TelEduc: Dinâmica do Curso, Agenda, Atividades, Material de Apoio, Leituras, Perguntas Frequentes, Parada Obrigatória, Mural, Fóruns de Discussão, Bate Papo, Correio, Grupos, Perfil, Diário de Bordo, Portfólio, Alterar Senha, Administração, Suporte Administração forma de criação disponibilização e manutenção de cada um dos recursos da ferramenta.

seguindo a minha preferência de assunto, mas também estava analisando os integrantes já cadastrados em cada grupo e ponderando essas duas questões – temas e integrantes do grupo. Ao “cliquear” no tema que era inicialmente o de minha preferência, observei que ele já havia sido selecionado por alguns alunos, com os quais um eu não me identificava, seja teoricamente, por ideias ou por algumas atitudes<sup>2</sup> em relação às discussões realizadas. Vale lembrar que eu jamais conheci pessoalmente qualquer um dos alunos que estavam realizando o curso.

Assim, esse foi o segundo ponto que me surpreendeu no ensino a distância. Estava eu, à distância, escolhendo um grupo composto por pessoas com quem eu tinha mais “afinidade” de ideias e que poderiam contribuir para o meu crescimento, sem nunca ter convivido presencialmente com nenhuma delas. No decorrer do trabalho, meu grupo e eu trocamos textos, sugestões, críticas, ajudamos uns aos outros, compartilhamos, discutimos, construímos conhecimento e, por fim, aprendemos juntos.

Consegui meu objetivo de encontrar argumentos sólidos para contribuir com as discussões sobre educação a distância em relação a como melhorar o ambiente virtual da Instituição, a como desenvolver um curso de capacitação interessante para os docentes e alunos etc.

Dessa experiência resultou o primeiro curso da Instituição que desenvolvi, totalmente a distância, intitulado “Fundamentos Matemáticos a partir de um ambiente informatizado”, que contou com 120 alunos inscritos e 75<sup>3</sup> concluintes. O curso teve como objetivo, além de testar o ambiente virtual que estava sendo

---

<sup>2</sup> Essas impressões em relação aos outros alunos foram percebidas por meio das opiniões registradas nos fóruns de discussões, leitura dos portfólios ou das participações nos chats de discussão.

<sup>3</sup> Os motivos que levaram esses 45 alunos a não concluir o curso foram variados, dentre os quais: não tinham acesso com facilidade à internet; não tinham computador em casa; não enviaram todas as atividades solicitadas no decorrer do curso.

desenvolvido pela Instituição, realizar um nivelamento com alunos dos cursos de graduação da área de ciências exatas. O curso procurou atender aos estudantes que apresentavam dificuldades em questões básicas de Matemática e, também, aproximá-los dessa nova modalidade de trabalho. Mesmo passando por vários problemas, tanto técnicos, como pedagógicos, o curso foi de indiscutível relevância para a Instituição e para minha formação pessoal e profissional.

Depois dessa experiência, a educação a distância sempre esteve presente na minha vida profissional. Primeiramente, devido ao propósito de desenvolver minha pesquisa de doutorado na área e, também, pelas experiências profissionais como tutora de vários cursos que se sucederam desde então.

Dessa maneira, pude perceber como é complexo o papel do professor, suas funções e tarefas na EaD.

### **A organização da pesquisa**

Com o objetivo de identificar como o professor se prepara, ou é preparado, para ministrar aulas a distância ou semipresenciais e quais as concepções que embasam seu conhecimento sobre EaD, este trabalho é dividido em sete capítulos, conforme descrito a seguir.

No primeiro capítulo, “Sobre a Educação a Distância”, é realizada uma caracterização da EaD, destacando-se: a separação professor-aluno no espaço e no tempo, salvo os momentos em que a interação síncrona ocorra pelos meios tecnológicos; o estudo independente, no qual o aluno controla o tempo, o espaço, o ritmo de estudo e, em alguns casos, o itinerário, as atividades, as avaliações; a comunicação mediada de múltiplas vias entre: professores e alunos, alunos e alunos, professor e equipe técnica e alunos e equipe técnica; o suporte institucional



que planeja, projeta e desenvolve os materiais didáticos, avalia e promove o processo de aprendizagem por meio da tutoria. Com o objetivo de ir além dessa caracterização, o capítulo também aponta os três principais modelos teóricos que embasam a EaD. São eles: o modelo instrucional, o modelo da interação e da comunicação e o modelo da autonomia e independência.

Desse modo, defende-se que os modelos teóricos apresentados necessitam de análise e pontos de aprimoramento. Pensar a Educação a Distância teoricamente representa, nos dias de hoje, levar em consideração que as novas tecnologias da informação e da comunicação são apenas uma pequena parcela, em comparação com seu aspecto pedagógico, organizacional e de políticas públicas envolvidas. Isso significa uma mudança de visão em relação à EaD, tradicionalmente focada na busca de práticas mais eficientes, para uma preocupação de cunho teórico para fundamentação.

Com o objetivo de estabelecer uma base sólida sobre a teoria de contextos de aprendizagem, o segundo capítulo aponta contribuições da teoria histórico-cultural para a EaD. Para isso, inicialmente realizou-se uma breve introdução a essa teoria e, a partir de então, destacou-se alguns de seus conceitos principais, como o conceito de mediação e a teoria da atividade. Segundo Daniels (2003, p. 108), “a aprendizagem, tanto dentro como fora da escola, avança mediante interação social em colaboração e a construção social do conhecimento”. Esse avanço de aprendizagem, dentro da teoria da atividade, se dá não só por meio da análise do contexto da situação, mas também pela cultura e pela história individual do aluno. Essa ideia se adapta às características e conceitos discutidos na EaD.

Já no terceiro capítulo é apresentado o conceito de contexto de aprendizagem, e discutido como a EaD pode ser entendida por esse enfoque. Desse

modo, pensar em um curso a distância como um contexto de aprendizagem inclui entender que: se trata de um contexto social; inclui memórias; é uma unidade de análise e deve ser entendido em relação aos processos de mudanças que se produzem nele. Em um curso a distância, fazem parte do contexto: os alunos, os professores, a equipe técnica, o material utilizado, o ambiente virtual, as ferramentas utilizadas desse ambiente e o computador. Dessa maneira, conclui-se que ao analisar esse contexto, podem-se organizar, de maneira mais eficiente, atividades que possibilitem a maior integração entre todos os atores envolvidos.

Não se pode negar que a EaD, a partir desse enfoque, exige do professor um novo papel, resultando em novos desafios pedagógicos e metodológicos. E o tema que orienta as discussões realizadas é abordado no quarto capítulo, onde se apresenta o cenário de mudanças e tensões que envolvem o Ensino Superior e, por consequência, os desafios que os docentes têm enfrentado nos últimos anos. Entre os grandes desafios estão a implantação da EaD e de disciplinas semipresenciais em cursos de graduação.

As discussões realizadas nos capítulos iniciais deste trabalho tornam evidente a necessidade de uma preparação adequada do docente para atuar nesse segmento de educação, que se configura repleto de especificidades, complexidades e evolução constante.

O quinto capítulo trata sobre o caminho metodológico percorrido pela pesquisa, descrevendo os instrumentos de coleta de dados, a saber: busca e descrição de instituições que trabalham com disciplinas semipresenciais; aplicação de questionário a alunos e professores de disciplinas semipresenciais; aplicação de questionário aberto a professores de disciplinas semipresenciais e entrevistas

semiestruturadas com dois dos professores que participaram da terceira etapa da coleta.

Segundo a discussão realizada no sétimo capítulo, observa-se que os professores não estão totalmente preparados para esse trabalho e que as instituições não apoiam sua preparação de maneira suficiente. Dessa forma, o professor é levado a buscar sua própria preparação de maneira independente.

Conclui-se, então, que a EaD, entendida como um contexto de aprendizagem, exige que o professor seja um profissional multifacetado e cada vez mais integrado com a sua instituição. Sendo assim, não se pode pensar na preparação do professor realizada somente de maneira isolada, e sim, desenvolvida em um sistema de parcerias entre suas próprias ações e a contribuição das instituições, a fim de promover o desenvolvimento harmonioso e fomentar o avanço das atividades nessa forma de educação.

# 1. Sobre a Educação a Distância

## 1.1. Caracterização

Desde a origem da Educação a Distância (EaD), vários autores apontam questionamentos quanto a sua correta definição. Desse modo, com o passar dos anos, existem inúmeras tentativas de se conceituar a EaD, levando-se em consideração as estratégias pedagógicas e as novas tecnologias que surgem.

### **Principais definições e características da EaD**

Resumidamente, BELLONI (2009, p.25), no livro “Educação a Distância”, traz algumas definições de autores consagrados sobre EaD:

O termo educação a distância cobre várias formas de estudo, em todos os níveis, que não estão sob a supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou nos mesmos lugares, mas que não obstante beneficiam-se do planejamento, da orientação e do ensino oferecidos por uma organização tutorial (HOLMBERG, 1977);

Ensino a distância é o ensino que não implica a presença física do professor indicado para ministrá-lo no lugar onde é recebido, ou no qual o professor está presente apenas em certas ocasiões, para determinadas tarefas (Lei francesa, 1971).

Educação a distância pode ser definida como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivo impressor, eletrônicos, mecânicos e outros (MOORE, 1973).

Educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem (MOORE, 1990).

[Educação a Distância] é uma espécie de educação baseada em procedimentos que permitem o estabelecimento de processos de ensino e de aprendizagem mesmo onde não existe o contato face a face entre professor e aprendentes – ela permite um alto grau de aprendizagem individualizada (CROPLEY e KAHL, 1983).

Já Lemgruber (2008) destaca a seguinte pergunta: O que é a EaD? E inicia com dois pontos que não a caracterizam: não é uma modalidade de educação, nem uma concepção de educação. Na sequência aponta que, embora seja frequente referir-se a ela como uma modalidade, “o termo pode trazer confusão com especificidades educacionais, tais como Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena, estas sim modalidades educacionais” (p.4). O autor aponta ainda que tamanhas são as imprecisões, que existem normas legais chegando a descrever EaD como “uma modalidade educacional que poderá ser aplicada a diversos níveis e modalidades de ensino” (LEMGRUBER, 2008, p. 4). Por essa razão, o autor prefere utilizar a expressão forma educacional.

De acordo com Borba e Gracias (2001), dentre as diversas definições de EaD, existe um ponto comum: a distância entendida em termos de espaço e tempo. Os parâmetros não comuns dizem respeito à sincronia/assincronia das interações e aos modelos comunicacionais e pedagógicos.

Para Moran (2004), a educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial ou temporalmente, mas podem se conectar por tecnologias, principalmente como a Internet. Mas também pode se fazer uso de correio, rádio, televisão, vídeo, CD-ROM, telefone e fax, dentre outras.

Destacam-se como características da Educação a Distância os seguintes pontos:

- **A distância espacial entre professor e aluno:** essa parece ser uma característica que está presente, explícita ou implicitamente, em todos os conceitos de EaD. Podemos entender, a partir desse ponto, que para que ocorra a aprendizagem nessa modalidade não há necessidade de alunos e professores compartilharem o mesmo espaço físico em um mesmo momento, ou seja, o aluno não necessita se deslocar para um determinado local em uma determinada hora para realizar suas tarefas de aprendizagem.

- **Utilização de recursos tecnológicos:** o fato de professores e alunos estarem em espaços diferentes exige a utilização de recursos tecnológicos que façam a mediação entre esses atores. Podemos destacar, dentre esses recursos, o rádio, a televisão, o telefone e a Internet, que auxiliam na diminuição da distância física entre o professor e o aluno.

- **Organização de apoio – tutoria:** a instituição que se propõe a desenvolver educação a distância tem que ter clareza da necessidade de organizar o apoio e o suporte ao seu aluno. E que, por sua vez, dará ao estudante a segurança de que seu aprendizado está sendo pensado e executado com qualidade. A organização

institucional deve se preocupar com aspectos que vão desde a legalidade da certificação de seus alunos até o suporte ao aprendizado, provendo meios e recursos, tais como: acesso aos materiais didáticos, disponibilização de condições de comunicação rápida e eficaz, organização das provas presenciais. Mas, sem dúvida alguma, a estrutura de apoio mais importante em cursos a distância é a organização da tutoria, seja ela presencial, ou a distância.

- **Comunicação multidirecional:** um sistema de educação a distância só pode ser considerado de qualidade se planeja suas atividades a partir da comunicação de diversas vias. O aluno não pode ser um mero receptor dos materiais didáticos, sem que tenha a possibilidade de interagir para sanar dúvidas ou obter esclarecimentos acerca do conteúdo. O sistema precisa ser pensado de modo a propiciar o diálogo efetivo entre todas as partes de um curso: professor, com outros alunos e equipes técnicas (quando necessário). Esse diálogo pode e deve começar pelos próprios materiais didáticos, mas não se esgota neles. Na verdade, os materiais são instrumentos mediadores desse diálogo. De acordo com Aretio (2001), a bidirecionalidade deve converter-se a uma multidirecionalidade, podendo determinar que os processos de comunicação não sejam apenas verticais – de professores a estudantes e vice-versa – mas também horizontais, dos estudantes entre si.

- **Aprendizagem independente e flexível:** Uma das características da EaD é a possibilidade do aluno traçar seu próprio itinerário de estudos. Ele é independente para definir o seu horário e local. No entanto, é necessário que o planejamento e a organização do curso sejam flexíveis o suficiente para suportar essa autonomia e independência dos alunos.

Pode-se, resumidamente, apontar quatro características que permitiriam uma conceitualização de Educação a Distância:

1) a separação professor-aluno no espaço e no tempo, salvo os momentos em que a interação síncrona ocorre pelos meios tecnológicos;

2) o estudo independente, no qual o aluno controla o tempo, o espaço, o ritmo de estudo e, em alguns casos, o itinerário, as atividades e as avaliações;

3) a comunicação mediada de múltiplas vias entre: professores e alunos, alunos e alunos, professor e equipe técnica e alunos e equipe técnica;

4) o suporte institucional que planeja, projeta e desenvolve os materiais didáticos, avalia e promove o processo de aprendizagem por meio da tutoria.

Desse modo, a Educação a Distância, ou EAD, é uma forma de educação em que os alunos e professores não necessitam compartilhar o mesmo espaço físico, ou interagir ao mesmo tempo. A maior parte da comunicação professor - aluno é realizada por meio de uma tecnologia de comunicação, tornando-se essencial a existência de uma interação de qualidade entre todos os atores envolvidos.

### **1.1. Modelos Teóricos de EaD**

Segundo Chaves (2002), a teoria educacional é uma atividade reflexiva, que tem por objeto básico a realidade educacional. Assim, um teórico da educação precisa, basicamente, "debruçar-se sobre a realidade educacional", para entendê-la, explicá-la, criticá-la e propor sua reformulação.



Entende-se que uma investigação teórica é central ao desenvolvimento de um campo de práticas. Os fundamentos teóricos têm como objetivo fornecer à prática os meios principais para orientar futuros desenvolvimentos. O poder das ideias, representado nas teorias, influencia diretamente a prática, centrando-se perspectivas, revelando conhecimento e sugerindo novas alternativas. Uma boa teoria não se limita a descrever o que é, mas a boa teoria também deve ajudar a prever o que vai ou poderia ser.

Assim, de acordo com Garrison (2000), uma teoria da educação a distância deve refletir tanto a natureza intencional, quanto espontânea. Por essa razão, precisa-se de construções teóricas que sejam coerentes e articuladas, mas também suficientemente flexíveis, de modo a não restringir o pensamento crítico e criativo. A evolução das abordagens práticas na educação a distância deve ser refletida em sua teoria, pois essa prática, cada vez mais, está incorporando novas e sofisticadas tecnologias de comunicação que permitem a criação síncrona e assíncrona de comunidades colaborativas de investigação.

O desafio teórico premente de educação a distância, portanto, é adaptar as teorias atuais a essa nova realidade.

Preti (2002), em seu texto “Bases Epistemológicas e Teorias em Construção na Educação a Distância”, destaca que as atuais teorias que têm servido de apoio às propostas de cursos a distância estão ainda em construção. De acordo com D. Keegan (1983, p. 63):

O problema da educação a distância tornou-se complicado devido à suposição tácita de que sabemos o que ela é. A maioria dos esforços feitos nesse campo foi do tipo Prático, ou sobre como a utilidade mecânica tem incidido sobre a logística da empresa. Portanto, temos uma série de informações sobre os alunos: sua história, suas

motivações para estudar à distância, o seu progresso relativo. Tem ocorridos muitas discussões sobre a produção de materiais, a escolha do meio, a distribuição de materiais, o significado de avaliação dos alunos. Mas os fundamentos teóricos da educação a distância ainda são frágeis.

Assim, pode-se entender que a Educação a Distância atualmente necessita de uma discussão mais fecunda sobre suas bases teóricas, como aponta Preti (2002), destacando que uma teoria resulta de um processo de diálogo entre teoria e prática, entre fazer e refletir sobre a ação, investigando, questionando e desconstruindo verdades ou mitos. Segundo esse autor, ainda se caminhou muito pouco nesse aspecto.

A seguir, serão apresentados alguns dos principais modelos teóricos atuais. Tais modelos foram baseados nas abordagens teóricas incluídas na Taxonomia de Keegan. São eles: (i) “Modelo Instrucional”, de Otto Peters (1967); (ii) “Modelo da interação e da comunicação”, de Börger Holmberg (1983, 1995), John A. Baath (1979), David Sewart (1978), Jonh Daniel (1983), Kevin Smith (1984) e D.R. Garrison (1999, GARRISON et al. 2003), incluído por pesquisadores mais recentemente, e (iii) “Modelo da autonomia e independência”, de Rudolf M. Delling (1966), Charles Wedemeyer (1973) e Michael G. Moore (1973, 1977).

Procurou-se destacar, dentro de cada um desses modelos, além de seus mais importantes representantes, suas características básicas e, principalmente, o papel atribuído ao professor.

### **1.1.1. Modelos Teóricos de Educação a Distância**

Amundsen (1993), no livro *Theoretical Principle of Distance Education*, faz o seguinte questionamento: “O que significa o conceito de professor na educação a distância?” Nesse texto o autor aponta que Moore (2003) não usa a palavra "professor" em sua teoria e geralmente fala sobre "programas". Segundo ele, para Moore (2003), o professor é alguém que um aprendiz autônomo procura para ajudá-lo a desenvolver atividades como formular problemas e coletar informações, por exemplo. Já nos estudos de Holmberg (1995), Amundsen (1993) destaca que este também não fala especificamente sobre o professor, ele se concentra no processo de ensino. Keegan destaca os atos de ensino e aprendizagem e descreve os componentes interpessoais de face-a-face do ensino que estão faltando na educação a distância. Segundo o autor, Garrison é um dos poucos que fala literalmente de um professor e um aluno, e que descreve o papel pedagógico, de colaboração e da atividade de ensino como negociação e diálogo. Amundsen (1993) aponta que Sammons (1990) criticou aqueles que propuseram a noção de independência, autonomia ou controle do aluno por não detalhar o papel docente nesse processo.

Dessa maneira, para Amundsen (1993) há uma escassez de informação sobre o ensino na educação a distância e que uma estrutura que suporta questões sobre o papel docente, em relação a vários tipos de aprendizagem, torna-se necessária.

Assim, brevemente, serão destacados em cada modelo teórico, além dos seus mais importantes representantes, suas características básicas e, mesmo que não apontado pelos seus principais autores, entender qual é o papel do docente e o que se espera de sua atuação em cada um deles.

## **- Modelo Instrucional**

Este modelo teórico teve como principal representante Otto Peters, que foi um dos fundadores e primeiro reitor da Universidade a Distância da Alemanha (Universidade Aberta de Hagen), reconhecido por sua contribuição teórica sobre Educação a Distância (EaD) como uma forma de educação que, sobretudo nas décadas de 60 e 70, possuía características industriais.

De acordo com Peters (1973), o sistema de EaD tem muitas semelhanças com uma fábrica industrial. Como exemplo, pode-se citar a necessidade de uma clara divisão de tarefas, a mecanização das atividades, a orientação para a produção em massa e a padronização da produção.

Para Peters (1973), a educação (ou ensino) a distância seria um método de compartilhar o conhecimento (ou alguma habilidade) por meio da divisão do trabalho e princípios de organização fazendo uso de meios de comunicação, com o objetivo de reproduzir materiais de alta qualidade, possibilitando a instrução de um grande número de pessoas. Segundo o próprio autor, é uma forma industrializada de ensinar e também de aprender.

Acreditava-se, então, que com essa organização industrial do ensino a distância, todos teriam acesso à educação, de maneira igualitária, a partir do mesmo material didático, chegando ao mesmo tempo e aos mesmos resultados ao final do curso.

Além dos aspectos inovadores e até visionários presentes no modelo organizacional, Peters teve o mérito de construir um modelo de ensino pragmático, pois partiu da realidade da sociedade industrial para a criação de uma teoria sobre a EaD.

Porém, Pretti (2002) indica que essa padronização acaba sendo um fator que gera diferenças, pois os métodos de ensino não chegam ao mesmo tempo e nem aos mesmos resultados e que esse modelo ignora, de certa forma, a presença de qualquer diferença individual.

Pretti também aponta que os modelos de caráter industrial partem da premissa de que os alunos são passivos e, conseqüentemente, que professores, ao se especializarem na produção de "pequenas tarefas", não necessitariam de qualificação mais densa, sendo esta uma conseqüência que a EaD sofre até nos tempos atuais. A interação entre professor e aluno é praticamente nula.

A partir desse modelo, foram desenvolvidos cursos como "pacotes instrucionais", com o objetivo de treinar cursistas, desenvolvendo suas habilidades técnicas, ou de instruí-los a partir de um grande número de informações.

De acordo com Pretti (2005), o estudante é considerado a matéria-prima a ser trabalhada, ou "qualificada". O professor seria como o trabalhador numa linha de montagem, que apenas segue as orientações recebidas nos manuais, guias ou apostilas, não havendo, desse modo, a necessidade de uma preparação específica para o cumprimento dessa tarefa. Algumas pesquisas apontam que surgiu desse enfoque a figura do tutor. Atualmente, observa-se cada vez mais tutores exercendo propriamente funções de docentes – chamados de professores, incentivando o estudante e fazendo a mediação entre ferramentas, material impresso e conhecimento.

As tecnologias são como os instrumentos de trabalho, o currículo como o plano de modelagem e o aluno "educado" (ao final do curso) como o produto.

Segundo Alonso (2001), por mais que as necessidades econômicas sejam determinantes, "os modelos industriais" de ensino acabam gerando uma série de distorções, que resultam desde profundos questionamentos sobre a EaD, à

(re)significação de suas bases teóricas e, a partir daí, a novas apropriações sobre essa forma de educação.

### **- Modelo da interação e da comunicação**

Essa visão de educação a distância tem como principais representantes Börger Holmberg, John A. Baath, David Sewart, Jonh Daniel, Kevin Smith e D.R. Garrison.

Nela a educação a distância baseia-se numa interação constante entre o aluno e o professor (ou tutor), pois se entende que quando a conversação presencial não pode ser realizada, é o espírito e a atmosfera da conversação que pode caracterizar a ação educativa, estabelecendo um sentimento de relação pessoal entre o ensino e a aprendizagem. Essa interação pode-se realizar de duas formas: a real (por correspondência, telefone, pessoalmente ou por outra mídia) e a simulada (por meio do estudo de um texto e pelos materiais didáticos do curso).

Destaca-se então, nesse modelo, a teoria de Holmberg (1995) (Teoria da Conversação Didática Guiada), que tem como principal foco o desenvolvimento dos materiais didáticos, a serem concebidos levando-se em conta particularidades que possibilitem uma conversação simulada. Assim, esse material deve possuir características como:

- oferecer conteúdos cujos temas sejam acessíveis, com utilização de linguagem clara e um tanto coloquial, fácil legibilidade e densidade de informação moderada;

- fornecer instruções e sugestões explícitas, fundamentando os procedimentos adequados ou os procedimentos inadequados, relativamente às

temáticas mais importantes, consideradas como chave de sucesso no processo de aprendizagem;

- promover a troca de ideias, a colocação de questões, e os parâmetros de aferição daquilo que deve ser aceito, bem como daquilo que deve ser rejeitado;

- estimular emocionalmente o aluno de modo que este apresente interesse pessoal pela matéria e suas respectivas problemáticas.

- utilizar um estilo pessoal, com pronomes pessoais e possessivos.

- destacar as mudanças de tema através de afirmações explícitas em meios tipográficos, ou comunicação registrada, em materiais de áudio, por meio da mudança de locutor ou de uma pausa significativa<sup>4</sup>.

Entende-se que o diálogo, segundo Holmberg (1995), realizado entre o professor e aluno, sustenta-se no desenvolvimento de um bom material e de um meio de comunicação para se sanar eventuais dúvidas. O foco do processo não está na qualidade da interação, mas sim no material de qualidade.

Pode ser considerada como uma consequência o surgimento de atores diferentes em relação à docência na EaD: o professor-autor, aquele que desenvolve o material didático de acordo com os objetivos do curso e que segue uma série de características próprias e o de professor-tutor, aquele que recebe esse material e fica à disposição do aluno, sanando suas dúvidas por meio de alguma mídia (telefone, *e-mail*, *chat* etc).

Mais uma vez o papel do professor na EaD torna-se mecânico e fragmentado, um “professor”, muitas vezes já com certa experiência na área, restringe-se a escrever o material didático apropriado, e o tutor, familiarizado com os meios de comunicação utilizados no curso, a sanar dúvidas dos alunos em relação ao material

---

<sup>4</sup> Retirado de:

<http://borgeholmberg.pbworks.com/w/page/33699056/Holmberg%20e%20a%20%20Teoria%20da%20Conversa%C3%A7%C3%A3o%20Did%C3%A1tica%20Guiada>

didático utilizado no curso. Ainda, em muitos casos, não há nenhum tipo de interação, ou de comunicação entre o professor-autor e o professor-tutor e os materiais podem ser comprados já prontos, apostilados.

Assim, Pretti (2002) ressalta que Holmberg coloca o diálogo professor-tutor e aluno como algo suficiente na superação das diferenças e da distância, secundarizando a qualidade e os valores do seu conteúdo. O mesmo autor ainda destaca que, em um processo de comunicação “a distância”, é fundamental considerar toda dinâmica estrutural, a partir de uma perspectiva dialética (histórica, contextualizada e situada), que considere tanto a dimensão semântico-conceitual do que é comunicado como a dimensão sócio-comunicativa.

Nesse mesmo modelo de interação e comunicação, porém focando pontos distintos de Holmberg, pode-se destacar D.R. Garrison (2000). Seus pressupostos têm como ponto de partida a transação do ensino entre professor e aluno. Tal transação é baseada na "busca de conhecimento e entendimento através do diálogo e debate" (Amundsen, 1993) e, portanto, requer uma comunicação de duas vias entre mestre e aprendiz.

De acordo com Amundsen (1993), Garrison (2000), literalmente, usa os conceitos de professor e aluno, rejeitando a noção de Holmberg sobre aulas de conversação didática, apontando que elas não são “nada mais do que um professor em um livro” (Garrison, 1989).

Desse modo, a noção de Garrison no processo de aprendizagem requer a interação com um professor. Ele argumenta que, desde que o professor e o aluno estejam separados, “existe a necessidade de tecnologia de comunicação bidirecional necessária para apoiar a operação de ensino” (Amundsen, 1993, p. 71).



Pesquisadores<sup>5</sup> apontam que a teoria de Garrison marca uma mudança de paradigma para a educação a distância, pois foca a sua base funcional, colocando o ensino e a aprendizagem de transação no núcleo de sua prática. Essa foi uma clara tentativa de libertar-se dos pressupostos do modelo de organização industrial.

Amundsen (1993) também aponta que, segundo Garrison, a tecnologia e a educação a distância são inseparáveis, e que sua teoria e prática têm evoluído com base na crescente sofisticação da tecnologia educacional. Nota-se então a necessidade de que a teoria pedagógica relacionada à EaD também caminhe em paralelo ao seu desenvolvimento tecnológico.

Outro fundamento de sua abordagem, além da transação do ensino, é o conceito de controle de aprendiz. Garrison, ao introduzir esse conceito, reflete claramente a relação de interdependência entre professor e aluno.

Nessa teoria é proposto que o controle tem como base a inter-relação entre a independência (como na aprendizagem autodirigida), na proficiência (como na habilidade para aprender de maneira independente) e no apoio (caracterizado pelos recursos disponíveis para direcionar e facilitar a transação educativa). Este, por sua vez, é interpretado dentro da grande relação entre professor, aluno e conteúdo (Amundsen, 1993).

Além de apenas esclarecer as dúvidas dos alunos, o professor necessita, por meio das tecnologias, promover o diálogo e a troca de ideias, instigar o aluno tanto a aprender, orientando o estudo e a aprendizagem, quanto a processar toda a informação recebida. Essa não é mais uma tarefa mecânica, mas sim uma prática pedagógica que requer domínio das diversas ferramentas tecnológicas, do material a ser utilizado e de metodologias atualizadas. Dessa maneira, torna-se importante

---

<sup>5</sup> Como por exemplo, Keegan, em "The Foundations of Distance Education".

identificar como o professor (ou tutor), que está no mercado de trabalho, se prepara para essa tarefa; se a instituição de Ensino oferece algum tipo de formação para esse docente ou, por exemplo, quais as suas crenças metodológicas em relação à EaD.

### **- Modelo da autonomia e independência**

O Modelo da autonomia e independência tem como principais representantes Charles Wedemeyer (1971) e Michael G. Moore (2008).

Os autores, que baseiam seus modelos teóricos na autonomia e independência do aluno, colocam a ênfase no ensino centrado no estudante, desenvolvendo ações e ferramentas que promovam a sua autonomia. Assim, esse modelo nasce com o intuito de satisfazer a necessidade de fornecer educação à população que não tinha condições de acesso ao ensino em sala de aula.

Uma frase de Wedemeyer marca, de maneira substancial, a necessidade social desse modelo:

A ninguém deve ser negada a oportunidade de aprender, por ser pobre, geograficamente isolado, socialmente marginalizado, doente, institucionalizado ou qualquer outra forma que impeça o seu acesso a uma instituição. Estes são os elementos que supõem o reconhecimento de uma liberdade para decidir se se quer ou não estudar. (Keegan, 1986, p. 57)

De acordo com essa teoria, devem ser atribuídas maiores responsabilidades ao aluno no processo de aprendizagem, pois considerar que ele se encontra separado do professor resulta na necessidade desse aluno ser mais autônomo, ou seja, emocionalmente e intelectualmente mais independente, mais automotivado.

Wedemeyer (1971) destacou quatro elementos essenciais para que se processe a aprendizagem: o professor, o aluno, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos e um modo de comunicação entre professor e aluno.

A principal contribuição de Moore para esse modelo teórico foi o conceito de “Distância Transacional”. Esse conceito foi alicerçado no postulado de que a distância é fenômeno pedagógico e não simplesmente geográfico. Desse modo, o importante seriam os efeitos que a distância geográfica exerce no processo de ensino de aprendizado.

Moore sugere ainda que os educadores procurem desenvolver três tipos de interações distintas na EaD: 1) Aluno-conteúdo; 2) Aluno-professor; 3) Aluno-aluno.

Devido às características deste trabalho, será dado maior destaque ao que se refere à interação aluno/professor. Assim, de acordo com a teoria de Moore (2008), o professor (tutor ou instrutor) tem o papel de guia metodológico, oferece uma estrutura de ensino direcionada à idiosincrasia do indivíduo. Ele apresenta conteúdos ou propicia a sua apresentação, demonstra competências, modela atitudes ou valores. Em seguida, ele organiza os alunos para que pratiquem as competências adquiridas, manipulando a informação ou as ideias apresentadas. Depois, avalia os progressos do aluno, aconselhando-o, apoiando-o e encorajando-o a progredir, para, se necessário, mudar as estratégias. Assim, a natureza do apoio varia de acordo com o nível educacional dos alunos, a personalidade do professor ou outros fatores.

Resumidamente, os três modelos teóricos são apresentados na seguinte tabela.

	<b>Principais Representantes</b>	<b>Principais Características</b>	<b>Papel do Professor</b>
<b>Modelo Instrucional</b>	- Otto Peters	- transmissão de informação e conteúdo; - não utiliza estratégias colaborativas no processo de aprendizagem; - aluno passivo; - educação bancária; - modelo centrado no conteúdo.	- pouca participação do professor (ou tutor); - especialista na produção de "pequenas tarefas"; - sem necessidade de interagir com o aluno.
<b>Modelo da Interação e da Comunicação</b>	- Börger Holmberg, - John A. Baath, - David Sewart, - Jonh Daniel, - Kevin Smith, - D.R. Garrison.	- busca de conhecimento e entendimento por meio do diálogo; - Comunicação Didática Guiada e ênfase na elaboração do material didático.	- participação ativa, desde a concepção e organização da experiência de aprendizagem, à concepção e implementação das atividades propostas.
<b>Modelo da Autonomia e Independência</b>	- Rudolf M. Delling, - Charles Wedemeyer, - Michael G. Moore.	- ênfase no ensino centrado no estudante; - Individualização, diálogo e estrutura do programa de ensino; - autonomia do aluno; - comunicação distante.	- facilitador do processo de aquisição do conhecimento; - incentivador do aluno em relação ao auto-estudo.

Tabela 1 – Resumo dos modelos de EaD apresentados

A descrição dos modelos que envolvem a EaD realizada neste capítulo certamente não esgota as muitas contribuições teóricas no campo da educação a distância. No entanto, pode-se apontar, com certo grau de confiabilidade, que os modelos selecionados refletem a progressão de um desenvolvimento teórico do campo da EaD. Uma questão que Garrison (2000) destaca é saber se a educação a distância tem uma fundamentação teórica que possa levá-la para o século XXI e que desafios teóricos ela terá com o ritmo crescente das tecnologias de comunicação e das novas práticas educativas.

De acordo com este mesmo autor,

Isso exigirá teorias que reflitam uma abordagem colaborativa para educação a distância (ou seja, em oposição à aprendizagem independente) e que tenham em seu núcleo um ensino de adaptação e aprendizagem de transação. Educação a distância será caracterizada por uma capacidade de adaptação do projeto antes e durante o processo de ensino e aprendizagem, possibilitada pelo preço acessível e com alta interatividade entre as tecnologias da comunicação. Essa adaptabilidade na concepção da transação educacional, baseada em comunicação sustentada e experiências colaborativas, reflete a essência da era pós-industrial de educação a distância. Ao mesmo tempo, essa mudança fundamental de foco revela o desafio para os teóricos da educação a distância. A teoria da educação a distância deverá evoluir para refletir as atuais e emergentes práticas inovadoras da oferta de educação a distância<sup>6</sup> (Garrison, 2000).

Essa citação de Garrison aponta como desafio para os teóricos de educação a distância deste século considerar a variedade cada vez maior de tecnologias existentes e, principalmente, uma mudança de valores dos atores envolvidos, resultando em um comportamento que não corresponde mais a um caráter industrial.

Desse modo, defende-se que os modelos teóricos apresentados necessitam de análise e pontos de aprimoramento. Pensar a Educação a Distância teoricamente representa, nos dias de hoje, levar em consideração que as novas tecnologias da informação e da comunicação são apenas uma pequena parcela em comparação com seu aspecto pedagógico, organizacional e de políticas públicas envolvidas. Isso significa uma mudança de visão em relação à EaD, tradicionalmente focada na busca de práticas mais eficientes, para uma preocupação de cunho mais teórico.

Moore (2008), ao introduzir o conceito de distância transacional, definiu a relação entre professor e aluno em termos mais precisos. Segundo ele, existe sim uma distância entre aluno e professor, que não é apenas geográfica, mas educacional e também psicológica.

