

Organizadora
Patrícia Aparecida Pedroso

Aportes pedagógicos na modalidade a distância do ensino superior



editora
unoesc

Editora Unoesc

Coordenação
Tiago de Matia

Agente administrativa: Caren Scalabrin
Revisão linguística e metodológica: Giovana Patrícia Bizinela
Projeto gráfico e diagramação: Simone Dal Moro
Capa: Simone Dal Moro

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A644	<p>Aportes pedagógicos na modalidade a distância do ensino superior / Patrícia Aparecida Pedroso, organizadora. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2020. 434 p. ; 23 cm.</p> <p>ISBN: 978-65-86158-20-5 ISBN e-book: 978-65-86158-21-2 Inclui bibliografia</p> <p>1. Ensino superior. 2. Ensino a distância. 3. Estudantes universitários. I. Pedroso, Patrícia Aparecida, (org.). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 378.981</p>
------	--

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Aristides Cimadon

Vice-reitores de Campi
Campus de Chapecó
Carlos Eduardo Carvalho
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Videira
Ildo Fabris
Campus de Xanxerê
Genesio Téó

Pró-reitora Acadêmica
Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Administração
Ricardo Antonio De Marco

Conselho Editorial

Jovani Antônio Steffani
Tiago de Matia
Sandra Fachineto
Aline Pertile Remor
Lisandra Antunes de Oliveira
Marilda Pasqual Schneider
Claudio Luiz Orço
Ieda Margarete Oro

Silvio Santos Junior
Carlos Luiz Strapazzon
Wilson Antônio Steinmetz
César Milton Baratto
Marconi Januário
Marceli Maccari
Daniele Cristine Beuron

Sumário

INTRODUÇÃO	7
PREFÁCIO	9
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS UNIERSIDADES DO SISTEMA ACAFE	11
Vanessa Wegner Agostini, Elisandra Minotto, Gílson Luiz Leidens, Geraldo Vieceli	
A PERCEÇÃO DOS ACADÊMICOS SOBRE OS COMPONENTES CURRICULARES A DISTÂNCIA NOS CURSOS PRESENCIAIS DA UNOESC	33
Gislaine da Rosa, Luciano Fernandes, Lucivani Gazzóla, Patrícia Aparecida Pedroso	
A PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO QUANTO AOS COMPONENTES CURRICULARES OFERTADOS NA MODALIDADE EAD	47
Carmen Gonçalves da Silua Fischer, Augusto Fischer	
A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO E NAS PRÁTICAS DO ENSINO A DISTÂNCIA NAS PÓS-GRADUAÇÕES DA UNOESC	67
Patrícia Aparecida Pedroso, Luciane Dalapria Krühs, Augusto Cesar da Silua, Lucivani Gazzóla	
ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS ALUNOS NOS COMPONENTES CURRICULARES OFERTADOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	81
Liliane Simara Fernandes, Ardinete Rover, Jéssica Romeiro Mota, Willyan Barbosa, Lindamir do Carmo Secchi Gadler	

CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....121

Maria Carolina Nava, Izoldi Klein Pinheiro, Vanessa Wegner Agostini

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA NA GRADUAÇÃO DE FARMÁCIA NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA: COMO IMPLANTAR E IMPLEMENTAR.....143

Everton Boff, Eduardo Ottobelli Chielle

DIGITALIZAÇÃO DA SINALIZAÇÃO EM LIBRAS DO SISTEMA ESQUELÉTICO PARA AMBIENTES DE ENSINO MEDIADOS PELA TECNOLOGIA191

Marineiva Moro Campos de Oliveira, Jucielly Carla Téo, Kurt Schneider

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNOESC UIDEIRA, SC.....205

Lindomar Palmera, Ederlei Aparecida Zago

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIAS EM UMA UNIVERSIDADE CATARINENSE.....221

Carla de Almeida Martins Basso, Celso Paulo Costa, Daiane Pavan, Marineiva Moro Campos de Oliveira

ÍNDICE DE SATISFAÇÃO E APROVEITAMENTO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA COM RELAÇÃO AOS COMPONENTES CURRICULARES OFERTADOS NA MODALIDADE EAD NA UNOESC247

Ivory Rodolfo Kreutzer, Magali Beatriz Augusto, Marco André Serighelli, Geraldo Uieceli

**LICENCIATURA EM INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO BÁSICA:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS275**

Ana Paola Grando, Ana Paula de Oliveira Scherer,
Janine Lauschner Beltrame, Lucivani Gazzóla

**MOTIVOS DE EVASÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR NA EAD DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE
SANTA CATARINA (UNOESC)289**

Eduardo Comin, Kurt Schneider

**O ENSINO A DISTÂNCIA E O PANORAMA DAS ESCOLAS
DE ARQUITETURA E URBANISMO NO ESTADO DE SANTA
CATARIANA311**

Nivaldir Ferreira de Lima Júnior, Leandra Daiprai

**O ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL E NO MUNDO: HISTÓRIA E
LEGISLAÇÃO343**

Leonardo Dlugokenski

**O MERCADO DE TRABALHO PARA OS PROFISSIONAIS
FORMADOS NA EAD NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ, SC357**

Cherla Aparecida Piva Calegari, Celso Paulo Costa

**PERCEÇÃO DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE AGRONOMIA,
ARQUITETURA E URBANISMO E ENGENHARIA CIVIL A RESPEITO
DO ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)379**

André Tiago dos Santos, Claudia Klein, Jackson Fabio Preuss,
Çiouana Maria Di Domenico Silua

**PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES CONCLUINTES DO ENSINO
MÉDIO COM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA397**

Elenir Salete Frozza Salui, Elisangela Dorigon,
Francielle Garghetti Battistton, Lindamir Gadler

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE ENSINO A DISTÂNCIA
(EAD) NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA413**

Rafael Cunha Laux, Sandra Rogéria de Oliveira , Danielle Ledur Antes,
Paulo Pagliari

INTRODUÇÃO

“Tente mover o mundo – o primeiro passo será mover a si mesmo.” (Platão).

Você terá neste e-book um importante material sobre o tema Ensino a Distância (EaD).

As pesquisas realizadas pelos professores e técnicos administrativos da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) são resultantes da participação no Curso de Pós-graduação em nível de especialização *Formação de Professores Tutores para atuar na EaD* oferecido pela Instituição.

Os escritos aqui publicados trazem em si a contextualização do ensino a distância nas suas várias vertentes, com a formação de grupos de estudo e pesquisas bibliográficas e de campo.

Entende-se o EaD como uma modalidade de extrema importância na Universidade no Século XXI, havendo, dessa forma, a necessidade de difundir as pesquisas e análises nessa área.

O objetivo desta publicação é demonstrar que no EaD existem diferenciadas maneiras de ensinar e aprender e de aprender e ensinar.

Buscou-se com estes resultados demonstrar que a modalidade de ensino a distância pode ser construída de forma crítica, reflexiva, criativa e contextualizada, tornando os estudos possíveis e prazerosos.

Há um grande caminho ainda a ser trilhado neste campo tão entusiasta e necessário do ensino a distância, que, aos poucos, está se tornando eficaz e importante no ensino e aprendizagem para a construção do conhecimento.



Escrever e refletir sobre EaD e seu atual contexto constitui, de certa forma, um caminho fundamental para que se tenha participação e criticidade nos sistemas educativos tanto por parte dos alunos quanto dos docentes.

Boa leitura!

Profa. M.^a Patrícia Aparecida Pedroso
Docente e Coordenadora Pedagógica na EaD da Unoesc



PREFÁCIO

Apresentar um e-book sobre a modalidade a distância no ensino superior é, pessoalmente, uma grande honra e uma imensa alegria. O momento não poderia ser mais oportuno, diante da emergência dos paradigmas da sociedade globalizada e da era de informação que têm ocupado as pautas e agendas da educação em todos os níveis. Há pouco tempo, críticos diziam que a educação a distância no País, principalmente na educação superior, ainda se encontrava em estágio incipiente, sofrendo os reflexos de preconceitos acadêmicos. Se pudessem prever o futuro veriam que, em poucas semanas, diante de um cenário pandêmico, vivemos uma disrupção educacional em que foi preciso buscar soluções tecnológicas, mergulhar no ensino on-line e dar apoio pedagógico a pais, alunos e comunidade. A presencialidade foi interrompida, mas a aprendizagem não poderia parar. E não parou.

Em tempos como este, o reducionismo anterior de ser ou não ser favorável ao EaD dá lugar à certeza de que se aprimorar e conhecer cada vez mais a modalidade é condição fundamental para a sobrevivência, principalmente nas instituições de ensino.

Por essa razão, iniciativas como a elaboração deste e-book são amplamente justificadas e louváveis. Este e-book é uma coletânea de artigos de excelente qualidade sobre o tema, que nos faz refletir sobre as novas perspectivas para a melhoria da qualidade da modalidade a distância no ensino superior. Não se teve a intenção de esgotar o assunto, pois o tema retrata um aspecto de nossa sociedade com elevado grau de mudança, que se renova constantemente e de modo bastante intenso, sob a regência das inovações tecnológicas e metodológicas.



O convite especial de leitura é direcionado aos profissionais que atuam ou que querem atuar na Educação a Distância, aos estudantes de EaD, aos gestores que apoiam o fortalecimento da modalidade e a todos aqueles que acreditam na educação.

Esperamos que aproveitem a leitura com atenção e reflexão, para que possam aplicar essas valiosas informações, transformando-as em conhecimento de fato e, sobretudo, servindo de base para inúmeros outros trabalhos que possam ser desenvolvidos a partir das informações.

Uma excelente e agradável leitura a todos!

Profa. Lindamir Secchi Gadler
Pró-Reitora de Graduação da Unoesc



A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS UNIVERSIDADES DO SISTEMA ACAFE

Vanessa Wegner Agostini¹

Elisandra Minotto²

Gilson Luiz Leidens³

Geraldo Vieceli⁴

RESUMO

O ensino a distância nas universidades brasileiras apresenta uma longa trajetória, que iniciou em 1995 e ganhou notoriedade com os avanços que a sociedade contemporânea presencia com relação às Tecnologias da Informação e Comunicação. Assim, o objetivo desta pesquisa foi identificar se as universidades brasileiras pertencentes ao Sistema Acafe estão intensificando a oferta de cursos de graduação nas modalidades de Ensino a Distância (EaD) e Híbrido. Para tanto, optou-se pela realização de uma pesquisa exploratória, de estudo empírico, com abordagem quali-quantitativa. A coleta de dados foi realizada mediante o acesso aos websites das 16 instituições de ensino superior (IES) que fazem parte do Sistema Acafe, efetuando-se o levantamento das informações fornecidas por cada IES no período de 2019 a 2020. Os resultados mostraram que todas as Universidades do Sistema Acafe apresentam tradição no ensino presencial. No entanto, 31,96% das universidades brasileiras estudadas oferecem algum tipo de ensino híbrido e 24,83%, na modalidade EaD, refletindo em um aumento de 20% na oferta de componentes curriculares EaD de 2019 para 2020. Entre os cursos com maior oferta nessa modalidade estão

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; vanessa.wegner@unoesc.edu.br

² Pós-doutora em Ciência e Biotecnologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; elisandra.minotto@unoesc.edu.br

³ Mestre em Ciências Contábeis (Área de Concentração Controladoria) pela Universidade Regional de Blumenau; gilson.leidens@unoesc.edu.br

⁴ Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; geraldo.vieceli@unoesc.edu.br



Pedagogia e os de Gestão. Embora o número de cursos não presenciais que as universidades oferecem não seja expressivo, cursos presenciais com componentes curriculares híbridos estão se configurando como inovações no processo de ensino e aprendizagem nessas Instituições.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Aprendizagem a distância. Aprendizagem ativa.

Distance Education at Acafe System Universities

Abstract

Distance education at brazilian universities has a long trajectory, which started in 1995 and gained notoriety with the advances that contemporary society witnesses regarding to Information and Communication Technologies. Thus, the aim of this research was to identify if the brazilian universities of the Acafe System are intensifying the offering of undergraduate courses in Distance Education and Hybrid modalities. For that, it was decided to carry out an exploratory research, an empirical study, with a qualitative and quantitative approach. The data was carried out through the access to the websites of the 16 brazilian universities of the Acafe System, where the information provided by each higher education institution in the period 2019 to 2020 was obtained. The results showed that all Universities of the Acafe System have a tradition of classroom teaching. However, 31.96% of the universities already offer some type of hybrid education and 24.83% the distance learning modality, reflecting a 20% increase in the offer of distance education components from 2019 to 2020. Among the courses with the greatest offer in this modality are Pedagogy and Management courses. Although the number of non-classroom courses offered by universities is not expressive, classroom courses with hybrid components are becoming innovations in the teaching and learning process at these Institutions.

Keywords: Hybrid teaching. Distance learning. Active learning.



1 INTRODUÇÃO

O ensino a distância nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras já apresenta uma longa trajetória, que iniciou na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 1995, com o curso de Licenciatura Plena em Educação Básica do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e o Curso de Especialização para a Formação de Orientadores Acadêmicos em EaD, ambos na modalidade a distância (VILELLA; MESQUITA, 2018).

Além dos cursos oferecidos em EaD pelas instituições de ensino de Santa Catarina pertencentes ao Sistema Acafe, é possível verificar que algumas delas oferecem também cursos na modalidade semipresencial, mesclando encontros presenciais com aulas on-line.

Esse tipo de oferta foi possível a partir de 2001, por meio da Portaria n. 2.253, e revogada pela Portaria n. 4.059, em 2004, que permitem a oferta de até 20% do currículo dos cursos de ensino superior na forma não presencial (OESTERREICH; MONTOLI, 2012).

Além do conceito de ensino semipresencial, várias instituições utilizam os termos: Flexível, Mix e Híbrido, para essa modalidade de ensino.

O conceito de ensino híbrido tem relação com “misturado, mesclado, *blended*”. Na prática, refere-se à oferta de componentes curriculares com momentos síncronos e assíncronos de aprendizagem, utilizando metodologias ativas nos encontros presenciais, de modo que os discentes sejam capazes de construir seu próprio conhecimento, a partir da apropriação dos conceitos mais importantes no momento não presencial, e os momentos presenciais são utilizados para promover a discussão, a reflexão, a contextualização e a problematização dos conceitos estudados teoricamente, sempre com auxílio dos colegas, mediados pelo professor (MORAN, 2015a, p. 27).

Todo esse crescimento da modalidade EaD e a oferta dos componentes híbridos nos cursos de graduação é reflexo dos avanços que a sociedade contemporânea presencia com relação às Tecnologias da Informação e Comunicação (TI) (MONTEIRO; PEREIRA, 2018), que por



outros é denominada de “Sociedade da informação” (CASTELLS, 2005) ou “sociedade do conhecimento” (HARGREAVES, 2003). O fato é que, por um lado, a internet e as tecnologias digitais estão modificando os padrões de produção e organização de trabalho, as interações humanas, as formas de acesso, compartilhamento e construção do conhecimento (TEDESCO, 1995).

Por outro lado, “o processo de transmissão do conhecimento em que o aluno é visto como sujeito passivo, limitando-se a um simples receptor do conhecimento” (MONTEIRO; PEREIRA, 2018, p. 2) perde o sentido no processo ensino e aprendizagem, dando espaço à “construção do conhecimento realizada de forma coletiva entre professores e alunos [...], na qual o papel do professor não é mais o de um mero transmissor de conhecimento, mas o de um mediador da aprendizagem.” (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 10).

Na educação a distância a aprendizagem é estruturada no aluno e no instrutor separados pelo espaço e pelo tempo, é atualmente a forma de educação mais promissora. O que antes era considerado uma forma especial de educação, usando sistemas de distribuição não tradicionais, agora está se tornando um conceito importante no ensino regular (GUNAWARDENA; MCISAAC, 2013).

O Sistema da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), composto por 16 fundações educacionais, sendo 11 universidades e cinco centros universitários, foi criado em maio de 1974 com o objetivo de “promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as Instituições de Educação Superior, na busca de soluções para problemas comuns nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração.” (ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS, 2020, p. 1).

Essas instituições oferecem cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância, 100% EaD ou semipresenciais, que constitui uma modalidade de ensino que utiliza as tecnologias impressas, eletrônicas ou digitais para a transmissão do conhecimento (PELLI; VIEIRA, 2018).

Em razão de a educação a distância (EaD) ter mudado drasticamente os modelos de ensino e aprendizagem, apresentando-se como a forma de



educação que mais cresce no mundo, as Instituições de Ensino Superior que fazem parte do Sistema Acafe estão intensificando a oferta de cursos de graduação nas modalidades EaD e ensino híbrido?

Levando em consideração o exposto, o objetivo desta pesquisa foi identificar se as IES pertencentes ao Sistema Acafe estão intensificando a oferta de cursos de graduação nas modalidades EaD e Híbrida.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A educação a distância é compreendida como a separação espacial entre os participantes do processo educacional, que pode se configurar em dois modelos: os alunos estão juntos e assistem ao professor por videoconferência, ou alunos e professor estão em locais diferentes e utilizam a internet para acessar o curso, os materiais e os recursos didáticos (VIANNA; ATAIDE; FERREIRA, 2015).

A Educação a Distância pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos. (ALVES, 2011, p. 90).

Pode-se afirmar que foi a ampliação dos meios de comunicação que propiciou o aumento significativo dos cursos em EaD no Brasil, e que as mudanças pelas quais a educação está passando exigem que a educação



a distância também se aproprie de metodologias ativas para contribuir para a formação de competências necessárias para formar indivíduos que saibam resolver problemas, trabalhar em equipes multiprofissionais, entre outras (VIANNA; ATAIDE; FERREIRA, 2015).

A conjuntura econômica e política que o Brasil está vivendo, especialmente a partir de 2008, afetou sobremaneira as instituições de ensino superior e propiciou a ampliação da educação a distância, principalmente pelas instituições privado-mercantis (MANCIBO, 2017).

Desde então, observou-se um aumento significativo da oferta de cursos de graduação a distância, bem como de instituições que atuam somente nessa modalidade de ensino, chegando a 28% das matrículas no ensino superior entre 2015 e 2016 (LAJOLO, 2018).

No entanto, faz-se necessário repensar a qualidade de ensino dos cursos ofertados, de modo a proporcionar uma real democratização da educação. Aspectos como boa infraestrutura, inovações tecnológicas e utilização de metodologias que auxiliem os alunos a desenvolverem com eficiência seu próprio aprendizado são de suma importância (ASSIS; ARAUJO; SOUZA, 2017).

2.2 ENSINO HÍBRIDO: CONCILIANDO AS AULAS PRESENCIAIS E ON-LINE

Os avanços tecnológicos conduzem a um processo de reflexão sobre a educação e a utilização de recursos capazes de melhorar as formas de ensinar e aprender. Esse processo, cada vez mais presente na educação superior, impulsiona o aumento de cursos superiores presenciais, a distância e que misturam essas duas modalidades de ensino (OESTERREICH; MONTOLI, 2012).

A modalidade semipresencial, com aulas presenciais e a distância, foi incorporada como inovação nas IES a partir da homologação da Portaria n. 4.059/04.



De acordo com a portaria 4.059/04, as instituições de ensino superior podem introduzir até 20% do total de disciplinas presentes na matriz curricular de determinado curso em oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial. A Lei n. 9.394/96, em seu artigo 81, caracteriza a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos. (TORRES et al., 2015, p. 3).

Diante de uma geração cada vez mais tecnológica, o ensino híbrido está sendo implantado nos cursos de graduação como uma forma de atrair os jovens para o ensino superior, ao mesmo tempo que lhe atribuem a responsabilidade pela própria aprendizagem.

Nesse processo, o docente tem papel fundamental, pois precisa propiciar instrumentos para que a comunicação com os discentes seja interativa e atrativa, tanto no ambiente virtual quanto na aula presencial. Para isso, os professores necessitam construir estratégias para levar o aluno a desenvolver o pensamento crítico, apresentar soluções criativas e trabalhar em equipes (TORRES et al., 2014).

O ensino híbrido apresenta como vantagens uma melhora no desempenho dos estudantes, que podem estudar conforme o seu próprio ritmo, desenvolvendo mais autonomia, se autoavaliando durante o processo e utilizando o espaço em sala de aula para sanar dúvidas e aprofundar os conhecimentos, a partir da interação com os colegas e com o professor. No entanto, esse modelo acaba recebendo várias críticas: quando o aluno não se responsabiliza pela aprendizagem, não se preparando para a aula presencial como deveria; quando a instituição de ensino superior adota essa abordagem pedagógica como forma de baratear os custos do processo, colocando professores muito bons para preparar o material, mas professores não tão qualificados para ministrarem as aulas presenciais (VALENTE, 2015).



São muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, ao mix de presencial e *on-line*, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais. (MORAN, 2015b, p. 29).

Dessa forma, os modelos educacionais mais inovadores apresentam como características: ambientes acolhedores; currículos integrados; aprendizagem ativa personalizada, mediada por pares e por pessoas mais experientes; currículos flexíveis e personalizados; contato com o entorno para a realização da aprendizagem-serviço, entre outras (MORAN, 2017).

Portanto, “Fica claro que a implantação do ensino híbrido requer a boa formação do professor, a adequação do currículo, bem como das atividades curriculares e da dinâmica na sala de aula.” (VALENTE, 2015, p. 17).

3 MÉTODO DA PESQUISA

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, optou-se pela realização de uma pesquisa exploratória, de estudo empírico, com abordagem quali-quantitativa.

Por meio do website das 16 Instituições de Ensino Superior (IES) que fazem parte do Sistema Acafe, fez-se o levantamento dos cursos que são oferecidos nas modalidades EaD e híbrida, de junho de 2019 a fevereiro de 2020. As informações coletadas foram organizadas em tabelas do Excel e analisadas a partir das seguintes categorias: oferta de cursos de graduação híbridos ou componentes híbridos; nomenclatura dos cursos ou componentes híbridos; análise quantitativa da oferta de cursos na modalidade EaD; cursos oferecidos na modalidade EaD.



4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) abrange atualmente 16 Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina, presentes em 53 municípios catarinenses, oferecendo 925 cursos de graduação, para 142.293 alunos (ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS, 2020).

A Tabela 1 apresenta a relação de cursos de graduação nas modalidades presencial, EaD e híbrida das Instituições pertencentes ao Sistema Acafe, sendo possível observar que a migração do ensino presencial para outras modalidades nas 16 Instituições está ocorrendo de forma gradativa, uma vez que 100% das IES do Sistema Acafe iniciaram sua trajetória com o ensino presencial pelo qual ainda são reconhecidas.

Tabela 1 – Relação de cursos de graduação oferecidos nas modalidades presencial, EaD e híbrida pelas Instituições de Ensino Superior do Sistema Acafe

IES	Cursos 100% presencial	Cursos 100% EaD	Presencial com encon- tros EaD (híbrido)	EaD com encontros presenciais (híbrido)	Total
Universidade Regional de Blumenau (FURB)	0	1	48	0	49
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)	52	4	0	0	56
Universidade do Contestado (UNC)	32	13	0	0	45
Centro Universitário Católica de Santa Catarina	18	14	0	9	41
Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)	41	27	0	0	68
Fundação Educacional Barriga Verde (Unibave)	20	6	0	0	26



IES	Cursos 100% presencial	Cursos 100% EaD	Presencial com encon- tros EaD (híbrido)	EaD com encontros presenciais (híbrido)	Total
Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi)	32	0	0	0	32
Centro Universitário de Brusque (Unifebe)	0	1	21	0	22
Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense (Uniplac)	26	1	0	0	27
Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)	43	25	0	0	68
Universidade do Vale do Itajaí (Univali)	0	23	65	0	88
Universidade da Região de Joinville (Univille)	0	19	38	0	57
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)	37	11	0	0	48
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)	0	5	43	3	51
Centro Universitário Municipal de São José (USJ)	4	0	0	0	4
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)	28	13	0	6	47
Total	333	163	215	18	729
Part. %	45,80%	22,36%	29,49%	2,47%	100,00%

Fonte: elaborada com base nos webistes das IES.



4.1 OFERTA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO HÍBRIDOS OU COMPONENTES CURRICULARES HÍBRIDOS

Quando se fala em ensino híbrido, pode-se encontrar duas situações. A oferta de cursos na modalidade EaD com encontros presenciais, ou cursos presenciais com componentes curriculares a distância. Dessa forma, o “Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo.” (HORN; STAKER, 2015, p. 34).

Na pesquisa realizada, verificou-se que 31,96% (sete) das Instituições estudadas estão oferecendo algum tipo de ensino híbrido (Tabela 1), enquanto cursos de graduação EaD com encontros presenciais são oferecidos em 18,75% (três) das IES, sendo elas o Centro Universitário Católica de Santa Catarina, a Unoesc e a Uniarp.

Por outro lado, componentes on-line em cursos presenciais foram observados na matriz curricular de cursos da Furb, da Unifebe, da Univali, da Univille e da Unoesc, representando 31,25% das IES do Sistema Acafe.

A Furb (2020) destaca que

As disciplinas semipresenciais são ofertadas integral ou parcialmente a distância, de acordo com a Portaria nº 1.134/2016, Art. 1º, §1º. As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Na Unifebe foi preciso acessar a matriz curricular do curso para localizar a seguinte informação: “As disciplinas de Comunicação e Linguagem, Cultura e Cidadania, Desenvolvimento Regional e Empreendedorismo e Inovação integram o Núcleo de Disciplinas Institucionais e são ofertadas na modalidade a distância, com a realização de encontros presenciais.” (UNIFEBE, 2020).



Na matriz curricular dos cursos da Univali, encontrou-se a seguinte informação: “NID Institucional Digital: disciplinas a distância compartilhadas por estudante de diferentes cursos da Univali.” (UNIVALI, 2020).

Na Univille também era preciso acessar a matriz curricular de cada curso para, ao final dela, encontrar a seguinte informação: “curso com disciplinas no semipresencial.” (UNIVILLE, 2020).

Na Unoesc a seguinte informação foi observada: “a Unoesc oferece, além dos cursos com aulas 100% presenciais, a modalidade 100% a distância (Unoesc Virtual) e nossa grande novidade, a modalidade MIX, que são cursos com aulas presenciais e on-line.” E nas matrizes curriculares dos cursos presenciais encontram-se especificados quais são os componentes Mix: parte presencial e parte digital e os componentes curriculares digitais (UNOESC, 2020).

Os cursos dessas Instituições seguem o que está regulamentado pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004:

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 [sic], com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. (BRASIL, 2004, p. 34).

Dessa forma, cursos que tiverem mais de 20% de encontros a distância são considerados como modalidade EaD. No entanto, em dezembro de 2019, essa Portaria foi revogada pela Portaria n. 2.117, que apresenta em seu artigo segundo, que “As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso.” (BRASIL, 2019, p. 1).



Como a publicação dessa Portaria é muito recente, não foi localizado nenhum curso nas 16 Instituições pesquisadas que já esteja com os 40% de semipresencialidade.

4.2 NOMENCLATURA ATRIBUÍDA AOS CURSOS OU COMPONENTES CURRICULARES HÍBRIDOS

Com relação à nomenclatura atribuída aos cursos que não são 100% presenciais e nem 100% on-line (EaD), encontraram-se as seguintes denominações: *semipresencial* (no Centro Universitário Católica de Santa Catarina, na Univille e na Uniarp), *graduação semiflexível* (na Uniarp) e *Híbrido/Mix* (na Unoesc).

O artigo 1º da Portaria n. 4.059 apresenta o termo semipresencial. Em contrapartida, o termo ensino híbrido tem sido associado à adoção de uma abordagem pedagógica diferenciada para oportunizar a aprendizagem.

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Agora esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo. O ensino também é híbrido, porque não se reduz ao que planejamos institucionalmente, intencionalmente. Aprendemos através de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos intencionalmente e aprendemos espontaneamente. (MORÁN, 2015a, p. 1).

O ensino híbrido combina atividades presenciais com aquelas mediadas com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, e a responsabilidade da aprendizagem passa a ser do próprio estudante, que assume uma postura participativa, responsável pela construção de



sua aprendizagem. Portanto, essa abordagem pedagógica tem como inovação o fato de o discente ter contato com o conteúdo teórico antes da sala de aula, e o espaço presencial passa a ser utilizado para aplicação, análise, síntese, significação e avaliação desse conhecimento, a partir da discussão entre os colegas com mediação do professor (VALENTE, 2015).

4.3 ANÁLISE QUANTITATIVA DA OFERTA DE CURSOS NA MODALIDADE EAD

Com relação à quantidade de cursos oferecidos pelas 16 IES analisadas nas modalidades EaD e híbrida, no período de 2019 a 2020, foi construída a Tabela 2 comparando o número de cursos que eram oferecidos pelas Instituições no período analisado.

Tabela 2 – Número de cursos de graduação oferecidos nas modalidades EaD e híbrida pelas Instituições de Ensino Superior do Sistema Acafe (2019 e 2020)

IES	2019	2020
Universidade Regional de Blumenau (Furb)	1	1
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)	4	4
Universidade do Contestado (UNC)	9	13
Centro Universitário Católica de Santa Catarina	10	23
Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)	5	27
Fundação Educacional Barriga Verde (Unibave)	4	6
Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi)	0	0
Centro Universitário de Brusque (Unifebe)	7	1
Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense (Uniplac)	1	1
Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)	32	25
Universidade do Vale do Itajaí (Univali)	18	23
Universidade da Região de Joinville (Univille)	23	19



IES	2019	2020
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)	11	11
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)	1	8
Centro Universitário Municipal de São José (USJ)	0	0
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp)	19	19
Total de Cursos	145	174

Fonte: elaborada com base nos websites das IES.

A partir da análise dos resultados apresentados na Tabela 2, é possível aferir que houve um aumento de 20% da oferta de componentes curriculares EaD de 2019 para 2020 pelas IES pertencentes ao Sistema Acafe.

Esse aumento do número de cursos EaD acompanha o cenário nacional, onde o número de matrículas no EaD, “de 2016 para 2017, passou de 1.662 para 2.108, o que representa aumento de 26,8% – maior crescimento desde 2009, quando o país passou dos 647 cursos registrados até 2008 para 844 cursos.” (TOKARNIA, 2018, p. 1).

Das IES analisadas destaca-se a Unesc com o lançamento de 22 cursos a mais em 2020, ao passo que Furb, Udesc, Uniplac e Unochapecó mantiveram em 2020 os mesmos cursos de graduação oferecidos em 2019 (Tabela 2).

Destaca-se também uma redução na abertura de novas turmas na Unifebe, Unisul, Univille e na Uniarp na modalidade EaD, ao mesmo tempo que Unidavi e USJ são as únicas IES que oferecem somente cursos 100% presenciais (Tabela 2).

Com o crescimento no número de matrículas nos cursos de graduação EaD no Brasil, que, segundo o Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), registrou um crescimento de 17,6% de 2016 para 2017 (LIMA, 2019), torna-se uma estratégia competitiva a oferta de cursos na modalidade EaD pelas instituições estudadas.



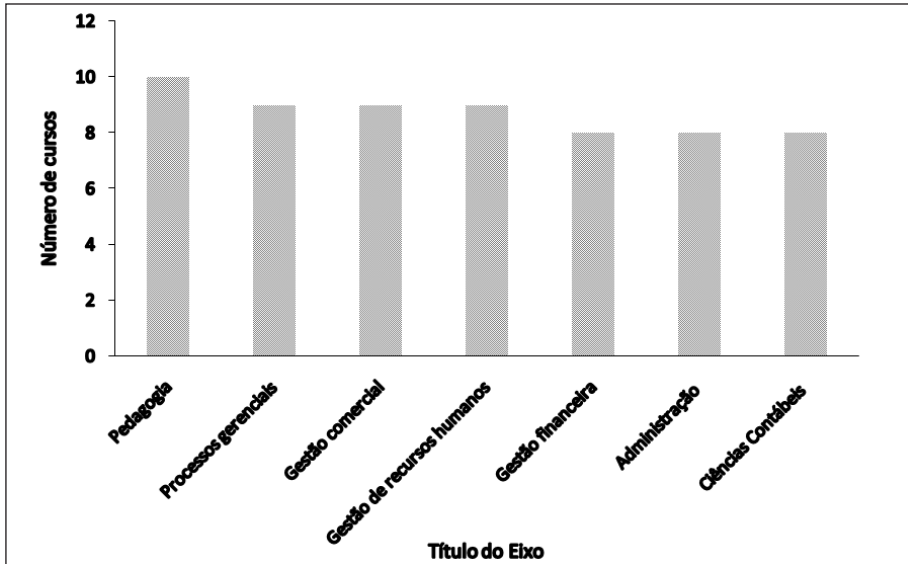
Além disso, “de 2007 a 2017, a rede privada viu o número de ingressantes crescer 53,1%. Hoje, a cada quatro alunos de graduação, três estão em instituições de ensino superior privadas.” (PINHEIRO; FOREQUE, 2018, p. 2).

Portanto, faz-se necessário questionar o porquê de as Instituições investigadas estarem, de modo geral, investindo pouco na abertura de mais cursos de graduação na modalidade EaD.

4.4 CURSOS OFERECIDOS NA MODALIDADE EAD

Com relação aos cursos oferecidos na modalidade EaD, fez-se um levantamento, e dos 174 o que apresentou maior oferta foi o de Pedagogia, seguido pelos cursos da área de Gestão, conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Cursos de graduação mais frequentemente oferecidos na modalidade EaD pelas Instituições de Ensino Superior do Sistema Acafe em 2020



Fonte: elaborado com base nos websites das IES.



Informações do Censo realizado pelo MEC trazem que 60,1% dos ingressantes do Ensino Superior nos cursos em EaD cursam bacharelado, 20,1%, licenciaturas e 19,1%, cursos tecnológicos (PINHEIRO; FOREQUE, 2018).

Na oferta de EaD pelas Instituições do Sistema Acafe, percebe-se que há poucos cursos de licenciatura, sendo que cursos como Matemática, Ciências Biológicas, Letras-português, Letras-bíngue, Geografia, História, Sociologia, Filosofia são ofertados em apenas uma ou duas IES.

Em contrapartida, os cursos tecnológicos, com duração de 2 a 3 anos, especialmente os da área de Gestão, são os mais oferecidos, totalizando 20 cursos diferentes e 30% do total dos cursos.

Entre as vantagens de se estudar em cursos a distância, pode-se destacar flexibilização dos horários, oferta de cursos variados, mensalidades mais baixas, uso de tecnologias digitais e aprendizagem personalizada, respeitando os ritmos individuais.

A EaD no Brasil é marcada por uma trajetória de sucessos que vem progredindo, ganhando credibilidade e atingindo cada vez mais alunos ao longo dos anos, como visto anteriormente. [...] Além disso, a metodologia utilizada nessa modalidade de ensino facilita o acesso das pessoas que não têm possibilidade de frequentar o ensino presencial, na maioria das vezes ocasionada pela distância, pelo difícil acesso ou por não ser possível estudar com horário preestabelecido. (COVALSKY; MOTA, 2016, p. 4).

No entanto, ainda é preciso superar algumas limitações dessa modalidade de ensino, especialmente as voltadas para a cultura regional, que prioriza a transmissão do conhecimento pelo docente, e a dificuldade em lidar com as tecnologias educacionais.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o crescimento do ensino a distância no Brasil, especialmente com a criação de novos polos de Educação a Distância a cada dia, as instituições de ensino catarinenses, com forte tradição no ensino presencial, estão buscando seu espaço nesse mercado.

Pode-se afirmar, ainda, que não é expressivo o número de cursos não presenciais que essas IES oferecem. Em contrapartida, os cursos presenciais com componentes híbridos estão se configurando como inovações no processo de ensino e aprendizagem nessas instituições. No entanto, a pesquisa demonstrou que, apesar de não apresentar uma movimentação padrão de crescimento nas IES, a oferta de cursos na modalidade EaD e ou híbrida apresentou um crescimento de 17,24% em comparação à oferta nos exercícios 2019 e 2020.

Os dados coletados para esta pesquisa podem apresentar incoerências em razão da falta de atualização dos websites pelas IES pesquisadas. Também não foi objeto desta pesquisa a verificação da qualidade dos cursos ofertados, as estratégias didáticas utilizadas, entre outros aspectos do ensino a distância e do ensino híbrido. Por isso, um aprofundamento dessas temáticas configura-se como primordial para traçar um perfil mais detalhado do EaD oferecido pelas instituições catarinenses em contrapartida às grandes empresas educacionais especializadas no ensino a distância.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD – Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**, Fortaleza, v. 10, 2011. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235/113>. Acesso em: 4 jun. 2019.



ASSIS, Izabela Mendonça de; ARAÚJO, Fernando Costa; SOUSA, Walter Lopes de. Educação a Distância no Brasil: um estudo sobre perspectivas e desafios do ensino em ambiente virtual. **Revista Em FOCO**, n. 27, 2017. Disponível em: <http://revistaemfoco.iespes.edu.br/index.php/Foco/article/view/173/83>. Acesso em: 30 jun. 2019.

ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS. **Sobre a Acafe**. Disponível em: <https://new.acafe.org.br/acafe/>. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 2.117**, de 6 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 2 fev. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da Informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista Educação**, Lisboa, v. 18, n. 1, 2011.

COVALSKY, Cristiana Mariani; MOTA, Junior Cesar. Limites e possibilidades de estudantes na Educação a Distância (Ead). **Revista da Unifebe**, v. 1, n. 18, p. 75-87, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/article/view/399/216>. Acesso em: 2 fev. 2020.

GUNAWARDENA, Charlotte Nirmalani; MCISAAC, Marina Stock. Distance education. In: SPECTOR, J. Michael; MERRILL, M. David; MERRIENBOER, Jeroen van; DRISCOLL, Marcy P. **Handbook of research on educational communications and technology**. Routledge: Third Edition, 2013. p. 361-401.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora, 2003.



HORN, Michel B.; STAKER, Hearther. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

LAJOLO, Mariana. EAD: 1,5 milhão estuda a distância no Brasil. **Veja**. 20 jul. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/ead-15-milhao-de-pessoas-estuda-a-distancia-no-brasil/>. Acesso em: 4 jun. 2019.

LIMA, Cláudia de Castro. Educação a distância: um modelo que só cresce. **Revista FORBES**, 4 mar. 2019. Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2019/03/educacao-a-distancia-um-modelo-que-so-cresce/>. Acesso em: 2 fev. 2020.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 875-892, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/2017nahead/1678-4626-es-es0101-73302017176927.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MONTEIRO, Mara Rúbia Muniz; PEREIRA, Kelly Ticiano Azevedo. **Educação a Distância na Era Digital**. São Carlos: CIET, EnPED, 2018.

MORÁN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015a. p. 27-45.

MORÁN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YATEGASHI, Solange et al. (org.). **Novas Tecnologias Digitais**: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Methodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Varginha: PG, Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015b. v. 2. <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Methodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.



OESTERREICH, Frankiele; MONTOLI, Fabiane da Silva. Blended learning como uma proposta metodológica adotada no ensino superior. In: ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE, 9., CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ON-LINE, 6., 2012, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte, 2012. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/1966/3562. Acesso em: 25 jun. 2019.

PELLI, Débora; VIEIRA, Flávio César Freitas. História da Educação na Modalidade a Distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA, 2018, São Carlos. **Anais [...]** São Carlos, 2018. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=15&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewj5x7r25tLiAhXNHLkGHftfBRQQFjAOegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fcietenped.ufscar.br%2Fsubmissao%2Findex.php%2F2018%2Farticle%2Fdownload%2F907%2F192%2F&usg=AOvVawoN-4rEnJNvvoVQ7V81HlhMv>. Acesso em: 4 jun. 2019.

PINHEIRO, Lara; FOREQUE, Flávia. Aumento das matrículas na graduação a distância é o maior desde 2008, aponta Celso. **G1 Educação**. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/09/20/aumento-das-matriculas-na-graduacao-a-distancia-e-o-maior-desde-2008-aponta-censo.ghtml>. Acesso em: 2 fev. 2020.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1995.

TOKARNIA, Mariana. Educação a distância cresce 17,6% em 2017: maior salto desde 2008. **Agência Brasil**. 2018. Disponível em: <http://agencia-brasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/educacao-distancia-cresce-176-em-2017-maior-salto-desde-2008>. Acesso em: 2 fev. 2020.

TORRES, Kelly Aparecida *et al.* Implantação da metodologia híbrida (blended learning) de educação numa instituição de ensino privada. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 11., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UNIREDE – ESUD, 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128096.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.



VALENTE, José Armando. O ensino híbrido veio para ficar. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17.

VIANNA, Luciano José; ATAIDE, Cintia Aparecida; FERREIRA, Marussa Campos. Educação a Distância no Brasil: cotidiano, prática, avanços e perspectivas. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 8., 2015, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju, 2015. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1635/176>. Acesso em: 30 jun. 2019.

VILLELA, Ana Paula; MESQUITA, Vânia Santos. Educação a Distância: História no Brasil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA, 2018, São Carlos. **Anais [...]** São Carlos, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/49>. Acesso em: 4 jun. 2019.



A PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS SOBRE OS COMPONENTES CURRICULARES A DISTÂNCIA NOS CURSOS PRESENCIAIS DA UNOESC

Gislaine da Rosa¹
Luciano Fernandes²
Lucivani Gazzóla³
Patrícia Aparecida Pedroso⁴

RESUMO

Este artigo apresenta a percepção dos acadêmicos a respeito dos componentes curriculares na modalidade a distância nos cursos presenciais da Unoesc. Para tanto, foi elaborada uma pesquisa bibliográfica, descritiva e comparativa, em uma estratégia quali-quantitativa. Em razão do objetivo, foi elaborado um questionário, por meio do Google Forms, com questões objetivas, e direcionado para uma amostragem intencional, sobre o componente curricular Ética e Sociedade, ofertado no período de 2019-1, na modalidade EaD, em cursos presenciais. Do resultado das análises, destacaram-se: a satisfação da maior parte dos acadêmicos com o ambiente virtual de aprendizagem, com a metodologia utilizada na modalidade e com os materiais didáticos disponibilizados; e que a presença de fragilidades no processo foi percebida em decorrência do escasso acesso ao acervo da biblioteca digital pelos acadêmicos.

Palavras-chave: Ensino a distância. Ensino presencial. Unoesc.

¹ Bacharel e Formação em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Assistente administrativa I na Universidade do Oeste de Santa Catarina; gislaine.rosa@unoesc.edu.br

² Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Regional de Blumenau; Professor na Universidade do Oeste de Santa Catarina; luciano.fernandes@unoesc.edu.br

³ Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professora na Universidade do Oeste de Santa Catarina; lucivani.gazzola@unoesc.edu.br

⁴ Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professora na Universidade do Oeste de Santa Catarina; patricia.pedroso@unoesc.edu.br



1 INTRODUÇÃO

O Ensino a Distância (EaD) é uma modalidade que busca se adequar ao contexto contemporâneo, em que a sociedade possui amplo acesso aos dispositivos digitais. Ele oferece ao aluno uma oportunidade de aprendizagem diferenciada e inovadora, ao mesmo tempo que a flexibilidade nos horários lhe permite adequar seus compromissos com os estudos. A utilização dessas tecnologias em cursos presenciais, como parte do currículo em cursos de graduação reconhecidos, até o limite de 20% da carga horária total do curso, foi possibilitada por meio da Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

A Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) vem estudando e implementando tal estratégia com vistas a incrementar uma cultura acadêmica de maior autonomia com relação à produção do conhecimento, mediada por meios tecnológicos, mantendo a qualidade com que é reconhecida na sua área de atuação, aliada ao objetivo de sustentabilidade dos cursos, já que pode oferecer um investimento menor no que se refere às mensalidades e, conseqüentemente, incentivar a permanência dos acadêmicos nos cursos.

Com a implantação dos componentes curriculares no EaD em cursos presenciais, é necessário compreender a experiência com esse processo na perspectiva dos acadêmicos. Nesse contexto, o problema de pesquisa era compreender: *o que pensam os alunos, com relação à qualidade do ensino e ao uso das metodologias aplicadas, sobre os componentes curriculares a distância dos cursos presenciais da Unoesc.*

Nesse sentido é que se justificou esta pesquisa, ao ouvir e compreender como os acadêmicos dos cursos presenciais da Unoesc têm experienciado a inclusão de componentes curriculares no EaD e contribuir para a gestão e planejamento dos cursos, por meio dos dados obtidos na pesquisa, os quais podem indicar a deficiência dos instrumentos e, a partir



disso, a buscar melhoria nos processos. Todavia, o aspecto financeiro não é o único a ser considerado, pois a qualidade do ensino e a eficácia das metodologias empregadas representam um desafio constante para a Instituição, razão pela qual os resultados dessa mensuração propiciarão novas análises e futuras tomadas de decisões.

Com relação à metodologia, este estudo teve como base a pesquisa bibliográfica, descritiva e comparativa em uma estratégia qualitativa, que se considerou a mais apropriada para o tipo de análise realizada. Em razão do objetivo, a pesquisa foi direcionada para uma amostragem intencional, sobre o componente curricular Ética e Sociedade, ofertado no período de 2019-1, na modalidade EaD, nos cursos presenciais de Pedagogia, Administração e Engenharia de Produção.

O instrumento de pesquisa utilizado para coletar os dados consistiu em um questionário com questões objetivas e espaço para comentários, elaborado por meio da ferramenta Google Forms e encaminhado por e-mail aos acadêmicos vinculados a cursos presenciais que possuíam matrícula ativa no semestre de 2019-1. Para a análise dos dados, foi utilizada uma escala de cinco pontos do tipo Likert.

Este artigo está organizado em dois momentos: o primeiro versa sobre a inserção dos componentes curriculares do EaD nos cursos de graduação presenciais; o segundo relata os dados coletados por meio do referido instrumento de pesquisa.

2 O CONTEXTO DE INSERÇÃO DO EAD NOS CURSOS PRESENCIAIS

Os efeitos da terceira revolução tecnológica, centrada na informática e nas telecomunicações, foi o que mais contribuiu para a configuração do mundo globalizado, já que eles interferiram ou pelo menos influenciaram na superação das barreiras geográficas, políticas e financeiras e são responsáveis por envolver o fluxo de informações,



mercadorias, conhecimentos, valores culturais, morais, além de gerar mudanças significativas na maneira de ensinar e aprender. Com relação a esse aspecto, Cardoso (2009, p. 11) diz que:

[...] a sociedade está sob a jurisdição da informação, e todos os segmentos sociais — inclusive a educação — foram pouco a pouco cedendo e encontrando maneiras de lidar com essa nova cultura que se instalou na sociedade. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foram absorvidas pelo contexto educacional, e a educação a distância [...], foi uma das beneficiadas pelos novos recursos tecnológicos.

Em vista disso, é necessário que a estrutura educacional reflita e se reinvente com base nessa perspectiva tecnológica.

2.1 A INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO A DISTÂNCIA E ENSINO PRESENCIAL

Falar sobre educação, em um país de dimensões geográficas consideráveis como o Brasil, em razão do seu gigantismo e de suas peculiaridades naturais, repleto de elementos próprios no que diz respeito à pluralidade étnica, cultural e social, não é tarefa das mais fáceis. Criar políticas que contemplem o todo, sem ignorar os contextos regionais e locais, é um desafio de alta complexidade.

A Constituição Federal garante que a “Educação é um direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988), e, nesse cenário, o Estado precisa encontrar alternativas que democratizem o acesso ao ensino, e o EaD vem contribuir para essa demanda. Se a educação precisa vencer as adversidades, a tecnologia pode ajudar a superá-las.

No Brasil, de acordo com a definição no Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005:



A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O referido Decreto regulamenta o Art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. A LDB/96 reconhece o EaD como modalidade, em todos os níveis, graduação, educação básica ou técnico. Posteriormente, outros decretos, portarias e normativas regularam e ampliaram a oferta e fazem com que as instituições cumpram as normas.

Apesar de o EaD estar presente no Brasil desde 1940 (em outros moldes, evidentemente), por meio de cursos profissionalizantes de baixa complexidade, já que eram introdutórios, somente nas últimas décadas, tem superado o preconceito e a desconfiança relacionada a sua eficácia no ensino superior, muito em razão da cultura que se estabeleceu de que o EaD é uma forma “aligeirada” de formação e, portanto, de qualidade questionável. Isso tem um fundo de verdade, que reside em algumas instituições priorizarem o ensino massivo, visando ao aumento da receita, em detrimento da qualidade no ensino.

Esse conceito muda a partir do momento em que as tecnologias da comunicação e informação (TICs) deflagraram a utilização de ferramentas de interação, e instituições reconhecidas, pela responsabilidade com o ensino, começaram a inserir em seus programas essa modalidade de ensino.

O avanço nas tecnologias comunicacionais e as ferramentas interativas proporcionaram essa mudança de paradigma. No entanto, as demandas das novas gerações e a necessidade de formação superior nesse mundo globalizado que se apresenta também impulsionaram a reflexão sobre a questão, conforme Kipnis (2009, p. 214):

Ao que tudo indica, as instituições de educação superior brasileiras chegaram ao seu ponto de inflexão. Sem dúvida, existiram avanços nos quase quarenta anos da entrada



da EAD nas universidades. No entanto, estamos falando de um novo contexto e os padrões de referência para o Brasil não podem ser apenas em relação à sua trajetória percorrida no passado, mas, sobretudo, em relação ao que vem acontecendo no mundo do capitalismo global e flexível. Surpreendentemente, essas referências, hoje, não são encontradas apenas nos países desenvolvidos. Falar de universidades virtuais, como vimos, é nos transportarmos para todos os continentes, seja África, Ásia, Oceania e também Europa e América para países desenvolvidos ou em desenvolvimento.

E, nesse sentido, a legislação brasileira foi possibilitando a presença do Ead de forma mais intensa. A Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro 2004, em seu Art. 1º, admite que:

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 semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. (BRASIL, 2004, p. 34).

Ou seja, permite a flexibilização com relação à presencialidade, desde que não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. A partir desse momento, as instituições de ensino aproveitaram essa abertura e passaram a organizar seus projetos nessa perspectiva.

Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) possibilitou a ampliação, por meio da Portaria n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018, para 40%, desde que a IES atenda aos requisitos estabelecidos.

A adesão de instituições de ensino é crescente, segundo estudos de Segenreich (2016, p. 19):

A adoção de disciplinas online nos cursos presenciais cresce ano após ano, silenciosamente nas estatísticas do censo do ensino superior, já que apenas por uma variável presente nos microdados podemos calcular o tamanho da adesão por instituição, mas sem informações acerca da quantidade de alunos e tamanho das turmas. A pesquisa



acadêmica fornece pistas concretas de que as disciplinas comuns a vários cursos são aquelas selecionadas para a oferta a distância, garantindo a diminuição de despesas com instalação, deslocamento e corpo docente.

Em um contexto globalizado e repleto de tecnologias, o apelo por alternativas na área educacional é evidente. A Unoesc, preocupada com as demandas da sociedade e de acordo com o que está estabelecido em lei, passou a ofertar o componente curricular Ética e Sociedade na modalidade a distância, por meio da reorganização dos seus Projetos Pedagógicos de Curso.

3 A OFERTA DE COMPONENTES CURRICULARES NA MODALIDADE EAD NA UNOESC

A Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) iniciou a oferta de componentes curriculares institucionais na modalidade EaD, em cursos presenciais, a partir de 2019-1. A Instituição fez a opção pelo componente curricular Ética e Sociedade por ser comum à maioria dos cursos e sua ementa nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) destes ser unificada.

A estrutura foi organizada pelo professor titular do componente, e as aulas são totalmente on-line, com conteúdo digital disposto na trilha de aprendizagem e guia de estudo (aos quais o acadêmico possui acesso via Portal de Ensino da Unoesc, desde que logado), conforme organização por aquisições de competência em cada unidade de ensino.

O acompanhamento desse componente é realizado pela Unoesc, por meio das avaliações de aprendizagem e da avaliação institucional; no entanto, esta pesquisa evidenciou questões mais específicas, tendo em vista garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Para fins desta pesquisa, foram selecionados os cursos de Pedagogia, Administração e Engenharia de Produção, com oferta nos Municípios de Joaçaba, Capinzal e Campos Novos.



3.1 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE OS COMPONENTES CURRICULARES NA MODALIDADE EAD

A análise e a interpretação dos dados do questionário foram realizadas à luz da literatura pertinente, pois, segundo Minayo (1996), é preciso compreender que os dados não existem por si só, eles são construídos a partir do questionamento que se faz sobre eles, com base nos fundamentos teóricos. Neste trabalho, para a análise dos dados, foi utilizada uma escala de cinco pontos do tipo Likert, e os resultados são apresentados a seguir.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), na Unoesc, dispõe de várias ferramentas que vão desde a disponibilidade de materiais didáticos para autoestudo, exercícios, atividades, leituras complementares, aulas on-line, que incluem webconferências e vídeos, tira-dúvidas, professor on-line, avaliação on-line e canais de interação entre professores, tutores e alunos (e-mail, fórum e chat). De forma presencial, os acadêmicos realizam as avaliações abrangentes.

Sobre os recursos disponibilizados no AVA, especificamente a webconferência, o tira-dúvidas e o professor on-line, no caso da webconferência, o link fica disponível para que o acadêmico possa assisti-la em outro momento e revê-la tantas vezes for necessário. O tira-dúvidas fica disponível para toda a turma, já que, ao responder, um aluno pode colaborar com os demais que estejam com a mesma dificuldade. Então, perguntou-se qual foi o nível de contribuição dessas ferramentas para o aprendizado. Constatou-se que há um percentual significativo (38%) que indicou estar satisfeito com essas ferramentas. Essa avaliação é importante, já que esse ambiente é a principal ligação entre o acadêmico, os colegas e o professor.

Com relação à metodologia vivenciada pelo grupo e sobre sua satisfação quanto à metodologia utilizada, especificamente sobre os



recursos: avaliações on-line, autoestudo e sobre a avaliação presencial, 58% se manifestaram como “satisfeitos” e “muito satisfeitos”, enquanto “insatisfeitos” e “parcialmente insatisfeitos” registraram 38% dos respondentes.

A maioria dos respondentes considera satisfatória a utilização da metodologia de ensino disponível para os momentos de autoestudo.

Na trilha de aprendizagem, que está organizada dentro do AVA, é disponibilizado um guia de estudo, produzido pelo professor do componente curricular, que consiste, basicamente, em um roteiro que orienta sobre as leituras básicas e complementares, as atividades a serem desenvolvidas e os prazos. O professor e o tutor do componente possuem acesso a relatórios que permitem acompanhar a evolução dos acadêmicos, à medida que realizam downloads e desenvolvem as atividades.

Sobre o guia de estudo, solicitou-se que o acadêmico avaliasse a organização dessa ferramenta. Assim, os respondentes ficaram divididos, 49% estão “satisfeitos” e “parcialmente satisfeitos” e 43% alegam estar “insatisfeitos” ou “parcialmente insatisfeitos”. O comentário de um aluno diz que: “Alguns são bem elaborados e bem distribuídos/separados por componentes. Já outros são mal organizados.” (informação verbal).

Vale explicar que o guia de estudo possui uma estrutura padrão, aprovada pela Comissão Multidisciplinar da Unoesc, com o mínimo que o material deve contemplar, e sua elaboração tem o acompanhamento da coordenação pedagógica da referida universidade, além de passar por editoração, a qual também é realizada na Instituição (designer instrucional, revisão linguística e produção gráfica da Editora Unoesc).

Em todos os componentes, o professor seleciona e disponibiliza o material didático, que pode ser artigos que estão disponíveis na internet, no Portal de periódicos da Capes, na Base de dados da EBSCO, na HeinOnline Academic Core, na Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos (ICAP) e capítulos de livros disponibilizados na biblioteca digital. A Unoesc fez a opção por materiais que estão acessíveis para



leitura na tela do computador ou outros dispositivos, e o acadêmico decide se deseja imprimir ou arquivar, virtualmente. Aqui prevalece, também, a organização e a autonomia do acadêmico em criar estratégias de assimilação dos conteúdos – fazer anotações, marcações ou fichamentos, a partir das orientações dos professores.

Era de interesse da pesquisa que os alunos avaliassem os materiais didáticos utilizados nessa modalidade. Destaca-se que 69% dos discentes se disseram “satisfeitos” com a qualidade destes. Isso ocorre quando eles encontram os recursos adequados para cumprir suas atividades acadêmicas.