---

<sup>6</sup> Tradução nossa.

Necessita-se, então, considerar que, na verdade, uma distância semelhante àquela apontada por Moore (2008), numa rede de colaboração, não ocorre somente entre professor e aluno, mas também entre todos os alunos da turma. Ela ocorre também entre os alunos e a organização administrativa da instituição e entre o professor e os integrantes da equipe técnica. Discute-se ainda, principalmente em Saba (2003), que o conceito de distância na EaD tende a desaparecer, devido à fecunda introdução da internet e das novas tecnologias da comunicação e da informação.

Peters (1967, p. 125), de acordo com seus princípios de industrialização, tinha a seguinte definição para educação a distância:

Estudo a distância é um método de racionalização - que envolve a divisão de trabalho - fornece conhecimento, como resultado da aplicação dos princípios de organização industrial, bem como o uso extensivo de tecnologia, facilitando, assim, a reprodução da atividade objetiva de ensino em todos os números, permite um grande número de estudantes para participar de estudo da universidade ao mesmo tempo, independentemente do seu local de residência e ocupação.

Posteriormente, ele mesmo reconheceu o surgimento de uma era pós-moderna em educação a distância. Assim, esse autor passou a defini-la como um complexo hierárquico, não-linear, dinâmico, auto-organizado, um sistema intencional de ensino e aprendizagem.

Uma nova teoria da Educação a Distância precisa se preocupar em explicar o todo do processo e não apenas a relação entre professor e aluno, quando esses estão separados no tempo e no espaço. Essa teoria deverá considerar também que a EaD é o produto de uma cultura pós-industrial que, diferentemente da uniformidade, visa a inovação e tem como objetivo responder a diferentes indivíduos

e fazer desse aprendizado o mais diverso possível. Além disso, terá que explicar seus antigos fenômenos e os que estão emergindo atualmente.

## **2. Contribuições da Teoria Histórico-cultural para EaD**

O objetivo deste capítulo é o de destacar contribuições de conceitos da teoria histórico-cultural para o processo de ensino e de aprendizagem na EaD. Para isso, inicialmente, será realizada uma breve introdução a essa teoria e, a partir de então, serão destacados alguns de seus conceitos principais, como o de mediação e teoria da atividade. Em seguida, serão apresentados pontos importantes sobre a aquisição de conhecimento, tendo como base a teoria da atividade e, na sequência, o papel do professor nesse processo.

### **2.1. A teoria histórico-cultural**

Sabe-se que atualmente uma das bandeiras defendidas por educadores, governantes e especialistas em educação é a necessidade da melhora da qualidade de ensino. Aprimorar o conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem e torná-lo mais capaz de atender às novas demandas é imprescindível, ainda mais quando falamos de Educação a Distância, que se apresenta, em relação aos seus pressupostos teóricos, como um campo em construção.

Para alcançar esse objetivo em relação ao processo de ensino e aprendizagem, diversas áreas do conhecimento são convidadas a dar uma parcela de contribuição. A psicologia da educação é uma delas.

Dentre as muitas contribuições trazidas da psicologia, tem-se a abordagem histórico-cultural, ou Escola de Vygotsky, em referência ao seu principal formulador, Lev Semenovitch Vygotsky. Essa abordagem, de acordo com Tuleski (2002), foi criada em resposta aos problemas enfrentados pelo povo russo em um determinado momento da sua história, e é “produto das lutas na intrincada União Soviética que vai da Revolução Russa, 1917, à década de 30” (TULESKI, 2002, pg. 45). Assim, no centro dessa revolução é que “começam os problemas da sociedade russa que iriam sugerir a teoria de Vygotsky” (TULESKI, 2002, pg. 51). Um ponto que merece ser destacado é que Vygotsky não deixou uma teoria pronta e acabada, mas apontou caminhos na forma de grandes linhas de pesquisa. Uma delas foi a sua preocupação com as situações de aprendizagem em sala de aula.

É importante destacar alguns pontos da teoria histórico-cultural como, por exemplo, o desenvolvimento cognitivo. Segundo essa teoria, o desenvolvimento se dá por meio da interação social, ou seja, da interação com outros indivíduos e com o meio. Sendo assim, essa interação possibilita a geração de novas experiências e de conhecimento. A aprendizagem é uma experiência social, mediada pelo uso de instrumentos e signos. Um signo, dessa forma, seria algo que possui significado para o indivíduo, como a linguagem falada e a escrita, por exemplo.

De acordo com a teoria histórico-cultural, a aprendizagem, além dos signos, também é mediada pela interação entre a linguagem e a ação. Assim, para que a aprendizagem ocorra, a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria definida pela distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio de resolução de um problema sob a orientação de outra pessoa. Em outras palavras, é a série de



informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender, mas ainda não completou o processo, e consiste em conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis.

Desse modo, o professor pode mediar a aprendizagem, utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se mais independente e que estimulem o seu conhecimento potencial, de modo a criar uma nova ZDP a todo o momento.

Esse conceito pode ser utilizado pelo professor tanto na forma presencial de educação, quanto a distância. O professor pode, por exemplo, estimular o trabalho em pequenos grupos, utilizando técnicas que permitam diminuir a sensação de solidão do aluno, e que possibilitem a construção do seu conhecimento.

Nesse sentido, sua postura deve permitir a criação de ambientes de participação, colaboração e constantes desafios, desenvolvendo atividades colaborativas e significativas em pequenos grupos, estimulando a interação de ideias e informações em ambientes virtuais de aprendizagem, explorando as diversas ferramentas desse ambiente como: fóruns, *chats*, atividades coletivas, textos *wiki*<sup>7</sup>, textos *on line*, dentre outras.

## **2.2. O conceito de mediação e a teoria da atividade**

De acordo com Daniels (2003), a teoria da atividade é um parente próximo da teoria histórico-cultural e as duas tentam explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados. Segundo o autor,

---

<sup>7</sup> É uma ferramenta que viabiliza a criação de textos de forma colaborativa no ambiente da internet e que apresenta a possibilidade de interação, acesso e atualização das informações.

na teoria sociocultural, a ênfase recai na mediação semiótica, com um destaque particular para a fala. Na teoria da atividade, é a própria atividade o foco da análise. Ambas as abordagens tentam teorizar e fornecer ferramentas metodológicas para investigar os processos pelos quais fatores sociais, humanos e históricos moldam o funcionamento humano (p. 24).

Neste momento, a sociedade também passa por um período de intensas e rápidas transformações nos meios de comunicação que influenciam enormemente as relações sociais e o mercado de trabalho, criando novas demandas e oferecendo novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem.

Esse fato se torna mais evidente quando se pensa no desenvolvimento ocorrido na Educação a Distância nos últimos anos. Criaram-se instituições, diferentes ambientes virtuais, ferramentas de interação, softwares, entre outros, tudo isso evoluindo, crescendo e se desenvolvendo com grande rapidez. Assim, o mesmo autor defende que em tempos como esses “a sabedoria recebida ou o ‘senso comum’ da educação como praticados em nossos tempos de escola talvez não sejam mais apropriados” (DANIELS, 2003, p. 25). Dessa maneira, torna-se necessário repensar teorias e ajustá-las a novos tempos de mudanças. Apesar da experiência adquirida até o momento e diferentes modelos teóricos, muitas questões ainda precisam ser respondidas sobre o inconstante ambiente da educação da EaD. A inclusão de novas tecnologias, a globalização e novos conceitos sobre o aprendizado do aluno desafiam as abordagens tradicionais, evidenciando esse tema nas discussões sobre educação a distância, suas definições, sua história, status e teoria.

No próximo tópico será discutido como os conceitos de mediação, considerado um elemento central na teoria de Vygotsky, e a teoria da atividade

podem auxiliar uma intervenção positiva no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em geral, e em particular no que se refere à Educação a Distância.

### **O conceito de mediação**

Para expor o conceito de mediação, torna-se necessário inicialmente apontar, segundo Cole (1996, p. 113), as principais características da psicologia cultural:

- Salaria a ação mediada em um contexto;
- Insiste na importância do “método genético”, entendido amplamente para incluir os níveis histórico, ontogenético e micro genético de análises;
- Supõe que a mente surge na atividade mediadora conjunta das pessoas. A mente é, pois, em um sentido importante, “co-construída” e distribuída;
- Rejeita a ciência explicativa de causa-efeito e estímulo-resposta em favor de uma ciência que enfatiza a natureza emergente da mente em atividade e que reconhece o papel central da interpretação em seu marco explicativo.
- Recorre às metodologias das ciências humanas, e ao mesmo tempo das ciências sociais e biológicas.

Segundo Daniels, esse resumo torna-se adequado para iniciar a discussão das contribuições da teoria vygotskyana, “identificando conceitos-chave específicos à psicologia histórico-cultural” (Daniels, 2002, p. 31).

Daniels (2003), dentre outros autores, por exemplo, Cole (1996), colocam que o mais importante dentre esses conceitos é o de mediação, pois “abre caminho para o desenvolvimento de uma explanação não-determinista, em que os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles” (Daniels, 2003, p. 31).

Ainda segundo o autor, existe um debate teórico acerca das maneiras pelas quais pode ocorrer o processo de mediação. Existem abordagens que seguem o enfoque de meios semióticos, enquanto outras focam a atividade em si.

Para descrever o conceito geral de mediação, a partir dos pressupostos de Daniels (2002) e em Cole (1996), foi adaptada da obra desses autores a figura a seguir, tal qual aparece nas discussões sobre mediação.

A figura aponta a triangulação entre Ferramenta (ou instrumento) – Sujeito – Objeto. Inicialmente Daniels faz uma distinção entre os termos ferramenta, como aparece na publicação original de Cole, e artefato, “como algo impregnado de significado e valor por sua existência num campo de atividade humana”.

Segundo Daniels, a proposta de Cole “é que o conceito de ferramenta seja tratado como uma subcategoria da noção superordenada de artefato. As pessoas, assim como os objetos, podem atuar como artefatos mediadores” (Daniels, 2003, p. 32).

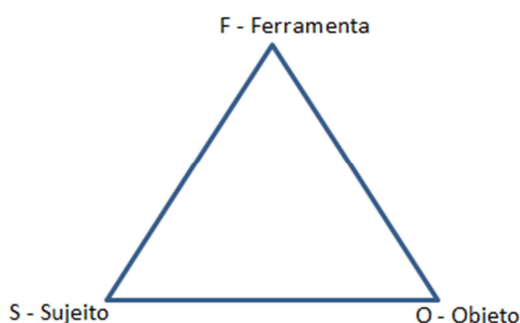


Figura1 - adaptada do livro de Harry Daniels (2002). Triangulação entre ferramenta (artefato), sujeito e objeto.

A mediação é descrita, então, como o processo que caracteriza a relação do indivíduo com o mundo e com os outros indivíduos à sua volta, pois para Vygotsky todo aprendizado necessariamente é mediado por ferramentas (tidas como estímulos externos) e signos (estímulos internos).

Sendo assim, o processo de mediação é visto como central, nessa teoria, pois é nele que as Funções Psicológicas Superiores (FPS) - tipicamente humanas - se desenvolvem.

Vygotsky, sobre as funções psicológicas superiores, aponta que:

(...) O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKY, 2002, p. 73).

### **A teoria da atividade**

De acordo com Kozulin (2002), duas tendências psicológicas foram fundamentais no desenvolvimento do conceito de atividade na teoria vygotskyana. Uma delas foi a psicologia francesa de Pierre Janet, “que enfatizava o problema da atividade e sublinhava o papel dos ‘outros’ na criação da psique individual” (Kozulin, 2002, p. 115). Segundo esse mesmo autor, tal ideia influenciou profundamente Vygotsky e seu grupo. A partir disso, Vygotsky tinha bases sólidas para considerar a atividade humana como irreduzível ao esquema estímulo-resposta (E-R), elaborado em experimentos com animais, pois para ele, “a tarefa da psicologia é investigar aqueles mecanismos que distinguem a conduta humana do comportamento animal, em vez de procurar os que são semelhantes” (Kozulin, 2002, p. 115).

A segunda tendência, para o desenvolvimento do conceito de atividade de Vygotsky, foi a filosofia marxista. De acordo com Kozulin (2002), o que Vygotsky absorveu de maneira mais forte de Marx e Hegel foi uma teoria social da atividade humana (*Tätigkeit*) e uma visão histórica dos estágios de desenvolvimento e das formas de realização da consciência humana. (...) “Marx atraiu Vygotsky com seu conceito de práxis humana, isto é, a atividade histórica concreta, que é um gerador

por trás dos fenômenos de consciência” (Vygostsky, 1978a, *apud* Kozulin, 2002, p. 116).

Sendo assim, essa práxis humana historicamente concreta, que caracteriza o caráter social e histórico da sobrevivência e desenvolvimento humanos, de acordo com Kozulin (2002), tornou-se um modelo para o conceito de atividade como um fundamento explanatório. Kozulin (2002) aponta também que, de acordo com a teoria vygotskyana, os objetos da experiência humana são coisas socialmente e culturalmente significativas e não apenas estímulos abstratos. Sendo assim, temos um formato *objeto ↔ atividade ↔ sujeito*, “em que tanto o objeto, quanto o sujeito são historicamente e culturalmente específicos” (Kozulin, 2002, p. 116).

Neste trabalho, será tomado o conceito de atividade, dentro do campo da psicologia histórico-cultural, de acordo com o que propunha Leontiev. Segundo ele atividades são:

(...) processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2001, p. 68)

Sendo assim, Leontiev (2001) destaca que a característica principal que distingue o homem e os outros animais é a sua capacidade de planejar e atingir objetivos de maneira consciente. Segundo ele, as atividades são as formas com que o homem se relaciona com o mundo, traçando e perseguindo objetivos, intencionalmente, por meio de ações planejadas.

Para Leontiev,

A atividade é uma unidade molecular (...) é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras,

atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento” (Leontiev, 1978, p. 66).

Dessa maneira, a atividade produzida pelo homem é um princípio que está nas relações sociais, no qual o trabalho tem um lugar central. A atividade psicológica interna do indivíduo possui sua origem na atividade externa, pois o homem encontra na sociedade os fins e os motivos para sua atividade, e não só um lugar onde desenvolvê-las.

Leontiev destaca que a característica básica da atividade é sua objetividade, mas se torna essencial sempre pesquisar seu objeto, já que este nem sempre fica claro. O objeto de uma atividade pode aparecer basicamente de duas maneiras: em uma existência independente, subordinando e modificando a atividade do sujeito; ou como resultado da própria atividade, como imagem do objeto, internalizada como reflexos psíquicos (Leontiev, 1975).

Novamente torna-se importante destacar a importância que Leontiev (1991) dá à necessidade, pois é ela que regula e orienta a atividade concreta do sujeito em seu meio objetivo. Entretanto, o meio externo também pode criar a necessidade do indivíduo, levando-o a ação.

As necessidades e os motivos são relacionados com as emoções e sentimentos. Eles desempenham uma característica fundamental no desenvolvimento das atividades dos sujeitos e na análise dos objetos da atividade, não havendo atividade sem motivo. Assim, para Leontiev (1991), uma atividade aparentemente sem motivo é apenas uma atividade com um motivo subjetivo e objetivamente oculto.

Na teoria de Leontiev, o conceito de internalização também possui um papel especial no desenvolvimento das operações internas do pensar. O processo de

internalização origina diversos atos mentais, como por exemplo, o pensamento, que é mediado pela linguagem.

O instrumento medeia a atividade, proporcionando ao homem relacionar-se com os objetos e também com outros homens.

Assim, as ações, conforme descritas por Leontiev, são processos subordinados a um fim consciente. Os fins não são delimitados arbitrariamente, ocorrendo uma delimitação intencional das condições para atingi-lo.

Desse modo, para Leontiev a atividade humana é, então, o resultado de um processo de desenvolvimento sócio-histórico e vai se internalizando no indivíduo, constituindo sua consciência e influenciando sua personalidade. O autor também aponta que a consciência individual só pode ocorrer diante de uma consciência social e da linguagem, que é a sua real essência. Assim, no processo de materialização dos homens, a linguagem, que também é produzida, é utilizada como meio de comunicação, agindo como um veículo dos significados elaborados socialmente.

### **2.3. A aquisição de conhecimento a partir da teoria da atividade na EaD**

Considerando essa perspectiva teórica sobre os fundamentos da teoria da atividade, pode-se estender esse conceito para questões voltadas para a aquisição do conhecimento.

Daniels (2003) traz uma fala de Vygotsky, que reforça as discussões feitas anteriormente a partir de Leontiev, aumentando a importância dos recursos



contextuais para a aprendizagem. Segundo ele, Vygotsky enfatizou que “o que a princípio pode parecer uma atividade de resolução de problema individual pode ser visto como uma atividade colaborativa, já que a ‘voz’ do ‘outro’ pode atuar como um guia para as ações individuais. Isso lança dúvidas sobre se as ações dos participantes de uma cognição distribuída devem estar presentes no mesmo lugar” (DANIELS, 2003, p. 105).

Ele continua dizendo que uma atividade de aprendizagem, mesmo que coletiva, não tem como exigência ser desenvolvida em mesmo espaço físico, podendo ser produzida em redes que podem ser próximas ou distantes. Sendo assim, existe uma necessidade de se atentar para as muitas maneiras que as diferentes redes de conhecimento podem ajudar a explorar as estruturas externas do ambiente para transformar a própria natureza do processamento interno.

Daniels destaca um trecho importante do trabalho de Lave e Wenger (1991), apontando que:

a aprendizagem considerada como uma atividade situada tem como característica distintiva e fundamental um processo que chamamos de participação periférica legítima. Com isso queremos destacar o fato de que os iniciantes participam inevitavelmente de comunidades profissionais e que o domínio do conhecimento e da prática exige que eles participem cada vez mais plenamente das práticas socioculturais de uma comunidade (...). Mediante o processo de participar plenamente de uma prática sociocultural, ativam-se as intenções de aprender de uma pessoa e se configura o significado de aprendizagem. Este processo social inclui – e, em realidade engloba – a aprendizagem de capacidades avançadas (LAVE Y WENGER, 1991. *Apud* DANIELS, 2003, p. 106).

Para Daniels, quando os estudantes participam ativamente de uma comunidade, reúnem múltiplas fontes de informações, incluindo seus próprios conhecimentos informais prévios.

O autor destaca também que a participação de pessoas em grupos de interesse, por meio de redes sociais na internet, é um bom exemplo de que a aprendizagem não se define em função de um lugar particular. Quem inicia sua participação em um determinado grupo da rede social, pode, num primeiro momento, limitar-se a apenas ler o que está ocorrendo, mas quando a pessoa sente que a situação lhe oferece uma oportunidade de participação ela assim o faz. Ou seja, uma pessoa escolhe participar de certa comunidade virtual pelo seu próprio interesse. Inicialmente essa participação pode ser bem modesta, mas com o incentivo de alguém mais experiente da comunidade abrem-se oportunidades de discussão.

Ao se falar, por exemplo, de cursos a distância, a participação (ou a entrada) desse aluno em tal curso foi feita pelo seu próprio interesse, tanto externo, movido por uma necessidade de trabalho, como interno, movido pela vontade de realizar o curso, levando-o à ação de se matricular e frequentar tal comunidade. Ao passo que a participação nesse curso, mesmo a distância, influencia na personalidade e na consciência individual, por meio das discussões e tarefas coletivas, de modo que esse curso passa a ser uma forma de atividade que possibilita sua aprendizagem.

Dessa forma, segundo Daniels (2003, p. 108), “a aprendizagem, tanto dentro como fora da escola, avança mediante interação social em colaboração e ocorrendo a construção social do conhecimento”. Esse avanço de aprendizagem, dentro da teoria da atividade, se dá não só mediante a análise do contexto da situação, mas também da cultura e da história individual do aluno.

### **3. Contexto, teoria da atividade e EaD**

Este capítulo tem como objetivo apontar um caminho teórico que se entende essencial para a preparação do professor no trabalho com a EaD. Primeiramente, apresenta-se a definição de contexto.

#### **3.1. O que é contexto**

Qual o significado da palavra contexto? Ao pesquisar, por exemplo, em alguns dicionários da língua portuguesa, têm-se diferentes definições: conjunto do texto que precede ou sucede uma frase, um grupo de palavras, uma palavra; conjunto de circunstâncias que acompanham um acontecimento; encadeamento de ideias de um escrito; argumento; circunstância; ambiente.

Desse modo, podem-se observar as variações do termo contexto e a sua abrangência. De acordo com Lordelo (2002), a palavra contexto é parte de um conjunto de expressões utilizadas indiscriminadamente, na maioria das vezes, como sinônimo de lugar ou situação. Assim, segundo a autora, para além do significado comum, a palavra contexto requer um tratamento de protagonista, tendo na psicologia significados múltiplos e complexos.

Cohen & Siegel (1991) destacam que o termo contexto tornou-se mais que uma palavra para substituir variáveis de nível socioeconômico ou um ambiente de pesquisa, embora uma definição precisa, ainda, não esteja disponível. Esses autores sugerem que o estudo sobre contexto e desenvolvimento deve incluir

necessariamente características sociais, dos ambientes físicos e das pessoas como participantes ativos, todos interagindo e influenciando-se mutuamente.

Com isso eles expandem o alcance da relevância do contexto, assumindo que todos os campos da psicologia, e não apenas aqueles relacionados com fenômenos sociológicos, necessitam da consideração sobre contexto para a sua adequada formulação. Recusam visões que dispõem organismos e contextos como entidades independentes, e em seu lugar é proposta uma concepção em que o contexto:

inclui a consideração de pessoas (vistas como ativas, construtivas, processadas de informação, contendo uma história passada em um conjunto atual de agendas, objetivos, expectativas etc.), imersas em relacionamentos sociais (proximais e distais) e dentro de um ambiente físico (oferecendo oportunidades e limitações) todos eles se desenvolvendo no tempo (COHEN & SIEGEL, 1991, p.05).

Segundo Lordelo (2000), autores como Kindermann e Skinner (1992) constataam que os contextos incluem outros indivíduos, com suas diferentes perspectivas. E que, segundo eles, contextos sociais estão se tornando reconhecidos como criados por pessoas, com características de personalidade, sistemas de crenças e tendências de comportamento.

Cohen e Siegel (1991) também seguem essa tendência, e apontam como características definidoras do contexto o fato de ser construído pelas pessoas, sendo, portanto, essencialmente social, trazendo consigo as motivações e memórias dos seus participantes; além disso, o contexto tem uma dimensão temporal, de modo que ele afeta e é afetado pelo desenvolvimento.

Assim, Lordelo (2000) aponta que contextos incluem pessoas ativas, interagindo dinamicamente com seus ambientes, sendo esses essencialmente sociais.

Para Lacasa (1994), falar de contexto em psicologia e em educação é algo frequente. Assim, ela aponta alguns dos significados atribuídos a essa palavra encontrados na literatura:

- conjunto entrelaçado de palavras em uma linguagem oral ou escrita;
- parte ou partes de uma passagem oral ou escrita, que precede ou segue uma palavra ou grupo de palavras e que estão intimamente associadas a elas lançando uma luz sobre o seu significado;
- condições inter-relacionadas a algo que existe ou ocorre;
- coerência no discurso e
- coisas e condições que servem para fichar ou identificar algo escrito (LACASA, 1994, p. 285).

A partir desses significados, a autora descreve o seu entendimento sobre contexto: “contexto significa então uma certa relação entre os objetos e seu ambiente (ou meio), ou um conjunto de relações que se entrelaçam”.

O objetivo deste tópico foi apontar, inicialmente, que é fácil dar-se conta de que o termo ‘contexto’ é utilizado continuamente e que seu significado nem sempre é claro. Assim, os apontamentos realizados trataram de esclarecer o significado que será utilizado ao longo do trabalho.

### **3.2. O contexto de aprendizagem**

#### **O contexto na psicologia sociocultural**

Para se discutir a noção de contexto, que está presente na teoria sociocultural e suas implicações educativas, será usado como base o trabalho de Lacasa (1994).

Lacasa faz referência a um trabalho de Michel Cole (1992), no qual se discutem as relações entre contexto e cultura, ressaltando primeiramente a

importância da sua noção de contexto e como nela está implícita a cultura, e em seguida suas implicações para a psicologia da educação.

Sendo assim, segue o significado de contexto para Cole:

Esses usos intuitivos do termo contexto que utilizam a metáfora da corda/do fio etc. são exatos, em um sentido interessante, de acordo com a raiz latina do termo, *contextere*, que significa “entrelaçar”. Um sentido similar aparece no *Oxford English Dictionary*, que se refere a contexto como ‘o todo inter-relacionado que dá coerência a suas partes’. Assim, de acordo com essa noção de contexto como uma corda, ele não pode se reduzir apenas ao ambiente. É sim uma relação qualitativa entre duas entidades analíticas que tomamos como estrutura e função<sup>8</sup> (COLE, 1992, Apud LACASA, 1994, p. 292).

Nesse sentido, Lacasa (1994) destaca que o ambiente e o objeto se misturam em uma corrente de atividade, não estando entre duas variáveis que podem ser analisadas independentemente uma da outra, mas em que ambos constituem uma unidade de análise. Assim, segundo ela, esse contexto é inseparável da cultura em uma tripla direção, pois:

- 1) não pode se separar de uma dimensão temporal, histórica da realidade humana que o forma;
- 2) nele estão presentes instrumentos materiais e simbólicos, que permitem aos indivíduos se adaptar à realidade e projetar o futuro;
- 3) é um ambiente social.

Lacasa aponta também quais as implicações de introduzir o contexto nas considerações sobre fenômenos educativos a partir desta perspectiva teórica, para a psicologia da educação. Assim, segundo a autora, por um lado essa perspectiva

---

<sup>8</sup> Tradução nossa.

fornece uma nova unidade de análise, e por outro, rompe com uma metodologia de ensino e aprendizagem centrada na manipulação da aprendizagem por meio de símbolos, para dar maior importância ao contato com a realidade por meio da ação.

Resumidamente, é destacada a figura de Michael Cole (1996), que sintetiza as relações entre contexto escolar, sociedade e cultura. Observa-se que todos eles se transpõem, sem desprezar a dimensão temporal que tradicionalmente se esquece ao falar sobre contexto.



Figura 2 - A escola como contexto  
(Tomado de Cole, 1996)

### 3.3. A EaD como um contexto de aprendizagem

#### - Por que uma casa não é um lar?

É com essa questão que Lacasa inicia a sua tese de que a escola é um contexto. Para tanto se baseia no trabalho de Siegel e Cohen (1991), que além de ajudar a definir o termo contexto, permite sistematizar conclusões sobre o papel do contexto na psicologia da educação.

Assim, para desenvolver sua ideia sobre o tema, Cohen e Siegel dissertam sobre a seguinte questão: Por que uma casa não é um lar? Segundo eles,

Nós todos sabemos, intuitivamente, como fazem as avós, que uma casa não é um lar. Lar significa mais do que um espaço fechado por tijolo, madeira, argamassa e vidro. Lar conota a atores humanos envolvidos em relacionamentos uns com os outros, organizações idiossincráticas de pertencer a um espaço, memórias (tradições) e propósitos. São justamente estas coisas essenciais - atores, propósitos e memórias - que distinguem contextos de ambientes e dão uma nova visão a suas características topográficas (COHEN & SIEGEL, 1991, p. 305).

E, a partir dessa definição, esses autores destacam 5 pontos que caracterizam um contexto:

- (1) **Contextos são construídos por pessoas.** Para Siegel & Cohen (1991), o que torna os contextos mais do que apenas as configurações ambientes ou o comportamento são as pessoas. Contextos não podem ser definidos nem entendidos independentemente das pessoas que o criam em seguida e neles habitarão.
  
- (2) **Contextos são essencialmente sociais.** Apesar de um lugar existir independentemente de pessoas e memórias, um contexto não pode ser assim. Embora a definição de comportamento exista na ausência de participantes ativos, um contexto não existe dessa forma. Cohen & Siegel acrescentam um exemplo que ilustra essa ideia:

Nossas avós, intuitivamente, fazem essa distinção quando dizem: "Esse lugar não é o mesmo sem o seu vovô Sam". A definição de comportamento é semelhante (sala de jantar da vovó Clara na refeição de Ação de Graças), mas o contexto é diferente! A presença do vovô Sam (via



memórias) ou a ausência cria um contexto totalmente diferente. (Siegel & Cohen, 1991, p. 309).

- (3) **Contextos são personalizados pelas pessoas, por motivos e memórias (tradições, lembranças).** Um contexto tem um tempo e lugar em que um ator, usando um meio, realiza um objetivo. Esclarecem que, como em um bom artigo, um contexto tem a quem, quando, onde, como e por quê. Desse modo, o mesmo ambiente físico (por exemplo, a mesma sala de aula, o mesmo professor, os mesmos alunos) tornam-se diferentes contextos, dependendo do objetivo definido pelos participantes (alunos e professores).
- (4) **Contexto é uma unidade própria de análise.** Os autores destacam que um pesquisador pode investigar um determinado ambiente e seu impacto sobre as pessoas, ou então pessoas e suas percepções sobre um ambiente. Mas, para estudar contexto, a pesquisa deve ser concebida e projetada, e os dados interpretados, não em referência a pessoas ou ambientes considerados isoladamente ou mesmo em conjunto. É preciso avançar para uma análise da atividade, da construção humana dentro dessas configurações criadas.
- (5) **Contexto e mudança:** contextos envolvem desenvolvimento (e vice-versa). Siegel & Cohen criticam a definição de desenvolvimento como uma mudança progressiva em um sistema organizado em uma determinada direção e integração hierárquica. Assim, afirmam que as construções de um indivíduo, em um determinado contexto, são dependentes, em maior parte, de suas experiências passadas, e ao sequenciamento dessas experiências. Apontam também que eventos similares podem afetar as pessoas de maneira diferente

e, o mesmo evento, em momentos diferentes, pode ter diferentes impactos sobre as mesmas pessoas.

Assim, Siegel e Cohen (1991) se colocam como incapazes de especificar de forma clara, ou definir especificamente o contexto, pois, segundo eles: (a) a linguagem formal é imprecisa; (b) o conhecimento sobre o contexto e desenvolvimento é intuitivo, ao invés de científico e (c) os fenômenos têm fronteiras difusas. Mas, mesmo assim, apresentaram características importantes para o seu entendimento. Terminam sua argumentação apontando que embora se possa pensar que um contexto, provavelmente, seria mais do que uma configuração de comportamento, as nossas avós sabem, com certeza, que uma casa não é um lar.

Lacasa (1994) utiliza esses pontos destacados por Siegel & Cohen (1991) para justificar a ideia de que a escola é um contexto de aprendizagem. Para ela,

- (1) A escola é um contexto construído por pessoas, onde o essencial são os atores e suas metas.
- (2) A escola é um contexto essencialmente social. Ela defende que uma mesma escola, um mesmo lugar, fosse ocupada por uma equipe diferente de pessoas, a escola seria outra. Aí destaca a importância de se analisar as relações sociais como uma dimensão que se mistura com os processos de conhecimento.
- (3) Os contextos incluem memórias. A escola está imersa de processos coletivos de memórias. Seria difícil entender a escola sem o conjunto de tradições em que ela está inserida. Assim, essas tradições podem permitir que alunos e professores elaborem metas comuns.

(4) A escola como um contexto é uma unidade de análise. Segundo Lordelo (2002), ir além das unidades de análise moleculares é uma das consequências imediatas de aceitar que a escola é um contexto.

(5) A escola, como um contexto, deve ser entendida em relação aos processos de mudança que se produzem nela. Para Lacasa (1994), é importante ressaltar que, em qualquer caso, todo processo instrucional pode ser considerado como um processo de mudança.

### **Curso a distância como um contexto de aprendizagem**

A partir das características sobre contexto, baseadas em Siegel e Cohen (1991), e do paralelo feito por Lacasa (1994), apresentando a escola como um contexto de aprendizagem, destacam-se pontos importantes que também identificam um curso a distância como um contexto de aprendizagem. São eles:

- Um curso a distância, apesar da separação física existente entre professor e aluno e entre os próprios alunos, é construído por pessoas. Entende-se então que o essencial são os atores (professores, alunos, equipe de apoio) que nele atuam e as suas metas;

- Um curso a distância é um contexto social, pois é necessário ter consciência da dimensão social existente nas relações neles desenvolvidas. Um curso nunca é o mesmo quando se mudam os alunos, os professores ou as equipes que o compõem;

- Os contextos incluem memórias. Um curso a distância está imerso em processos coletivos de memórias. Tem-se que, com o passar do tempo, um determinado curso de determinada instituição de EaD adquire uma tradição configurada pelos alunos que já passaram por ele, pelos professores que o formam etc;

- Um curso a distância, como um contexto, é uma unidade de análise. Um curso a distância pode ser caracterizado como um grupo de alunos e o professor, com seus objetivos, interagindo em um determinado ambiente. Desse modo, uma pesquisa pode investigar o ambiente virtual de um curso a distância e o seu impacto sobre os alunos, ou pode também analisar os alunos e as suas percepções sobre o curso. Para estudar o contexto de um curso a distância a pesquisa não deve levar em consideração apenas o aluno, o professor, o material, ou apenas as interações entre eles, mas sim deve considerar também uma análise da atividade, da construção humana dentro dessas configurações criadas. Ou seja, necessita-se analisar a inseparabilidade entre os alunos, o professor, as ferramentas utilizadas, o material do curso, e do ambiente que eles criam nesse curso;

- Um curso a distância, como um contexto, deve ser entendido em relação aos processos de mudanças que se produzem nele, pois todo processo institucional deve ser considerado como um processo de mudança.

Pensar um curso a distância como um contexto em que ocorre ensino e aprendizagem exige, primeiramente, especificar o que se entende por contexto, o que foi feito no início deste capítulo. De um modo geral, ele pode ser considerado como uma estrutura em que os elementos só têm significado em relação à sua totalidade. Assim, os modelos teóricos que tentarem explicar esses elementos têm que aceitar que eles só adquirem sentido em relação ao todo.

Morin (2007) também fala sobre contexto, em seu livro Os sete saberes necessários para a educação do futuro, destacando que

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra

necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se anuncia (MORIN, 2007, p. 36).

E acrescenta ainda, baseado em Bastien (1992), que a contextualização é condição essencial da eficácia. Morin (2007) continua, apontando que a educação do futuro deveria se inspirar na virtude cognitiva de Pascal:

sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudantes, mediadas ou imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (MORIN, 2007, p. 37).

Admitindo que os elementos em um curso a distância podem ser: os alunos, os professores (ou tutores), o material, as mídias utilizadas e a instituição como um todo (sua equipe técnica, sua tradição, seu nome etc) pode-se entender que um modelo teórico para educação a distância, ou para o bom funcionamento de um curso a distância, teria que levar em consideração todos eles, em sua totalidade. Por exemplo, não se pode pensar um material para um curso a distância sem pensar em quais alunos aquele material vai atender. Não se pode pensar em quais mídias serão utilizadas, sem pensar em como será o material, qual é o perfil da população do curso. Não se pode pensar no material, nas mídias a serem utilizadas, sem pensar sobre as características do professor (ou tutor) que irá trabalhar no curso.

A educação a distância é uma forma de educação que necessita de constante análise e reformulação. Nesse sentido, torna-se importante procurar entendê-la e analisá-la, tanto em relação às suas mudanças tecnológicas, quanto em relação às mudanças comportamentais produzidas nela Assim, não se tratando, muitas vezes,

de se adaptar somente às tecnologias, por exemplo, mas de acompanhar as transformações da humanidade.

### **3.4. Contexto, teoria da atividade e EaD**

Neste momento se faz necessário retomar os conceitos de contexto e atividade, ressaltando, em ambos, as ideias da EaD.

Como apontado anteriormente, um estudo sobre contexto deve incluir características sociais, dos ambientes físicos, que apresentam oportunidades e limitações, e das pessoas como participantes ativos, pois possuem uma história passada, ações atuais, objetivos e expectativas futuras; todos interagindo e influenciando-se mutuamente.

Dessa maneira, apresentou-se como características definidoras do contexto o fato de ser construído pelas pessoas, sendo, portanto, essencialmente social, trazendo consigo as motivações e memórias dos seus participantes; além disso, o contexto tem uma dimensão temporal, de modo que ele afeta e é afetado pelo desenvolvimento.

Pensar em um curso a distância como um contexto de aprendizagem, inclui entender que ele: é um contexto social; inclui memórias; é uma unidade de análise e deve ser entendido em relação aos processos de mudanças que se produzem nele.

No que se refere ao conceito de atividade, tem-se que ela é formada por um sujeito, ou um grupo de sujeitos, que possui uma determinada forma de agir direcionada a um determinado objeto. O que motiva o sujeito, ou o grupo, está na transformação do objeto em um resultado. A atividade humana, segundo Leontiev

(1975, *apud* Tikhomirov, 1999, p., 351), “é uma unidade de vida processada pela reflexão psíquica, cuja verdadeira função é a de orientar o sujeito no mundo dos objetos”. Torna-se também importante apontar que as atividades humanas estão sempre incluídas em um contexto social.

Segundo Tikhomirov (1999), a informatização de atividades humanas pode implicar “em aumentos acentuados na motivação, prestígio externo, bem como o desenvolvimento intensivo de necessidades cognitivas da personalidade” (p. 352). O autor também aponta que existe uma dupla tendência: por um lado, existe a ampliação das possibilidades de criar e atingir objetivos, e por outro, o estreitamento desses processos. Desse modo, ele destaca o caráter contraditório dos efeitos psicológicos da informatização. Esse fato requer uma atenção especial, no sentido de trabalhar propositalmente na direção dos efeitos positivos da informatização e corrigir possíveis tendências negativas. Para o autor

isso exige uma análise diferenciada em relação a diferentes grupos profissionais, diferenças étnicas e diferenças etárias, bem como dos computadores de diferentes tipos e gerações e diferentes linguagens de software. O computador não é apenas um dispositivo de processamento de dados universais, é também um meio universal de influenciar a atividade humana e, conseqüentemente, a psiquê humana. Essa influência pode ser dada de forma proposital e também espontânea. A especificidade de tal influência é definida, em primeiro lugar, não pelo computador, mas pelas condições organizacionais e sociais envolvidas na sua utilização e pelas características particulares da atividade (Tikhomirov, 1999, p. 353).

Sendo assim, o autor propõe que o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação não produz apenas mudanças consideráveis na atividade humana, como também requer o desenvolvimento dessa teoria a partir de uma nova função: interpretar a natureza psicológica da atividade humana em um

todo social da informação e os desafios que se apresentam para o desenvolvimento da psicologia.

Pode-se entender então que a atividade humana se dá em um contexto social. Em um curso a distância, fazem parte do contexto os alunos, os professores, a equipe técnica, o material utilizado, o ambiente virtual, as ferramentas utilizadas desse ambiente, o computador. Dessa maneira, pode-se analisar esse contexto, para que se possa organizar atividades que possibilitem a maior integração entre todos os atores envolvidos.

A partir do entendimento de EaD como contexto de aprendizagem, conhecer o perfil do aluno significa, por exemplo, estruturar todo o ambiente virtual de acordo com as suas necessidades de aprendizagem. Pode-se imaginar que, se o aluno precisa de um apoio de instrução mais intenso, tanto a estrutura quanto a distância transacional aumentam com o objetivo de suprir suas necessidades e dificuldades. Já se o aluno se coloca mais autônomo, a distância transacional e a estrutura envolvida tendem a diminuir. Mas uma diminuição dessa distância transacional significa um aumento do diálogo entre professor e aluno, que é crucial para o processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, a constante interação entre professor e alunos sobre os resultados das atividades desenvolvidas é um fator de suma importância, pois sem tais discussões a aprendizagem pode não ocorrer. A aprendizagem na EaD é, portanto, um processo de sucessivas aproximações, em que novas discussões são reforçadas, gerando novos conhecimentos e novos comportamentos que emergem no aluno.



Não se pode negar que a ocorrência dessas interações, com tais características, exige do professor um novo papel, resultando em novos desafios pedagógicos que decorrem desse “estar próximo virtualmente” exigido pela EaD.

## **4. O professor universitário: tensões e mudanças atuais da profissão**

### **4.1. O professor universitário frente aos desafios de um curso a distância entendido como contexto de aprendizagem**

Atualmente podem-se observar diversas situações que contribuem para o desenvolvimento de conflitos em instituições de ensino superior que, inevitavelmente, refletem-se nas relações entre professores e alunos, resultando em ações tomadas pelas instituições que afetam diretamente o dia a dia na sala de aula.

Krasilchik (2008) indica três pontos importantes de tensões no ensino superior: o grande aumento da população estudantil que pleiteia acesso ao ensino superior; a dicotomia entre ensino e pesquisa e o processo de remapeamento do conhecimento. Nesse sentido poderia ser incluído a esses pontos, entendido como crucial no ensino superior, a formação do professor universitário.

Sendo assim, na sequência, serão discutidas questões essenciais relacionadas a essas tensões.

No que se refere ao grande aumento da população estudantil, destaca-se como consequência direta a redução de recursos financeiros e humanos, sobrecarregando professores, que encontram alunos advindos de diferentes realidades em classes numerosas. Dessa maneira, os professores sentem diretamente tais mudanças, encontrando dificuldades em superá-las.

Já a dicotomia entre ensino e pesquisa se apresenta como tensão, pois a pesquisa atualmente é mais valorizada que o ensino diante das agências de fomento e dos órgãos internos das instituições. Mas, de acordo com a autora, essa tensão se

configura com um problema internacional, resultando que a “aferição da ‘produtividade’ pelo número e qualidade das publicações provoca uma preferência pela pesquisa em detrimento do ensino, especialmente de graduação”. Torna-se importante destacar que, de acordo com Krasilchik (2008), existe a necessidade de se avaliar criteriosamente o ensino e a sua importância dentro da universidade como elemento de progresso na carreira, pois somente isso impediria o desequilíbrio de pesos entre ensino e pesquisa, “incentivando os professores igualmente dedicados às duas atividades”.

A tensão relacionada ao processo de remapeamento do conhecimento decorre da necessidade de se construir caminhos entre as várias áreas e culturas, obrigando os docentes a reverem currículos e programas, por exemplo, criando novas disciplinas ou reformulando disciplinas antigas. Tais atitudes “desafiam os docentes e provocam rupturas de tradições instaladas há muito tempo” (Krasilchik, 2008, p. 14), exigindo novos estudos, pesquisa de novas bibliografias, criação de novas disciplinas e reestruturação das antigas, gerando mudanças nas estruturas físicas e hierárquicas nos departamentos.

Ainda como consequência desse remapeamento do conhecimento, a autora aponta a existência de um aumento das informações, que pode restringir a capacidade de armazená-las e transmiti-las, criando a necessidade de proporcionar aos discentes a capacidade de estudar e aprender individualmente ou em grupo, independentemente da atenção contínua do professor. Krasilchik (2008) destaca que essa situação também altera a posição do docente e cria novas funções e obrigações, surgindo um outro elemento que interfere como fonte de tensão: a necessidade de reunir a cultura impressa, preponderante em todas as atividades

acadêmicas, com a cultura digital, cada vez mais significativa, necessária e presente. Segundo Krasilchik,

independentemente dessa reação, cada vez mais se difunde a ideia que tanto para os cursos regulares como para os chamados EAD não há como circunscrever a ecologia escolar aos espaços tradicionais e confinar todos os alunos às salas de aula, laboratórios e mesmo em trabalhos de campo tutelados e dirigidos por professor especializado. A situação exige das Universidades criatividade e ousadia para fundamentar, planejar e implementar novas soluções, usando tanto os elementos da cultura impressa como da cultura digital (KRASILCHIK, 2008, p. 22).

O que se vê no cenário, em geral, das instituições de ensino superior é um ambiente cercado por tensões já instauradas há tempos, e por novas que se criam em consequência daquelas, como é o caso da EaD.

Nesse ambiente torna-se necessário um preparo redobrado dos docentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem no que se refere ao Ensino Superior, mas, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), em grande parte das instituições o que ainda prevalece é o despreparo, o desconhecimento científico em relação ao processo de ensino e de aprendizagem e, complementando, até mesmo um descaso em relação a essas questões. Um estudo de Benedito (1995) retrata como a formação do professor universitário costuma ser realizado:

(...) O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata (...) ou seguindo a rotina dos 'outros'. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do

professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995, p. 131).

Por outro lado, sabe-se que a universidade precisa acompanhar as aceleradas mudanças que ocorrem na sociedade, compreendendo as dinâmicas atuais e favorecendo a formação de agentes dessas transformações.

De acordo com Keegan (1986), em EaD quem ensina não é só o professor, e sim a instituição, isto é, toda instituição sofre uma mudança no seu papel, pois todos têm contribuição direta no processo de ensino e de aprendizagem do aluno.

Além disso, o papel do professor é dado como multifaceado, transformando-o em um ser coletivo. Cabe aqui lembrar que com a inserção das novas tecnologias, essa característica também se estende para o ensino presencial.

Nesse novo papel, o professor universitário terá sempre a necessidade de constante atualização, tanto em relação ao conteúdo ministrado em sua disciplina, como às novas metodologias de ensino e novas tecnologias.

Belloni (2009) reúne as funções do professor, na EaD, em três grupos: 1º. Responsável pela concepção e realização do curso e de materiais; 2º. Responsável pelo planejamento e organização da distribuição dos materiais e administração acadêmica; 3º. Responsável pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (pg. 80). Desse modo, pode-se ter um mesmo professor diante de todas essas funções, mas também uma equipe de professores, trabalhando de maneira integrada.

Sabe-se que as Instituições de Ensino Superior, tanto públicas como privadas, no geral, devem ter como missão a responsabilidade de fomentar, construir e disseminar o conhecimento, contribuindo para a formação do cidadão e desenvolvimento humano sustentável, indissociando ensino, pesquisa e extensão, e,

assim, proporcionando ao aluno liberdade na construção e autonomia na disseminação do conhecimento. Todos esses pontos passam atualmente pela questão da inserção das novas tecnologias e da EaD no ambiente universitário, pois são uma realidade e estão presentes em uma sociedade altamente conectada como a brasileira.

Alguns questionamentos podem ser levantados: estão os professores das IES preparados para lidar com as especificidades da EaD? Estão eles incluídos digitalmente para utilizar as NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) a fim de formar profissionais qualificados e autônomos? A inclusão digital é suficiente para o professor atuar criticamente na EaD e no uso das NTICs? Os professores estão preparados para atuar nessa nova sociedade? Quais as novas características que o professor necessita para o trabalho na EaD? Esses questionamentos são essenciais para se analisar o preparo desses docentes para atuar nessa nova forma de educação.

Comprova-se a importância da discussão sobre o papel do professor frente a esse desafio e quais as novas características que se exige desse profissional. Não se tem, neste trabalho, o objetivo de responder a todas essas questões, mas sim de utilizar as reflexões e pesquisas realizadas para questionar como, em um ambiente rodeado de transformações, o professor pode enfrentar o desafio de um curso a distância entendido como um contexto de aprendizagem.

Um curso a distância como contexto de aprendizagem admite como principal característica ser uma estrutura em que os elementos só têm significado em relação à sua totalidade. Dessa maneira, não basta um curso ter um bom material sem se preocupar com os recursos tecnológicos que serão utilizados, ou se preocupar com os recursos tecnológicos e com o material sem pensar no público (nos alunos) que

irá utilizá-lo. Como apontam Nicolau e Krasilchik (2011, pg. 30), o sucesso de um curso a distância deve-se à capacidade da equipe “em manter a conexão, o rigor e a qualidade de uma operação ampla, complexa e multifacetada”.

Em relação ao professor, pode-se entender que ter uma experiência significativa em sua área específica não é uma característica suficiente para o desenvolvimento de um curso entendido como contexto de aprendizagem, pois torna-se necessário também que ele tenha clareza sobre o processo de ensino e aprendizagem; sobre o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação e sobre quem são seus alunos, como e por que eles estão naquele curso.

O professor universitário, que já enfrenta grandes tensões no ensino superior, como apontado, em um curso a distância vê-se diante de mais este desafio: adquirir o conhecimento teórico necessário que envolve essa forma de educação e domínio metodológico e instrumental das NTIC (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação). Sendo assim, atingir esse objetivo requer reelaborar suas metodologias, para que professores e alunos ganhem novos papéis, nos quais será cada vez mais evidenciada a ideia de que o professor não é a única fonte de saber e o aluno poderá ser mais autônomo na busca pela construção do seu conhecimento.

Pretti (2005) aponta que “a discussão sobre a formação do professor não é recente, mas ganha novos contornos (conjunturais, políticos, ideológicos e pedagógicos) ao ser associada à modalidade a distância”. Assim, tem-se que o desafio das universidades (sejam elas públicas ou privadas) é a de se preparar para essa nova perspectiva educacional.

De acordo com Oliveira e Fumes (2008), muitos professores universitários não possuem formação apropriada para inserir as NTIC ao contexto pedagógico da sua sala de aula presencial, e ao pensar na educação a distância a situação é ainda

mais grave. Mas os cursos a distância estão ocorrendo nesse momento, professores já formados estão atuando nessa área. Dessa maneira, torna-se importante o questionamento sobre como esses professores se preparam para ministrar cursos dessa natureza e quais as suas concepções sobre EaD.

#### **4.2. Sobre os cursos híbridos de graduação e as disciplinas semipresenciais**

Atualmente encontram-se inúmeros indicativos<sup>9</sup> de que a educação superior brasileira entrou na era da virtualização do ensino, bem como, na coexistência de cursos híbridos, em que existe a mistura de momentos presenciais e momentos virtuais.

De acordo com Moran (2002), hoje temos a educação presencial, semipresencial (parte presencial/parte a distância) e educação a distância. A presencial é aquela dos cursos regulares, em que professores e alunos se reúnem em um mesmo local físico. A semipresencial é aquela que pode ocorrer parte na sala de aula e parte a distância, por meio de tecnologias. A educação a distância ocorre essencialmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos por meio de tecnologias de comunicação.

Mas, Tori (2009) aponta que a tendência de combinar atividades de aprendizagem presenciais (ou face a face), com atividades desenvolvidas a distância vem sendo referida por meio de diversas denominações, das quais, segundo o autor, destacam-se os 'cursos híbridos' e os *blended learning*<sup>10</sup>. Tori também acrescenta que o termo *blended learning* vem se destacando, pois remete a

---

<sup>9</sup> Por exemplo, em dezembro de 2005 com a criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil).

<sup>10</sup> *blended learning* – tradução: aprendizagem misturada.



um conceito de ‘mistura harmoniosa’ e é apontado<sup>11</sup> como uma das dez maiores tendências da ‘indústria do conhecimento’.

Dessa maneira, para Tori os cursos híbridos são a combinação de

dois ambientes de aprendizagem que historicamente se desenvolveram de maneira separada: a tradicional sala de aula presencial e o moderno ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que vêm se descobrindo mutuamente complementares (...) que procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis dos alunos (TORI 2009, p. 122).

Atualmente, nos cursos superiores de graduação, os cursos híbridos, em geral, são compostos por disciplinas semipresenciais. Tais disciplinas foram autorizadas pelo Ministério da Educação pela Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004<sup>12</sup>.

Farias (2006) aponta que essa Portaria tem importância significativa na desburocratização do uso da educação a distância no Brasil, pois regulamenta a introdução de disciplinas de modo semipresencial em até 20% da carga horária dos cursos de graduação reconhecidos. O autor ressalta que

a 4.059 simplifica o processo de implantação de EaD nos cursos de graduação reconhecidos e torna clara a regra de aplicação do percentual máximo de atividade não presencial. Até então a legislação vigente deixava brechas para a interpretação sobre este limite, pairando sempre a questão: O limite de carga horária não presencial seria de 20% de cada disciplina ou 20% das disciplinas do curso? (FARIAS, 2006, p. 443).

---

<sup>11</sup> Pela ASTD (American Society for Training e Development).

<sup>12</sup> No Anexo deste trabalho encontra-se a Portaria 4059, na íntegra.

Assim, a Portaria 4.059 é precisa em seu texto no que diz respeito à regra de distribuição de sua porcentagem, pois destaca que somente os cursos reconhecidos podem ofertar tais disciplinas e em até 20% da carga total prevista para todo o programa do curso, deixando cada instituição livre para realizar a distribuição das atividades não presenciais nas disciplinas. Farias (2006) ainda faz uso de um exemplo prático que demonstra a distribuição dos 20%: a distribuição de atividades não presenciais em um curso com 3.600 horas de carga horária deve estar contida em 720 horas.

Assim, pode-se ter disciplinas quase inteiramente desenvolvidas a distância, outras com diferentes percentuais de atividades não presenciais e outras que podem ser ministradas presencialmente.

Um detalhe importante é a determinação de que todas as avaliações dos alunos devem ser realizadas presencialmente. Farias (2006) coloca que, apesar de existirem atividades não presenciais que influenciem na nota final do aluno, a avaliação principal deve ser feita presencialmente.

A Portaria identifica como disciplinas semipresenciais aquelas que se caracterizam como atividade didático-pedagógica, com módulos de ensino e aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. Essa modalidade deve incluir métodos e práticas de ensino e aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação, para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como encontros presenciais e atividades de tutoria.

Farias (2006) destaca que o termo semipresencial é utilizado em todo o texto do documento como objetivo de manter a coerência com uma das suas exigências:

existência de atividades de tutoria e de encontros presenciais no planejamento pedagógico da disciplina. Segundo ele,

os encontros presenciais devem estar presentes no planejamento de uma disciplina mesmo que todos os itens de sua ementa sejam abordados em atividades não presenciais. A importância de tais encontros é fundamental para o entrosamento dos alunos da disciplina, o que influencia em atividades realizadas sociointeracionais realizadas a distância e, conseqüentemente, na qualidade do aprendizado obtido na disciplina (FARIAS, 2006, p. 444).

Essa leitura pode dar como pressuposto que encontros presenciais são “garantia” de qualidade ao curso.

O texto também determina que a tutoria dessas disciplinas, para ser considerada adequada, necessita de docentes preparados para a realização de atividades a distância, com carga horária definida tanto para o trabalho de tutoria, como para os encontros presenciais. Dessa maneira, o cumprimento dessa determinação sugere um corpo docente que tenha, além do conhecimento sobre as metodologias que envolvem a EaD, afinidade com o uso de recursos tecnológicos.

Assim, pode-se concluir que o êxito em desenvolver um curso de graduação híbrido (mesclando disciplinas presenciais e semipresenciais) está intrinsecamente ligado, além do atendimento das exigências legais, também a um planejamento pedagógico que vá ao encontro do ambiente educacional de cada curso.

Já em relação à formação do professor para trabalhar em disciplinas semipresenciais, a Portaria 4.059/04 aponta, em Parágrafo único, que os profissionais docentes sejam “qualificados em nível compatível ao previsto no

projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância”.

O documento, com o objetivo de preservar a qualidade da educação, sugere a utilização de modalidades de avaliação somativa e formativa, combinando uma variedade de instrumentos que possibilitem contemplar aspectos quantitativos e qualitativos, uma vez que a aquisição do conhecimento é um processo contínuo e complexo.

As atividades desenvolvidas durante o curso podem envolver, entre outros, exercícios práticos, estudos de caso, comentários de textos, e mesmo a realização de provas escritas. A avaliação pode contemplar também a participação em *chats* de discussão e fóruns.

O trabalho do professor frente ao desenvolvimento dessas disciplinas, bem como a avaliação da aprendizagem em rede, deve incluir provas presenciais, a utilização das comunicações assíncronas e síncronas, juntamente com as demais ferramentas oferecidas pelo AVA (ambiente virtual de aprendizagem), como expresso no Art. 1º § 3º, da referida portaria.

## 5. O caminho metodológico percorrido pela pesquisa

Foram destacados pontos centrais relacionados a esta pesquisa: caracterização e principais modelos teóricos sobre EaD; o desenvolvimento da ideia sobre contexto de aprendizagem como um apoio teórico para cursos a distância e a definição de cursos híbridos, como uma tendência crescente nas universidades. Sendo assim, a coleta de dados teve como principal objetivo auxiliar a identificar as principais características de como o professor se prepara para ministrar disciplinas semipresenciais e suas concepções teóricas sobre Educação a Distância.

Neste capítulo, será relatado o percurso metodológico realizado, iniciando pelas principais características da abordagem qualitativa e pelos instrumentos de coleta de dados, como foram desenvolvidas essas coletas.

A pesquisa parte do pressuposto de que trabalhar com a educação a distância não é algo simples ou mecânico. Tem uma estrutura em que os elementos só têm significado em relação à sua totalidade, ou seja, elementos como o material utilizado; os recursos tecnológicos; as ferramentas do ambiente virtual e alunos e professores desenvolvendo uma relação de harmonia e equilíbrio. Sabendo que a EaD, e por consequência, os cursos híbridos, são uma tendência forte no ensino superior, segmento este já tão cercado de tensões e desafios para o corpo docente, como foi apresentado, surge então a necessidade de identificar algumas das concepções dos docentes sobre a EaD e como eles se preparam para desenvolver, com seus alunos disciplinas semipresenciais.

Sendo assim, a abordagem qualitativa mostrou-se adequada, pois de acordo com Günther,

essa abordagem aponta a primazia da compreensão como princípio do conhecimento, que prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis. Uma segunda característica geral é a construção da realidade. A pesquisa é percebida como um ato subjetivo de construção. Os autores afirmam que a descoberta e a construção de teorias são objetos de estudo desta abordagem. Um terceiro aspecto geral da pesquisa qualitativa, conforme estes autores, é que apesar da crescente importância de material visual, a pesquisa qualitativa é uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente. (...) Dificilmente um pesquisador adjetivado como quantitativo exclui o interesse em compreender as relações complexas. O que tal pesquisador defende é que a maneira de chegar a tal compreensão é por meio de explicações ou compreensões das relações entre variáveis. Sem dúvida, pode-se conceber as múltiplas atividades que compõem o processo de pesquisa como um ato social de construção de conhecimento (GÜNTHER, 2006, p. 02).

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características principais:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva;
- o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Complementando as ideias acima, tem-se as colocações de Stake (1999), ressaltando que:

além de sua orientação longe da explicação de causa e efeito, e sua propensão a interpretação pessoal, a investigação qualitativa se distingue pela sua ênfase no tratamento holístico dos fenômenos (Schwandt, 1994). Salientei que a epistemologia da pesquisa qualitativa é existencial (não-determinista) e construtivista. Essas duas visões são geralmente ligados à idéia de que os fenômenos estão intimamente relacionados entre si devido a ações acidentais, e que entendê-las requer a consideração de uma ampla variedade de contextos: temporal e espacial, histórica, política, econômica cultural, social e pessoal<sup>13</sup> (STAKE, 1999, p. 44).

Devido às diversas variáveis que fazem parte do universo a ser pesquisado, surgiu a necessidade, tanto na coleta quanto na análise dos dados, do apoio de algumas ferramentas relacionadas à abordagem quantitativa.

De acordo com Minayo (1994), as abordagens qualitativas e quantitativas tendem à complementaridade. A autora afirma que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos (...) não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interagem dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1994, p. 20).

Oliveira (2007) aponta outros autores que apoiam a complementaridade entre as abordagens qualitativas e quantitativas,

o estudo qualitativo (...) é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. As autoras também mencionam que o foco deste gênero de pesquisa é muito mais no processo do que o produto: o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas, com vistas a abarcar a complexidade presente nos contextos variados submetidos à perquirição. Para Bogdan e Biklen (1994), o uso conjunto das diversas abordagens encontra amparo em alguns trabalhos de relevo, mas os autores guardam restrições, esclarecendo que a integração de componentes é válida,

---

<sup>13</sup> Tradução nossa.

mas sem procurar conduzir a investigação com grandes aprofundamentos nas duas abordagens – é o caso, então, de um estudo qualitativo com elementos quantitativos ou vice-versa (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Bogdan e Biklen (1994), também destacam que os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigações qualitativas. Para os autores, estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva. Eles podem servir como verificação das ideias que foram desenvolvidas durante a investigação. Assim, esses autores sugerem que em uma pesquisa qualitativa a utilização dos dados quantitativos seja feita a partir de uma perspectiva qualitativa, ou seja, que se mova de uma posição em que se tomam as coisas como adquiridas para uma que as estuda no seu contexto. Segundo os autores, o pesquisador precisa se sensibilizar para uma perspectiva qualitativa sobre os dados brutos.

### **5.1. Os instrumentos de coletas de dados**

Os dados foram obtidos, a partir de três instrumentos:

- ✓ **busca e descrição de instituições que trabalham com disciplinas semipresenciais.**

Inicialmente, foram pesquisadas algumas instituições que passaram por processo de implantação de disciplinas semipresenciais em seus cursos, majoritariamente, presenciais de graduação. Essa pesquisa foi realizada pela internet, em sites de busca, por meio de palavras-chave como: instituições e



disciplinas semipresenciais, implantação de disciplinas semipresenciais, entre outras. A partir dessas palavras-chave apareceram sites de Universidades, Faculdades Integradas e Centros Universitários do Brasil todo que tinham como ponto em comum as disciplinas semipresenciais em seus cursos de graduação. Verificou-se que a partir dessa busca, que a maior parte das instituições que trabalhavam com disciplinas semipresenciais se localizavam em Estados do Sul e do Sudeste, desse modo, optou-se por onze instituições de diferentes quatro Estados do país, quatro do Rio Grande do Sul, uma de Santa Catarina, quatro de São Paulo e duas do Rio de Janeiro. Uma característica importante entre elas é que todas são particulares, pois no momento da realização da pesquisa, não foi encontrada nenhuma instituição pública que tivesse implantados disciplinas dessa natureza.

Para a escolha das instituições foram analisadas as informações coletadas em seus sites sobre tais disciplinas, como por exemplo, como foi o processo de implantação, a apresentação da Portaria do MEC que a regulamenta, as instruções para os alunos de como proceder nesse novo ambiente de aprendizagem, dentre outros. Outro fator que auxiliou a escolha foi que, juntamente com os sites das instituições, a busca também trouxe alguns artigos, publicados em revistas *on line*, sobre a implantação e o desenvolvimento de tais disciplinas em suas instituições. Assim, algumas das instituições selecionadas, além de informações básicas que constavam no site, também foram encontradas publicações, de seus grupos de pesquisa, relacionadas às disciplinas semipresenciais e à implantação das EaD.

Tanto na pesquisa do site, quanto nos artigos que surgiram o foco foi encontrar informações sobre: a forma de implantação das disciplinas semipresenciais; se mostrava algum indício sobre preocupação com o material

didático, com a formação dos professores para ministrar aulas nessas disciplinas; como a instituição entendia o desenvolvimento dessas disciplinas em relação à postura dos alunos; se a instituição possuía algum tipo de grupo de pesquisa ou núcleo de estudo para EaD; e como era a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

✓ **aplicação de questionário a alunos e professores de disciplinas semipresenciais.**

A aplicação desse primeiro questionário foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo que fez parte da pesquisa anterior, desenvolvida pela internet. Essa Instituição é um Centro Universitário de médio porte, com aproximadamente 6.000 alunos.

O questionário foi aplicado em seis turmas de diferentes períodos do curso de Pedagogia, totalizando respostas de 63 alunos. Simultaneamente, aplicou-se também um questionário, semelhante ao dos alunos, aos professores dessas turmas, obtendo respostas de apenas 3 deles. Quando foi desenvolvida essa fase da coleta de dados, a coordenação do curso de Pedagogia foi a única que se mostrou disposta a participar.

A coleta piloto teve como principais objetivos:

- possível necessidade de adequação do questionário aos objetivos da pesquisa;
- apontar a possível necessidade de realização de entrevistas com alunos e professores;

- apontar a possível necessidade de realizar entrevistas, ou mesmo aplicação de um segundo questionário à professores que trabalham com EaD ou disciplinas semipresenciais.

### **Sobre a elaboração de um questionário de múltipla escolha**

Para Appolinário (2011) questionário é “um documento contendo uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas pelos sujeitos por escrito, geralmente sem a presença do pesquisador”. De acordo com o autor, para Hill e Hill (2002) “é muito fácil elaborar um questionário, mas não é fácil elaborar um bom questionário”.

Dessa maneira, o autor aponta uma sequência de seis passos para a elaboração de um “bom questionário” de pesquisa.

1º Passo: reveja o problema da pesquisa.

2º Passo: Arrole as informações que deseja coletar.

3º Passo: Formule as perguntas, com base na lista de informações do item anterior.

4º Passo: Ordene as perguntas do questionário.

5º Passo: Cuide dos aspectos visuais do questionário.

6º Passo: Faça um ou mais pré-testes do questionário.

Lorenzato e Fiorentini (2012, p. 116), classificam as perguntas de um questionário em: fechadas – quando apresentam alternativas para respostas, abertas – quando não apresentam alternativas, ou mistas – combinação entre

perguntas abertas e fechadas. Esses autores também lembram que é essencial que o questionário tenha uma breve introdução que solicita a colaboração do pesquisado, explicando os objetivos, destacando o sigilo das informações, orientações sobre o preenchimento e um agradecimento a colaboração.

Neste trabalho optou-se na elaboração do primeiro questionário apenas a questões fechadas. Já na elaboração do segundo, com base nos dados obtidos nas coletas anteriores, foi decidido que seria melhor trabalhar com questões mistas. Os questionários como foram apresentados aos pesquisados encontram-se no Anexo 1 deste trabalho.

✓ **aplicação de questionário a professores de disciplinas semipresenciais.**

Os dados obtidos na aplicação do primeiro questionário mostraram principalmente a visão dos alunos a respeito do desenvolvimento das disciplinas semipresenciais. Não se mostraram diretamente ligados à resposta do problema apontado no trabalho: como o professor do ensino superior se prepara para ministrar disciplinas semipresenciais, mas ajudaram a apontar indícios de como essas disciplinas são desenvolvidas na instituição pesquisada.

Surgiu então a necessidade da elaboração e aplicação de um segundo questionário, agora formado por questões abertas, apenas a professores que ministram aulas em disciplinas semipresenciais. Esse instrumento foi aplicado em duas instituições, uma delas é a mesma que fez parte da aplicação do primeiro questionário, que será chamada aqui de instituição A, a outra foi uma Instituição da cidade de São Paulo, que será chamada de instituição B.

A opção em aplicar o questionário nas duas instituições se fez necessária devido a alguns problemas na coleta de dados da pesquisa, o principal deles foi a dificuldade em conseguir um número de respostas satisfatórias vindos da Instituição A, que já havia participado da primeira etapa da coleta de dados.

✓ **Entrevistas semiestruturadas.**

Foram realizadas entrevistas com dois professores, um de cada instituição participante do segundo questionário. Essas entrevistas foram feitas com o objetivo de esclarecer pontos surgidos na análise realizada do segundo questionário.

Como se pode perceber uma vez delineado e definido o objeto de estudo: a preparação do professor universitário para EaD, foi preciso construir e desenvolver modos de investigar esse objeto.

Considerando que a temática envolvida é uma prática social, o trabalho de campo foi considerado um trabalho essencial, pois forneceria elementos capazes de compreendê-la. Além disso, seriam essas informações que nos levariam a desenvolver um conhecimento sobre a preparação dos professores – se ele existe, como se dá, como é visto pelos docentes, se é válido, etc.

Tal coleta de dados não foi simples de se realizar, ou pela sua natureza, ou pelas questões que envolvem o tema, ou pela falta de intimidade desenvolvida com os professores participantes da pesquisa.

Dessa maneira foram realizados, desde a primeira coleta, recortes de acordo com os interesses que foram se configurando na pesquisa. Partiu-se de uma coleta geral de informações sobre instituições que trabalhavam com disciplinas

semipresenciais, em seguida, uma dessas instituições foi escolhida para aplicação do primeiro questionário, direcionado a professores e alunos das disciplinas semipresenciais.

Realizado essas duas primeiras etapas da coleta percebeu-se que elas não respondiam diretamente ao problema de pesquisa: a preparação do professor universitário para a EaD. Desse modo elaborou-se os dois últimos instrumentos de coleta de dados, o questionário aberto à duas instituições de ensino superior, sendo essas duas instituições fizeram parte da primeira coleta de dados e foram escolhidas por terem melhores condições de contato com os professores, seja pela localidade, seja por serem instituições conhecidas da pesquisadora.

Por fim surgiu a necessidade de se realizar uma entrevista com professores participantes da coleta anterior, para que fossem esclarecidos pontos importantes detectados nas respostas dos questionários. Essas entrevistas foram realizadas com dois professores, um da Instituição A e um da Instituição B.

Todo o caminho metodológico trilhado foi descrito com o objetivo de mostrar que existem várias formas de se interrogar a realidade e coletar informações. Visando obter maior fidedignidade, segundo Fiorentini e Lorenzato (2012) o pesquisador pode lançar mão de mais de uma técnica, procurando triangular suas informações. Foi feita essa tentativa neste trabalho, triangular informações extraídas de mais de uma ferramenta, de modo a se ter dados que expressam a realidade da melhor maneira possível.

Antes que se realizasse qualquer uma das coletas de dados o trabalho foi submetido e aprovado por uma comissão de ética.

Os participantes foram informados sobre todas as fases envolvidas na pesquisa, sobre seu objetivo e pressupostos teóricos, ficando também a

responsabilidade de, ao seu termino, tomarem conhecimentos das conclusões e resultados obtidos.

## **6. Apresentação dos dados**

### **6.1. Busca e descrição de instituições que trabalham com disciplinas semipresenciais**

Foi realizada, inicialmente, uma pesquisa sobre instituições que passaram por processo de implantação de disciplinas semipresenciais em seus cursos presenciais de graduação. Ela foi realizada utilizando a internet como fonte de dados, em sites de busca, por meio de palavras-chave como: instituições e disciplinas semipresenciais, implantação de disciplinas semipresenciais, entre outras, e posterior análise, o material encontrado. O objetivo inicial era ter uma ideia sobre o alcance de tais disciplinas nas instituições de ensino superior do país. Foram encontradas mais de 150 instituições que apresentavam essa forma de ensino em seus cursos presenciais.

Fizeram parte da análise final realizada onze instituições de diferentes Estados do país: quatro do Rio Grande do Sul, uma de Santa Catarina, quatro de São Paulo e duas do Rio de Janeiro.