Outra característica do EaD, é a mudança dos espaços de aprendizagem. As possibilidades se ampliaram, e as barreiras geográficas foram superadas. É possível acompanhar aulas de laboratório, visitar museus, monitorar o tempo, e tantas outras situações, por meio virtual, o que, anteriormente, era privilégio de uma pequena parcela dos estudantes. Com relação a esse aspecto, Camargo (2009, p. 347) afirma que

Diante dessa nova visão de mundo, fomos obrigados a olhar para uma nova direção em que tivemos de levar em consideração os espaços de aprendizagem virtuais. Para que possamos entender o quão eficaz e eficientemente esse novo paradigma se instituiu, precisamos ter em mente que existem diferenças entre os espaços de aprendizagem reais tradicionais e os espaços de aprendizagem virtuais.

Isso inclui o acesso às bibliotecas e a seu acervo; e, considerando que nessa modalidade o acadêmico precisa desenvolver a autonomia, é importante a organização dos estudos e, sobretudo, o acesso à biblioteca digital, não somente para as leituras indicadas pelo professor, mas como possibilidade de pesquisa e de aprofundamento. Nesse cenário, perguntou-se ao grupo com que frequência costumava acessar a bibliografia disponível na biblioteca virtual da Unesco.



Os dados traduzem uma realidade indesejada. Dos pesquisados, 44% declaram acessar a biblioteca raramente, 20% acessam uma vez ao mês, 16%, uma vez no semestre e 12% dizem acessar semanalmente. O fato de os acadêmicos não terem o hábito de utilizar a biblioteca virtual traduz um cenário histórico do País, independentemente da modalidade. Mas se entende que é função das instituições de ensino incentivar e promover essa prática.

A introdução de componentes curriculares EaD nos cursos de graduação na modalidade presencial, na Unoesc, ainda é embrionária e segue acompanhada pela Instituição, que preza a qualidade do ensino. A opinião dos acadêmicos é relevante para aprimorar o processo. Por esse motivo, questionou-se: Numa escala de 0 a 5, o quanto você recomendaria um componente a distância para um amigo ou colega? De acordo com as informações obtidas, 33% indicaram a escala 5, o que demonstra alta probabilidade de indicação, 27% assinalaram 4 e somente 7% indicaram o número 1, o que indica baixa probabilidade. Nos comentários dos alunos, observaram-se manifestações que endossaram esses elementos: “Flexibilidade no tempo e um custo menor de formação, tendo em vista um aprendizado satisfatório” e “Qualidade de ensino, cobrança e explicação de professores na hora da dúvida.” (informações verbais).

Os dados traduzem uma receptividade por parte desse grupo, mas se sabe que não é unanimidade, em razão da forte influência das imagens construídas ao longo da história pela escolarização na modalidade presencial.

Neste estudo, procurou-se destacar a percepção dos acadêmicos com relação aos componentes que são ofertados por meio do EaD, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias da informação e comunicação.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi investigar a percepção dos acadêmicos a respeito da qualidade do ensino e do uso das metodologias aplicadas em componentes curriculares ofertados na modalidade EaD, nos cursos presenciais da Unoesc.

As reflexões desenvolvidas aqui são específicas de um grupo de acadêmicos vinculados a cursos presenciais no semestre de 2019-1. Por isso, salienta-se que os sentidos que se pôde compreender de suas declarações permitem apresentar as conclusões.

As repercussões apontadas pelos alunos para as situações positivas de avaliação são extremamente desejáveis. É possível inferir que os discentes que participaram da pesquisa estão satisfeitos com a inserção de componentes curriculares na modalidade a distância em seus cursos, já que a maioria das manifestações foi positiva.

Contudo, sabe-se que o ensino híbrido é uma cultura que carece de tempo para ser assimilada e incorporada na região de abrangência da Unoesc, onde o ensino presencial ainda é predominante. Também, é necessário refletir e superar a concepção de que as ferramentas possibilitam um conhecimento sem intermediários, quando o que muda, na realidade, é apenas a forma de relacionamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 dez. 2019.

_____. **Decreto n. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2019.



_____. Portaria n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção I, p. 59, ano 144, n. 250, 31 dez. 2018. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=59&data=31/12/2018>. Acesso em: 31 maio 2019.

_____. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção I, p. 34, ano 144, n. 234, 13 dez. 2004. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=34&data=13/12/2004>. Acesso em: 31 maio 2019.

CAMARGO, Ana Paula Leite de. A aprendizagem por meio de bibliotecas digitais e virtuais. In: FORMIGA, Manuel Marcos Maciel; LITTO, Fredric Michael (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

CARDOSO, Mara Yáskara Nogueira Paiva. Ética e a EAD. In: FORMIGA, Manuel Marcos Maciel; LITTO, Fredric Michael (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_2.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

KIPNIS, Bernardo. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: FORMIGA, Manuel Marcos Maciel; LITTO, Fredric Michael (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

SEGENREICH, Stella C. D. et al. **De invasão silenciosa à estratégia de sobrevivência financeira publicamente declarada: a inserção de disciplinas a distância em cursos presenciais de graduação**. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_2/2-006.pdf. Acesso em: 31 maio 2019.



VIEIRA, Kelmara Mendes; DALMORO, Marlon. **Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert:** o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A1615.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.



A PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO QUANTO AOS COMPONENTES CURRICULARES OFERTADOS NA MODALIDADE EAD

Carmen Gonçalves da Silva Fischer¹

Augusto Fischer²

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as percepções dos estudantes do curso de Administração de uma universidade do Oeste Catarinense quanto aos componentes curriculares ofertados na modalidade EAD. Participaram do estudo 70 estudantes matriculados na matriz curricular que contempla componentes presenciais e a distância. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado. O estudo revelou que a modalidade de ensino a distância pode contribuir para ampliar o acesso de mais pessoas ao ensino, mas que necessita ser aperfeiçoada com vistas a torná-la mais dinâmica, utilizando-se metodologias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem. A dinâmica de como devem ser apresentados os conteúdos obteve relevância, apontando, dessa forma, indícios de que os estudantes têm interesse em aprender, contudo necessitam se adequar à modalidade. Foi observado, ainda, que a universidade em questão deve implementar melhorias no seu sistema. A pesquisa identificou que o tempo para a conclusão dos estudos não tem prioridade para a amostra pesquisada. Apontou também que há necessidade de disciplina, iniciativa e demais comportamentos imprescindíveis para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra.

Palavras-chave: Educação a distância. Metodologia de ensino. Modalidade EaD.

¹ Docente na Universidade do Oeste de Santa Catarina; carmen.fischer@unoesc.edu.br

² Docente na Universidade do Oeste de Santa Catarina; augusto.fischer@unoesc.edu.br



Students perception of Administration course as to components offered in the EaD mode

Abstract

This study aimed to analyze the perceptions of the students of the administration course of a university of Western Santa Catarina regarding the curricular components offered in the distance learning modality. The study included 70 students enrolled in the curriculum that includes classroom and distance components. For data collection, a semi-structured questionnaire was used. The study revealed that the distance learning modality can contribute to increase the access of more people to education. But the modality needs to be refined in order to make it more dynamic, using methodologies that facilitate the learning process. The dynamics of how content should be presented has gained relevance, thus indicating evidence that students are interested in learning. However, they need to adapt to the modality and on the other hand, the university must implement improvements in the system. The research also identified that the time to complete their studies has no priority for the surveyed sample. It pointed out that there is a need for discipline, initiative and other essential behaviors for the teaching process to occur.

Keywords: Distance Education. Teaching methodology. EaD modality.

1 INTRODUÇÃO

O ensino a distância (EaD) vem crescendo nos últimos anos, principalmente com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. O acesso e a facilidade aos meios de comunicação, principalmente a internet, viabilizaram o acesso das pessoas ao ensino.

O advento do EaD trouxe novas perspectivas àqueles que não tinham facilidade de acesso ao ensino em razão de fatores como distância,



choques com horários de trabalho, indisponibilidade de tempo, entre outros fatores que os mantinham fora dos bancos escolares. No mesmo instante que possibilita novas perspectivas a essas pessoas que antes não tinham acesso ao ensino, a educação a distância traz também outras perspectivas: uma delas é a mudança na forma como eram conduzidos os processos de ensino e de aprendizagem. Trouxe também a exigência de mudar a forma de ensinar, bem como a forma de aprender (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016).

Esses são alguns dos desafios que a modalidade de ensino a distância trouxe. Contudo, trouxe muitas perspectivas e possibilidades que antes dela não eram vislumbradas. O ensino está mais próximo daqueles que estavam distantes dos grandes centros ou de onde eram ofertados cursos na modalidade presencial ou que, por outras razões, viam sua formação longe de ser alcançada.

1.1 JUSTIFICATIVA

Por muitos anos, o ensino presencial permeou os meios universitários e centros de formação. No entanto, com o advento do avanço da tecnologia da comunicação, o ensino a distância começou a romper barreiras e adquirir expressão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) instituiu, entre outras, a modalidade de ensino a distância no Brasil. A partir dessa Lei, são implantados os primeiros cursos EaD, regulamentados pelo Ministério da Educação (MEC) (SILVA; MORETTI, 2018).

Por meio dessa regulamentação, a Educação a Distância vai tomando espaço e tornando-se uma via de acesso à formação educacional, possibilitando a qualificação profissional e a formação no ensino superior.

Assim como em muitas universidades, a universidade objeto deste estudo também aderiu à modalidade de ensino a distância e, após determinado tempo, implementou mudanças em alguns de seus



curso, tornando-os semipresenciais, ofertando alguns componentes nessa modalidade. Essa modalidade está nos seus primeiros anos de funcionamento, e, dessa forma, acredita-se ser importante uma análise a partir da perspectiva dos estudantes quanto à percepção desse novo método.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

O ensino a distância, principalmente para o ensino superior, tem possibilitado o acesso àqueles com problemas de horário incompatível, distância dos locais de oferta, entre outros fatores, tornando-se uma possibilidade de buscarem sua formação para uma melhor qualificação profissional. Outro fator relevante a ser considerado refere-se ao valor das mensalidades, mais acessível aos menos favorecidos financeiramente e distantes dos grandes centros onde estão instaladas as universidades públicas (CASAGRANDE, 2008).

Por outro lado, a universidade localizada na região do Meio-oeste catarinense, inovando na forma de ofertar seus cursos, implementa a modalidade semipresencial, atendendo a uma demanda que prefere estudar presencialmente nessa universidade, porém teria dificuldade em custear as mensalidades praticadas no ensino tradicional.

Foi observado por meio da pesquisa que o ensino a distância ainda é percebido como sendo de qualidade não confiável, trazendo dificuldade para os estudantes em termos de aprendizado, e em razão do mercado de trabalho, que resiste em aceitar os egressos dos cursos EaD.

Nesse sentido, formulou-se a questão de pesquisa: qual a percepção dos estudantes do curso de Administração da universidade localizada na região do Oeste catarinense quanto aos componentes curriculares ofertados na modalidade EaD?



1.3 OBJETIVOS

A seguir são apresentados os objetivos que respondem à questão de pesquisa, inicialmente o objetivo geral e após os objetivos específicos.

1.3.1 Objetivo geral

Analisar as percepções dos estudantes do curso de Administração de uma universidade localizada na região do Oeste catarinense quanto aos componentes curriculares ofertados na modalidade EaD.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Levantar as dificuldades apontadas pelos estudantes em sua aprendizagem;
- b) levantar as vantagens identificadas pelos estudantes na modalidade EaD;
- c) identificar quais metodologias contribuem para o aprendizado em EaD.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Com a expansão da EaD no Brasil, a distância ou localização geográfica deixa de ser fator impeditivo para buscar uma formação universitária ou capacitação profissional. A internet permite a flexibilização dos processos de ensino e de aprendizagem, e sua utilização é um reflexo da chamada sociedade da informação. Para que haja desenvolvimento social e pessoal, é necessário acesso à informação (CASAGRANDE, 2008).

Nessa mesma perspectiva, para Casagrande (2008, p. 23), o conhecimento tornou-se a base essencial para o sustento das tecnologias



da informação e comunicação. “Os computadores descentralizam a informação e o conhecimento, tornando-os acessíveis a milhões de pessoas”, independentemente da sua localização, condição financeira ou outros fatores.

Desde sua regulamentação, a modalidade EaD teve uma rápida expansão e, mesmo que nessa modalidade o processo de ensino e aprendizagem se dê pela distância física e espacial entre alunos e professores, sua interação é mediada por uma tecnologia (SILVA; MELO; MUYLDER, 2015). Essa interação poderá ocorrer em tempo real, viabilizada pelas videoconferências ou outros recursos e metodologias.

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O ensino a distância é mediado pela tecnologia (CASAGRANDE, 2008). Na perspectiva do autor, professor e aluno não se encontram no mesmo lugar e ao mesmo tempo; o controle do aprendizado é realizado mais pelo aluno do que pelo professor.

O uso da internet possibilita ao aluno que ele administre seu tempo, de acordo com sua disponibilidade e onde for conveniente para ele. Não há nenhuma limitação de acesso ao conteúdo, tão pouco a centralização do conhecimento no professor. Este atuará como facilitador. Contudo, para que esse processo ocorra, por se tratar de uso de tecnologia, haverá necessidade de uma infraestrutura, que compreende software, hardware e linhas de telecomunicação adequadas, normalmente providas pela instituição de ensino, ou, ainda, quando é provido pelo estudante, através de seus meios disponíveis. Além dos desafios de nível estrutural, existem ainda os desafios de nível pedagógico, o que também é um fator a ser considerado e igualmente planejado e implementado para o pleno atendimento dos alunos (CASAGRANDE, 2008).

Conhecer profundamente todos os fatores que envolvem esse cenário e planejar quais ações serão tomadas em favor da resolução de cada um deles, certamente fará da educação a distância cada vez mais



uma opção de educação de qualidade. A separação espacial certamente influencia o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, o fato de professor e aluno estarem em ambientes distintos não é o que determinará a qualidade ou que tornará a educação a distância inferior em relação à educação presencial (CASAGRANDE, 2008).

2.2 A EAD NO CONTEXTO ATUAL

A competitividade crescente entre as organizações exige eficácia e eficiência para fazer frente a esses desafios. Por sua vez, os avanços tecnológicos acelerados têm exigido indivíduos mais capacitados para ocuparem funções com perfis cada vez mais exigentes. Da mesma forma, como ocorre com os indivíduos, as organizações também necessitam se ajustar à realidade. Assim, mesmo aquelas universidades que ofertavam apenas cursos nas modalidades presenciais são forçadas a moldarem seus projetos pedagógicos para continuar competitivas, ou atrair uma demanda diferenciada, e necessitaram ajustar-se a alguns parâmetros.

Em consonância com Alves, Alves e Viana (2016, p. 17), “a EAD vem sendo cada vez mais impulsionada, constituindo-se como nova concepção de aprendizagem e interatividade, traduzida em uma tendência atual em termos de processo educativo.” Na percepção dos autores, a EaD é um caminho sem volta, com tendência a crescer ainda mais. Os autores defendem que a EaD é uma opção àqueles que não dispõem de tempo para estudar ou que tem recursos financeiros limitados, conforme citam:

A EAD apresenta superáveis vantagens, tais como a adaptação na formação profissional de pessoas que não dispõem de tempo, recursos financeiros e são excluídas do processo de ensino-aprendizagem; eficácia quanto à combinação de estudo e trabalho; permanência do aluno em seu ambiente profissional e cultural; interação homem/máquina, além do desenvolvimento da iniciativa, da disciplina e da autonomia na condução dos estudos. (ALVES; ALVES; VIANA, 2016, p. 17).



O cenário atual aponta para um avanço em ritmo crescente. Desenvolvimento é tônica do processo que demanda atualização, mudança ou inovação. E para fazer frente à demanda, o desenvolvimento na área educacional deverá acompanhar e, até mesmo, ditar o ritmo.

2.2.1 A EaD e suas exigências

O aumento das facilidades do acesso ao ensino superior traz novas perspectivas para a formação do cidadão e, como reflexo, o desenvolvimento para a sociedade onde ele está inserido, resultando da base de conhecimentos uma visão de mundo ampliada. No entanto há muitos pontos a serem observados para que essas facilidades não sejam interpretadas de forma errônea. De acordo com Souza, Franco e Costa (2016), na modalidade EaD o perfil difere do ensino presencial, desde o perfil do professor, a utilização de tecnologias de comunicação utilizadas como mediadoras, material didático e, principalmente, a autonomia que será de suma importância para sua permanência no sistema.

Além desses fatores, a disciplina que o acadêmico necessitará para manter suas aulas e seus trabalhos em consonância com o cronograma, bem como o calendário de provas que terá que cumprir são alguns dos exemplos dos desafios que enfrentará nessa seara.

Outro fator desafiador àqueles que não utilizam rotineiramente as tecnologias, é a adaptação; porém o público frequentador, em geral, são os considerados *nativos digitais*. Conforme Souza, Franco e Costa (2016, p. 104):

[...] os *nativos digitais* nasceram após 1980, possuem conhecimento tecnológico, atribuem credibilidade à rede e a utilizam para encontros virtuais e ajuda mútua. Além disso, são multitarefas, entendem o mundo do conhecimento como público, demandam transparência e desconfiam das autoridades. Em contrapartida, os *imigrantes digitais* nasceram até o ano de 1980 e estão aprendendo a lidar com



a tecnologia. Fazem uma coisa de cada vez, de forma linear e sequencial. Entendem o conhecimento como particular, preferem se conhecer pessoalmente para depois acessar a rede, aceitam a não transparência e submetem-se às hierarquias, acreditando nas autoridades.

A adaptação, de certa forma, ocorre de ambos os lados. Os estudantes necessitam adaptar-se às exigências do sistema, dentre elas a autonomia, a disciplina, o cumprimento de cronograma, escrever textos numa linguagem científica, entre outras. Por outro lado, os imigrantes digitais, os professores, enfrentarão o desafio de acompanhar o avanço da tecnologia e o ritmo de seus alunos. Aos professores, além do conhecimento que lhe é requisito base, a versatilidade talvez seja uma virtude requerida para acompanhar esse novo ritmo.

Ainda, no processo de EaD é imprescindível considerar alguns aspectos, como: acessibilidade, professores capacitados, material didático de qualidade, nível de interatividade entre professor e aluno, instrumento de avaliação adequado, cuidado quanto ao ambiente de ensino (SILVA; MELO; MUYLDER, 2015). Nessa perspectiva, capacitação docente e dos tutores, tecnologia atualizada, adequada avaliação do desempenho dos estudantes, suporte dado aos estudantes, ambiente virtual, entre outros fatores contarão para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra dentro do previsto no plano pedagógico do curso.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho se propôs a estudar a percepção dos estudantes do curso de Administração quanto aos componentes curriculares ofertados na modalidade EaD. Para o objetivo proposto, determinaram-se os procedimentos metodológicos detalhados nas seções seguintes.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi utilizada a abordagem metodológica da pesquisa quantitativa. Quanto aos objetivos, trata-



se de uma pesquisa exploratória, a qual buscou proporcionar maiores informações relacionadas ao objeto em estudo (GIL, 2010).

Quanto aos procedimentos, caracteriza-se como pesquisa tipo survey. Os dados primários foram coletados por meio de questionário semiestruturado aplicado aos estudantes do curso de Administração de uma universidade do Oeste catarinense.

A população foi constituída pelos estudantes do curso de Administração da Universidade do Oeste Catarinense. Para o presente projeto a amostra foi intencional não probabilística, pois foi constituída pelos estudantes que efetivamente responderam ao questionário submetido.

O instrumento de pesquisa foi um questionário estruturado, constituído de perguntas fechadas. “O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas. [...] o pesquisador envia o questionário ao informante [...] o pesquisado devolve-o do mesmo modo.” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 184). Junto com ele, deve-se enviar uma correspondência explicando a natureza e objetivo da pesquisa, orientando como proceder e salientar a importância de receber as respostas.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 151-152), a análise dos dados

é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores [...] o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos.

Para possibilitar a análise dos dados coletados, estes foram tabulados com o auxílio de planilha eletrônica Excel. Para a análise dos dados quantitativos, foram utilizadas as técnicas de estatística descritiva, cujos resultados foram relacionados com base na fundamentação teórica.



4 RESULTADOS

Os resultados da pesquisa trazem, na perspectiva dos estudantes, quais são suas percepções sobre os componentes curriculares ofertados na modalidade a distância. Para o intento, foram identificados os anos de ingresso, portanto, a fase dos estudantes que fazem parte dessa amostra. Dos respondentes, identificou-se que 1,6% são ingressantes do ano 2015, 12,7%, de 2016, 17,5%, de 2017, 19%, de 2018 e 49,2%, de 2019. O ano é um fator importante para este estudo, visto ser o início do processo de implantação da modalidade, ou seja, houve a mudança da matriz curricular, a qual passou a contemplar os componentes na modalidade a distância na universidade objeto deste estudo.

Tabela 1 – Relação entre autopercepções e dificuldades (%)

Atitude frente ao curso	Dificuldades					Total
	Não encontra	Entendimento do conteúdo	Comunicação com Professor	Organização do tempo	Leitura do Material	
Acessa frequentemente as aulas e lê o material	16	19	3	3	1	42
Encontra dificuldades em organizar-se para estudar	6	12	-	13	4	35
Sente-se responsável e comprometido com seus estudos.	13	4	1	1	-	19
Outros	1	-	-	-	3	4
TOTAL	36	35	4	17	8	100

Fonte: os autores.



Quanto à autopercepção com relação às atitudes frente ao curso e às dificuldades encontradas, 42% dos respondentes afirmaram acessar frequentemente as aulas e efetuar a leitura do material disponibilizado. No entanto, somente 16% não encontraram nenhum tipo de dificuldade. Com relação àqueles que encontram dificuldades quanto à modalidade, estas estão relacionadas a como organizar o tempo disponível e à compreensão do conteúdo.

O percentual de respostas daqueles que encontram dificuldades em se organizar para os estudos equivale aos que encontram dificuldades com relação à compreensão do conteúdo, evidenciando uma correlação entre os dois fatores.

Evidenciou-se, no resultado da pesquisa, que a comunicação não foi percebida como uma dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. Também, o entendimento do conteúdo está mais relacionado à organização do tempo que o aluno necessita para se dedicar aos estudos.

Tabela 2 – Relação da percepção sobre o material didático e dificuldades encontradas (%)

Descrição	Dificuldades					Total
	Não encontrada	Entendimento do conteúdo	Comunicação com Professor	Organização do tempo	Leitura do Material	
A linguagem é adequada	10	6	-	9	1	26
Compreende, embora seja mais técnica	7	6	-	6	3	22
Poderia ser mais dinâmico, variado	19	22	4	1	3	49
Outros	-	1	-	1	1	3
TOTAL	36	35	4	17	8	100

Fonte: os autores.



No que se refere ao material didático, entre as dificuldades encontradas, 49% responderam que ele poderia ser mais dinâmico e variado, 22% afirmaram ter dificuldade de entendimento do conteúdo e 19% não encontraram dificuldades. Para 26%, a linguagem utilizada no material didático é adequada, e 22% afirmaram compreendê-la, embora seja uma linguagem mais técnica.

Há um indicador relevante a ser observado quanto à clareza do material didático: entre os que não encontram nenhuma dificuldade de entendimento e os que encontram, tem-se 36% e 35%, respectivamente, e a maior incidência destes está quanto à necessidade de o material ser mais dinâmico. Em ambos os casos, a dinamicidade, a variedade do material e a forma de ensino poderiam trazer benefícios ao aprendizado.

Nesse sentido destaca-se a opinião de um respondente sobre os materiais disponibilizados: “A maioria do material são artigos extensos com uma linguagem difícil de ser entendida [...] deveria ser mais dinâmico.” (informação verbal). Outros comentários corroboram a opinião anterior, dando ênfase à qualidade do material. Contudo, sem uma explicação, encontram dificuldades em compreender os conteúdos. O material bom torna-se quase incompreensível e, conseqüentemente, não atrativo. Essas condições merecem atenção quanto às formas de comunicação.

Por meio dos comentários é possível perceber a dificuldade em manter uma rotina de estudos e também em se habituar a uma linguagem mais técnica sem que haja a supervisão do professor.



Tabela 3 – Relação entre benefícios identificados e a metodologia utilizada (%)

Benefícios identificados	Metodologia				Total
	Exemplos práticos	Formatação clara e objetiva	Atividades de fixação	Avaliações para melhorias	
Conclusão do curso em menos tempo	1	1	-	-	2
Estuda nos horários disponíveis	15	13	4	7	39
Não necessita frequentar a universidade todo dia	4	7	6	6	23
Torna mais acessível financeiramente	-	9	3	3	15
Não identifica nenhum benefício relevante	1		9	11	21
TOTAL	21	30	22	27	100

Fonte: os autores.

Quanto aos benefícios identificados e à metodologia utilizada pelo professor, estudar nos horários que tem disponibilidade obteve maior percentual de respostas entre aqueles que apontam exemplos práticos e formatação clara e objetiva como um dos diferenciais que contribui para seu aprendizado. Também se acrescentam os respondentes que elencaram as atividades de fixação e as avaliações para melhorias como elementos positivos, possibilitando que seus estudos sejam mais aproveitados no momento que ele tem disponibilidade.

Outro benefício apontado pelos respondentes é a não necessidade de frequência diária à universidade, e, somando-se aos que apontaram o estudo em horários disponíveis, tem-se um percentual de 62%. Por outro lado, observa-se que 21% dos respondentes que apontam que são realizadas atividades de fixação e que há avaliações para melhorias não identificam nenhum benefício relevante em cursar na modalidade.



A possibilidade de concluir o curso em menos tempo não foi percebida como um benefício, obtendo-se apenas 2% dos respondentes. A preocupação percebida é que tenham acesso ao ensino, adaptando-se aos horários que têm disponibilidade. Nesse sentido, Farias (2013, p. 16) enfatiza que a educação a distância “é um sistema de aprendizagem com ênfase no aluno, permitindo que o mesmo tenha acesso às fontes de ensino [...]”

Tabela 4 – Ponto forte professores x forma de oferta do componente curricular (%)

Ponto Forte Profes- sores	Forma de oferta do componente curricular						Total
	Oferta- dos em vários formatos	Precisa de ajus- tes	Associado aos demais componentes curriculares	Há sequên- cia	Dispo- nível de forma atrativa		
Estímulo para pes- quisa	4	3	1	-	-	8	
Conteúdo atualizado	-	13	1	1	-	15	
Organizam o compo- nente curricular	10	4		1	-	15	
Possuem conheci- mento e domínio	18	16	1	9	2	46	
Usam metodolo- gias que possibilita conhecimento	10	4	-	-	2	16	
TOTAL	42	40	3	11	4	100	

Fonte: os autores.

Na avaliação dos pontos fortes dos professores com relação à oferta do componente curricular, 46% destacaram que os professores possuem conhecimento e domínio do conteúdo. Os demais aprovam as metodologias que possibilitam desenvolver conhecimentos, a atualização dos conteúdos e a organização dos componentes curriculares. Uma minoria aponta como fator positivo o estímulo para a pesquisa. Especificamente



quanto à oferta do componente curricular, 60% relacionam como pontos fortes os vários formatos, a associação com outros componentes curriculares, a sequência que permite o aprendizado e a atratividade. Mas ainda chama atenção a necessidade de ajustes na forma de oferta, apontada por 40% dos respondentes.

Tabela 5 – Como são tratadas as dúvidas enviadas ao professor e tutor (%)

Descrição	Total
São resolvidas de forma satisfatória	37
Às vezes não fica muito claro	17
São respondidas em tempo hábil	24
Há demora nas respostas	7
Outros	15
TOTAL	100

Fonte: os autores.

O nível de satisfação com relação aos componentes ofertados na modalidade EaD, foi de 59%, e 6% afirmaram que as expectativas da modalidade foram superadas. Outros 20% se declararam insatisfeitos, e 15%, pouco satisfeitos. Mesmo assim, em complemento às indicações dos graus de satisfação, os comentários dos respondentes sugerem a necessidade de se implementar às aulas mais dinamismo, organização e ordenação dos vídeos e textos. Segundo a opinião de um respondente: “Tornar as aulas mais dinâmicas, organizar melhor, organizando todos os vídeos em um só lugar. Os textos também devem ficar organizados.” (informação verbal).

Como aperfeiçoamentos, os respondentes sugerem que haja pelo menos uma aula presencial para esclarecer dúvidas do conteúdo. Sugerem também que o componente curricular Metodologia seja presencial. Além disso, comentam que na ocasião de webconferências, estas devem ser breves e objetivas, pois, na forma como são realizadas, tornam-se cansativas e, por esse motivo, pouco se absorve dos conteúdos. Os



comentários confirmam que a implementação de melhorias é necessária, o que deve ser uma ação permanente. Contudo, é importante destacar que, apesar de o papel do professor ser enaltecido no ensino e aprendizagem na modalidade EaD, a responsabilidade principal é do aluno (BAMARILLA FILHO, 2011).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as percepções dos estudantes do curso de Administração de uma universidade do Oeste catarinense quanto aos componentes curriculares ofertados na modalidade EaD. Com base nos resultados, pode-se inferir que a modalidade de ensino EaD pode contribuir para ampliar o acesso de mais pessoas ao ensino, mas essa modalidade ainda deve ser aperfeiçoada com vistas a torná-la mais dinâmica, utilizando-se metodologias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem.

Foi possível também identificar a necessidade de adaptação à modalidade EaD, à linguagem e a tudo o que disso decorre, a exemplo, disciplina, iniciativa e demais comportamentos imprescindíveis para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra. No entanto, o tempo para a conclusão dos estudos não foi elencado como foco principal. A dinâmica de como devem ser apresentados os conteúdos ganhou relevância, apontando, dessa forma, indício de que os estudantes têm interesse em aprender, porém necessitam se adequar à modalidade, da mesma forma que a instituição necessita implementar melhorias no seu sistema.

Portanto, para que a modalidade alcance seus objetivos e se mantenha eficiente, deve-se promover avaliações com o objetivo de coletar informações para identificar melhorias no sistema, assim, possibilitando um processo de ensino e aprendizagem de qualidade a todos.

A delimitação do contexto não permite a generalização dos resultados, pois o estudo se limita a estudantes do curso de Administração



de uma única universidade do Oeste catarinense. No entanto, sugerem-se estudos com outras instituições de ensino, inclusive por meio de estudos de caso múltiplo e que contemplem outras variáveis, por exemplo, a questão da modalidade presencial perante a modalidade EaD.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Maria Teixeira; ALVES, Mariana Aparecida Teixeira; VIANA, Aleksandre Rocha. Educação a Distância: análise das perspectivas e avanços da metodologia de ensino na construção do conhecimento. **Revista Multitexto**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 16-19, fev. 2016. Disponível em: <http://www.EaD.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcEaD/article/view/137>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BAMARILLA FILHO, Porfírio. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 41-72, ago. 2011.

CASAGRANDE, Lucas. **Educação nas modalidades presencial e a distância**: um estudo comparativo das percepções de estudantes de curso de nível de especialização na EA/UFRGS. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13064/000637408.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 jun. 2019.

FARIAS, Suelen Conceição. Os benefícios das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no processo de educação a distância (EaD). **Revista Digital Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 11, n. 3, p. 15-29, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.



SILVA, Dirceu; MORETTI, Sérgio Luiz do Amaral. A qualidade da educação a distância na percepção dos alunos: validação de uma escala para cursos de administração. **Revista Tecnologias na Educação Online**, São Paulo, ano 10, v. 25, jul. 2018. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2018/07/Art20-vol.25-Junho-2018>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SILVA, Mariana Paiva Damaceno; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; MUYLDER, Cristiana Fernandes de. Educação a distância em foco: um estudo sobre a produção científica brasileira. **Revista Administração Mackenzie Online**, São Paulo, p. 202-230, jul./ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ram/v16n4/1518-6776-ram-16-04-0202>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SOUZA, Simone de; FRANCO, Valdeni; COSTA, Maria Luisa. Educação a distância na ótica discente. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-113, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0099>. Acesso em: 12 jun. 2019.



A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO E NAS PRÁTICAS DO ENSINO A DISTÂNCIA NAS PÓS-GRADUAÇÕES DA UNOESC

Patrícia Aparecida Pedroso¹
Luciane Dalapria Krühs²
Augusto Cesar da Silva³
Lucivani Gazzóla⁴

RESUMO

Com a presente pesquisa buscou-se abordar e reconhecer a importância da afetividade no processo de aprendizagem a distância, visando sobretudo à discussão sobre a importância da relação entre professor e aluno, as relações ao ensinar e ao aprender e o impacto da afetividade na retenção dos conteúdos e estímulo para permanência dos alunos nos cursos na modalidade EaD. Esse assunto representa um desafio quando se fala em Educação a Distância (EaD), em que a relação entre professores tutores e alunos é mediada por meios eletrônicos, percebendo-se, assim, a importância da afetividade nessa modalidade de ensino, que tem aumentado a procura, mas ainda passa por resistências e necessita da quebra dos paradigmas da educação tradicional. Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem significativa. Educação a Distância.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi construído a partir dos estudos e da participação na pós-graduação em nível de especialização *Formação de Professores*

¹ Mestre em Processos Educativos; Professora e Coordenadora Universitária; patricia.pedroso@unoesc.edu.br

² Especialista em Gestão Financeira; Técnica-administrativa; luciane.dalapria@unoesc.edu.br

³ Especialista em Formação de Professores Tutores para atuar na EaD; Técnico-administrativo; augusto.silva@unoesc.edu.br

⁴ Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professora na Universidade do Oeste de Santa Catarina; lucivani.gazzola@unoesc.edu.br



Tutores para Atuar na EaD oferecida pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) a seus colaboradores. Esta pesquisa teve como objetivo compreender e descrever a importância do professor tutor e sua relação com os alunos no ensino a distância dos cursos de pós-graduação EaD da referida Universidade. Observou-se que, com a inovação tecnológica e muitos cursos sendo oferecidos nessa modalidade, o conhecimento passou a ser procurado pelos alunos no ensino a distância, no qual possam estar distantes da sala de aula presencial, e que o número de matrículas no EaD teve um aumento expressivo nos últimos anos. O processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD propõe uma metodologia em que o aluno tenha maior dinamismo dentro de seus estudos, autonomia e liberdade de estudar nos momentos mais propícios para ele. Nesse sentido o papel do professor tutor torna-se importante na perspectiva em que atua no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na construção do conhecimento do aluno. Nesse contexto a relação afetiva entre professor e aluno entra em ação.

As reflexões aqui estabelecidas são decorrentes de experiências vividas pelos alunos dos cursos de pós-graduação na modalidade de ensino a distância da Unoesc.

A Unoesc, com seus cursos nessa modalidade, tem possibilitado levar ensino superior de qualidade a alunos que tenham também acesso ao ensino presencial e possam ter um ensino de qualidade optando pela modalidade EaD.

Para que possa ofertar cursos a distância, com responsabilidade e eficiência, a Unoesc disponibiliza nos cursos de pós-graduação a presença de professores tutores. Os cursos em que se realizou a pesquisa com os alunos, Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Educação Especial, em Gerontologia, em Planejamento Urbano e em Política de Assistência Social e SUAS, contaram com a presença do professor tutor, que acompanhou todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no decorrer de cada componente curricular.



Essa infraestrutura, que inclui, ainda, o apoio de funcionários técnicos-administrativos e da coordenação, fica à disposição dos alunos. Nesse contexto, interessava saber de que forma a relação entre o professor tutor e o aluno vem acontecendo nos cursos e atuações da Unoesc, mais especificamente nas pós-graduações na modalidade EaD, tendo em vista que o afeto, a atenção e o acompanhamento são fundamentais para um bom processo de ensinar e aprender e aprender e ensinar.

O objetivo principal foi pesquisar e compreender a respeito do importante papel do professor tutor na educação a distância na percepção dos alunos, em específico nos cursos de ensino a distância da Unoesc Virtual. Os objetivos específicos foram compreender o importante papel do professor tutor e buscar as observações que os alunos das pós-EaD pensam ser relevantes na relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Levando em consideração que em pleno Século XXI o uso das tecnologias e sua importância na educação estão diretamente ligados à sociedade e à sua cultura, e que a era da informação vivenciada no momento já está inserida nas culturas e na constituição do sujeito enquanto ator social, percebe-se que há muitos desafios a se superar na universidade, com vistas à sua transformação e ao conhecimento dos alunos.

Todas essas mudanças têm exigido novas buscas, formações, investimentos, bem como novos meios de aprendizagem, e essas evoluções têm marcado o dia a dia das novas tendências educacionais, o que força as instituições a implantar novos modelos de educação sociais e educacionais. Certamente essa dinâmica social não deve ser assumida passivamente, ou seja, os avanços tecnológicos em si não podem dar um significado completo à educação. Pois se sabe que a utilização de metodologias ativas na educação é importante para essa nova abordagem



de ensino, e que nem sempre há a utilização da tecnologia para o bom andamento e desenvolvimento das aulas.

A moderação, a mediação ou a forma de conduzir as aulas na EaD levam ou não os alunos a desenvolverem conhecimento. Por isso é preciso construir um caminho para o estímulo e o incentivo do observador para dar conta de seus estudos e atividades a serem desenvolvidas nos cursos EaD, diante das questões sociais que marcam o País, na evolução dessa modalidade de ensino, devem, por fim, levar os alunos a desenvolverem durante o processo uma consciência crítica da realidade e da construção de seus conhecimentos.

Conceitua-se educação a distância como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem a partir da mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados e apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação existentes (CHERMANN; BONINI, 2000, p. 17). Tem-se, ainda, a contribuição de Barreto (2007), que afirma ser a educação a distância uma estratégia desenvolvida por sistemas educativos para oferecer educação a setores ou grupos da população que, por razões diversas, têm dificuldades de acesso a serviços educativos regulares.

Percebe-se que há também as situações geográficas e sociais, as condições familiares, profissionais e econômicas que, de algum modo, dificultam o acesso ou a continuação do processo educativo. Acredita-se em uma educação a distância de qualidade, desde que haja seriedade e envolvimento de todos. Dessa forma, o mediador, o professor tutor é imprescindível para um bom desenvolvimento das aulas e para a construção do conhecimento. Nos diz Fonseca (1998, p. 9) que

A aprendizagem humana é possível pela ação de um mediatizador [...] Trata-se de alguém que se interpõe entre os estímulos e o organismo para captar da mente do mediatizado as significações interiorizadas que advêm da própria experiência da aprendizagem [...] O mediador procura provocar, no estudante, 'estados de alerta, de



processamento, de planificação e de transcendência, mudanças e arranjos de informação autônomos, modulando o tempo, o espaço e a intensidade dos estímulos, humanizando-os e conferindo-lhes significação'. Dessa maneira, são desenvolvidos 'instrumentos psicológicos mais aptos e flexíveis para produzirem soluções [respostas adaptativas] às situações-problema 'provocadas' pela natureza e pela cultura'.

Não se pode negar o impulso que as novas tecnologias da comunicação e da informação trouxeram para a educação, ainda que a internet seja algo relativamente recente na história, já pode-se visualizar suas dimensões, proporcionando à grande parte da população a chance de acesso ao conhecimento.

A educação se faz em diversos lugares, e, conforme Fonseca (1998), a provocação e o acompanhamento do mediador é importantíssimo, pois o ensino a distância não tem a finalidade de negar a importância da presença física, da educação presencial, ao contrário, busca evitar discursos de defesa ou condenação da tecnologia no processo de aprendizagem.

No EaD, em cursos cem por cento on-line, o ensino é feito por meio do computador; o professor transmite conhecimentos aos alunos por intermédio da internet (webconferências), de vídeos gravados e de materiais para leitura.

Sabe-se que todo esse ensino mediado pela tecnologia e novas metodologias de trabalho teve um aumento crescente nas universidades, e esse tipo de aprendizagem vem se tornando popular, com isso há maior procura.

Há que se inteirar dessas novidades, e no Século XXI necessita-se dessas modificações e investimentos nas universidades, pois a internet apresenta inúmeras possibilidades de interação e, ainda, de formas diversas de se relacionar, de estudar e trocar ideias, da comunicação e da produção do conhecimento. No EaD há um ideal democrático de acesso à informação e ao conhecimento, pois o estudante sai de sua passividade,



de receptor de informações, para a posição de construtor do próprio conhecimento.

A Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação (MEC, 2003). Os meios de comunicação são os responsáveis pela alteração do conceito de presencialidade do educador (presença física), assim como sua responsabilidade do “ensinar”. (BRASIL, 2004, p. 12).

No que diz respeito à troca e construção do conhecimento, ressalta-se que a educação a distância oferece interação e comunicação, fazendo com que os alunos se posicionem como construtores e ou autores do seu próprio conhecimento. Essa construção deve ser ajustada, principalmente, pela colaboração, na realização de um trabalho em conjunto, respeitando o outro e sua construção. De acordo com Kenski (2007), é notório que o ciberespaço abre novas possibilidades e configurações para as pessoas aprenderem. Os alunos caracterizam-se mais dispostos, informais, com vontade de aprender o que lhes interessa, sem discriminações físicas, encontram-se reunidos virtualmente em um espaço que possibilita uma nova maneira de ver a educação.

Concebe-se uma nova didática na relação entre professor e aluno, novas relações na maneira de aprender e de ensinar, pois a educação não é centrada no professor, mas pautada na superação dos alunos, que dessa forma constroem seu próprio conhecimento; trata-se de um ensino centrado no aluno e em suas necessidades.

Essa autonomia requerida pelo ensino a distância é um dos maiores desafios dessa modalidade educacional. Entre os inúmeros ambientes para administração de cursos a distância, a Unoesc trabalha com o sistema Moodle, que significa Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Trata-se de uma ferramenta de gestão de cursos a distância,



um software desenhado para auxiliar educadores a criar cursos on-line de qualidade. O Moodle foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas, e seu projeto é baseado na pedagogia do Construcionismo Social.

A construção social, nessa perspectiva do ensino a distância, baseia-se na ideia de que pessoas aprendem melhor quando engajadas em um processo social de construção do conhecimento pelo ato de construir alguma coisa para outros.

O termo processo social sugere que a aprendizagem é alguma coisa que se faz em grupos. Ferramentas como o Moodle também podem ser chamadas de LMS (Learning Management Systems), que significa Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem ou, ainda, ambientes virtuais de aprendizagem. Dentro desse ambiente utilizam-se ferramentas como fóruns, tarefas, bate-papo (chat), repositório de materiais on-line, envio de trabalhos e atividades on-line e mural de avisos.

Há inúmeras ações importantes no ensino e aprendizagem quando se trata de EaD, que são: colaboração, cooperação, participação, interação, socialização e autonomia, na busca dos saberes, pois implicam ultrapassar a educação tradicional, na qual o professor fala e o aluno apenas ouve e anota. E como diz Paulo Freire (1981, p. 79) em seu livro *Pedagogia do oprimido*: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Dessa forma percebe-se que a educação vai além do apenas ensinar, vai além do estar, mas busca o ser e a relação de construção e socialização do conhecimento.

A modalidade de ensino a distância consiste em deslocar-se da pedagogia da transmissão/depósito para a pedagogia do diálogo, pois esses sistemas de aprendizagem possibilitam a construção de conhecimentos pautados nas ideias de autonomia e colaboração. Segundo Dias e Silva (2005, p. 171-172), o educador precisa agir como um “provocador de experiências que abrem as possibilidades para a produção/construção dos saberes através de uma progressiva consciência de que ser humano é ‘ser inacabado’, é o estar em permanente ‘estado de busca’ [...]” Nas palavras



de Chermann e Bonini (2000, p. 26): “No ensino a distância o aluno é o cento do processo de aprendizagem e deve ser levado a desenvolver habilidades para o trabalho independente, para a tomada de decisões e esforço auto responsável; o professor nada mais é que um tutor, um agente facilitador da aprendizagem.”

Ressalta-se que o professor tutor no ensino a distância deve buscar a construção e desenvolvimento do conhecimento e levar os alunos a refletir de forma crítica sobre os conteúdos e informações. O mediador, no EaD, leva em consideração que não é eterno em seu saber, não tendo a finalidade de simplesmente ensinar, mas é aquele que conhece os caminhos a serem mostrados para que os estudantes façam seu melhor, busquem aprender a aprender, sejam pesquisadores e construam seu conhecimento.

Dessa forma torna-se importante a reflexão da importância da presença do professor tutor e seu papel na EaD. Na modificação da relação professor-aluno, pode-se perceber que o professor tutor deve incentivar a autonomia de seus alunos, para que procurem superar suas dificuldades e formular seu próprio conhecimento, como já explicitado.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve uma abordagem quantitativa pelo fato de empregar a quantificação na coleta de informações e no seu tratamento. Segundo Richardson (1999, p. 70), o método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas. Estudos dessa natureza podem aplicar técnicas como médias, desvio padrão, moda, correlação, regressão, etc. (RICHARDSON, 1999).

Quanto aos procedimentos, foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e com questionário para análise quantitativa de dados. A



pesquisa deu-se nos cursos de EaD de pós-graduação da Unoesc ofertados em 2018, primeiros cursos de pós-graduação nessa modalidade na Instituição.

Após a coleta dos dados, foi realizada a etapa de análise estatística destes, tabulados em planilha eletrônica, com confecção de gráficos e quadros, de modo a facilitar a compreensão dos resultados obtidos com a pesquisa.

3.1 TIPO DE PESQUISA

3.1.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte de pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

3.1.2 Pesquisa quantitativa

Para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa, utilizou-se questionário com questões de múltipla escolha.

3.1.3 Resultados da pesquisa

As questões foram aplicadas para os cursos de pós-graduação EaD ofertados em 2018 pela Unoesc: Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Educação Especial, em Gerontologia, em Planejamento Urbano e em Política de Assistência Social

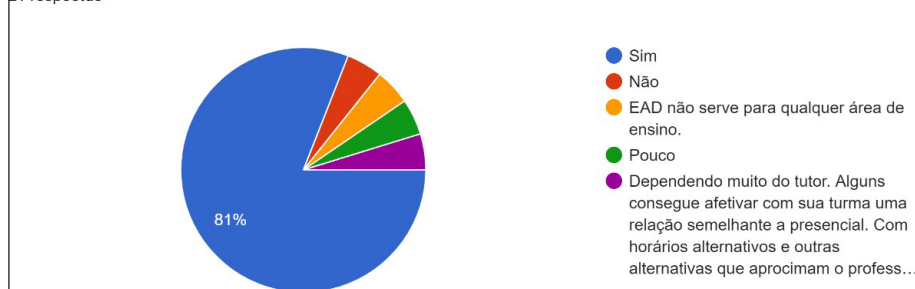


e SUAS. As respostas a seguir, expostas em gráficos, envolvem todos os cursos citados.

Gráfico 1 – Professor tutor

1. O professor Tutor na sua percepção atua no processo de ensino de aprendizado e consequentemente na construção do conhecimento?

21 respostas

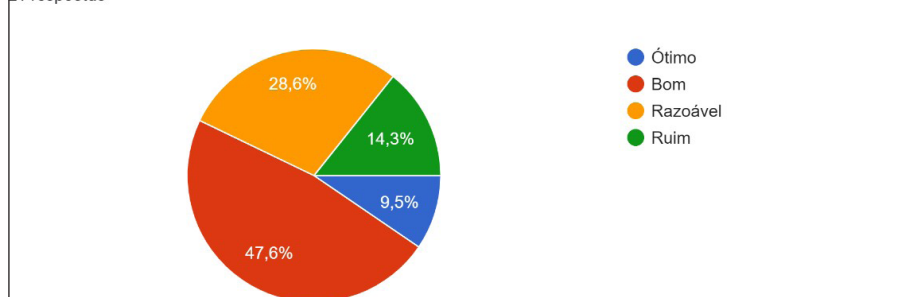


Fonte: os autores.

Gráfico 2 – Relação professor-aluno

2. No seu curso de Pós-graduação, como você caracteriza a relação professor e aluno nas disciplinas cursadas?

21 respostas



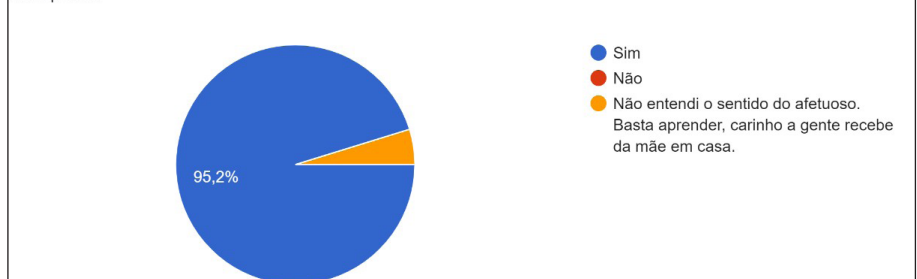
Fonte: os autores.



Gráfico 3 – Modalidade a distância

3. Você considera importante que no curso na modalidade a distância o professor seja afetuoso com o aluno?

21 respostas

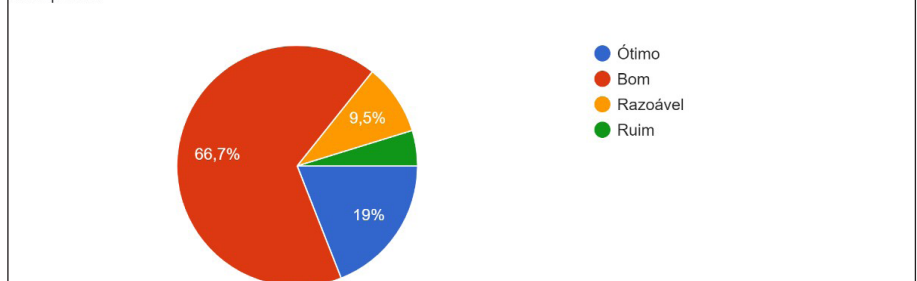


Fonte: os autores.

Gráfico 4 – Interação

4. No curso que você participou como aluno na modalidade a distância, como foi sua interação com os professores?

21 respostas

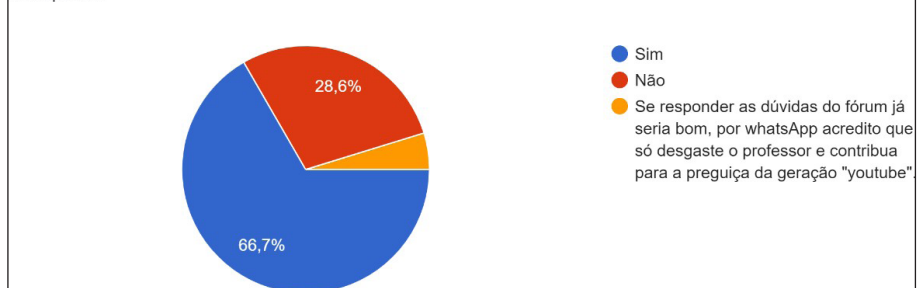


Fonte: os autores.

Gráfico 5 – Mensagens tutor

5. Você considera importante que o prof. Tutor envie mensagens diárias (e-mail, WhatsApp, fórum, tira-dúvidas) ao aluno?

21 respostas



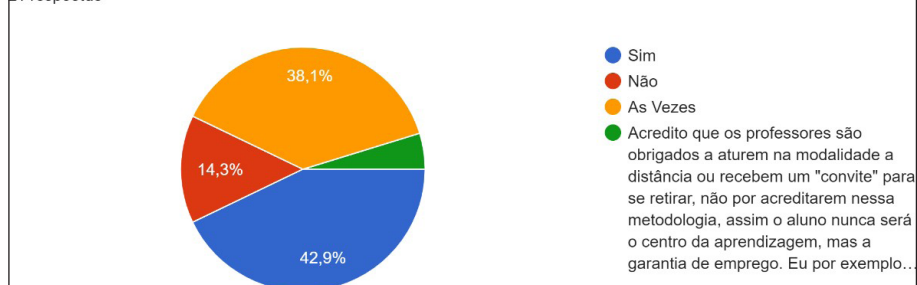
Fonte: os autores.



Gráfico 6 – Aprendizagem e aluno

6. O aluno do ensino a distância é considerado o centro do processo de aprendizagem pelo professor?

21 respostas



Fonte: os autores.

Com base nos resultados apresentados, percebe-se a importância do professor tutor nos cursos de pós-graduação EaD. Evidenciou-se a participação dos professores como mediadores nos cursos, a importância do afeto na relação de ensino e aprendizagem entre professores e alunos. Percebe-se que ainda há pontos a melhorar conforme respostas das questões 2 e 6. Porém a pesquisa trouxe em si respostas positivas, em geral, com a importância de saber que a relação professor-aluno e mediação é importante e tem sido desenvolvida com boa avaliação pelos alunos dos cursos abordados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino na modalidade a distância necessita de um aluno com perfil protagonista, o que, muitas vezes, causa estranheza aos estudantes que são acostumados com a relação vertical: professor-aluno, que acontece no ensino tradicional. Dessa forma, vê-se a importância da autoaprendizagem, da autonomia e do desprendimento para estudar e organizar seus horários como uma das principais características do Ensino a Distância. Diante disso, o papel e a presença on-line do professor tutor



são extremamente necessários para que os estudantes se sintam seguros e autônomos ao mesmo tempo.

Dessa forma, percebe-se que a proposta da Unoesc na modalidade EaD não é um ensino distante, mas, sim, a distância, no qual o professor esteja presente nas ações e movimentos dos alunos nos componentes curriculares. A questão da afetividade que nasce da interação entre professor e aluno é fundamental para o processo de aprendizagem, principalmente quando se trata da modalidade de ensino a distância.

A aprendizagem e a afetividade andam juntas, não podem ser dissociadas, possuem funções diferentes, mas devem andar juntas em qualquer ação educativa. E, assim, vê-se que se o tutor ou professor estiver em ação junto com os alunos, interagindo, motivando, torna-se responsável por disponibilizar alguns recursos para auxiliar a aprendizagem, instigando a reflexão e a pesquisa, podendo propor atividades que levem os alunos a estimular sua cognição, a buscarem novos aprendizados, articulando enquanto tutor a teoria e a prática, e, assim, a relação, o acompanhamento e a parceria fazem a modalidade EaD ser tranquila e significativa aos alunos e professores.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Legislação e Documentos**. 2004. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf.

CHERMANN, Maurício; BONINI, Luci Mendes. **Educação a distância: novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet**. [2000]. Dissertação. Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, [2000].

DIAS, Sandra Rodrigues; SILVA, Marco. Dialógica e interatividade em educação on-line. **Revista FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 23, p. 169-179, jan./jun. 2005.



FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 1999.



ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS ALUNOS NOS COMPONENTES CURRICULARES OFERTADOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Liliane Simara Fernandes¹

Ardinete Rover²

Jéssica Romeiro Mota³

Willyan Barbosa⁴

Lindamir do Carmo Secchi Gadler⁵

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar qual o grau de rendimento dos alunos da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) matriculados nos componentes curriculares Metodologia Científica e Produção de Textos, ofertados de forma presencial em 2018, bem como no componente correlato Linguagem e Método Científico, ofertado em 2019 na modalidade de Ensino a Distância (EaD). A pesquisa caracterizou-se como abordagem quantitativa, exploratória e descritiva. Para a obtenção dos dados, foi realizado um estudo em dados secundários por meio da análise de documentos disponíveis no Portal de Ensino da Unoesc dos Cursos de Administração, Ciências Contábeis, Educação Física, Medicina e Odontologia ofertados no Campus de Joaçaba. A amostra foi do tipo intencional por se tratar dos cursos que ofertaram os componentes de forma presencial e a distância nos anos de 2018 e 2019, o que possibilitou a comparação dos dados. Os resultados demonstraram que existe um baixo número de visualizações nos componentes em estudo tanto na oferta

¹ Professora Mestre na Universidade do Oeste de Santa Catarina; liliane.fernandes@unoesc.edu.br

² Professora Mestre na Universidade do Oeste de Santa Catarina; ardinete.rover@unoesc.edu.br

³ Professora Mestre na Universidade do Oeste de Santa Catarina; jessica.mota@unoesc.edu.br

⁴ Graduando no Curso de Ciências Contábeis da Universidade do Oeste de Santa Catarina; willyanbarbosa@gmail.com

⁵ Professora Mestre na Universidade do Oeste de Santa Catarina; lindamir.gadler@unoesc.edu.br



presencial quanto na modalidade a distância, sendo que o desempenho é menor na maioria dos cursos quando da oferta na modalidade a distância, com exceção do Curso de Medicina, que se manteve o mesmo, e de Odontologia, que teve pouca variação, talvez por ser tratar de cursos de período integral.