A descrição da pesquisa realizada encontra-se, resumidamente, na tabela a seguir:



Instituição	Forma de implantação	Preocupação com o material didático	Preocupação com a formação docente	Em relação ao aluno	Formação de grupo de pesquisa sobre o assunto	Utilização do AVA
1ª	De forma gradativa.	Deve ser desenvolvido de maneira dialógica, com o apoio de um design institucional.	Procura professores com experiência em EaD para ministrar essas disciplinas	Autonomia, habilidades na utilização das NTIC, aprimoramento do perfil comportamental e flexibilização do tempo e do espaço.	Possui um grupo de estudo em EaD.	Não apresenta informações.
2ª	De forma gradativa	Não apresenta informações	Não apresenta informações	Não apresenta informações	Possui um grupo de pesquisa em EaD	O ambiente virtual também é utilizado pelas disciplinas presenciais como uma opção de apoio.
3ª	De forma gradativa	Não apresenta informações	Apenas aponta a existência de um tutor (presencial) para as disciplinas	Não apresenta informações	Possui um grupo de pesquisa em EaD	Não apresenta informações
4ª	De forma gradativa	Não apresenta informações	Oferece cursos de capacitação e suporte contínuo ao docente.	Oferece cursos gratuitos de informática aos alunos.	Possui um grupo de pesquisa em EaD	Não apresenta informações
5ª	Não apresenta informações	Importância da parte desenvolvida a distância apresentar total relação com a parte presencial da disciplina.	Análise do perfil da disciplina e do docente antes de incluí-la como semipresencial	Existência de um programa Institucional para EaD, preocupação com a inclusão digital.	Possui um grupo de pesquisa em EaD	O AVA serve de apoio apenas às disciplinas semipresenciais.
6ª	Não apresenta informações	Não apresenta informações	Desenvolve cursos de capacitação para professores com enfoque no uso da plataforma de aprendizagem à distância.	Constata as dificuldades dos alunos na utilização do AVA da instituição; dúvidas em relação à avaliação da parte à distância da disciplina.	Possui um grupo de pesquisa em EaD	Não apresenta informações

7 <sup>a</sup>	As disciplinas semipresenciais foram implantadas apenas em disciplinas de dependência. Os alunos possuem acompanhamentos das atividades virtuais e 4 encontros presenciais para avaliação.	Separa a figura do tutor e do professor conteudista da disciplina	Não apresenta informações	Não apresenta informações	Não apresenta informações	a instituição utiliza o AVA como complemento para as disciplinas para as disciplinas presenciais
8 <sup>a</sup>	A Instituição não possui artigos publicados, nem esclarecimentos específicos sobre o processo de implantação das disciplinas semipresenciais na instituição. Ela apenas disponibiliza no site a portaria institucional onde justifica, a partir de bases legais e teóricas, a implantação progressiva da EaD e apresenta as metas anuais para tal implantação.					
9 <sup>a</sup>	Encontra-se disponibilizados no site bases legais e teóricas que justificam a implantação dessa modalidade de ensino na instituição e um documento com as principais dúvidas que os alunos podem ter em relação a essas disciplinas.					
10 <sup>a</sup>	Disponibiliza apenas o documento da resolução institucional que aprova as diretrizes para as disciplinas semipresenciais. Em anexo são apresentadas descrições detalhadas em relação ao desenvolvimento dessas disciplinas e como deverá ser o andamento das atividades, quantos encontros presenciais serão realizados, um modelo da agenda de atividades que o professor deverá seguir e de que tipo será o material que professor irá trabalhar.					
11 <sup>a</sup>	Apresenta apenas a resolução institucional que legaliza o desenvolvimento das disciplinas semipresenciais nos cursos de graduação. Nesse documento a instituição justifica a implantação de disciplinas semipresenciais para os alunos que possuem reprovações, ou seja, inicialmente a instituição utiliza que essa modalidade de ensino seja utilizada apenas em disciplinas de dependência. Em anexo a essa resolução apresentam um regulamento de matrícula para essas disciplinas.					

Tabela 2 - descrição da pesquisa realizada pela internet de onze instituições de ensino superior que trabalham com disciplinas semipresenciais

A partir da análise dos dados coletados, pôde-se dividir essas instituições em três categorias:

- **Primeira:** são as instituições que criaram núcleos de pesquisas específicos para EaD. E que, além de desenvolver cursos de aperfeiçoamento para docentes e servir de subsídios técnico e pedagógico, são locais de análise e pesquisa dessa área dentro da instituição. Isso, de certa maneira, mostra que o processo de implantação tem como base ações consistentes, tanto para os alunos e docentes, como para a comunidade externa à instituição.

- **Segunda:** formada por instituições que apresentam justificativas para o processo de implantação em bases legais e teóricas sem muita profundidade de análise, onde disponibilizam respostas prontas e simples, para perguntas complexas que certamente surgem, tanto na comunidade interna quanto externa à instituição quando o assunto é a EaD.
- **Terceira:** são as instituições que apenas apresentam suas regulamentações e normas internas que institucionalizam a implantação dessas disciplinas, sem se aprofundar nem teoricamente nem legalmente na questão.

Assim, de acordo com alguns autores<sup>14</sup>, cada vez mais as práticas educativas, irão combinar cursos presenciais com virtuais, uma parte dos cursos presenciais será feita virtualmente, ou vice e versa, intercalando períodos de pesquisa individual com outros de pesquisa e comunicação conjunta, onde será priorizado o compartilhamento de vivências, experiências e ideias. A educação a distância não se caracteriza por oferecer algo pronto ao aluno e sim, uma prática que permite um equilíbrio entre necessidades e habilidades individuais e as do grupo – de forma presencial e virtual, auxiliando na criação de um espaço onde se torna possível avançar rapidamente, trocar experiências, esclarecer dúvidas e inferir resultados.

A pesquisa realizada apontou indícios que mostram que esse equilíbrio só é encontrado quando existem estudos efetivos sobre EaD e quando são traçados os objetivos da implantação das disciplinas semipresenciais de maneira clara para que alunos, professores, funcionários e comunidade externa estejam conscientes das novas mudanças, tenham apoio necessário e se disponham a trabalhar juntos. Isso

---

<sup>14</sup> Como, por exemplo, Moram (2004).

pode ser entendido a partir da leitura do material desenvolvido pelas instituições que fazem parte da primeira categoria descrita anteriormente.

Das onze instituições analisadas inicialmente, foram selecionadas as que apresentavam mais fácil acesso à coleta dos dados e que pertenciam a primeira e segunda categorias apresentadas acima, chegando a três instituições.

## **6.2. Aplicação de questionário a alunos e professores de disciplinas semipresenciais**

Nesta parte do trabalho serão apresentados os dados obtidos na coleta piloto. Ela foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior do interior do Estado de São Paulo. Trata-se de um Centro Universitário de médio porte, com aproximadamente 6.000 alunos.

Propõe-se aqui o estabelecimento de um procedimento que possibilite a análise de grande quantidade de informações. Para tanto, a facilidade de classificação das informações e de repetição dos experimentos são características importantes.

Uma vez realizada a triagem preliminar, faz-se necessária a análise detalhada das informações, a fim de identificar certas tendências entre aspectos particulares dos dados.

Para tanto, os dados foram coletados e processados conforme o diagrama a seguir.

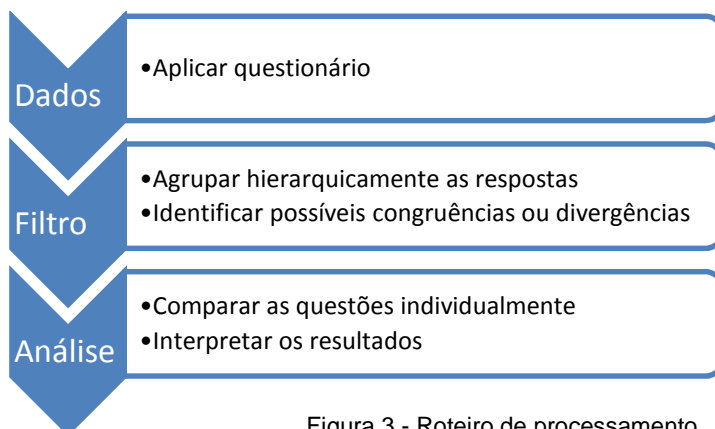


Figura 3 - Roteiro de processamento dos dados

A sequência de operações proposta é eficiente para a análise de uma grande quantidade de dados, os quais são tabulados em um arquivo digital e manipulados com relativa simplicidade e velocidade. A comparação entre as 23 questões duas a duas resulta em 253 comparações a serem realizadas entre as respostas de cada questionário.

Neste contexto, a estratégia de agrupamento é efetiva para a classificação rápida e automática das relações entre as respostas, permitindo ao pesquisador trabalhar com os resultados de questionários curtos ou extensos de forma padronizada. Os gráficos apresentados durante a análise reforçam a preocupação em prover uma identificação visual (e possivelmente intuitiva) daquilo que é analisado por meio dos números.

O questionário foi aplicado em seis turmas, totalizando 63 alunos que o responderam, de diferentes períodos da Instituição selecionada, onde os alunos e o professor que ministra a disciplina semipresencial participaram da coleta.

Foi desenvolvido primeiramente um agrupamento estatístico dos dados. O termo Análise de Agrupamentos comporta uma variedade de algoritmos de

classificação diferentes, todos com o objetivo de organizar dos dados de maneira significativa, baseado nas respostas obtidas.

A ideia principal é o desenvolvimento de um processo dirigido pelos dados observados, de forma a agrupar esses dados segundo características comuns que ocorram neles. Este processo deve levar em conta a possibilidade de se realizar inclusive uma organização hierárquica de grupos, onde a cada nível de abstração maior, são também maiores as diferenças entre elementos contidos em cada grupo. Esse processo foi realizado com a funcionalidade de Agrupamento Hierárquico disponível no software R.

Inicialmente serão apresentados os blocos de questões<sup>15</sup> e os histogramas que representam as respostas dadas pelos 63 alunos que fizeram parte da pesquisa em cada uma delas. No eixo horizontal encontra-se a menção dada pelo aluno (de 1 a 5) e no vertical a quantidade de alunos que optaram por cada menção. O questionário aplicados aos alunos encontra-se no Anexo A.

### **Primeiro bloco de questões**

Este primeiro bloco de questões faz referência, principalmente, à frequência<sup>16</sup> do uso das ferramentas do ambiente virtual e do retorno, da parte do professor, das atividades realizadas a partir dessas ferramentas.

---

<sup>15</sup> O questionário tal como foi apresentado aos alunos encontra-se no anexo do trabalho.

<sup>16</sup> No questionário aplicado a palavra frequência tem o significado de assiduidade, constância, periodicidade da utilização das ferramentas do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)

1) Frequência de participação no fórum de discussão.

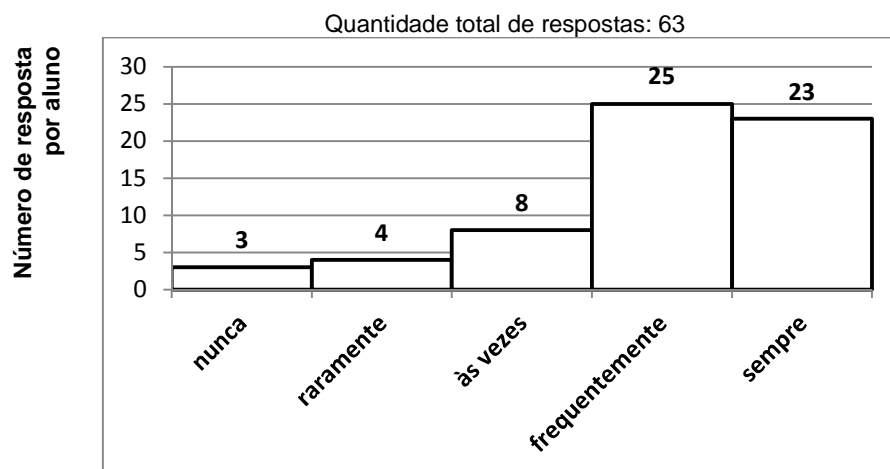


Gráfico 1 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos em relação à sua participação no fórum de discussões do ambiente virtual da disciplina semipresencial.

2) Frequência de consulta aos vídeos.

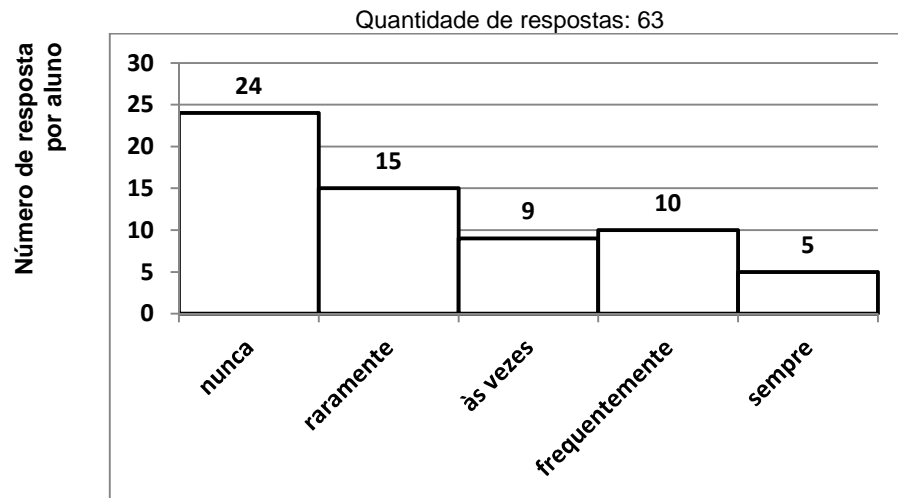


Gráfico 2 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos em relação à sua consulta aos vídeos disponibilizados no ambiente virtual da disciplina semipresencial.

3) Frequência de uso semanal das ferramentas on-line.

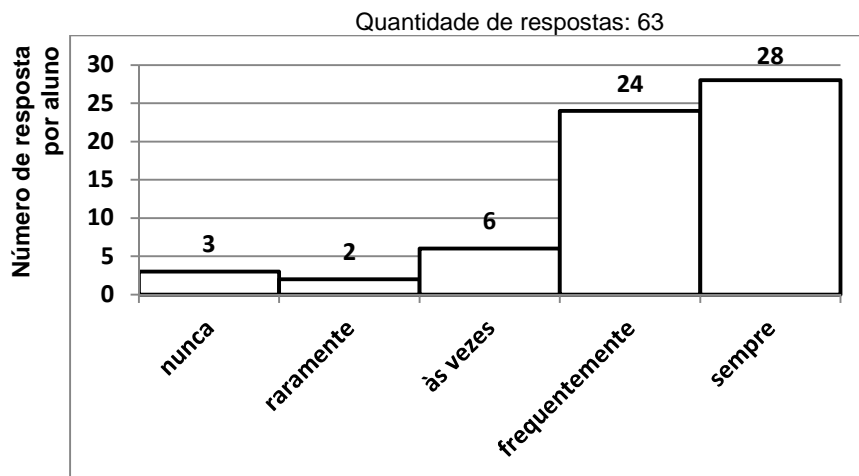


Gráfico 3 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos em relação à sua utilização semanal das ferramentas *on line* da disciplina semipresencial.



- 4) Frequência de consulta semanal a outro material de apoio (livros, cds, apostilas).

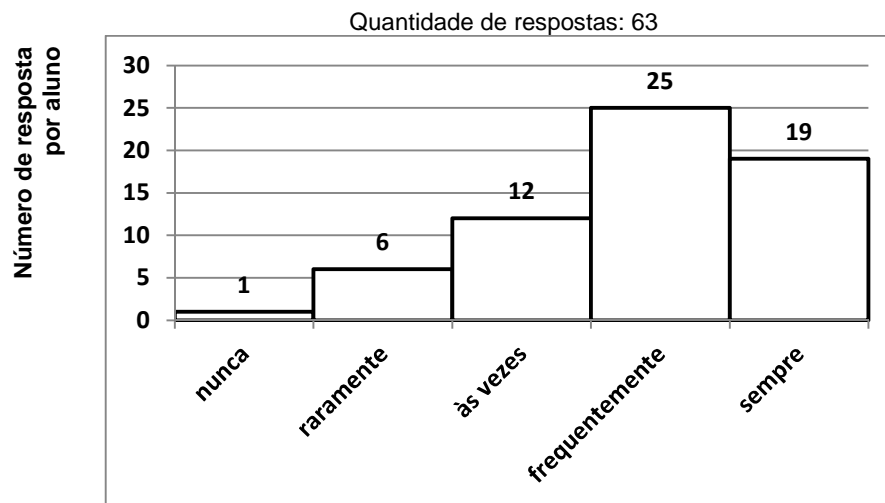


Gráfico 4 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos em relação à sua utilização semanal a materiais de apoio à disciplina semipresencial.

- 5) Frequência do feedback do professor através da ferramenta on-line sobre sua participação.

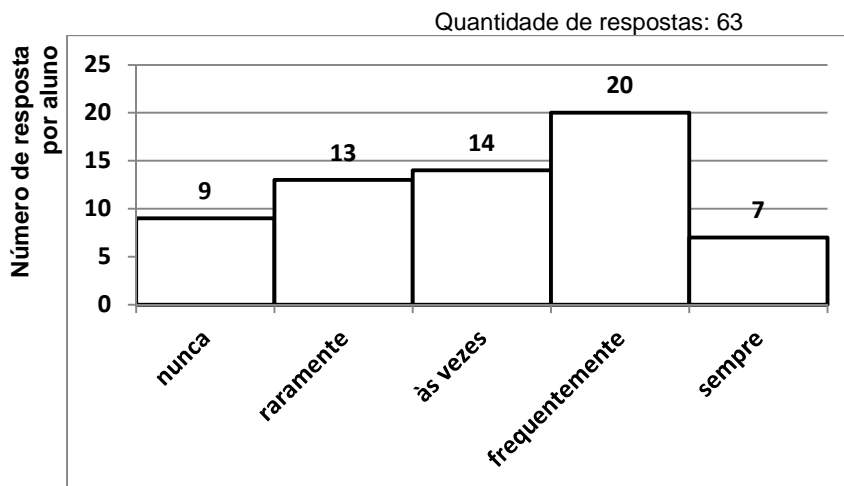


Gráfico 5 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos em relação ao retorno do professor por meio do próprio ambiente virtual da disciplina semipresencial.

6) Frequência do feedback do professor em sala sobre sua participação.

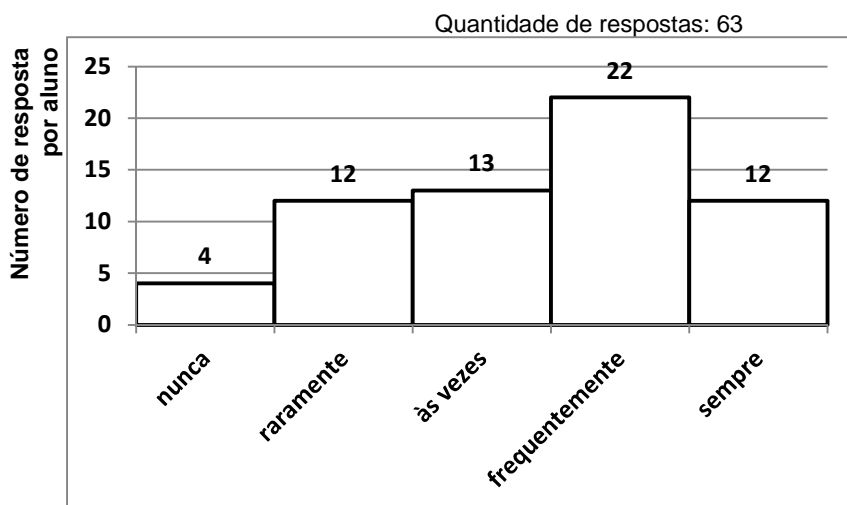


Gráfico 6 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos em relação ao retorno do professor sobre a sua participação na disciplina semipresencial.

7) Frequência de consulta ao fórum de discussão da disciplina

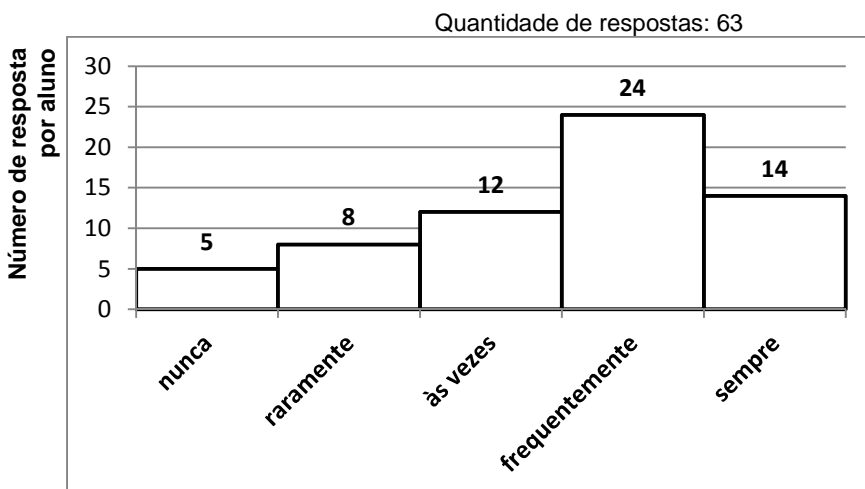


Gráfico 7 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos em relação à sua consulta ao fórum de discussão do ambiente virtual da disciplina semipresencial.

8) Frequência de postagem no fórum de discussão da disciplina.

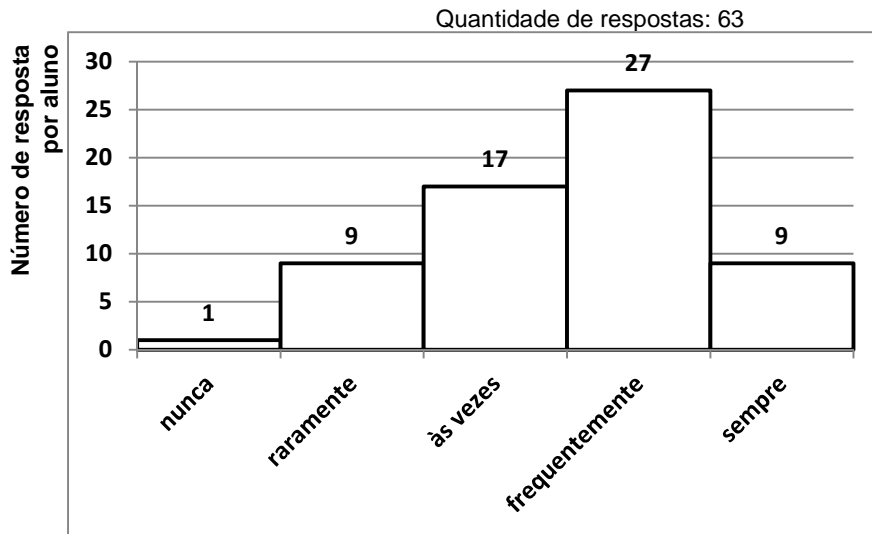


Gráfico 8 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos em relação à sua participação com postagens no fórum de discussão do ambiente virtual da disciplina

9) Frequência do uso de e-mail.

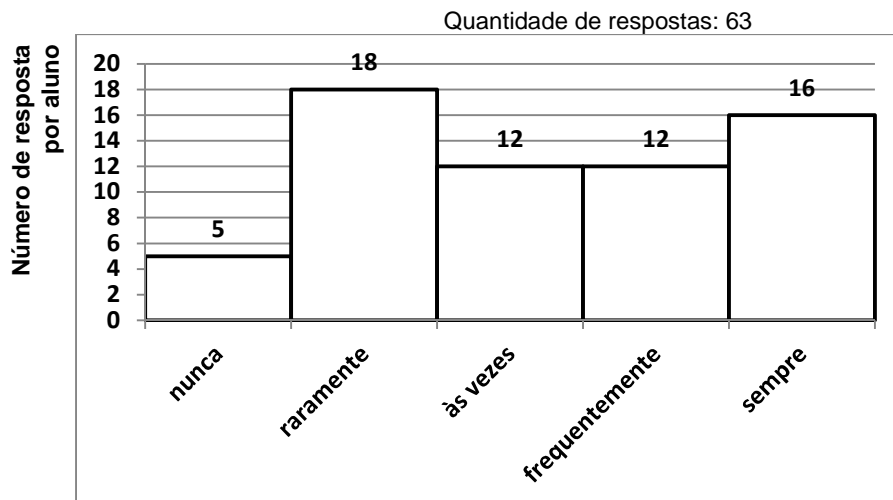


Gráfico 9 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos em relação ao uso do e-mail.

10) Frequência de consulta a textos complementares.

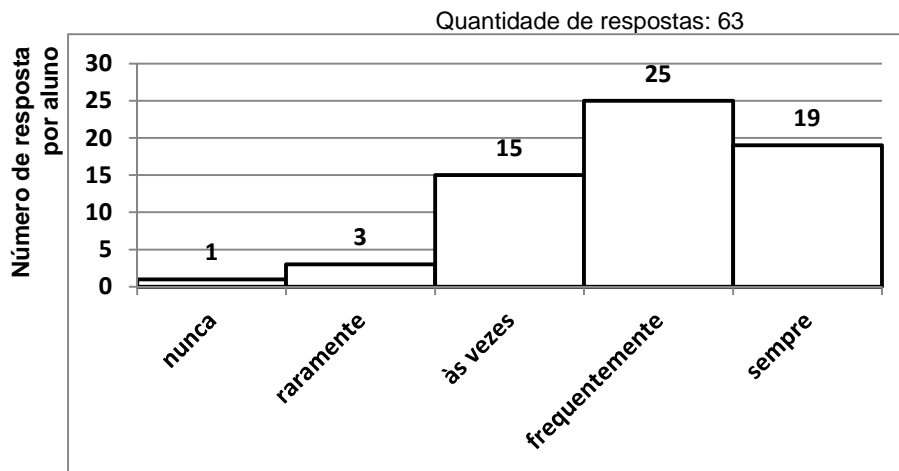


Gráfico 10 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos em relação ao uso de materiais complementares nas disciplinas semipresenciais.

11) Frequência de utilização de lista de exercícios.

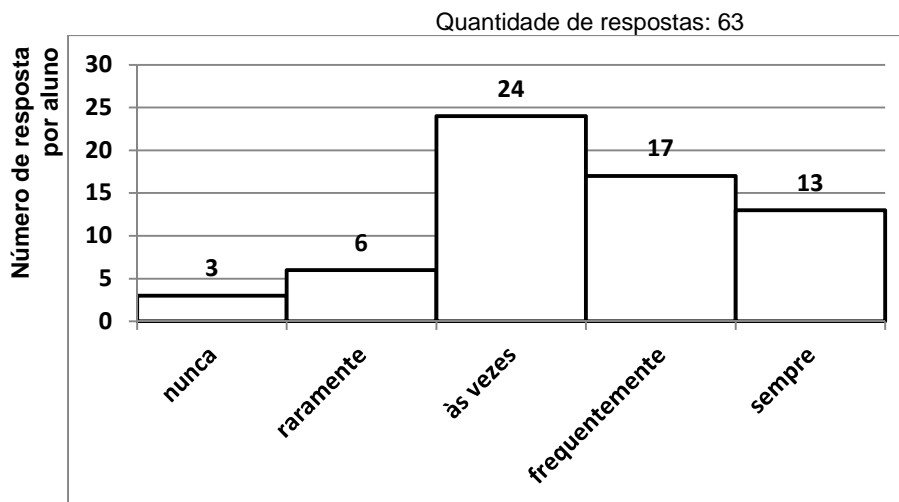


Gráfico 11 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos em relação à sua utilização de listas de exercícios nas disciplinas semipresenciais.

12) Frequência de atribuição de notas para as atividades.

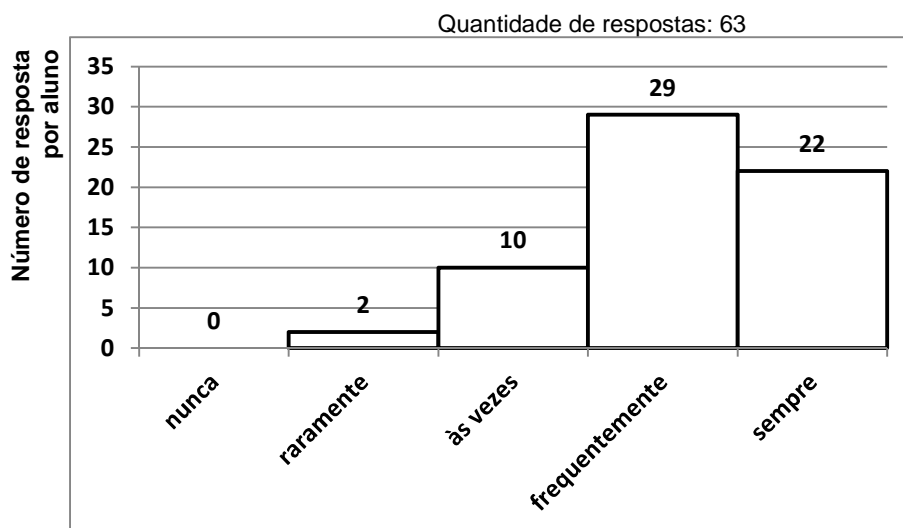


Gráfico 12 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos em relação à atribuição de notas pelo professor para as atividades realizadas nas disciplinas semipresenciais.

Este primeiro bloco de questões fez referência, principalmente, à frequência do uso das ferramentas do ambiente virtual e do retorno, da parte do professor, das atividades realizadas a partir dessas ferramentas. Pode-se constatar que, de modo geral, os alunos realizam as atividades propostas pelo professor no ambiente: fórum de discussão, material de apoio, textos complementares, listas de exercícios. Uma ferramenta pouco explorada pelos alunos é a consulta a vídeos, pois essa também é pouco utilizada pelos professores. Um ponto importante de ser constatado nessas respostas é frequência do feedback do professor em relação à participação do aluno nas atividades do ambiente, tanto em sala de aula, como no próprio ambiente virtual (gráficos 5 e 6). Pode-se constatar que essas ou devolutivas das discussões realizadas no ambiente virtual não são muito comuns. Observa-se que as respostas dadas em relação ao feedback dado pelo professor por meio da própria ferramenta do ambiente, 60% dos alunos responderam que isso nunca, ou raramente ou às vezes ocorre; e no feedback do professor em sala de aula, 50% responderam que

isso nunca, raramente ou às vezes ocorre. Esse fato aponta uma certa falta de interação tanto entre as atividades trabalhadas no ambiente virtual e a sala de aula, quanto entre o professor e os alunos nesse ambiente. Neste caso as atividades do ambiente podem servir apenas como uma tarefa a ser cumprida, não como uma ferramenta de desenvolvimento de conhecimento.

### Segundo bloco de questões

Menções apresentadas aos alunos nas questões do segundo bloco:

1 – pouco importante    2 - importante    3 – média importância    4 - muito importante  
5 – importantíssimo

Nesse bloco de questões foram destacados pontos relativos à importância das ferramentas do ambiente para o entendimento do conteúdo trabalho na disciplina.

13) Importância da nota no ambiente virtual em relação a média final.

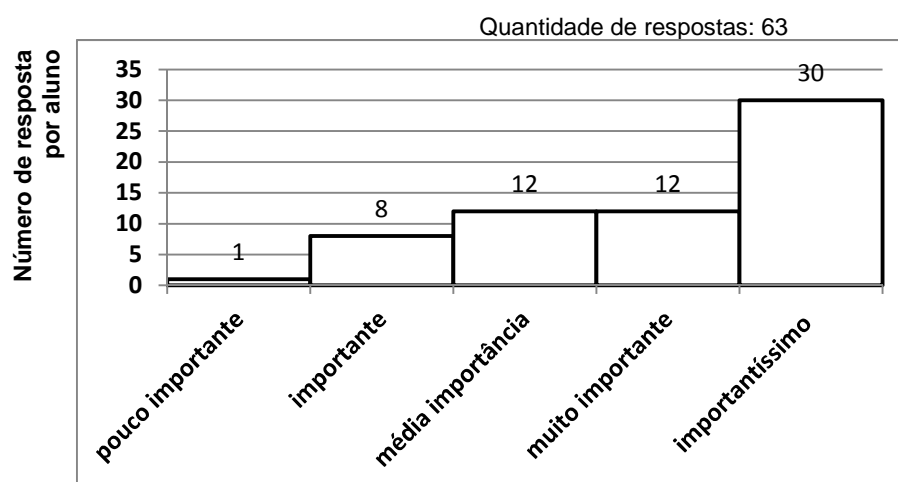


Gráfico 13 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos em relação ao peso (ou importância) da nota dada pelo professor nas atividades *on line* em relação à sua média final.

14) Relação entre os assuntos do ambiente virtual e sala de aula.

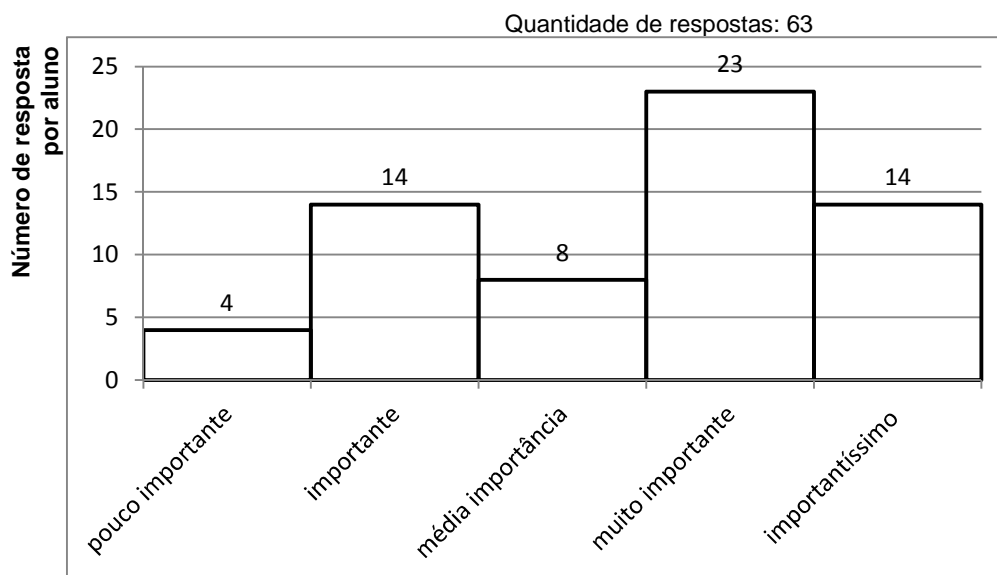


Gráfico 14 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos sobre o peso da relação entre os assuntos abordados na sala de aula e no ambiente virtual da disciplina semipresencial.

15) Contribuição da prática semipresencial para o entendimento do assunto.

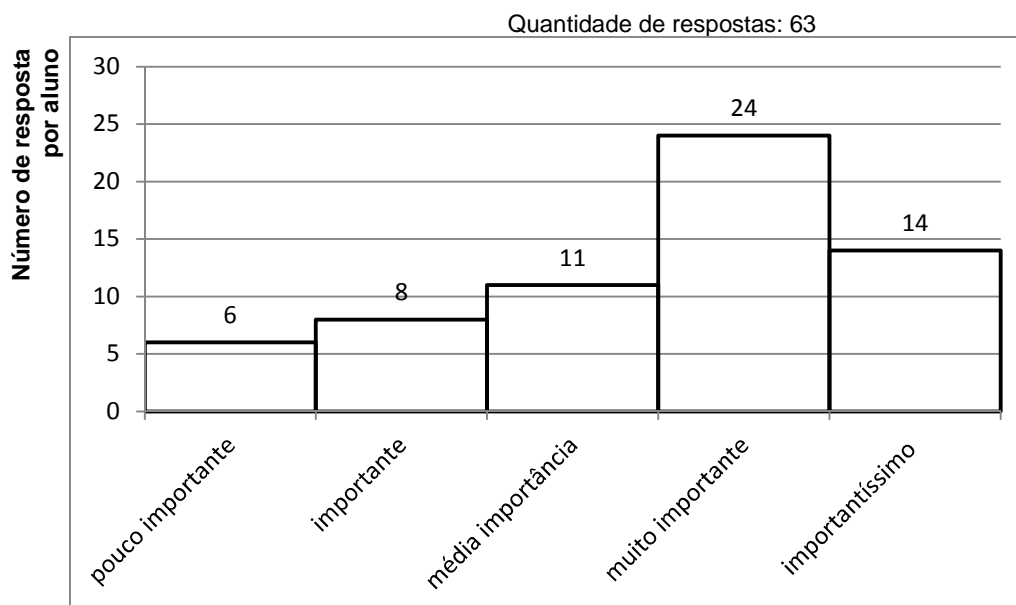


Gráfico 15 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos sobre a contribuição das atividades desenvolvidas no ambiente virtual para o entendimento do conteúdo da disciplina semipresencial.