Palavras-chave: Rendimento acadêmico. Modalidade EaD. Linguagem e método científico.

Analysis of student performance in the subjects offered online

Abstract

This study aimed to identify the performance of students of the Universidade do Oeste Santa Catarina (Unoesc), enrolled in the presential subjects Scientific Methodology and Text Production offered in 2017, as well as a related subject of Language and Scientific Method offered online in 2018. The research was characterized that quantitative, exploratory and descriptive approach. To obtain the data, a study on secondary data was carried out through the analysis of documents available on the Teaching Portal at Unoesc of the Administration, Accounting Sciences, Physical Education, Medicine and Dentistry courses offered on the Joaçaba Campus. The sample was intentional because it was the courses that offered presential and online subjects in the years 2018 and 2019 that made it possible to compare the data. The results showed that there is a low number of visualizations in the subjects under study, both in the presential and online offers, with the performance being lower in most courses when compared to the online subjects, except the Medicine course that maintained the same and Dentistry that had little variation, perhaps because they are full-time courses.

Keywords: Academic performance. Online education. Language and scientific method.



1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país continental que, entre suas muitas peculiaridades, possui longas distâncias entre seus municípios e regiões, o que interfere também no seu desenvolvimento. Nesse contexto, nem sempre foi possível proporcionar educação presencial de forma igualitária, sendo o ensino a distância (EaD) uma maneira de diminuir essa desigualdade. Segundo a Associação Brasileira de Ensino a Distância – ABED (2019), essa modalidade de ensino no País soma, no censo atual, mais de 9 milhões de alunos, e vem crescendo.

A mudança do cenário da educação envolve também mudança de comportamento dos seus atores, de modo que cada um compreenda seu envolvimento para o sucesso do projeto.

A Unoesc foi credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) para atuar como instituição universitária em 14 de agosto de 1996, por meio de decreto presidencial. Em 2009, também foi credenciada para atuar na educação a distância, nos termos da Portaria n. 258/2009 e oferta cursos de graduação, extensão e pós-graduação em EaD (UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC, 2019).

A Instituição, que atua fortemente no ensino presencial, entende que a evolução da Educação a Distância (EaD) é uma tendência no ensino, além de ser uma oportunidade de acesso a muitos jovens da região que residem em outros municípios, que não Joaçaba, e que trabalham, o que dificulta seus deslocamentos e sua disponibilidade para frequentar um curso presencial. Por isso, nos dois últimos anos, a Unoesc vem trabalhando na mudança dos projetos pedagógicos dos seus cursos presenciais e implementando, em nível Institucional, nos cursos presenciais, a oferta dos componentes curriculares Linguagem e Método Científico, Ética e Sociedade, Filosofia, Antropologia e Sociologia na modalidade a distância, bem como tem inserido componentes híbridos (semipresenciais). Para



tanto, vem investindo em recursos tecnológicos que permitem a interação entre professor e alunos em momentos síncronos e assíncronos. Além disso, investe na capacitação docente para atuar com eficiência no ensino a distância.

Considerando que a Instituição visa ampliar a oferta de componentes curriculares nessa modalidade, fez-se necessário um estudo que instrumentalizasse a tomada de decisão quanto ao rendimento dos alunos nos componentes cursados em EaD, sobretudo para nortear intervenções e modificações capazes de potencializar os aspectos que contribuam para o incremento de mais ofertas desses componentes.

O estudo delimitou-se ao acompanhamento do comportamento e do rendimento de alunos matriculados nos componentes curriculares Metodologia Científica, Produção de Textos (presenciais), ofertados em 2018, e Linguagem e Método Científico (EaD), ofertado em 2019 nos Cursos de Administração, Ciências Contábeis, Educação Física – Bacharelado e Licenciatura, Odontologia e Medicina.

A pesquisa demonstra a regulamentação e a forma de apresentação da oferta dos componentes curriculares na modalidade EaD, bem como apresenta o resultado da análise de dados levantados sobre o rendimento de alunos matriculados nos componentes Metodologia Científica e Produção de Textos em 2018 correlatos ao componente Linguagem e Método Científico em 2019.

2 DESENVOLVIMENTO

A educação a distância cresceu vertiginosamente nos últimos anos, especialmente após o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação. Soluções como a internet contribuíram e contribuem substancialmente para o aumento do número de alunos nos cursos de educação a distância pela facilidade de acesso aos sistemas, agilidade e abrangência. De acordo com dados do INEP, em 2017 houve significativo



aumento na oferta da modalidade de ensino a distância (12,8%) em relação à modalidade presencial (2,1%) (BRASIL, 2005).

2.1 REGULAMENTAÇÃO DA OFERTA DE COMPONENTES CURRICULARES EAD

No Brasil, em 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação, porém foi somente em 1996 que a modalidade a distância passou a ser reconhecida para o ensino nos diferentes níveis mediante a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996).

Seguiu-se uma série de decretos e portarias que, com o passar dos anos, foram aperfeiçoando essa modalidade, inclusive acompanhando os avanços tecnológicos que não só permitem como facilitam o acesso remoto que viabiliza estudar a distância.

Em outubro de 2016, é publicada a Portaria do MEC n. 1.134/2016, que trata da integração do ensino a distância com o presencial, pois essa Portaria trata especificamente da oferta de componentes curriculares a distância, dentro do teto de 20% da carga horária, em cursos presenciais de graduação (BRASIL, 2016).

Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância. § 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. § 2º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais. § 3º 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 de graduação reconhecido (BRASIL, 2016). Anteriormente, o tema era regulado pela Portaria MEC nº 4.059/2004. (BRASIL, 2016).



De acordo com o Decreto 5.622/2005, o ensino a distância caracteriza-se como uma modalidade educacional com a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem; neste utilizam-se meios e tecnologias de informação e comunicação para os alunos desenvolverem as atividades educativas, mediadas pelos professores, que podem ser realizadas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Fialho, Barros e Rangel (2019) analisam a regulamentação da EaD no ensino superior sob duas dimensões pedagógicas: a primeira traz a garantia da interatividade docente-aluno; e a segunda traz a possibilidade de atender às especificidades do processo de aprendizagem de cada aluno e do seu contexto social, pois os conteúdos e atividades do curso são disponibilizados aos alunos e não são atualizados e modificados no processo de execução.

2.2 MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Estudos realizados por Lubian, Rover, Mello e Tonial (2016) demonstram que o ensino a distância mudou o paradigma nos processos de ensino e aprendizagem, com aulas presenciais centradas no professor; as aulas foram substituídas por estudos individuais, mediados por professores, com uso das tecnologias, em que o aluno é protagonista da aprendizagem.

Moran (2019) coloca que uma parte da educação presencial caminha para o uso em ambientes virtuais, mas a educação a distância não é um processo educacional de transferência do que se faz em aula presencial para uma plataforma tecnológica. Chama atenção de um ponto fundamental ao afirmar que, pedagogicamente, educar a distância não é só disponibilizar materiais, é também interagir, aprender em conjunto, mudar as formas de ensinar, a fim de buscar o melhor desempenho dos alunos tanto nas aulas presenciais quanto nas em EaD.



Sob o mesmo enfoque Bussler, Hsu, Storopoli e Maccari (2019) indicam que, para que o EaD seja bem sucedido, é preciso que as Instituições promovam esforços e investimentos para atrair novos alunos, bem como para reter os que já estão matriculados, assim como necessitam de investimento em profissionais para atuar com competências que ultrapassem os conhecimentos teóricos da literatura. Por isso, o acompanhamento da oferta de componentes ou cursos nessa modalidade deve ser contínuo.

O ensino na modalidade EaD deve estar fundamentado na qualidade pedagógica; não pode ser tratado como uma mercadoria. Precisa atender aos requisitos que qualificam a formação das pessoas envolvidas (FIALHO; BARROS; RANGEL, 2019).

Diante do indicativo dos autores fica evidente que a oferta de componentes curriculares na modalidade EaD envolve desenvolver estratégias adequadas de ensino, organizadas de forma a facilitar os processos autogeridos de aprendizagem, bem como acompanhar os professores e o desenvolvimento dos alunos, sendo esses fatores substantivos na construção de resultados quando da oferta desse tipo de componente curricular.

Belloni (2012) aponta que o ensino superior deve se transformar para dar condições e encorajar a aprendizagem independente, que os cursos sejam capazes de promover a construção do conhecimento como processo ativo. Por essas razões, para a oferta de componentes na EaD, as estratégias e abordagens de ensino devem estar relacionadas ao desenvolvimento de competências necessárias à autoaprendizagem e à obtenção de um bom desempenho nas atividades desenvolvidas.

Diante disso, levanta-se a questão sobre como as Instituições de Ensino (IES) devem organizar estratégias e ações pedagógicas que contribuam na formação e no desempenho dos alunos da modalidade EaD da mesma forma como acontece nos componentes curriculares ofertados de forma presencial.



Nos componentes curriculares ofertados em EaD, devem estar disponíveis o conteúdo e as atividades a partir do momento que o aluno ingressa nestes. Ele conduz o seu tempo de estudos e avanços, sempre mediado pelo professor, que fica disponível para feedback, tirar dúvidas, orientar e chamá-lo quando percebe que não interage ou deixa de cumprir as atividades propostas. Pois, na EaD, o aluno é o principal responsável por seu desempenho, ao contrário da expectativa gerada no ensino presencial, no qual o professor se torna protagonista (RODRIGUES; RESENDE; MIRANDA; PEREIRA, 2016).

Assim, para orientar o aluno na busca de conhecimento no mundo de informações aberto pela internet, ensinar que há diferentes caminhos e formas de buscar conhecimentos e trocar experiências, é primordial que o EaD atinja os objetivos de aprendizagem, e o que aluno alcance o desempenho desejado.

Apontam Rover, Mello e Bentach (2017) que, para o aluno alcançar sucesso nos estudos a distância, ele necessita desenvolver algumas competências e habilidades, como programação adequada do seu tempo, aprender a avaliar a compreensão dos temas propostos e observar sua aprendizagem, ou seja, precisa ser autodidata, visto que não há a presença física de um professor, utilizar adequadamente os equipamentos, desenvolver pensamento crítico, ser interessado e curioso, assim poderá alcançar um melhor rendimento.

2.3 MÉTODO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa com abordagem quantitativa pelo fato de empregar a quantificação na coleta de informações e no seu tratamento, por meio de técnicas estatísticas, tendo a intenção de validar com precisão os resultados e evitar distorções de análise e interpretação (RICHARDSON, 1999).



Ainda, caracteriza-se como um estudo de caráter exploratório, que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito na discussão (GIL, 2008). Também se tratou de uma pesquisa descritiva; conforme Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Assim, esta pesquisa enquadrou-se como descritiva, pois descreveu o rendimento dos alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais de Administração, Ciências Contábeis, Educação Física (Bacharelato e Licenciatura), Medicina e Odontologia quando estudam o componente curricular a distância.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi desenvolvida por meio de um levantamento de dados por análise documental de registros feitos nos componentes ofertados em 2018 de forma presencial (Metodologia Científica e Produção de Textos) e em 2019, quando foi ofertado o componente Linguagem e Método Científico, o qual fundiu os dois componentes citados, na modalidade a distância, sendo essa a delimitação da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2010), a delimitação da pesquisa tem como finalidade estipular limites para a investigação.

A coleta de dados se deu em dois momentos: análise documental dos componentes curriculares em estudo ofertados nos cursos presenciais da Unoesc com oferta nos anos de 2018 e 2019.

Após a coleta dos dados, foi realizada a etapa de análise estatística destes, tabulados em planilha eletrônica, com confecção de gráficos e quadros, de modo a facilitar a compreensão dos resultados obtidos com a pesquisa.

2.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados se deu a partir da análise dos dados disponíveis no Portal de Ensino da Unoesc.



2.4.1 Análise da participação dos alunos nas atividades educacionais e seu desempenho

A oferta dos componentes curriculares Metodologia Científica e Produção de Textos, na modalidade presencial, em 2018, foi modificada, em 2019, para um só componente curricular denominado Linguagem e Método Científico, ofertado na modalidade a distância nos Cursos de Administração, Ciências Contábeis, Educação Física (Bacharelato e Licenciatura), Medicina e Odontologia. Também no Curso de Pedagogia, porém este não foi objeto de análise, pois a pesquisa estava delimitada para os cursos ofertados na Unoesc Campus de Joaçaba.

Para análise foram levantados dados dos componentes separadamente: oferta presencial, agrupando as informações de Metodologia Científica e Produção de Textos, e a distância, Linguagem e Método Científico, a fim de verificar as diferenças encontradas quanto ao número de visualizações no Portal de Ensino, bem como ao desempenho dos alunos quando da oferta na modalidade presencial ou em EaD.

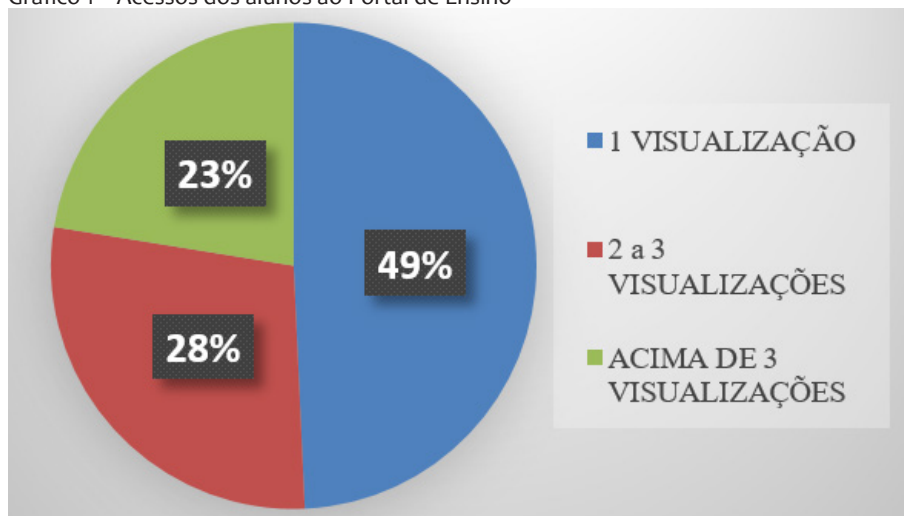
Em um primeiro momento foram indicados dados individuais por curso. E no segundo momento foi feita a análise comparativa dos dados levantados.



2.4.1.1 Curso de Administração

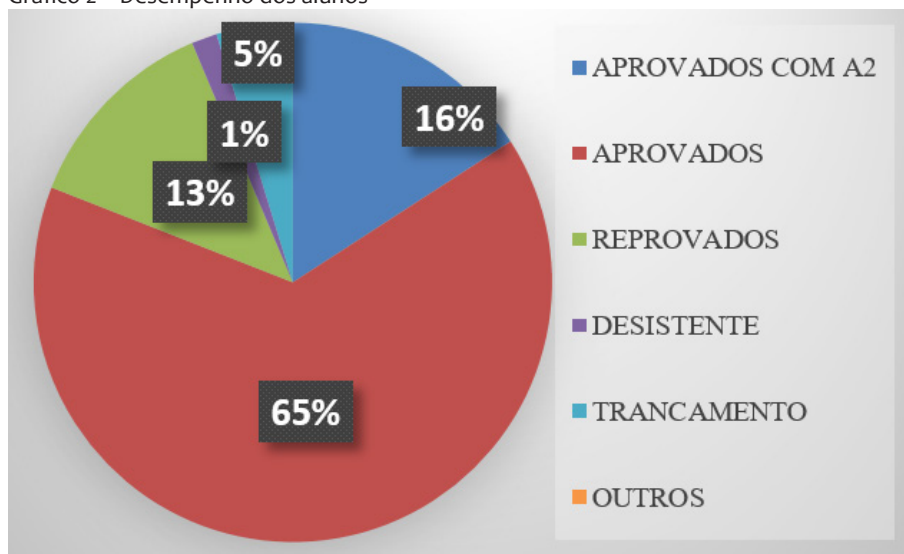
Metodologia Científica

Gráfico 1 – Acessos dos alunos ao Portal de Ensino



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico (UNOESC, 2019).

Gráfico 2 – Desempenho dos alunos

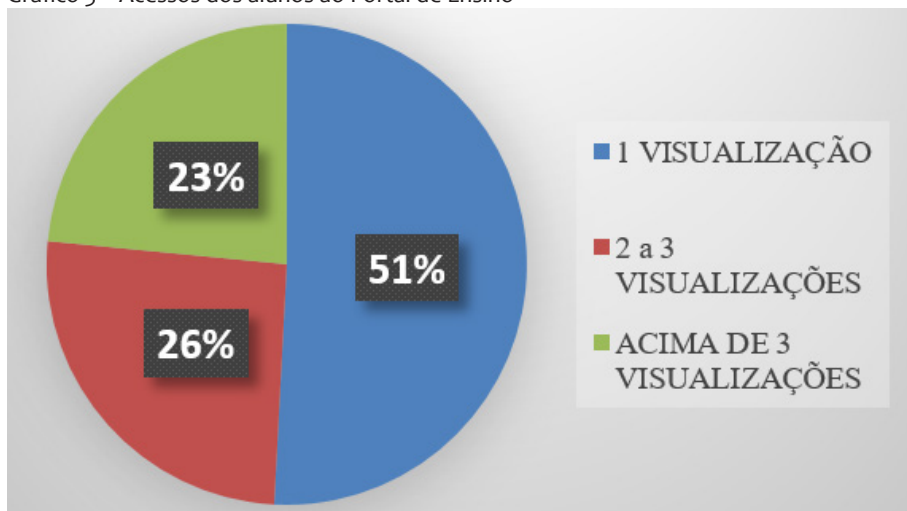


Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico (UNOESC, 2019).



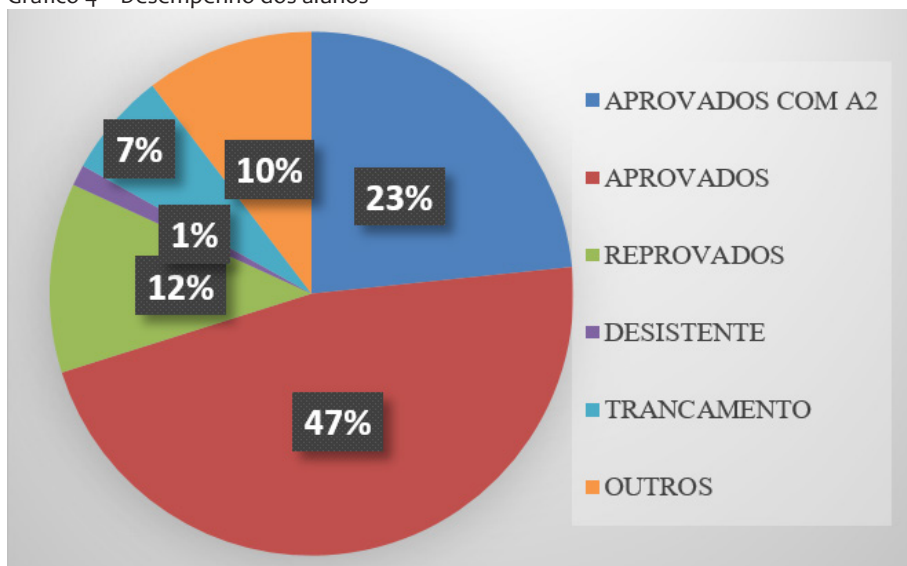
Produção de Texto

Gráfico 3 – Acessos dos alunos ao Portal de Ensino



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

Gráfico 4 – Desempenho dos alunos



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

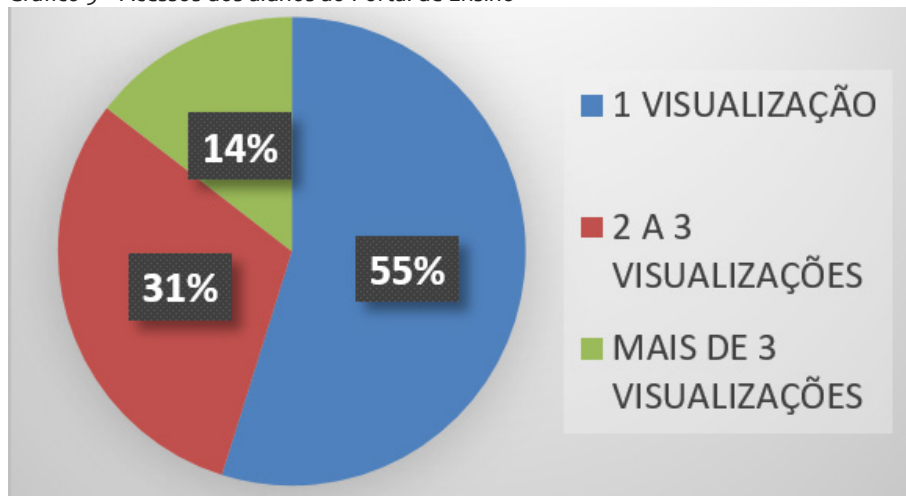


Os dados apresentam que a média de acessos ao Portal de Ensino, agrupados os dois componentes, foi de uma visualização com 50% dos alunos. De duas a três visualizações aconteceu em 27%, e somente 23% dos alunos acessaram acima de três vezes os materiais disponíveis.

A média de 50% dos alunos visualizou duas ou mais vezes o material disponível no Portal de Ensino, o que pode ser o reflexo das aprovações sem exame, que foi de 47%. A média de aprovados como um todo somou 75,5%. O percentual médio de 24,5% foi de reprovados.

Linguagem e Método Científico

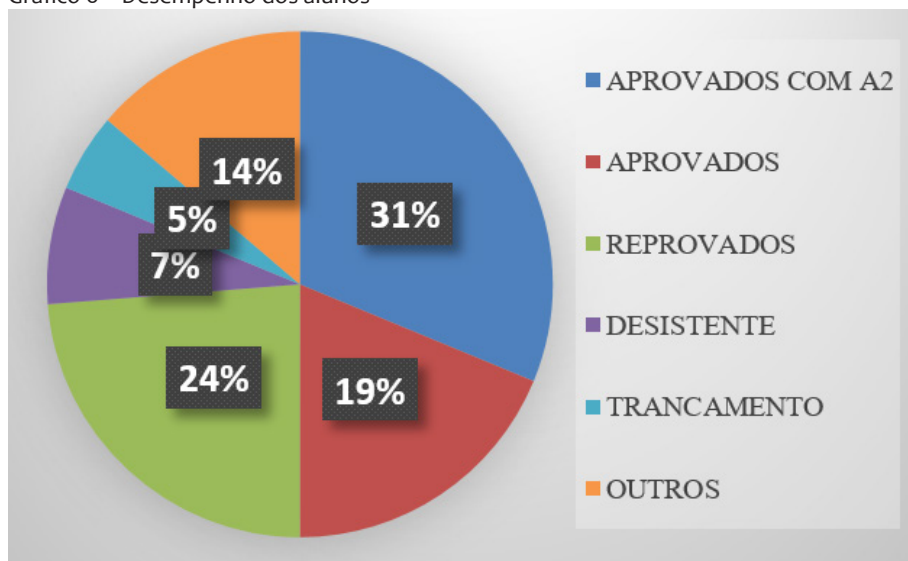
Gráfico 5 – Acessos dos alunos ao Portal de Ensino



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).



Gráfico 6 – Desempenho dos alunos



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

O Gráfico 6 demonstra que 50% do total de alunos de Administração foram aprovados sem ou com exame (A2) no componente Linguagem e Método Científico. O número de reprovados foi de 24% por nota e 26% não foram aprovados por outras situações, como desistência, trancamento, transferências, ou aqueles que só fizeram matrícula e nunca cursaram o componente.

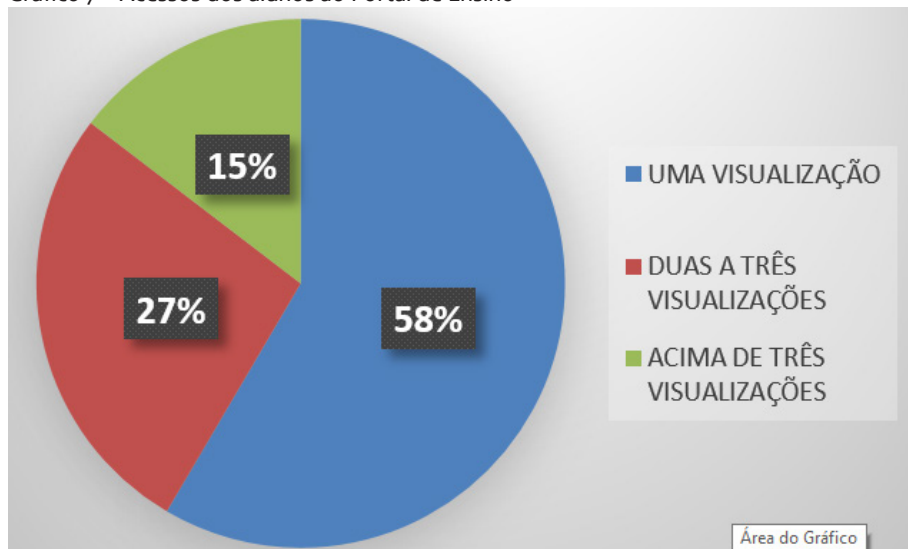
Analisando o percentual de aprovados no componente quando da oferta presencial, este somou 75,5%, enquanto quando ofertado na modalidade EaD 50% obteve de aprovação nesse curso, resultando em uma diferença significativa.



2.4.1.2 Curso de Ciências Contábeis

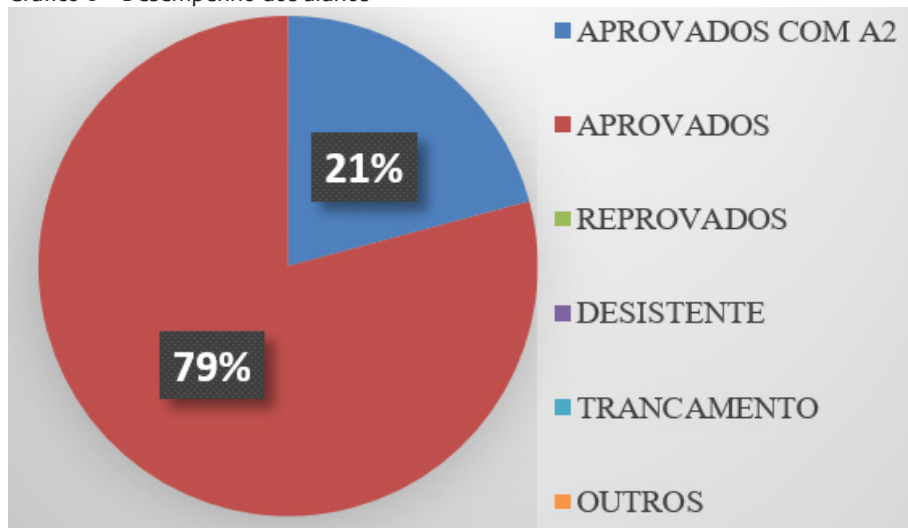
Metodologia Científica

Gráfico 7 – Acessos dos alunos ao Portal de Ensino



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

Gráfico 8 – Desempenho dos alunos

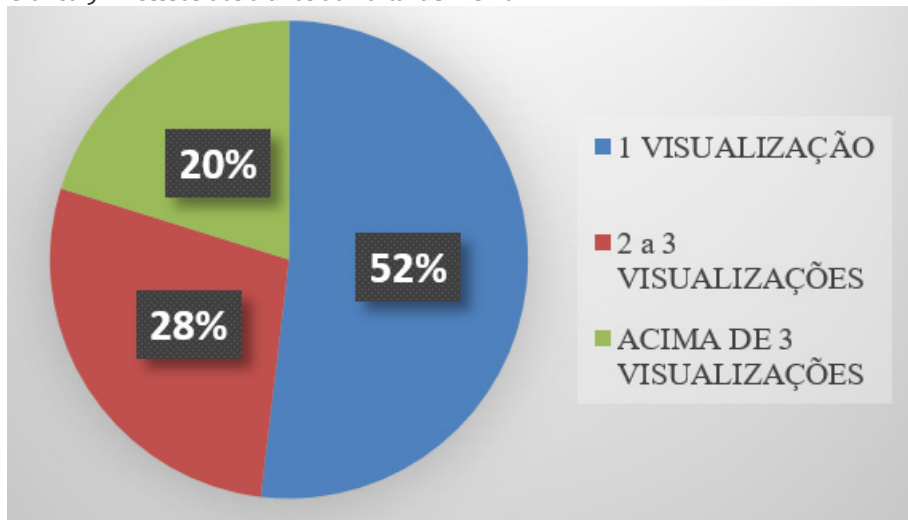


Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).



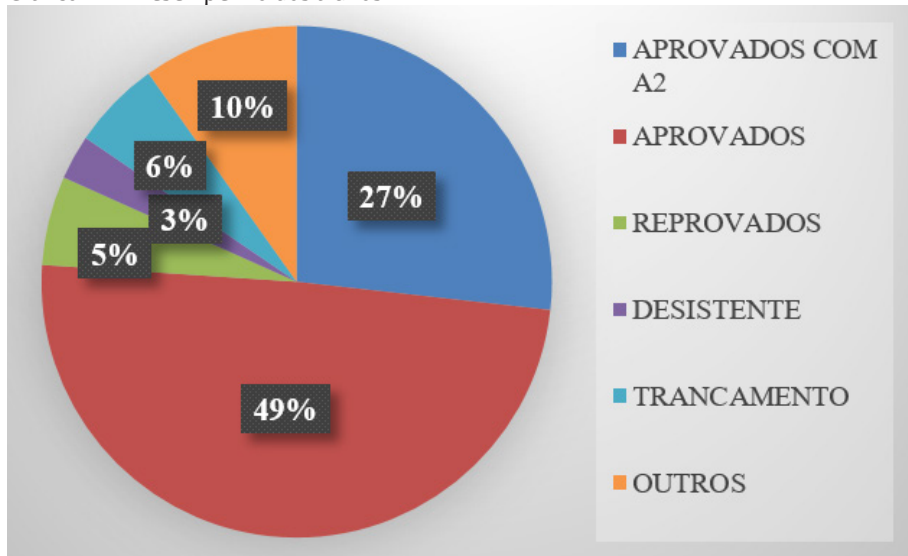
Produção de Texto

Gráfico 9 – Acessos dos alunos ao Portal de Ensino



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

Gráfico 10 – Desempenho dos alunos



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

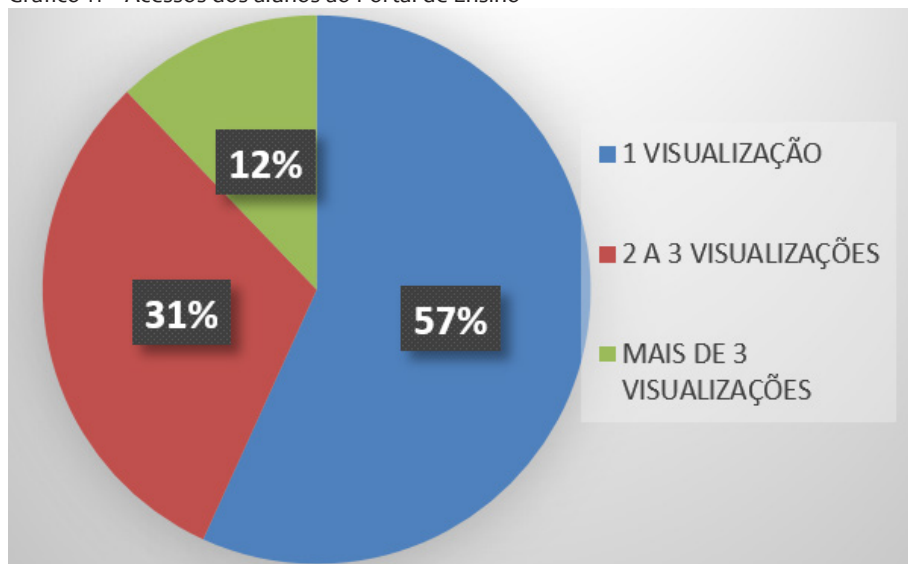


No Curso de Ciências Contábeis a média de acessos ao Portal de Ensino, agrupados os dois componentes, obteve o resultado de uma visualização com 55% dos alunos; de duas a três visualizações aconteceram em 27,5%, e somente 17,5% dos alunos acessaram acima de três vezes os materiais disponíveis.

A média de 45% dos alunos visualizou duas ou mais vezes o material disponível no Portal de Ensino, sendo que 64% foram aprovados sem exame, o que não reflete o maior número de acessos com mesmo percentual de aprovados sem exame. Os aprovados como um todo somaram 88%. Os 12% de alunos reprovados deu-se somente no componente de Produção de Texto, por desistência, trancamento, por nota ou outros motivos.

Linguagem e Método Científico

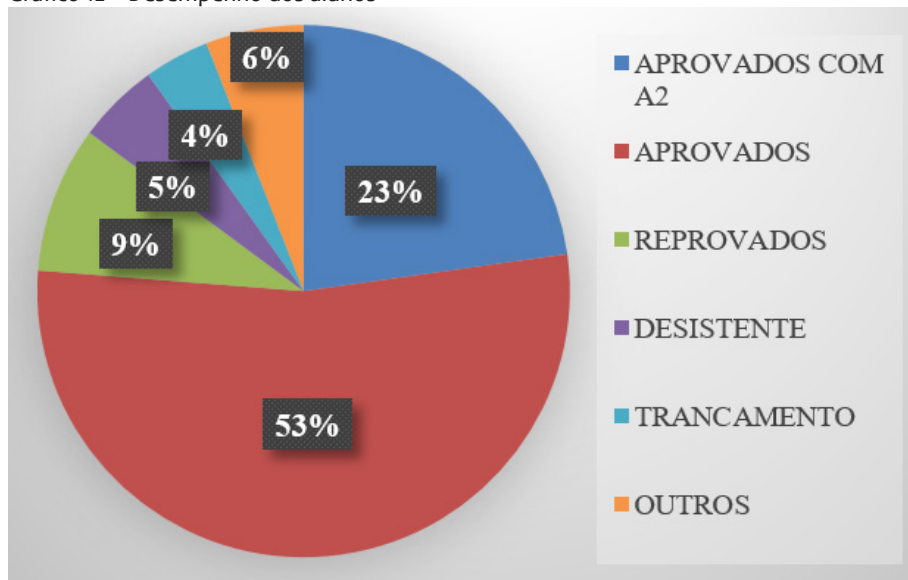
Gráfico 11 – Acessos dos alunos ao Portal de Ensino



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).



Gráfico 12 – Desempenho dos alunos



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

O Gráfico 12 evidencia que 76% do total de alunos de Ciências Contábeis foram aprovados sem ou com exame (A₂) no componente Linguagem e Método Científico. O número de reprovados foi de 9% por nota e 15% não foram aprovados por outras situações, como desistência, trancamento, transferências, ou aqueles que só fizeram matrícula e nunca frequentaram o componente.

Considerando o percentual de aprovados no componente quando da oferta presencial, este somou 88%, enquanto quando ofertado na modalidade EaD houve 76% de aprovação nesse curso, resultando uma diferença de 12% a mais quando da oferta na modalidade presencial.

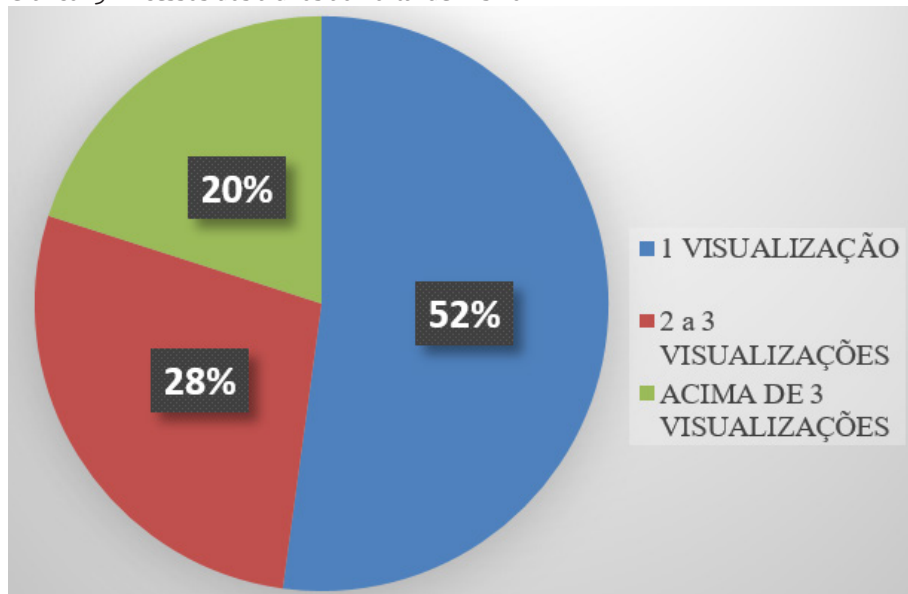


2.4.1.3 Curso de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura)

Os componentes foram agrupados quando da oferta para as duas turmas pelo número de alunos matriculados, assim a análise também foi feita dessa forma.

Metodologia Científica (Bacharelato e Licenciatura)

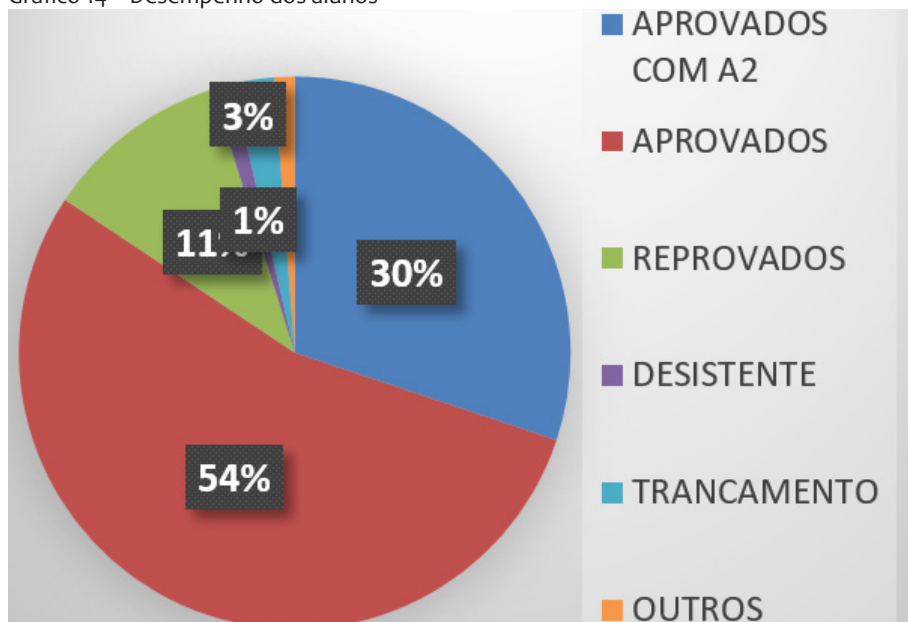
Gráfico 13 – Acessos dos alunos ao Portal de Ensino



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).



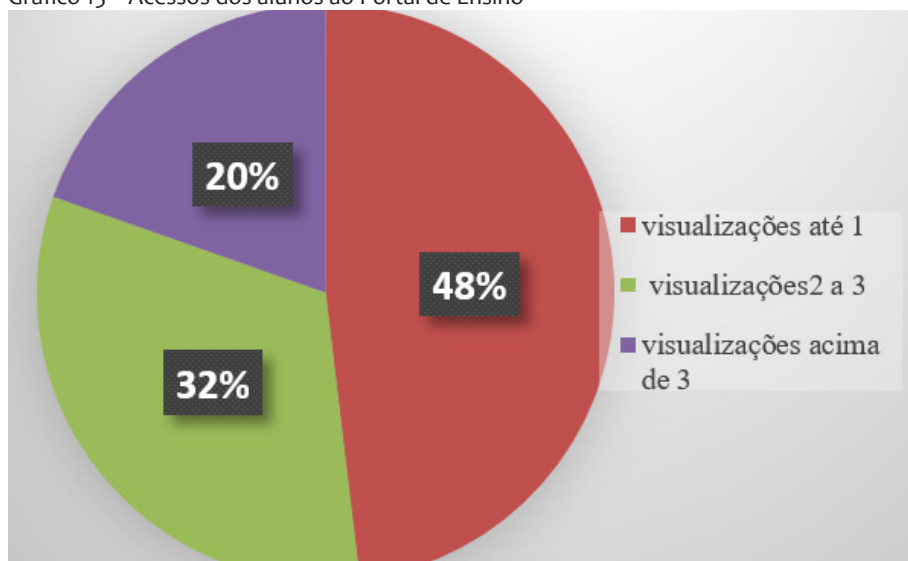
Gráfico 14 – Desempenho dos alunos



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

Produção de Texto (Bacharelado e Licenciatura)

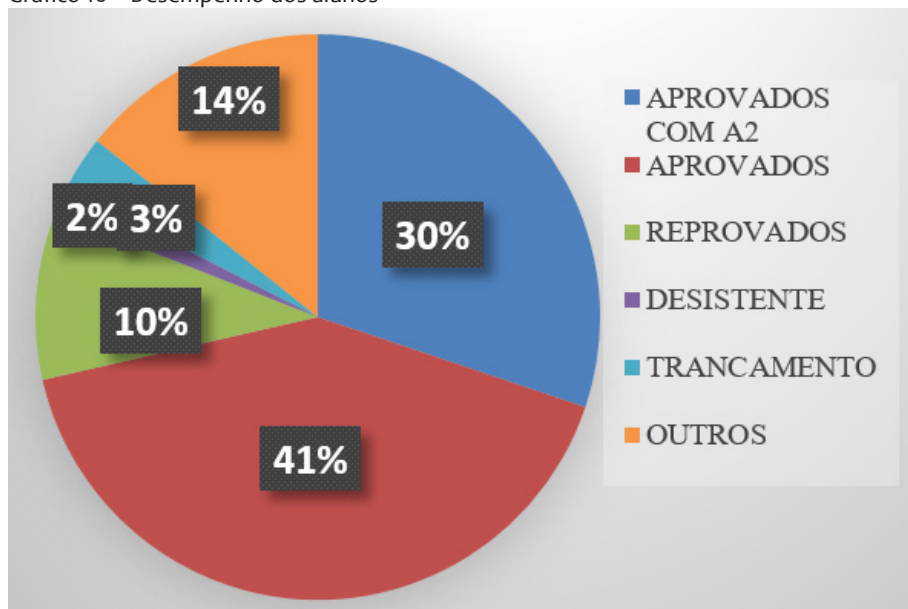
Gráfico 15 – Acessos dos alunos ao Portal de Ensino



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).



Gráfico 16 – Desempenho dos alunos



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

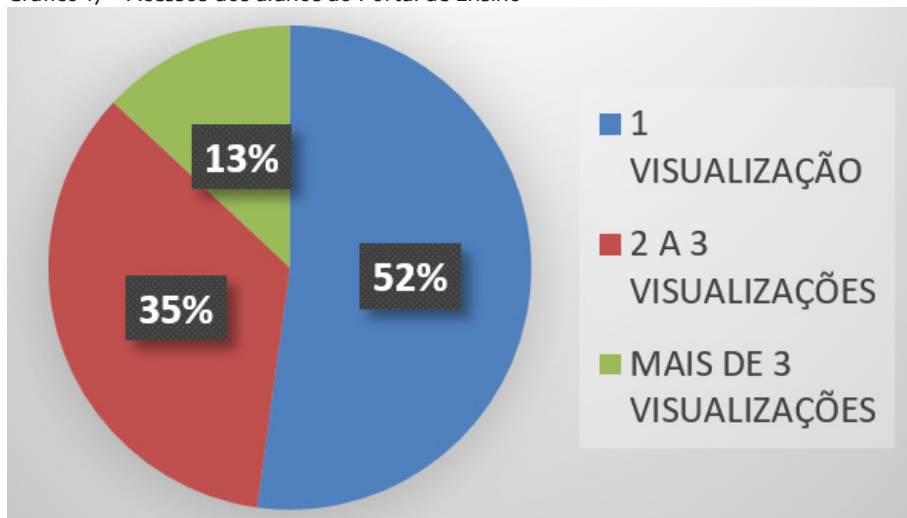
Na média de visualizações ao Portal de Ensino, nos dois componentes, observa-se que 50% fizeram uma visualização, 26%, entre duas e três visualizações, e 24% acessaram acima de três vezes, os materiais disponíveis.

Somando, 50%, em média, fizeram de duas ou mais vezes visualizações do material disponível no Portal de Ensino, sendo que 47,5% foram aprovados sem exame, o que pode ser resultado com quase mesmo percentual de acessos de aprovados sem exame. Os aprovados, como um todo, somaram 77,5%. O percentual médio de 10,5% reprovou por nota e 12% reprovaram por outros motivos.



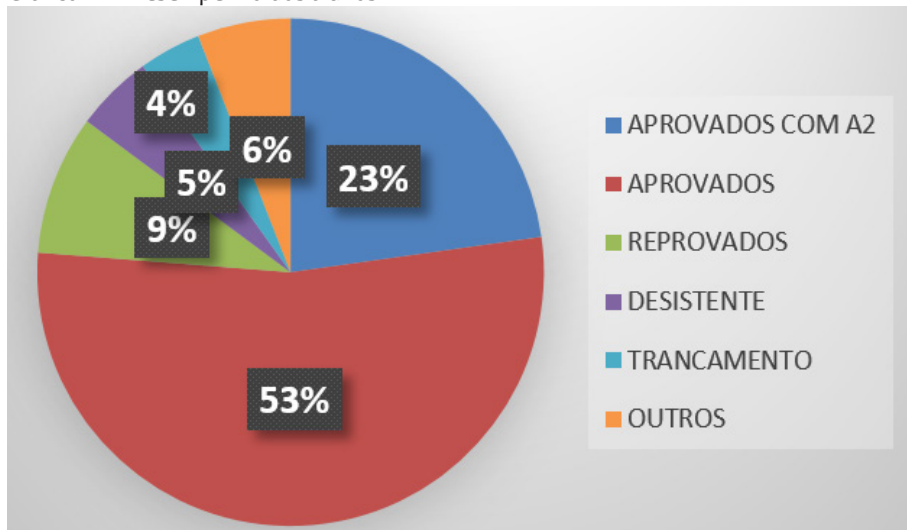
Linguagem e Método Científico (Bacharelato e Licenciatura)

Gráfico 17 – Acessos dos alunos ao Portal de Ensino



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

Gráfico 18 – Desempenho dos alunos



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).



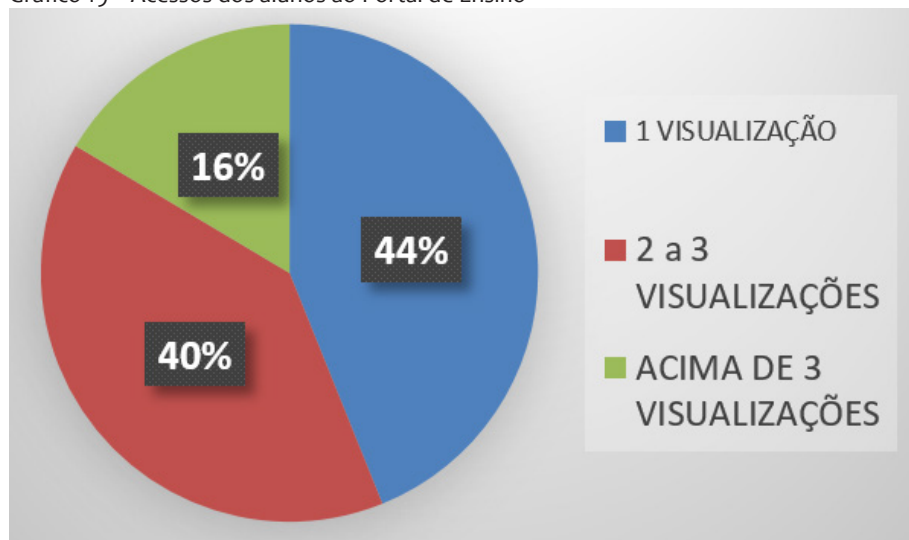
O Gráfico 18 apresenta que 76% do total de alunos foram aprovados sem ou com exame (A2) no componente Linguagem e Método Científico. O número de reprovados foi de 9% por nota, e 15% não foram aprovados por outras situações, como desistência, trancamento, transferências, ou aqueles que só fizeram matrícula e nunca cursaram o componente.

Considerando o percentual de aprovados no componente quando da oferta presencial, este somou 77,5%, enquanto quando ofertado na modalidade EaD obteve 76% de aprovação nesse curso, resultando uma diferença apenas de 1,5% a mais quando da oferta na modalidade presencial.

2.4.1.4 Curso de Medicina

Metodologia Científica

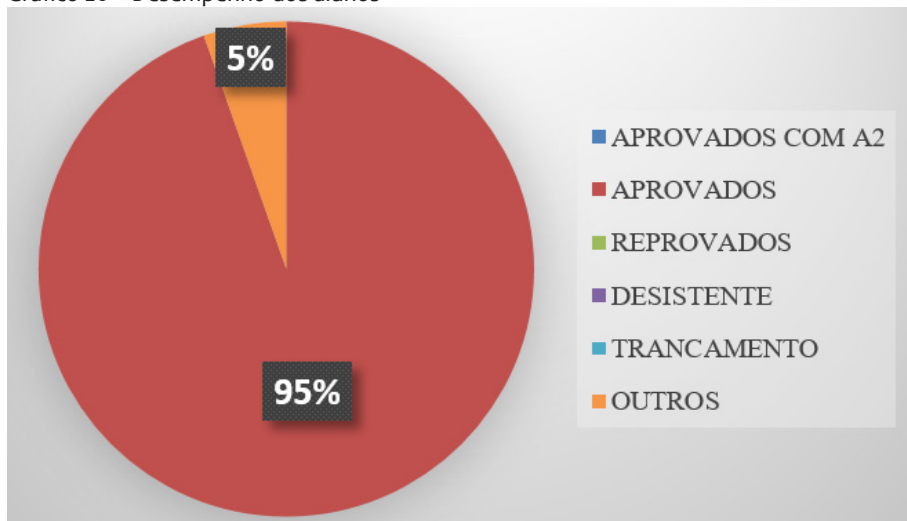
Gráfico 19 – Acessos dos alunos ao Portal de Ensino



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).



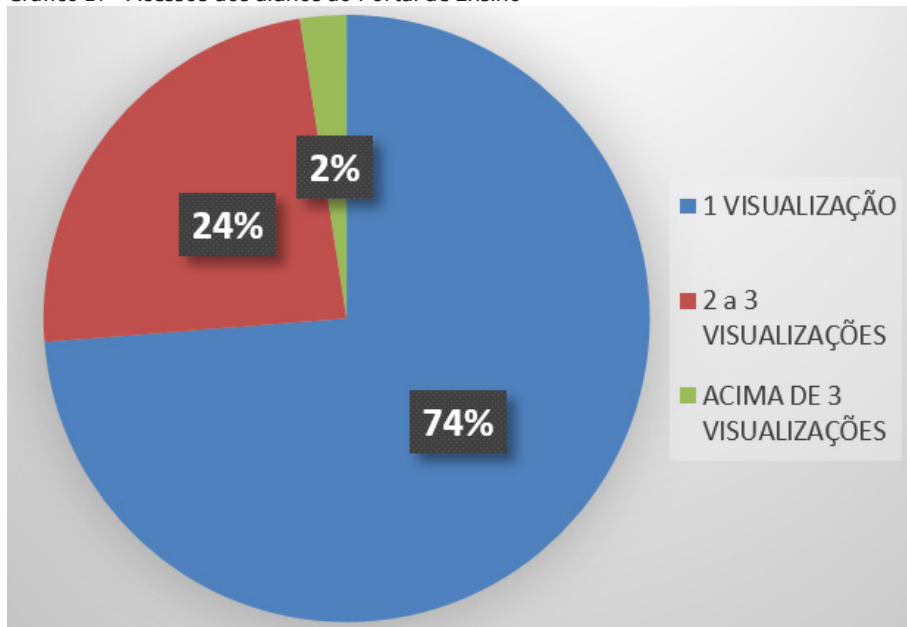
Gráfico 20 – Desempenho dos alunos



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

Produção de Texto

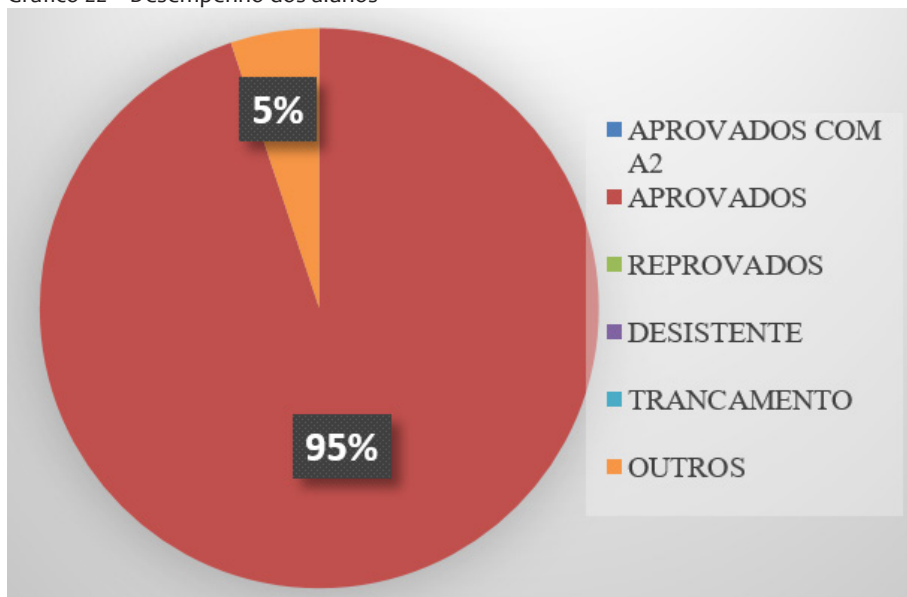
Gráfico 21 – Acessos dos alunos ao Portal de Ensino



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).



Gráfico 22 – Desempenho dos alunos



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

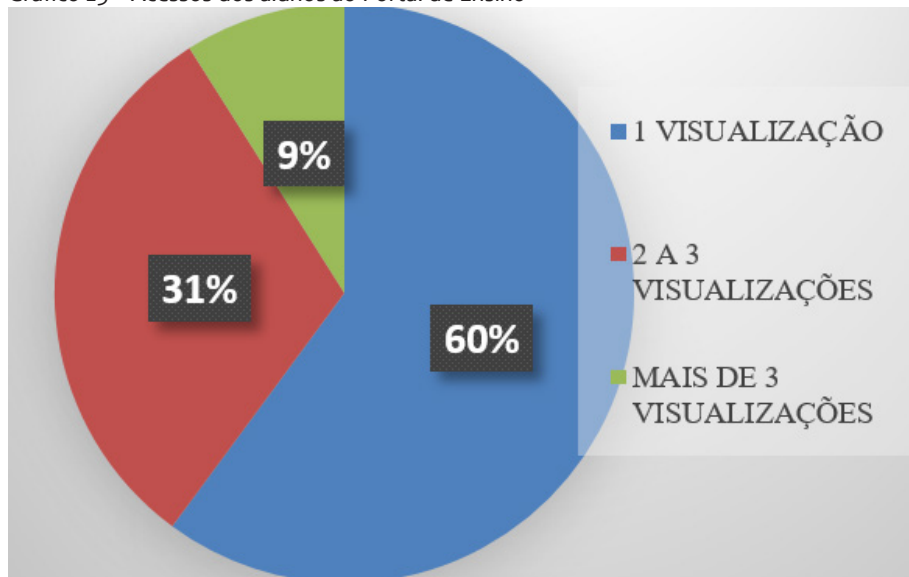
Conforme Gráficos 19 e 21 a média de acessos ao Portal de Ensino, agrupados os dois componentes, obteve o resultado de 59% dos alunos com uma visualização. De duas a três visualizações aconteceu em 32%, e somente 9% dos alunos acessaram acima de três vezes os materiais disponíveis. A média de 41% dos alunos visualizou duas ou mais vezes o material disponível no Portal de Ensino.

Se observados os Gráficos 20 e 22, a média de aprovados sem exame não reflete o maior número de acessos com mesmo percentual de aprovados sem exame, que somam 95%. Somente 5% não foram aprovados por outros motivos. Evidencia-se nesse curso que a média mais alta de acessos parece não influenciar no desempenho final.



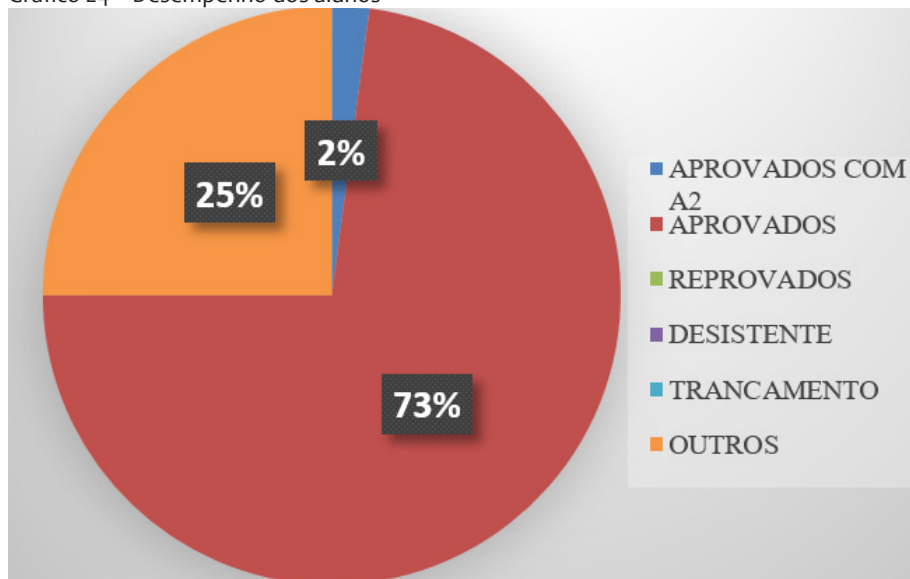
Linguagem e Método Científico

Gráfico 23 – Acessos dos alunos ao Portal de Ensino



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

Gráfico 24 – Desempenho dos alunos



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).



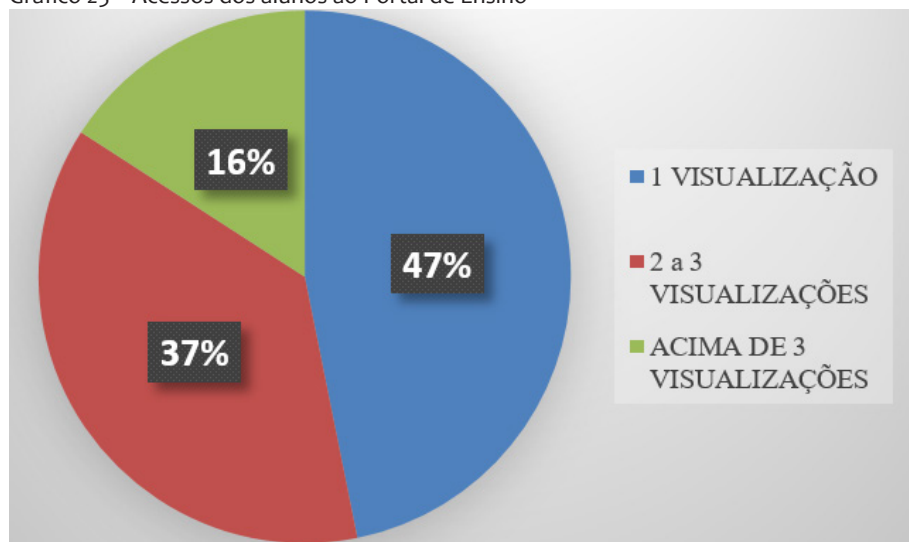
O Gráfico 24 indica 73% dos alunos aprovados sem exame no componente Linguagem e Método Científico, mais 2% de aprovados com exame (A2), somando um total de 75%. O número de reprovados foi de 25% por outras situações, como transferências, ou aqueles que só fizeram matrícula e nunca cursaram o componente.

Considerando o percentual de aprovados no componente quando da oferta presencial, este somou 95%, enquanto quando ofertado na modalidade EaD somou 75% de aprovação nesse curso, resultando uma diferença apenas de 20%, porém nesse caso não se refere à desistência ou reprovação por nota como motivo principal, mas outros, principalmente porque os alunos podem ter se matriculado e não cursado, especialmente por se tratar do Curso de Medicina, em que muitos passam em vários vestibulares.

2.4.1.5 Curso de Odontologia

Metodologia Científica

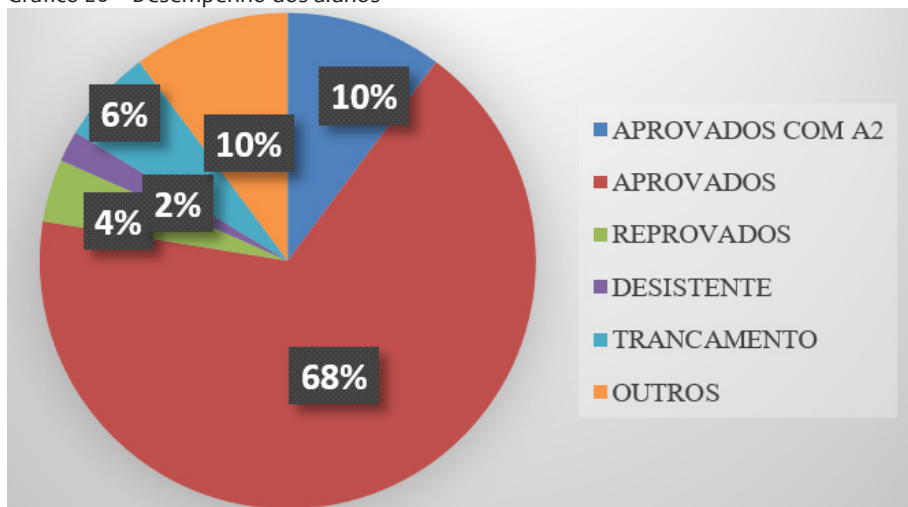
Gráfico 25 – Acessos dos alunos ao Portal de Ensino



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).



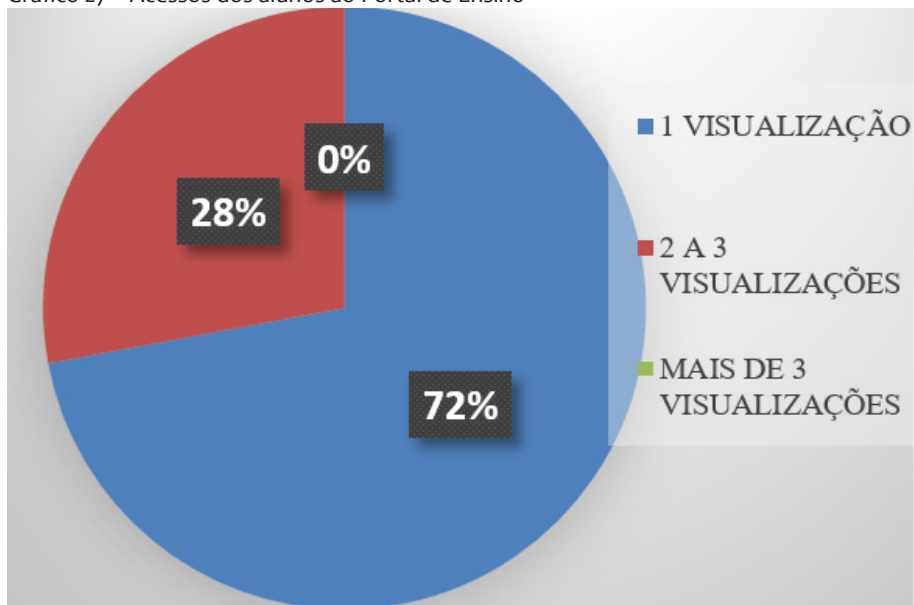
Gráfico 26 – Desempenho dos alunos



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

Produção de Texto

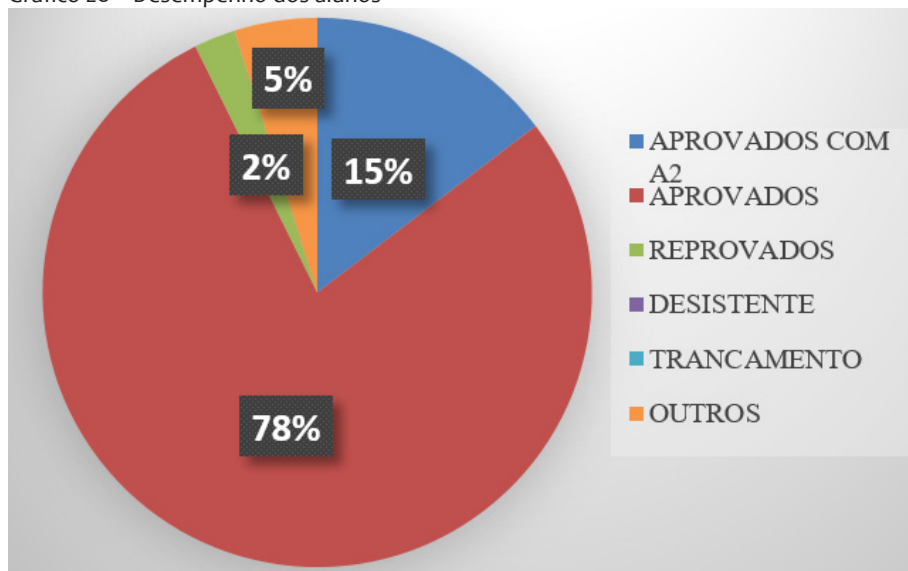
Gráfico 27 – Acessos dos alunos ao Portal de Ensino



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).



Gráfico 28 – Desempenho dos alunos



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

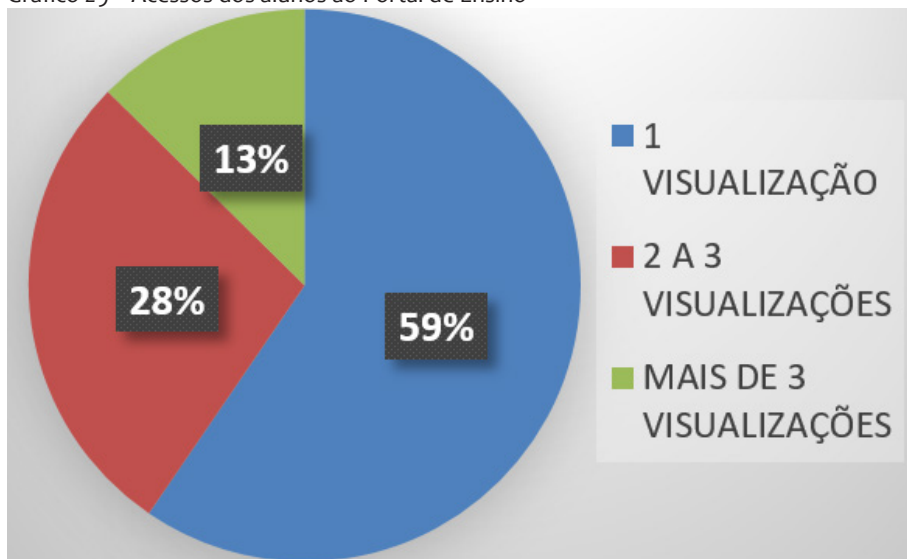
De acordo com o que se apresenta nos Gráficos 25 e 27, a média de acessos ao Portal de Ensino, agrupados os dois componentes, obteve o resultado de 59,5% dos alunos com uma visualização. De duas a três visualizações aconteceu em 32,5%, e somente 8% dos alunos acessaram acima de três vezes, os materiais disponíveis. A média de 40,5% dos alunos visualizou duas ou mais vezes o material disponível no Portal de Ensino.

Analisando os Gráficos 26 e 28, a média de aprovados sem exame soma 73%, o que evidencia que um número maior de acessos não interfere no percentual de números de visualizações acima de duas vezes. O percentual de aprovados nesse curso foi de 85,5%. A média de 3% dos alunos reprovou por nota, e 11,5% são alunos desistentes, transferidos ou que nunca cursaram o componente curricular.



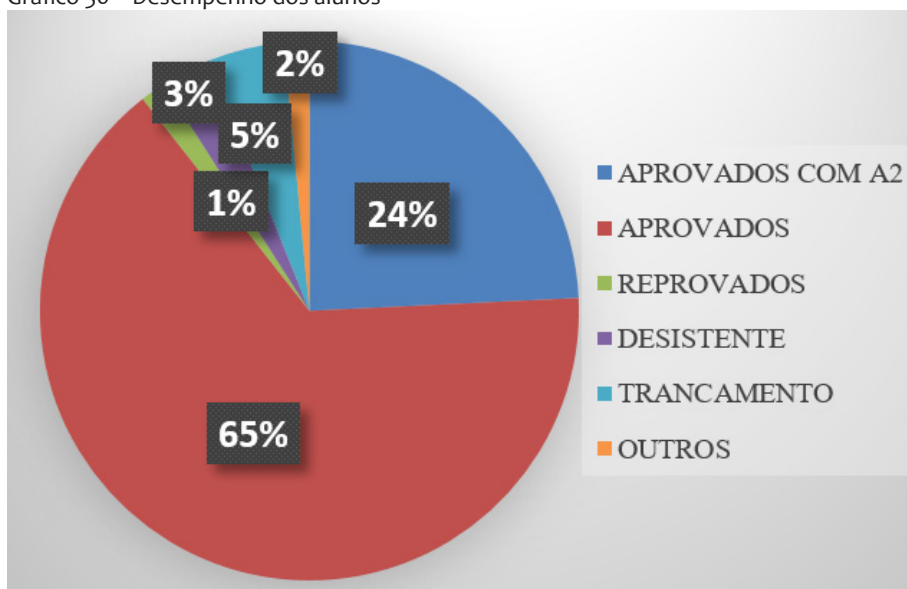
Linguagem e Método Científico

Gráfico 29 – Acessos dos alunos ao Portal de Ensino



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

Gráfico 30 – Desempenho dos alunos



Fonte: elaborado a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).



O Gráfico 30 aponta 65% dos alunos foram aprovados sem exame no componente Linguagem e Método Científico, mais 24% foram aprovados com exame (A₂), somando um total de 89%. O número de reprovados por nota foi de 1%, e 10% por outras situações, como transferências, ou aqueles que só fizeram matrícula e nunca cursaram o componente.

Considerando o percentual de aprovados no componente quando da oferta presencial, este somou 85,5%, enquanto quando ofertado na modalidade EaD somou 89% de aprovação nesse curso, resultando uma pequena diferença de 3,5% a mais de aprovados quando da oferta do componente a distância. Percebe-se que o número de maior acessos não interferiu diretamente para um maior número de aprovados no caso desse curso.

2.4.2 Número de visualizações no componente curricular no Portal de Ensino – presencial versus EaD

Tendo como objetivo demonstrar se o aluno visualizar os materiais e atividades postados no Portal de Ensino contribui para seu aprendizado no componente curricular, elaborou-se a Tabela 1.

Tabela 1 – Resumo de visualizações dos materiais por componente curricular/curso – presencial versus EaD

Componente curricular	Curso	Uma visualização	Duas a três visualizações	Acime de três visualizações
		(%)	(%)	(%)
Metodologia Científica (2018)	Administração	49	28	23
	Ciências Contábeis	58	27	15
	Educação Física (Bacharelato e Licenciatura)	52	28	20
	Medicina	44	40	16
	Odontologia	47	37	16
Média do componente		50	32	18



Componente curricular	Curso	Uma visualização (%)	Duas a três visualizações (%)	Acime de três visualizações (%)
Produção de Textos (2018)	Administração	51	26	23
	Ciências Contábeis	52	28	20
	Educação Física (Bacharelato e Licenciatura)	48	32	20
	Medicina	74	24	2
	Odontologia	72	28	0
Média do componente		59,4	27,6	13
*Média Metodologia Científica/Produção de Textos		54,7	29,8	15,5
Linguagem e Método Científico (2019)	Administração	55	31	14
	Ciências Contábeis	57	31	12
	Educação Física (Bacharelato e Licenciatura)	52	35	13
	Medicina	60	31	9
	Odontologia	59	28	13
Média do componente		56,6	31,2	12,2

Fonte: elaborada a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

Nota: * Os dois componentes passaram a compor um só com nova nomenclatura Linguagem e Método Científico, por isso, para análise comparativa, fez-se a média.

Observa-se na Tabela 1 que a maioria dos alunos visualiza apenas uma vez o material disponível no Portal, tanto quando da oferta na modalidade presencial (agrupados os componentes Metodologia Científica e Produção de Textos), com média de 54,7%, quanto na oferta a distância, que obteve a média de 56,6%. A média de duas a três visualizações somou 29,8% nos componentes presenciais, e 31,2%, na oferta em EaD. A média de visualizações acima de três é de 15,5% nas ofertas presenciais, e 12,2%, na oferta em EaD.



Em uma análise comparativa com a média dos componentes Metodologia Científica e Produção de Textos ofertados na modalidade presencial e o componente Linguagem e Método Científico, os resultados apontaram que o percentual não difere muito na modalidade a distância. A delimitação da pesquisa deu-se pelo número de visualizações, mas não foi levantado se esses alunos fizeram download do material, o que seria uma hipótese de estudo para continuação da pesquisa. Também como os alunos têm outras aulas presenciais, podem ter trocado materiais baixados de outros colegas, sem necessariamente entrar direto no componente curricular.

Ainda, com base nos dados apresentados, é possível perceber que a adesão dos alunos ao Portal de Ensino para visualizar o material é baixa; poucos estudantes, em relação ao total, visualizam o material disponibilizado mais de uma vez, o que dá a impressão de que os materiais lá postos não estão sendo bem aproveitados. Os alunos podem, com isso, ter um aprendizado defasado, o qual pode refletir em notas mais baixas (análise destas na Tabela 2) ou, até mesmo, pela dificuldade, podem desistir do componente.

Precisa-se questionar se esse baixo percentual de visualizações do material no Portal de Ensino nos componentes curriculares é em decorrência de se tratar de alunos da primeira fase, que ainda têm pouco conhecimento para o acesso, ou se o novo formato de estudo precisa ser melhor disseminado entre eles.

2.4.3 Média do desempenho e das notas de cada curso nos componentes curriculares

Na Tabela 2 demonstra-se o percentual de aprovados por curso quando da oferta presencial em relação à modalidade EaD.



Tabela 2 – Resumo do desempenho dos alunos por curso

Componente curricular	Curso	% de aprovados sem exame	% de aprovados com exame (A2)	% total de aprovados com ou sem exame (A2)	% de reprovados por nota	% reprovados demais situações
*Média Metodologia Científica e Produção de Textos (2018)	Administração	56	19,5	75,5	12,5	12
	Ciências Contábeis	64	24	88	2,5	9,5
	Educação Física (Bacharelato e Licenciatura)	47,5	30	77,5	10,5	12
	Medicina	95	-	95	-	5
	Odontologia	73	12,5	85,5	3	11,5
	Média		67,1	17,2	84,3	5,7
Linguagem e Método Científico (2019)	Administração	19	31	50	24	26
	Ciências Contábeis	53	23	76	9	15
	Educação Física (Bacharelato e Licenciatura)	53	23	76	9	15
	Medicina	73	2	75	-	25
	Odontologia	65	24	89	1	10
	Média		53	20,6	73,2	8,6

Fonte: elaborada a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

Nota: * Os dois componentes passaram a compor um só com nova nomeação Linguagem e Método Científico, por isso, para análise comparativa, fez-se a média.



Os dados da Tabela 2 evidenciam maior diferença percentual de aprovados quando da oferta do componente de forma presencial, com média de 84,3%, apresentando-se menor percentual de aprovações na forma de oferta EaD, com média de 73,2%. A média de reprovados por nota ficou em 5,7% na modalidade presencial, e em 8,6% na modalidade EaD. Deve-se levar em consideração, ainda, o percentual de alunos em outras situações, que se classificam como desistências, transferências, ou alunos que nunca cursaram o componente, apenas em algum momento foi matriculado. Estes somam 10% na oferta presencial e 18,2% na modalidade EaD, estudo que pode ser feito de forma mais detalhada.

Na Tabela 2 observa-se, ainda, que o Curso de Administração é o que apresenta o menor número de aprovados na modalidade a distância, conseqüentemente, o mesmo Curso apresenta maior número de reprovados por nota e percentual de alunos que não concluíram o componente, pelos dados apresentados, nas duas modalidades de oferta, mas com maior ênfase na modalidade EaD. O Curso de Medicina não indicou alunos reprovados em nenhuma das formas de oferta. O Curso de Odontologia foi o único que teve maior número de aprovados na modalidade a distância, comparando-se à presencial. Reprovaram apenas 3% na oferta presencial e 1%, na modalidade EaD, mas esse desempenho de ambos os Cursos da área da saúde pode ser porque possuem aulas em período integral.

O Curso de Ciências Contábeis apresentou número baixo de reprovações por nota quando presencial, elevando-se o percentual um pouco quando da oferta na modalidade a distância; assim também aconteceu como o número de aprovados no Curso.

Sobre o Curso de Educação Física (Bacharelato e Licenciatura), a análise aponta, tanto para aprovação quanto reprovação, um pequeno diferencial no percentual nas duas modalidades de oferta, embora a análise não possa ser feita de forma separada.



Verificando-se o desempenho dos alunos, é possível perceber que, mesmo tendo poucas visualizações ao Portal de Ensino, alguns cursos ainda possuem número satisfatório de aprovações, o que mostra que as visualizações não refletem totalmente no desempenho aluno.

A Tabela 3 evidencia as médias finais dos componentes quando da oferta de forma presencial e na modalidade EaD, incluindo-se a média geral do total de alunos.

Tabela 3 – Médias das notas por curso

Cursos	Componente Curricular			
	Metodologia Científica	Produção de Texto	*Média Met. Científ. e Produção de Textos	Linguagem e Método Científico
Administração	6,3	5,6	5,9	5,7
Ciências Contábeis	7,5	6,50	7,0	6,8
Educação Física (Bacharelato e Licenciatura)	6,4	5,8	5,9	5,5
Medicina	8,3	9,00	8,7	8,7
Odontologia	7,8	7,5	7,7	7,4

Fonte: elaborada a partir de dados do sistema acadêmico da Unoesc (2019).

Nota: *Os dois componentes passaram a compor um só com nova nomenclatura Linguagem e Método Científico, por isso, para análise comparativa, fez-se a média.

Observa-se que, com exceção do Curso de Medicina, que manteve a mesma média de notas, pois não apresentou reprovações, os demais cursos baixaram a média quando a oferta passou a ser em EaD.

Verificou-se, ainda, que os alunos dos cursos com oferta no turno integral possuem mais tempo disponível para seus estudos, o que pode ter relação com a média final dos componentes, pois tanto na modalidade presencial quanto na EaD a ordem de classificação da maior para a menor média é a mesma entre os diferentes cursos analisados.



Parece que os percentuais baixos de visualizações dos materiais e atividades não avaliativas refletiram no desempenho de notas. Talvez seja necessário que os alunos façam mais acessos ao que está disponível no componente curricular, que é reflexo do conteúdo cobrado nas atividades avaliativas, conseqüentemente, melhorando o seu desempenho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino a Distância vem ganhando espaço na educação superior, e sua implementação nos cursos da Unoesc está sendo gradativa, acompanhada das mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos e da capacitação docente para uso de novas e oportunas metodologias de ensino. Foi nesse cenário que esta pesquisa foi desenvolvida, buscando apresentar dados que apontem para ajustes necessários e possíveis. Nos dados analisados, número de visualizações e desempenho nos componentes, os resultados desta pesquisa apontam que existe um provável desinteresse ou desconhecimento da metodologia por parte dos alunos quanto aos componentes curriculares ministrados na modalidade EaD, mostrando que é necessária uma constante evolução na comunicação entre professor e aluno, nos métodos de apresentação dos conteúdos e no envolvimento do acadêmico como figura central nesse processo. Talvez enfatizando a importância e a utilidade entre o conteúdo apresentado e sua relação com os demais componentes no decorrer do curso, bem como a sua aplicabilidade na sua formação e prática profissional.

Importante destacar a necessidade de aprofundar a análise sobre o desempenho docente nas diferentes modalidades de ensino. É necessário observar se o professor, além do conhecimento da área em questão, também se apropria de diferentes ferramentas para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Ainda é um período de transição que requer do docente o uso de diferentes metodologias para acessar



seu aluno e que possuem reflexo direto no desempenho do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto é perceptível que outros possíveis fatores acarretam na diferença de desempenho e interesse com a matéria, como alunos que trabalham, o perfil dos indivíduos de cada curso, entre outros. É importante salientar que a forma como esses materiais são repassados para os alunos faz muita diferença, pois necessita de algo mais direto e bem explicado, já que não se faz presente fisicamente o professor para sanar as dúvidas que ocorram, dessa forma tornando o material a distância de acordo com o seu papel, um ensino rápido e prático, com menores custos para a instituição.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. **Censo EAD mostra que a modalidade de ensino continua crescendo e soma mais de 9 milhões de alunos no Brasil**. São Paulo, 2019. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_mostra_que_a_modalidade.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Resolução n. 1**, de 11 março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 20 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.



BRASIL. **Decreto**. Regulamenta o artigo 8o da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre o credenciamento de instituições para oferta de cursos ou programas, na modalidade a distância, para educação básica de jovens e adultos, educação profissional de nível médio e educação superior, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla09.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BUSSLER, Nairana Radtke Caneppele; HSU, Pang Lien; STOROPOLI José Eduardo, MACCARI, Emerson Antonio. Cenários para o Futuro da Educação a Distância. **Revista Gestão & Tecnologia**, Minas Gerais, v. 19, n. 2, p. 4-26, 2019. Disponível em: <http://revistagt.fpl.edu.br/get/article/view/1602>. Acesso em: 15 ago. 2018.

FIALHO, Sergio Hage; BARROS, Manoel Joaquim Fernandes de; RANGEL, Marcia Tereza Rebouças. Desafios da Regulação da EAD no Ensino Superior no Brasil: Estrutura, Diálogo e Autonomia Institucional. **Revista Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 20, n. 1, p. 110-125, 2019. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/5706>. Acesso em: 14 ago. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Superior 2016. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO+CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+SUPERIOR+2016/ec7614e6-11ec-467b-931c-43de9676f5e1?version=1.2>. Acesso em: 30 jun. 2019.

LUBIAN, Riceli Batista; ROVER, Ardinete; MELLO, Regina Oneda; TONIAL, Graciele. O perfil do aluno em cursos a distância: um estudo na Universidade do Oeste de Santa Catarina. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 69-78, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/10017/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.



MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAN, José Manuel. **O que é Educação a Distância**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Brenda Cristina de Oliveira; RESENDE, Marise Santana; MIRANDA, Gilberto José; PEREIRA, Janser Moura. Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis no ensino a distância. **Enfoque Reflexão Contábil**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 139-153, 2016.

ROVER, Ardinete; MELLO, Regina Oneda; BENTACH, Patrícia Guarez. Perfil dos alunos do curso de tecnologia em processos gerenciais (EAD) da Unoesc na percepção dos professores. **Unoesc & Ciência – ACSA**, Joaçaba, v. 8, n. 2, p. 157-166, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/acsa/article/view/13062/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Unoesc 2018-2022 / Unoesc**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2019. Disponível em: https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/atendimento/PDI_-_web_2019.pdf. Acesso em: 7 dez. 2019.



CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Maria Carolina Nava¹
Izoldi Klein Pinheiro²
Vanessa Wegner Agostini³

RESUMO

A evolução tecnológica e da comunicação permite que pessoas interajam e compartilhem informações. No meio de tantas mudanças, a escola continua desenvolvendo seu papel de transmitir conhecimento, seja na modalidade presencial, seja a distância. A educação não se limita mais a uma sala de aula com professor e aluno interagindo de forma síncrona; a aprendizagem pode ocorrer em momentos assíncronos, por meio da apresentação do conteúdo de diversas formas, utilizando-se textos, jogos, vídeos e animações. No entanto, para isso, o material didático a ser elaborado precisa ser bem planejado. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi analisar como os professores autores são capacitados para que sejam capazes de planejar e produzir material didático com qualidade para os cursos de Educação a Distância oferecidos em uma universidade comunitária de Santa Catarina. Foi aplicado um questionário a 10 professores que atuam no ensino a distância da referida instituição. Os resultados comprovam que existe um processo de formação de professores e que este deve ser contínuo, uma vez que é um processo novo e que exige dos profissionais que trabalham com componentes curriculares EaD constante aprimoramento para não tornar as aulas rotineiras e monótonas para o aluno.

Palavras-chave: Material didático. Professor autor. Ensino a distância.

¹ Especialista em Educação a Distância pelo Senac de Curitiba; maria.nava@unoesc.edu.br

² Mestre em Administração pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; izoldi.pinheiro@unoesc.edu.br

³ Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; vanessa.wegner@unoesc.edu.br



Teacher training for the courseware production in Distance Mode

Abstract

The Technological and communication developments allow is people to interact and share information. In the midst of so many changes, the school continues to developing its role of transmitting knowledge, either in person or at a distance. The education is no longer limited to a classroom with teacher and student interacting synchronously, learning can occur at asynchronous moments, through the presentation of content in different ways, using texts, games, videos, animations. However, for this, the teaching material to be prepared needs to be well planned. In this sense, the objective of this work was to analyze how the author teachers are being trained so that they are able to plan and produce quality courseware for Distance Education Courses, offered at a community university in Santa Catarina. The questionnaire was applied to ten teachers who work with the institution's distance learning. The results show that there is a process of teacher training and that it must be continuous, since it is a new process and requires professionals who work with distance learning disciplines to constantly improvement for not to make the classes routine and monotonous for the student.

Keywords: Courseware. Author teacher. Distance learning.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) surgiu da necessidade de preparo profissional e cultural de milhões de pessoas que, por diversos motivos, não podiam frequentar um estabelecimento de ensino presencial. Evoluiu com as tecnologias disponíveis em cada momento histórico, as quais influenciam o ambiente educativo e a sociedade. A modalidade



tem uma longa história e tem origem nas experiências de educação por correspondência iniciadas no final do século XIX (NUNES; RIVAS, 2009).

Na EaD promove-se uma comunicação educativa entre aluno e professor, por meio da utilização de diversos meios para suprimir a distância física. Dessa forma, o aluno não se sente isolado e mantém uma interação com o tutor.

A EaD é uma modalidade cujos pressupostos são: flexibilidade de horários, levar o aluno a aprender a aprender e atender à demanda do aluno em vez de apenas estabelecer conceitos. Portanto, implantar essa modalidade de ensino é uma árdua tarefa, especialmente pois a comunicação professor-aluno ocorre por intermédio de materiais didáticos que necessitam desenvolver em seus alunos a autoinstrução.

No presencial é possível utilizar diversos recursos, como a fala, os gestos, as demonstrações, experimentos, dramatizações, entre outros, perguntas e respostas olho no olho.

A distância há uma variação muito grande de recursos utilizados, como o hipertexto, a hipermissão, coautoria, a adequação do material e a tutoria (REICH, 2008).

Nesse sentido, é muito importante que os profissionais sejam capacitados constantemente, formando uma equipe competente e qualificada para enfrentar os desafios gerados pela mudança, inclusive da modalidade de ensino. Uma solução para atingir esse objetivo são os cursos de capacitação para professores, nos quais podem ser vivenciadas as propostas para EaD, a apropriação tecnológica mediada por computador e a produção de material didático.

Existe uma grande carência de professores autores para elaborar o material didático impresso e virtual, de acordo com o ambiente utilizado e o processo de aprendizagem desenvolvido com os alunos e definido no projeto do curso.

A elaboração e a montagem do material didático-pedagógico proposto em componentes curriculares de cursos presenciais ou virtuais



são responsabilidade do professor autor. Conhecer a linguagem apropriada para o material EaD e unir as diversas mídias (impresso, vídeo, CD-ROM, e-book, internet) são conhecimentos necessários a esse profissional. Ou seja, ele precisa se apropriar e conhecer todas as possibilidades a serem utilizadas, pois esse processo não se limita a transferir as aulas presenciais para o ambiente virtual.

Diante do aumento de cursos EaD e da necessidade de produção de material didático para os componentes a distância, como os professores universitários estão sendo capacitados para a produção do material didático para o ensino a distância?

Levando em consideração o exposto, o objetivo deste estudo foi analisar como os professores autores estão sendo capacitados para que sejam capazes de planejar e produzir material didático com qualidade para os cursos de Educação a Distância oferecidos em uma universidade comunitária de Santa Catarina.

2 A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E AS MÍDIAS UTILIZADAS NA EAD

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que promove a organização dos ambientes de aprendizado, permitindo a democratização do conhecimento virtualmente. Pressupõe que sejam produzidos materiais didáticos capazes de oportunizar a aprendizagem por meio do tipo de conteúdo abordado, dos recursos tecnológicos utilizados e das interações entre os envolvidos.

O material didático para a EaD deve ser elaborado cautelosamente por profissionais capacitados. Entre os diversos problemas que se identificam no desenvolvimento de programas de educação a distância, um dos mais importantes é o que diz respeito à produção de material didático, pois o sucesso do curso depende muito da qualidade e dinâmica desse material fornecido (NONATO; SALES, 2006).



Um material didático é autossuficiente quando apresenta, além do conteúdo e das avaliações, todas as orientações para os alunos desenvolverem suas atividades de estudo, pesquisas, interações com colegas e professores. Não existem modelos predefinidos para se produzir material didático de qualidade para EaD (SARTORI; ROESLER, 2005).

Dessa forma, “cada material didático requer formas específicas de interatividade e dialogicidade, estratégias para produção de conhecimento e modos de obter a aplicabilidade no cotidiano daquele educando, para o qual é contextualizado.” (SILVA; PEREIRA; LIMA, 2004).

A proposta do material produzido é criar um vínculo entre autor e leitor mediante as formas de comunicação, as estratégias narrativas, a linguagem visual e as ferramentas tecnológicas auxiliares.

Constitui um processo marcado pela riqueza de estratégias didáticas que se inicia com a exploração (busca de informações em diferentes fontes: livros, TV, internet, rádio, CD- ROMs, DVDs, dicionários, enciclopédias, etc.), continua com a experimentação (comparar, argumentar, testar, extrapolar, enfim, descobrir o que fazer com as informações) e conclui com a expressão direta (autoria, em diversas mídias, a partir das informações coletadas, analisadas, contextualizadas e trabalhadas). A pedagogia da autoria é intencional, profunda e ética (NEVES, 2005).

Como a EaD caracteriza-se pela mediação de relações em que professor e alunos estão fisicamente separados, os recursos e materiais didáticos necessitam incentivar a interação dos estudantes com os docentes e entre si, apesar do distanciamento geográfico. Isto ocorre pelo uso de diferentes meios tecnológicos.

Dessa forma, o material didático apresenta algumas características: deve ser atraente e elaborado em linguagem adequada; as atividades desenvolvidas pelos estudantes precisam ser relevantes e contextualizadas; é fundamental que oportunize a troca de experiências e interação social; e que as fontes de informação sejam de qualidade (MARTINS; MANGAN, 2015).



Entre as principais características para a produção de material didático de EaD, pode-se citar: a combinação entre as estratégias de comunicação adequadas e o perfil do aluno; a organização das unidades textuais a partir das habilidades e competências que se espera desenvolver; a linguagem clara, direta e expressiva, que transmita ao aluno a ideia de que ele é o interlocutor permanente do professor; a recursividade e flexibilidade: a escrita se organiza de forma hipertextual, sendo que o aluno/leitor estará sendo desafiado a todo momento a quebrar a ordem linear do texto, por intermédio de links, glossários, dicas de leitura complementar, etc.; fazendo a sua própria caminhada, de modo a construir os sentidos de forma diversa e personalizada (PEDROSO, 2007).

Ao elaborar um material didático para EaD e escolher as ferramentas, é necessário pensar nas diferenças existentes entre os alunos, como inteligência, razão e emoção. Eles não podem se sentir isolados e sozinhos. Produzir materiais interativos e proporcionar participação ativa do aluno o mantém motivado à autoinstrução.

A qualidade desses materiais deve ser tal que este seja capaz de executar, no mínimo, as mesmas funções de um professor numa aula presencial como: informar, motivar, controlar e avaliar, além de favorecer o desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar, a intuição e a criatividade dos alunos. Partindo dessas exigências o material didático a ser utilizado na EaD não deve se limitar a textos e figuras estáticos. Deve-se utilizar a interatividade que pode ser proporcionada pelo uso do computador como forma de fazer os alunos raciocinarem e “vivenciarem” o assunto em questão. (SOUSA; TAVARES, 2009, p. 20).

Nos recursos didáticos utilizados nos cursos não existem restrições. Todos possuem suas vantagens e desvantagens. O critério de escolha é feito após análise das condições do público-alvo.



2.1 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO

Os conceitos envolvendo a educação a distância incentivam a autoinstrução do aluno. Porém, isso não elimina a responsabilidade do professor autor em planejar e pensar como produzir o material para que ocorra o ensino e a aprendizagem.

Ao escrever um material didático, o professor autor precisa estar preocupado com a organização dos conteúdos, a linguagem, a definição das atividades de aprendizagem e avaliativas.

A função do conceptor e realizador de cursos e materiais é preparar os planos de estudos, currículos e programas; selecionar conteúdos, elaborar textos de base para unidades de cursos (componentes curriculares). Esse papel corresponde à função didática, isto é, à transmissão do conhecimento realizada em sala de aula, geralmente por meio de magistrais, pelo professor do ensino presencial (BELLONI, 2003).

Ao escrever materiais didáticos, o professor autor precisa estar preocupado com a organização do conteúdo, com sua dosagem e sua linguagem. Questões como “Que tipo de atividades propor para a aprendizagem e a avaliação?” “Como garantir que sejam coerentes com o conteúdo oferecido?” “Como saber se a quantidade é a necessária e suficiente?” são comuns no início do processo de construção de material (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 30).

A seleção do conteúdo precisa estar coerente com a linha pedagógica do curso, atender aos objetivos pretendidos, permitir não somente a socialização de conhecimentos, mas, sobretudo, a construção de novos, além de proporcionar o resgate da relação teoria-prática.

O material deve ser construído de maneira a apresentar os conteúdos de forma articulada. O texto escrito pode ser dividido em capítulos, unidades ou seções e precisa ser organizado de tal forma que instigue os alunos a prosseguir a leitura que estão realizando, bem como a desejar ler o próximo assunto.



O processo de produção de material para cursos de educação a distância ocorre mediante uma equipe de profissionais especialistas que desempenham suas funções coletivamente.

2.2 A LINGUAGEM NA PRODUÇÃO DE MATERIAL

A linguagem é o grande desafio na produção de material didático. Ela deve ser clara, simples e direta, uma vez que “em EaD o aluno é protagonista da própria aprendizagem. Dessa forma, a linguagem é a ferramenta principal, pois é por meio dela que se faz a interação entre corpo docente e corpo discente.” (ALVES *et al.*, 2019, p. 10).

O primeiro passo a ser observado na produção do material didático, usando uma linguagem adequada, deve ser uma pesquisa que investigue o contexto sociocultural e a realidade dos alunos matriculados por polos, incluindo hábitos, costumes e linguagem. A partir dessas informações, o professor pode elaborar o material didático, não só utilizando uma linguagem acessível, mas também usufruindo e dispondo de recursos midiáticos que auxiliem na compreensão do conteúdo (LACERDA, 2009).

Existem quatro pontos importantes que contribuem para a adequação da linguagem:

- 1) **Vocabulário:** caracteriza-se pela simplicidade e adequação ao nível do público que irá interagir com o texto. Dessa forma, é necessário adotar um vocabulário familiar, evitando o uso de termos complexos que dificultem o entendimento, partindo do que é usual ao aluno e, progressivamente, introduzir novos vocábulos. Sempre que necessário, incluir um glossário dos vocábulos difíceis utilizados no texto.
- 2) **Estilo:** deve ser adequado ao assunto que está sendo escrito, primando por uma linguagem clara e de fácil compreensão,



- com frases curtas na ordem direta, usando verbos na voz ativa e evitando parágrafos longos e orações subordinadas em excesso numa mesma frase. O professor autor deve considerar a expressividade do material didático, adequando a linguagem às habilidades de leitura do aluno. É recomendável o uso de um estilo de escrita conversacional, em que o professor parece falar com o aluno, envolvendo-o em um diálogo.
- 3) Dialogicidade: no material didático, o autor deve usar uma linguagem dialógica, aproximando texto e leitor por meio de relações de discurso. O aluno é “convidado” a participar plenamente da leitura. Essa participação somente acontecerá se o aluno puder reconhecer a sua voz como uma das possíveis vozes do texto. A partir do lido, o aluno amplia a sua leitura e cria o seu próprio texto, realizando a sua leitura e interpretação.
 - 4) Interação: o material didático deverá “dialogar” com o aluno, estabelecendo com ele uma relação de interação estreita, garantindo uma ação interativa, por meio de perguntas, atividades e outras formas de participação. Em educação a distância, o aluno se submete a uma permanente reflexão e ao questionamento crítico, na busca de respostas e posicionamentos pessoais num processo de interação permanente (LACERDA, 2009).

Portanto, a EaD exige equipes especializadas na preparação, confecção e distribuição de material e o uso de uma nova linguagem na relação professor-aluno, agora mediada pelo material distribuído, o que só ocorre por intermédio da realização de capacitações contínuas e eficientes (SANTOS, 2005).



2.3 A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES AUTORES NA EAD

O papel do professor do Século XXI tem sofrido várias alterações diante da crescente utilização dos recursos tecnológicos e da era digital, em que os alunos estão cada vez mais conectados uns aos outros e com acesso irrestrito às informações em tempo real.

Por isso, “o domínio dos recursos tecnológicos para as práticas de ensino torna-se fundamental aos docentes, sob pena de um distanciamento da realidade do aluno que implicará no interesse pelo aprendizado e potencial de assimilação do conteúdo.” (ROCHA, 2016, p. 37).

Esse cenário é ainda mais desafiador para o docente que tem como tarefa elaborar material didático, que seja eficiente e de qualidade, destinado à educação a distância. Para isso, faz-se necessário que eles sejam capacitados mediante a formação docente.

É necessário compreender a formação docente como um conjunto de tarefas complexas, que exija saberes experimentais, valorizando atitudes e formas para a globalidade do ofício de ensinar, significando mais do que a soma de competências múltiplas construídas a partir de uma postura reflexiva. (MACHADO, 2017, p. 268).

A formação do educador deve abranger as esferas tecnológicas, didáticas e pedagógicas, para que seja possível suprir a distância entre aluno e professor em razão da utilização de ambientes virtuais. O professor deve ser preparado para ser um facilitador do processo cognitivo a distância, incitando os alunos para o processo de aprendizagem, além de se familiarizar com as tecnologias de informação e comunicação (ROCHA, 2016).

São várias as pesquisas que buscam compreender como ocorre o processo de confecção dos materiais didáticos impressos, audiovisuais ou digitais e como eles são utilizados pelos alunos na modalidade de ensino a distância. Com relação ao papel do material didático, os autores



ênfatisam que este assume o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que possui a importante tarefa de “promover a interação, reproduzir, homogeneizar, organizar conteúdos, propor, solicitar consultas e pesquisas a outras fontes de conhecimento, requerer a realização de atividades diversas, por meio da padronização e da apresentação dos objetos de ensino.” (MAIA et al., 2018, p. 2).

Portanto, fica evidente que a formação docente é um processo indispensável para a elaboração de materiais didáticos capazes de contribuir efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente na modalidade a distância.

3 MÉTODO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, de estudo empírico, com abordagem quali-quantitativa.

Para a coleta dos dados, foi elaborado um questionário com questões abertas e fechadas, no Google Forms, e encaminhado por e-mail para 20 professores que atuam no ensino a distância em uma instituição de ensino superior comunitária. Destes, 10 aceitaram participar da pesquisa respondendo ao questionário. Os dados foram organizados em gráficos analisados no Excel, e as questões abertas, por meio da Análise do Discurso de Bardin (2016).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Quando questionados se já participaram de algum curso EaD, 100% dos professores responderam que já fizeram cursos de graduação, extensão ou pós-graduação. Essa experiência de ser aluno, é importante para o profissional que atua como professor no ensino a distância, uma vez que consegue sentir os desafios relacionados a esse contexto.

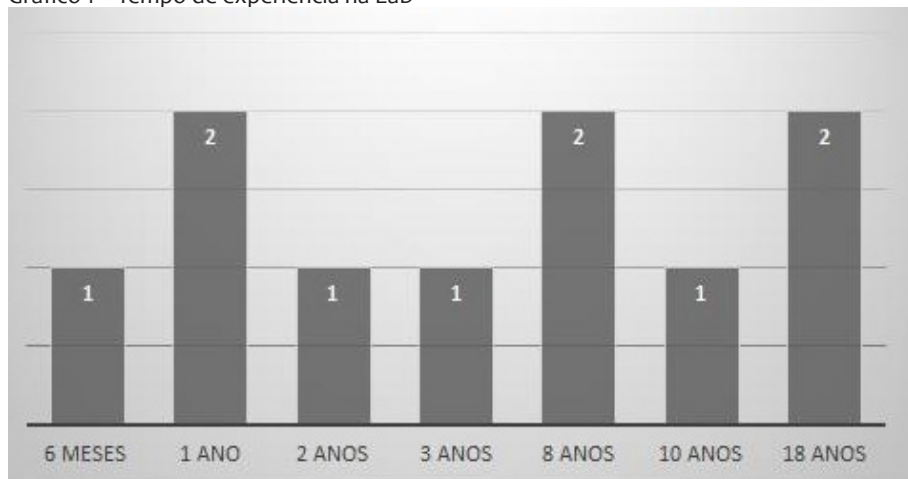


Do mesmo modo, 100% dos professores afirmaram que já atuaram ou estão atuando como professores autores de algum componente a distância.

Essa resposta já era esperada, pois os questionários foram encaminhados somente para aqueles professores que se tinha conhecimento que haviam trabalhado com componentes EaD, e objetivava conduzir à próxima questão relacionada ao tempo de atuação nessa modalidade de ensino.

Quanto ao tempo de atuação desses profissionais no ensino a distância, no Gráfico 1 pode-se observar que alguns estão iniciando, enquanto outros já possuem mais tempo de experiência.

Gráfico 1 – Tempo de experiência na EaD



Fonte: os autores.

Quando questionados sobre a participação em capacitações para atuar no ensino a distância, todos os pesquisados afirmaram que já participaram e foram unânimes em reconhecer a importância de participar de formações, bem como de capacitações especificadas para a produção de material didático, uma vez que os materiais didáticos produzidos para



cursos EaD devem apresentar uma linguagem diferenciada para que o aluno compreenda o conteúdo de forma clara e objetiva.

Quanto à produção de material didático, 80% dos professores alegaram produzir materiais didáticos, enquanto 20% já ministraram aulas na EaD, mas não produziram o material utilizado em seu componente curricular.

Os profissionais responsáveis pela produção do material devem estar preparados didaticamente, voltados para a produção de estratégias pedagógicas, técnicas apropriadas para a produção e mobilização de um conjunto de conhecimentos necessários à formação técnica e humana dos indivíduos (PERRENOUD, 1999).

Para elaborar material didático destinado às aulas em EaD, os professores precisam apresentar competências técnicas, relacionadas ao domínio das tecnologias da informação e competência didático-pedagógica, que lhes permita se apropriar de conhecimentos e práticas envolvidos no contexto da educação a distância. Para isso, é responsabilidade da Instituição de Ensino Superior criar programas de formação docente capazes de ajudar os professores a desenvolverem essas competências (MARTINS; MANGAN, 2015).

Os professores que produziram o materiais didáticos de componentes EaD foram questionados sobre as dificuldades encontradas para produção do material didático, em que se pode destacar: “adotar uma comunicação eficiente.” (P1) “Adequar a linguagem.” (P2) “A principal dificuldade foi tentar se colocar no lugar do aluno que iria estudar pelo material, adequar a linguagem e organizar os comandos para a realização das atividades.” (P4) (informações verbais).

Sobre essas dificuldades, pode-se afirmar que “O problema de como garantir uma adequada comunicação entre docentes e aluno obriga a prestar atenção à definição do perfil do destinatário. [...] Para poder estabelecer como se escreve, é necessário saber para quem se escreve.” (LITWIN, 2001, p. 26).



Além disso, alguns verbos ajudam na tarefa de produzir atividades para compreensão dos alunos de diferentes localidades: sentir (sensibilidade), ouvir e ler (o que se diz), interpretar (o que está por traz das palavras), criar (criatividade latente), programar (planejamento), dirigir (organizar as ações didático-pedagógicas), orientar (especialmente o discente) (SATHLER, 2008).

Dessa forma, os comandos de aprendizagem precisam estar bem claros para que os alunos possam aprender a aprender e trilhar o caminho da aprendizagem.

Outro professor alegou a questão do tempo: “Pouco tempo para produção.” (P3) (informação verbal). Como o professor autor é responsável pelo conteúdo propriamente dito, os textos, atividades, citações, gráficos, tabelas e elementos necessários para que o conteúdo apresentado contemple seus objetivos, exigindo do professor as competências necessárias para conduzir os alunos na construção significativa do conhecimento (CHAGAS, 2007), é necessário que ele tenha tempo hábil para realizar todas essas demandas.

Portanto, se a instituição não lhe der o tempo e os recursos necessários, não há evidências de que o material final apresente as qualidades necessárias, por mais competência que o professor tenha.

Entre as competências do professor autor, destaca-se a responsabilidade pela montagem do material didático-pedagógico; apresentar competência profissional na área do saber e conhecer a linguagem apropriada para o material da EaD; conhecer as linguagens das diversas mídias da atualidade (impresso, rádio, CD player, CD-ROM, e-book, vídeo, DVD, TV e internet) (SARTORI; ROESLER, 2005).

Outro professor destacou: “Planejamento, métodos avaliativos e construção de materiais para auxílio.” (P5) (informação verbal). No ensino a distância a avaliação constitui-se um desafio muito grande, pois presencialmente se pode contar com a observação do comportamento dos alunos para ter um feedback. No entanto, a realização das atividades



propostas, os relatórios gerados e as discussões via fórum são peças centrais na interação professor-aluno e, como ficam registradas, podem ser acessadas a qualquer momento (FERREIRA, 2012).

Nesse sentido, é muito importante que o planejamento seja bem realizado e os critérios de avaliação estejam bem construídos e evidentes.

Essas angústias que os professores apresentam são facilmente dissipadas com a experiência prática, com a capacitação constante e com a troca de experiência entre os pares.

Tão importante quanto criar uma cultura de desenvolvimento contínuo dos docentes universitários, o papel da formação docente é também a de ajudá-los a refletir sobre os benefícios e a necessidade de inovar e melhorar constantemente suas práticas de ensino [...] a EAD exige muito mais do que simplesmente estar familiarizado com o conteúdo ou com a tecnologia adotada. Eles precisam saber se comunicar efetivamente com os alunos, como preparar atividades, e que a EAD de qualidade exige planejamento, organização, comunicação e avaliação apropriada dos alunos. (BOSSU, 2012, p. 186).

Portanto, as capacitações são essenciais para que os professores possam construir materiais didáticos eficientes. O grupo de professores entrevistado demonstrou muito interesse em participar de novas capacitações sobre a elaboração de material didático.

Quando questionados acerca do que gostariam de aprender nessas capacitações, verificou-se que a maioria demonstrou necessidade de aprender maneiras de tornar o conteúdo mais interessante para o aluno, como apresentado no seguinte recorte: “Principalmente formas de apresentar o conteúdo que atrai e motiva quem vai acessar.” (P1) (informação verbal).

A maneira mais utilizada para apresentar os conteúdos é utilizar meios visuais nas produções, pois tornam a mensagem mais clara, quebram a monotonia do texto corrido, ajudam os alunos a lembrar mais facilmente



as informações, motivam os estudantes, tornam o material impresso mais atrativo, aumentam a atenção, comunicam com todos em qualquer língua (SOUZA; SOUZA; CASSOL, 2005).

A utilização de uma linguagem adequada foi o tema levantado por três professores, que afirmaram que gostariam de cursos para aprender sobre: “linguagem adequada.” (P2) “Formas mais adequadas de comunicação com os acadêmicos para este tipo de componente.” (P4) “Elaboração de roteiro de atividades. Linguagem adequada para EaD.” (P6) (informações verbais).

A linguagem utilizada deve ser motivadora, trazendo um equilíbrio dialógico entre o conhecimento cotidiano e científico, entre conteúdos disciplinares e transversais, levando em conta o saber (conhecimento de fatos, conceitos, teorias, princípios, fundamentos, nomenclaturas, personagens, etc.); o saber fazer (domínio de habilidades); o saber ser (desenvolvimento de atitudes e valores); o saber fazer junto (interações cooperativas com outros atores sociais) (FIORENTINI, 2000).

Um dos problemas muito comum nos autores e, até mesmo, nos tutores é o fato de não prestarem atenção suficiente naquilo que os estudantes não conhecem ao iniciar o curso. Ou seja, acabam dando como estabelecidos conhecimentos que o estudante não possui, escrevendo o conteúdo numa linguagem avançada (LITWIN, 2001).

A utilização de metodologias ou estratégias de aprendizagem foi abordada por cinco professores ao apresentarem que necessitam de: “Estratégias de como elaborar o material anexando recursos já disponíveis.” (P3) “Obter conhecimentos teórico-práticos para a elaboração de diferentes materiais para cursos EAD.” (P5) “Organização e elaboração de vídeos.” (P6) “Propostas de atividades interativas.” (P7) “Estratégias de aprendizado. Metodologias e sistemas integrados para estudos no EaD. Tipos e estratégias para avaliações.” (P8) (informações verbais).



A participação em cursos de formação continuada é essencial para apresentar aos professores novas metodologias e suas possibilidades pedagógicas de modo que estes se sintam confiantes para utilizá-las em seus respectivos componentes curriculares (NAZARIO; LEME; VIZENTIM, 2017).

Entre as metodologias que podem ser utilizadas nos componentes EaD, aquelas ditas ativas voltadas ao ensino híbrido são ideais.

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para a o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (MORAN, 2017, p. 2).

A aprendizagem, seja ela presencial ou a distância, passa a ser o foco do processo, e os professores precisam aprender novas formas de envolver os seus alunos na aquisição de conhecimento.

O fato de todos manifestarem interesse em participar de capacitações para elaborar material didático expressa que esses profissionais estão em processo de construção e reconstrução de sua própria função de ensinar, que não se esgota com algumas horas de capacitação, mas que exige dedicação contínua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer pedagógico em sala de aula, presencial ou virtual, está passando por mudanças bastante significativas, no que tange à transferência do papel do professor no processo de ensinar, de transferir conteúdo para modelos ativos de aprendizagem, voltados para aquisição de competências, e o professor como mediador do conhecimento.



Essa mudança, em especial na EaD, necessita que o material didático oferecido aos alunos seja planejado de forma a conduzi-los à aprendizagem. Por isso, a formação continuada desses professores é de essencial importância.

Não adianta apenas realizar uma capacitação técnica para produção de material didático; esta precisa ser contínua, pois exige dos profissionais que trabalham com componentes curriculares EaD um constante aprender, especialmente no que se refere ao uso das metodologias ativas de aprendizagem.

Além da necessidade de formação contínua, um aspecto importante levantado na pesquisa é o tempo que se leva para a produção do material. Dessa forma, a instituição em questão precisa investir na carga horária desses profissionais, a fim de que tenham esse tempo disponível para produzir materiais de qualidade.

Como a pesquisa foi realizada com apenas alguns professores que atuam na instituição investigada, faz-se necessário ampliá-la para considerar também a perspectiva dos demais profissionais, bem como entender como os alunos avaliam os materiais didáticos que esses professores elaboram.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alexandre Rodrigues *et al.* **A linguagem na produção de material didático impresso para ensino superior de Educação a Distância: um olhar dos revisores.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro). Disponível em: www.unirede.br/site_html/agenda/passados/docs/a_linguagem_na_producao.doc. Acesso em: 30 jun. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Almedina, 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.



BOSSU, Carina. Educação continuada e a EAD. In: LITTO, Frederic. M.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2. p. 182-188.