16) Interação dos alunos no fórum de discussão.

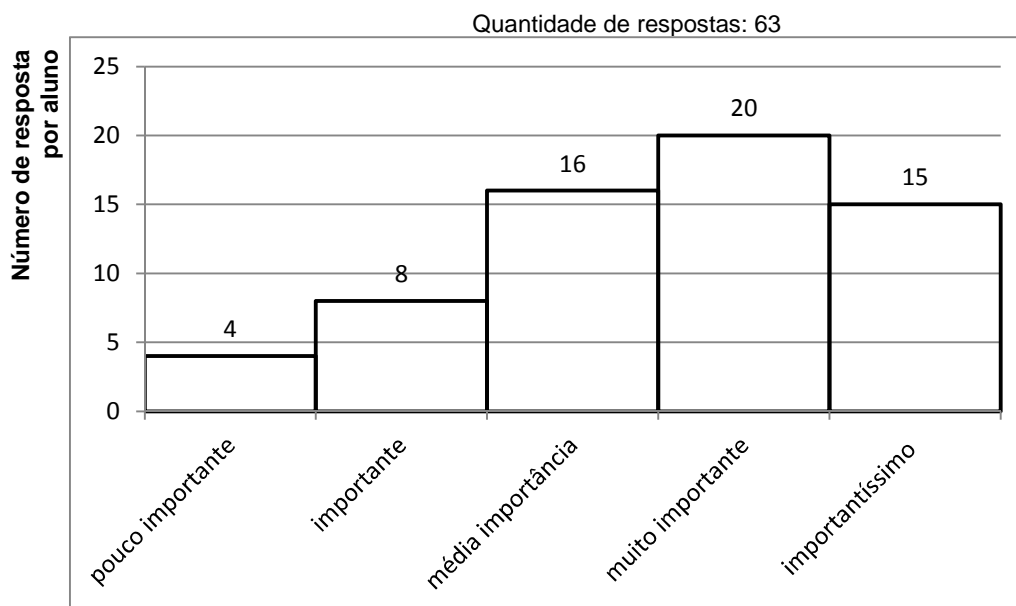


Gráfico 16 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos sobre a qualidade das interações da turma no fórum de discussão da disciplina semipresencial.

17) Importância da lista de exercícios para o entendimento do conteúdo.

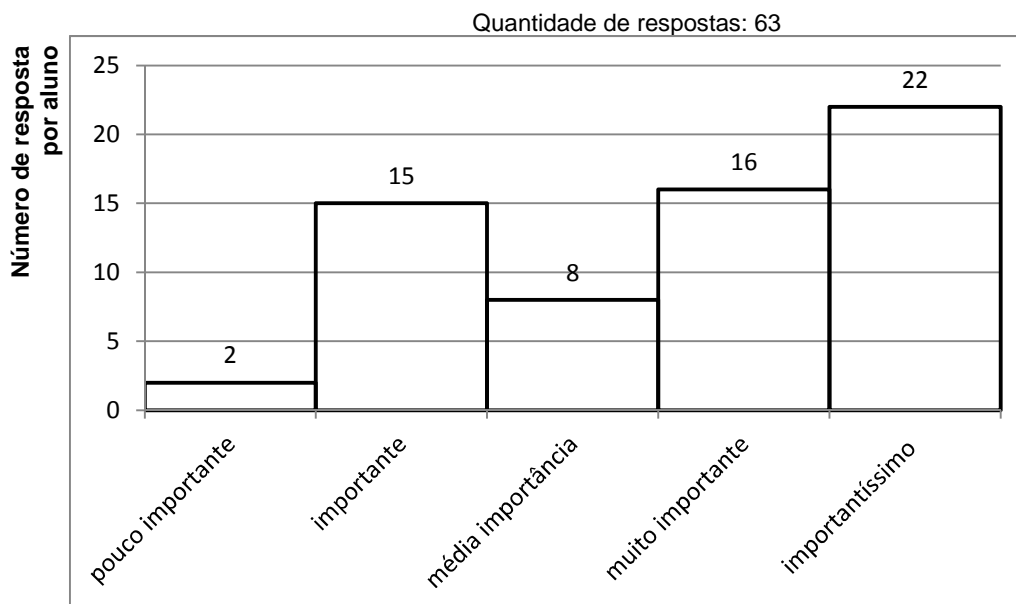


Gráfico 17 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos sobre a importância da lista de exercícios para o entendimento do conteúdo da disciplina semipresencial.



18) Importância do fórum para o entendimento do conteúdo.

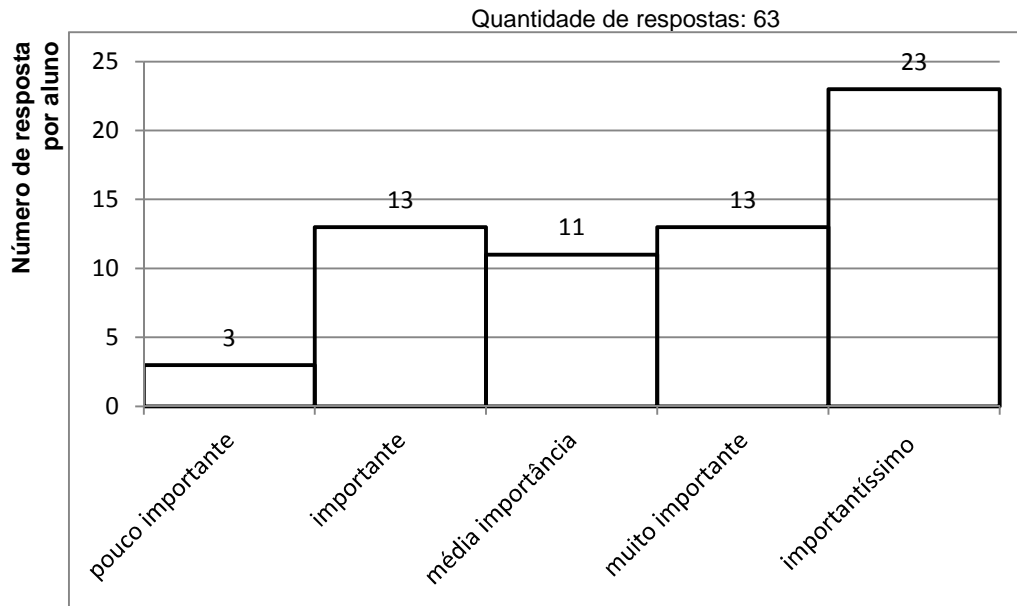
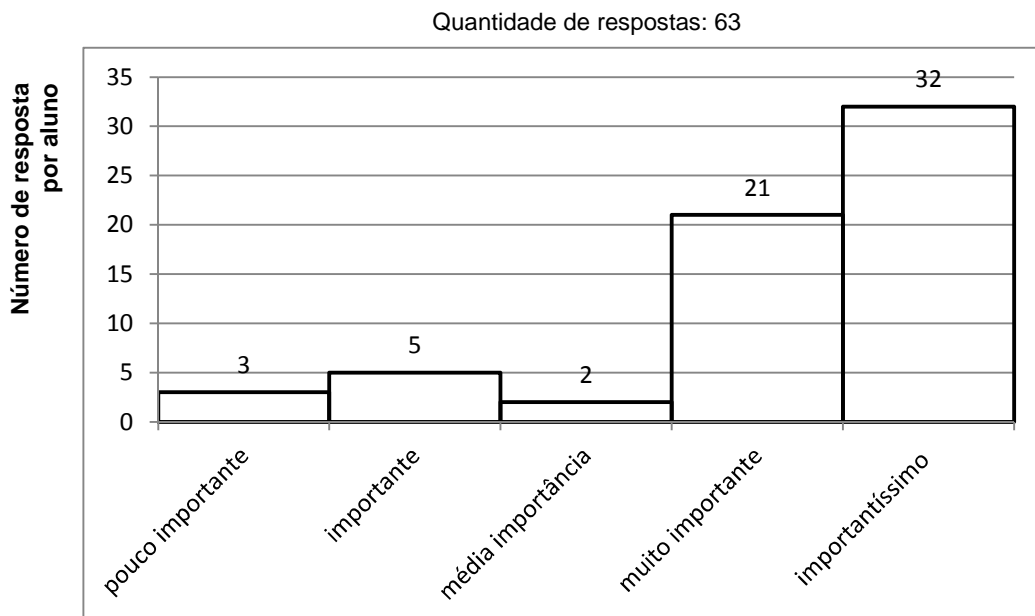


Gráfico 18 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos sobre a importância do fórum de discussão para o entendimento do conteúdo da disciplina semipresencial.

19) Importância do material de apoio (apostilas, cds, livros) para o entendimento do conteúdo.



Duas questões se destacam nesse bloco, a questão (14) e a (15). A (14) mostra que 40% dos alunos não acham ser muito importante existir uma relação entre os assuntos discutidos no ambiente virtual de aprendizagem e os discutidos em sala de aula e a (15), com uma porcentagem semelhante, aponta que 40% dos alunos não pensam que a parte desenvolvida à distância da disciplina seja importante para o entendimento dos conteúdos desenvolvidos. Esses números indicam que pode haver uma falta de entendimento dos alunos em relação aos objetivos do trabalho desenvolvido à distância da disciplina, sendo que este não contribui significativamente para o entendimento do conteúdo proposto.

Em relação à questão (16) tem-se que 35% dos alunos apontam que interagem no fórum de discussão sempre ou frequentemente o que seria excelente para a disciplina semipresencial. Mas o questionário não fornece dados suficientes para se pensar em como dá essa interação, ou se o professor também tem participação nessa interação do fórum.

As questões 17, 18 e 19 tratam da importância da lista de exercício, do fórum e do material de apoio para o entendimento do conteúdo desenvolvido na disciplina. De acordo com os dados obtidos, os alunos entendem que essas ferramentas auxiliam de alguma maneira para o entendimento do conteúdo desenvolvido na disciplina (73% alunos em relação à lista de exercício, 74% ao fórum de discussão e 87% a algum tipo de material de apoio).

### **Terceiro bloco de questões**

Menções apresentadas aos alunos nas questões do terceiro bloco:

1 - Péssimo    2 - Ruim    3 - Razoável    4 - Bom    5 – Excelente

Já o terceiro bloco de questões trata mais especificamente sobre a facilidade, ou não, do aluno no uso das ferramentas do ambiente virtual.

### 20) Facilidade de uso das ferramentas on-line.

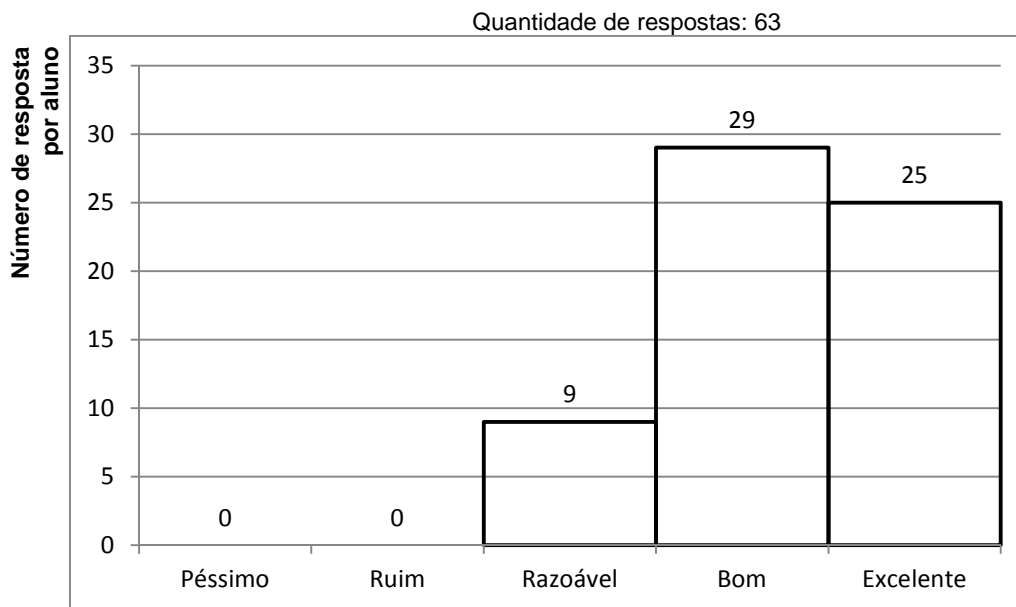


Gráfico 20 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos sobre a sua facilidade no uso das ferramentas *on line* da disciplina semipresencial.

### 21) Facilidade de uso do fórum de discussão.

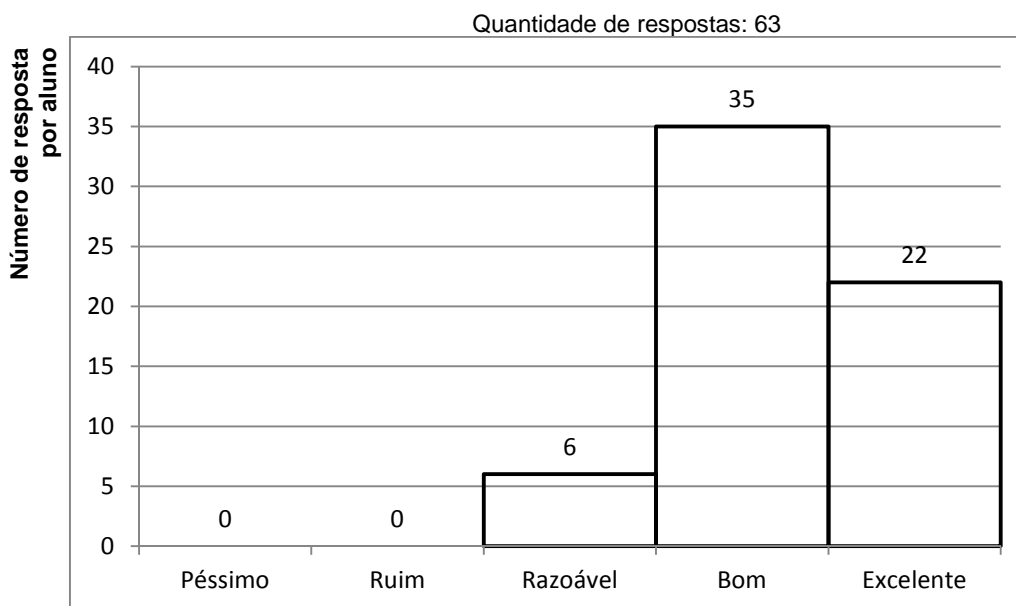


Gráfico 21 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos sobre a sua facilidade no uso da ferramenta fórum de discussão da disciplina semipresencial.

## 22) Facilidade para postagem e consulta de textos e vídeos.

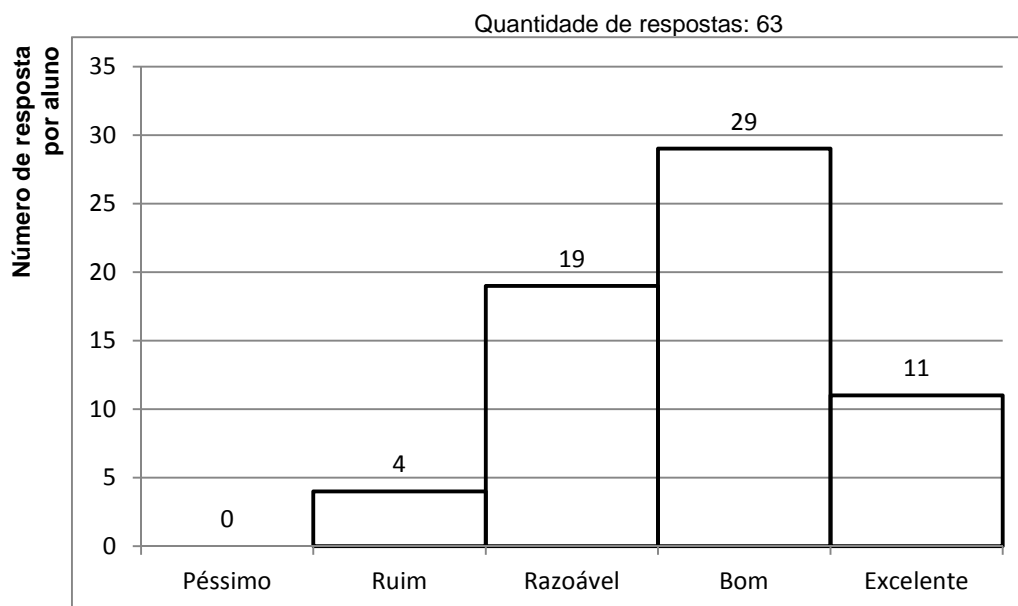


Gráfico 22 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos sobre a sua facilidade para postagem e consulta a textos ou vídeos no ambiente virtual da disciplina.

## 23) Facilidade de pesquisa dos assuntos no ambiente on-line.

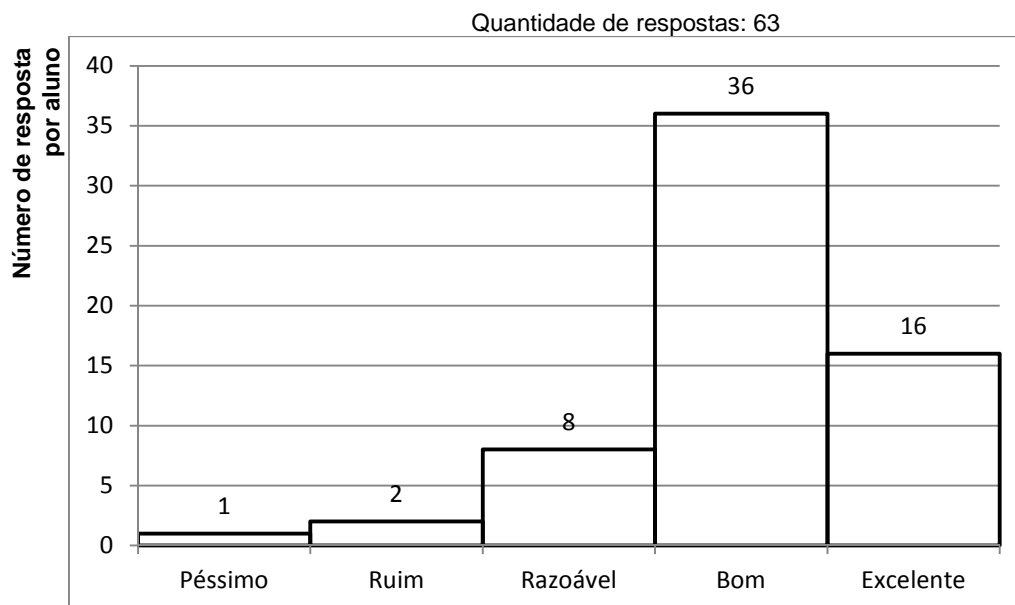


Gráfico 23 – Quantidade de respostas dadas pelos alunos sobre a sua facilidade para pesquisar assuntos referentes à determinado conteúdo da disciplina semipresencial.

As respostas apontam que, em geral, os alunos não sentem grandes dificuldades no manuseio das ferramentas, ou seja, esse não se destacou como um

problema para o bom desenvolvimento da disciplina semipresencial. Também pode-se entender, a partir das respostas obtidas nesse bloco de questões, que a utilização da palavra “facilidade” agiu de forma indutiva, ou seja, a própria pergunta já induz o aluno a um tipo de resposta positiva ao uso das ferramentas do ambiente virtual.

Em seguida será realizada um outro tipo de organização e apresentação dos dados desse questionário, o agrupamento hierárquico. Esse agrupamento foi realizado com o auxílio do software R. O R é ao mesmo tempo uma linguagem de programação e um ambiente para computação estatística e gráfica. Trata-se de uma linguagem de programação especializada em computação com dados. Algumas das suas principais características são o seu caráter gratuito e a sua disponibilidade para uma gama bastante variada de sistemas operacionais.

Os resultados dessa análise estão ilustrados na Figura 6, a seguir. Observando essa figura, percebe-se que o agrupamento é maior para as informações exibidas na parte inferior do gráfico, enquanto a parte superior ilustra as questões menos agrupadas. Cada questão está identificada pela sigla V1, V2, ... V23, respectivamente.

A ordenada do gráfico exibe o grau de distanciamento das informações, sendo que um valor menor na escala indica proximidade, enquanto um valor maior indica distanciamento. Segundo esta convenção é possível identificar através de inspeção visual a associação entre questões. Observa-se, a partir do gráfico apresentado a seguir, a relação existente entre as questões 5-6, 15-17, 16-18, 1-7 e 20-21.

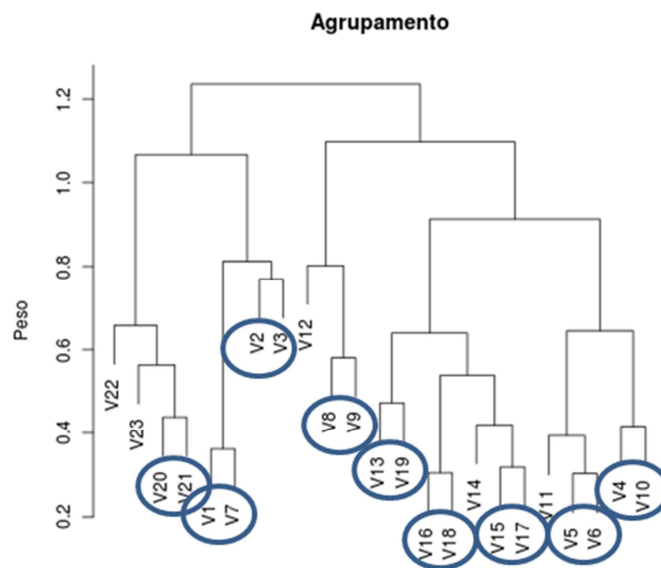


Figura 4 – Agrupamento hierárquico das questões

Observa-se, a partir do gráfico apresentado, a relação existente entre as questões 5-6, 15-17, 16-18, 1-7 e 20-21. Em seguida será realizada uma discussão de cada uma das relações destacadas no gráfico apresentado.

#### **Discussão sobre a relação entre as respostas das questões (05) e (06):**

(05) Frequência do feedback do professor através da ferramenta on-line sobre sua participação;

(06) Frequência do feedback do professor em sala sobre sua participação.

Como foi visto anteriormente as questões (5) e (6) são de grande importância no primeiro bloco de questões. Essa importância se reforça por meio dessa análise do agrupamento hierárquico. Como apontado, os dados do histograma mostram que existe pouco retorno (ou resposta) do professor, tanto no ambiente virtual, como na sala de aula. Além disso, essa análise mostra que a

questão (05) apresenta um número maior de respostas “pouco importante” e “importante”, do que aquelas apresentadas na questão (06). Isso mostra indícios que levam ao entendimento de que existe um feedback maior do professor, sobre a participação do aluno, em sala de aula de aula do que por meio das ferramentas do ambiente virtual.

### **Discussão sobre a relação entre as respostas das questões (15) e (17):**

(15) Contribuição da prática semipresencial para o entendimento do assunto;

(17) Importância da lista de exercícios para o entendimento do conteúdo.

A relação entre essas duas perguntas mostra que o entendimento dos alunos sobre práticas semipresenciais e lista de exercícios e lista de exercícios é praticamente a mesma. Eles entendem que as atividades semipresenciais são como uma lista de exercícios que o professor apresenta, via uma ferramenta do ambiente virtual, para que os alunos “treinem” o conteúdo em casa, por exemplo. Assim, pode-se entender que a prática semipresencial necessita de um algo a mais, para que se possa ter uma utilização eficiente desse recurso. Então, uma pergunta que se poderia fazer ao docente é: quais as suas ações, ou quais poderiam ser as suas ações para que as ferramentas *on line*, pudessem ser utilizadas de modo a contribuir, de maneira mais eficiente, ao desenvolvimento da disciplina semipresencial? Ou seja, como essas ferramentas podem ter uma contribuição maior do que apenas uma lista de exercício?

### **Discussão sobre a relação entre as respostas das questões (16) e (18):**

(16) Interação dos alunos no fórum de discussão;

(18) Importância do fórum para o entendimento do conteúdo.

Uma primeira análise das respostas a questão (18), mostra que a maior parte dos alunos acha que o fórum é importante para o entendimento do conteúdo. Mas, apesar disso, pode-se observar que a distribuição das respostas a essa pergunta é bastante homogênea. O que pode mostrar que os alunos ainda não se convenceram totalmente da importância dessa ferramenta para o entendimento do conteúdo da disciplina.

Já, a partir das respostas dadas à questão (16), que trata da interação dos alunos no fórum de discussão, a quantidade de respostas “pouco importante” e “importante”, foi menor do que na questão (18). Isso pode apontar que existe um consenso, ou um entendimento mais uniforme entre os alunos, apresentando respostas “média importância”, “muito importante”, “importantíssimo”, de que existe interação no fórum de discussão. Mas, se for analisado, o quanto isso contribui para o desenvolvimento do conteúdo apresentado, pode-se observar um número grande notas (2), isto é, um número razoável de alunos entende que esta participação pode não estar contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento do conteúdo da disciplina.

Esse fato pode levar às seguintes perguntas: Será que essa ferramenta está contribuindo de forma efetiva para o entendimento do conteúdo da disciplina?; Ou será que ele não está contribuindo para esse entendimento devido à forma de como ele é trabalhado na disciplina? Pois em questões anteriores pôde-se observar que uma ferramenta bastante utilizada na parte à distância seria o *download* de



atividades, isto é, a parte a distância da disciplina semipresencial, estaria baseada apenas em *downloads* de materiais.

Outro ponto importante a ser questionado a partir das análises às respostas para a questão (16) é: O que os alunos estão entendendo por interação? Será que para esses alunos interagir no fórum é a mesma coisa que participar do fórum? Pois sabemos que interação não é um conceito simples. Para que haja interação, se faz necessário que ocorra uma discussão sobre o assunto estudado, uma troca de ideias, que sejam tiradas conclusões sobre as ideias discutidas entre os participantes. O que não se consegue apenas com a simples “presença” dos alunos. Pode-se perguntar também ao docente, nesse sentido: como são apresentados os temas do fórum? Como o professor escolhe as questões, ou temas, a serem apresentados no fórum?

#### **Discussão sobre a relação entre as respostas das questões (01) e (07):**

(01) Frequência de participação no fórum de discussão;

(07) Frequência de consulta ao fórum de discussão da disciplina;

Quando se fala em frequência de participação, as respostas dadas à questão (01) mostram que os alunos participam do fórum, a maior parte respondeu “frequentemente” ou “sempre”. Mas a relação com a questão (07) que aponta a “frequência de consulta” ao fórum já não é algo tão unânime entre os alunos, pois ao observar o histograma, as respostas se apresentam de maneira mais distribuída entre as opções, apesar da maior parte ter optado pela alternativa (04), “frequentemente”. Isso leva a indícios de que a participação é algo mais comum de

ocorrer, seja para cumprimento da tarefa, ou para discussão do conteúdo proposto. Mas a consulta ao fórum para, por exemplo, o entendimento de certo conteúdo proposto, parece não fazer muito sentido aos alunos.

### **Discussão sobre a relação entre as respostas das questões (16) e (18):**

(20) Facilidade de uso das ferramentas on-line;

(21) Facilidade de uso do fórum de discussão.

De acordo com os histogramas dessas duas questões, as respostas às questões (20) e (21) mostram que no entendimento dos próprios alunos não existe a dificuldade no uso das ferramentas *on line*, nem no fórum de discussão. O que indica que a dificuldade no uso de ferramentas *on line*, por parte dos alunos, não é um empecilho para o desenvolvimento das disciplinas semipresenciais.

Outra análise que se pode realizar é a não existência de uma relação entre as questões (13) - Importância da nota no ambiente virtual em relação à média final; e (14) - Relação entre os assuntos do ambiente virtual e sala de aula.

As respostas dos alunos apontam que o ambiente virtual tem uma grande importância em relação à sua nota final na disciplina, com a maior parte deles respondendo “importantíssimo”. E na pergunta seguinte, sobre a relação entre os assuntos do ambiente virtual e da sala de aula, 26 das 63 respostas apontaram não ter relação entre o conteúdo da sala de aula e do ambiente virtual. Essas respostas

revelam um conflito de ideias dos alunos, pois como explicar que a parte a distância da disciplina tem um peso relativamente importante na média final sendo que os conteúdos vistos no ambiente virtual e nas aulas presenciais não se relacionam?

### **As questões respondidas pelos professores na coleta piloto:**

O questionário foi respondido por três professores da instituição como um pré-teste. Como algumas questões apresentadas a alunos e professores são diferentes, a comparação direta entre as respostas de cada questionário fica comprometida. Entretanto, em função da associação entre o assunto tratado em ambos os questionários, é possível enumerar algumas observações importantes.

As duas primeiras questões apresentadas na tabela a seguir são idênticas, tanto no questionário dos professores, quanto no questionário dos alunos. Em relação às respostas dos alunos, ficou claro que os professores realizam, mesmo que pouco, feedback das atividades desenvolvidas no ambiente virtual, mas isso é feito com maior frequência em sala de aula. Esse fato se confirma quando analisamos as respostas dos três professores participantes da pesquisa.

Questões <sup>17</sup>	Professor-1	Professor-2	Professor-3
(1) Frequência do feedback para o aluno sobre sua participação através da ferramenta on-line.	4	3	4
(2) Frequência do feedback para o aluno sobre sua participação em sala.	5	3	4
(3) Contribuição da prática semipresencial para a aprendizagem.	5	4	4

<sup>17</sup> As questões (1), (2) e (5) tinham como respostas:

1 – nunca    2 – raramente    3 – às vezes    4 - frequentemente    5 – sempre

Já as questões (3) e (4):

1 - pouco importante    2 - importante    3 - média importância    4 - muito importante    5 - importantíssimo

(4) Interação dos alunos no fórum de discussão	4	5	4
(5) Frequência de atuação no fórum de discussão da disciplina	5	3	4

Tabela 3 – Resumo das respostas dadas pelos professores para o questionário aplicado (Anexo A).

### **6.3. Aplicação de questionário a professores de disciplinas semipresenciais**

A partir dos resultados obtidos na primeira coleta, observou-se a necessidade de se realizar essa segunda coleta. Os dados anteriores foram utilizados como base para elaboração das perguntas desse novo questionário. A principal diferença entre eles foi que no primeiro as perguntas foram fechadas, apresentando apenas alternativas para respostas e neste as questões serão abertas, não apresentando alternativas que auxiliem, de maneira mais eficiente, na identificação de como o professor se prepara e das suas concepções teóricas sobre EaD.

Foram procurados para responder o questionário professores de 3 instituições de ensino superior, uma do interior de São Paulo (A), uma de São Paulo capital (B) e uma do Rio Grande do Sul (C). Mas apenas duas forneceram respostas, a de São Paulo capital (A) e a do interior de São Paulo (B).

O primeiro contato com as instituições ocorreu por telefone, inicialmente sempre com um professor ou funcionário conhecido pela pesquisadora. Posteriormente o questionário foi enviado aos coordenadores de curso, ou de EaD (quando existia na instituição), via e-mail, com a devida apresentação da

pesquisadora e dos objetivos da pesquisa. O questionário foi montado em uma página na internet, onde cada instituição recebia o endereço eletrônico do site, um nome de usuário e uma senha para acesso à página de questões, em anexo consta as imagens destas páginas como forma de ilustrar a visão do participante da pesquisa.

Ocorreram muitas dificuldades na obtenção de respostas ao questionário. Acredita-se que isso se deve a pontos como: época do ano em que foram solicitadas as respostas, pois em decorrência da adequação da metodologia utilizada e como forma de atender o planejamento proposto pela pesquisa, a coleta de dados se restringiu aos meses de novembro e dezembro; os professores não queriam falar sobre o assunto; pouco incentivo dos gestores que enviaram as solicitações aos professores, dentre outras.

Dessa maneira serão descritas apenas as instituições chamadas de A e B, citadas anteriormente.

A Instituição A é um Centro Universitário do interior de São Paulo, que oferece 36 cursos de graduação (presenciais e a distância), entre bacharelado, licenciatura e tecnólogo, cerca de 5000 alunos presenciais e 1000 alunos nos cursos à distância. Possui também 20 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Segundo os próprios funcionários nem todos os cursos, tanto à distância como presenciais conseguem um número de alunos mínimo para abertura de turmas.

A instituição iniciou sua jornada na EaD com o desenvolvimento de um ambiente virtual em 2004 e com a implantação de disciplinas semipresenciais a partir do primeiro semestre de 2005 em dois cursos de graduação, como projeto piloto e, no segundo semestre do mesmo ano, com os demais cursos.

Nesse primeiro ano de implantação foi oferecido, em caráter obrigatório, um curso preparatório para todos os professores. No curso foram apresentadas as ferramentas do ambiente virtual e o seu funcionamento no laboratório de informática por meio de uma aula prática e, num segundo momento, uma palestra sobre EaD com um profissional renomado da área. Esse evento ocorreu apenas no primeiro ano de implantação, depois disso existe apenas um treinamento do ambiente virtual para os professores ingressantes.

Atualmente a instituição possui todos os cursos de graduação presenciais com 20% das suas disciplinas desenvolvidas à distância. Optou-se, nesse caso por não ter disciplinas desenvolvidas totalmente à distância, mas apenas parte delas. Por exemplo, em uma disciplina de 72 horas (quatro aulas semanais), 36 horas são desenvolvidas à distância (duas aulas semanais) e 36 horas presencialmente (duas aulas semanais). Das duas aulas desenvolvidas à distância semanalmente, segundo a instituição, uma seria de auto estudo do aluno, e uma para o professor preparar e implantar a aula no ambiente virtual. Assim, em termos de remuneração, o professor recebe, de uma disciplina de quatro horas semanais, apenas 3. Os alunos dessas disciplinas realizam as avaliações presencialmente.

Já a instituição B também é uma Universidade, oferece 56 cursos de graduação presenciais entre bacharelado, licenciatura e tecnólogo. Possui 4 campi distribuídos na cidade de São Paulo, totalizando cerca de 10000 alunos. Atualmente possui 11 cursos de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* presenciais, com 3 doutorados e 8 mestrados, e também cursos presenciais *Lato Sensu*. Também oferece três cursos de Pós-Graduação, *Lato Sensu* à distância.

Iniciou suas pesquisas em EaD em 1997, juntamente com a utilização de novas tecnologias da informação no ensino, como por exemplo a implantação de

laboratórios de informática. Já 1998 realizou os primeiros testes com o ambiente virtual desenvolvido pela própria Universidade. E em 2000 criou um núcleo de estudos em EaD, formado por professores e profissionais especializados na área e em 2005 iniciou a implantação das disciplinas semipresenciais nos cursos de graduação presencial. Essa instituição optou por ter disciplinas nos cursos presenciais realizadas totalmente à distância, apenas com uma primeira aula presencial, com o objetivo de apresentar o professor e detalhes sobre o andamento das aulas, e também as avaliações presenciais.

O núcleo de estudos de educação a distância é responsável por desenvolver anualmente cursos de aprimoramento aos professores.

A seguir serão apresentados os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos professores dessas duas instituições.