CHAGAS, Alexandre Meneses. **As Competências e Habilidades necessárias para a Produção de Conteúdos para Educação a Distância**. Universidade Tiradentes. 2007. Disponível em: http://proead.files.wordpress.com/2007/11/artigo_alexandre_chagas_8112007.doc. Acesso em: 28 jun. 2019.

FERREIRA, Letícia Palhares. Avaliação no Ensino a Distância: Possibilidades e Desafios. SIED. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2012, [s. l.]. **Anais [...]**. [S. l.], 2012. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/205-868-2-ED.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2020.

FIORENTINI, Leda Maria Rangel; MORAIS, Raquel de Almeida. **Linguagens e interatividade na educação a distância**. São Paulo: P&D, 2000.

LACERDA, Naziozênio A. Revisão de Material Didático Impresso para Ensino Superior de Educação a Distância: Enfocando a Adequação da Linguagem. In: FONSECA, João José da. **Elaboração de material didático para educação a distância**. 2009. Disponível em: <http://www.slideshare.net/joaojosefonseca/material-didatico-para-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 1 jun. 2019.

LITWIN, Edith. **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, Liliâne Campos. Ser Professor Formador de Professores a Distância: perspectivas constitutivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 251-270, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2848/2770>. Acesso em 29 jun. 2019.

MAIA, Maria Cristina Ruas de Abreu et al. **A ação e as estratégias adotadas por professores – autores na produção de material didático impresso para um curso em EaD**. CIET: EnPED: 2018. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/888/163>. Acesso em: 29 jun. 2019.



MARTINS, Cristina; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas. Estratégias Institucionais de Formação Continuada Docente: um estudo de caso em Educação a Distância. **Revista EducaOnline**, v. 9, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=download&path%5B%5D=636&path%5B%5D=652. Acesso em: 29 jun. 2019.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YATEGASHI, Solange et al. (org.). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35. Disponível em: https://www2.unicentro.br/proen/files/2018/08/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 3 fev. 2020.

NAZARIO, Kenia Rosa de Paula; LEME, Helena Gordon Silva; VIZENTIM, Rosimeire Moreira. Metodologias Ativas na EaD e os Diversos Papéis Exercidos pelo Professor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 23., 2017, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, maio 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/262.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2020.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A Pedagogia da Autoria. **SENAC: Boletim Técnico**, v. 3, set./dez. 2005.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. **EaD e Material Didático: reflexões sobre mediação pedagógica**. 2006. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2007/apr/TC178.ppt. Acesso em: 28 jun. 2019.

NUNES, Camila Xavier; RIVAS, Carmen Lúcia Figueredo Razoni. **Novas Linguagens e Práticas Interativas no Ensino de Geografia**. 2009. Disponível em: http://egal2009.easyplanners.info/area03/3107_Figueredo_Razoni_Rivas_Carmen_Lucia.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

PEDROSO, Rogério Santos. **As Funções do Professor no AVA Claroline**. Unifebe. 2007. Disponível em: http://www.unifebe.edu.br/04_proeng/formacao_continuada/2007_1/material/apresetacao_prof_rogerio_ead_15fev2007.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.



PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

REICH, Silvia Teresa Sparano. **Produção de Material Didático para EaD**. Escola do governo do Paraná. 2008. Disponível em: http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/material_didatico_EaD/Silvia.pdf. Acesso em: 29 maio 2019.

ROCHA, Fabio Gomes. Capacitação de professores para o uso de tecnologias na prática didático-pedagógica: um estudo de caso no SENAI-SE. **Revista EDaPECI**. São Cristóvão (SE), v. 16, n. 2, p. 336-344, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/3791/pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

SANTOS, João Francisco Severo. **Avaliação no Ensino a Distância**. 2005. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1372Severo.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

SARTORI, Ademilde; ROESLER, Jucimara. **Educação Superior a Distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line**. Tubarão: Ed. Unisul, 2005.

SATHLER, Luciano. A tutoria em cursos superiores a distância. In: AZEVEDO, Adriana Barroso de; SATHLER, Luciano. **Orientação Didático-Pedagógica em cursos a distância**: Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo: Ed. Metodista, 2008.

SILVA, José Roberto Alves da; PEREIRA, Denize Conceição Miranda; LIMA, Rita de Cássia da Costa. **Educação a Distância: o pedagogo produzindo material didático**. Universidade do Estado do Pará. 2004. Disponível em: http://www.unirede.br/Arquivos/Informe/Artigos/Pedagogo_produzindo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.



SOUSA, Gisela Mangabeira de; TAVERES, William Nascimento. **Desenvolvimento de material didático dinâmico como objeto de aprendizagem para ensino a distância de geoprocessamento.** 2009. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2004/TCB2009.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SOUZA, Carlos Alberto de; SOUZA, Márcio Vieira; CASSOL, Marlei Pereira. **Código impresso, indispensável ao processo de educação a distância.** maio 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/091tcf3.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.



CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA NA GRADUAÇÃO DE FARMÁCIA NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA: COMO IMPLANTAR E IMPLEMENTAR

Everton Boff¹

Eduardo Ottobelli Chielle²

RESUMO

A necessidade de uma nova formação farmacêutica é em razão das mudanças comportamentais da população, precisamente das novas gerações e das necessidades mercadológicas que exigem dos diplomados uma visão mais holística do conhecimento. Este estudo teve como objetivo analisar possibilidades de implantação e implementação de um currículo por competências em cursos de Farmácia na modalidade EaD. A metodologia é do tipo integrada, pois está dividida em três momentos, com características distintas. O primeiro momento constitui-se de uma revisão integrativa, o segundo, de uma análise crítica dos autores referente às novas diretrizes curriculares para os cursos de Farmácia e o terceiro, de uma discussão baseada na literatura científica. Na revisão integrativa, de 2.187 artigos encontrados, foram selecionados cinco artigos, cada um com foco de debate diferente dos outros e abrangendo um ou dois descritores dos três pesquisados. Na análise crítica dos autores, é mencionada a preocupação com uma nova formação do profissional farmacêutico, focando nas competências profissionais, para melhorar sua atuação para o indivíduo e para a comunidade. Na discussão baseada na literatura, é demonstrada a importância de formar por competências e, para isso, utilizar a Taxonomia de Bloom, que possibilita a formação de um profissional preparado para

¹ Pós-graduando em Formação de Professores e Tutores para Atuar na EaD na Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; everton.boff@unoesc.edu.br

² Doutor em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Santa Maria; Professor na Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; eduardo.chielle@unoesc.edu.br



enfrentar as diferentes situações profissionais. Não foram encontrados dados suficientes sobre a formação farmacêutica por competências no formato EaD. Diante disso, as mudanças nas diretrizes foram necessárias e trazem inúmeras vantagens para a formação do novo profissional farmacêutico, respeitando a nova maneira de aprender das gerações mais contemporâneas e adaptadas com as novas características de saúde-doença da população. Porém, quanto à formação, por meio das novas diretrizes, usando o formato de EaD, não é sugestivo, pois não propicia uma maior e melhor experiência para a atuação com os usuários e com a comunidade.

Palavras-chave: Ensino superior. Taxonomia de Bloom. Farmacêutico. Metodologias ativas.

Competency curriculum in pharmaceutical graduation in distance education: how to implement and implement

Abstract

The need for a new pharmaceutical education is due to the behavioral changes of the population, but especially of the new generations. This article aims to analyze possibilities of implementation and implementation of a curriculum for competencies in pharmacy courses with graduation teaching in distance education. The methodology is of the integrated type, as it is divided into three moments, with distinct characteristics. The first moment is an integrative review, the second a critical analysis by the author regarding the new curricular guidelines for pharmacy courses and the third in a discussion based on the scientific literature. In the integrative review, following the inclusion and exclusion criteria, five articles were selected, each with a different focus of debate and covering one or two descriptors of the three researched. In the author's critical analysis, the concern with a new formation of the pharmaceutical professional, focusing on professional competences, to



improve their performance for the individual and the community is mentioned. In the discussion based on the literature, it is demonstrated the importance of training by competences and for this use the Bloom Taxonomy, which enables the formation of a professional prepared to face different professional situations. Not enough data were found on pharmaceutical training by competences in the teaching format of distance education training. Given this, the changes in the guidelines were necessary and bring numerous advantages for the training of the new pharmaceutical professional, respecting the new way of learning of the most contemporary generations and adapted to the new health- disease characteristics of the population. However, the training through the new guidelines, using the format of distance education training, is not suggested, as it does not provide a greater and better experience for acting with users and with the community.

Keywords: University education. Bloom's Taxonomy. Pharmaceutical. Active methodologies.

1 INTRODUÇÃO

A conjuntura atual, em que os reflexos da globalização influenciam constantemente o cotidiano da população, a educação deve se mostrar como um agente de intervenção para confrontar os problemas que a comunidade enfrenta e que, por vezes, são negligenciados. Assim, a educação e as mudanças em todos os âmbitos sociais, tecnológicos e de processos estão fortemente ligados (BORGES; BORGES, 2017).

É relevante que hajam momentos de reflexões, análise, conscientização, humanização, transformação e inovação para uma nova formação profissional. Dessa forma, está-se diante de uma ruptura do que até o momento estava instituído, não apenas no sentido físico e de normas/diretrizes/legislação, mas também no sentido afetivo, de responsabilidade social e principalmente para melhor qualidade na formação (SILVA; PEREIRA, 2013).



Na tentativa de adequar as políticas educacionais brasileiras ao modelo de desenvolvimento econômico, as instituições governamentais responsáveis pelas iniciativas das políticas educacionais de ensino superior geraram um conjunto de documentos legais, como as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, contemplando como ideário a flexibilidade curricular e a sintonia com o mundo do trabalho. O ensino superior foi convocado a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando à formação de pessoas mais aptas a assimilar mudanças e mais autônomas em suas escolhas. Foi assim que esse nível de ensino começou a se delinear com vistas à construção de competências, noção essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho (DA SILVA, 2007).

Nesse sentido, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Farmácia, aprovadas no ano de 2017, propõem uma formação orientada por competências, valorizando a articulação entre formação e saúde, com uma formação geral e específica, contemplando a promoção, a prevenção e a recuperação em saúde, buscando uma formação atualizada, inovadora e que esteja dentro dos parâmetros de qualidade nacionais e internacionais (BRASIL, 2017).

Essas novas DCN para o curso de Farmácia remetem a uma formação menos conteudista, para, assim, valorizar a formação por competências implantadas. Paralelo a isso, muitos autores afirmam que a formação por meio do ensino a distância (EaD) pode ser uma ferramenta importante nesse tipo de formação, pois apresenta um olhar que prioriza a aprendizagem para que o educando seja competente dentro das habilitações profissionais, colocando em prática todas as habilidades desenvolvidas durante o processo de formação (AZEVEDO, 2016).

Assim, a educação em EaD pode ser uma importante ferramenta na busca desse novo olhar formativo. Diante disso, percebe-se que ambas as modalidades de ensino (presencial e EaD) exigem um acadêmico



autônomo, disciplinado, responsável e principalmente proativo para a busca do conhecimento das futuras competências profissionais que deverá ter na atuação no mercado de trabalho e ou na academia (MONTEIRO; PEREIRA, 2018).

No entanto, para implantar um modelo de formação orientado por competências é necessário um planejamento integrado, baseado em metodologias ativas e com forte integração ensino-serviço-comunidade. Para formar por competências é necessário integrar os domínios cognitivo, psicomotor e socioafetivo, em outras palavras, é necessário integrar “o saber, o saber fazer e o saber ser”, ou seja, integrar teoria, prática, postura, conduta, comportamento, atitude, ética entre outros aspectos da formação pessoal e social do estudante (ARAÚJO, 2007). Diante disso, este estudo buscou analisar a possibilidade de implantação e implementação de um currículo por competência no curso de Farmácia na modalidade de ensino a distância.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Analisar possibilidades de implantação e implementação de um currículo por competências em cursos de Farmácia com formato de EaD.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Buscar publicações nos últimos 10 anos que tratam sobre o ensino a distância nos cursos de Farmácia em faculdades/ centros universitários/universidades do Brasil;
- b) pesquisar na literatura as maneiras e estratégias que possibilitam o currículo por competências em cursos e ou componentes curriculares de Farmácia quando no formato de EaD;



- c) analisar as novas DCN dos cursos de graduação em Farmácia que valorizam o currículo por competência e a inovação na formação e no exercício profissional;
- d) integrar o currículo por competências e as inovações propostas nas novas DCN dos cursos de graduação em Farmácia para o ensino universitário no formato de EaD;
- e) averiguar se a EaD para o curso de Farmácia conseguirá contemplar os três domínios da Taxonomia de Bloom (cognitivo, psicomotor e socioafetivo).

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 EDUCAÇÃO COMO FORMA DE MUDANÇA

As mudanças no mercado de trabalho e na sociedade estão sendo rápidas e profundas, alterando processos e ferramentas que possuem como consequências o estabelecimento de novos paradigmas, tornando empresas e profissionais mais competitivos e com novas responsabilidades diante das funções e ou serviços que prestam para a comunidade e ou público-alvo (PORATH; TRAVASSOS JÚNIOR; TILP, 2016).

Diante disso, vive-se uma época em que a oportunidade de melhoria econômica e, principalmente, de desenvolvimento social é apresentada por meio das novas necessidades e responsabilidades que o mercado impõe, e, conseqüentemente, a formação acadêmica deve acompanhar, adaptar-se e se preparar para essa nova realidade. Para isso, a universidade, representada por sua gestão, seu corpo docente e discente, deve estar aberta para a mudança (em muitos momentos intensa), pois as relações de trabalho obrigam as pessoas a ser completas em uma tríade que envolve “saber”, “saber fazer” e “saber ser” (WORLD ECONOMIC FORUM, 2018).



Segundo o Banco Mundial (2011), por meio do documento intitulado *Estratégia para o setor da educação 2020*, a educação deve proporcionar a aquisição não apenas de conhecimento, mas também de habilidades que oportunizem os indivíduos a ter uma vida mais saudável, produtiva e com possibilidades de mudanças. Diante disso, o Banco estabeleceu as

seguintes estratégias de investimento: investir antecipadamente, investir de forma inteligente e investir para todos.

A necessidade de uma nova educação, além de mudar o “fazer educação”, também deve ser inclusiva, e, para isso, é necessário romper padrões até o momento dominadores no campo educacional, fazendo com que indivíduos antes esquecidos passem a fazer parte desse movimento de mudança. A possibilidade dessa inclusão traz à tona um problema que sempre esteve presente na escola e na universidade, que é melhorar o acesso e a permanência do educando no processo de aprendizagem, exigindo mudanças principalmente no currículo e valorizando os saberes e práticas, reconhecendo a importância da realidade social dos educandos (OLIVEIRA, 2018).

Segundo Ribeiro (2017), o Brasil está vivendo um momento que exige mudanças educacionais, e o Ministério da Educação (ME) busca, entre tantas resolutividades, mudanças na formação dos educadores, começando com críticas na legislação vigente e reconhecendo a péssima estrutura (física e pedagógica) das instituições formadoras. Assim, a formação docente deve articular a teoria e a prática, valorizar o senso crítico-reflexivo com possibilidades de autoformação e valorizar os saberes além dos bancos escolares. Para isso é necessário um trabalho de cooperação nas estratégias de ensino e construção de recursos que possibilitem melhorias no processo de aprender.

2.2 NOVA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Uma nova formação profissional exige inicialmente uma nova maneira de pensar as profissões. Essa mudança está baseada em uma



perspectiva crítico-dialética, valorizando o conhecimento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo. É necessária uma articulação da dimensão histórica e teórico-metodológica para a melhoria da profissão e da formação profissional, que deve atender ao seu autoconhecimento, integrando o trabalho com a realidade social, possibilitando perspectivas de mudanças na formação dos futuros profissionais (MIOTO; NOGUEIRA, 2016).

Vive-se a “tecnologização” da vida, e, com isso, surgem novos valores, alicerçados em um novo saber questionador, transformador e recreativo. A nova educação, desde a infantil até o ensino superior, mistura a racionalidade com o desejo, a sensação, a ética, o conhecimento, a memória, a experimentação, a arte, a ciência e o ser social (CARVALHO; FREITAS; PEDROSA, 2018).

Então, para acompanhar as mudanças sociais e individuais na sociedade atual, deve-se ter uma formação que, durante o seu processo, não permaneça centrada na transmissão de conhecimento do professor para o aluno, como ocorre há séculos. Uma nova formação exige conhecimentos interdisciplinares, metodologias ativas e outras formas que possibilitem o aluno a intervir, criar alternativas e, em alguns momentos, até mesmo, resistir, mas principalmente atuar na sua própria formação (PEREIRA; TOMASI, 2018).

Com isso, o sistema educacional brasileiro, principalmente na área da saúde, encaminha-se para uma formação integrada, orientada por competência profissional, valorizando o uso de processos de “ensinagem” por intermédio de métodos ativos e o conhecimento centrado no aluno. Dessa maneira, o acadêmico torna-se mais participativo, construindo seus próprios saberes e conhecimentos por meio da vivência em cenários e realidades da prática da futura profissão (TAROCCO; TSUJI; HIGA, 2017).



2.3 NOVA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE

A maior preocupação na atualidade da formação de profissionais em saúde está no alinhamento das matrizes curriculares (de acordo com as DCN) e o fortalecimento dos sistemas de saúde. Isso se explica em razão de as necessidades de saúde estarem em constantes mudanças, tornando-se cada vez mais dinâmicas e complexas. Essas mudanças se devem às transformações sociais e às alterações dos perfis demográficos e epidemiológicos, que acabam provocando novos comportamentos quanto à dinâmica de vida, com destaque à saúde (CRISP; CHEN, 2014).

Segundo a World Health Organization (WHO) (2013), mudanças dessa ordem trazem novos cenários sociais, com novos riscos ambientais, comportamentais e de infecções. Diante disso tudo, são necessários novos desafios de trabalho, alterando as necessidades na formação dos profissionais em saúde. Essas novas necessidades são complexas, conduzindo à busca por fortalecer as mudanças nos serviços de saúde, tornando-os mais colaborativos, com maior envolvimento dos profissionais em equipes multiprofissionais e melhorias na qualidade da atenção à saúde das populações.

2.4 NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES

A necessidade de refletir sobre o perfil da formação nos cursos da área da saúde ocorre em razão das mudanças nas necessidades e demandas de saúde dos usuários dos serviços, principalmente os disponibilizados pelo setor público. As competências e habilidades na formação nas ciências da saúde devem estar alinhadas com os currículos universitários e com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), que focam na atenção, gestão e participação social (SOARES; RIBEIRO; RIBEIRO, 2015).



De acordo com Vendruscolo, Silva e Kleba (2017), “os serviços são cenários importantes para a formação voltada para o SUS, sobretudo ao contribuírem para as mudanças na lógica da atenção integral aos cidadãos.”

Com isso, é necessário sair de um modelo tradicional e hegemônico na formação, que fraciona o conhecimento e, conseqüentemente, compartimenta o saber, impondo barreiras na discussão de saberes e práticas. O novo modelo de formação deve estar centrado no aluno e este, quando profissional, ter sua atuação centrada no paciente e ou usuário dos serviços de saúde. Mas, para isso, é necessária uma reorientação na formação acadêmica, pois, com as transformações dos últimos tempos, deve-se ter uma formação amparada na concepção ampliada de saúde, focando na integralidade da atenção, tendo o trabalho em equipe como uma necessidade, com intensas relações e interações entre profissionais e usuários, exigindo também maiores vivências práticas nos futuros campos de atuação profissional (PARADIS; WHITEHEAD, 2017).

Assim, é necessário sair de uma formação rígida, com currículos centrados apenas em uma formação cognitiva. Os egressos de todos os cursos com formação em saúde devem estar aptos a exercer a profissão com elevado padrão de qualidade e com fidelidade aos preceitos éticos e bioéticos, focando não apenas no exercer técnico, mas também na solução de problemas de cunho individual e coletivo. Para isso, é necessária uma maior e melhor formação e preparo do futuro profissional quanto à atenção à saúde, às tomadas de decisões, à comunicação, ao exercício da liderança, à administração/gerenciamento e à educação permanente. Tudo isso visualiza-se com maior integralidade com aulas presenciais (VARELA et al., 2016).

Como forma de se adequar a essa nova realidade, os cursos da área das ciências da saúde, por meio de suas DCN, propõem uma formação orientada por competência profissional, com uso de metodologias ativas e com o processo de “ensinagem” centrada no aluno. Formar por competência é valorizar e priorizar a capacidade, a aptidão, as habilidades



articuladas com a cognição, a psicomotricidade e a afetividade, utilizando-as para a resolutividade de problemas de complexidade maior e com vivências reais e práticas (TAROCO; TSUJI; HIGA, 2017).

Por outro lado, Pereira (2013) afirma que formar por competências induz a um grande risco de valorizar a competitividade, privilegiando os bens privados e induzindo o domínio destes sobre os serviços públicos, pois, indiretamente, valoriza grupos e corporações empresariais. Dessa maneira estaria comprometida a universalização do acesso à saúde e toda a estrutura do SUS. Ainda, segundo o autor, “há uma excessiva centralidade do método na construção dos currículos e na sua aplicabilidade, em detrimento dos objetivos da prática educativa e dos conhecimentos necessários para efetivá-la no âmbito da formação profissional.”

2.4.1 Nova diretriz curricular do curso de Farmácia

Desde 2013, quando foram publicadas as Resoluções n. 585/13 (que regulamenta as atribuições clínicas do profissional farmacêutico) e n. 586/13 (que institui e regulamenta da prescrição farmacêutica), assim como em 2014, com a Lei n. 13.021/14 (que trata sobre o exercício e a fiscalização das atividades farmacêuticas), iniciou-se um processo de discussão, estimulado pelo Conselho Federal de Farmácia (CFF), juntamente com os conselhos regionais, sobre uma nova formação farmacêutica, que deveria se adequar às novas atividades e competências que o profissional farmacêutico deve ter, aperfeiçoando ainda mais questões relacionadas com o cuidado farmacêutico (VIEIRA et al., 2018).

A nova diretriz curricular do curso de Farmácia segue princípios éticos, alinhados com a ciência, tornando seu acadêmico apto a atuar em diferentes complexidades no mercado de trabalho. A atuação visa à promoção, à prevenção, à proteção e à recuperação, alinhadas com a pesquisa e, conseqüentemente, o desenvolvimento de serviços e produtos para a saúde. Também prima para uma formação humanista,



crítica, reflexiva e generalista. Todas essas características devem constar nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Farmácia de todo o Brasil (CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA, 2019).

Assim, no dia 19 de outubro de 2017, a câmara de educação superior do conselho nacional de educação (CES/CNE) aprovou e publicou a Resolução n. 06/2017, instituindo as novas DCN para os cursos de Farmácia em todo o território nacional. Nessas novas DCN, os cursos de Farmácia deverão ter no mínimo quatro mil horas, cinco anos de integralização e três eixos para a formação farmacêutica, sendo 50% em cuidado em saúde, 40% em tecnologia e inovação em saúde e 10% em gestão em saúde. Ainda, os estágios devem iniciar no máximo até a terceira fase de cada matriz curricular, somente farmacêuticos podem exercer a coordenação do curso e cada PPC deve garantir que o futuro profissional possa aplicar seus conhecimentos para a resolução referente à farmacoterapia, assim como a formação deve estar articulada com a realidade social, permitindo uma contribuição e participação do farmacêutico com a (e na) sociedade (BRASIL, 2017).

2.4.2 Formação por competência nos cursos de Farmácia

Para os cursos de graduação em Farmácia, as novas DCN (2017) orientam para uma formação por competências, baseada em metodologias ativas, com fundamentação na Taxonomia de Bloom e valorizando a tríade ensino-serviço-comunidade, mediante vivências práticas. Dessa maneira, tem-se um aluno apto a discutir, fazer e ensinar os outros quanto às atividades e habilidades que são desenvolvidas a partir dessa nova concepção pedagógica de formar. A Taxonomia de Bloom é necessária na integração da cognição, da psicomotricidade e da socioafetividade do educando (OLIVEIRA, 2019).

Assim, emergem três pilares que sustentam a Taxonomia de Bloom e, conseqüentemente, a formação orientada por competências, sendo



eles: o saber, o saber fazer e o saber ser. Dessa maneira, tem-se uma integração em várias frentes da formação acadêmica, sendo as principais: teoria, prática, atitude, comportamento, conduta, postura e ética. Todas conduzem a uma formação *de habilidades*, que molda a formação *por competências* e faz sair do patamar de aprendizagem que apenas preparava para *conhecer* e *compreender*, passando para uma formação que privilegia o *aplicar*, o *analisar*, o *avaliar* e o *criar* (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Essa nova forma de formação profissional faz com que o professor reflita sobre seu objeto de trabalho, fazendo-lhe perceber como um processo e não apenas como um conteúdo a ser repassado. Ocorre a necessidade de recorrer a estratégias de ensino e aprendizagem para além da memorização, amplamente utilizada na metodologia tradicional, e essas novas estratégias possibilitam que os objetivos propostos por professores e alunos possam ser alcançados (ANASTASIOU; ALVES, 2006).

2.4.3 Ensino em educação a distância (EaD)

O ensino em EaD iniciou no Brasil ainda no Século XX com o instituto universal brasileiro, por meio de seus cursos por correspondência. Os cursos via postal foram substituídos por aulas on-line ou gravadas, as quais o acadêmico acessa onde melhor lhe convém, usando novas tecnologias de informação (BERTHO et al., 2017).

Atualmente, a EaD ocorre formalmente e com as mesmas prerrogativas que o ensino presencial. Nota-se que essa modalidade de ensino predomina para os cursos de graduação, porém não é exclusivo, estando presente também para cursos técnicos, lato sensu e, até mesmo, stricto sensu, apresentando, ainda, um predomínio nas instituições privadas (90%) (GIOLO, 2018).

Sua presença como alternativa para a formação constitui uma grande mudança social, cultural, econômica e política, que acompanha as grandes e rápidas mudanças tecnológicas, aliadas às novas características



das gerações ditas “nativos digitais”. É uma modalidade de ensino que também promove a inclusão, pois soluciona problemas de distâncias geográficas, falta de espaços físicos, questões de ordem financeira, familiar, social e de aproveitamento do tempo disponível (BATISTA; SOUZA, 2016).

O conceito de EaD reafirma ser uma forma de ensino em que a autoaprendizagem se faz a partir de recursos sistematicamente organizados, mantendo a didática, sendo disponibilizados de várias maneiras e com vários suportes para a informação, podendo ser utilizados de forma isolada ou combinada e, ainda, veiculada em diversas formas de comunicação e transmissão. Ainda, o ensino a distância também modifica as características do docente e do discente, sendo o acadêmico seu próprio autor/produtor do conhecimento, com proatividade e autonomia, mediado e orientado pelo professor, que deverá ter interação contínua, inclusive aprendendo junto com o aluno. Um docente com essas habilidades e características deve ser preparado de forma contínua tecnicamente e academicamente (DUTRA; PEREIRA, 2015).

O docente, ao perceber a necessidade de romper com o “repasso tradicional de conteúdo”, vivencia dificuldades pessoais ao adotar uma postura docente diferenciada e também por parte dos alunos que tendem a esperar apenas a exposição dos conteúdos que serão aprendidos (ANASTASIOU; ALVES, 2006). Corroborando, Mitre et al. (2008) refletem a urgência na contemporaneidade em ultrapassar a formação puramente técnica para uma relação dialética da ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, só é possível existir docência se existe também discência (FREIRE, 1996), ao passo que “a educação contemporânea deve pressupor um discente capaz de auto gerenciar ou autogovernar seu processo de formação.” Isso se faz mediante o uso de metodologias ativas no ensino presencial e no ensino EaD (MITRE et al., 2008).

Por isso, sendo o acadêmico o principal ator no processo de aprendizagem na EaD, é ele quem caracteriza a chamada “nova



comunidade educacional diferenciada”. Esse aluno deve ter competências e habilidades para lidar com ferramentas tecnológicas que são o suporte para sua aprendizagem. Outras características de comportamento desses discentes são a adaptação de sua organização pessoal, estar motivados para essa modalidade de ensino e em aprender, terem um propósito na vida, na qual a aprendizagem é uma das ferramentas para atingir seus objetivos, e estarem cientes das exigências que o curso e a modalidade impõem para a sua formação (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016).

Saraiva et al. (2006) afirmam: “a vinculação do aluno à aprendizagem autônoma deve ser compreendida como uma posição em construção, da qual emanam as peculiaridades das populações, os objetivos de cada curso e a superação das dificuldades de um processo educativo tecnológico.”

2.4.4 Formação por competência na EaD

Integrar uma formação por competências na EaD é algo ainda não explorado, porém pode possibilitar o desafio e a busca de desenvolvimento de operações mentais. Para isso se efetivar, é necessária a ruptura (parcial ou total) de outras práticas, tornando o professor estrategista na formulação e organização de ferramentas e estratégias que visam a uma melhoria (contínua) no processo de ensino e aprendizagem (AZEVEDO, 2016).

Tanto a formação por competências quanto o ensino na modalidade a distância valorizam o uso de metodologias ativas, possibilitando a construção do conhecimento, a compreensão e a problematização das diversas situações que podem ser vivenciadas no decorrer da formação (principalmente no ensino presencial) e, posteriormente, no exercício profissional (SANTOS; BARRA, 2012). Ainda, oportunizam maior autonomia para o acadêmico, pois trabalham com maior envolvimento pessoal do educando na medida em que permitem maior flexibilidade em sua execução (BORGES; ALENCAR, 2014; BERBEL, 2011).



Porém, não se pode negligenciar que a formação por competências exige envolvimento prático, pessoal e social do educando, valorizando técnicas, estágios (obrigatórios e não obrigatórios), inserção na pesquisa e na extensão, atuação interdisciplinar, aptidão de trabalho interprofissional e principalmente práticas colaborativas em saúde. Todas essas características na formação do profissional farmacêutico, até o momento, foram apenas visíveis por meio do ensino presencial, sendo um grande desafio sua introdução no EaD, no qual ainda não são mencionadas experiências (REIS; SILVA SOUZA; BOLLELA, 2014; MONTEIRO; PEREIRA, 2018; OLIVEIRA, 2019).

2.4.5 O ensino de Farmácia em EaD

O ensino em EaD na área da saúde ainda é pouco frequente, porém muitas universidades estão procurando introduzi-la na formação acadêmica, assim como outras estão abrindo novos cursos totalmente nessa modalidade. Para o curso de Farmácia, toda e qualquer forma de ensino diferente da presencial é considerada inovadora. As aulas em formato de EaD na formação do farmacêutico objetivam uma maior interação do acadêmico com o conteúdo, pois a aprendizagem não ocorre apenas no domínio cognitivo, mas também psicomotor e afetivo (GOSSENHEIMER; CARNEIRO; CASTRO, 2015).

Muitos autores afirmam que para os cursos da área da saúde, o uso de métodos ativos no formato de EaD apresenta apenas vantagens em curto prazo, sendo que o ensino totalmente presencial (ou híbrido) apresenta melhores e maiores vantagens quanto ao conhecimento em longo prazo. Também afirmam que o aluno de cursos das ciências da saúde, incluindo Farmácia, preferem o ensino presencial, pois, em razão das características dos cursos, as interações são melhores, mais objetivas e focais para o que realmente o acadêmico precisará após formado, além de considerar a comunicação mais efetiva (ABURAHMA; MOHAMED, 2015).



Porém, no momento não se disponibilizam informações suficientes para avaliar vantagens e desvantagens ou possibilidades e impossibilidades para um curso de Farmácia totalmente ou parcialmente no formato de EaD. Um dos motivos disso é a grande variedade de metodologias (principalmente ativas) possíveis de serem implantadas para melhorar o processo de aprendizagem quando realizado a distância (GRADY; VEST; TODD, 2013).

3 MÉTODO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada mediante uma metodologia integrada, constituída de três momentos e características distintas.

O primeiro momento possui um caráter qualitativo, descritivo e bibliográfico. Trata-se de uma revisão integrativa de literatura, que seguiu as seguintes etapas: formulação da pergunta de pesquisa, estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão de artigos, seleção da amostra, análise dos estudos que foram incluídos na revisão e, posteriormente, a discussão dos dados. A pergunta norteadora que guiou o estudo contemplou a possibilidade ou não de um currículo por competência no ensino de farmácia na EaD.

Foram buscadas produções científicas publicadas na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), na base de dados da Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (Medline), na Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Scholar e portal de periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes).

Os critérios de inclusão foram: trabalhos publicados no formato de artigos científicos (artigos originais, revisões sistematizadas, relatos de experiências, ensaios teóricos, reflexões); trabalhos publicados no período de janeiro de 2010 a novembro de 2019 nas bases relatadas anteriormente; e trabalhos nos idiomas espanhol, inglês e português. O critério de exclusão foi artigos duplicados.



As estratégias de busca foram realizadas com base em três descritores estabelecidos pelos autores, os quais foram cruzados nas três línguas estabelecidas nos critérios de inclusão, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Descritores para a busca de artigos

Língua	Descritores
Português	_ Currículo por competência e graduação em farmácia _ Currículo por competência e formação na EaD _ Graduação em farmácia e formação na EaD _ Currículo por competência e graduação em farmácia e formação na EaD
Inglês	_ Competency curriculum and pharmacy graduation _ Competency curriculum and distance education training _ Pharmacy graduation and distance education training _ Competency curriculum and pharmacy graduation and distance education training
Espanhol	_ Entrenamiento de competencia y grado de farmacia _ Entrenamiento de competencia y entrenamiento de educación a distancia _ Grado de farmacia y entrenamiento de educación a distancia _ Entrenamiento de competencia y grado de farmacia y entrenamiento de educación a distancia

Fonte: os autores.

Para constituir a amostra, foram selecionados os trabalhos que atenderam aos critérios e passaram pelas etapas, conforme o Quadro 1.

Quadro 2 – Etapas para seleção da amostra

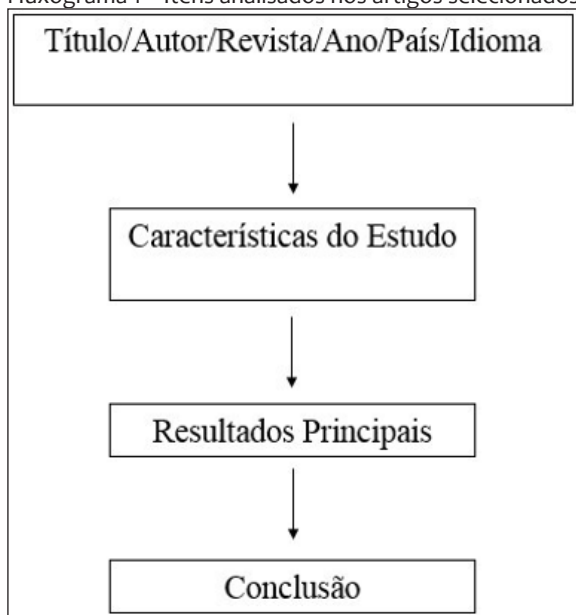
1º Busca do quantitativo de trabalhos apresentados nas bases de dados;
2º leitura individual dos títulos de todos os trabalhos encontrados;
3º títulos em que o pesquisador ficou com dúvida quanto à adesão ao tema, foram realizadas leituras dos resumos e caso permanecesse a dúvida, o artigo foi lido na íntegra;
4º todos os estudos que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão foram coletados e salvos em pasta específica;
5º realizou-se uma revisão dos estudos pré-selecionados, constituindo uma análise em duplicata.

Fonte: os autores.



Os artigos selecionados passaram por uma análise, na qual foram extraídos os itens que alimentaram a matriz constituída para organização e análise dos dados. Essa matriz teve os seguintes itens, conforme o Fluxograma 1:

Fluxograma 1 – Itens analisados nos artigos selecionados



Fonte: os autores.

O segundo momento foi realizado por meio de uma análise crítica dos autores sobre as novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em farmácia, conforme Resolução do ME n. 06/2017, de 19 de outubro de 2017. Esse momento é caracterizado como estudo descritivo e explicativo, de natureza transversal e com abordagem qualitativa.

O terceiro momento da pesquisa foi constituído de uma aglutinação dos momentos anteriores, por meio de uma ampla discussão, baseada na literatura científica, caracterizando um estudo explicativo, de natureza mista (longitudinal e transversal), com abordagem qualitativa.



4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para proceder a pesquisa, foi analisada a seguinte situação: Com a nova diretriz curricular para formação dos futuros profissionais farmacêuticos, que valoriza a formação por competências, aliada à necessidade constante de inovação no ensino de farmácia, assim como para a atuação profissional e, ainda, com o crescente número de novos cursos de farmácia na modalidade EaD (total e parcial), tem-se o seguinte problema de pesquisa: como implantar e implementar um curso de Farmácia na modalidade EaD que considere e valorize a formação por competências, bem como a constante inovação que a formação e o mercado impõem?

Para ampliar os resultados e discussões, a pesquisa foi realizada em três momentos distintos, expressos nas seções 4.1, 4.2 e 4.3 que seguem.

4.1 PRIMEIRO MOMENTO: REVISÃO INTEGRATIVA

Após realizar o cruzamento dos descritores nas bases de dados, selecionando os itens a serem filtrados, foram encontrados 82 artigos na base Capes, 11 artigos na base BVS, dois artigos na base Medline, dois artigos na base SciELO e 2.090 artigos na base Google Scholar. Assim, foram totalizados 2.187 artigos nas cinco bases de dados. A partir destes, estabelecendo os critérios de inclusão e exclusão, a amostra ficou composta por cinco artigos, mostrados no Quadro 2.



Quadro 3 – Artigos que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão

TÍTULO DO ARTIGO	DADOS DO ARTIGO
<p>Artigo 1: Estado da arte das pesquisas sobre currículo em cursos de formação de profissionais da área da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011</p>	<p>Autor(es): Liana Maria Carvalho Braid, Maria de Fátima Antero Sousa Machado e Ágatha Cristina Aranha</p>
	<p>Revista: Interface – Comunicação, Saúde e Educação</p>
	<p>Ano: 2012</p>
	<p>País: Brasil</p>
	<p>Idioma: Português</p>
	<p>Características do estudo: Pesquisa bibliográfica (revisão), que utilizou como base de dados a BVS e a SciELO. Foram analisados artigos publicados entre 2005 e 2011 e a organização das informações ocorreu em duas etapas: inventário e classificação</p>
<p>Resultados principais: Quando avaliados currículos inovadores e orientados por competência, evidenciaram-se as seguintes tendências: interesse em currículos integrados, com grande quantidade de ações interdisciplinares e preocupação com a formação docente diante da inovação dos currículos. Na avaliação das trajetórias dos cursos de formação em saúde, perceberam uma grande migração dos currículos tradicionais para os inovadores. Quanto à percepção dos docentes e discentes para com os currículos com formação por competência, ambos manifestaram satisfação e melhora no processo de aprendizagem. Ainda, mostraram uma grande tendência de os currículos seguirem a formação por competência.</p>	
<p>Conclusão: A inovação curricular, tendendo para uma formação por competência, é uma tendência para os currículos de formação em saúde no Brasil. Para isso, muitos cursos estão em processo de alteração de seus PPC, possibilitando incluir essa formação em suas matrizes.</p>	



TÍTULO DO ARTIGO	DADOS DO ARTIGO
<p>Artigo 2: Avaliação de percepções sobre gestão da clínica em cursos orientados por competência</p>	<p>Autor(es): Romeu Gomes Roberto de Queiroz Padilha, Valéria Vernaschi Lima e Cosme Marcelo Furtado Passos da Silva</p>
	<p>Revista: Ciência e Saúde Coletiva</p>
	<p>Ano: 2018</p>
	<p>País: Brasil</p>
	<p>Idioma: Português</p>
	<p>Características do estudo: Pesquisa não experimental, com abordagem quantitativa. O estudo envolveu alunos de oito cursos de especialização vinculados ao Instituto Sírio-Libanês, pertencente ao Hospital Sírio-Libanês, com parcerias do Ministério da Saúde. O questionário visava identificar se a utilização orientada por competência e com uso de metodologias ativas promovia ou não um aumento da percepção do domínio de capacidades focadas na gestão da clínica.</p>
<p>Resultados principais: Nos oito cursos estudados teve-se um aumento na percepção dos participantes da pesquisa no domínio das capacidades em gestão da clínica.</p>	
<p>Conclusão: Apesar de os resultados apontarem para um aumento na percepção, os autores não sugerem extrapolar para outros cursos de especialização que sejam orientados por competência e com uso de metodologias ativas, pois cada um possui sua particularidade.</p>	



TÍTULO DO ARTIGO	DADOS DO ARTIGO
Artigo 3: Ativadores de processos de mudança: uma proposta orientada à transformação das práticas educacionais e da formação de profissionais de saúde	Autor(es): Valeria Vernaschi Lima, Laura Camargo Macruz Feuerwerker, Roberto de Queiroz Padilha Romeu Gomes e Virginia Alonso Hortale
	Revista: Ciência e Saúde Coletiva
	Ano: 2015
	País: Brasil
	Idioma: Português
	Características do estudo: Analisou as características de um curso de especialização semipresencial, focando nas possibilidades de mudanças nas práticas de saúde. O procedimento ocorreu através de análise documental e depoimentos obtidos em relatórios oficiais, focando na construção do perfil de competência, no PPC, na gestão e nas avaliações. A referência para análises dos dados e informações foram os princípios do método de interpretação de sentidos.
	Resultados principais: A proposta evidenciou êxito principalmente nos momentos presenciais, nos quais os especializando traziam suas experiências, demonstrando interesses em transformar os seus contextos, partindo do princípio de suas próprias mudanças.
Conclusão: O especializando, convivendo com sua realidade de trabalho, aliado ao convívio em um espaço democrático, faz com que ocorra um aumento nas relações interpessoais e comprometimento com os serviços de saúde.	



TÍTULO DO ARTIGO	DADOS DO ARTIGO
<p>Artigo 4: An advanced pharmacy practice experience in application of evidence-based policy</p>	<p>Autor(es): Kathryn K. Neill e Jill T. Johnson</p>
	<p>Revista: American Journal of Pharmaceutical Education</p>
	<p>Ano: 2012</p>
	<p>País: Estados Unidos da América</p>
	<p>Idioma: Inglês</p>
	<p>Características do estudo: Durante quatro semanas foram realizados estudos baseados em evidências, incluindo metodologiasativas e aulas on-line. Os participantes também participaram de reuniões sobre políticas de uso e comercialização de drogas e medicamentos, focando em um medicamento específico.</p>
	<p>Resultados principais: Foi evidenciado um aumento de 15,8% na aprendizagem dos alunos após as quatro semanas de estudos baseados em evidências, com uso de metodologias ativas e no formato on-line.</p>
<p>Conclusão: A prática nos formatos estabelecidos aumentou as habilidades de aprendizagem em medicina baseada em evidências, melhorando a compreensão e entendimento na resolutividade dos problemas.</p>	



TÍTULO DO ARTIGO	DADOS DO ARTIGO
<p>Artigo 5: Formação do farmacêutico: novo cenário de atuação profissional com o empoderamento de atribuições clínicas</p>	<p>Autor(es): Maria Aparecida Nicoletti e Rosilene Kinue Ito</p>
	<p>Revista: Revista Saúde</p>
	<p>Ano: 2018</p>
	<p>País: Brasil</p>
	<p>Idioma: Português</p>
	<p>Características do estudo: O artigo refletiu o atual cenário da formação farmacêutica, diante das atribuições clínicas, baseando-se em discussões sobre a matriz curricular de Farmácia, de acordo com a Resolução n. 585/2013 do CFF.</p>
	<p>Resultados principais: As universidades devem se adequar para a nova formação do profissional farmacêutico, tanto para atuação no serviço público quanto para o privado. Essa nova formação deve preparar o futuro profissional para o enfrentamento das diversidades que encontrará no mercado de trabalho e para disseminar o uso racional dos medicamentos, valorizando o usuário como ser único e social, respeitando suas características socioeconômicas e culturais.</p>
	<p>Conclusão: De acordo com as novas DCN para os cursos de farmácia, a formação deverá ter maior âmbito para a área clínica, além de outras áreas da formação profissional.</p>

Fonte: os autores.

Os quatro artigos não interagiam ao mesmo tempo com os três descritores cruzados. Todos estudaram e debateram um ou dois descritores. O artigo 1 mostrou que a tendência de mudança dos currículos tradicionais para os inovadores, com destaque para a formação por competências, é uma realidade na maioria dos cursos da área da saúde e universidades do Brasil. A temática de rever as diretrizes curriculares dos cursos da área da saúde, adequando-



as para as novas realidades sociais, culturais, tecnológicas e inovadoras, está em pauta há alguns anos, sendo que algumas (como é o caso do curso de Farmácia) já ocorreram. A necessidade de uma atuação profissional atualizada, valorizando a integralidade em saúde, exige mudanças na formação e na organização do trabalho em todo o sistema de saúde (COSTA, 2018).

O artigo 2 mostrou a aplicação dos conhecimentos diretamente no campo de atuação do profissional, afirmando as vantagens do aprender fazendo e ao mesmo tempo aplicando os conhecimentos na solução de problemas de saúde, com foco na gestão.

Há a necessidade de uma formação diferenciada, que se baseie em um ensino inovador, que valorize as habilidades e características das novas gerações e ao mesmo tempo contemple as realidades e necessidades da população. Uma formação nesse sentido, obrigatoriamente, deverá estar centrada no acadêmico, motivando-o e desenvolvendo sua autonomia e seu senso crítico e de ação a fim de que promova transformações sociais. Assim, há necessidade de uma formação que contemple a construção de um profissional baseado no chamado “aprender a aprender”, colocando-se nas exigências de uma formação por competências (AZEVEDO, 2016).

O artigo 3 mostrou a necessidade de mudanças pedagógicas nas universidades e nos cursos da saúde, sugerindo mudanças nos PPC e matrizes curriculares. O artigo afirma que as mudanças vão além das práticas pedagógicas, sendo necessário também mudanças no processo de gestão e nas avaliações.

Assim, é preciso despertar a motivação e as convicções necessárias de que a mudança em muitas situações e momentos é necessária, guiada pela intenção de fazer a diferença, encontrando justificativas necessárias para reorientar a prática profissional, guiando para um processo de “ação-reflexão-ação” (PRADO et al., 2012).



O artigo 4 focou nas temáticas de educação por evidências, metodologias ativas e EaD, mostrando que é possível melhorar e agregar os três âmbitos na busca de uma melhor aprendizagem.

A EaD vem apresentando altos investimentos nos últimos anos, refletindo em aumento no número de matrículas, pois o acesso não está restrito a cidades maiores e nem beneficiando

apenas interesses econômicos. Referindo-se à qualidade, os problemas relatados para a EaD também são mencionados no ensino presencial, pois ambos possuem critérios bem determinados dentro do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O ensino a distância, inclusive, possui maiores exigências, pois também são avaliados os sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a produção e distribuição dos materiais didáticos, o apoio para os tutores, técnicos e outros que deve ocorrer por meio de uma equipe capacitada e com conhecimentos interdisciplinares (GIOLO, 2018).

O artigo 5 possui maior foco na formação clínica para o profissional farmacêutico, seguindo as novas DCN para a formação profissional, valorizando o usuário dos serviços de saúde, assim como suas características de vida, e, ainda, preparando o farmacêutico no enfrentamento e soluções de problemas nos mais variados âmbitos e intensidades.

As maiores taxas de aprendizagem estão em atividades acadêmicas que não permanecem apenas no princípio de docente ensinando e discente aprendendo, mas, sim, em práticas que estimulam as discussões, nas atividades práticas e nas trocas de experiências entre os acadêmicos. Os PPC dos cursos de Farmácia devem ser planejados para buscar essa finalidade, possibilitando ao aluno uma aprendizagem por intermédio do “discutindo, fazendo e ensinando os outros” (OLIVEIRA, 2019).



4.2 SEGUNDO MOMENTO: ANÁLISE CRÍTICA (DOS AUTORES) DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM FARMÁCIA

Com a publicação das novas diretrizes curriculares para os cursos de Farmácia, todas as/os universidades/centros universitários/faculdades que tenham o curso deverão se adequar a essa nova realidade de formação do profissional farmacêutico. Esse novo documento objetiva tornar o acadêmico capacitado para atuar nos mais diversos segmentos que atendem a todos os âmbitos de atuação do farmacêutico. As diretrizes publicadas em 2017 tendem a melhor preparar o aluno para atuar principalmente no uso racional de medicamentos, associando com educação em saúde, além da promoção, prevenção e proteção. Ainda, é um documento que preza pelo usuário dos serviços farmacêuticos, respeitando-o no plano individual, coletivo e considerando todos os seus aspectos de vida.

Paralelo a isso, percebe-se que a educação como um todo, obrigatoriamente, deve se adequar e adaptar às mudanças econômicas, políticas, sociais, comportamentais e culturais. E a universidade possui um papel muito importante para essa transformação, sendo que muitas se encontram há anos se ajustando quanto ao crescimento e mudanças comportamentais das novas gerações que estão construindo uma nova sociedade e, ainda, principalmente, envolvimento com a comunidade onde está inserida.

As novas diretrizes se referenciam e se estruturam em três grandes eixos, que permitem ao egresso se enquadrar no perfil do profissional que as diretrizes objetivam, com competências, habilidades e atitudes para a atuação farmacêutica. Esses eixos vão ao encontro do que a sociedade espera do profissional, assim como permitem que o farmacêutico possa atuar de forma interdisciplinar em equipes multiprofissionais.



Referindo-se ao eixo cuidados em saúde, a intenção é formar um profissional preparado para o cuidado farmacêutico, incluindo dar atenção ao usuário dos serviços de saúde e aos insumos para os tratamentos (medicamentos), além de atuar nos âmbitos de tratar, respeitar e acolher os indivíduos que usufruem dos serviços farmacêuticos. Referindo-se aos princípios do SUS, esse eixo complementa a dimensão da integralidade em saúde.

Quanto ao eixo tecnologia e inovação em saúde, é um assunto muito importante, pois capacita o profissional farmacêutico para a produção de novos conhecimentos, para a busca de novas tecnologias e propicia e prepara para as inovações que são e devem ser constantes na área das ciências farmacêuticas e na da saúde de forma geral. Percebe-se que esse eixo reflete, ainda, nos processos de gestão, trabalho e educação em farmácia e em saúde.

Já o eixo gestão em saúde objetiva tornar o futuro profissional farmacêutico apto em planejar, implantar, implementar, acompanhar e avaliar os serviços farmacêuticos e de saúde, considerando o(s) tipo(s) de serviço(s), alinhado(s) com a legislação e as políticas que regem o âmbito no qual o profissional estará inserido e, até mesmo, sendo gestor. É um eixo que prioriza as relações com outros profissionais e principalmente com os usuários dos serviços, sejam eles privados, sejam públicos (SUS).

As novas diretrizes também reafirmam a atenção e o cuidado farmacêutico como algo que, obrigatoriamente, deve estar estendido ao indivíduo e à comunidade por meio da prestação de serviços que visam à promoção, à prevenção e à proteção, alinhados com o trabalho de outros profissionais de saúde.

Referindo-se às atividades clínicas, em razão das Resoluções n. 585 e 586, ambas publicadas no ano de 2013, percebe-se que houve um “acréscimo de importância” nas novas diretrizes, pois está evidente, quando se estudam questões de saúde pública, que as transições demográfica e epidemiológica fazem com que o profissional farmacêutico tenha uma maior importância no cenário de assistência e atenção à saúde



individual e da população. Ambas as transições estão aumentando cada vez mais as doenças crônicas não transmissíveis, não somente em termos de morbidade, mas também em mortalidade. Outro fator que deve ser considerado é que, infelizmente, nos últimos anos teve-se um aumento de problemas e agravos em virtude de erros na farmacoterapia, que também, em muitos casos, induzem à mortalidade, além dos agravos no estado de doença do usuário.

Dessa maneira, as novas diretrizes propiciam formar um farmacêutico preparado para atuar no âmbito individual e coletivo, promovendo sempre o uso correto, seguro e racional dos medicamentos, apto a usar as novas tecnologias em saúde, focando seu cuidado no paciente, na família, nos cuidadores e na comunidade.

As novas DCN priorizam alguns fatores importantes para o exercício profissional integral no que tange aos pacientes, à comunidade e à farmacoterapia segura, responsável e coerente. Por isso que estão bem descritas e estruturadas todas as questões que envolvem a atenção/cuidado farmacêutico, interligando com a atuação clínica do profissional, tendo como resposta a resolução de problemas relacionados com medicamentos. Assim, o acompanhamento farmacoterapêutico é uma das linhas mais importantes para a formação do farmacêutico, pois proporciona ser atuante e capaz para avaliar resultados terapêuticos com efetividade e segurança. Também, estimula o futuro profissional para os cuidados contínuos aos usuários (principalmente nos tratamentos de doenças crônicas), abrangendo formas/padrões de uso, análises das informações repassadas pelos prescritores, assim como avaliar a prescrição, os cuidados por parte de familiares e ou cuidadores (quando de pessoas com dependência de cuidados de terceiros), os prontuários, os exames laboratoriais e outros.

Quanto à formação do profissional farmacêutico por competências, esta requer uma mudança referente à prática de ensino, diferenciando-se das, até então, colocadas na prática docente e discente nos cursos de



Farmácia. Para isso, é preciso valorizar todas as maneiras e formas de ensino que foram bem sucedidas no decorrer do tempo e que são capazes de formar indivíduos independentes, com capacidade de interação e mobilização do conhecimento, habilidades para atuar em diversas situações (principalmente de adversidades), com valores que engrandecem a profissão e o “ser profissional” e atitudes que propiciam a resolutividade de problemas. Tudo isso, deverá estar alinhado ao avanço tecnológico da atualidade e considerando evoluções e perspectivas futuras.

Assim, formar por competências proporciona ao egresso com essa formação estar apto a enfrentar diversos e complexos desafios, ser hábil, coerente e seguro na solução de problemas e, ainda, inovador, apto e elaborador com profundidade de projetos que venham a desenvolver

o campo e a área na qual atue. Então, essa mudança educacional proporciona a migração de um ensino que apenas ensina a *fazer*, para um sistema de educação que ensina a *ser competente*.

4.3 TERCEIRO MOMENTO: AGLUTINAÇÃO DOS MOMENTOS ANTERIORES, COM DISCUSSÃO BASEADA NA LITERATURA CIENTÍFICA

Historicamente, a formação farmacêutica no Brasil possui uma característica de transmissão verticalizada, sendo os conteúdos centrados em temas desconexos, caracterizados por cargas horárias excessivas em determinados componentes curriculares. Assim, comprometia-se o tempo para aprendizagem de outros e, principalmente, focava-se apenas na doença e em fatores curativos, caracterizando uma formação biologicista e flexneriana. Com isso, comprometiam um âmbito de ensino adequado para outros fatores, como promoção, prevenção e proteção em saúde, principalmente referindo-se ao uso correto, seguro e racional de medicamentos (MONTEGUTI; DIEHL, 2016).



A temática de rever as diretrizes curriculares dos cursos da área da saúde, adequando-as para as novas realidades sociais, culturais, tecnológicas e inovadoras, está em pauta há alguns anos, sendo que algumas (como é o caso do curso de Farmácia) já ocorreram. A necessidade de uma atuação profissional atualizada, valorizando a integralidade em saúde, exige mudanças na formação e na organização do trabalho em todo o sistema de saúde (COSTA, 2018).

Diante de tudo isso, há a necessidade de uma formação diferenciada, que se baseie em um ensino inovador, que valorize as habilidades e características das novas gerações e ao mesmo tempo contemple as realidades e necessidades da população. Uma formação nesse sentido, obrigatoriamente, deverá estar centrada no acadêmico, motivando-o e desenvolvendo sua autonomia e seu senso crítico e de ação, que promovam transformações sociais. Assim, há necessidade de uma formação que contemple a construção de um profissional baseado no chamado “aprender a aprender”, colocando-se nas exigências de uma formação por competências (AZEVEDO, 2016).

Agregada a isso, também há a necessidade de que o ensino por competências tenha integralidade na formação, sendo que o “aprender a aprender” possui como essência uma valorosa consideração e integração do processo de “ensinagem” com conteúdos e vivências práticas, remetendo, dessa forma, a uma formação que considere as aulas práticas e os estágios (curriculares e não curriculares) a terem um contato direto, intenso e significativo com a sociedade, valorizando um futuro profissional com contatos práticos e sociais, que fazem com que tenha, após formado, maior sensibilidade para compreender os problemas sociais e de saúde vigentes (KUZUYABU, 2018).