- 1) Tempo de docência e tempo de docência com disciplinas semipresenciais ou EaD em geral:

<b>Professor e Instituição</b>	<b>Tempo de docência (em anos)</b>	<b>Tempo de docência com disc. semipresenciais ou EaD (em anos)</b>
(1) A	11	5
(2) A	10	5
(3) A	15	5
(4) A	8	5
(5) B	3	3
(6) B	2	2
(7) B	8	2
(8) B	5	3
(9) B	4	2
(10)B	6	3
	<b>Tempo médio de docência: 7,2 anos</b>	<b>Tempo médio de docência com EaD: 1,5 anos</b>

Tabela 3 – Tempo de docência e tempo em EaD

- 2) Qual a sua titulação máxima?

<b>Professor</b>	<b>Graduado</b>	<b>Especialista</b>	<b>Mestre</b>	<b>Doutor</b>
(1) A			x	
(2) A		X		

(3)	A			x	
(4)	A			x	
(5)	B	x			
(6)	B			x	
(7)	B			x	
(8)	B			x	
(9)	B				x
(10)	B			x	

Tabela 4 – Titulação dos professores

As informações das questões 1 e 2 foram destacadas, pois pode-se ressaltar que apesar do tempo de docência no ensino superior variar de 2 a 15 anos, o tempo de trabalho na EaD é de, no máximo, 5 anos. Ao observar as repostas dos docentes às questões que se seguem, suas dúvidas, dificuldades e problemas não são diferentes. A EaD é uma forma de educação nova e se apresenta como um desafio para todos os professores participantes da pesquisa. O tempo de docência no ensino superior não interferiu, nos casos pesquisados, em um entendimento diferenciado sobre EaD, pois o tempo de experiência desses professores nessa nova forma de educação não é muito diferente. Observa-se, pelas respostas dadas a questão 2 que a maior parte dos docente são mestres, tendo 1 graduado e 1 doutor. Mas não se vê uma grande influência dessa diferença de títulos em relação à sua preparação para o trabalho em EaD, pois apenas um dos docente apontou ter tido uma disciplina no curso de Mestrado que discutiu o tema.

### 3) Qual a sua concepção sobre Educação a Distância?

<b>Professor e sua instituição:</b>	<b>Texto da resposta:</b>	<b>Principais pontos:</b>
(1) A	Acredito que a metodologia de Educação à Distância deva se basear em atividades não presenciais, utilizando tecnologias ou ferramentas, de maneira que o aluno desenvolva o auto estudo, a autonomia na realização das atividades e sua própria construção de	- EaD é uma metodologia de ensino. - Baseia-se em atividades não presenciais; - Deve ter um ambiente virtual que desenvolva no aluno o auto estudo e a autonomia na realização das atividades e sua própria construção do



	conhecimentos.	conhecimento.
(2) A	Educação a distância é uma modalidade de ensino, que acontece por meio de tecnologias, para alunos que se encontram distantes fisicamente.	- Modalidade de ensino que ocorre por meio de tecnologias; Alunos se encontram distantes fisicamente.
(3) A	<p>Acredito que Educação a Distância seja uma necessária para adequação da formação escolar à realidade do perfil dos alunos atuais, quanto a tempo de dedicação aos estudos e dificuldades de locomoção. Além disso, não há como desprezar as facilidades inerentes do progresso tecnológico (comunicações e informática) na área educacional.</p> <p>No entanto, para que Educação a Distância funcione, é necessário desenvolvimento de metodologias didáticas adequadas ao ambiente professor/aluno/equipamentos. É evidente que a aula não será ministrada presencialmente, não permitindo ao aluno retorno imediato de suas dúvidas. Estes questionamentos devem ser previstos pelo professor e disponibilizados no material escrito ou em vídeo-aulas. Além disto, momentos pós-aulas devem ser devidamente planejados para que este retorno possa existir, tanto para o aluno sanar dúvidas, como para o professor avaliar a abrangência do que fora estudado e aprendido.</p> <p>Outro ponto a se destacar é a falta de cultura de estudo individual criada ao longo do tempo na Educação Brasileira. Não somos bons autodidatas, e assim, estudar a distância exige um esforço muito grande por parte do aluno, comprometendo os resultados.</p> <p>Ainda assim, acredito na necessidade de esforçarmo-nos para conseguir produzir bons cursos a distância, para fazer educação de qualidade chegar ao maior número possível de brasileiros.</p>	<p>- EaD é uma resposta para os alunos sem tempo de dedicação e dificuldade de locomoção.</p> <p>- Necessidade de desenvolvimento de metodologias adequadas.</p> <p>- Necessidade do aluno saber estudar sozinho.</p>
(4)	Encaro o Ensino a Distância	- EaD é uma modalidade de

A	(EAD) não como uma metodologia, mas uma modalidade de ensino baseada em tecnologias de informação e comunicação. Esta modalidade permite o estabelecimento de atividades com estratégias diferenciadas das presenciais por meio das tecnologias, mediadas pelo professor. Os métodos utilizados no EAD, vão depender da qualidade e quantidade de tecnologias disponíveis, tanto por lado de quem está ensinando, quanto quem está aprendendo. Só haverá um real ganho no desenvolvimento cognitivo e social do aluno, quando o professor estiver preparado para a plena utilização da tecnologia, em consonância com os objetivos da matéria e/ou disciplina ministrada.	ensino baseada em NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação). - Permite desenvolver estratégias diferenciadas de estudo, mediadas pelo professor. - O professor tem que estar preparado tanto para utilização da tecnologia, quanto em relação ao conteúdo trabalhado.
(5) B	A concepção sobre metodologia de Educação a Distância é a de subsidiar-se por ferramentas que promovam, invariavelmente, a independência de reunião presencial pelas partes docentes e discentes. Nessa perspectiva, considero, metodologicamente, que a EAD constitua oportunidade de aprendizagem por meio de ações/ atividades e recursos (sejam humanos, didáticos ou pedagógicos) que, por si só, a partir de instruções autossuficientes, interativas, inteligíveis sustentem e permitam a proficiência autônoma (e, de certa maneira, autodidata) de práticas de estudo.	- É uma metodologia de ensino. - É uma oportunidade, por meio de ferramentas interativas, de desenvolver o auto estudo.
(6) B	A metodologia sobre E.A.D. abrange uma nova e inovadora ferramenta para a interação no processo de ensino-aprendizagem. Aplicada na maneira correta, o E.A.D. interage com as novas metodologias e a modernização da educação.	- Ferramenta inovadora do processo de ensino e de aprendizagem. - Modernização da educação
(7) B	Penso que não deve ser inteiramente igual à metodologia do ensino presencial, embora haja correntes de pensamento que defendam o contrário. A inclusão do potencial de informação da internet faz com	- EaD é uma metodologia de ensino diferenciada da presencial. - A EaD faz com que o conteúdo de uma disciplina seja mais abrangente. - Proporciona aulas mais

	que o conteúdo de uma disciplina possa ser ministrado de forma mais abrangente, sem as limitações de uma bibliografia física (livro impresso, por exemplo) que deve estar disponível na instituição. Ainda, dependendo dos recursos tecnológicos disponíveis, o professor pode preparar uma aula muito mais interessante e esclarecedora. Portanto, apenas estes dois aspectos, na minha opinião, já determinam um metodologia totalmente diferenciada.	interessantes e esclarecedoras.
(8) B	É uma modalidade de ensino que utiliza como meio de comunicação uma plataforma de aprendizagem, porém, temos que modificar a mediação entre alunos e professores para que aconteça a construção do conhecimento. esse ambiente tem como objetivo a autonomia do aluno, e a interação do professor é fundamental. cada aluno tem uma realidade, para que isso aconteça é necessário ter conhecimento tanto das ferramentas de aprendizagem, como do perfil do aluno e do local onde esse indivíduo está inserido. o professor tem que estar preparado para utilizar, acompanhar e entender como funciona essa modalidade de ensino para que não se perca a interatividade entre professor e aluno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- EaD é uma metodologia de ensino.</li> <li>- Necessita de uma mediação diferenciada da presencial.</li> <li>- EaD tem como objetivo a autonomia do aluno.</li> <li>- A interação do professor é fundamental.</li> <li>- O professor deve ter conhecimento das ferramentas, do perfil do aluno e do local onde ele está inserido.</li> <li>- O professor deve entender o funcionamento dessa metodologia.</li> </ul>
(9) B	Acredito que a educação a distância é uma importante ferramenta para o aprendizado de alunos dos cursos de graduação, porém ainda é insuficiente e incipiente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- EaD é uma ferramenta de ensino.</li> <li>- EaD ainda é insuficiente e incipiente.</li> </ul>
(10) B	Em um mundo onde a certeza da mudança se faz sentir nos mais diferentes assuntos, não poderíamos deixar de comentar sobre o uso da educação nos meios e mídias sociais. Poderia resumir em uma frase o que acho sobre a Educação A Distância: "Pode aproximar muito o que está longe, mas pode	<ul style="list-style-type: none"> <li>- EaD é uma metodologia de ensino.</li> <li>- EaD é uma maneira de democratizar o ensino no país.</li> <li>- Preocupa a forma de proliferação do saber pela EaD.</li> </ul>

	<p>também afastar o que está muito perto".  Ao mesmo tempo que esta metodologia ajuda (e muito) a levar o conhecimento de uma maneira mais "democrática", preocupo-me com a "construção" de cenários e perfis mais práticos para o uso prático deste mesmo conhecimento.  A Educação a Distância propicia uma maior proliferação do saber, principalmente um país como nosso que carece tanto da chamada "tomada de consciência".</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Tabela 5 - concepção dos professores sobre Educação a Distância

A partir das respostas dadas pelos professores percebe-se que não existe um consenso sobre a concepção de EaD. Ora ela aparece como uma metodologia de ensino, definição bastante comum na literatura sobre o tema, hora como ferramenta para o ensino, ou até mesmo como modalidade de ensino.

Essa variedade de definições ocorre também na literatura sobre EaD, principalmente referindo-se a metodologia e modalidade.

Defende-se então que, a partir das definições apontadas no primeiro capítulo desse trabalho, que EaD seria uma forma de educação que tem como base o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação, onde não é necessária a limitação de um lugar físico, para as interações entre alunos e professore. Implica, dessa maneira, em novos papéis para os atores que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, novos enfoques metodológicos e a utilização de ferramentas tecnológicas.

Inicialmente seria imprescindível que os professores entendessem com clareza do que é a EaD, pois é a partir dela, que se inicia o processo de entendimento de suas principais características e da sua complexidade como contexto de aprendizagem.

4) Os professores estão preparados para trabalhar com as ferramentas de um ambiente virtual de aprendizagem?

<b>Professor e sua instituição:</b>	<b>Texto da resposta:</b>	<b>Principais pontos:</b>
(1) A	Infelizmente acho que não. Talvez eles até saibam como funcionam as ferramentas, utilizando-as ainda para transmissão de informações/conteúdos. Mas pelo que vejo em meu dia a dia, ainda não sabem utilizá-las de modo a desenvolver a construção de conhecimentos pelo aluno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não estão preparados;</li> <li>- Sabem como funcionam as ferramentas, mas não sabem utilizá-las para a construção de conhecimento.</li> </ul>
(2) A	Alguns, não.	Não.
(3) A	Não. Os professores que estão na ativa foram formados por cursos superiores que não previam a utilização destas ferramentas. Cabe agora a cada professor que entenda esta necessidade de atualização como real, aperfeiçoar-se para incluir em sua prática pedagógica esta nova realidade. Evidentemente que isto denota tempo e estamos em período de transição, mas estamos falando de pessoas inteligentes que não terão grande dificuldades para se adaptar. Aliás, muitos já se adaptaram.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não estão preparados;</li> <li>- Não foram formados para trabalhar com EaD;</li> <li>- Muitos já se adaptaram.</li> </ul>
(4) A	A preparação vai depender da IES, de possuir cursos que venham a dar o suporte ao professor, bem como de uma "área" que contemple o controle e manutenção do ambiente virtual. O professor consegue manipular as ferramentas, mas a criação do ambiente deve ser feito por profissionais habilitados para tal. Estes profissionais também devem estar visualizando, no	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não estão preparados;</li> <li>- A preparação depende da instituição de ensino superior.</li> <li>- Sabe apenas manipular as ferramentas, mas não criar novas no ambiente.</li> <li>- Não citou nada sobre criar um ambiente que desenvolva o conhecimento.</li> </ul>

	ambiente macro, novas ferramentas e formas de implementar conteúdos via EAD.	
(5) B	De maneira geral, não. Considerando que o AVA constitui-se, sobretudo, por ferramentas de edição de texto, apresentação de imagens, execução de vídeos, composição de gráficos/ diagramas/ organogramas, entre outros, e que, embora comuns e cotidianos no uso da informática básica residencial e comercial, representam objeto acadêmico além da formação dos licenciados. Nessa perspectiva, Avalio que, por não conhecerem plenamente os recursos da informática, por sua vez, os professores não promovem adequadamente atividades didático-pedagógicas suficientes e que explorem possibilidades/ situações distintas (diferentes/ variadas) de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não estão preparados.</li> <li>- Não conhecem plenamente os recursos da informática;</li> <li>- Não promovem adequadamente atividades que auxiliem no processo de ensino e de aprendizagem.</li> </ul>
(6) B	A maioria ainda não. Mas, isso pode ser resolvido com uma apresentação e um preparo por parte dos docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não estão preparados.</li> </ul>
(7) B	Creio que de modo geral não. Muito embora haja instituições que trabalhem a formação dos professores, a maior parte delas parece apenas lançar o professor no ambiente virtual de aprendizagem, sem nenhum suporte ou orientação, deixando a cargo do mesmo a forma como irá conduzir a disciplina sob sua responsabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não estão preparados.</li> <li>- A maior parte dos cursos de formação focam apenas nas ferramentas do ambiente virtual.</li> </ul>
(8) B	Nem sempre, os professores não são preparados para trabalhar com essa modalidade de ensino, muitas vezes o professor é contratado porque domina as ferramentas da plataforma, mas não há preocupação se esse professor sabe interagir com os alunos no ambiente virtual, se ele conhece esses alunos e sabe utilizar das ferramentas para	<ul style="list-style-type: none"> <li>- EaD como modalidade de ensino.</li> <li>- Não estão preparados.</li> <li>- Muitas vezes sabe trabalhar com as ferramentas, mas não sabe usá-las para promover a interação necessária.</li> </ul>

	<p>motivar e promover a interação entre os alunos promovendo discussões que faça-os questionar, pesquisar e construir o conhecimento a partir dessas intervenções.</p>	
(9) B	<p>Hoje trabalho com um ambiente virtual de aprendizagem disponibilizado pela universidade onde leciono disciplinas para o curso de engenharia. Admito que tenho muito que aprender com esta ferramenta, o que hoje realizei foi conseguido com auto-instrução visto que instituição não demanda treinamentos para os profissionais. Vejo que meus colegas de trabalho têm sérias deficiências nesta ferramenta, assim não utilizam com frequência este recurso. em suma de uma maneira geral os profissionais ainda não estão preparados para fazer uso destas ferramentas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- EaD se resume as ferramentas do ambiente virtual.</li> <li>- Não estão preparados;</li> <li>- O que sabe aprendeu sozinho.</li> </ul>
(10) B	<p>Acredito que existem grupos de professores que sofrem o impacto, direta ou indiretamente, em relação ao uso destas ferramentas. Existe o grupo dos professores "fossilizados": Não usam tais ferramentas, não querem usar e não se preocupam em entender tal processo. O grupo de professores "incrédulos": Até usam algum tipo de ferramenta virtual mas, por não acreditarem em sua eficiência e/ou eficácia, não atingem uma qualidade "inovadora" na transmissão do conhecimento. O grupo de professores "antenados": Usam as ferramentas, acreditam nelas mas tem receio do seu futuro. Finalmente o grupo de professores "plugados": Vivem única e exclusivamente de um ambiente virtual de aprendizagem. Alguns grupos, por mim criados, estão mais ou menos preparados para trabalhar com as ferramentas virtuais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não estão preparados.</li> <li>- Apontou diferentes "tipos" de professores: fossilizados, incrédulos, antenados e plugados. Muito interessante.....</li> </ul>

Tabela 6 – Questionamentos sobre a preparação dos professores para o trabalho com as ferramentas de um ambiente virtual de aprendizagem

É unânime entre os participantes da pesquisa a opinião de que, geralmente, os professores não estão preparados para trabalhar com EaD.

Alguns deles não sabem lidar com as novas tecnologias e, como consequência, não conseguem criar um ambiente que estimule o processo de ensino e de aprendizagem. Outros até sabem trabalhar com as ferramentas, mas essa não é uma condição suficiente para que se crie um ambiente que propicie a construção do conhecimento. Uma das respostas apontou que, muitas vezes, os cursos de formação focam apenas no uso das ferramentas, deixando de lado o enfoque no processo de ensino e de aprendizado.

De acordo com uma das respostas apresentadas, acredita-se na existência de quatro grupos de professores que sofrem o impacto, direta ou indiretamente, em relação ao uso destas ferramentas. Um grupo de professores chamado de 'fossilizados', que não usam as ferramentas, não querem usar e não se preocupam em entender tal processo. O grupo de professores 'incrédulos' que até usam algum tipo de ferramenta virtual, mas por não acreditarem em sua eficiência e/ou eficácia, não atingem uma qualidade inovadora na transmissão do conhecimento. O grupo de professores 'anteados', que usam as ferramentas, acreditam nelas, mas tem receio do seu futuro. Finalmente o grupo de professores 'plugados', que vivem única e exclusivamente de um ambiente virtual de aprendizagem.

Desse modo, os cursos de preparação para o trabalho na EaD poderiam focar em diferentes pontos, tanto na parte inicial, no manuseio e conhecimento das ferramentas do ambiente virtual, como em pontos mais avançados, propondo discussões e análises que envolveriam a construção do conhecimento a partir do



uso dessas ferramentas. Isso evitaria desperdício de tempo, pois existem professores que já estão trabalhando com EaD ou disciplinas semipresenciais na Instituição, e focaria diretamente nas necessidades e limitações do corpo docente.

Existem respostas que remetem, também, a falta de formação inicial para essa nova forma de educação. Atualmente não se vê muitas ações voltadas para a formação inicial dos professores, tanto para EaD, como para o uso das novas tecnologias como ferramenta de apoio às aulas presenciais.

Outro ponto importante citado nas respostas foi o conhecimento do professor em relação ao conteúdo da disciplina que irá ministrar, pois isso será imprescindível para a elaboração de um material de qualidade.

Assim, a EaD pensada como contexto de aprendizagem, tanto o domínio das ferramentas, como o que fazer com elas, como utilizá-las, e a qualidade do material disponibilizado são fatores importantes na criação um ambiente interativo que auxilie na construção do conhecimento e no crescimento do aluno.

5) Quais as características que você acha necessárias para exercer o trabalho docente na Educação a Distância?

<b>Professor e sua instituição:</b>	<b>Texto da resposta:</b>	<b>Principais pontos:</b>
(1) A	Deve pensar no aluno como centro, de maneira que se coloque em seu lugar para que compreenda todo o processo de aprendizado. Deve ser mediador desse fenômeno.	- pensar no aluno como centro do processo de ensino e de aprendizagem. - deve ser mediador desse processo.
(2) A	Ter conhecimentos tecnológicos. Ser capaz de capacitar-se constantemente. Deve ser atencioso, ter conhecimento do sistema e do processo ensino aprendizagem.	- deve ter conhecimento tecnológico; - deve ser atencioso; - deve ter conhecimento do processo de ensino e aprendizagem; - deve ser dinâmico.

	Ser empático, dinâmico, responsável e comprometido.	
(3) A	Disposição para sair da mesmice que as salas de aulas se transformaram. Habilidade de utilização de informática (traquejo com computadores e softwares). Tempo para dedicação (este talvez o maior problema). Acredito que o professor que está em sala de aulas, ministrando setecentas aulas semanais não consegue tempo para pensar nos pormenores que a educação a distância exige.	- disposição para sair da mesmice; - habilidade com as ferramentas informáticas; - tempo para dedicação, atualmente não se tem.
(4) A	Eu tive apoio de pessoas vinculadas a uma área de Modalidades de Ensino a Distância. Professores com especialização na linguagem dialógica bem como de recursos áudio visuais me auxiliaram no desenvolvimento de ferramental compatível com minha disciplina. A manutenção se dá por meio da alteração do conteúdo. Mediante o crescimento do conhecimento na área, os conteúdos vão se alterando e tomando formas diferenciadas quando novas ferramentas são "descobertas" ou desenvolvidas. O apoio da área é fundamental para o desenvolvimento e atualização das disciplinas EAD.	- apoio de professores especializados. - se mantém atualizado, atualizando os conteúdos.
(5) B	Considero três as características necessárias para o trabalho docente em EAD:  1º - Conhecimento em informática, tendo em vista que é este que subsidia a maioria das práticas de aprendizagem por meio da proposição de atividades e da comunicação entre professores e alunos (e entre os seus respectivos grupos);  2º - Noção de recursos metodológicos que permitam	- conhecimento sobre informática. - noção sobre recursos metodológicos. - interesse em aprender.

	<p>práticas de estudo por meio de atividades práticas, que oportunizem ações de observação e experimentação. Sendo assim, em outras palavras, o aproveitamento de ações diferentes das comuns proposições de leitura, escrita e preenchimento de formulário pelo computador.</p> <p>3º - Interesse, do docente, na abordagem dos temas acadêmicos (que são parte do currículo do curso) por meio de temas transversais e consideração pela interdisciplinaridade.</p>	
(6) B	<p>As características são: Aprendizagem para novas metodologias, postura inovadora e interação com a internet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- querer aprender novas metodologias,</li> <li>- postura inovadora.</li> </ul>
(7) B	<p>A mais importante é o treinamento, tanto na utilização das ferramentas virtuais como no tratamento com os alunos. Além do treinamento também é necessário um suporte técnico acessível, tanto para as ferramentas quanto para a condução do curso. Cito ainda a permanente atualização orientada pela instituição, de forma a garantir a uniformidade de informação e formação dos docentes, promovendo assim uma homogeneidade entre os diversos cursos disponíveis, evitando discrepâncias de qualidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- treino na utilização das ferramentas e no tratamento com o aluno.</li> <li>- suporte técnico.</li> <li>- permanente atualização.</li> </ul>
(8) B	<p>O docente tem que: ter dinamismo e conhecimento da disciplina e da ferramenta de ensino; conhecimento de sua matéria e dos objetivos gerais que se deve alcançar; conhecimento do perfil de seus alunos, para que seja promovido discussões que façam parte de sua realidade; respostas rápidas as questões do curso, muitas vezes não basta o professor ser bom, a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dinâmico;</li> <li>- conhecimento da disciplina e da ferramenta de ensino.</li> <li>- conhecer o perfil dos alunos.</li> <li>- saber colocar questões que geral discussões.</li> </ul>

	demora em responder as dúvidas dos alunos prejudicam a interação; saber colocar questões que geram discussões proveitosas e pertinentes ao conteúdo trabalhado e que façam parte da realidade dos alunos.	
(9) B	Acredito que seja de suma importância a familiaridade com as tecnologias, e manter-se atualizado quanto as inovações na área tecnológica. Pró-atividade é uma característica interessante pois é trabalhoso preparar vídeo-aulas e materiais para disponibilizar no AVA, voltamos novamente na familiaridade com as tecnologias para a produção e edição destes materiais.	- familiaridade com as novas tecnologias. - pró-atividade.
(10) B	- Postura empreendedora - Construção de cenários virtuais e lógicos - Disposição de tempo - Gosto por usar mídias sociais - Gostar de leitura e de escrita - Não ter medo de perder seu emprego "físico"	- Postura empreendedora - Construção de cenários virtuais e lógicos - Disposição de tempo - Gosto por usar mídias sociais - Gostar de leitura e de escrita - Não ter medo de perder seu emprego "físico"

Tabela 7: características necessárias para exercer o trabalho docente na Educação a Distância

A partir das respostas obtidas, as principais características de um professor para exercer o trabalho na EaD são:

- conhecimento das ferramentas do ambiente virtual;
- dinamismo para aprender e se manter atualizado;
- postura inovadora;
- domínio do conteúdo a ser trabalhado;
- gostar de novas tecnologias;
- conhecer o processo de construção do conhecimento que circunda a EaD.

Desse modo, o que se espera de um professor no trabalho com EaD como um contexto de aprendizagem é que ele seja a porta de entrada para esse novo cenário. A partir das respostas dadas pelos próprios professores, na Educação a Distância, o professor, além das características desejadas para desempenhar um bom trabalho, como por exemplo, o domínio do conteúdo, ele precisa ter habilidade de se comunicar numa linguagem dialógica que possibilite amenizar sua ausência, utilizando o potencial dos vários meios de comunicações e das novas tecnologias disponíveis para auxiliar, de maneira efetiva, o desenvolvimento do conhecimento dos seus alunos.

6) Como você se preparou para ministrar uma disciplina semipresencial ou à distância pela primeira vez? Como se mantém atualizado para essa tarefa?

Professor e sua instituição:	Texto da resposta:	Principais pontos:
(1)  A	Quando me foram atribuídas as disciplinas semipresenciais, passei por um breve treinamento. Infelizmente, ele não foi suficiente, para que eu pudesse entender realmente como trabalhar devidamente nestas disciplinas. Então, fui em busca de mais informações e me matriculei em um curso à distância, para que assim, eu pudesse ter a noção exata do que é necessário para o aprendizado em tal modalidade. Hoje, vejo que minha preparação foi pela tentativa e erro. Tento me manter atualizada por meio de leituras e de outros cursos à distância onde, além de aproveitar o conteúdo, presto atenção nas ferramentas disponibilizadas, em como elas podem ser utilizadas, para que depois eu possa utilizar em minhas disciplinas.	- breve treinamento dado pela IES; - busca em cursos a distância por conta própria; - tentativa e erro.  Se mantém atualizada com leituras e material que busca.

(2) A	Realizei e realizo cursos de capacitação, mas inicialmente foi mesmo por tentativa e erro.	- Procura cursos de capacitação; - tentativa e erro nas ações.
(3) A	Primeiro estudei novamente didática, buscando a melhor forma para apresentar os conteúdos (educação à distância, gravar vídeo-aulas). Busquei escrever (ou selecionar) materiais de fácil compreensão para disponibilizar aos alunos, pois como já disse, não acredito que eles tenham facilidade em estudar sozinhos. Tentei prever as dificuldades e dúvidas que os alunos teriam para antecipá-las no material escrito ou nas aulas gravadas.	- Estudo por conta própria a parte didática; - Elaboração de material de fácil compreensão para o aluno.
(4) A	Eu tive apoio de pessoas vinculadas a uma área de Modalidades de Ensino a Distância. Professores com especialização na linguagem dialógica bem como de recursos áudio visuais me auxiliaram no desenvolvimento de ferramental compatível com minha disciplina. A manutenção se dá por meio da alteração do conteúdo. Mediante o crescimento do conhecimento na área, os conteúdos vão se alterando e tomando formas diferenciadas quando novas ferramentas são "descobertas" ou desenvolvidas. O apoio da área é fundamental para o desenvolvimento e atualização das disciplinas EAD.	- procurou apoio de pessoas vinculadas à área de EaD;  - A sua atualização se dá pela atualização dos conteúdos da disciplina que ministra.
(5) B	Minha preparação, inicialmente, fora a de conhecer o ambiente EAD específico da instituição de ensino, seguida da experimentação de Ambiente Virtual e do reconhecimento das ferramentas oferecidas pelo sistema Moodle. Posteriormente, ciente daquilo que era suportado por este ambiente, observei quais ferramentas da informática	- Preparação se deu inicialmente em conhecer o ambiente de aprendizagem; - pelo estudo das diretrizes governamentais; - estudo de metodologias de ensino que antecederam a EaD; - estudo de diferentes ambientes de aprendizagem; - estudo de textos e artigos inerentes ao assunto.

	<p>eram suportadas por estes. Adiante, estudei as diretrizes e deliberações do Ministério da Educação, do ProInfo, entre outras entidades/ organizações, que deliberam sobre estes. Também, pesquisei por metodologia de estudo antecessoras EAD, como programa "Telecurso 2000" e sistemas de ensino profissionalizantes (como os do Instituto Universal Brasileiro). Além desses, há ambientes disponibilizados por empresas como CIEE e Portal Abre (que atuam na ofertas de estágio), SEBRAE, e de universidades como a UNICAMP, USP, CAMBRIDGE (entre algumas outras) que oferecem de vídeo aulas, palestras, workshops virtuais e cursos a distância. Por fim, estudei proposições de autores que, embora não conversem especificamente sobre EAD, estudam práticas metodológicas que vão para além das técnicas tradicionais (desde Montessori a Paulo Freire). Isso pois é necessário conhecer outras possibilidades de propostas de ações de aprendizagem que não somente as de leitura (de textos) e representação (por escrito) das reflexões por sobre os "artigos" acadêmicos. Para manter-me atualizado, busco atividades inovadoras (na internet ou propostas por colegas de trabalho) e estudo artigos/ estudos/ textos inerentes ao assunto.</p>	
(6) B	<p>Inicialmente, foi realizado um curso preparatório para aprendizagem das ferramentas da plataforma. Para me manter atualizado, sempre estou buscando novas literaturas e aprendendo com as experiências passadas.</p>	<p>- Curso preparatório para o trabalho no ambiente de aprendizagem. - sempre buscar novas leituras.</p>
(7) B	<p>Não há preparo. Fui informado da disponibilidade de alguns recursos, os quais alguns professores já utilizavam, mas</p>	<p>- Em nenhum momento passou por um treinamento na instituição. - existe a ideia de que o</p>

	em nenhum momento foi disponibilizada qualquer orientação. Há um idéia generalizada que o professor já conhece ou irá familiarizar-se instantaneamente com as ferramentas assim que tomar conhecimento de que elas existem. Além disso há uma má vontade por parte dos mantenedores do ambiente virtual em disponibilizar as orientações e mais ainda prover alguma explicação mais direta. O que se faz geralmente é trocar informações com colegas que já estejam utilizando o ambiente virtual, por exemplo, e ajudar os demais que vem, como nós antes deles, pedir orientação.	professor já tenha conhecimento e facilmente aprenderá a trabalhar com EaD; - falta de suporte técnico.  A atualização se dá por troca de informações entre os colegas professores.
(8) B	Uma das matérias do meu mestrado tratava desse assunto. em relação a ferramenta a universidade promove cursos curtos presenciais. mantenho-me atualizado com a interação com outros professores da pós e da graduação, não encontro com facilidade cursos ou seminários promovidos para esse assunto em específico.	- estudo sobre o assunto no curso de Mestrado.  - cursos curtos promovidos pela IES;  - A atualização se dá, principalmente pela troca de experiências com os professores.
(9) B	Meu treinamento foi realizado por meio de leitura de manuais de instruções e assistindo vídeos na internet. Para manter-me atualizada uso a internet.	- Treinamento pela leitura de manuais e instruções de uso das ferramentas; - Atualização se dá por informações tiradas da internet.
(10) B	Como todo processo de levar o conhecimento, costumo pensar em três "pilares": Conceito; cenários e aplicabilidade. Em primeiro lugar é necessário fazer um levantamento conceitual, histórico e processual. Em segundo lugar em quais cenários aqueles conceitos foram usados. Em terceiro lugar em que tipos de aplicações práticas, tais conceitos e cenários serão usados.	- Leitura constante, análise da prática e discussão com outros profissionais da área.



	A leitura constante, a revisão daquilo que eu vivenciei na prática e discussão com aqueles que estão no mercado de trabalho atual.	

Tabela 8 – Sobre o preparo do professor para ministrar uma disciplina semipresencial ou à distância pela primeira vez e como se mantém atualizado para essa tarefa.

Como se verifica por meio das respostas não existe uma fonte única de preparação do docente para a EaD. Pode-se observar nas respostas dadas que o próprio professor acaba sendo o principal responsável pela sua preparação. Ele mesmo acaba procurando cursos de formação à distância, bibliografia especializada, informações na internet etc.

Unindo esse fato a sua experiência adquirida ao longo dos anos, suas tentativas e seus erros, é que dá a maior contribuição da formação docente em EaD. Muito dessa preparação ocorre também por meio da troca de experiências entre os próprios colegas.

Necessita-se reforçar ainda mais a ideia que não há grandes ações humanas sem uma formação adequada, eficiente, compatível com o desenvolvimento educacional vivenciado. Dessa maneira, um ponto de partida para a formação docente, seria sua conscientização de que a EaD é um contexto de aprendizagem, exigindo, com isso, mais do que apenas preparar uma aula, entrar em uma sala e ministrá-la para seus alunos. Ela exige preparar o professor para desenvolver de maneira eficiente diferentes funções que envolvem o contexto de aprendizagem, como pensar no perfil do aluno, no material do curso, no domínio das ferramentas que irá utilizar, em quais atividades serão disponibilizadas no ambiente em cada uma dessas ferramentas e em como serão apresentadas, nas dúvidas individuais dos alunos, em como explorar e interação no ambiente, nas possíveis dificuldades

tecnológicas dos alunos, na parte técnica, dentre outros. Com isso não se quer dizer que o professor tem o dever de dominar tudo que está envolvido em um curso à distância, mas sim existe a necessidade de uma compreensão da complexidade que a envolve, para assim, possa auxiliar e encaminhar o aluno com consciência em suas dificuldades e necessidades.

Desse modo o trabalho colaborativo e consciente entre docentes, equipe técnica, alunos, instituição de ensino e comunidade torna-se essencial.

A formação dos professores em serviço não deveria desse modo, ser algo isolado, mas sim incorporado ao um plano maior, contínuo e permanente de formação docente.

Dentre as múltiplas mudanças que se espera é a constituição de uma nova comunidade educacional, formando uma “equipe na base da competência, do profissionalismo, do envolvimento com os objetivos do projeto e, sobretudo, com espírito de equipe e de compartilhamento de decisões em busca de um fim comum” (NICOLAU & KRASILCHIK, p. 10, 2006).

7) Quais as principais mudanças na sua prática docente desde a primeira vez que ministrou uma disciplina semipresencial ou à distância?

<b>Professor e sua instituição:</b>	<b>Texto da resposta:</b>	<b>Principais pontos:</b>
(1)  A	<p>Acredito que tenho me preocupado mais em preparar uma aula em que o aluno possa construir o seu próprio conhecimento do que ficar repassando conteúdos sob a minha visão.</p> <p>Para isso, tenho utilizado até algumas das atividades e ferramentas virtuais das disciplinas semipresenciais e à distância, nas disciplinas presenciais.</p>	- maior preocupação na construção do conhecimento do aluno do que ficar apenas repassando os conteúdos.
(2)	Pensar muito, antes de	- pensar mais antes de agir.