Com as novas diretrizes aprovadas, publicadas e em vigor, os princípios éticos e a valorização das ciências estão mais fortes e presentes na formação do profissional farmacêutico (BRASIL, 2017). A consequência disso é a formação de profissionais aptos a atuar, enfrentar e resolver



os diversos problemas e situações que surgem no mercado de trabalho, valorizando a promoção, a prevenção e a proteção em saúde e, ainda, primando pela pesquisa e desenvolvimento de novos serviços e produtos. Tudo isso deve estar alinhado ao senso humanista, crítico, reflexivo e generalista do profissional farmacêutico.

Assim, um novo modelo de formação alinha-se diante da necessidade da presença de um profissional que cumpra seu verdadeiro papel terapêutico, permitindo a intervenção farmacêutica, principalmente para evitar complicações em razão do uso não correto, não seguro e principalmente não orientado de medicamentos. Apesar de apresentar como principal foco o medicamento e principal autor o usuário, o farmacêutico também estará amplamente e seguramente preparado para atuar nas outras áreas na qual a formação habilita o profissional farmacêutico a exercer a profissão (MIRANDA et al., 2012).

Segundo Young (2016), “Todo conhecimento é conhecimento situado, que reflete a posição do seu produtor ou conhecedor, em um determinado momento histórico, em um dado contexto cultural.” O mesmo autor afirma que todo conhecimento está inserido em um contexto e que os currículos devem estar embasados em formar um indivíduo com conhecimentos amplos e generalistas, com habilidades de “saber” exercer suas funções com “maestria e competência”, refletindo, assim, uma mudança na formação profissional, saindo do princípio de apenas “adquirir conhecimento”, migrando para uma “formação por competência”. Formar por competência está no alicerce na ação do “ser individual” e do “ser coletivo”.

É a execução de funções com conhecimento e consciência para a vida pessoal, (multi)profissional, social, cultural, política e econômica. Trata-se de uma formação que contempla as novas exigências do setor produtivo, migrando da valoração do conhecimento para a experiência, convergindo para o desempenho e para os conhecimentos adquiridos e, principalmente, contextualizando com a realidade (SOUZA; OKÇANA, 2010).



Ainda, referindo-se a Souza e Okçana (2010), ao afirmarem que as mudanças seguem o setor produtivo, os autores mencionam uma migração do modelo de administração taylorista- fordista para o modelo toyotista, comprovando que a formação orientada por competências é uma exigência do mercado de trabalho, que se encontra adaptado ao novo comportamento do consumidor e, conseqüentemente, do ser humano de maneira mais ampla.

Dessa maneira, tem-se a mudança de um profissional que apenas possui capacidade de cumprir tarefas, sendo estas simples e repetitivas, mantendo a disciplina e a obediência às instruções, focado em um trabalho individual e isolado, com conhecimento limitado por ser apenas um profissional especializado, para um profissional que assume responsabilidades, aliadas a uma capacidade de ter iniciativas e tomadas de decisões, sendo suas atividades variadas e complexas e que, em razão de seu conhecimento global, é capaz de identificar e resolver diversos problemas, que sabe trabalhar em equipe e possui grande resiliência e ou capacidade de se adaptar às mudanças constantes e seu conhecimento é elevado (quanti e qualitativamente) e com potencial de transferir esse conhecimento (FLEURY; FLEURY, 2001).

O termo “formação por competência” possui várias teorias, conforme diferentes autores e instituições, como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999); Perrenoud (1999): “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”; Fleury e Fleury (2001): “competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa”; Moretto (2009): “competência é a capacidade do sujeito mobilizar recursos para abordar e resolver situações complexas.”



Segundo Delors (1998), o termo competência possui quatro pilares educacionais: aprender a conhecer (inclui a metacognição), aprender a fazer (conhecimento para o trabalho e estímulo para a criatividade), aprender a conviver (autoconhecimento, autoestima, solidariedade e compreensão) e aprender a ser (pensamento autônomo e crítico).

Então, elaborar PPC que contemple a formação orientada por competências, exige um planejamento integrado e que priorize o uso de metodologias ativas e se baseie na Taxonomia de Bloom, além de integrar fortemente o ensino, o serviço e a comunidade. Com esses cuidados, garante-se uma formação de profissionais autônomos e com poder de transformação social (AZEVEDO, 2016).

Baseando-se na Taxonomia de Bloom, tem-se uma integração dos domínios cognitivo, psicomotor e socioafetivo, ou seja, o egresso do curso de Farmácia estará apto ao “saber”, ao “saber fazer” e ao “saber ser”. Com isso, contempla-se a teoria, a prática, a postura, a conduta, o comportamento, a atitude, a ética, o caráter psicológico e o envolvimento social. Para reafirmar essa amplitude de contemplação, emerge a importância das aulas e atividades práticas,

o uso de metodologias ativas, além de outras atividades como estágios (obrigatórios ou não), extensão, pesquisa, envolvimento interdisciplinar em diversas atuações, trabalhos e atividades multiprofissionais, práticas colaborativas em saúde e outros (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Ainda, referindo-se à Taxonomia de Bloom, é importante ressaltar que as avaliações também são modificadas, saindo-se de um método tradicional, que possui a prova como imperativo sobre a avaliação global do aluno, para um novo modelo que considera vários aspectos do estudante, pois a tradicional prova avalia apenas o cognitivo, enquanto outras formas, como aulas práticas, estágios, pesquisa, extensão e outros trabalhos, avaliam o psicomotor. Mas a maior inovação está na consideração do domínio socioafetivo, pois são avaliados aspectos como práticas colaborativas,



trabalho em equipe, relacionamento interpessoal, comunicação assertiva, capacidade de ouvir, poder de observação, uso de linguagem condizente para cada momento, adequação às leis, seguir normas, comportamento, conduta, postura, respeito, valores, assiduidade, pontualidade, capacidade de lidar com emoções, entre outros (BLOOM, 1973).

Considerando a prática docente quanto à Taxonomia de Bloom, o professor, obrigatoriamente, deverá ter conhecimento da capacidade de raciocínio alcançada pelos alunos para cada tipo de atividade, pois a Taxonomia orienta o planejamento para todas as atividades e para todas as formas e tipos de avaliações, uma vez que considera o raciocínio de ordem superior, que envolve o analisar, o avaliar e o criar, levando a uma formação capaz de criar, melhorar e transformar (PINTO, 2015).

O docente, ainda, deverá definir as competências que norteiam a profissão, partindo para um ensino de “ensinar menos, mas ensinar o essencial, contextualizando com as necessidades e realidades do mercado de trabalho, com elevado grau de raciocínio” e, ainda, formar o acadêmico por meio de cenários, com uso de metodologias ativas e avaliando de forma a considerar os três domínios da Taxonomia de Bloom (OLIVEIRA, 2019).

O docente que atua na formação de novos profissionais na área da saúde deve constantemente revisitar a própria prática de atuação profissional, pois a inovação (tecnológica e de processos) é uma constante nos tempos atuais. Reconhecer essa realidade exige humildade, perseverança e coragem, remetendo a um exercício reflexivo que considere o mundo real, atual e, principalmente, o desejado (SPAGOLLA, 2015). Diante disso, para que toda mudança ocorra, é necessário “desacomodar”. Segundo Freire (2014), trata-se de um momento de perturbação que remete à “conscientização”, ou seja, momento de “começar a renascer”.

Assim, é preciso despertar a motivação e as convicções necessárias de que a mudança em muitas situações e momentos é necessária, guiada pela intenção de fazer a diferença, encontrando justificativas necessárias



para reorientar a prática profissional, guiando para um processo de “ação-reflexão-ação” (PRADO et al., 2012).

Quanto à aplicação da Taxonomia de Bloom para cursos e componentes curriculares em EaD, Bacich, Neto e Trevisani (2015) mencionam que o docente deve ser um facilitador, e não um detentor de informação. E, diante dessa informação, os mesmos autores afirmam que o ensino, através de meios digitais, torna os educandos mais informados e, conseqüentemente, mais questionadores. No Brasil, o ensino superior a distância é reconhecido desde 2007, fazendo com que docentes e as próprias universidades busquem novas estratégias didáticas. Porém, os mesmos autores relatam que o ideal seria um modelo híbrido de ensino.

Martinez e Tardelli (2018) afirmam que é possível e proveitosa a disponibilidade de componentes curriculares e cursos superiores a distância, e que a aplicação da Taxonomia de Bloom é uma ferramenta didática pertinente e indicada para esse tipo de ensino.

Sevalho (2017) realizou uma revisão sistemática e relata que a Taxonomia de Bloom é muito importante para o processo de aprendizagem, sendo um método de extremo valor para os docentes e discentes, pois auxilia em todas as etapas da aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação, sendo uma prática bem estruturada, que possibilita um excelente aprendizado na educação a distância.

Porém, ao se referirem à tecnologia, Silva, Jardim e Carius (2017) afirmam que esta não é capaz de produzir grandes transformações em países em desenvolvimento, pois estes possuem precárias condições de saúde, econômicas e políticas, que refletem em uma qualidade de vida muito inferior da ideal. Diante disso, os autores afirmam que os profissionais de saúde nesses países possuem grande dificuldade de manter uma educação continuada que retrate a realidade, pois o contato e acompanhamento presencial é de suma importância para aprendizagem e desenvolvimento de suas habilidades e competências.



Atualmente, é questionada a importância da aprendizagem em EaD para a formação em saúde, seja de forma integral, seja complementar. É importante considerar os limites e possibilidades para a formação em EaD nos cursos da área das ciências da saúde, pois devem ser avaliadas “distâncias culturais, sociais, técnico-científicas, tecnológicas, geográficas e físicas, presentes na sociedade em que vivemos.” Assim, para a formação em saúde, é valoroso

que em alguns momentos, com alguns componentes curriculares e conteúdos, promovam-se exclusivamente aulas nos formatos presenciais (TORRES, 2005).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a necessidade de uma nova formação é uma realidade descrita por todos os autores, frisando que essa mudança deve ser de acordo com as novas tecnologias, novos comportamentos, enfim, com a nova sociedade. As novas gerações possuem maneiras peculiares, próprias e contemporâneas para viver, conviver e também aprender. Essas novas formas valorizam muito a autonomia, as relações e as tecnologias (principalmente digitais). São as gerações conhecidas como nativas digitais.

Aliadas a essas mudanças, tem-se também alterações quanto aos índices demográficos e epidemiológicos, pois há, nesses dois índices, duas migrações: a população está envelhecendo, pois a longevidade é uma realidade, assim como a diminuição no número de nascimentos também. Essa mudança faz com que o padrão de adoecimento da população no Brasil (e em outros países) também sofra mudanças, em que se migra de um predomínio de doenças infecciosas para doenças crônicas não transmissíveis, fazendo o farmacêutico mudar o padrão de atenção e cuidado para o indivíduo e para a população.



Com todas essas considerações, faz-se necessária uma formação adaptada às mudanças apresentadas, sendo que, após muitas discussões e debates, a categoria profissional, principalmente por intermédio do CFF e conselhos regionais, conclui que a melhor formação farmacêutica, que vai ao encontro de abranger todas as (novas) necessidades profissionais e da população, é ter uma formação por competências, tendo como instrumento aliado para atingir os objetivos de “ensinagem” a Taxonomia de Bloom.

Porém, ao se referir a uma formação farmacêutica no formato de EaD e, considerando também a formação por competências, utilizando a Taxonomia de Bloom, ainda não há publicações que possam garantir certezas referentes às vantagens e desvantagens para essa modalidade de formação. A legislação brasileira permite a formação em EaD, porém em cursos em que haja o contato com vivências, indivíduos, problemas, situações e principalmente com vistas à necessidade (inclusive em políticas do SUS) de um trabalho cada vez mais multiprofissional. A formação do farmacêutico em EaD ainda não oportuniza o principal objetivo que as novas DCN para os cursos de Farmácia mencionam, que é um trabalho voltado para o usuário, sua família e sua comunidade.

REFERÊNCIAS

ABURAHMA, Mona Hassan; MOHAMED, Heba Moustafa. Educational games as a teaching tool in pharmacy curriculum. **American Journal of Pharmaceutical Education**, [s. l.], v. 79, n. 4, p. 59, 2015.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: Univille, 2006.

ARAÚJO, Dolores. Noção de competência e organização curricular. **Revista Baiana de Saúde Pública**, [s. l.], v. 31, p. 32-43, 2007.



AZEVEDO, George Dantas. Currículo baseado em competências. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES EM FARMÁCIA CLÍNICA, 2., 2016, Natal. **Anais** [...]. Natal, 2016.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** [S. l.]: Penso Editora, 2015.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial.** Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150471>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BATISTA, Carla Jeane Farias; SOUZA, Marisa Magalhães. A Educação a distância no Brasil: regulamentação, cenários e perspectivas. **Revista Multitexto**, [s. l.], v. 3, n. 2, 2015.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BERTHO, Renan Moretti *et al.* Educação a distância: uma reflexão da modalidade e da função de supervisão pedagógica de polos. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, [s. l.], n. 1, p. 1000-1016, 2012.

BLOOM, Benjamin. **Taxonomia de objetivos educacionais; compêndio primeiro: domínio cognitivo.** Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

BORGES, Silvana Maia; BORGES, Juliana Maia. Pausa inspiradora: intervenção para promover a autonomia discente com base em pressupostos freireanos. In: DICKMANN, I. *et al.* (org.). **Pedagogia da memória.** Chapecó: Sinproeste, 2017.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.



BRAID, Liana Maria Carvalho; MACHADO, Maria de Fátima Antero Sousa; ARANHA, Ágatha Cristina. Estado da arte das pesquisas sobre currículo em cursos de formação de de profissionais da área da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 16, p. 679-692, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 4**, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e dá outras providências. Brasília, DF, 8 dez. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 6**, de 19 de outubro de 2017. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia e dá outras providências. Brasília, DF, 16 out. 2017.

CARVALHO, Poliana Belmon; FREITAS, Caio Cesar Bitencortt; PEDROSA, José Geraldo. Pontes de convergência entre a noção de saber ambiental e o perfil esperado de um engenheiro. **REVES-Revista Relações Sociais**, [s. l.], v. 1, n. 4, p. 0596-0607, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA. **Publicadas as novas DCN do curso de graduação em farmácia**. Disponível em: <http://www.cff.org.br/noticia.php?id=4674&titulo=Publicadas+as+ novas+DCNs+do+Curso+de+Gradua%C3%A7%C3%A3o+em+Farm%C3%A1cia>. Acesso em: 18 dez. 2019.

COSTA, Marcelo Viana. A potência da educação interprofissional para o desenvolvimento de competências colaborativas no trabalho em saúde. In: TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti (org.). **Interprofissionalidade e formação na saúde: onde estamos?** Porto Alegre: Editora Reunida, 2018.

CRISP, Nigel; CHEN, Lincoln. Global supply of health professionals. **New England Journal of Medicine**, [s. l.], v. 370, n. 10, p. 950-957, 2014.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, Unesco, 1998.

DUTRA, Regina Maria; PEREIRA, Valdir. A atuação do docente tutor na educação a distância. **Revista Multitexto**, [s. l.], v. 3, n. 1, 2015.



FERRAZ, Ana Paula de Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Revista Gestão e Produtividade**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência.

Revista Administração Contemporânea, Curitiba, 2001. Edição especial.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação: Periódico científico editado pela ANPAE**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 73-97, 2018.

GOMES, Romeu *et al.* Avaliação de percepções sobre gestão da clínica em cursos orientados por competência. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 23, p. 17-28, 2018.

GOSSENHEIMER, Agnes Nogueira; CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes; CASTRO, Mauro Silveira de. Estudo comparativo da metodologia ativa “gincana” nas modalidades presencial e a distância em curso de graduação de Farmácia. **ABCS Health Sciences**, [s. l.], v. 40, n. 3, 2015.

GRADY, Sarah E.; VEST, Kathleen M.; TODD, Timothy J. Student attitudes toward the use of games to promote learning in the large classroom setting. **Currents in pharmacy teaching and learning**, [s. l.], v. 5, n. 4, p. 263-268, 2013.

KUZUYABU, Marina. A origem do ensino por competências. **Revista Ensino Superior**, [s. l.], ed. 229, 2018.



LIMA, Valeria Vernaschi *et al.* Ativadores de processos de mudança: uma proposta orientada à transformação das práticas educacionais e da formação de profissionais de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 279-288, 2015.

MARTINEZ, Renata Miliani; TARDELLI, Edgard Robles. Estudo de caso sobre o uso da taxonomia de Bloom aplicada a ferramentas virtuais no ensino superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 7-20, 2018.

MIOTO, Regina Célia; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Formação profissional, estágio e supervisão: impasses e desafios persistentes. **Revista Katálysis**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 309-314, 2016.

MIRANDA, Talita Muniz Maloni *et al.* Interventions performed by the clinical pharmacist in the emergency department. **Einstein**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 74-78, 2012.

MITRE, Sandra Minardi *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 13, Supl. 2, p. 2133-2144, 2008.

MONTEGUTI, Bruna Ruzza; DIEHL, Eliana Elisabeth. O ensino de farmácia no sul do Brasil: preparando farmacêuticos para o sistema único de saúde? **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 77-95, 2016.

MONTEIRO, Mara Rúbia Muniz; PEREIRA, Kelly Ticiano Azevedo. Educação a distância na era digital. [S. l.]: CIET, EnPED, 2018.

MORETTO, Vasco. Resolvendo situações complexas: avaliação do desempenho escolar focado no desenvolvimento de competências/habilidades. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, PR, v. 3, n. 12, p. 30-31, maio/jun. 2009.

NEILL, Kathryn K.; JOHNSON, Jill T. An advanced pharmacy practice experience in application of evidence-based policy. **American journal of pharmaceutical education**, [s. l.], v. 76, n. 7, p. 133, 2012.



NICOLETTI, Maria Aparecida; ITO, Rosilene Kinue. Formação do farmacêutico: novo cenário de atuação profissional com o empoderamento de atribuições clínicas. **Revista Saúde-UNG-Ser**, [s. l.], v. 11, n. 3-4, p. 49-62, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação como campo de disputa de saberes e de afirmação social: para a construção de uma pedagogia latino-americana. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 3, p. 13-35, 2018.

OLIVEIRA, Geraldo Alésio. **Formação orientada por competências**. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FARMACÊUTICA, 10., 2019, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu, 2019.

PARADIS, Elise; WHITEHEAD, Cynthia R. Louder than words: power and conflict in interprofessional education articles, 1954-2013. **Medical Education**, [s. l.], v. 49, n. 4, p. 399-407, 2015.

PEREIRA, Ingrid D'Ávilla Freire; LAGES, Itamar. Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis? **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 319-338, 2013.

PEREIRA, Juliana Caroline Dias; TOMASI, Antônio de Pádua Nunes. Pedagogias alternativas e formação profissional de engenheiros: experiências de aprendizagem no Cefet-MG. **REVES-Revista Relações Sociais**, [s. l.], v. 1, n. 4, p. 0636-0648, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO, Rosilaine Aparecida. Métodos de Ensino e Aprendizagem sob a Perspectiva da Taxonomia de Bloom. **Revista Contexto & Educação**, [s. l.], v. 30, n. 96, p. 126-155, 2015.

PORATH, Maurício de Campos; JÚNIOR, Xisto Lucas Travassos; TILP, Jonas. A universidade para a indústria do futuro. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, [s. l.], v. 16, n. 33, p. 145-154, 2019.



PRADO, Marta Lenise et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 172-177, 2012.

REIS, Francisco Jose Candido; SILVA SOUZA, Cacilda; BOLLELA, Valdes Roberto. Princípios básicos de desenho curricular para cursos das profissões da saúde. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 272-279, 2014.

RIBEIRO, Jose Jailton. Formação e profissionalização docente: uma perspectiva de mudança.

Temas em Educação e Saúde, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 242-259, 2017.

SANTOS, Maria Célia Calmon; BARRA, Sérgio Rodrigues. O Projeto Integrador como Ferramenta de Construção de Habilidades e Competências no Ensino de Engenharia e Tecnologia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 40., 2012, Belém. **Anais [...]** Belém, 2012.

SARAIVA, Luciana Martins et al. Tensões que afetam os espaços de educação a distância.

Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 3, p. 483-491, set./dez. 2006.

SEVALHO, Elison de Souza. Taxonomia de Bloom como Ferramenta de Ensino e Aprendizagem na Formação Superior em Modalidade a Distância.

Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC), [s. l.], v. 3, n. 6, 2017.

SILVA, Fabiana Sena da. A noção de competência no ensino superior: o curso de Pedagogia da UFPB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: Periódico científico editado pela ANPAE, [s. l.], v. 23, n. 2, 2007.

SILVA, Jaqueline Maria da; JARDIM, Deborah Faragó; CARIUS, Ana Carolina. O ensino e a aprendizagem de conceitos de Cálculo usando modelos matemáticos e ferramentas tecnológicas. **Revista de Ensino de Engenharia**, [s. l.], v. 35, n. 2, 2017.



SILVA, Roberto Rafael Dias; PEREIRA, Anna Luiza Verdi. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 43, n. 150, p. 884-905, 2013.

SOARES, Viviane Antunes Rodrigues; RIBEIRO, Mirtes; RIBEIRO, Liliane da Consolação Campos. Avaliação acadêmica acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais em saúde.

Tempus Actas de Saúde Coletiva, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 167-187, 2015.

SOUZA, Lilian Amaral da Silva; OKÇANA, Battini. **A formação por base em competências na educação profissional frente às novas tecnologias**. In: JORNADA DE DIDÁTICA, 2., SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 1., 2010, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, 2010.

SOUZA, Simone de; FRANCO, Valdeni S.; COSTA, Maria Luisa F. Educação a distância na ótica discente. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 99-114, 2016.

SPAGOLLA, Rosimeri Paula. **Afetividade**: por uma educação humanizada e humanizadora. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SEED, 2015.

TAROCCO, Ana Paula Rotelli Michelli; TSUJI, Hissachi; HIGA, Elza de Fátima Ribeiro. Currículo orientado por competência para a compreensão da integralidade. **Rev. Bras. Educ. Méd**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 12-21, 2017.

TORREZ, Milta Neide Freire Barron. Educação a distância e a formação em saúde: nem tanto, nem tão pouco. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 171-186, 2005.

VARELA, Danielle Santiago da Silva et al. Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação de Profissionais para o SUS. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 39-43, 2016.

VENDRUSCOLO, Carine; SILVA, Maira Tellechea; KLEBA, Maria Elisabeth. Integração ensino-serviço-comunidade na perspectiva da reorientação da formação em saúde. **Revista Sustinere**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 245-259, 2017.



VIEIRA, Bruna de Souza *et al.* A importância da Farmácia Universitária frente aos serviços clínicos prestados à comunidade. **Revista Sustinere**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 321-336, 2018.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Future of Jobs Report 2018**. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>. Acesso em: 16 dez. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Transforming and scaling up health professionals' education and training**: World Health Organization guidelines 2013. Geneva: World Health Organization, 2013.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?

Cadernos de Pesquisa, [s. l.], v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016.



DIGITALIZAÇÃO DA SINALIZAÇÃO EM LIBRAS DO SISTEMA ESQUELÉTICO PARA AMBIENTES DE ENSINO MEDIADOS PELA TECNOLOGIA

Marineiva Moro Campos de Oliveira¹

Jucielly Carla Téo²

Kurt Schneider³

RESUMO

O presente trabalho tem como tema o *Ensino de Anatomia Humana* para alunos surdos, especificamente com o objetivo de criar sinais para o processo de ensino e de aprendizagem do sistema esquelético. A partir de uma sequência didática, fundamentada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, prepararam-se dois acadêmicos surdos, um do Curso de Educação Física e outro do Curso de Fisioterapia, para elaborarem os sinais relacionados aos ossos do esqueleto apendicular e axial. Também verificou-se a aceitação dos novos sinais ao utilizá-los com alguns alunos que frequentavam o Ensino Superior em cursos da área da saúde, além de realizar uma investigação aplicando os novos sinais na discussão sobre a anatomia para esses alunos. Obtiveram-se os dados por meio de filmagens, fotografias e gravações de áudio, os quais foram transcritos e analisados por meio da Análise Microgenética, fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Os resultados evidenciaram a aceitação dos novos sinais propostos, e que o uso desses sinais, articulados com aulas interativas e mediadas pelo professor, contribuiu para a aprendizagem dos alunos com surdez sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Anatomia. Libras. Sistema esquelético.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste/FB); marineiva.oliveira@unoesc.edu.br

² Especialista em Acupuntura pelo Colégio Brasileiro de Estudos Sistêmicos; jucielly.teo@unoesc.edu.br

³ MBA em Gestão de Tecnologia da Informação pela FIAP ON; kurt.schneider@unoesc.edu.br



1 ESCRITAS INICIAIS

A temática *inclusão* ganha destaque nos debates sociais com a preocupação centrada no acesso das pessoas com deficiências nos espaços sociais, especialmente na Educação Especial. Porém, destaca Stumpf (2007) que as pessoas com deficiência precisam que lhes sejam garantidas formas de permanência nos diferentes espaços, que seja possibilitado o acesso e que esse acesso não esteja restrito à Educação Especial, mas nos diversos espaços sociais, principalmente nos espaços formativos de ensino regular, destacando a importância de esse espaço social proporcionar um processo de Ensino Inclusivo.

Em face aos apontamentos, nesta pesquisa propôs-se uma análise sobre o processo de Ensino Inclusivo para alunos surdos em cursos da área da saúde no Ensino Superior, especificamente a criação de sinais para o processo de ensino e de aprendizagem relativos ao sistema esquelético, mais especificamente ao esqueleto apendicular e axial.

Para o desenvolvimento da pesquisa, amparou-se nos estudos de Vargas (2011) e de Gobara e Vargas (2013), nos quais constataram, ao analisar o processo de ensino e aprendizagem de surdos, que estes contam com o apoio para acompanhar as aulas apenas de intérpretes, pois a maioria dos professores que dão aula em escolas em que há alunos surdos não sabem a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a primeira língua dos surdos.

Além disso, indicam que muitos intérpretes de Libras possuem dificuldades para interpretar alguns conceitos de Anatomia Humana, em particular do sistema esquelético, o que, e muitas vezes, reduz o significado/sentido daquilo que se pretende que o aluno venha a compreender, isto é, os conceitos científicos (GOBARA; VARGAS, 2013).

A pesquisa é classificada como qualitativa do tipo exploratória, pois testaram-se os sinais elaborados com dois acadêmicos surdos, um intérprete e uma professora de Anatomia. Qualitativa, pois se procurou entender o problema a partir da realidade dos sujeitos, e exploratória, pois não existem muitos trabalhos na área e é um tema pouco abordado na área das ciências da saúde.



Para orientar a pesquisa, buscaram-se fundamentos na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2000), a qual possibilita analisar a importância do conceito de mediação didática de sujeitos, de instrumentos e ou signos no processo de apropriação e incorporação dos conceitos científicos, pois é somente a partir da socialização que o sujeito se torna capaz de se desenvolver cognitivamente. Essa opção teórica, possibilitou analisar as interações e as mediações durante a elaboração e a aplicação da sequência didática de uma maneira que possibilitava a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Pois, de acordo com Vygotsky (2000), é por meio da mediação, do convívio social e da linguagem que o sujeito se constitui, apropria-se do e elabora o conhecimento.

Nesse sentido, para os surdos, a Libras forma um conjunto de signos utilizados para mediar as interações com os ouvintes e com os próprios surdos. Contudo, para acontecerem as relações e as interações é necessário que os sujeitos dominem a Libras, assim como suas regras de estruturações e que saibam que existem sinais parecidos com gestos utilizados pelos ouvintes para a comunicação no dia a dia, mas que estes não podem ser confundidos com os sinais da Libras, pois podem significar algo diferente do conceito proposto e potencializar os obstáculos para a aprendizagem de conceitos científicos para os surdos.

Nesse contexto, com vistas às dificuldades manifestadas socialmente, objetivou-se desenvolver esta pesquisa com foco na criação de sinais para o sistema esquelético da anatomia humana. Os sinais foram elaborados por dois acadêmicos surdos, um do Curso de Educação Física e outro de Fisioterapia. Posteriormente, os sinais foram submetidos à aceitação no processo de interpretação durante as aulas de Anatomia; a primeira testagem ocorreu em uma avaliação de anatomia prática. Ao final, identificou-se a interferência desses sinais no processo de ensino e de aprendizagem dos acadêmicos surdos.

Apesquisafoielaboradaemquatromomentos,osquaisãoapresentados no decorrer do texto. No primeiro, ocorreu o diálogo entre intérprete, professor



e acadêmicos surdos, no qual foram abordadas as dificuldades dos acadêmicos surdos em aprender o sistema esquelético; expressaram os acadêmicos que as dificuldades ocorriam em razão de não haver sinais específicos para cada osso. Então, no segundo momento, reuniram-se no laboratório de anatomia, estudaram osso por osso, suas funções e importância para o corpo humano, pois era preciso que eles internalizassem os conceitos e seus significados para que os sinais fossem criados.

O terceiro momento foi o da criação dos sinais, das fotografias e das filmagens. O quarto momento foi reservado para a testagem dos conceitos criados com os alunos surdos. Elaborou-se uma avaliação prática de anatomia, utilizando os novos sinais, em que participaram os acadêmicos surdos, um intérprete e a professora de anatomia.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONCEITUANDO O SISTEMA ESQUELÉTICO NA ANATOMIA

Para iniciar a elaboração dos sinais foi necessário compreender o que é anatomia humana; por isso, buscaram-se, nos estudos de Dangelo e Fattini (2007), elementos que possibilitassem a compreensão. Para os autores, anatomia humana é a área da Biologia responsável por estudar a forma e a estrutura do organismo humano, bem como as suas partes, funcionamento, localização e disposição. O nome anatomia origina-se do grego *ana*, que significa parte, e *tomein*, que significa cortar, ou seja, é a parte da Biologia que se preocupa com isolamento de estruturas e seu estudos.

Para Dangelo e Fattini (2007), a anatomia é a ciência da estrutura do corpo, e seu estudo exerce e exerceu, ao longo dos tempos, um verdadeiro fascínio sobre o ser humano, pois se conhecer, desvendando a intimidade de suas estruturas, foi, e será sempre, algo que excita a curiosidade humana.

Do processo complexo e dinâmico da anatomia, focou-se no sistema esquelético para este estudo. Conforme Dangelo e Fattini (2007), o sistema



esquelético é composto por ossos e cartilagens que estão arranjados na formação do esqueleto. O esqueleto humano é formado por 206 ossos. Esses ossos, entre outras, possuem a função de sustentar o corpo e proteger os órgãos vitais, garantindo movimentação, produção de células sanguíneas e também armazenamento de alguns sais minerais, como cálcio e fósforo.

O esqueleto humano pode ser dividido em esqueleto axial e esqueleto apendicular. No esqueleto axial há os seguintes ossos: crânio, vértebras, costelas e esterno. O crânio é formado por 22 ossos; as vértebras, que formam a coluna vertebral, são compostas por 33 ossos. Já no esqueleto apendicular, encontram-se os ossos dos membros superiores e inferiores, os quais se ligam ao esqueleto axial por meio das cinturas escapulares (ombros) e pélvicas (quadrís) (DANGELO; FATTINI, 2007).

De acordo com os autores, “podemos definir o esqueleto como o conjunto de ossos e cartilagens que se interligam para formar o arcabouço do corpo e desempenhar várias funções.” Por sua vez os ossos são definidos como peças rijas, de número, coloração e forma variáveis, com origem, estrutura e função semelhantes e que, em conjunto, constituem o esqueleto.

2.2 CONCEITUANDO SINAIS NA LIBRAS

Reconhecida como a segunda língua brasileira, a Libras é formada por um conjunto de palavras, sinais e expressões organizada a partir de regras, sendo utilizada por um povo para sua interação. A Libras também designa um específico sistema de signos que é utilizado pela comunidade surda para a comunicação (BRASIL, 2002, 2005).

Para Quadros (2004, p. 35), a Libras “é uma língua espacial visual, pois utiliza a visão para captar as mensagens e os movimentos, principalmente das mãos, para transmiti-la.” Distingue-se das línguas orais pela utilização do canal comunicativo, enquanto as línguas orais utilizam canal oral-auditivo, as línguas de sinais utilizam canal gestual-visual.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) define Libras como a língua materna dos surdos, uma língua



composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos científicos que potencializam seu reconhecimento como instrumento linguístico (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS, 1999).

Em consonância com as escritas de Cavalcanti (1999), define-se que a Libras é composta por uma estrutura de sinais que correspondem às palavras e às ideias num determinado contexto. Essa estrutura envolve o sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que representam duas ou mais palavras, mas com uma única ideia, a datilologia, ou o alfabeto manual, que é usada para expressar nomes de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal. Também, pode-se definir que o sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que por empréstimo passou a pertencer à Libras, é aquele expressado pelo alfabeto manual, com a incorporação de movimento próprio da Libras.

Nesse sentido, é incorreto pensar que para cada palavra da Língua Portuguesa existe um sinal na Libras; o que existe são sinalizações em contextos que seguem a estrutura de uma língua (RODRIGUÊS, 2013). Por isso, no caso de termos específicos de determinada área, como, por exemplo, a anatomia, há necessidade da utilização do alfabeto manual, porém isso atrapalha a sinalização quando a interpretação é simultânea. Por isso, pensar na elaboração/criação de sinais para os termos específicos é necessário, pois facilita a comunicação, a interpretação e a compreensão.

3 O ENSINO DO SISTEMA ESQUELÉTICO NA LIBRAS: UMA ATIVIDADE PRÁTICA

Para potencializar a aprendizagem, deparou-se com a necessidade de elaboração de uma sequência didática de ensino, a qual foi fundamentada pela perspectiva histórico-cultural de Vygotsky; para análise usou-se a Microgenética. Góes (2000, p. 9) explica que a análise Microgenética, além de um método de pesquisa, “trata-se de uma forma de construção de



dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos resultando num relato minucioso dos acontecimentos.”

Ao propor esse método de pesquisa, Vygostky (2000) vislumbra uma maneira alternativa de se estudar a formação da consciência em processos dialéticos e históricos, dadas as condições materiais das e nas interações sociais de produção. Para isso, baseia-se na investigação dos sujeitos, sempre considerando as relações que se estabelecem em processos culturais vivenciados pelo indivíduo ao longo do seu processo histórico, em determinado contexto social e cultural.

O pesquisador, ao se apropriar desse método, após optar pelo grupo de sujeitos pertinentes a sua investigação, neste estudo, os acadêmicos surdos, a professora e a intérprete, necessita conviver e observar seus aspectos sociais e culturais, ou seja, as dificuldades apontadas pelos sujeitos no processo de aprendizagem.

Posteriormente, insere atividades que estimulem os envolvidos a utilizarem os recursos semióticos e os amplificadores culturais de que dispõem, provocando a mediação entre os elementos participantes, nesse caso, a criação dos sinais. A forma como os sujeitos interagem no decorrer da mediação semiótica, entre os pares e os amplificadores culturais, revela o movimento ou o processo de mudança nos processos psicológicos superiores (VYGOSTKY, 2000).

Por processos psicológicos superiores pode-se entender aqueles que ocorrem pela mediação semiótica, ou seja, pela presença de símbolos e signos construídos nas relações sociais e culturais dos sujeitos. Esses processos se diferenciam dos biológicos, que são marcados pelo imediatismo, determinados pela estimulação ambiental, por meio da percepção (VYGOSTKY, 2000).

Nesse sentido, na tentativa de potencializar o desenvolvimento dos processos superiores, ações tipicamente humanas, como percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas, as quais influenciam na apropriação e incorporação do conhecimento e da elevação



da consciência de si e do mundo, surge a necessidade de criar signos que possibilitem processos de mediação com os acadêmicos surdos.

Fundamentados nessa perspectiva, com o objetivo de provocar a mediação, possibilitar e potencializar a aprendizagem dos acadêmicos surdos nas aulas de anatomia, em especial no conteúdo do sistema esquelético, organizou-se a etapa de sistematização do conhecimento. O primeiro momento foi de diálogo com os acadêmicos surdos sobre suas principais dificuldades no conteúdo.

Não ter sinal específico para cada osso, usar o alfabeto manual faz com que a interpretação demore, a intérprete precisa interpretar o nome do osso e mostrar onde fica, porque não fazemos ideia do que está falando. É difícil, e quando ela volta para a interpretação da fala da professora, já foi, perdemos o contexto das explicações. (Acadêmico I). O que percebo é que a intérprete sempre pede para que eu espere, que eu explique novamente, isso é bem tranquilo, mas percebo que por mais que desprendemos esforços para explicar novamente, os nomes dos ossos são estranhos, nomes diferentes e complicados, percebo que mesmo com diversas explicações não ter um sinal para cada osso dificulta a aprendizagem deles. (Professora de Anatomia) (informações verbais).

Os dois enunciados apresentam que a dificuldade na aprendizagem está atrelada à falta de sinais específicos, e atuar nessa dificuldade foi necessário. Para isso, reservou-se o segundo momento para os encontros no laboratório de anatomia, onde estudou-se cada osso e sua função e localização no corpo humano.

Por exemplo, o cingulo do membro superior, ligado ao esqueleto axial, é composto pelos ossos clavícula e escápula. Sua principal função está relacionada à movimentação da mão, permitindo a elaboração de movimentos altamente complexos e delicados (DANGELO; FATTINI, 2007).

A cada osso visualizado nas peças anatômicas era realizada a explicação de sua função e localização. Após o estudo de cada osso, os acadêmicos surdos acompanhados da intérprete estruturaram um sinal



na Libras, reconhecendo a importância de esse sinal estar articulado aos parâmetros da Libras, a saber, a configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões.

É importante que a elaboração desses sinais siga os parâmetros, pois estruturar sinais na Libras não é tarefa fácil e pode comprometer negativamente a aprendizagem e a desvalorização da língua, por isso, pensar em cada detalhe com respeito e legitimidade à Libras é importante nesse momento (Intérprete de Libras).

Não podemos criar sinais do nada, nós precisamos pensar, organizar sinais significativos que se articulem com a palavra, o nome do osso, por isso, é um processo que demanda respeitar a estrutura da Libras e criar sinais que possibilitem a nossa aprendizagem. (Acadêmico I). (informações verbais).

Na sequência da atividade, no terceiro momento, iniciou-se um processo de fotografia. Nesse momento um acadêmico do Curso de Sistemas de Informação auxiliou. Cada sinal foi fotografado e editado com a imagem anatômica ao lado. Apresentam-se neste artigo algumas figuras para a compreensão do leitor.

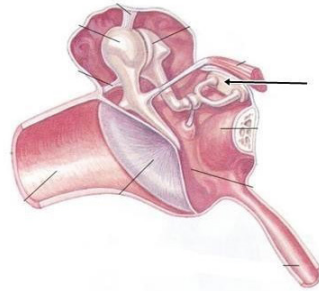
Figura 1 – Sinal do osso fíbula



Fonte: os autores.

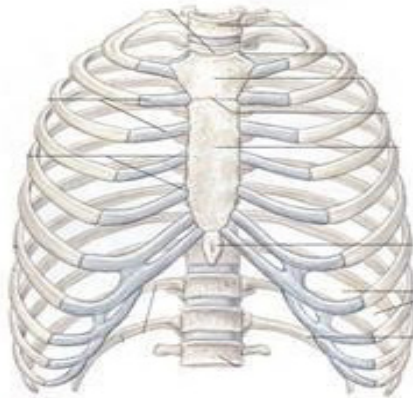
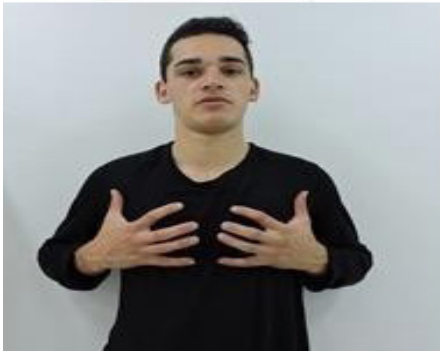


Figura 2 – Sinal do osso estribo



Fonte: os autores.

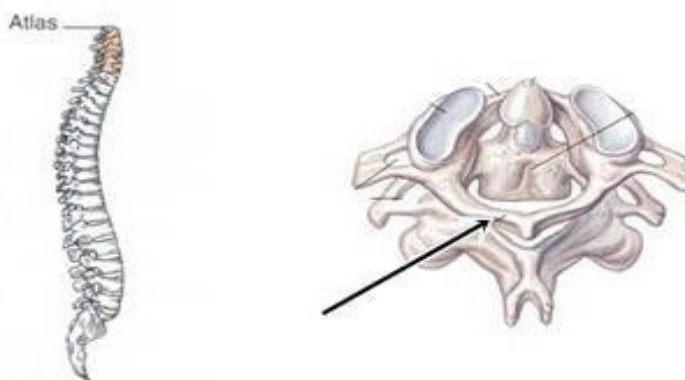
Figura 3 – Sinal do osso corpo do esterno



Fonte: os autores.



Figura 4 – Sinal do osso atlas C1



Fonte: os autores.

Os sinais elaborados foram organizados em uma apostila impressa para estudos e foram usados durante as aulas de anatomia. Porém, reservou-se o quarto momento para a testagem oficial dos sinais. Para isso, elaborou-se uma avaliação prática de anatomia, na qual a professora mostrava o osso, e o acadêmico sinalizava e explicava a sua função e a sua localização.

Essa foi uma avaliação muito tranquila, como a professora participou da elaboração dos sinais foi muito legal, porque ela sabia se eu tinha acertado ou errado o osso, apenas precisava que a intérprete realizasse a interpretação enquanto eu explicava a função e a localização do osso no corpo humano. (Acadêmico II). (informação verbal).



Ao concluir a avaliação os dois acadêmicos surpreenderam com a apropriação de conhecimento demonstrada na avaliação. A sinalização específica de cada osso possibilitou que ambos pudessem identificar corretamente os ossos do sistema esquelético.

4 ESCRITAS FINAIS

Objetivou-se elaborar/criar sinais para o processo de ensino e aprendizagem do sistema esquelético a partir de uma sequência didática, fundamentada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, esta que concebe o ensino como elemento potencializador das aprendizagens. Os sinais criados buscam possibilitar a superação das dificuldades apontadas pelos próprios acadêmicos surdos. Porém é necessário que ocorra a articulação entre a prática do professor e a do intérprete em sala de aula para que o processo de ensino gere aprendizagem.

Os resultados indicam que os novos sinais criados, articulados com aulas mediadas pelo professor e interpretadas, auxiliaram na aprendizagem dos alunos surdos que participaram voluntariamente desta pesquisa. Entretanto, não basta produzir os sinais, as aulas devem ser dialógicas e devem ser desenvolvidas utilizando-se ferramentas visuais, como figuras, vídeos e simulações, já que eles são visuais. Além dessas providências, o intérprete tem que também se apropriar desses sinais para mediar a aprendizagem desses alunos.

Esse trabalho é o início de uma longa e necessária caminhada para o processo formativo dos surdos, por isso, após a elaboração dos sinais, almeja-se a criação de um aplicativo que possibilite a disseminação desses sinais com o objetivo de auxiliar outros surdos e profissionais que atuam com a Libras e com sujeitos surdos. Enquanto o aplicativo é desenhado,



organizou-se um site que apresenta a estruturação do aplicativo (<https://sites.google.com/view/sseh/home>).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, 1999. Edição especial.

DANGELO, José Geraldo; FATTINI, Carlo Américo. **Anatomia sistêmica e segmentar**. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2007.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Que educação nós surdos queremos?** In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 1999, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 20, abr. 2000.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **A interpretação para a Língua de Sinais Brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.



STUMPF, Marianne Rossi. Pedagogia surda no contexto cotidiano da inclusão: espaços, práticas e políticas dentro e fora. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA SURDA*, 2007, Vitória. **Anais [...]**. Vitória, ES: Capes, 2007.

VARGAS, Jaqueline Santos. **A inclusão do deficiente auditivo em escolas públicas de Campo Grande**: as visões do professor, coordenador, intérprete e do aluno. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) – UFMS, Campo Grande, 2011.

VARGAS, Jaqueline Santos; GOBARA, Shirley Takeco. Sinais dos conceitos de massa, aceleração e força para surdos na literatura nacional e internacional. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNOESC VIDEIRA, SC

Lindomar Palmera¹
Ederlei Aparecida Zago²

RESUMO

O objetivo do estudo foi investigar a percepção dos discentes do Curso de Educação Física da Unoesc Videira sobre o ensino a distância (EaD). Participaram 81 acadêmicos de ambos os sexos, jovens e matriculados em atividade acadêmica no ensino presencial. O método aplicado foi uso de um questionário contendo perguntas pessoais, acadêmicas, incluindo também a experiência e conhecimento com as TICs. Questionou-se também sobre o sistema de ensino EaD, da aceitação sobre o professor não presente e sobre a aceitação da proposta de ensino EaD. Os principais resultados demonstraram que 46% estão cursando a primeira graduação e incluem-se entre 4ª e 6ª fases. Sobre a gestão financeira, 65% trabalham, mas não na área de atuação, considerando que 50% fazem pagamento integral do seu ensino; referente ao conhecimento sobre o sistema EaD, 98% afirmam ter conhecimento do sistema a distância, e 90% já possuem experiência com alguma atividade nesse processo educacional. Quanto às ferramentas utilizadas, 50% têm tranquilidade com as TICs, sendo que 86% se identificam com o fórum on-line. Sobre a dificuldade de não ter o professor presente, 38% dos pesquisados confirmam ter aprendido sem dificuldades, mas 58% dos participantes não aprovam o sistema como um bom método para o estudo. Concluiu-se que, diante dos resultados, a literatura ainda apresenta poucas investigações sobre essa Graduação

¹ Mestre em Desenvolvimento e Sociedade; kico.palmera@yahoo.com.br

² Mestre em Saúde Humana; ederlei.zago@unoesc.edu.br



nesse sistema de ensino, o que requer novas pesquisas com outros resultados.

Palavras-chave: Educação Física. EaD (Ensino a Distância). Ensino Superior.

Distance education in higher education: perception of the discents of the Physical Education Course at Unoesc Videira, SC

Abstract

The objective of the study was to investigate the perception of students of the physical education course at Unoesc Videira about distance learning (DE). 81 academics of both sexes participated, young and enrolled in academic activity in classroom teaching. The method applied was the use of a questionnaire containing personal, academic questions, including also the experience and knowledge with ICTs. It was also questioned about the distance education system, the acceptance of the non-present teacher and the acceptance of the distance education proposal. The main results showed that 46% are in the first graduation course and are included between the 4th and 6th phases. About financial management, 65% work, but not in the area of expertise, considering that 50% make full payment for their education and referring to knowledge about the distance education system 98% claim to have knowledge of the system at a distance and 90% already have experience with some activity in this educational process. As for the tools used, 50% have peace of mind with ICTs and 86% identify themselves with the online forum. About the difficulty without the teacher present, 38% of the respondents confirm that they learned without difficulties, but 58% of the participants do not approve of the system as a good method for the study. It was concluded that in view of the results, the literature still presents few investigations about



this graduation in this teaching system, which requires further research in search of other results.

Keywords: Physical Education. Distance Learning (Distance Learning). University education.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade passa por uma transformação perante a globalização, haja vista que essas mudanças estão impactando em formas diferenciadas de acompanhar essa tendência mundial. Essa globalização está assumindo uma nova identidade social, em que a população está se adequando a uma logística diferenciada na qual o tempo se torna precioso e necessariamente é preciso se adaptar a essas transformações.

O ensino superior, diante das mudanças, vem se adaptando a novas tendências de estudos, abrindo as possibilidades de adequações perante o tempo para o compromisso e as possibilidades de cursar o ensino superior. A Educação a Distância (EaD), modalidade de educação efetivada por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e ou no tempo, está sendo cada vez mais utilizada na Educação Básica, na Educação Superior e em cursos abertos, entre outros (COSTA, 2017).

A crescente procura por esse novo propósito de ensino vem aumentando consideravelmente em todo o País. Cabe inclusive destacar que os números são surpreendentes, pois demonstram a força que essa modalidade ganhou na última década, apesar de pouco demonstrar a respeito das condições em que os cursos são ofertados, seja no âmbito da infraestrutura, seja da contratação de professores e das condições nas quais se dão as atividades pedagógicas dos alunos (ARRUDA; ARRUDA, 2015).

A proposta flui consideravelmente, e inúmeras áreas são atendidas com a proposta do ensino (EaD), o que configura também uma relevância



no número de discentes que frequentam esse novo sistema de ensino, em que o número de matrículas efetuada nas instituições abre espaço para uma atenção especial a esse novo educando, o qual se associa a esse número de pessoas que elevaram as matrículas no ensino superior. Consideravelmente, uma parcela da população teve uma condição de vida mais favorável, o que aproximou a conquista de uma profissão pela formação universitária (GUIMARÃES, 2012).

O ensino a distância (EaD) assume também uma identidade com os discentes, que passam a configurar esse novo sistema como uma possibilidade de alcançar a graduação acadêmica, sendo identificados por meio da matrícula tardia na educação superior; da dedicação parcial ou integral ao trabalho; dos estudos no período noturno; da independência financeira ou participação expressiva na renda familiar; e da existência de esposos(as) e filhos (GUIMARÃES, 2012). Notoriamente esse novo perfil de discentes se constitui também na nova estratégia de ensino, em que as práticas e propostas da EaD atendem a uma expectativa de conciliar o estudo, o tempo e o conhecimento.

Essa proposta no ensino a distância (EaD) unifica as práticas na educação, tornando-se relevante a capacidade de interação entre os sujeitos e destes com os meios e os conteúdos do conhecimento. Essa identificação constitui o desenvolvimento de competências e habilidades, aumentando a tomada de decisões, a criatividade e a emancipação do educando, elevando-se os aspectos fundamentais para a sua formação profissional, visando à inserção no mercado do trabalho e desenvolvendo um novo perfil social (BRASIL, 2016).

Inúmeras áreas são ofertadas com essa nova proposta; porém cabe ressaltar que algumas profissões demandam das práticas para complementação e experiência na futura profissão. A área da Educação Física é uma das que, necessariamente, convive com as intervenções teóricas e práticas, e a ligação entre professor e aluno difere de outras profissões e áreas de formação. Bendrath (2014) mostrou que os cursos



de Educação Física a distância são ofertados por instituições públicas e privadas, sendo que do total de 86 polos espalhados pelo Brasil, 57% são de instituições públicas e 43% são de instituições privadas, havendo uma forte concentração de oferta de cursos a distância de Educação Física nas regiões Sudeste (38,4%) e Centro-Oeste (29,1%).

Diante do objetivo do estudo torna-se evidente que estudos direcionados sobre a percepção dos acadêmicos dentro das universidades podem trazer significância em respostas sobre a percepção do sistema de ensino EaD, principalmente em uma área que requer momentos práticos e notáveis de diálogo entre docentes e discentes no período da graduação e formação acadêmica.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Participaram da pesquisa 81 acadêmicos que estavam cursando regularmente o Curso de Educação Física na Unoesc Videira, sendo 42 do sexo masculino e 39 do sexo feminino. Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa eram registrados e matriculados com vigência na graduação de Educação Física, da primeira a oitava fase, no Campus de Videira, SC.

Os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, e o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) 23229519.4.0000.5367.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2019. Primeiramente foi solicitada a autorização para a realização da pesquisa, tendo conhecimento também a Coordenação do Curso de Educação Física da Unoesc Videira e a liberação para a realização do estudo. Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário com perguntas ligadas às informações pessoais e acadêmicas dos estudantes e também sobre o título do estudo com base na temática do ensino EaD. Esse questionário foi respondido pelos sujeitos participantes durante o horário acadêmico, o que facilitou o estudo pela disponibilidade de os envolvidos estarem em



horário de estudo. As perguntas contidas no questionário foram elaboradas com base nos objetivos do estudo; os pesquisadores basearam-se nos principais pontos que envolvem a percepção dos discentes do Curso de Educação Física da Unoesc Videira sobre o EaD.

Os dados foram analisados inicialmente por meio da estatística descritiva (média aritmética, mediana variância e desvio padrão), sendo que todas as análises foram conduzidas pelo programa BioEstat 5.3.

3 RESULTADOS

Os principais resultados encontrados no estudo apresentaram que entre os participantes da pesquisa, 52% eram do sexo masculino e com a prevalência das idades entre 18 e 25 anos. Considerando também que 94% dos entrevistados, com relação ao estado marital, são solteiros sem união estável. Quanto à informação sobre a graduação prevaleceu que 90% dos pesquisados estavam cursando a primeira graduação, prescrevendo que 43% indicaram estarem matriculados entre a 4ª e a 6ª fase. No questionamento sobre o deslocamento para a universidade, 46% percorriam até 10 km entre residência e universidade.

Sobre a situação funcional dos pesquisados 65% dos acadêmicos trabalham, mas não diretamente na área da educação física. Com relação à gestão financeira, prevaleceu que 50% dos pesquisados fazem pagamento integral das mensalidades. Sobre os resultados direcionados ao sistema de EaD, 98% dos acadêmicos têm conhecimento sobre esse método de estudo, e 90% afirmaram já ter experiência com o modelo de ensino. Com relação às ferramentas usadas no sistema EaD constatou-se que 50% dos pesquisados têm domínio sobre as TICs. No entanto 42% afirmaram não ter aprendido pelo sistema de webconferência e pelo sistema de fórum; os resultados foram significantes, pois 86% tiveram facilidade em aprender pela ferramenta de ensino.



Com relação ao aprendizado sem professor presente, 38% dos pesquisados afirmaram ter aprendido, e, diante dos resultados da pesquisa, 58% dos pesquisados não tiveram uma boa aceitação do sistema EaD na graduação de Educação Física. Dos resultados alcançados por meio do questionário nenhuma das perguntas elaboradas teve diferença significativa entre elas ($p < 0,05$).

Tabela 1 – Informações pessoais e universitárias dos acadêmicos

Variáveis	N	%	DP	MÉDIA
Sexo				
Masculino	42	52%	0,5028	1,4815
Feminino	39	48%		
Idade				
18 a 25 anos	60	74%	0,441	1,2593
26 acima	21	26%		
Estado marital				
Solteiro(a)	76	94%	0,2422	1,0617
Casado(a) ou união estável	5	6%		
Primeira graduação				
Sim	73	90%	0,3002	1,0988
Não	8	10%		
Fase curricular acadêmica				
1ª a 3ª fase	31	38%	0,7435	1,8148
4ª a 6ª fase	35	43%		
7ª fase acima	15	19%		
Distância para Universidade				
Até 10 km	37	46%	0,9266	1,9383
11 a 20 km	12	15%		
21 km acima	32	39%		



Variáveis	N	%	DP	MÉDIA
Situação Funcional				
Estagiário na área	19	24%		
Trabalha, mas não na área da educação física	53	65%	0,5784	1,8765
Nunca trabalhou	9	11%		
Gestão financeira				
Bolsista	37	46%		
Bolsa atleta	3	4%	0,9862	2,0494
Pagamento integral	41	50%		
Conhecimento EaD				
Sim	79	98%		
Não	2	2%	0,1561	1,0247
Experiência com sistema EaD				
Sim	73	90%		
Não	8	10%	0,3002	1,0988
Domínio TICs				
Teve facilidade	41	50%		
Não conseguiu	24	30%	0,7849	1,6914
Necessitou ajuda	16	20%		
Webconferência				
Aprendeu com clareza	33	41%		
Não aprendeu	34	42%	0,7292	1,7654
Necessitou ajuda	14	17%		
Fórum on-line				
Teve facilidade	70	86%		
Não conseguiu	8	10%	0,4688	1,1728
Necessitou ajuda	3	4%		



Variáveis	N	%	DP	MÉDIA
Sistema EaD sem professor presente				
Entendeu conteúdos	31	38%		
Não entendeu	22	27%	0,858	1,963
Necessitou ajuda	28	35%		
Sistema EaD para estudo a distancia				
Aprova	34	42%		
Não aprova	47	58%	0,4966	1,5802

Fonte: os autores.

4 DISCUSSÃO

Baseado nos resultados da Tabela 1 e comparados a outros estudos com relação ao perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, Nunes et al. (2018), em seu estudo, comprovam que quanto à faixa etária a maioria dos alunos apresenta idades entre 18 e 30 anos, sendo um público jovem e o sexo masculino com mais presença entre os universitários. Arruda et al. (2015) já manifestavam em seu estudo que o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) estabelecia que ainda no final daquela década a meta era alcançar 30% da taxa líquida de matrículas entre jovens de 18 a 24 anos no Ensino Superior. O que se mantém ainda incluindo que essa faixa etária também comprova que os universitários que iniciam a primeira graduação são jovens, o que pode ter grande evidência com os sujeitos incluídos no estudo.

Ainda sobre essa perspectiva do aluno no ensino superior iniciando uma graduação e tendo como referência uma primeira graduação, a meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 estabelece pontos a serem atingidos, especificamente sobre a graduação brasileira. Deve-se elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada



a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Comparando um número expressivo de alunos que frequenta o ensino superior de forma presencial e adota a primeira graduação por esse modelo de ensino, o estudo pode fazer vistas ao que Gomes (2018) aborda, corroborando que é possível afirmar que o EaD no Brasil não para de crescer, e a expectativa é que cresça cada vez mais.

Segundo uma pesquisa realizada pela Sagah (Soluções Educacionais para Ensino Superior), as projeções apontam que em 2023, mais alunos estarão matriculados em um curso EaD do que em um curso presencial (GOMES, 2018). Relacionada aos sujeitos participantes da pesquisa, a tendência da primeira graduação também passará a ser concretizada como forma do EaD. Com relação a distância entre as residências dos participantes, não foram encontrados recursos científicos na literatura.

Sobre os questionamentos de ordem financeira, a maioria dos participantes, de acordo com os resultados encontrados, não está trabalhando na área ou está sem uma expressividade de bolsas; pela situação financeira, os sujeitos demonstram ter condições de pagamento das mensalidades no ensino superior presencial.

Souza et al. (2016) associam o aumento de matrículas na educação superior à elevação do poder aquisitivo de uma grande parcela da população, que passa a sair de uma situação desfavorável para uma mais cômoda, com recursos financeiros e uma linear possibilidade de investimento no estudo voltado ao ensino superior.

A literatura também complementa que, com o passar do tempo, os recursos financeiros para gerar pagamentos de mensalidades, custos de deslocamento e alimentação foram influenciadores para a procura por componentes ou cursos no sistema EaD. Este surgiu como estratégia para atender às necessidades do novo capitalismo, cujas estratégias de produção (menores quantidades e maior variedade), com a flexibilidade diante dos novos mercados e produtos, a globalização, a competição e as



novas tecnologias, fazem com que as instituições educacionais se deparem com novas demandas de formação de indivíduos multicomponentes e que necessitam de um processo de aprendizagem constante (LUZ; NETO, 2016).

Sobre as investigações de conhecimento sobre as TICs e os sistemas e ferramentas utilizadas no EaD, os participantes não demonstram desconhecer e dividem opiniões sobre aceitação e facilidade em algumas ferramentas e opção por outras. Considerando que as TICs fazem parte dessa nova forma de aprendizado, a literatura oferece subsídios para serem descritos como comparativos. Pires e Arsand (2017) consideram que as inovações tecnológicas, assim como o seu uso em ambiente pedagógico contribuem para a ampliação do acesso à informação. Nesse sentido, é possível afirmar que o acesso às tecnologias facilitam e intensificam o contato do aluno com o conhecimento.

Encarando o sistema EaD como tendência global para o sistema de educação, essa tendência converge naturalmente para o uso da informática e da tecnologia em razão das facilidades e benefícios que essas TICs trazem por meio de ferramentas como fóruns, webconferências e demais facilidades empregadas pela tecnologia (PIRES; ARSAND, 2017).

Baseando-se nas respostas dos sujeitos pesquisados, estes não demonstraram ter dificuldades, de maneira geral, sendo que na atualidade a própria globalização instiga o uso de equipamentos e ferramentas que exploram mais velocidade e resultados imediatos. O uso dessas novas tecnologias vem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, com esse crescimento tecnológico surge um grande desafio: saber como lidar com o grande volume de informações e como selecionar o que é importante no processo de aprendizagem, tendo em vista a grande variedade de possibilidades disponíveis. Cabe, então, ao professor, nesse momento, pesquisar (PIRES; ARSAND, 2017).

Diante do conhecimento sobre o sistema de ensino EaD, os resultados mostraram que os sujeitos participantes entrevistados afirmaram ter conhecimento sobre o modelo de ensino. Porém diante dos



estudos, comparados a outros, ressalva-se que não se trata de um modelo obscuro e não conhecido, sendo que estudos já publicados na literatura científica confirmam essa divulgação.

O EaD não se trata de algo novo, inovador ou diferente, afirmam Dias e Leite (2014). Essa modalidade de ensino se expandiu por todos os continentes nos últimos anos, foi apenas se inovando e adequando aos meios disponíveis a cada época (DIAS; LEITE, 2014).

Fron e Martins (2016) afirmam que o EaD é uma forma mais acessível entre as modalidades de ensino, pois utiliza tecnologias e metodologias específicas que ultrapassam obstáculos temporais e geográficos para a construção e democratização do aprendizado. O EaD vem sendo desenvolvido em razão de um contexto social, no qual a influência tecnológica reordenou valores e práticas pedagógicas necessárias para o ensino e para a aprendizagem (FROM; MARTINS, 2016).

Diante dos questionamentos sobre a presença do professor no momento das atividades e da aceitação, surge uma lacuna que poderá ser ainda investigada como forma de novos estudos. A literatura colabora com alguns estudos nos quais é possível destacar que a subjetividade construída durante séculos de sistema educativo presencial, na qual o professor se encontrava no papel de controlador do fluxo de informação, das formas de apreensão do conteúdo e modos de entendimento daquilo que circulava no espaço escolar (ou mesmo acreditava-se que possuía tal poder de controle), passa a ser solapada pela distância que coloca o aluno longe de seu olhar, de sua fala e de sua influência direta (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016).

Já Lisbôa e Pires (2017, p. 61) afirmam que, em razão do objeto de estudo da área, existem muitas críticas com relação à formação em Educação Física em EaD, considerando-na inviável, uma vez que vislumbram e valorizam a “presença física em/com/através do movimento condição fundamental para a formação inicial dos futuros professores.” Corroborando, Lazzaroti Filho et al. (2015) apontam que a vivência



corporal é requisito indispensável na formação de professores de EF, mas ressaltam que nos últimos anos a área vem incorporando preocupação mais pedagógica sobre o saber fazer, o que se reflete em dúvidas e embates quanto às modalidades de ensino presencial e EaD.

Os autores justificam que as preocupações sobre a execução de técnicas e movimentos têm cedido lugar para um saber pedagógico que oriente sobre o como fazer e crie situações de ensino e aprendizagem que favoreçam a socialização dos alunos, a experimentação dos movimentos e a compreensão da teoria aplicada, por meio de seus aspectos conceitual (conhecimento em si, em suas possibilidades e limitações), procedimental (como fazer) e atitudinal (autoconhecimento e relações estabelecidas) (LAZZAROTI FILHO et al., 2015).

Considerando também sobre os achados quanto ao questionamento sobre a aceitação do sistema, ainda se percebe que o modelo presencial é considerado a opção mais atrativa. Diante dos levantamentos bibliográficos, torna-se relevante o atribuído por Anversa e Silva Junior (2017), que constataram-se como lacuna a inexistência de pesquisas que investiguem de forma específica a prática reflexiva na formação de professores de EF na modalidade EaD, assim configurando que as buscas científicas, trabalhos e a busca por resultados de pesquisas fazem o presencial ser um modelo mais aceito ainda dentro dos propósitos do ensino superior.

5 CONCLUSÃO

O estudo concluiu, após os resultados encontrados e os confrontos com a literatura investigada, que os discentes em atividade acadêmica no Curso de Educação Física na Unoesc Videira são jovens e que a grande maioria está na primeira graduação.

No entanto sobre os questionamentos levantados acerca da gestão financeira, muitos trabalham, mas não na área da formação acadêmica, e



a grande maioria não possui bolsa de estudo. Diante das conclusões do estudo e da percepção dos acadêmicos sobre o sistema de ensino EaD, é possível concluir que os pesquisados têm conhecimento sobre o sistema de estudo e não demonstram dificuldades com experiências e com os métodos utilizados nesse propósito de estudo.

Seguindo algumas informações levantadas, as ferramentas utilizadas no método de ensino EaD não são difíceis em suas interpretações e dividem opiniões e aceitações pelos principais tipos. Sobre a aceitação do sistema de ensino, os pesquisados demonstraram não ter grandes dificuldades quanto a não haver um professor presente.

Dentro da conclusão primordial sobre a percepção dos discentes a respeito do sistema EaD, a grande maioria ainda tem preferência pelo sistema de ensino presencial, o que leva o campo de pesquisas para novos levantamentos e outras investigações que podem ser direcionadas pelas pesquisas científicas.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, L. B.; SILVA JÚNIOR, A. P.; BARBOSA, I. P. R.; OLIVEIRA, A. A. B. A prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade EaD. **R. Bras. Ci. e Mov**, v. 25, n. 2, p. 122-136, 2017.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Dirceleni Ereni Pimenta. Educação a Distância No Brasil: Políticas Públicas e Democratização do Acesso ao Ensino Superior. **Educação Em Revista**, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.8.asp, 2016. Acesso em: 6 fev. 2020.

COSTA, Adriano Ribeiro. **A Educação a Distância no Brasil: Concepções, histórico e bases legais**. Unirios, 2017.



DIAS, Rosilândia Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância: dalegislação ao pedagógico**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FILHO LAZZAROTI, Ari. et al. A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em educação física na modalidade a distância. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 3, p. 636-650, 2015.

FROM, Daniele A.; MARTINS, Karine. **A importância da educação à distância na sociedade atual**. Joinville: Assessoritec, 2016.

GOMES, D. **EAD no Brasil**: confira tudo sobre o assunto, dados importantes e tendências para o futuro. Belo Horizonte. 2019. Disponível em: <https://sambatech.com/blog/cat-ead/ead-no-brasil/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

GUIMARÃES, Luciano Sathler Rosa. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2012. v. 2.

LISBÔA, Mariana Mendonça; PIRES, Giovani de Lorenzi. Tecnologias e a formação inicial do professor de educação física: reflexões sobre a educação a distância. **Atos de pesquisa em educação**, [s. l.], v. 8, n. 10, p. 60-81, 2013.

LUZ, Maria Antonieta Mendes; NETO, João Leite Ferreira. Processos de trabalho e de subjetivação de professores universitários de cursos de educação a distância. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, maio/ago. 2016.

SOUZA, Simone de; FRANCO, Valdinei S.; COSTA, Maria Luia F. Educação a distância na ótica discente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-113, jan./mar., 2016.



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIAS EM UMA UNIVERSIDADE CATARINENSE

Carla de Almeida Martins Basso¹

Celso Paulo Costa²

Daiane Pavan³

Marineiva Moro Campos de Oliveira⁴

Aportes pedagógicos na modalidade a distância do Ensino Superior

RESUMO

Os desafios do ensino superior são múltiplos e desafiadores, amparados na necessidade da adesão das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a educação a distância (EaD) apresenta-se como uma possibilidade de potencializar o acesso ao ensino superior em regiões remotas, promovendo a inclusão social, o desenvolvimento de autonomia, a capacidade crítica, reflexiva, significativa e de qualidade. Este estudo objetivou analisar a percepção dos estudantes dos cursos de graduação presenciais sobre a inserção de componentes curriculares a distância na matriz curricular em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Oeste catarinense. O método de pesquisa caracterizou-se como estudo quantitativo, exploratório e descritivo. Os resultados denotaram que a inserção do ensino a distância no ensino presencial ainda encontra resistências, creditadas a fatores culturais da IES, que, tradicionalmente, é reconhecida pelo ensino unicamente presencial, mudança de hábito dos estudantes de estudar em horários externos à universidade, o que gera uma organização prévia; analfabetismo digital constatado a partir do

¹ Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Docente na Universidade do Oeste de Santa Catarina; carla.basso@unoesc.edu.br

² Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria; Docente na Universidade do Oeste de Santa Catarina; celso.costa@unoesc.edu.br

³ Mestre em Administração pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Docente na Universidade do Oeste de Santa Catarina; daiane.pavan@unoesc.edu.br

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Docente na Universidade do Oeste de Santa Catarina; marineiva.oliveira@unoesc.edu.br



momento em que o estudante encontra dificuldade em acessar as ferramentas digitais. Destacam-se também os desafios às IES de aprimoramento necessário do ambiente virtual de aprendizagem, da inclusão dos recursos pedagógicos e elaboração de método particular de ensino híbrido.

Palavras-chave: Educação a distância. Ensino Superior. IES.

1 INTRODUÇÃO

As transformações advindas das tecnologias transformaram as relações humanas, econômicas, culturais, sociais, educacionais, etc., exigindo adaptações das pessoas, instituições e profissionais. Na sociedade do conhecimento o “capital” remete-se não somente a valores quantitativos, mas à capacidade intelectual do profissional refletida na formação qualificada, sendo a demanda por conhecimento fator determinante para a competitividade das organizações (DRUCKER, 1993).

No ambiente educacional, a demanda de mercado reflete sobre a necessidade de formar profissionais com capacidades humanas e técnicas equilibradas que consigam compreender, problematizar e aplicar os conhecimentos no mercado de trabalho. A tecnologia, nesse contexto, é aliada ao processo de ensino e de aprendizagem, considerando que a cibercultura é observada no perfil dos estudantes que buscam flexibilidade de tempo, espaço e formação superior.

Nesse cenário o ensino a distância apresenta-se como uma possibilidade de potencializar o acesso ao ensino superior em regiões remotas, promovendo a inclusão social, o desenvolvimento de autonomia, a capacidade crítica, reflexiva, significativa e de qualidade. A pesquisa sobre aplicabilidade do ensino a distância no ensino presencial torna-se relevante a partir do prisma da pesquisa educacional, uma vez que especialmente no ensino predominantemente presencial ainda é um desafio a aplicação de metodologias que integrem o uso da tecnologia da informação.



O estudo justifica-se mediante a necessidade de as IES criarem indicadores de qualidade para os componentes curriculares ministrados a distância e para conhecer as percepções dos estudantes sobre a atual operacionalização para, a partir disso, planejarem mudanças e fortalecerem potencialidades.

A metodologia de ensino presencial é considerada tradicional, por isso pessoas que desconhecem as estratégias do ensino a distância podem subjugar essa modalidade e, assim, ter uma visão distorcida e preconceituosa dos profissionais formados.

Diante disso, o objetivo deste trabalho foi analisar a percepção dos estudantes dos cursos de graduação presenciais sobre a inserção de componentes curriculares a distância na matriz curricular de cursos presenciais. Para tanto, o problema procurou responder: qual a percepção dos estudantes dos cursos de graduação presenciais sobre a inserção de componentes curriculares a distância na matriz curricular?

Para tanto, este estudo teve como objetivo geral analisar a percepção dos estudantes dos cursos de graduação presenciais sobre a inserção de componentes curriculares a distância na matriz curricular em uma IES do Oeste catarinense. Os objetivos específicos versam sobre: a) avaliar a percepção do processo de aprendizagem dos estudantes que cursaram componentes curriculares por meio da educação a distância; e b) identificar as fragilidades e potencialidades da implementação da educação a distância nos cursos de graduação presenciais da IES.

O artigo estrutura-se a partir do resgate histórico do ensino superior no Brasil, aplicabilidade do EaD no ensino presencial, metodologia da pesquisa e análise dos resultados, por fim das considerações finais.

2 ENSINO A DISTÂNCIA: DESAFIO CONTEMPORÂNEO

A educação superior na era digital exige das IES uma diversidade de formas e maneiras de captar, reter e qualificar os estudantes, pois



o perfil geracional jovem busca liberdade de aprendizagem e formas interativas de aprendizagem. Conforme Moran (2000, p. 138), “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”; assim os desafios de implementação, aprimoramento e indicadores de qualidade são constantes para as IES.

A fundamentação teórica deste estudo teve como base os desafios do ensino superior na contemporaneidade, considerando o perfil dos estudantes, das IES, legislação e mudanças culturais necessárias para a oferta do EaD em cursos presenciais, constituindo a modalidade híbrida.

2.1 ENSINO HÍBRIDO: ESTRUTURA LEGAL

Historicamente, no Brasil, o ensino superior tem como referência a modalidade presencial; porém políticas públicas específicas para a educação a distância ganham força, assim como a formação híbrida, compreendida como parte presencial e parte EaD (ALVES, 2011). Este estudo teve como temática central a inserção de componentes curriculares ministrados a distância em cursos de graduação presenciais, portanto, híbridos.

O processo de ensino e aprendizagem no ensino superior presencial possui características históricas voltadas a metodologias centradas no professor, no autoritarismo e no repasse do conhecimento. Entretanto, os tempos mudaram, a tecnologia adentrou ao ensino superior na mesma velocidade em que as organizações partiram para um processo de modernização da infraestrutura e humana.

No Brasil, a inserção do ensino a distância em cursos ofertados na modalidade presencial é regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2004, mediante a Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que autorizou as instituições de ensino superior a introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de componentes curriculares integrantes do currículo que utilizem



modalidade semipresencial, tendo como base com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 2004).

A partir dessa Portaria a modalidade semipresencial passou a ser desenvolvida como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino e aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota, sendo que não deverá ultrapassar 20% da carga horária do curso.

A legislação do ensino híbrido altera-se mediante a Portaria n. 1.134, de 10 de outubro de 2016, que autorizou as IES com pelo menos um curso de graduação reconhecido a introduzir na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados a oferta de componentes curriculares na modalidade a distância. A oferta poderia ser de até 20% da carga horária do curso, com componentes ofertados integral ou parcialmente em EaD, sendo as avaliações presenciais (BRASIL, 2016).

Em 2018, a legislação alterou-se novamente a partir da Portaria n. 1.480, publicada no Diário da União em 28 de dezembro de 2018. A Portaria autoriza os cursos de graduação presenciais a ofertarem até 40% de componentes curriculares por meio da educação a distância. Nessa Portaria, as IES que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir a oferta de componentes curriculares na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, sendo excluídos somente os cursos de graduação presenciais na área da saúde e engenharias (BRASIL, 2018).

Segundo a legislação vigente, para ofertar o ensino híbrido, a IES deverá estar credenciada nas modalidades presencial e a distância com conceito institucional igual ou superior a 4; possuir curso de graduação a distância com conceito de curso igual a 4, a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presenciais reconhecidos ofertados pela IES, e, por fim, a IES não pode estar sob processo de supervisão do MEC.



Cabe ressaltar que as IES que ofertam cursos integralmente EaD não são submetidas a essa legislação (BRASIL, 2018).

A flexibilização da legislação para a oferta do ensino a distância em cursos presenciais segue a mudança do perfil dos estudantes do ensino superior no Brasil, que, a partir de 1990, passou a popularizar-se para regiões distantes, tendo estudantes trabalhadores que buscam a flexibilidade de horários para organizar suas rotinas.

Entretanto, esse processo integra uma engrenagem que precisa ser previamente trabalhada pelas IES, que congrega desde a reestruturação didático-pedagógico com a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos, adaptações nos ambientes virtuais de aprendizagem, cultura docente que exige a adoção de metodologias ativas e tecnológicas e adaptação dos estudantes que buscam flexibilidade, porém necessitam saber lidar com esse novo processo.

2.2 O ENSINO HÍBRIDO E A MUDANÇA CULTURAL INSTITUCIONAL

A educação a distância na modalidade híbrida é aplicada em países desenvolvidos por meio de sólidos investimentos em ciência e tecnologia, para otimizar a relação professor-aluno de forma eficaz, o que, conseqüentemente, qualifica o ensino e a aprendizagem (VERGARA, 2007).

No Brasil, existe uma desconfiança quanto à qualidade dos cursos que utilizam tal metodologia; no entanto esse cenário está mudando, sendo uma necessidade pedagógica e mercadológica investir em estrutura para oferta da modalidade híbrida. A incorporação do ensino híbrido em IES tradicionalmente presenciais pode encontrar inúmeras resistências, como corpo docente apegado a métodos de ensino centrados no professor, insegurança diante da mudança e limitação de recursos.

Segundo Vergara (2007), a educação a distância coloca-se em um contexto caracterizado de inovação tecnológica, rapidez, impaciência, incertezas e necessidade de diálogos entre as partes envolvidas. A flexibilização



do currículo de cada curso, com a inserção de componentes a distância nos cursos de graduação presenciais, exige um processo coordenado de mudanças nas IES, uma vez que se altera a cultura tradicional do processo de ensino e aprendizagem por meio do aluno e professor presencial.

Segundo Moran (2004, p. 40), ressalta-se que o processo poderá encontrar dificuldades “na educação, porém, sempre colocamos dificuldades para a mudança, sempre achamos justificativas para a inércia ou vamos mudando mais os equipamentos do que os procedimentos.” Nesse processo, as tecnologias são importantes ferramentas para libertar a educação do modelo tradicional, sendo o desafio encontrar o equilíbrio entre o tradicional e o novo.

Moran (2004) sugere que a implantação da modalidade híbrida, chamada pelo autor de bimodal, deverá ser planejada como um processo de transição suave e progressiva, pois do ponto de vista didático as aulas terão que ser com atividades inovadoras em sala de aula nos momentos presenciais, os laboratórios com acesso à internet e equipamentos para atividades experimentais.

Entre as oportunidades a partir da flexibilização curricular somada à inserção do ensino híbrido, autores como Maia e Mairelles (2002) destacam que o aluno pode conciliar seu curso com outras atividades no tempo livre, a aprendizagem no tempo do estudante em qualquer ambiente. Esse modelo deveria possibilitar a independência do estudante na aprendizagem, estimular o comportamento criativo, a autodisciplina e a troca de informações por meio da tecnologia entre os estudantes (MAIA; MEIRELLES, 2002).

Vergara (2007) destaca que o EaD, seja híbrido, seja integral, exige do estudante um processo de autodisciplina, que é formada ao longo da vida, pois depende de o aluno estudar, pesquisar e produzir. Esse modelo exige do aluno a reflexão sobre os conceitos, a leitura e a discussão das temáticas com colegas, tutores e professores, exigindo um tempo de dedicação, mediado pelos recursos multimídia.

Apesar de parecer um modelo ideal de aprendizagem, na prática, o modelo pode encontrar algumas limitações, conforme exposto por



Vergara (2007). Uma das questões relaciona-se com baixa capacidade do computador, dificuldades de operação do sistema e do computador pelo estudante, lentidão no acesso e falta de flexibilidade do programa.

Logo, a IES precisa conhecer perfeitamente o perfil dos seus estudantes para implantar esse modelo e prover condições físicas e de pessoas para aqueles com dificuldades de lidar com a informática, com o computador em si, com a metodologia da EaD.

A questão cultural que relaciona o ensino superior ao ensino presencial direciona os estudantes a buscar o ensino face a face. Conforme Moran (2004), o fato de os alunos trabalharem de forma independente e solitária no ensino híbrido pode ser uma limitação em razão da dificuldade de interpretação de texto e escrita dos estudantes. O autor sugere que a IES realize testes para identificar se a linguagem dos materiais está clara e simples e alinhada ao público, bem como o desenvolvimento de canais de comunicação para sanar as dúvidas ao longo do semestre.

Por fim, destaca-se que a educação híbrida é um caminho sem volta, consistindo no desafio de incorporar culturalmente nas IES o modelo, auxiliando docentes com formações; investindo em tecnologia nos ambientes de aprendizagem adaptados a todos os públicos e preparando os estudantes para se tornarem independentes, pois isso poderá refletir no desenvolvimento de competências importantes em outras áreas da vida do futuro egresso.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos, de acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 204), “constituem etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos.” Assim, a seguir apresentam-se delimitação, abordagem, tipo de pesquisa, método de pesquisa, técnicas e instrumentos de coleta de dados e, por fim, análise destes.



A delimitação da pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (2010), tem como finalidade estipular limites para a investigação. Portanto, nesta pesquisa abordou-se a inserção da educação a distância em componentes curriculares de cursos de graduação presenciais e o processo de ensino e aprendizagem. O estudo ocorreu durante o ano de 2019.

A abordagem da pesquisa caracterizou-se como quantitativa, conforme Vieira (2009, p. 4), “na pesquisa quantitativa, as informações são de natureza numérica.” Dessa forma, a pesquisa enquadra-se como quantitativa em razão da análise numérica dos dados oriundos dos questionários estruturados aplicados aos estudantes que cursaram componentes na educação a distância em cursos presenciais em uma universidade de Chapecó no ano de 2019. O estudo teve como base o emprego da quantificação e tratamento das informações encontradas por meio de técnicas estatísticas.

O tipo de pesquisa caracterizou-se como descritiva, em vista que, conforme Martins (2011, p. 36), a pesquisa descritiva “tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis e fatos”. Assim a pesquisa enquadra-se como descritiva, pois buscou descrever a perspectiva dos estudantes dos cursos de graduação presenciais sobre a inserção de componentes curriculares a distância na matriz curricular.

A técnica e instrumento de coleta de dados desta pesquisa caracterizou-se como questionário, conforme Vieira (2009, p. 15), “questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema.” Neste estudo, o questionário estruturado foi enviado de forma eletrônica. Nesse caso, a base de dados foram os estudantes dos cursos de graduação presenciais sobre a inserção de componentes curriculares a distância na matriz curricular. Na análise dos dados, realizou-se a organização das informações coletadas em quadros sintéticos e gráficos, seguidos da análise descritiva dos dados.

O presente estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa quantitativa com caráter exploratório. A coleta de dados foi realizada por meio de



questionário, enviado por e-mail (Google Formulário). O questionário foi direcionado a estudantes de 40 cursos de graduação que cursaram os componentes curriculares Ética e Cidadania, *Linguagem e Método Científico e Fundamentos Antropológicos e Sociológicos*.

O tipo de pesquisa caracterizou-se como descritiva, em vista que, conforme Martins (2011, p. 36), a pesquisa descritiva “tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis e fatos”. Assim a pesquisa enquadrou-se como descritiva, pois buscou descrever a perspectiva dos estudantes dos cursos de graduação presenciais sobre a inserção de componentes curriculares a distância na matriz curricular.

A referida pesquisa foi enviada por e-mail a, aproximadamente, 4.000 estudantes, de 25 cursos de graduação que cursaram os componentes curriculares Ética e Cidadania, Linguagem e Método Científico e Fundamentos Antropológicos e Sociológicos em uma IES do Oeste de Santa Catarina. Dos estudantes que receberam o questionário de pesquisa pelo Google Formulário, 190 responderam ao questionário, o qual era composto por 14 questões de múltipla escolha e descritivas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

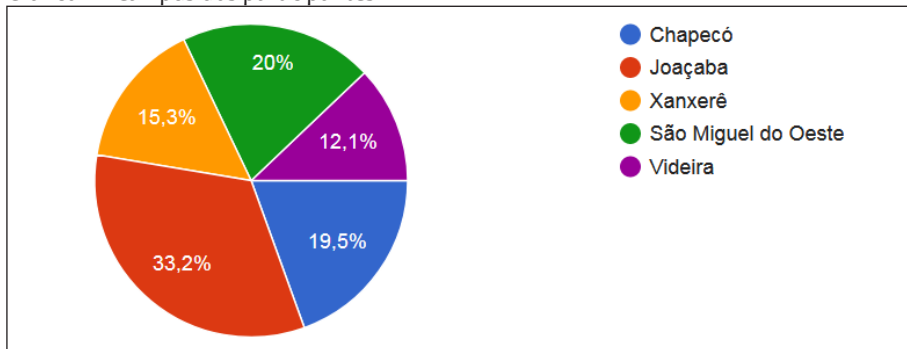
A análise e a interpretação dos resultados expressam os principais achados da pesquisa, que objetivou analisar a percepção dos estudantes dos cursos de graduação presenciais sobre a inserção de componentes curriculares a distância na matriz curricular em uma IES do Oeste catarinense.

Para tanto, conforme procedimentos metodológicos, foi enviado via Google Forms, durante o mês de novembro de 2019, o questionário para, aproximadamente, 4.000 estudantes de 25 cursos de graduação que cursaram os componentes curriculares Ética e Cidadania, Linguagem e Método Científico e Fundamentos Antropológicos e Sociológicos em uma IES do Oeste de Santa Catarina.



Primeiramente, apresenta-se a divisão dos respondentes por campus, conforme Gráfico 1:

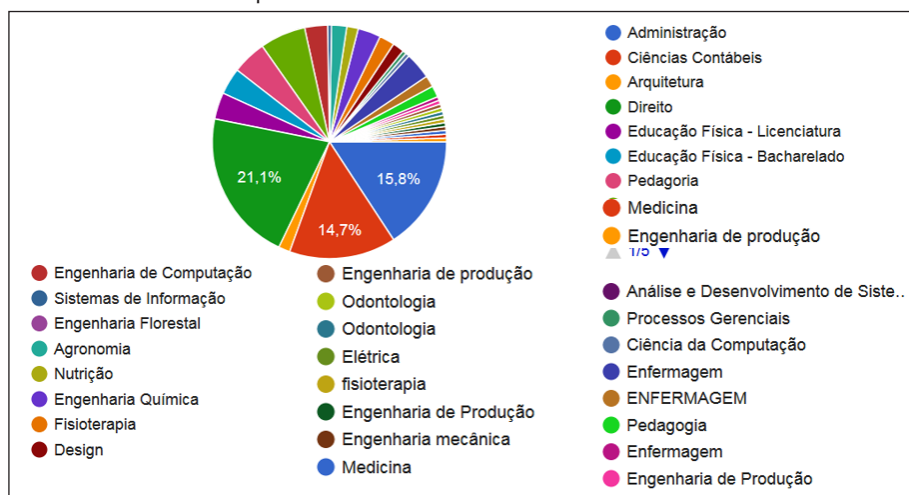
Gráfico 1 – Campus dos participantes



Fonte: os autores.

Questionados sobre o campus de origem, 19,5% eram do Campus de Chapecó; 33,2%, do Campus de Joaçaba; 15,3%, do Campus de Xanxerê; 20%, do Campus de São Miguel do Oeste; e 12,1%, do Campus de Videira. Na sequência descreve-se no Gráfico 2 o curso a que o respondente pertence:

Gráfico 2 – Curso dos respondentes

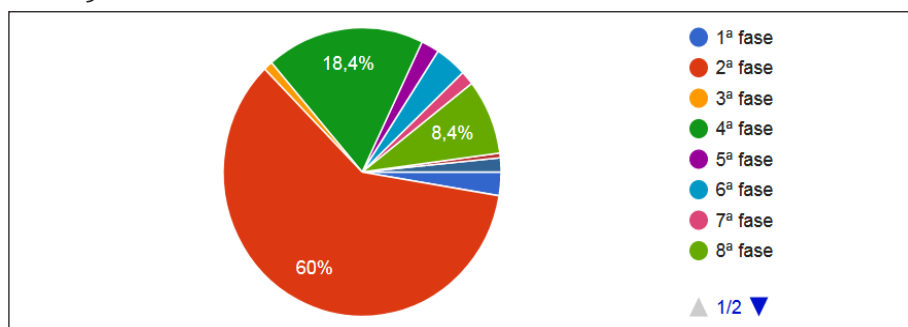


Fonte: os autores.



Há repetição de cursos em razão do preenchimento/escrita diferente pelos estudantes, mas no total responderam ao questionário estudantes de 25 cursos de graduação diferentes, com destaque para participação dos estudantes de Administração, Ciências Contábeis e Direito, com 51,60% dos respondentes.

Gráfico 3 – Fases do curso

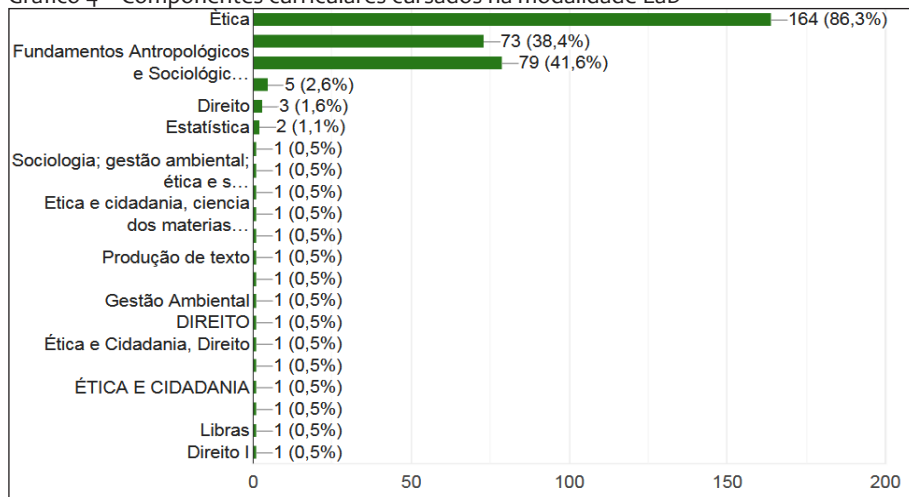


Fonte: os autores.

A IES em estudo reformulou os projetos pedagógicos em 2018 para inclusão dos componentes híbridos, sendo inclusos a partir de 2019 os componentes curriculares Ética e Cidadania, Linguagem e Método Científico e Fundamentos Antropológicos e Sociológicos, que se encontram em diferentes fases nos cursos, sendo que a grande maioria está na 2ª fase, motivo pelo qual 60% dos respondentes são dessa fase.



Gráfico 4 – Componentes curriculares cursados na modalidade EaD



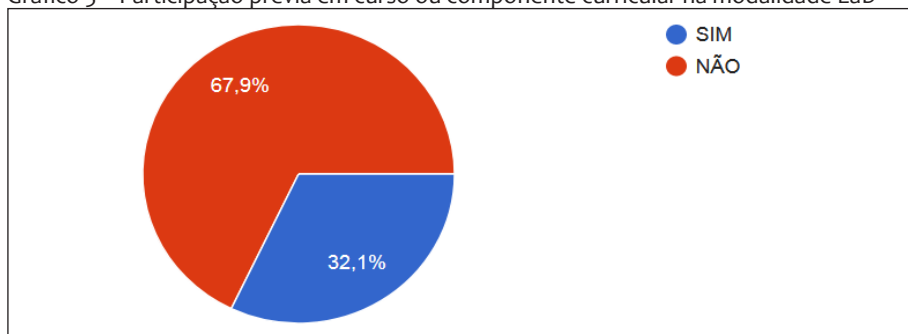
Fonte: os autores.

O Gráfico 4 não reflete somente os componentes curriculares foco desta pesquisa; contudo os maiores percentuais dos respondentes são relativos aos componentes curriculares Ética e Cidadania, Linguagem e Método Científico e Fundamentos Antropológicos e Sociológicos. Considera-se, outrossim, que os outros componentes curriculares EaD frequentados pelos respondentes servem de substrato aos dados gerais em relação aos componentes curriculares a distância.

Após delinear o perfil dos respondentes buscou-se avaliar a percepção do processo de aprendizagem dos estudantes que cursaram componentes curriculares por meio da educação a distância. Para tanto o primeiro questionamento versou sobre o contato do respondente com essa modalidade, conforme o Gráfico 5:



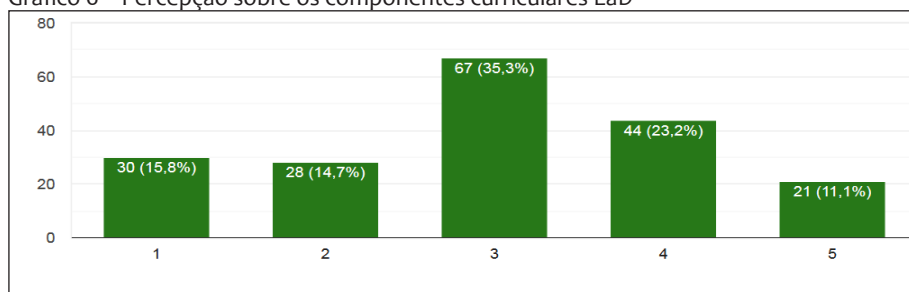
Gráfico 5 – Participação prévia em curso ou componente curricular na modalidade EaD



Fonte: os autores.

No Gráfico 5, percebe-se que a maior parte dos estudantes, 67,9%, nunca teve contato com o EaD, o que se justifica pela recente adequação dos PPCs e inclusão de componentes curriculares EaD em cursos presenciais. Percebe-se, igualmente, que a maioria dos estudantes são da 2ª fase, ou seja, estudantes recém-ingressados nos cursos, o que corrobora a informação da recente inclusão de componentes curriculares na modalidade EaD nos cursos presenciais.

Gráfico 6 – Percepção sobre os componentes curriculares EaD



Fonte: os autores.

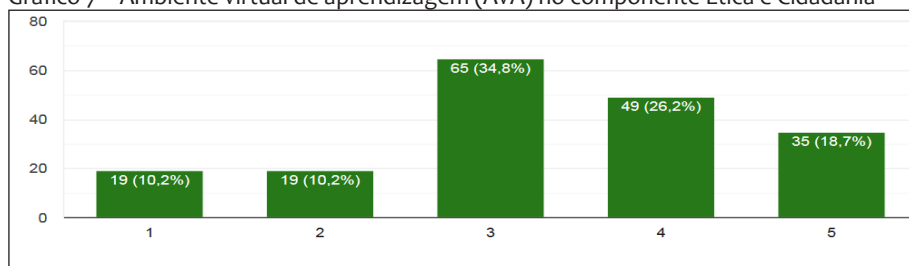
Com relação ao nível de satisfação nos componentes curriculares a distância, considerando de insuficiente (1) a excelente (5), a maioria, 69,6%, indicou grau de satisfatório a excelente, sendo que 30,4% tendem ao insuficiente. Para analisar essa questão, deve-se considerar



que a satisfação, por vezes, pode relacionar-se com o desempenho do estudante no componente, estando satisfeito se aprovado e insatisfeito caso contrário.

Na sequência, analisa-se especificamente o grau de satisfação nos os componentes curriculares Ética e Cidadania, Linguagem e Método Científico e Fundamentos Antropológicos e Sociológicos.

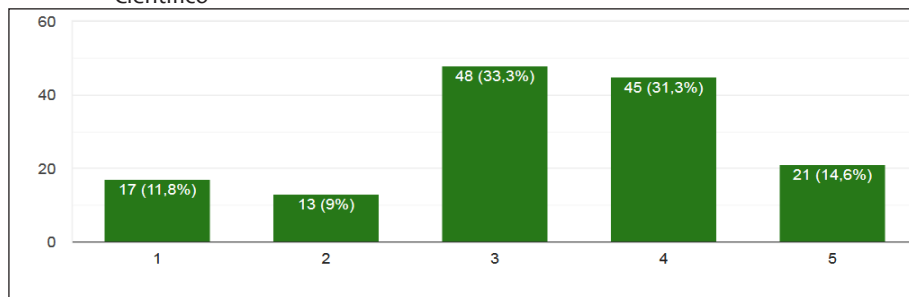
Gráfico 7 – Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no componente Ética e Cidadania



Fonte: os autores.

Com relação ao nível de satisfação no tocante ao AVA, no componente curricular Ética e Cidadania, considerando de insuficiente (1) a excelente (5), a maioria, 79,7%, indicou grau de satisfação de satisfatório a excelente, sendo que 20,3% tendem ao insuficiente.

Gráfico 8 – Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no componente Linguagem e Método Científico

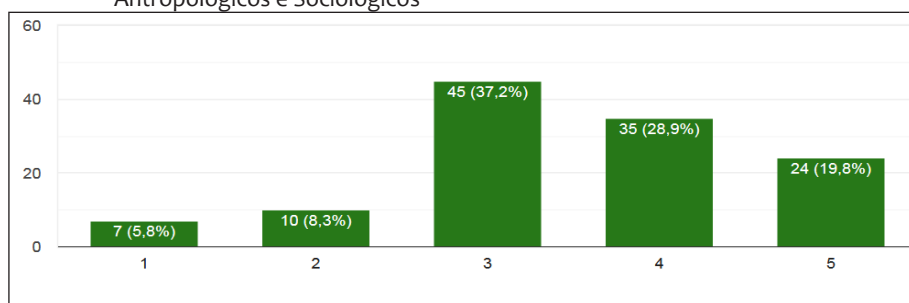


Fonte: os autores.



Com relação ao nível de satisfação no tocante ao AVA, no componente curricular a distância *Linguagem e Método Científico*, considerando de insuficiente (1) a excelente (5), a maioria, 79,2%, indicou grau de satisfação de satisfatório a excelente, sendo que 20,8% tendem ao insuficiente.

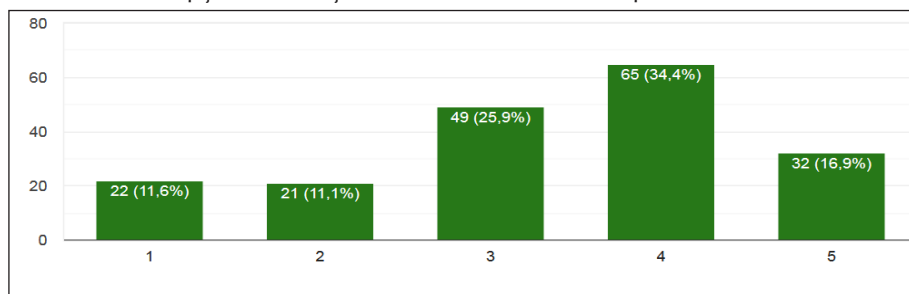
Gráfico 9 – Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no componente Fundamentos Antropológicos e Sociológicos



Fonte: os autores.

Com relação ao nível de satisfação no tocante ao AVA, no componente curricular a distância de *Fundamentos Antropológicos e Sociológicos*, considerando de insuficiente (1) a excelente (5), a maioria, 85,9%, indicou grau de satisfação de satisfatório a excelente, sendo que 14,1% tendem ao insuficiente.

Gráfico 10 – Percepção com relação ao Guia de Estudo no componente Ética e Cidadania

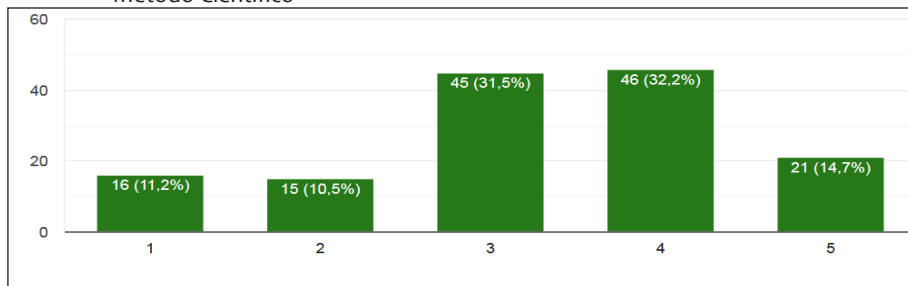


Fonte: os autores.



Quanto ao Guia de Estudo, o nível de satisfação no componente curricular *Ética e Cidadania*, considerando de insuficiente (1) a excelente (5), a maioria, 72,2%, indicou grau de satisfação de satisfatório a excelente, sendo que 22,8% tendem ao insuficiente.

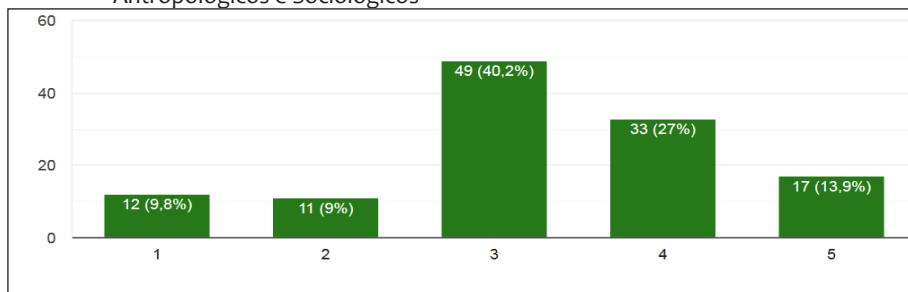
Gráfico 11 – Percepção com relação ao Guia de Estudo no componente *Linguagem e Método Científico*



Fonte: os autores.

Quanto ao Guia de Estudo, o nível de satisfação no componente curricular *Linguagem e Método Científico*, considerando de insuficiente (1) a excelente (5), a maioria, 78,3%, indicou grau de satisfação de satisfatório a excelente, sendo que 21,7% tendem ao insuficiente.

Gráfico 12 – Percepção com relação ao Guia de Estudo no componente *Fundamentos Antropológicos e Sociológicos*

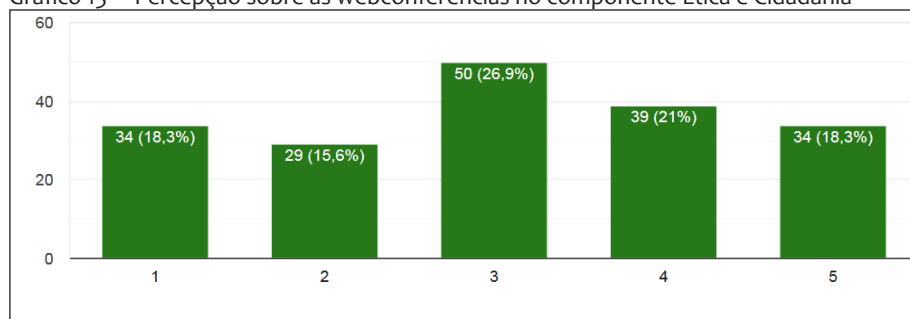


Fonte: os autores.



Quanto ao Guia de Estudo, o nível de satisfação no componente curricular *Fundamentos Antropológicos e Sociológicos*, considerando de insuficiente (1) a excelente (5), a maioria, 81,2%, indicou grau de satisfação de satisfatório a excelente, sendo que 18,8% tendem ao insuficiente.

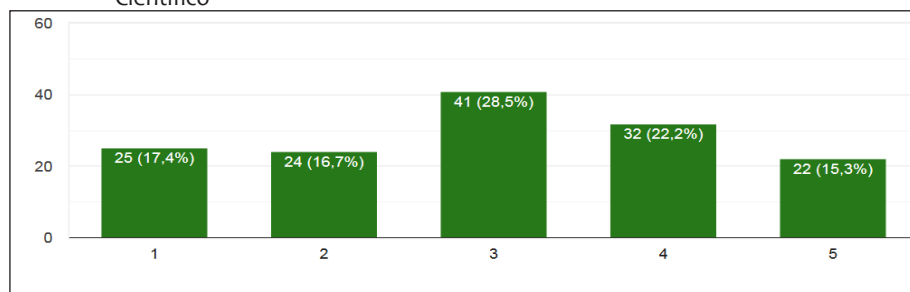
Gráfico 13 – Percepção sobre as webconferências no componente Ética e Cidadania



Fonte: os autores.

Com relação às webconferências, o nível de satisfação no componente Ética e Cidadania, considerando de insuficiente (1) a excelente (5), a maioria, 66,1%, indicou grau de satisfação de satisfatório a excelente, sendo que 33,9% tendem ao insuficiente.

Gráfico 14 – Percepção sobre as webconferências no componente Linguagem e Método Científico

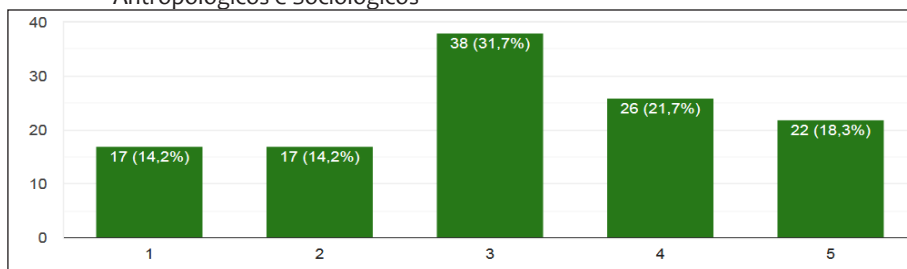


Fonte: os autores.



Com relação às webconferências, o nível de satisfação no componente curricular Linguagem e Método Científico, considerando de insuficiente (1) a excelente (5), a maioria, 65,9%, indicou grau de satisfação de satisfatório a excelente, sendo que 34,1% tendem ao insuficiente.

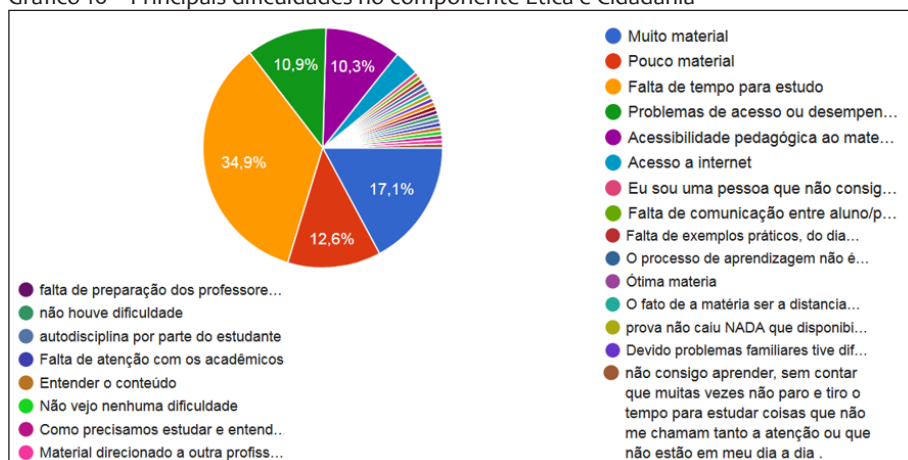
Gráfico 15 – Percepção sobre as webconferências no componente Fundamentos Antropológicos e Sociológicos



Fonte: os autores.

Nas webconferências, o nível de satisfação no componente curricular *Fundamentos Antropológicos e Sociológicos*, considerando de insuficiente (1) a excelente (5), a maioria, 71,6%, indicou grau de satisfação de satisfatório a excelente, sendo que 28,4% tendem ao insuficiente.

Gráfico 16 – Principais dificuldades no componente Ética e Cidadania



Fonte: os autores.

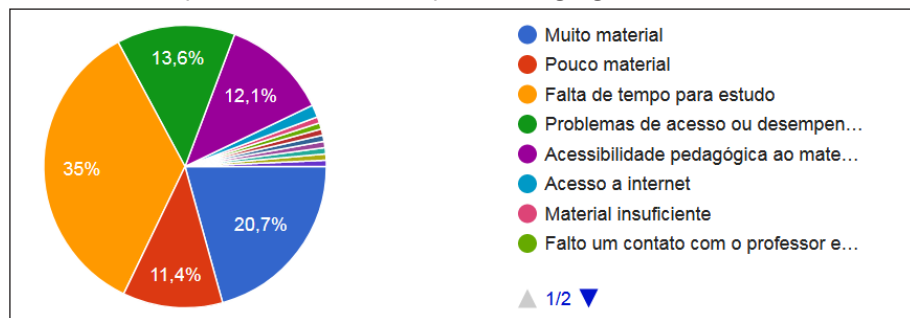


Com relação às principais dificuldades no componente Ética e Cidadania, são apontadas como principais dificuldades a falta de tempo para estudo (34,9%); seguida de muito material (17,1%); em contrapartida, pouco material (12,6%); problemas de acesso ou desempenho do sistema (10,9%); acessibilidade pedagógica ao material (10,3%); acesso à internet (3,4%).

A falta de tempo foi expressa pelos alunos nas seguintes falas: “Eu sou uma pessoa que não consigo estudar em casa sozinha. Então, prefiro 100% presencial”, bem como “Como precisamos estudar e entender todo o conteúdo sozinhos, acaba se tornando muita coisa para ver, e o tempo acaba sendo insuficiente.” (informações verbais).

Ou seja, observa-se, conforme Vergara (2007), que uma das dificuldades dos alunos é a organização do tempo.

Gráfico 17 – Principais dificuldades no componente Linguagem e Método Científico

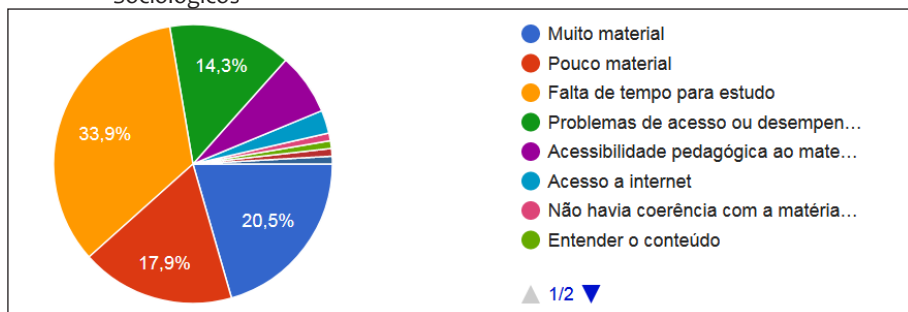


Fonte: os autores.

No componente Linguagem e Método Científico, a principal dificuldade encontrada foi novamente a falta de tempo (com 35%); seguida de muito material (20,7%); e acesso à internet (20,7%). Logo destaca-se a relevância da estrutura de tecnologia da informação que a IES necessita ter para que os alunos com dificuldade de acessar à internet possam se deslocar à IES para fazer uso do computador.



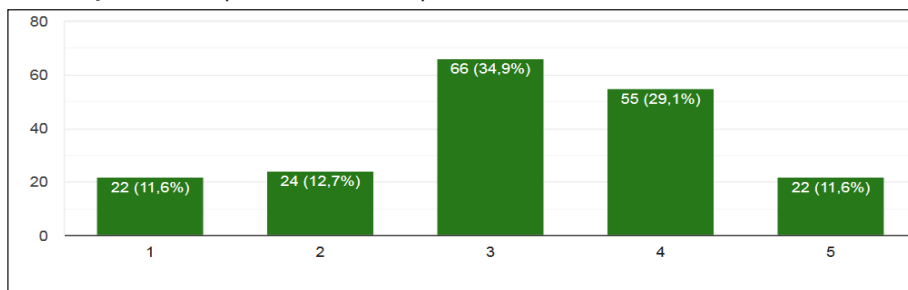
Gráfico 18 – Principais dificuldades componente Fundamentos Antropológicos e Sociológicos



Fonte: os autores.

Quanto às principais dificuldades no componente *Fundamentos Antropológicos e Sociológicos*, são apontadas como principais dificuldades, recorrente falta de tempo para estudo (33,9%); seguida de muito material (20,5%), o que denota a dificuldade e o hábito da leitura dos alunos. Dessa questão foram suprimidas respostas iguais ou similares, restando apenas uma resposta com o mesmo viés.

Gráfico 19 – Sobre o aprendizado no componente Ética e Cidadania



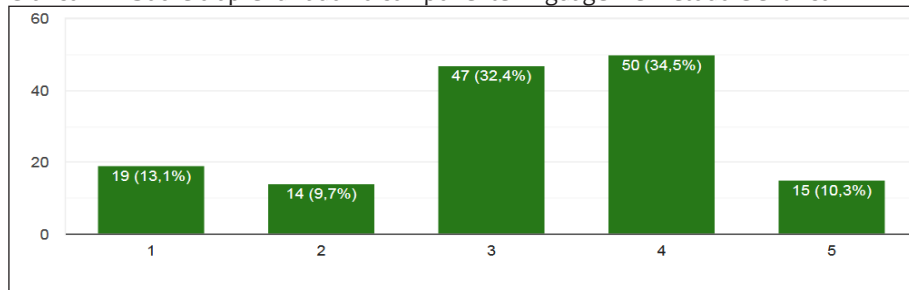
Fonte: os autores.

Com relação ao aprendizado, o nível de satisfação no componente curricular *Ética e Cidadania*, considerando de insuficiente (1) a excelente



(5), a maioria, 75,7%, indicou grau de satisfação de satisfatório a excelente, sendo que 24,3% tendem ao insuficiente.