A	responder às dúvidas dos alunos. Não agir pela emoção.	
(3) A	O traquejo com a parafernália tecnológica melhorou muito. O medo frente às câmeras desapareceu (quer dizer, nem tanto, as pernas ainda doem). Mas, certamente, o grande legado é que fiquei mais detalhista quanto à escolha do material e preparação das aulas, inclusive em aulas presenciais.	- melhora no manuseio das ferramentas. - mais detalhista na escolha do material e preparação das aulas.
(4) A	As mudanças mais significativas foram de conteúdo. As ferramentas continuaram as mesmas.	- Aprimoramento do conteúdo.
(5) B	A principal mudança na minha prática docente foi a preparação de atividades simples que, por sua vez, também permitam ao estudante preparar-se e usufruir das ferramentas que, por vezes, também são desconhecidas por eles.	- Adaptação dos conteúdos à realidade do aluno.
(6) B	Não respondeu.	Não respondeu.
(7) B	A principal foi a preocupação com o conteúdo em si, que estaria disponível em rede e, portanto, além da forma e/ou apresentação que deve ser mais cuidadosa (diferentemente de notas de aula que serão escritas em um quadro-negro), há ainda a preocupação com referências e citações, além de um aspecto emocional que antes não havia, que é a preocupação com a visibilidade do conteúdo sob minha responsabilidade. Além disso posso citar a preocupação com a linguagem, que é diferente em relação à linguagem utilizada quando na presença dos alunos. Este é talvez um aspecto particular, uma vez que tenho uma forte tendência ao formalismo e a uma	- Aprimoramento do conteúdo. - Aprimoramento da linguagem utilizada.

	linguagem mais rebuscada quando escrevo.	
(8) B	<p>Existem muitas mudanças entre o ensino presencial e as disciplinas semipresenciais, no início parece que é só nomes de alunos e que todos vão entender e interagir da mesma forma que no presencial, porém, com o passar do tempo, entendemos a teoria que envolve esse método, a diferença em relação ao ensino presencial. Cada aluno interage de uma forma, pois cada um tem uma história e conhecimento diferentes.</p> <p>o professor tem que ser sensível a isso e tentar ser o mais presente possível dando resposta rápida.</p> <p>a preocupação individual e coletiva tem que ser constante.</p> <p>As atividades tem que ser diferentes da presencial, pois você não está ali para promover a discussão entre os alunos, por isso saber utilizar as ferramentas do ambiente é importante, assim como o domínio do conteúdo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entendimento das diferenças entre as aulas presenciais e à distância.</li> <li>- aperfeiçoamento das atitudes diante dos alunos.</li> </ul>
(9) B	<p>A principal mudança foi na disponibilização de material minuciosamente autoexplicativo, para elucidar o maior número de dúvidas dos alunos, contribuindo com isso para que os mesmos não se sintam desmotivados à aprender.</p> <p>Desde então mantenho-me "on line" 24 horas por dia, com uso de <i>tablets</i> e <i>smartphones</i> para poder auxiliar o aluno o mais rápido quanto possível.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- melhoria do material apresentado ao aluno;</li> <li>- maior uso das novas tecnologias.</li> </ul>
(10) B	<p>Praticamente, difere-se de público-alvo para público-alvo. O que mais muda são os alunos e suas características psicográficas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o que mais mudou foi o perfil do aluno.</li> </ul>

Tabela 9 – Sobre as principais mudanças na prática do professor desde a primeira vez que ministrou uma disciplina semipresencial ou à distância.

A análise das respostas indica que uma das principais mudanças que ocorreram na prática dos professores foi em relação à elaboração do material da disciplina.

Quase não se percebe a fala de uma mudança significativa, por exemplo, na postura em relação ao ambiente de aprendizagem. Mas, o aprimoramento da linguagem, do material e das atividades oferecidos ao aluno, pode apontar uma reflexão do professor em relação à sua prática na EaD.

Também pode indicar uma preocupação do docente, para que o processo de ensino a aprendizagem colabore para a construção do conhecimento do aluno, mesmo que isso não ocorra na prática.

Outro ponto que merece destaque nas respostas foi detectar uma sensível melhora no manuseio das ferramentas do ambiente virtual. Este fato é positivo, pois o professor precisa tomar gosto pelo trabalho com essas novas tecnologias, de acordo até com as características apontadas por eles mesmos, e não se pode gostar do que não se conhece. Dessa maneira é fundamental que o professor domine as novas tecnologias da comunicação e informação em EaD.

Vale destacar também que apenas duas respostas tocaram diretamente no ponto de construção do conhecimento do aluno.

Torna-se importante que o professor encontre motivação e confiança no seu trabalho, para que o aluno se sinta mais seguro durante o processo de aprendizagem em EaD, que também é novo para ele. Isso requer que o professor tenha consciência de todos os elementos que formam o todo da sua disciplina, a pedagógica, social, administrativa e técnica, para indicar ao aluno o melhor caminho a ser seguido.

8) Você utiliza recursos da EaD em suas aulas presenciais?

<b>Professor e sua instituição:</b>	<b>Texto da resposta:</b>
(1) A	Algumas vezes, para colocar uma lista de exercício ou texto.
(2) A	Não.
(3) A	Sim, para que os alunos tenham cópias das listas de exercícios para não usarem o xerox.
(4) A	Não.
(5) B	Somente para anexar um texto, ou um outro material para pesquisa.
(6) B	Não, só uso as ferramentas com EaD mesmo.
(7) B	Não, prefiro deixar tudo no xerox.
(8) B	Sim, disponibilizo listas de exercícios, vídeos e textos para os alunos.
(9) B	Sim, deixo para os alunos as minhas apostilas, listas de exercícios e respondo os e-mails de dúvidas que eles me enviam.
(10) B	Algumas vezes, quando tenho um tempo extra ou quando quero dar um trabalho diferente disponibilizo o material no ambiente e uso o fórum de discussão.

Tabela 10 – Sobre a utilização dos recursos da EaD nas aulas presenciais

De maneira geral, os professores não utilizam as ferramentas do ambiente virtual como apoio em disciplinas presenciais na construção de conhecimento de seus alunos, quando usado serve apenas para o desenvolvimento de atividades mecânicas. Isso pode ser um resultado direto da falta de preparação no que se refere às novas tecnologias.

9) Quais disciplinas você ministra semipresencialmente? Como ocorre o desenvolvimento entre a parte presencial e a distância na sua disciplina semipresencial?

<b>Professor e sua instituição:</b>	<b>Texto da resposta:</b>
(1) A	Prática de Ensino I, II e III. Nas ferramentas <i>on line</i> disponibilizo os textos, os exercícios. Na aula presencial fazemos as discussões desses textos e depois abro um fórum de discussão, por exemplo. Em algumas situações também disponibilizo um banco de questões.
(2) A	Metodologia de Ensino de Educação Física para Educação Infantil. Geralmente no ambiente deixo os textos e uso o fórum de discussão.
(3) A	Estatística. Uso mais o ambiente para anexar as listas de exercícios e as apostilas. Geralmente é aberto também um fórum de discussão a cada capítulo.
(4) A	Metodologia de Ensino de Ciências. Deixo no ambiente virtual para os alunos textos, vídeos e até banco de questões. Abrindo um fórum de discussão no final de cada tema.

Tabela 11 – Sobre quais as disciplinas ministradas semipresencialmente e como ocorre o desenvolvimento entre a parte presencial e a distância na sua disciplina semipresencial

Os professores da Instituição B não responderam a essa pergunta, pois suas disciplinas ocorrem totalmente à distância, não existindo possibilidade de dinâmica entre parte presencial e parte à distância.

Pode-se perceber também que, com raras exceções como é caso da Estatística, a instituição A transforma em semipresenciais as disciplinas de cunho mais teórico.

Não ficou claro, nas respostas, como seria a dinâmica de funcionamento de uma disciplina semipresencial. A impressão é que as ferramentas *on line* apenas complementam a parte presencial das disciplinas, com o anexo de textos e listas de exercícios.

#### **6.4. Entrevistas semiestruturadas**

Após uma primeira análise dos dados do questionário aplicado aos professores surgiram alguns pontos que pediam maior esclarecimento e a necessidade de se entrevistar alguns desses professores. As entrevistas foram realizadas com dois dos docentes que participaram da pesquisa. Eles foram escolhidos por concordarem em participar também dessa fase do trabalho.

Um dos professores trabalha na instituição A e outro na instituição B. A entrevista foi realizada de maneira semiestruturada, assegurando a discussão de temas importantes que surgiram na análise das respostas ao questionário e não desprezando pontos interessantes que possam surgir para o desenvolvimento da pesquisa.

##### **Entrevista com o professor 1<sub>A</sub>**

**Como foi a reação dos professores ao saberem dos planos de implantação da EaD na instituição?**



*A primeira reação foi o medo de perder o emprego. Ai ficamos sabendo que os cursos presenciais teriam disciplinas à distância. Todo mundo achou um absurdo ter esse negócio de à distância e ferramentas on line no curso presencial...*

*Ai então os professores das disciplinas selecionadas “obrigatoriamente” para serem à distância, tiveram que rebolar e fazer.... mas devagar eles estão querendo que todos usem o AVA, mesmo o que não tem disciplina a distância.*

### **Como foi a preparação dos professores na sua instituição?**

*Inicialmente não teve preparação pra todo mundo, os para os professores das disciplinas à distância. O professor que queria espontaneamente trabalhar com EaD teve que buscar cursos fora da instituição ou se virar sozinho. Mas depois, no ano seguinte, eles deram de novo o curso de formação e abriram também para os que queriam fazer.*

### **Como foi a participação dos professores nessa preparação?**

*Como eu disse antes apenas alguns professores participaram da formação inicial da instituição. Mas a gente não entendeu muito, os orientadores que davam o curso não estavam preparados. O curso estava confuso, as coisas não funcionavam como deveria o curso foi meio tenso... O ambiente de teste não funcionava direito...*

*E só teve esse curso oficial da instituição. Depois a gente começou a correr atrás... Um que sabia mais ajudava quem sabia menos, que aprendia uma coisa legal ensinava o resto da turma.... E teve também que não fez nada, reclamou do curso da instituição, mas também só ficou naquilo...*

*O segundo curso não foi muito diferente, o ambiente funcionou melhor, mas não saiu do básico, por que muitos professores não sabiam nem acessar o ambiente. Então o curso também emperra um pouco ai.... Os professores deixam o pessoal que tá dando o curso maluco....*

### **Como são os cursos de preparação em termos de qualidade?**

*A qualidade não é 100%, pois nem mesmo os professores que ministraram o curso sabiam muito bem o objetivo real da EaD. E curso só ficou mesmo no clica aqui, anexa ali, clica lá, salva aqui... Essas coisas mecânicas de uso das ferramentas. A*

*gente nem entrou na parte pedagógica da coisa... Eu só fui me atentar que existia esse outro lado, depois procurando na internet artigos, lendo coisas sobre o uso... Mas também eu nunca fiz um curso formal sobre EaD, fui aprendendo com a prática e com as coisas que fui lendo por conta...*

**Quando a instituição proporciona um curso de formação, os professores participam espontaneamente ou é de caráter obrigatório?**

*Foi obrigatório para quem tinha disciplina semi primeiro e segundo foi aberto também para quem tinha interesse em fazer...*

**Para o trabalho com EaD basta o professor saber utilizar as novas tecnologias e saber o conteúdo da disciplina?**

*Então acho que o professor precisa saber o objetivo real da EaD e a teoria que origina essa modalidade de ensino, para realmente saber o que está fazendo.*

*A gente tem que usar desde fórum, vídeos, questionários, sequencias didáticas bem preparados até wiki, tudo que faça o aluno ter mais contato com o professor. Então a gente tem que dar as respostas individuais e coletivas, e o mais rápido possível, por que cada aluno tem um tempo diferente pra participar, e acessar o material, e as dúvidas e questionamentos devem ser sanados o quanto antes para que o mesmo possa continuar evoluindo nos estudos.*

**E para o futuro? Como você vê o futuro da EaD na Universidade?**

*Eu acho que daqui um tempo essa confusão vai melhorar... Eu acho que a gente vai aprender a usar essas coisas direito... Como o professor já passou por um monte de coisa...*

*Todo mundo está sendo cada vez mais pressionado pra trabalhar com essa nova tecnologia. O professor que ainda não se tocou vai ter que se tocar disso... Agora a instituição também tem que colaborar... não pode mais ficar dando esses cursinhos que ela dá... a gente tem que ter acesso a mais informações sobre isso....*

*Tá certo que na internet a gente acha bastante coisa, mas é interessante a gente ter uma formação com alguém da área pessoalmente...*

## **Entrevista com o professor 1<sub>B</sub>**

### **Como foi a reação dos professores ao saberem dos planos de implantação da EaD na instituição?**

*Ficaram muito apreensivos, pois não sabiam o que estava por vir. Tinham medo de perderem seus empregos e até mesmo, perderem os alunos dos cursos presenciais para os cursos à distância.*

### **Como foi a preparação dos professores na sua instituição?**

*Teve somente uma apresentação da coordenadoria geral de educação à distância da instituição sobre como deveríamos preparar o material e avaliações, as diretrizes gerais sobre isso. Essa apresentação teve uma duração de mais ou menos meia hora. Não foi aberto nem pra perguntas diretas.*

### **Como foi a participação dos professores nessa preparação?**

*Foi feita em grupos de dois ou três professores, conforme a necessidade de preparação do material. Se fossemos preparar o material em duplas, então íamos em dupla, etc... Mas essa preparação não focou no AVA, pressupunha que o professor já soubesse trabalhar nesse ambiente. A coordenadora falava assim: “Bom... as atividades serão feitas no AVA que vocês já conhecem...”. Como se todos conhecessem tudo...*

### **Quando a instituição proporciona um curso de formação, os professores participam espontaneamente ou é de caráter obrigatório?**

*Obrigatoriamente. Inclusive os cursos ou eventos de formação, geralmente são realizados várias vezes, em horários para que todos participem.*

### **Para o trabalho com EaD basta o professor saber utilizar as novas tecnologias e saber o conteúdo da disciplina?**

*Acho que não. É preciso que se tenha perfil para isso. Na minha opinião, nem todo professor é capaz de planejar e preparar suas aulas usando tecnologias, seja nos cursos à distância ou nos cursos presenciais. Já vi professores ótimos nas aulas presenciais, mas quando fala em novas tecnologias ou EaD, a aula desse professor não vira nada...*

*É preciso também conhecer o aluno.*

### **Como ocorre a dinâmica entre a parte presencial e parte à distância de uma disciplina semipresencial?**

*As duas não podem ser segmentadas, devem ocorrer conjuntamente. As ferramentas utilizadas à distância, devem fomentar o que acontece no presencial, e vice-versa. Mas não é em toda disciplina que isso ocorre. Muitas vezes a gente acaba usando a parte a distância só mesmo como um fórum de discussão ou colocando material anexado para os alunos...*

### **Existe alguma relação entre tempo de trabalho, título acadêmico e melhor desempenho no trabalho com as disciplinas semipresenciais?**

*Acredito que os professores mais novos, com menor experiência, são mais receptivos em aprender a lidar com as ferramentas online. Porém, quanto ao desempenho, acho que todos (antigos ou novos, com seja qual for o título) podem desenvolver um bom trabalho. O principal é que tenha perfil para o trabalho. Mais do que titulação ou tempo de trabalho o importante é o professor querer aprender e ser humilde para isso... Tem aluno que sabe trabalhar no AVA melhor que o professor. Então o professor tem que saber lidar com isso...*

### **Como são os cursos de preparação da sua IES em termos de qualidade?**

*Não sei como estão preparando os professores por aí. Mas na instituição em que trabalho, acho a qualidade do programa de preparação ruim, bem ruim..... Como te falei antes ou o curso é para falar sobre a preparação do material como, por exemplo, tem que ter 10 atividades tipo teste, duas questões abertas, um fórum de*

*discussão, não pode ter mais do que tantas páginas,... etc. Ou então é um curso com o básico do nosso AVA, e só fica no clica aqui, clica lá, anexa... essas coisas... Então o curso é bem ruim mesmo...*

### **E para o futuro? Como você vê o futuro da EaD na Universidade?**

*Pode até ser que essa situação melhore com o tempo, mas a gente precisa de alguém que saiba realmente trabalhar com Novas Tecnologias e com EaD para preparar os professores que estão na ativa. A gente procura leituras e exemplos fora da instituição, na internet, etc... Mas ainda fica muita dúvida. Precisamos de um curso de formação de verdade, que dure dias, onde a gente possa tirar as dúvidas, montar atividades, aprender a pensar em atividades pro AVA....*

*Ai acho que vai começar a mudar. E também ter alguma coisa sobre isso nos cursos de formação de professores, pois os professores recém-formados também estão saindo sem base nenhuma sobre isso. O que é muito sério... fica um ciclo vicioso. O que precisa é para isso.*

Foram destacados em relação à entrevistas quatro pontos de especial interesse para o desenvolvimento deste trabalho: Reação dos professores com a implantação da EaD; Sobre a preparação dada pela instituição para o trabalho em EaD; Sobre as ações dos próprios professores para sua preparação; As concepções dos professores relacionadas à EaD como contexto de aprendizagem.

### **Reação dos professores com a implantação da EaD**

Nas duas entrevistas realizadas os professores destacaram o receio inicial sobre a implantação da EaD em suas instituições. Medo de perder o emprego ou perder os alunos dos cursos presenciais para os à distância; Ser um absurdo ter práticas à distância em cursos presenciais; Docentes apreensivos. Todas essas reações parecem que se repetem nas instituições que passam por esse processo de

implantação, casos como os apresentados nas entrevistas também foram relatados na introdução desse trabalho.

### **Sobre a preparação dada pela instituição.**

Percebe-se que nas instituições que participaram da pesquisa a preparação se baseia apenas sobre o uso das ferramentas do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Foram caracterizados pelos professores de confuso, com as ferramentas apresentaram problemas na hora do curso de formação.

Outra característica importante desses cursos é que, segundo os professores entrevistados, ministrados por formadores mal preparados que não dominam totalmente os pressupostos da EaD.

Foi apontada também a existência de diferenças de conhecimento entre os professores no que se refere às novas tecnologias. Foca-se então o curso, nos professores que possuem dúvidas primárias sobre o uso das ferramentas do AVA, desse modo, eles não saem do básico sobre conhecer o ambiente. Os cursos, então, não se aprofundam nas discussões pedagógicas e metodológicas sobre o uso das ferramentas do AVA na EaD.

Em ambas as instituições são oferecidos tanto cursos de cunho obrigatório, como espontâneo.

Na instituição B o professor alega que não existiu uma preparação inicial, apenas uma apresentação com a coordenação de EaD, sem nenhuma abertura para perguntas. Tais apresentações foram realizadas em grupos de dois ou três professores, focando mais na preparação técnica do material, do que nas ferramentas do ambiente, partindo do pressuposto de que os professores já

soubessem trabalhar no AVA. Assim, devido a tais aspectos os cursos realizados por essa instituição foram classificados como ruins.

### **Sobre as ações dos próprios professores para sua preparação.**

Percebe-se um grande esforço dos professores para suprir a necessidade de uma boa preparação para o trabalho na EaD. Entre esses esforços destacam-se:

- apoio dos próprios colegas em auxiliar os que possuem maior dificuldade;
- iniciativa de procurar leituras e cursos fora da instituição, muitas vezes via internet.

Mas eles sentem que isso não é suficiente, pois exaltam a necessidade de terem uma preparação melhor elaborada, por exemplo, por um profissional especializado na área.

Percebe-se, pelas entrevistas, que também ocorreram casos de professores que não fizeram nada para se atualizar. Apenas reclamaram da formação dada pela instituição. Nesses casos pode-se levar em consideração um ponto destacado pelo professor 1<sub>B</sub> em sua entrevista: o perfil do professor para essa maneira de ensinar. Essa preocupação também foi destaca por Nicolau e Krasilchik (2011) em sua experiência vivenciada no PEC<sup>18</sup> (Programa de Educação Continuada – Formação Universitária). Nessa experiência as autoras relatam que o cuidado e a atenção no processo de escolha dos tutores, de maneira a proporcionar as melhores condições para o desenvolvimento do curso, são elementos básicos da pauta de trabalho dos organizadores de cursos à distância.

---

<sup>18</sup> O PEC (Programa de Educação Continuada) para professores foi um projeto de educação a distância, inovador, destinado à graduação de professores de nível médio em exercício. Foram realizadas três edições deste programa, em 2001, em 2003 e em 2006, formando 4.572 alunos (Nicolau e Krasilchik, 2011).

## **As concepções dos professores relacionadas à EaD como contexto de aprendizagem.**

- Dois momentos da fala do professor 1<sub>A</sub> merecem destaque em relação à teoria sobre EaD:

1ª) *“Então acho que o professor precisa saber o objetivo real da EaD e a teoria que origina essa modalidade de ensino, para realmente saber o que está fazendo.”*

2ª) *A gente tem que usar tudo que faça o aluno ter mais contato com o professor. Então a gente tem que dar as respostas individuais e coletivas, e o mais rápido possível.*

Esse professor não se referiu em nenhum momento à EaD como contexto de aprendizagem, mas a partir de falas em destaque demonstram preocupações que fazem parte das ideias que circundam esse conceito.

Também é possível evidenciar na fala dos professores participantes da pesquisa um grau de “esperança” na melhora da qualidade da EaD. Mesmo com toda dificuldade encontrada no trabalho com essa nova forma de educação, ele vislumbra um futuro melhor, apontando que a carreira de professor universitário é sempre movida por mudanças e desafios, que eles já “passaram por um monte de coisas...” e que, possivelmente em um futuro próximo não existiram tantas dificuldades.

Outro ponto de destaque é sobre o perfil do professor, segundo os entrevistados, não basta o professor saber utilizar as ferramentas do ambiente virtual e ter conhecimento sobre o conteúdo da disciplina. O professor sente a necessidade de um algo a mais, de cunho pedagógico e metodológico, para ministrar disciplinas à distância. Segundo o professor 1<sub>B</sub> nem todo professor tem



condições de prepara suas aulas usando tecnologias, seja em cursos à distância ou presenciais.

Destaca-se também que é preciso conhecer o aluno que irá participar do curso, ponto esse de extrema importância para o entendimento da EaD como um contexto de aprendizagem.

## 7. Discussão dos dados

O principal objetivo deste capítulo é triangular os dados obtidos nas coletas realizadas e apontar qual a contribuição dessas informações para o conhecimento relativo ao problema de pesquisa – como o professor do ensino superior se prepara para trabalhar com EaD.

Os dados obtidos nas duas primeiras coletas auxiliam na visualização de um panorama de como as disciplinas semipresenciais são desenvolvidas.

Pôde-se observar a negligência de algumas instituições em oferecer formação e suporte, tanto técnico quanto pedagógico, adequado para os professores ministrarem aulas em disciplinas semipresenciais.

Essa observação pode ser identificada pela categorização feita das às instituições de Ensino Superior pesquisadas. Foram classificadas em três categorias: Primeira – são as que já se apresentam de uma maneira organizada em termos de estudos e discussões sobre EaD, com a formação de grupos e núcleos de estudo específicos para EaD, algumas até com publicações artigos descrevendo a experiência com a EaD e com as disciplinas semipresenciais; Segunda - formada por instituições que apresentam justificativas para o processo de implantação em bases legais e teóricas sem muita profundidade de análise. Elas sentem a necessidade, mas ainda não se organizaram prontamente para o trabalho com a EaD; Terceira - são as instituições que apenas apresentam suas regulamentações e normas internas que institucionalizam a implantação dessas disciplinas, sem se aprofundar nem teoricamente nem legalmente na questão. Essas instituições ainda estão em fase de estruturação no que se refere a esta forma de educação.

Apresenta-se já nessa primeira coleta uma informação importante em relação à preparação do professor: muitas vezes a sua formação não ocorre, necessariamente, em cursos realizados na própria instituição de ensino, como é caso das instituições da terceira categoria analisada. Os professores dessas instituições, como constatado nos dados apresentados, já trabalham com disciplinas semipresenciais, mas não apresentam nenhum indício para aprimorar seu desempenho.

Os dados apresentados instigaram a pensar sobre como, em uma instituição onde muitas vezes existe pouco, ou nenhum, incentivo, esse professor se prepara para ministrar cursos semipresenciais.

Foi escolhida, então, uma das instituições analisadas para fazer parte da segunda coleta de dados – questionário de múltipla escolha aplicado a alunos e professores. Essa instituição está dentre as quais que, apesar de já trabalharem com disciplinas semipresenciais e alguns cursos de EaD, necessitam desenvolver um estudo mais aprofundado sobre o tema.

Nas respostas obtidas nessa segunda coleta pôde-se observar pontos importantes em relação ao desenvolvimento de disciplinas semipresenciais, tais como:

- a) O conteúdo desenvolvido na parte à distância das disciplinas semipresenciais apenas complementa a parte presencial, não sendo utilizada como fonte para troca de ideias entre os alunos ou entre os alunos e o professor. Isso pode ser constatado, principalmente, nos resultados apresentados no primeiro bloco de questões da primeira coleta de dados.

- b) As ferramentas são utilizadas, na maioria das vezes, com o objetivo apenas de complementar os estudos da parte presencial da disciplina. Como por exemplo, para enviar listas de exercícios, ou anexar um texto complementar ao assunto estudado presencialmente.

As evidências em relação às constatações dos itens (a) e (b) podem ser observadas por meio das respostas dos alunos ao primeiro grupo de questões, onde a frequência do *feedback* do professor em relação à participação do estudante nas atividades do ambiente, tanto em sala de aula, como no próprio ambiente virtual não são muito comuns. Apontando a falta de interação tanto entre o conteúdo trabalhado no ambiente e o da sala de aula, quanto entre o professor e os alunos, e eventualmente também entre os alunos.

- c) apesar dos professores, e também alunos, dizerem que não sentem grandes dificuldades no uso das ferramentas *on line*, os dados mostram que a parte pedagógica deixa a desejar. A partir das respostas do segundo bloco de questões, em que foram destacados pontos relativos à importância das ferramentas do ambiente virtual para o entendimento do conteúdo trabalhado na disciplina, principalmente, no que se refere às questões (2) e a (3) do questionário, apontam uma falta de objetivos claros na parte desenvolvida à distância da disciplina semipresencial. O aluno entende as atividades à distância apenas como complemento, para fixação do conteúdo desenvolvido nas aulas presenciais, e não como uma fonte de informações e troca de ideias sobre esse conteúdo. Este então poderia ser indicado como um indício de falta de preparação do professor em como desenvolver um curso dessa natureza.

Os dados coletados nessas duas primeiras fases levaram a mais questionamentos sobre a preparação do professor para EaD, como por exemplo: será que realmente o professor domina as ferramentas *on line*? Como se dá, necessariamente, a sua preparação? Qual a participação real da instituição de ensino superior nessa preparação? Chegou-se a necessidade de uma outra etapa da coleta, a elaboração e aplicação, de um questionário, agora com questões abertas, com perguntas ligadas mais diretamente com a preparação do professor para ministrar disciplinas dessa natureza e também compreender suas concepções sobre EaD.

As respostas à terceira pergunta do questionário – Qual a sua concepção sobre Educação a Distância? – geraram uma interessante análise em relação aos modelos de Educação à Distância descritos no primeiro capítulo (Modelo Instrucional, Modelo da Interação e Comunicação, Modelo da Autonomia e Independência), apresentada na tabela que se segue:

<b>Modelo Instrucional</b>	<b>Modelo da Interação e Comunicação</b>	<b>Modelo da Autonomia e Independência</b>
EaD é uma resposta para os alunos sem tempo de dedicação e dificuldade de locomoção.		Ambiente virtual que desenvolva no aluno o auto estudo e a autonomia na realização das atividades e sua própria construção do conhecimento
EaD é uma maneira de democratizar o ensino no país.		Necessidade do aluno saber estudar sozinho.
Preocupa a forma de proliferação do saber pela EaD.		Permite desenvolver estratégias diferenciadas de estudo, mediadas pelo professor.
		O professor tem que estar preparado tanto para utilização da tecnologia, quanto em relação ao conteúdo trabalhado.
		É uma oportunidade, por meio de ferramentas interativas, de desenvolver o auto estudo.
		- A EaD faz com que o conteúdo de uma disciplina seja mais abrangente.

		- Proporciona aulas mais interessantes e esclarecedoras.
		Necessita de uma mediação diferenciada da presencial.
		EaD tem como objetivo a autonomia do aluno.
		A interação do professor é fundamental.
		É uma oportunidade, por meio de ferramentas interativas, de desenvolver o auto estudo.

Tabela 12 – Relação entre as respostas dos professores dadas à 3ª questão e os modelos de EaD

De acordo com a fala dos professores o modelo de Educação à Distância que vem ao encontro das necessidades enfrentadas por eles é o Modelo da Autonomia e Independência. Mais ainda encontram-se nessas falas resquícios de um modelo educacional voltado para instrução muito forte. Um ponto de destaque é o não surgimento de nenhum comentário a respeito da elaboração do material didático como ponto principal, nem secundário, na concepção de EaD.

Ainda em relação às respostas da questão 3, pode-se destacar algumas características da EaD que não são contempladas em nenhum dos três modelos apresentados inicialmente, tais como:

- O professor deve ter conhecimento das ferramentas, do perfil do aluno e do local onde ele está inserido;
- O professor deve entender o funcionamento dessa metodologia.

Desse modo, pode-se entender que essas falas levam a uma ideia de EaD diferenciada, em que se considera não só a ferramenta, o ambiente, etc, mas existe uma preocupação com quem é esse aluno, onde ele está, quais as suas necessidades, além do destaque ao entendimento metodológico sobre EaD. Apesar da preocupação com o desenvolvimento do material não ter surgido, estes são,

claramente, pontos importante para o entendimento de EaD como contexto de aprendizagem.

Já quando os docentes foram questionados sobre sua preparação para o desenvolvimento do trabalho na EaD, foi unânime a opinião de que não se sentem preparados para atuar nesse novo cenário. O lado positivo deste resultado é que os professores mostraram ter consciência de suas limitações, o que pode facilitar o caminho de preparação.

De acordo os professores participantes da pesquisa as principais características para exercer o trabalho na EaD são: conhecer das ferramentas do ambiente virtual; ter dinamismo para aprender e se manter atualizado; ter uma postura inovadora; dominar o conteúdo a ser trabalhado no curso; gostar das novas tecnologias e conhecer o processo de construção do conhecimento que circunda a EaD.

Os dados mostram que eles entendem, ao menos teoricamente, como deveria ser a postura do professor para desenvolver um bom trabalho nessa nova forma de educação. Características como postura inovadora, dinamismo, atualização se transformaram em chavão quando o assunto é preparação docente para Educação a Distância fazendo com que, de certo modo, a responsabilidade da formação do professor recaia somente sobre ele próprio.

O ensino superior configurou-se nos últimos anos como um cenário de constantes mudanças e tensões, como discutido anteriormente neste trabalho. Em meio a todas a estas tensões foram introduzidas a EaD e as novas tecnologias. Foram apresentadas em muitas instituições não como uma nova possibilidade de melhoria do ensino de graduação, mas sim como algo nebuloso, além de cercadas de pré-conceitos. Junta-se a isso ideias que foram historicamente relacionadas com

a EaD como as de corte do número de professores, possibilidade de aumento do número de alunos por turmas e, conseqüentemente, diminuição do número de turmas, cortes salariais, dentre outras. Esses pontos podem ser evidenciados tanto nas respostas aos questionários, quanto nas entrevistas realizadas.

Tais situações contribuíram para que se gerasse um ambiente de desconforto, desconfiança e, até mesmo, indignação do corpo docente. E ainda, um descontentamento em relação aos cursos preparatórios de curta duração, que apresentam um nível básico de conteúdo e de discussões, e altas cobranças por resultados positivos por parte das instituições de ensino superior.

O que se observa, de acordo com as respostas apresentadas, são professores que se utilizam de erros e acertos a partir de sua experiência prática, que procuram a ajuda de colegas de profissão ou que procuram cursos de formação fora de sua instituição, por conta própria, para compor sua preparação o trabalho em EaD.

Muitos poderiam apontar que buscar cursos fora da sua instituição não é negativo, já que uma das características do professor na EaD é a de ser proativo. Mas a instituição, idealizadora do projeto, tem a responsabilidade de orientar o professor, de maneira eficiente, nessa jornada.

Na EaD como contexto de aprendizagem, todos necessitam trabalhar em parceria em prol da construção do conhecimento. A equipe técnica, em parceria com os professores, no desenvolvimento, ou adequação, de um ambiente virtual de aprendizagem que auxilie de maneira efetiva no processo. O material utilizado no curso é desenvolvido pensando no perfil do aluno, cada atividade deve ser estruturada depois de uma análise das possibilidades de uso de cada ferramenta disponível no ambiente virtual. Essas atividades devem ser pensadas sempre o



objetivo de promover interações entre o professor e aluno e entre os próprios alunos. Os recursos informáticos, tais como material de apoio, computador, acesso à *internet*, também devem estar ao alcance do aluno, tal como a estruturação da equipe técnica de apoio.

O professor tem desse modo, o papel conhecer, de ter consciência, de toda essa estrutura envolvida, para conseguir orientar o aluno em possíveis dificuldades técnicas e, principalmente ser responsável pelo uso das ferramentas de maneira a desenvolver o conhecimento do aluno.

Todo esse cenário se reflete nas respostas dadas à pergunta sobre quais as principais mudanças que ocorreram na prática docente desde a primeira vez que ministrou o curso. O foco das mudanças foi em relação ao aprimoramento do material e a melhoria no manuseio das ferramentas do ambiente virtual. Estes pontos, sem dúvida, são importantíssimos para a EaD, mas também são insuficientes, devido à necessidade do seu entendimento como um contexto de aprendizagem.

Esses pontos são apenas partes do contexto da educação à distância, tendo ainda como importantes o lado pedagógico, o organizacional e as ações de políticas públicas. Além disso, ela apresenta um conjunto complexo de relações entre alunos e professor, entre alunos e alunos, entre alunos e instituição de ensino, entre alunos e equipe técnica, entre professor e instituição de ensino, entre professor e equipe técnica. A educação a distância como contexto de aprendizagem, é um fenômeno complexo, constituído de muitos fatores inter-relacionados que mudam com o tempo, isto é, não são estáticos, pois as tecnologias mudam, as características dos alunos mudam, os professores mudam, alteram-se as políticas públicas envolvidas, dentre outros.

No que se refere às entrevistas, alguns pontos de destaque nas respostas do questionário respondido pelos professores, se reiteraram. Principalmente sobre sua falta de preparação para ministrar disciplinas à distância ou semipresenciais, e também em relação aos problemas que envolvem os cursos de preparação nas instituições de Ensino Superior. Torna-se evidente, a partir dos dados observados, que esses cursos não são suficientes para que o professor possa desenvolver um trabalho de qualidade na EaD.

Desse modo algo que também se destaca, tanto nas respostas dadas pelos professores ao questionário quanto nas entrevistas, é o esforço do professor na busca da sua própria formação para desenvolver disciplinas à distância e semipresenciais.

As principais ações, citadas nas coletas de dados, realizadas pelos professores para suprir suas deficiências no trabalho na EaD são:

- buscas de cursos à distância por conta própria;
- leitura de bibliografias que encontra, principalmente na internet;
- aprendizagem por tentativas e erros na sua prática docente;
- procura de apoio de pessoas vinculadas à EaD;
- troca de informações entre os colegas de trabalho;
- disciplina feita no curso de Mestrado;
- reflexão da sua prática docente.

Não se pode negar que docentes que se dispõem a buscar sua própria preparação, já possuem muitas das características apontadas, por eles mesmos, como necessárias para exercer seu trabalho na EaD: dinamismo, disposição para sair da mesmice, interesse em aprender, postura inovadora empreendedora.

Essa busca, solitária, pela sua própria preparação em EaD os leva às concepções apresentadas em suas respostas aos questionários: modalidade de ensino, metodologia, ferramenta, dentre outras.

Consta-se que a EaD como contexto não aparece claramente em nenhuma das respostas apresentadas, tanto nos questionários quanto nas entrevistas. Mas surgem pontos importantes a seu respeito, pontos estes que os professores entendem ser essenciais para a EaD. São eles:

- baseia-se em atividades não-presenciais;
- deve ter um ambiente virtual que desenvolva no aluno a autonomia de estudo;
- o aluno deve auxiliar na construção do seu próprio conhecimento;
- representa a modernização da Educação;
- a interação entre o professor e os alunos é fundamental.

Os professores têm a consciência de que falta um algo a mais na sua preparação. Mesmo que procurem leituras e cursos isolados, sentem a necessidade de um diálogo mais profundo com profissionais qualificados com quem possam discutir os problemas enfrentados nas suas instituições, nas suas disciplinas.

## 8. Conclusão

Com a EaD surge a oportunidade de existir uma quebra da hierarquia tradicional na educação entre “mestre” e “aprendiz”. O professor será como um editor, distribuidor e organizador da informação, com o auxílio e acompanhamento dos seus alunos que também protagonizarão o processo de ensino e de aprendizagem.

É nesse ambiente que os professores se encontram no momento, passando por tempos de instabilidade, transformações e incertezas. Mas cada fase de crise torna-se também uma fase de oportunidades e inovações. Os professores que atuam hoje nas Instituições de Ensino Superior estão ajudando a desenhar algo novo.

Para desenvolver um curso a distância como contexto de aprendizagem, o papel do professor muda. Será um profissional multifacetado, terá que compreender, desde a concepção de um curso, seus objetivos, a elaboração dos materiais, escolher as ferramentas do ambiente virtual que serão utilizadas e analisar as características dos alunos que o frequentarão. Terá que pensar também na estrutura técnica para o desenvolvimento do curso, no acompanhamento do desenvolvimento como será a avaliação da aprendizagem.

Isso não significa que todo esse trabalho será feito apenas por um professor. Pode e deve ser realizado por uma equipe, trabalhando conjuntamente para o desenvolvimento de um só curso. Acostumado a trabalhar sozinho na elaboração da sua disciplina, caberá então aos docentes aprender tanto a trabalhar em grupo, como gerenciar o trabalho desenvolvido. Essa será mais uma característica importante para o professor na EaD.

Em uma das respostas ao questionário utilizado neste trabalho um dos professores fez uma observação interessante quando questionado se “Os professores estão preparados para trabalhar com as ferramentas de um ambiente virtual de aprendizagem?”. Segundo ele: *Existe o grupo dos professores "fossilizados": Não usam tais ferramentas, não querem usar e não se preocupam em entender tal processo.*

*O grupo de professores "incrédulos": Até usam algum tipo de ferramenta virtual mas, por não acreditarem em sua eficiência e/ou eficácia, não atingem uma qualidade "inovadora" na transmissão do conhecimento. O grupo de professores "atenados": Usam as ferramentas, acreditam nelas, mas tem receio do seu futuro.*

*Finalmente o grupo de professores "plugados": Vivem única e exclusivamente de um ambiente virtual de aprendizagem.*

Entende-se que nenhum desses “grupos” de professores é o ideal. Hoje o professor não pode se colocar como incrédulo, ou ignorar as novas tecnologias o apoio que elas podem oferecer ao processo de ensino e aprendizagem. Também não pode usá-las somente para provar que não funciona ou temendo ser substituído por ela. E, finalmente, não ser alienado em relação à sua utilização, mas sim entender seu novo papel na educação. Um papel que encontra-se em fase definição.

O que se torna necessário destacar é que com a inserção das NTICs (Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação) na educação superior, modificam-se as estruturas organizacionais, o currículo e as estratégias de desenvolvimento do processo de ensino, aprendizagem e avaliação. E esse fato reflete diretamente no dia a dia do professor que necessita se reelaborar, redefinir suas práticas, buscar fundamentação teórica e metodológica que o auxilie a entender esse momento histórico vivido.

A responsabilidade das Instituições de Ensino Superior é a de proporcionar amparo teórico e metodológico para que o professor enfrente esse desafio com mais segurança, preservando, mesmo que não totalmente, o professor de muitas frustrações.

De acordo com os dados apresentados as instituições não estão cumprindo, de maneira suficiente, o papel de apoio na preparação do professor para EaD, cabendo tal preparação, quase que exclusivamente, ao professor.

As repostas pelos docentes nos questionários e nas entrevistas, mostram o seu esforço na busca da sua própria formação para trabalhar, tanto com EaD, quanto com disciplinas semipresenciais.

Torna-se importante destacar aqui a sobrecarga da responsabilidade, que torna premente a busca de uma preparação que atente às novas necessidades dos cursos de EaD e disciplinas semipresenciais.

Não se pode negar que os docentes que se dispõem a buscar sua própria preparação, já possuem muitas das características apontadas, por eles mesmos, como necessárias para exercer seu trabalho na EaD: dinamismo, disposição para sair da mesmice, interesse em aprender, postura inovadora e empreendedora. Tais características demonstram o seu compromisso profissional com a qualidade do trabalho que desenvolve.

Para que se crie um contexto de aprendizagem, o professor não pode desenvolver o trabalho com a EaD sozinho, independente da instituição onde atua.

Uma opção interessante seria a criação, nas instituições de Ensino Superior, de núcleos de pesquisa em EaD e novas tecnologias. Esse núcleo seria constituído por um grupo de profissionais de comprovada competência em EaD, organizados para desenvolver projetos para contribuir de maneira significativa para o avanço das

atividades nessa forma de educação. Um núcleo dessa natureza teria o objetivo de realizar pesquisas e estudos interdisciplinares em questões relacionadas à EaD; promover periodicamente eventos na área de sua especialização; divulgar através de publicações os resultados de suas pesquisas e atividades em geral, dentre outros.

Sendo assim, a partir dos núcleos de pesquisa seria possível analisar, por exemplo, quais as deficiências específicas dos docentes daquela instituição, focando esforços em pontos estratégicos. O núcleo poderia agir também no sentido de deixar mais claras as novas necessidades de ser multifacetado, evitando especulações, dúvidas e medos inconsistentes. Como consequência do fortalecimento desse tipo de organização, melhoram-se os resultados dos cursos de formação dos professores, que não podem se resumir apenas na apresentação das ferramentas do ambiente virtual, ou a uma discussão superficial do processo de ensino de aprendizagem.

O que se espera desse núcleo é que ele desenvolva EaD, ou disciplinas semipresenciais, ou a utilização das TICs nos cursos presenciais, levando em conta sua característica holística, onde o todo é mais que apenas a soma das partes. Isso porque entre cada uma das partes envolvidas na EaD: professores, alunos, material, instituição, ambiente virtual de aprendizagem, ferramentas *on line*, equipe técnica e comunidade externa, existe uma cumplicidade, uma interação, uma integração.

Como apontado por Nicolau e Krasilchik (2011), a comunicação constante entre tutores e coordenação é essencial para garantia da coesão do grupo de trabalho. Reuniões periódicas de toda a equipe permitem a troca de ideias, sugestões de procedimentos e aperfeiçoamento da condução dos cursos à distância.

Pensar um curso a distância como um contexto de aprendizagem leva a um entendimento de que: apesar da separação que existe entre professor e aluno e entre os próprios alunos, ele é construído por pessoas e suas metas; ele é um contexto social, pois é necessário ter consciência da dimensão social existente nas relações neles desenvolvidas. Um curso nunca é o mesmo quando mudam os alunos, os professores, as equipes que o compõem, formando um processo coletivo de memórias. Tem-se que, com o passar do tempo, um determinado curso, de determinada instituição de EaD adquire uma tradição configurada pelos alunos que já passaram por ele, pelos professores que o formam, etc; e ele se constitui em uma unidade de análise. Tornando-se importante e produtivo que um curso a distância seja analisado a partir das construções humanas desenvolvidas dentro dos cursos.

Necessita-se então pensar que um modelo teórico para a EaD representa considerar, além das novas tecnologias da informação e da comunicação, seu aspecto pedagógico, metodológico, organizacional e de políticas públicas. Deve-se com isso levar em consideração que a EaD é um contexto de aprendizagem complexo e dinâmico.

Espera-se que este trabalho possa fomentar a discussão teórica sobre EaD, abrindo caminho para novas discussões e construções, contribuindo para uma melhor compreensão do papel do professor nessa nova forma de educação.

A importância do entendimento do papel do professor na EaD está no fato de que ele, nesse processo, é regente fazendo a mediação entre o conteúdo, o aluno, as ferramentas do ambiente virtual e aluno, entre a instituição e aluno, entre a equipe técnica e o aluno. Ao professor cabe manter o equilíbrio do processo de ensino e aprendizagem, fazendo-se presente, mesmo estando distante.



## Referências

AMUNDSEN, C. The evolution of theory in distance education. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge, 1993.

ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação de professores*. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

ALONSO, K. M. Licenciatura a distância e um programa institucional de formação de professores em exercício. In: PRETI, Oreste (Org.). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NED/IE - UFMT, 2001.

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: *Educação a Distância: o estado da arte*. Fredric Michael Litto, Manoel Marcos Maciel Formiga (orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ANDERBERG, M. R. *Cluster Analysis for Applications*. Academic Press: New York, 1973.

APPOLINÁRIO, F. *Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2011.

ARETIO, G. L. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel, 2001.

ARETIO, G. L. *Educación a Distancia Hoy*. Madrid: UNED, 1994.

BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. Campinas, SP. Editora Autores Associados, 2009.

BENEDITO, V. et al. La formación universitária a debate. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos. Portugal: Editora Porto, 1994.

BORBA, M. C. Pesquisa qualitativa em educação matemática / organizado por Marcelo C. B. e Jussara de L. A.; autores: FIORENTINI, D., GARNICA; A. V. M., BICUDO, M. A. V., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BORBA, M. C.; GRACIAS, T. A. S. Tendências em educação matemática: educação a distância e reorganização do pensamento. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24>. Acesso em 15 de abril de 2011.

BORBA, M. C.; MALHEIROS, A. P.; ZULATTO, R. B. A. Educação a distância *online*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. Informática e Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

CHAVES, E. O. C. Tecnologia na educação, ensino a distancia e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. Acesso: Revista da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Ano III, n. 7, 1999.

COHEN, R. & SIEGEL, A. W. Context and Development. New Jersey: Lawrence Erlbaim Associates, 1991.

COLE, M. Cultural psychology: a once and future discipline. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press, 1996.

DANIELS, H. Vygotsky e la pedagogia. Tradução: Genís S. Barberán. Barcelona: Paidós, 2003.

\_\_\_\_\_ Uma introdução à Vygotsky. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Acesso: Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, 2004.

EVERITT, B. Cluster Analysis. London: Heinemann Educ. Books, 1974.

FARIAS, G. O tripé regulador da EaD no Brasil: LDB, Portaria dos 20% e Decreto 5.622/2005. In: SILVA, M. (Org.) Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 441-448.

FILATRO, A. As teorias pedagógicas fundamentais em EaD. In: Educação a Distância: o estado da arte. Org: Litto, F. M. & Formiga, M. São Paulo: Pearson, 2009.

FIORENTINI D. & LORENZATO, S. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. Autores Associados: Campinas, 2012.

GARRISON, D. R. Theoretical challenges for distance education in the 21st century: a shift from structural to transactional issues. International Review of Research in Open and Distance Learning, v. 1, 2000.

GOLDEMBREG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GORDON, A. D. Classification. Second Edition. London: Chapman and Hall / CRC, 1999.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? In Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 22 n. 2, 2006.

HARTIGAN, J. A. Clustering Algorithms. New York: Wiley, 1975.

HOLMBERG, B. Theory and practice of distance education. London and New York, 1995.

HILL, M. M., HILL, A. A construção de um questionário. Dinâmica: Centro de estudos sobre mudança socioeconômica. Disponível em:

<http://www.feg.unesp.br/~fmarins/seminarios/Material%20de%20Leitura/Normas,%20softwares%20e%20dicas/a%20constru%E7%E3o%20de%20um%20question%E1rio.pdf> . Acessado em: 15 de maio de 2010.

KEEGAN, D. Otto Peters on Distance Education: The industrialization of teaching and learning. Routledge: New York, 1994.

\_\_\_\_\_. Foundations of Distance Education. Routledge: New York, 1986.

Kindermann, T. A., & Skinner, E. A. (1992). Modeling environmental development: Individual and contextual trajectories. In J. B. Asendorpf & J. Valsiner (Eds.), *Framing stability and change: An investigation into methodological issues* (pp. 155-190). Newbury Park, CA: Sage. Disponível em: <http://web.pdx.edu/~thomas/1992%20Kindermann%20&%20Skinner%20Modeling%20environmental%20development.pdf> . Acessado em: 20 de abril de 2012.

KRASILCHIK, M. Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças. Cadernos Pedagogia Universitária USP, 2008.

KOZULIN, A. Psychological Tools and Mediated Learning. In: Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context. Cambridge University, 2002.

LACASA, P. Aprender en la escuela, aprender en la calle. Madrid: Aprendizaje Visor, 1994.

LAPA, A.; PRETTO, N. **Educação a distância e precarização do trabalho docente**. In SOMMER, Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1792/1355>. Acesso em 25 março de 2012.

LEMGRUBER, M. S. Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos. Revista Sinpro-Rio, v. 02, 2008.

LEONTIEV, A. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

\_\_\_\_\_. O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1975.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LITTO, F. & FORMIGA, M. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LORDELO, E. R; CARVALHO, A. M. A; KOLLER, S. H. Infância brasileira e contextos de desenvolvimento. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2002.

MARCHI, E. Trajetória do PNG (Plano Nacional de Graduação): um projeto em construção. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, 1999. Disponível em <http://www.unicamp.br/prg/forgrad>. Acesso em 23 de fevereiro de 2011.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Metodologia Científica. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

MCQUITTY, L.L. Similarity Analysis by Reciprocal Pairs for Discrete and Continuous Data. Educational and Psychological Measurement, 1966.

MEC, SESU, Portaria Nº 4.059, DE 10 de dezembro de 2004, DOU de 13/12/2004, Seção 1, p. 34

MEC, Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 23 de dezembro de 1996.

MINAYO, Maria C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Maria C. S. Minayo (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N, et all. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdFSCar, 2003.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, PUC-PR, v.4, n.12, maio-agosto, p.13-21, 2004.

MORAN, J. M. Propostas de mudanças nos cursos presenciais com a educação “on line”. Acesso: Revista da ABENO, 5 (1), 2004.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MOORE, M. G. & ANDERSON, W. G. Handbook of Distance Education. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah: New Jersey, 2003.

MOORE, M. & KEARSLEY, G. Educação a distância, uma visão integrada. (trad: Roberto Galman). São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MURTAGH, F. “Multidimensional Clustering Algorithms”, in COMPSTAT Lectures 4. Wuerzburg: Physica-Verlag, (1985).

NETO, F. J. S. L. Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos. In Silva, Marco (org.). Educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

NICOLAU, M. L. M. & KRASILCHIK, M. Uma experiência de formação de professores na USP: PEC (Programa de Educação Continuada). Imprensa Oficial: São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Novos Rumos, Novos Olhares: Programa de Educação Continuada PEC/USP. Editora Livraria da Física: São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, A. da S. & FUMES, N. L. F. Inclusão digital do professor universitário para atuar na educação on line. In. MERCADO, L. P. M. Práticas de Formação de Professores na Educação a Distância. Maceió: Edufal, 2008.

OLIVEIRA, M.M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.39, n.02, 2013.

PETERS, Otto. Distance education and industrial production: a comparative interpretation in outline. 1967. Disponível em: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/peters67>. htm. Acesso em: 27 de setembro, 2012.

\_\_\_\_\_. A educação à distância em transição. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

\_\_\_\_\_ Didática do Ensino a Distância. São Leopoldo (RS): Editora Unisinos, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. 4ª. Edição, São Paulo: Cortez, 2010.

PRETTI, Orestes. Fundamentos e políticas em educação à distância. Curitiba: IBPEX, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação a Distância: ressignificando práticas. (org) Kátia Morosov, Erinei FOERSTE, M. S., TOSCHI, M. L. C. N., ROGER B. Brasília: Editora Liber Livros, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação a Distância. (org) Maria Lúcia Cavalli Neder, Lúcia Helena V. Possari, Kátia Morosov. Brasília: Editora Liber Livros, 2005.

SABA, F. Distance education theory, methodology, and epistemology: a pragmatic paradigm. In MOORE, M.; ANDERSON, W. (Org.): Handbook of distance education. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2003.

SAMMONS, M. An epistemological justification for the role of teaching in distance education, in: M.G. Moore (ed) Contemporary issues in American Distance Education. Pergamon Press: New York, 1990.

SANTOS, G. L. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.02, 2011.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. In: Em aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr/jun 1996.

SILVA, B. F.; JEAN, D.; BORTOLUZZI, M. A. Minicurso de Estatística Básica: Introdução ao software R. Programa de Educação Tutorial. Universidade Federal de Santa Maria, Abril, 2009. Disponível em: [http://www.uft.edu.br/engambiental/prof/catalunha/arquivos/r/r\\_bruno.pdf](http://www.uft.edu.br/engambiental/prof/catalunha/arquivos/r/r_bruno.pdf) . Acesso em: 15 de maio de 2011.

SILVA, M. Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica. São Paulo: Edições Loyola, 2010.



SEVERINO, A.J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: Brzezinski (Org) LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo. Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_ Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.

STAKE, R. E. Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata. 1999.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa em um ambiente multimídia. V Encontro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Madrid- Espanha, 2006.

TIKHOMIROV, O. K. The theory of activity changed by information technology. In: ENGESTRÖM, Y; MIETTINEN, R. & PUNAMÄKI, R. Perspectives on Activity Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

TORI, R. Cursos híbridos ou *blended learning*. In: Educação a Distância: Estado da Arte. LITTO, F. M., FORMIGA, M. Pearson: São Paulo, 2009.

TULESKI, S. C. Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. Trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6° ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WEDEMEYER, C. Independent study. In The encyclopedia of education, 4, ed. L. C. Deighton. New York: Macmillan, 1971.

ZENTGRAF, M. C. A educação a distância: a nova lei do ensino e o professor. Acesso: Revista de Educação e Informática (São Paulo) SEE/FDE, n. 13, 1999.

## Anexos

Anexo A – Questionários aplicados a alunos e professores (1ª coleta de dados)

**· FEUSP Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado A preparação do professor frente às disciplinas semipresenciais em cursos de graduação presencial que tem como pesquisador responsável a **Profª M. Sc. Elisangela Pavanelo** da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado pela **Profª Drª. Myriam Krasilchic** que podem ser contatados pelo e-mail [epavanelo@ig.com.br](mailto:epavanelo@ig.com.br) ou telefone **(12) 3302-8574**.

O presente trabalho tem como principal objetivo:

**- identificar como o professor se prepara e ministrar disciplinas semipresenciais e quais suas concepções teóricas sobre Educação a Distância.**

Minha participação consistirá em responder ao questionário em anexo. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome: \_\_\_\_\_

Sim, concordo com esses termos.

São José do Rio Preto, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Questionário aplicado aos alunos:



### Pós-Graduação em Educação

Estudante,  
Este questionário será utilizado para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica. Sua participação, por meio do presente questionário, irá auxiliar no diagnóstico das práticas pedagógicas, a fim de contribuir para o bom desenvolvimento das disciplinas semipresenciais.

Nota 1 – nunca 2 - raramente 3 – às vezes 4 - frequentemente 5 – sempre

	Frequência de participação no fórum de discussão
	Frequência de consulta aos vídeos
	Frequência de uso semanal das ferramentas on-line
	Frequência de consulta semanal a outro material de apoio (livros, cds, apostilas)
	Frequência do feedback do professor através da ferramenta on-line sobre sua participação
	Frequência do feedback do professor em sala sobre sua participação
	Frequência de consulta ao fórum de discussão da disciplina
	Frequência de postagem no fórum de discussão da disciplina
	Frequência do uso de e-mail
	Frequência de consulta a textos complementares
	Frequência de utilização de lista de exercícios
	Frequência de atribuição de notas para as atividades

Nota 1 – pouco importante 2 - importante 3 – média importância 4 - muito importante 5 - importantíssimo

	Importância da nota no ambiente virtual em relação à média final
	Relação entre os assuntos do ambiente virtual e sala de aula
	Contribuição da prática semipresencial para o entendimento do assunto
	Interação dos alunos no fórum de discussão
	Importância da lista de exercícios para o entendimento do conteúdo
	Importância do fórum para o entendimento do conteúdo
	Importância do material de apoio (apostilas, cds, livros) para o entendimento do conteúdo

Nota 1 - Péssimo 2 - Ruim 3 - Razoável 4 - Bom 5 - Excelente

	Facilidade de uso das ferramentas on-line
	Facilidade de uso do fórum de discussão
	Facilidade para postagem e consulta de textos e vídeos
	Facilidade de pesquisa dos assuntos no ambiente on-line

Quantidade de disciplinas semipresenciais cursadas

Comentários:

Questionário aplicado ao professor:

Pós-Graduação em Educação

Professor,

Este questionário será utilizado para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica. Sua participação, por meio do presente questionário, irá auxiliar no diagnóstico das práticas pedagógicas, a fim de contribuir para o bom desenvolvimento das disciplinas semipresenciais.

Nota	1 – nunca    2 - raramente    3 – às vezes    4 - frequentemente    5 – sempre
<input type="text"/>	Frequência de postagem de vídeos
<input type="text"/>	Frequência de uso semanal das ferramentas on-line
<input type="text"/>	Frequência do feedback para o aluno sobre sua participação através da ferramenta on-line
<input type="text"/>	Frequência do feedback para o aluno sobre sua participação em sala
<input type="text"/>	Frequência de atuação no fórum de discussão da disciplina
<input type="text"/>	Frequência do uso de e-mail
<input type="text"/>	Frequência de postagem de textos complementares
<input type="text"/>	Adaptação do conteúdo da disciplina em relação a disciplina presencial
<input type="text"/>	Consulta a outros sites ou material de apoio para preparação da disciplina semipresencial
Nota	1 – pouco importante    2 - importante    3 – média importância    4 - muito importante    5 - importantíssimo
<input type="text"/>	Atribuição de nota para as atividades realizadas no ambiente virtual
<input type="text"/>	Importância da nota no ambiente virtual em relação a média final do aluno
<input type="text"/>	Relação entre os assuntos do ambiente virtual e sala de aula
<input type="text"/>	Contribuição da prática semipresencial para a aprendizagem
<input type="text"/>	Interação dos alunos no fórum de discussão
<input type="text"/>	Preparação prévia para ministrar disciplina semipresencial
Nota	1 - Péssimo    2 - Ruim    3 - Razoável    4 - Bom    5 - Excelente
<input type="text"/>	Facilidade de uso das ferramentas on-line
<input type="text"/>	Facilidade de uso do fórum de discussão
<input type="text"/>	Facilidade para postagem de textos e vídeos
<input type="text"/>	Facilidade de obtenção de relatórios sobre a presença e participação do estudante
<input type="text"/>	Preparação dada pela instituição para ministrar disciplina semipresencial
<input type="text"/>	Quantidade de disciplinas semipresenciais ministradas

Comentários:

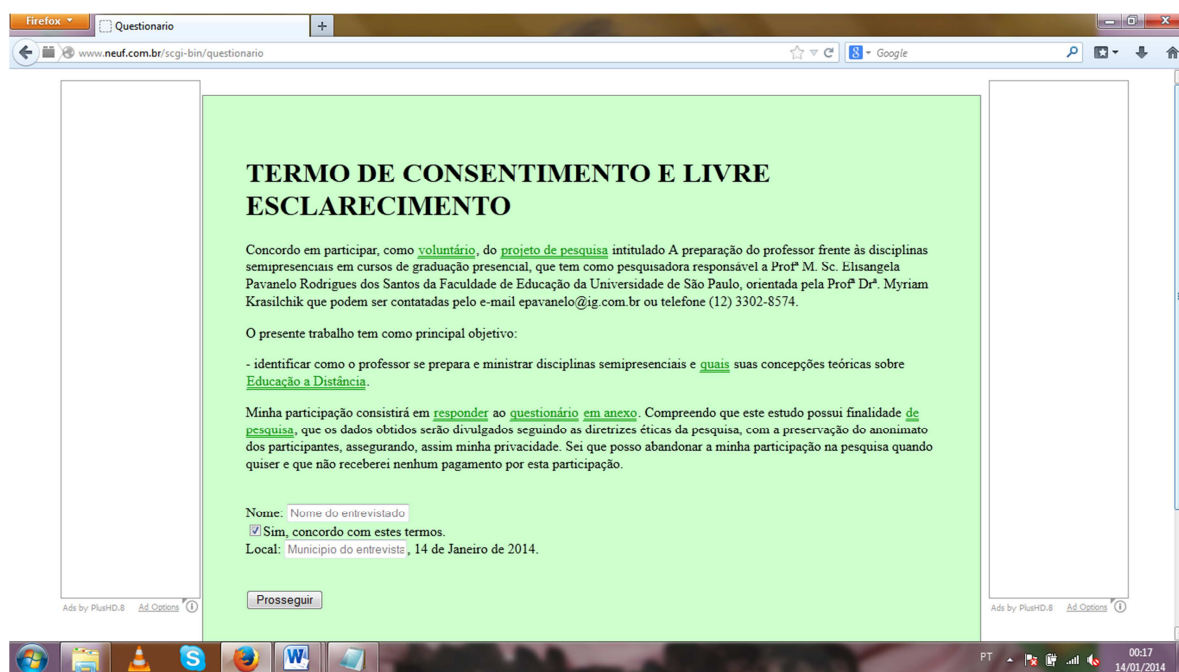
## Anexo B – Imagens do site do questionário enviado aos professores de disciplinas semipresenciais e à distância.

Página inicial de acesso



The image shows a login form titled "Identificação" on a light green background. It contains two input fields: "Usuário" and "Senha". Below the fields is a "Login" button.

Página do termo de consentimento



The image is a screenshot of a web browser displaying a consent form. The browser's address bar shows "www.neuf.com.br/scgi-bin/questionario". The page title is "Questionario". The main content is on a light green background and is titled "TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO".

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado A preparação do professor frente às disciplinas semipresenciais em cursos de graduação presencial, que tem como pesquisadora responsável a Profª M. Sc. Elisangela Pavanelo Rodrigues dos Santos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Profª Drª. Myriam Krasilchik que podem ser contatadas pelo e-mail epavanelo@ig.com.br ou telefone (12) 3302-8574.

O presente trabalho tem como principal objetivo:

- identificar como o professor se prepara e ministra disciplinas semipresenciais e quais suas concepções teóricas sobre Educação a Distância.

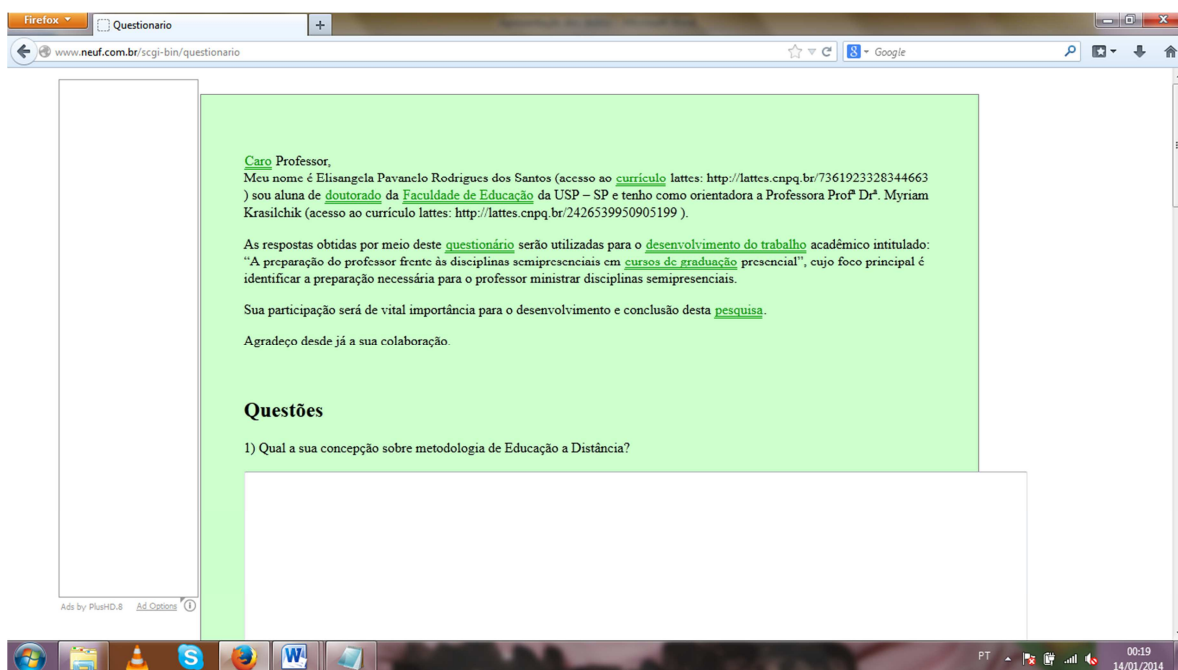
Minha participação consistirá em responder ao questionário em anexo. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome:

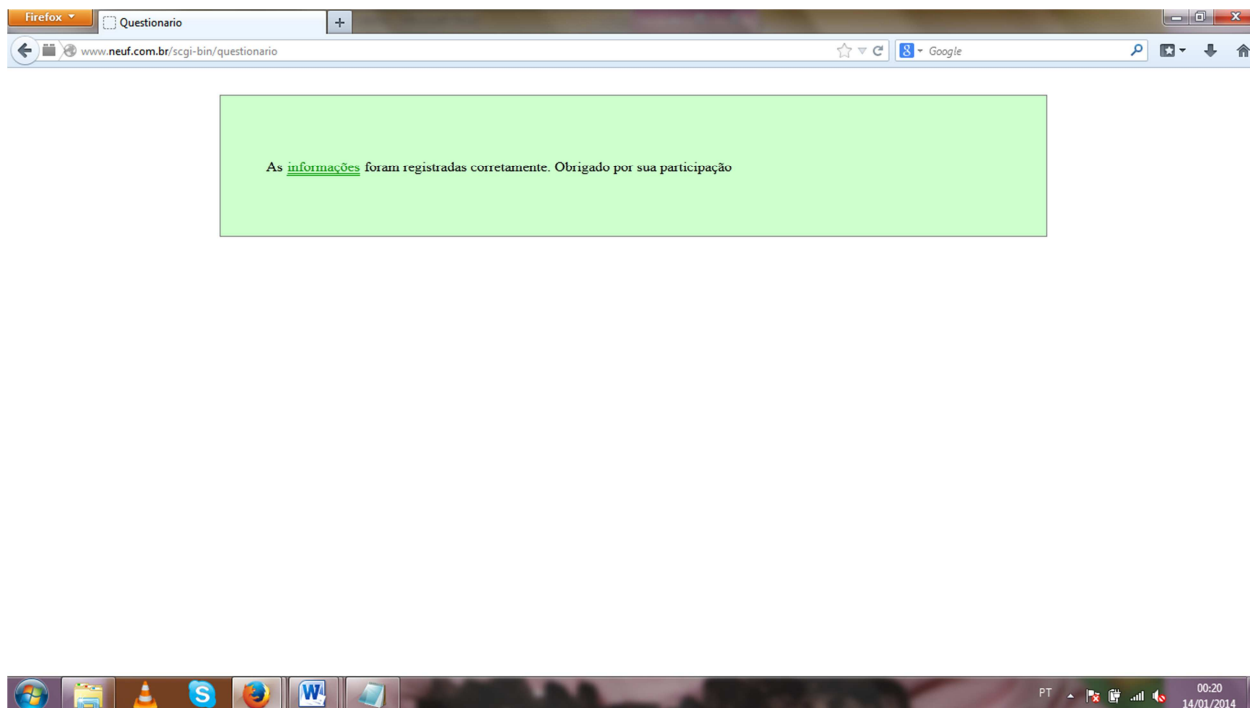
Sim, concordo com estes termos.

Local:  , 14 de Janeiro de 2014.

## Página com as questões



## Página final do site.



## Anexo C: Questionário aberto enviado aos professores de disciplinas semipresenciais

**FEUSP** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Pós – Graduação em Educação

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado **A preparação do professor frente às disciplinas semipresenciais em cursos de graduação presencial**, que tem como pesquisadora responsável **a Profª M. Sc. Elisangela Pavanelo Rodrigues dos Santos** da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela **Profª Drª. Myriam Krasilchik** que podem ser contatadas pelo e-mail [epavanelo@ig.com.br](mailto:epavanelo@ig.com.br) ou telefone **(12) 3302-8574**.

O presente trabalho tem como principal objetivo:

**- identificar como o professor se prepara e ministrar disciplinas semipresenciais e quais suas concepções teóricas sobre Educação a Distância.**

Minha participação consistirá **em responder ao questionário em anexo**. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome: \_\_\_\_\_

Sim, concordo com esses termos.

São José do Rio Preto, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.



## Pós – Graduação em Educação

---

Caro Professor,

Meu nome é Elisangela Pavanelo Rodrigues dos Santos (acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7361923328344663> ) sou aluna de doutorado da Faculdade de Educação da USP – SP e tenho como orientadora a Professora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Myriam Krasilchik (acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2426539950905199> ).

As respostas obtidas por meio deste questionário serão utilizadas para o desenvolvimento do trabalho acadêmico intitulado: **“A preparação do professor frente às disciplinas semipresenciais em cursos de graduação presencial”**, cujo foco principal é identificar a preparação necessária para o professor ministrar disciplinas semipresenciais.

Sua participação será de vital importância para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

Agradeço desde já a sua colaboração.

### Questões:

- 1) Qual o seu tempo de docência e seu tempo de docência com a Educação à Distância ou disciplinas semipresenciais?
- 2) Qual a sua titulação máxima?
- 3) Qual a sua concepção sobre Educação a Distância?
- 4) Os professores estão preparados para trabalhar com as ferramentas de um ambiente virtual de aprendizagem?

- 5) Quais as características que você acha necessárias para exercer o trabalho docente na Educação a Distância?
- 6) Como você se preparou para ministrar uma disciplina semipresencial ou à distância pela primeira vez? Como se mantém atualizado para essa tarefa?
- 7) Quais as principais mudanças na sua prática docente desde a primeira vez que ministrou uma disciplina semipresencial ou à distância?
- 8) Você utiliza recursos da EaD em suas aulas presenciais?
- 9) Quais disciplinas você ministra semipresencialmente? Como ocorre o desenvolvimento entre a parte presencial e a distância na sua disciplina semipresencial?

## **Anexo D – Texto na íntegra da Portaria Nº 4.059 (MEC)**

PORTARIA Nº 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004

**(DOU de 13/12/2004, Seção 1, p. 34)**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, resolve:

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º. As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 4º. A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei no 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Art. 2º. A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

Art. 3º. As instituições de ensino superior deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do

Ministério da Educação - MEC -, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns, o plano de ensino de cada disciplina que utilize modalidade semipresencial.

Art. 4<sup>o</sup>. A oferta de disciplinas na modalidade semi-presencial prevista nesta Portaria será avaliada e considerada nos procedimentos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos da instituição.

Art. 5<sup>o</sup>. Fica revogada a Portaria n. 2.253/2001, de 18 de outubro de 2001, publicada no Diário Oficial da União de 19 de outubro de 2001, Seção 1, páginas 18 e 19.

Art. 6o. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

## Anexo E - Parecer do Comitê de Ética – FEUSP



### COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

Parecer sobre aspectos éticos 006/2011

**Projeto:** As relações e a preparação docente nas disciplinas semipresenciais em cursos de graduação presenciais

**Interessadas:** Elisângela Pavanelo Rodrigues dos Santos e Myriam Krasilchic

O Comitê de Ética na Pesquisa da FEUSP analisou a proposta da pesquisa em questão e, no que diz respeito aos aspectos éticos aí implicados, nada tem a opor aos procedimentos a serem adotados.

Encaminhe-se à Pós-Graduação para ciência dos interessados.

São Paulo, 11 de outubro de 2011

Prof. Dra. Selma Garrido Pimenta

Presidente do Comitê de Ética na Pesquisa da FEUSP