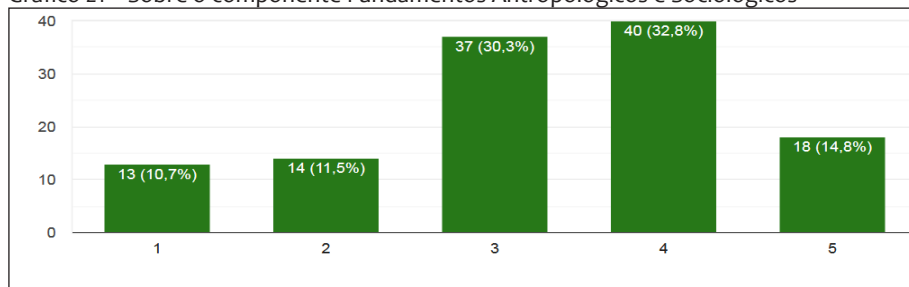
Gráfico 20 – Sobre o aprendizado no componente Linguagem e Método Científico



Fonte: os autores.

Com relação ao aprendizado, o nível de satisfação no componente curricular Linguagem e Método Científico, considerando de insuficiente (1) a excelente (5), a maioria, 77,2%, indicou grau de satisfação de satisfatório a excelente, sendo que 22,8% tendem ao insuficiente.

Gráfico 21 – Sobre o componente Fundamentos Antropológicos e Sociológicos

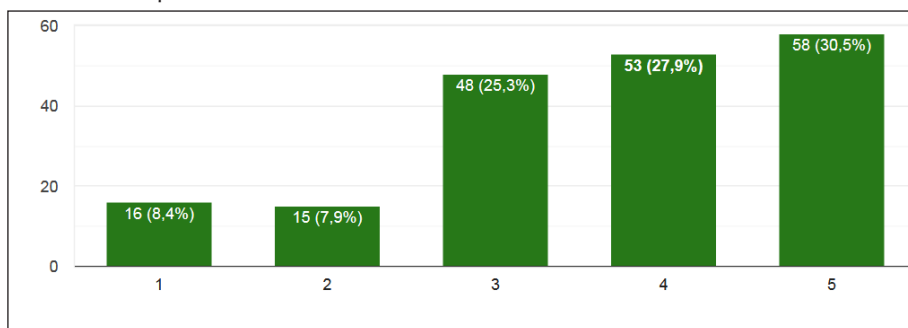


Fonte: os autores.

Com relação ao aprendizado, o nível de satisfação no componente curricular Fundamentos Antropológicos e Sociológicos, considerando de insuficiente (1) a excelente (5), a maioria, 77,8%, indicou grau de satisfação de satisfatório a excelente, sendo que 22,2% tendem ao insuficiente.



Gráfico 22 – Percepção quanto à flexibilidade do horário possibilitado a partir dos componentes curriculares EaD



Fonte: os autores.

Na questão descritiva, os apontamentos foram distintos. Quando se perguntou sobre as sugestões dos estudantes para melhorar o processo de ensino nos componentes curriculares EaD, as respostas na maioria dos casos versam sobre o AVA, a partir do uso de uma linguagem e configuração acessível, conforme expressão que segue: “Usar uma linguagem mais interativa, com material mais explicativo; relacionar mais a teoria com a prática.” (informação verbal).

Considerando o acompanhamento das atividades realizados nos campi e as reuniões de compartilhamento das dificuldades no decorrer do processo, percebe-se que a maior parte dos apontamentos já eram de conhecimento dos professores, coordenadores e gestão da EaD. Entretanto mesmo as medidas antecipadas para minimizar fragilidades não resultaram em melhoria da satisfação com relação à modalidade e à operacionalização adotada.

O estudo proporciona a utilização das informações obtidas neste estudo como oportunidade de melhoria no processo de ensino dos componentes curriculares EaD por meio de métodos e técnicas mais assertivas. A partir das respostas de cada componente curricular observa-se, conforme Vergara (2007), que se exige a revisão constante dos



currículos, bem como a compreensão de que tanto para os estudantes quanto para os docentes existe um tempo de adaptação.

Conforme Moran (2004), a educação híbrida sempre encontrará resistências; porém cabe à IES persistir na mudança de forma planejada, gradual e colaborativa, primando para que os momentos de presencialidade sejam de prática e interação entre os acadêmicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após tanto tempo de aprovação do ensino a distância e diante de um quadro em que o percentual de estudantes no País em cursos a distância ultrapassa o do presencial, percebe-se resistência à modalidade pelos estudantes que escolhem cursos presenciais.

Neste estudo, destaca-se que 2019 foi o primeiro ano em que os cursos de graduação presenciais da IES em questão ofertaram componentes curriculares na modalidade a distância, logo o resultado, dadas as ressalvas, foi positivo. Porém, o caminho para o aprimoramento da metodologia, operacionalização e acessibilidade pedagógica ainda é desafiador.

Outro aspecto claro é que há dificuldade de organização pela IES, professores e pelos próprios estudantes no tocante à dinâmica da EaD, sem contar que ainda há limitações de acesso a instrumentos básicos, como internet, e em componentes curriculares por parte dos estudantes.

Os resultados denotam o alinhamento com a literatura no que tange às fragilidades dos alunos quanto à falta de tempo apontada pelos estudantes, o que incorre na necessidade de auxiliá-los a planejar as atividades EaD, bem como organizar o processo de ensino e aprendizagem nas unidades de ensino, com material didático acessível, diversificado (imagens, sons), além de leituras.

Destaca-se também a necessidade da IES de investir periodicamente na busca por uma modelagem de ensino híbrido, personalizado ao perfil



institucional, prezando pela criação de valor ao aluno pela educação a distância, com o devido suporte ao estudante e ao docente.

Sugere-se para pesquisas futuras a verificação dos resultados das melhorias realizadas no AVA, bem como na metodologia utilizada na percepção dos estudantes, assim como a visão dos docentes a respeito desse processo inovativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [s. l.], v. 10, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n. 1.134, de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 out. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n. 1.480, de 28 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/41969162/doi-2018-09-24-portaria-n-1-480-de-18-de-setembro-de-2018-41969003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 dez. 2004. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>.

DRUCKER, Peter. **Post-Capitalism Society**. New York: Harper Collins. Tradução: Sociedade Pós-Capitalista. São Paulo: Pioneira, 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2010.



MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza. Educação a distância: o caso da Open University. **RAE Eletrônica**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2002.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para Elaboração de Monografias e Dissertações**. 3. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2011.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na educação: teoria & prática**, [s. l.], v. 3, n. 1, 2000.

MORAN, José Manuel. Propostas de mudança nos cursos presenciais em educação on-line. **Revista da ABENO**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 40-45, 2004.

VERGARA, Sylvia Constant. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos EBAPE. br**, [s. l.], v. 5, p. 1-8, 2007. Edição especial.

VIEIRA, Sonia. **Como Elaborar Questionários**. São Paulo: Atlas S.A., 2009.



ÍNDICE DE SATISFAÇÃO E APROVEITAMENTO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA COM RELAÇÃO AOS COMPONENTES CURRICULARES OFERTADOS NA MODALIDADE EAD NA UNOESC

Ivory Rodolfo Kreutzer¹
Magali Beatriz Augusto²
Marco André Serighelli³
Geraldo Vieceli⁴

RESUMO

O estudo teve por objetivo identificar o índice de satisfação e aproveitamento dos acadêmicos com relação aos componentes curriculares ofertados na modalidade EaD no Curso de Pedagogia da Unoesc Campos Novos, Capinzal e Videira. O presente trabalho foi realizado por meio de uma abordagem quantitativa, tendo como princípio a intenção de garantir a precisão dos resultados, de modo a evitar distorções de análise e interpretação, e também de uma abordagem qualitativa, voltada à opinião do estudante. Abordou a educação a distância na perspectiva de três eixos: satisfação, aprendizagem e flexibilidade; metodologias, ferramentas e desafios na aprendizagem; relevância e objetividade das avaliações. Um dos principais problemas com relação às metodologias, ferramentas e desafios na aprendizagem da EaD encontrado pelos acadêmicos foi o de não entenderem, em um primeiro momento, a maneira como foi conduzido o processo, tendo dificuldades não de entrar na plataforma virtual de

¹ Pós-graduando em Formação de Professores e Tutores para atuar na EaD na Universidade do Oeste de Santa Catarina; ivory.kreutzer@unoesc.edu.br

² Pós-graduanda em Formação de Professores e Tutores para atuar na EaD na Universidade do Oeste de Santa Catarina; magali.augusto@unoesc.edu.br

³ Pós-graduando em Formação de Professores e Tutores para atuar na EaD na Universidade do Oeste de Santa Catarina; marco.serighelli@unoesc.edu.br

⁴ Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professor Titular na Universidade do Oeste de Santa Catarina; geraldo.vieceli@unoesc.edu.br



aprendizagem, mas de entender e realizar as atividades propostas nesta. Dessa forma, é importante que a Instituição oportunize, por meio de um componente curricular, a ambientação à sua Plataforma da EaD.

Palavras-chave: Educação a Distância. Satisfação. Avaliação.

Satisfaction index and use of pedagogy course academics coem in relation to the curricular components offered in EaD modality at Unoesc

Abstract

The study aims to identify the level of satisfaction and achievement of academics in relation to the components offered in the distance education modality in the Pedagogy course at Unoesc Campos Novos, Capinzal and Videira. The present work has a quantitative approach, having as principle the intention of guaranteeing the precision of the results, in order to avoid distortions of analysis and interpretation, and also of a qualitative approach, aimed at the student's opinion. It approaches distance education in the perspective of three axes: satisfaction, learning and flexibility; methodologies, tools and challenges in learning; relevance and objectivity of the evaluations. One of the main problems regarding methodologies, tools and challenges in distance learning, found by academics was that they did not understand at first the way the process was conducted, having difficulties not to enter the virtual learning platform, but to understand and carry out the activities proposed by it. Thus, it is important that the Institution provides, through a curricular component, the setting for the EaD Platform.

Keywords: Distance Education. Satisfaction. Evaluation.



1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o conhecimento, sua forma de transmissão e aquisição têm passado por grandes transformações. A Educação busca um espaço mais dinâmico e mais relevante, em que possa construir os conhecimentos da cognição humana e das novas tecnologias educacionais.

A Educação a Distância (EaD) se apresenta de diversas formas. É um método educacional que exige do educando um protagonismo, requerendo uma maturidade emocional e senso de responsabilidade.

Ofertado desde a década de 1970 pelas fundações que antecederam a criação da Unoesc, o Curso de Pedagogia passou, em sua trajetória, por processos sistemáticos de aperfeiçoamento e atualização, culminando na oferta de componentes curriculares na modalidade EaD desde 2017.

Dessa forma, o presente trabalho buscou entender o contexto da educação a distância no âmbito da Unoesc nos Campi de Campos Novos, Capinzal e Videira, bem como diagnosticar a percepção dos acadêmicos quanto a sua satisfação e aproveitamento no que se refere à aprendizagem e, assim, compreender as dificuldades e facilidades que essa modalidade oferece como forma de melhorar a qualidade da oferta desses componentes.

A pesquisa pautou-se na identificação do índice de satisfação e aproveitamento dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da Unoesc de Campos Novos, Capinzal e Videira quanto aos componentes curriculares ofertados na modalidade em EaD. A empiria teve como amostragem 92 acadêmicos das 2ª, 4ª e 6ª fases e aconteceu no segundo semestre de 2019.

O texto está organizado em quatro seções. Para contextualizar a EaD, inicialmente, aborda-se sua contextualização no ensino superior, a fim de estabelecer conexões entre a reestruturação do ensino superior e o papel das instituições de ensino. Na sequência, são identificados os benefícios e desafios presentes na educação a distância, metodologias e ferramentas utilizadas no processo de aprendizagem e as diferentes formas



de avaliação. A terceira seção é destinada às análises acerca dos resultados obtidos na pesquisa realizada com os alunos. Por fim, na seção conclusiva, recuperaram-se alguns elementos do referido pano de fundo e das análises dos questionários, destacando a importância de continuidade com estudos e pesquisas sobre a implementação da EaD no Curso de Pedagogia.

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

As primeiras experiências educativas a distância desenvolveram-se com êxito ainda nos Séculos XVIII e XIX, mas é a partir do final do Século XX, com a introdução de elementos tecnológicos, como TV, vídeo e internet, que elas passam a tomar corpo (NUNES, 1994; SOUZA; FERRUGINI; CASTRO, 2014).

No ensino superior brasileiro, as experiências de EaD começaram nos anos de 1990, com o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (Brasilead) e com a Unirede. Salienta-se também o projeto Universidade Aberta (UAB), que tem conduzido as ações governamentais nessa área desde 2005. Do ponto de vista legal, a EaD passa a fazer parte do sistema educacional formal brasileiro a partir da Lei n. 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e incluiu essa modalidade.

No atual contexto do ensino superior no Brasil, presencia-se um crescimento acelerado de cursos em EaD, trazendo desafios e exigências aos novos tempos e espaços de formação docente. Também se observa um avanço nas concepções políticas da educação superior, desde a promulgação da Lei n. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação, que proporcionou maior flexibilização ao sistema educacional, ampliando e legislando a implementação da EaD no País.

A educação exige uma mudança significativa no modo de se pensar a organização do ensino e da aprendizagem na educação superior, pois esta deixa de ser o ápice do percurso de aprendizado ao longo da



vida para se tornar uma etapa no processo de educação permanente. A universidade passa a assumir um novo papel, devendo catalisar redes de conhecimento e pesquisa, sistematizando e disseminando, entre todos os segmentos da sociedade, os benefícios do desenvolvimento científico e tecnológico, em busca de proposições que atendam às necessidades dos novos tempos e dos novos cenários. E, nesse desafio, apresenta-se a necessidade de buscar novos referenciais e práticas pedagógicas que atendam aos diferentes espaços, tempos e contextos encontrados na realidade brasileira.

A expansão da educação a distância, neste momento, é proporcional ao avanço das tecnologias de informação e comunicação. Ela se adequa também às demandas da sociedade, que exigem rapidez e flexibilidade. Belloni (2003) corrobora esse pensamento, apontando que a sociedade atual exige pessoas que saibam trabalhar em equipe, adaptar-se a novas situações, organizar suas vidas – pessoal e profissional, resolver problemas do dia a dia, adaptar-se rapidamente, ser flexíveis diante de novas atividades, assumir responsabilidades, aprender por conta própria e trabalhar de modo cooperativo e pouco hierarquizado. Pode-se afirmar que todas as características citadas são atributos inerentes a acadêmicos da educação a distância.

[...] a educação a distância se revela, cada vez mais, como uma alternativa de ensino- aprendizagem, que não deve ser considerada como educação supletiva ou sem qualidade em relação à educação convencional, e sim como uma opção moderna, viável e que facilita a re(aproximação) das pessoas com o ensino. (AQUINO, 2007, p. 7).

A educação a distância tem, sim, um papel fundamental no acesso ao ensino superior, porém não pode ser vista como a tábua de salvação para um problema que se arrasta há muito tempo no Brasil. Além do papel de facilitar o acesso ao ensino, encontra-se nela uma contribuição para a inclusão social por meio do acesso à educação superior. As questões ligadas à qualidade ou



mesmo ao perfil do aluno que procura a educação a distância não podem ficar à margem das discussões sobre o acesso ao ensino superior.

Um fator que também veio a alavancar o acesso ao ensino superior, por meio da educação a distância, foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que envolve um consórcio de inúmeras Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Brasil.

A UAB foi criada em 2006 com o propósito de oferecer cursos a distância para expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Assim, desde 2005, o MEC cria definitivamente as condições para uma significativa expansão do ensino superior, por meio das modalidades a distância tanto no setor ensino público quanto no ensino privado. De fato, tais condições foram dadas com o Decreto nº 5.622, sendo a criação da UAB no ano seguinte um dos pilares da efetivação dos dispositivos presentes no documento. (MENDES, 2011, p. 4).

A partir da Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019, publicada no Diário Oficial da União (DOU) pelo Ministério da Educação (MEC), os cursos presenciais poderão ofertar até 40% das aulas a distância (antes era 20%). As IES particulares detêm a maior parte das matrículas no ensino superior, 75,3% conforme último Censo da Educação Superior. Detêm também 90,6% das matrículas em EaD. Desenham-se, na contemporaneidade, novas formas de gestão, mais flexíveis e menos centralizadas; esse processo ocorre de forma desigual em nível de País, da mesma forma que o acesso às tecnologias, o que imprime diferentes realidades na educação superior, seja na modalidade EaD, seja presencial.

2.1 BENEFÍCIOS E DESAFIOS PRESENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância pode ser compreendida a partir da relação entre professor e aluno ou ensino e aprendizagem mediada



pedagogicamente e gerenciada por diversos materiais das instituições e também por uma orientação tutorial. Esse procedimento é válido tanto para ambientes pedagógicos mais tradicionais quanto para ambientes mais tecnológicos.

Essa modalidade, que se caracteriza pela separação física entre quem ensina e quem aprende, não necessariamente vai atender a todos os tipos de estudantes. Alguns alunos são resistentes, seja por não gostarem de ler, por estarem muito tempo afastados dos bancos escolares, pela falta de intimidade com as novas tecnologias eletrônicas, ou por não conseguirem se organizar nos seus espaços e tempos.

A educação a distância desempenha um papel muito importante na sociedade, pois oferece a possibilidade às pessoas que, por algum motivo, não puderam estudar no período em que eram mais jovens nos sistemas presenciais formais, voltarem aos bancos escolares e concluírem seus estudos.

De acordo com Vieira, Moraes e Rossato (2017, p. 39), “A educação na modalidade a distância permite disseminar o conhecimento em locais distantes dos grandes centros urbanos e marcados por desigualdades sociais. É, na verdade, a elevação do cidadão, pelo conhecimento e pela formação técnica, na escala social.” Assim fica evidente a importância dessa modalidade no que diz respeito à democratização do ensino, pois ela, desde que se tenha acesso e permanência, encurta o distanciamento entre aqueles que têm a oportunidade de estar presente fisicamente a uma universidade e aqueles que por razão de deslocamento não conseguem.

Ainda entre as especificidades da EAD, podemos destacar o fato desta, na maioria das vezes, trabalhar com estudantes adultos e se utilizar de material auto instrucional e estudo individualizado, em que o aluno aprende a aprender, a estudar a partir do seu esforço e por conta própria, desenvolvendo habilidades de independência e iniciativa. Esse esforço de aprendizagem produz uma mudança gnosiológica em que a autonomia e o autodidatismo passam a nortear a aprendizagem. (VIDAL; MAIA, 2010, p. 12).



Esse contexto também permite que as diferenças individuais dos alunos sejam respeitadas e que as preferências por tempo e local para o estudo possam acontecer sem prejuízos para a aprendizagem. Ao mesmo tempo que favorece o trabalho do aluno, exige-lhe enorme responsabilidade de cumprir com as tarefas nos momentos que achar mais oportuno. Essa realidade já presente em muitas universidades do Brasil e do mundo apresenta um grande desafio para os universitários, mas também para a própria universidade e seus professores, a qual se caracteriza pela

Flexibilidade, permitindo mudanças durante o processo, não só para os professores, mas também, para os alunos. Contextualização, satisfazendo com rapidez demandas e necessidades educativas ditadas por situações socioeconômicas específicas de regiões ou localidades. Diversificação, gerando atividades e materiais que permitam diversas formas de aprendizagem. Abertura, permitindo que o aluno administre seu tempo e espaço de forma autônoma. (VIDAL; MAIA, 2010, p. 12).

O desafio dos alunos nesse contexto está em assumir essa responsabilidade e desenvolver habilidades de aprender individualmente sem muitas interações. Quanto à figura do professor, sua tarefa coloca-se diante de vários desafios a serem superados, principalmente pela formação específica de cada docente. Assim, o papel docente na Educação a Distância exige muito mais do que o domínio dos conteúdos de seus componentes curriculares, mas saberes necessários para uma prática docente que considere as particularidades dos alunos dessa modalidade. Entre esses saberes destaca-se: o conhecimento do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, a prática colaborativa e reflexiva, a habilidade na promoção de debates e discussões nos ambientes virtuais, bem como no acompanhamento das atividades on-line.



Nesse sentido destaca Kenski (2002) que a preocupação em educação na atualidade é a de formar o cidadão brasileiro que também seja “cidadão do mundo”, e não apenas “preparar o trabalhador ou o consumidor das novas tecnologias.” Isto significa a definição de programas e projetos que possam fazer uso das novas tecnologias para preparar as pessoas para a tomada de decisões em todos os aspectos da vida em sociedade, principalmente no que tange aos aspectos político, social, econômico e educacional. Para isto, faz-se necessário o acesso à informação e ao conhecimento, bem como a capacidade de internalizá-los e definir a melhor forma de colocá-los em prática.

2.2 METODOLOGIAS E FERRAMENTAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM EAD

O processo educativo deve ser orientado por metodologias que sejam capazes de atender aos objetivos propostos pelos docentes.

Metodologia refere-se ao método, ao caminho buscado para se chegar a determinado objetivo ou fim; o método nos dará uma explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata das ações desenvolvidas no caminho buscado. Assim, refletir sobre metodologia ativa é trazer os elementos que a explicam, descrevem suas categorias ou elementos determinantes, tanto no fundamento quanto na prática docente. (ANASTASIOU, 2004 p. 19).

Ou, ainda, conforme Nérice (1987, p. 284), a metodologia do ensino pode ser entendida como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino”; assim, esse conjunto de métodos é utilizado com a intencionalidade de atingir determinados objetivos do ensino e da aprendizagem, de maneira a determinar um caminho que possibilite obter a máxima eficácia, aproximando o acadêmico do objeto de estudo.



São necessárias a compreensão e a identificação das metodologias e, conseqüentemente, entender os elementos específicos do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Kubo e Botomé (2005), o processo de ensino e aprendizagem é um sistema de interações comportamentais entre professores e alunos, pois há os processos comportamentais atribuídos como “ensinar” e “aprender”. Os autores salientam, ainda, que a interdependência desses dois conceitos é fundamental para compreender o que acontece, e seu entendimento e percepção constitui algo essencial para o desenvolvimento dos trabalhos de aprendizagem, de educação ou de ensino.

De acordo com a concepção de Veiga (2006), no processo de ensino é importante que o professor defina as estratégias e técnicas a serem utilizadas.

Uma estratégia de ensino é uma abordagem adaptada pelo professor que determina o uso de informações, orienta a escolha dos recursos a serem utilizados, permite escolher os métodos para a consecução de objetivos específicos e compreende o processo de apresentação e aplicação dos conteúdos. Já as técnicas são componentes operacionais dos métodos de ensino, têm caráter instrumental uma vez que intermediam a relação entre professor e aluno, são favoráveis e necessárias no processo de ensino-aprendizagem. (BRIGHENTI; BIAVATTI; SOUZA, 2015, p. 290).

Com os avanços tecnológicos, novos produtos, serviços e ferramentas passaram a ser difundidas nos mais diversos setores da sociedade, mediando a vida humana e ocupando lugar também nos espaços escolares. As novas tecnologias de Informação e Comunicação (TCIs), como ferramentas, possibilitam novas metodologias de ensino e aprendizagem. E pela sua facilidade de acesso e versatilidade, possibilitaram a dinamização da ampliação da oferta de cursos e componentes curriculares na modalidade a distância. “Para alunos que têm acesso à Internet, à multimídia, as universidades e instituições educacionais têm que repensar esse modelo engessado de currículo, de aulas em série, de considerar a



sala de aula como único espaço em que pode ocorrer a aprendizagem.” (MORAN, 2004, p. 28).

O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação devem proporcionar a superação das distâncias e a interação professor-aluno, além de desenvolver a efetiva autonomia do aluno diante de seu processo de aprender a aprender.

O material didático na modalidade EaD é importante, principalmente quando se pensa em modelos de EaD em que há pouca interação física entre alunos, professores e tutores. Preti (2009) considera o material didático o elo de comunicação entre aluno e professor. O material didático pode ser criado a partir dos recursos tecnológicos disponíveis para a oferta dos cursos.

Para Moran (2003), o ensino com as mídias de tecnologia e informação provoca mudança nos paradigmas tradicionais, que mantêm distantes professores e alunos quando adotam apenas a lógica de estímulo-resposta e não objetivam a construção do conhecimento de forma colaborativa. A internet e os demais recursos tecnológicos e digitais podem ajudar a ampliar e a modificar muitas formas atuais de ensinar e de aprender.

Os chats e fóruns são ferramentas de bate-papo e de discussão, em que se torna possível esclarecer dúvidas diretamente com os professores ou tutores, ou ainda promover discussões em grupo. Essas conversas geralmente são armazenadas e ficam disponíveis para o aluno acessar o histórico quando quiser.

As videoconferências ou webconferências são ferramentas que possibilitam estabelecer uma comunicação bidirecional, permitindo um contato entre acadêmicos e tutores ou professores em tempo real, e ficam gravadas, podendo ser assistidas onde e quando o aluno quiser.

As trilhas de aprendizagem também são ferramentas utilizadas na modalidade a distância. A trilha é organizada pela compreensão de níveis diferenciados de aprendizagem e por meio de sequências planejadas de ensino e experiências que favorecem o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento a partir do desenvolvimento de habilidades



e competências, proporcionando o desenvolvimento da autonomia. Elas devem, também, representar percursos alternativos e flexíveis para promover uma aprendizagem significativa.

2.3 DIFERENTES FORMAS DE AVALIAÇÃO NA EAD

A educação a distância apresenta-se como uma realidade no ambiente social e educacional, com o avanço das tecnologias e com o desenvolvimento da cadeia global, a sociedade teve que se adaptar às novas exigências do mundo globalizado, informatizado e altamente dinamizado. Com isso, surgem novas ferramentas e tecnologias de ensino que acabam quebrando paradigmas e barreiras sociais e pedagógicas. O acesso à internet está cada vez mais se popularizando, e isso acaba promovendo, na Era da Informação, uma nova dimensão de educação e de aprendizagem por meio de mecanismos e instrumentos inovadores que buscam atender às novas necessidades do mercado mundial. Com o advento das novas ferramentas de ensino e aprendizagem, faz-se necessário analisar e discutir a eficácia e eficiência da avaliação da aprendizagem no sistema EaD, seus instrumentos e tipos de avaliação.

Segundo Haydt (2002), a avaliação, entendida como uma ação pedagógica necessária para a qualidade do processo ensino e aprendizagem, deve cumprir basicamente três funções didático-pedagógicas: função diagnóstica, função formativa e função somática.

A mudança paradigmática trazida pela utilização das TICs na EaD, especificamente, com a ocorrência dos cursos ofertados a distância que utilizam da comunicação mediada por computador (CMC) via web, transformam-se os métodos, convergindo para uma dimensão mais formativa de avaliação, viabilizada pelas ferramentas oferecidas pela tecnologia, capazes de conferir uma perspectiva mais formativa aos processos avaliativos na EaD, por meio da possibilidade de maior proximidade entre docentes e discentes, mediante o estabelecimento de



interações, negociações e troca de conhecimentos em rede, requerendo dos docentes e demais envolvidos no planejamento de cursos de EaD maior preparo para a ação educativa nos ambientes a distância.

Segundo Maia (2005), a avaliação em EaD ocorre de três maneiras: presencialmente, na qual a avaliação é feita por meio de uma prova na presença do professor ou pessoa com legitimidade para aplicá-la, com hora e data determinadas; a distância, com aplicação de testes on-line. Nessa etapa, o acadêmico faz a prova por meio de um computador com acesso à internet, ou seja, on-line. O educando é quem escolhe a hora e o local da prova. As provas, trabalhos, pesquisas e exercícios geralmente têm uma data limite de entrega. Se o aluno não fizer no tempo estipulado, com certeza, se prejudicará; e avaliação ao longo do curso (contínua), que é feita de modo continuado. As atividades, comentários postados, participações em grupos de discussão, em chats e mensagens são enviadas de forma contínua.

Os professores e alunos passam a usufruir da educação a distância por meio da web, onde os meios eletrônicos de comunicação ajudam a intermediar o processo de ensino e de aprendizagem de forma mais interativa, colaborativa e participativa. Nessa etapa, utilizam-se ferramentas como e-mail, sites, listas de discussão, videoconferências, chats, fóruns, etc.

A avaliação da aprendizagem na sala de aula online requer rupturas com o modelo tradicional de avaliação historicamente cristalizado na sala de aula presencial. Se o professor não quiser subutilizar as potencialidades próprias do digital online, ou se não quiser repetir os mesmos equívocos da avaliação tradicional, terá de buscar novas posturas, novas estratégias de engajamento no contexto mesmo da docência e da aprendizagem e aí redimensionar suas práticas de avaliar a aprendizagem e sua própria atuação. (SILVA, 2006, p. 23).



A aprendizagem em EaD, em que os envolvidos estão fisicamente dispersos, ocorre por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), por intermédio das interfaces síncronas, em que os envolvidos interagem em tempo real a partir de webconferências e ou chats, entre outros, e assíncronas quando não ocorrem ao mesmo tempo, em que cada envolvido faz o seu tempo.

Segundo Santos (2006), AVA é toda organização viva onde seres humanos e objetos técnicos interagem num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões. É necessário desenvolver estratégias e atividades que ajudem a potencializar a construção do conhecimento por meio da rede, ou seja, on-line. Essas estratégias e atividades devem fazer com que o aprendente socialize seus conhecimentos, interagindo com todo o grupo.

Normalmente os cursos em EaD oferecem aos envolvidos interfaces de conteúdo a partir de canais de comunicação disponibilizados pelo sistema EaD, no qual os acadêmicos têm acesso a conteúdos digitalizados para poderem pesquisar e adquirir os conhecimentos pretendidos. Importante se faz que o acadêmico, durante o processo, conheça todas as etapas da avaliação, para que, de forma autônoma, possa participar e redimensionar a sua participação durante a aprendizagem e avaliação.

Considerando a complexidade do processo avaliativo em EaD que utiliza ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem, diálogos precisam ser estabelecidos objetivando um processo avaliativo que contemple o acompanhamento da aprendizagem, ressalta-se a necessidade de formação dos docentes de forma que estes possam contribuir no delineamento de melhorias dos Sistemas de Gestão de Aprendizagem (LMS) utilizados para veicular programas acadêmicos de formação. Além disso, outras variáveis precisam ser consideradas, entre elas: a infraestrutura das instituições de ensino, a formação continuada de seus profissionais, bem como as ferramentas disponibilizadas pelo AVA utilizado.



3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ALGUNS APONTAMENTOS

O presente trabalho foi realizado a partir de uma abordagem quantitativa, tendo como princípio a intenção de garantir a precisão dos resultados, de modo a evitar distorções de análise e interpretação, e também de uma abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1992), voltada à opinião do estudante a respeito dos componentes curriculares ofertados na modalidade EaD, realizada por meio do levantamento de opinião em questões fechadas.

Para a coleta e a análise, foi elaborado um questionário contendo apenas questões fechadas com opções de respostas com a seguinte escala: Ótimo, Bom, Regular, Ruim e Não sei responder. Este foi entregue pessoalmente aos acadêmicos em sala de aula e recolhido em momento posterior. Os questionários foram elaborados com 11 questões, divididas em três eixos: no primeiro, foi levado em consideração aspectos como a satisfação com a aprendizagem e a flexibilidade proposta pelos componentes EaD a partir das seguintes perguntas: Considere que a satisfação é um fator determinante para garantir a motivação do discente ao longo da sua formação acadêmica e que ele está relacionado com as expectativas e os resultados obtidos. Avalie o seu grau de Satisfação com relação aos componentes EaD; Quanto aos componentes curriculares ofertados na modalidade EaD do Curso de Pedagogia da Unoesc que você realizou, o seu aproveitamento/aprendizagem foi...; Quanto aos benefícios (horário, disponibilidade, flexibilidade, etc.) percebidos na oferta dos componentes curriculares ofertados na modalidade EaD do Curso de Pedagogia da Unoesc que você realizou, foram... O segundo eixo de questões estava relacionado as metodologias, ferramentas e desafios propostos nos componentes EaD, a partir das seguintes perguntas: O desafio dos alunos no contexto da EaD está em assumir a responsabilidade e desenvolver habilidades de aprender individualmente sem muitas interações. Nesse contexto dos desafios, os componentes curriculares



ofertados na modalidade EaD do Curso de Pedagogia da Unoesc, foram...; Avalie as metodologias de ensino utilizadas no componente EaD levando em consideração que elas devem ser entendidas como conjunto de procedimentos didáticos representados por seus métodos e técnicas de ensino, e que têm por objetivo determinar um caminho que possibilite obter a máxima eficácia aproximando o acadêmico ao objeto de estudo; As ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem devem facilitar o acesso ao conhecimento dos alunos de modalidade a distância e garantir melhores resultados na construção de indivíduos autônomos, favorecendo a interação de todos. Nesse aspecto, como você avalia as ferramentas virtuais (fórum, questionários, webconferência, avaliações, tira-dúvida) de aprendizagem nos componentes EaD? E, finalmente, no último eixo, a relevância e a objetividade das avaliações nos componentes EaD a partir das perguntas: Um aspecto importante na avaliação dos cursos em EAD é a comunicação entre professores e acadêmicos. A elaboração do instrumento para avaliar requer muitos cuidados, especialmente no que diz respeito às provas objetivas e dissertativas. Assim, deve-se observar algumas características essenciais para se preparar uma boa avaliação. São elas: Relevância: as questões são criteriosamente selecionadas com relação aos objetivos; Equilíbrio: as várias dimensões do rendimento são proporcionalmente contempladas; Eficiência: leva em consideração o tempo do professor para a preparação e correção e o tempo do aluno para a realização; Objetividade: questões claras e respostas delimitadas. Nesse sentido, como percebe as estratégias usadas nas avaliações realizadas nos componentes em EaD no Curso de Pedagogia? Na perspectiva das avaliações desenvolvidas, como entende as atividades realizadas? Estabelecimento de relações entre o conteúdo do Curso e as vivências dos alunos: Conscientização quanto à importância do conteúdo para a formação e para a vida; Incentivo ao uso de outras formas de obter e explorar o conteúdo

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2019, no Curso de Pedagogia dos Campi de Capinzal, Campos Novos e Videira, e houve a



participação de 92 acadêmicos, sendo que destes, 25 acadêmicos (27,1%) eram do Campus de Campos Novos, 32 acadêmicos (34,8%), do Campus de Capinzal e 35 acadêmicos (38,1%), do Campus de Videira. Na sequência estão descritas as análises referentes aos questionários aplicados aos acadêmicos quanto à sua satisfação sobre os componentes curriculares ofertados na modalidade EaD. Utilizou-se a seguinte correspondência: Ótimo e Bom = acadêmicos satisfeitos, Regular = parcialmente satisfeitos e Ruim = insatisfeitos.

3.1 SATISFAÇÃO, APRENDIZAGEM E FLEXIBILIDADE DA EAD

Como mencionado em momento anterior, este eixo abarca as questões relacionadas aos benefícios presentes na Educação a Distância na percepção dos acadêmicos dos Cursos de Pedagogia da Unoesc Campus de Campos Novos, Capinzal e Videira. No caso dos benefícios, satisfação e flexibilidade, além de ser uma preocupação da Instituição, são elementos importantes para a aprendizagem do acadêmico.

Para Borges (2011), a satisfação do acadêmico não é somente um indicador da qualidade, mas é ela própria um componente da aprendizagem, uma vez que quando o acadêmico está satisfeito, estão presentes fatores, com a melhora da autoestima, que também têm impacto na qualidade do processo educativo.

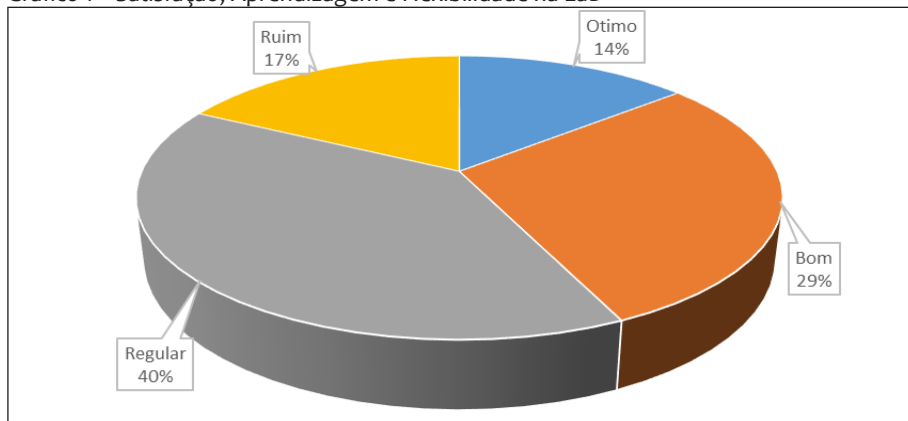
A questão da qualidade é de grande preocupação entre os estudiosos sobre o assunto. A qualidade da prestação de serviços no Ensino Superior implica diretamente na satisfação do acadêmico, atuais clientes e ou consumidores das IES.

Com o intuito de descrever aspectos da pesquisa de campo que abordaram as dimensões Satisfação, Aprendizagem e Flexibilidade, foi realizada uma análise das respostas dos acadêmicos para a identificação de tais fatores tratados, visando conhecer e descrever o atual estado do campo de estudos sobre eficácia da EaD na Unoesc.



A satisfação, a aprendizagem e a flexibilidade de horários e propostas são fatores determinantes para garantir a motivação do acadêmico ao longo da sua formação. A satisfação, na maioria das vezes, está relacionada com as expectativas e os resultados obtidos. Quanto a esses fatores, obtiveram-se as seguintes respostas dos acadêmicos.

Gráfico 1 – Satisfação, Aprendizagem e Flexibilidade na EaD



Fonte: os autores.

De acordo com o Gráfico, quando perguntados a respeito do nível de satisfação, da aprendizagem e da flexibilidade com o ensino a distância, encontraram-se variações nas respostas, 40% responderam regular, 29%, que está bom, 17% compreendem seu processo como ótimo e 14% acharam ruim. Destaca-se que 40% dos acadêmicos pesquisados afirmaram como regular o nível de satisfação presente na Instituição. É possível deduzir que uma parte significativa entende que falta atenção do professor institucional e dos tutores quanto à eficácia do processo de ensino e aprendizagem. É importante também destacar que 29% afirmaram que esse processo ocorre de forma satisfatória. A satisfação (resultados) dos acadêmicos está ligada principalmente à disciplina que eles precisam para organizar o tempo de estudo

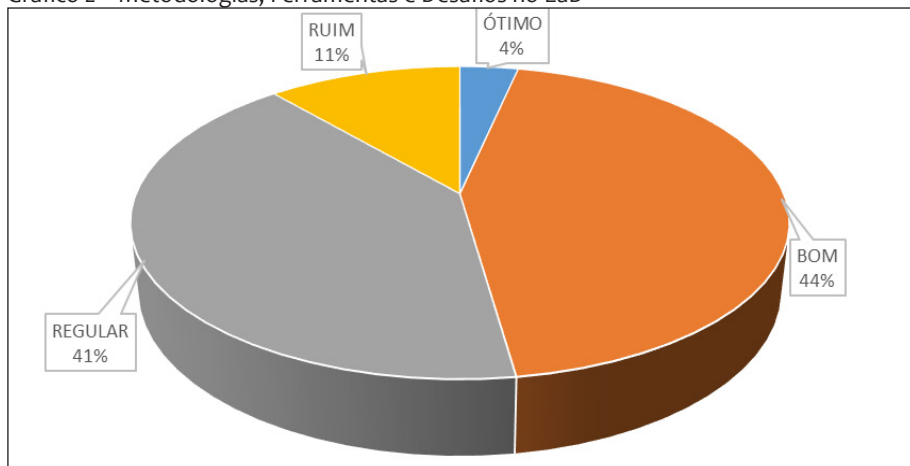


Para Borges (2011, p. 27), “ao longo destes últimos anos, diversos fatores têm estimulado a investigação na área da satisfação, sendo apontadas várias razões para que as instituições de Ensino Superior considerem a satisfação dos estudantes como uma medida da qualidade.” Algumas das razões pode-se identificar como a perspectiva do aluno no processo educativo, o comportamento do aluno e a avaliação da cooperação do aluno no processo educativo.

3.2 METODOLOGIAS, FERRAMENTAS E DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DA EAD

A análise referente a este eixo foi realizada com base em três questões levantadas, com as quais se buscou avaliar o desafio dos alunos em assumir a responsabilidade e desenvolver habilidades de aprender individualmente, além de avaliar as metodologias utilizadas no que concerne ao conjunto de procedimentos didáticos e, finalmente, as ferramentas utilizadas principalmente no *moodle room*, que se encontram representadas no Gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Metodologias, Ferramentas e Desafios no EaD



Fonte: os autores.



Pelas respostas apontadas, verifica-se que a grande maioria, 85% dos acadêmicos, consideraram bom ou regular o nível de satisfação. Se considera-se o aspecto quantitativo, que 52% consideram como regular ou ruim, constata-se, assim, que a maioria não está parcialmente satisfeita ou insatisfeita e que, portanto, não foi desafiadora e que as metodologias não foram capazes de aproximar os alunos ao objeto de estudo, assim como as ferramentas não oportunizaram a construção de indivíduos autônomos e a interação dos envolvidos.

O ensino a distância pode ser considerado um estimulador para o desenvolvimento da autonomia do aluno, porque a distância física existente entre os atores implica no gerenciamento do tempo e conseqüentemente no gerenciamento do aprendizado do próprio aluno, sendo o aluno quem deve decidir o tempo que será despendido para o cumprimento de cada atividade e organizar a prioridade dos assuntos a serem estudados. (PASSARELLI, 2007, p. 19).

Dessa forma, percebe-se que, pelo alto índice de insatisfação, deve-se repensar tanto os aspectos metodológicos quanto as ferramentas utilizadas, uma vez que estas não foram desafiadoras no objetivo principal de desenvolver a habilidade da autonomia e responsabilidade com a própria aprendizagem. Deve-se considerar, ainda, que, nessa modalidade de ensino, a persistência do aluno assume papel preponderante e também está implícita a sua própria motivação.

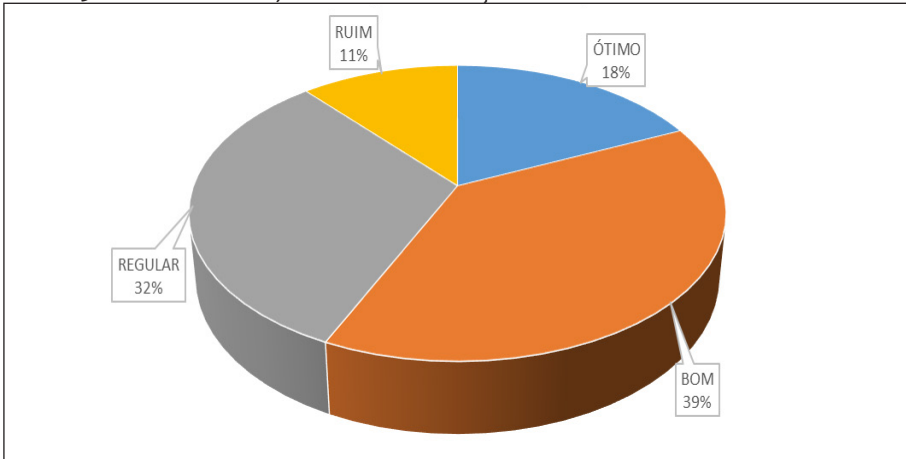
3.3 RELEVÂNCIA E OBJETIVIDADE DAS AVALIAÇÕES NA EAD

Na perspectiva da avaliação nos componentes em EAD, salienta-se a importância da comunicação entre professores e acadêmicos. No instrumento de pesquisa utilizado, buscou-se perceber a relevância das questões e a relação com os objetivos das atividades, o equilíbrio entre as dimensões do rendimento e a eficiência considerando o tempo que



o professor leva para preparação e correção e também o tempo que o acadêmico gasta para realizar a avaliação.

Gráfico 3 – Relevância e Objetividade das avaliações na EaD



Fonte: os autores.

Pretendeu-se obter dados relacionados à percepção dos acadêmicos sobre as estratégias usadas nas avaliações, as relações entre o conteúdo do curso e as vivências dos acadêmicos, a conscientização quanto à importância do conteúdo e se ocorre, por parte dos professores envolvidos, o incentivo ao uso de outras formas de obter e explorar o conhecimento em pauta na EaD. Os dados obtidos apresentam-se no Gráfico 3 e assim se apresentam: 11% dos acadêmicos que participaram da pesquisa avaliaram como Ruim, 32% sinalizaram a avaliação na EaD como Regular, 39%, como Bom e 18% sinalizaram como Ótimo as questões relacionadas à avaliação na EaD.

A partir dos dados registrados, realiza-se a seguinte correspondência: ao optarem pelo “ruim”, pode-se deduzir que os acadêmicos não obtiveram uma avaliação positiva, ao apontarem o “regular”, demonstraram que estão parcialmente satisfeitos. Já nos itens “bom” e “ótimo”, na percepção dos professores pesquisadores, os



acadêmicos estão satisfeitos com os resultados de suas avaliações. A partir das análises, ressalta-se que não existem “fórmulas perfeitas” quando se trata de avaliar, mas é importante refletir sobre como é possível oferecer uma aprendizagem significativa aos acadêmicos sem frustrar as suas expectativas.

A visão do professor/avaliador deve ultrapassar a concepção de simplesmente perceber se o acadêmico acompanhou o processo e alcançou resultados esperados. Pretende-se, na realidade, um professor que propõe ações diversificadas, criativas e dialógicas. Alguém que provoca, questiona, confronta, exige novas e melhores soluções a cada momento (HOFFMANN, 2004).

Seja qual for a modalidade de ensino, a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem deve ser um dos elementos mais discutidos, elencando a dimensão avaliativa como importante ao fazer docente, à aprendizagem dos acadêmicos e para a implementação de melhorias no contexto da EaD. Assim, a avaliação é elemento indispensável para a otimização do uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, pois, se bem planejada e organizada, conduz à aprendizagem significativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modalidade de ensino a distância no Brasil não é novidade, uma vez que no Século XVII já havia experiências com essa modalidade de ensino. O que se percebe é que na atualidade tem ocorrido uma crescente oferta de cursos e de componentes curriculares nessa modalidade.

A Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) tem ofertado o Curso de Pedagogia desde a década de 1970 e, a partir de 2017, passou a oferecer componentes curriculares na modalidade EaD. Dessa forma, o presente artigo buscou entender o contexto da educação a distância no âmbito da Unoesc nos Campi de Campos Novos, Capinzal e Videira, bem



como diagnosticar a percepção dos acadêmicos quanto a sua satisfação e ao aproveitamento no que se refere à aprendizagem.

São evidentes as características que diferenciam o perfil do aluno que estuda a distância, cujo maior desafio é desenvolver sua autonomia acadêmica, além da motivação constante para um estudo mais individualizado. Um dos elementos de destaque nos componentes EaD é a flexibilidade de tempo, oportunizando, assim, acessar de qualquer local em qualquer horário a Plataforma Virtual de Aprendizagem.

Quanto ao nível de satisfação, de aprendizagem e de flexibilidade com o ensino a distância, encontraram-se variações nas respostas dos acadêmicos, pois afirmaram como regular o nível de satisfação presente na Instituição. Dessa forma, é possível pensar que uma parte significativa entende que falta atenção do professor institucional e dos tutores quanto à eficácia do processo de ensino e aprendizagem. É importante também destacar que vários acadêmicos estão satisfeitos com o processo. A satisfação (resultados) dos acadêmicos está ligada principalmente à disciplina que estes precisam para organizar o tempo de estudo.

Acredita-se que um dos principais problemas com relação a metodologias, ferramentas e desafios na aprendizagem da EaD encontrados pelos acadêmicos foi o de não entenderem, em um primeiro momento, a maneira como foi conduzido o processo, tendo dificuldades, não de entrar na plataforma virtual de aprendizagem, mas de entender e realizar as atividades propostas nela. Até porque, pode-se considerar que a grande maioria dos acadêmicos são egressos da educação básica e que, nessa fase, pouco ou nenhum contato possuem com ambientes virtuais de aprendizagem, preponderando um formato de educação centrado na figura do professor.

Ao optar pela EaD, o estudante enfrenta uma nova realidade, ou seja, um ambiente virtual de aprendizagem e a necessidade de desenvolver a autonomia, assumindo papel de protagonista na sua aprendizagem, e não se encontra totalmente preparado. O processo de ambientalização e



utilização da plataforma virtual não ocorre de um momento para outro; demanda de tempo e de criar possibilidades para o desenvolvimento de suas habilidades.

Como sugestão para ocorrer uma ambientalização dos acadêmicos com a Plataforma e com o Ambiente Virtual de Aprendizagem, deveria ser ofertado um componente curricular específico visando à adaptação destes à Plataforma Moodle room e à metodologia dos componentes EaD.

Na perspectiva da avaliação nos componentes em EaD, fica evidente a necessidade de refletir sobre como é possível oferecer uma aprendizagem significativa aos acadêmicos sem frustrar as suas expectativas e que não existe um modelo perfeito de avaliação, mas pelos dados coletados e analisados a grande maioria dos alunos demonstraram satisfação com as formas e métodos de avaliação. O que se pode observar é que o grau de satisfação, muitas vezes, está ligado à aprovação, e não necessariamente à eficácia de uma aprendizagem significativa.

Vale destacar, ainda, que a avaliação deve ser elemento de constante análise, uma vez que é elemento indispensável para a otimização do uso dos ambientes virtuais de aprendizagem e, se bem planejada e organizada, conduz à aprendizagem significativa.

Cabe destacar que os fatores aqui apresentados, discutidos e analisados não esgotam a totalidade de contribuições feitas até então na literatura, sugerindo uma continuidade na pesquisa, que permita ampliar e fortalecer a confiabilidade das investigações sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Universille, 2004.

AQUINO, Rosemary. Educação a distância: facilitadora do acesso à formação profissional. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, 2007.



BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BORGES, F. E. O. **Satisfação dos alunos com Pós-graduação em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre oferta, de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 131, 11 dez. 2019.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania Tanira; SOUZA, Taciana Rodrigues de. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, set. 2015.

FERRUGINI, L.; SOUZA, D. L.; SIQUEIRA, M.; CASTRO, C. C. Educação a distância como política de inclusão: um estudo exploratório nos polos do sistema Universidade Aberta do Brasil em Minas Gerais. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-21, abr. 2013.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. O desafio da educação a distância no Brasil. **Revista Educação em Foco**, UFJF, 2002. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.



KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v. 5, n. 1, 2005.

MAIA, Marta de Campos, MENDONÇA, Ana Lúcia; GÓES, Paulo. Metodologia de Ensino e Avaliação de Aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12., 2005, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2005.

MENDES, Valdelaine. **A expansão do ensino a distância no Brasil: democratização do acesso?** [S. l.: s. n.], 2011.

MORAN, José Manuel. Desafios que a educação a distância traz para a presencial. **Unopar Cient., Ciênc. Hum. Educ.**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 27-33, jun. 2004.

_____. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

NÉRICE, I. G. **Didática geral dinâmica.** 10. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 31 dez. 2010.

PASSARELLI, B. A educação no embate de paradigmas. In: **Interfaces digitais na educação.** São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: fundamentos e políticas.** Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SANTOS, Edméa (org.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online.** São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, Marco. O Fundamento Comunicacional da Avaliação da Aprendizagem na Sala de Aula Online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (org.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online.** Edições Loyola: São Paulo, 2006.



TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1992.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações.** [S. l.]: Papyrus Editora, 2006.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. **Introdução à Educação a Distância.** Fortaleza: RDS Editora, 2010. Disponível em: http://www.uece.br/sate/dmddocuments/edital_29.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

VIEIRA, Eleonora M. F., MORAES, Marialice, ROSSATO, Jaqueline. Dialética da tutoria: conhecimento a distância, gestão e compartilhamento em rede. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 16, set. 2017.



LICENCIATURA EM INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO BÁSICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Ana Paola Grando¹
Ana Paula de Oliveira Scherer²
Janine Lauschner Beltrame³
Lucivani Gazzóla⁴

RESUMO

As tecnologias vêm impactando a sociedade nos mais diversos níveis; assim, a educação não pode ficar alheia a essa realidade e precisa organizar ações para inserir recursos tecnológicos nas ações pedagógicas. Porém a integração destes ao currículo demanda uma reflexão sistemática acerca da estrutura e de profissionais habilitados. Objetivando novas formas de aprendizagem e competências no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessária também uma formação eficiente e acesso a novas ferramentas, estrutura adequada e formação. A pesquisa delineou-se a partir de um estudo bibliográfico, também com caráter qualitativo. Os dados foram obtidos por meio de questionários realizados com acadêmicos do Curso de Licenciatura em Informática. A finalidade foi estudar as aproximações e os distanciamentos entre o estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Informática e a Educação Básica, uma vez que os desafios enfrentados pelos professores de informática com a implementação das Tecnologias da Informação e

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade Comunitária Regional de Chapeco (UnoChapecó); ana.grando@unoesc.edu.br

² Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); anapaula.scherer@unoesc.edu.br

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); janine.lauschner@unoesc.edu.br

⁴ Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); lucivani.gazzola@unoesc.edu.br



Comunicação (TICs) confrontam-se com a estrutura física encontrada nas escolas públicas.

Palavras-chave: Licenciatura em Informática. Tecnologia da Comunicação. Tecnologia da Informação. Estrutura Física.

Licensing in computer science and basic education: approaches and distancing

Abstract

Technologies have been impacting society at the most diverse levels, so education cannot be unaware of this reality and needs to organize actions to insert technological resources in pedagogical actions, however, the integration of these into the curriculum, demands a systematic reflection on structure and qualified professionals. Aiming at new forms of learning and skills in the teaching-learning process, efficient training and access to new tools, adequate structure and training are also necessary. The purpose of this article is to study the approximations and distances of the supervised internship in the Computer Science and Basic Education course, since the challenges faced by computer teachers with the implementation of Information and Communication Technologies (ICTs) are confronted with the physical structure found in public schools.

Keywords: Degree in Informatics. Communication Technology. Information Technology. Physical structure.

1 INTRODUÇÃO

O desejo de inserção das tecnologias na Educação Básica surge da necessidade que as escolas têm de adotar softwares educativos simultaneamente às práticas educativas. A incorporação da Tecnologia



da Informação e Comunicação (TIC) nos currículos escolares deve respeitar todas as habilidades de aprender, visando ao aprendizado ativo, e também conduzir os professores a um treinamento como meio de desenvolver competências que os tornem mais eficazes, criativos e inovadores, proporcionando, assim, uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Seja por meio do celular, do computador, seja da TV via satélite, as diferentes tecnologias já estão fazendo parte do dia a dia de muitos alunos e professores de qualquer escola. Porém, fazer com que essas ferramentas venham para auxiliar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, que sejam utilizados de maneira correta e que, de fato, garantam o ensino e a produção de conhecimentos em sala de aula não é uma tarefa tão simples quanto parece.

Notoriamente, as tecnologias evoluíram e com elas os modos de produção, assim como os processos educacionais. As tecnologias, que num primeiro momento eram utilizadas de forma separada – computador, celular, internet, câmera digital –, hoje, caminham na direção de uma convergência, ou seja, da integração de todos esses equipamentos multifuncionais para que haja uma agregação de valor, além de uma melhor utilização.

O que se percebe, de maneira bem clara, é que todas essas tecnologias começam a afetar de maneira muito profunda a educação. Esta que sempre esteve, e continua, presa a lugares e tempos determinados: escola, salas de aula, calendário escolar, grade curricular. Pode-se dizer que há, aproximadamente, vinte anos, para se adquirir conhecimento científico, tinha-se que ir à escola. E hoje? Continua-se, na maioria das situações, indo ao mesmo lugar, obrigatoriamente, para aprender. Existem mudanças, porém muito pequenas, ínfimas, diante do peso da organização escolar como local e tempo fixos, programados, oficiais de aprendizagem.

Diante de tudo isso, e da grande necessidade de mudanças, em razão das necessidades do mundo moderno, pretendeu-se desenvolver um estudo sobre a Licenciatura em Informática e a Educação Básica, os



distanciamentos e as aproximações na realidade escolar. Para que isso fosse possível, foi realizado um breve estudo sobre a realidade educativa no Brasil e o processo de inserção dos recursos nas escolas de educação básica. Esse caminho foi percorrido para poder, por fim, analisar como o Licenciado em Informática atua e como é a infraestrutura das escolas de educação básica.

2 UM POUCO DE HISTÓRIA

A realidade educativa no Brasil, desde a década de 1970, propôs-se a elucidar os caminhos da informática educativa como ferramenta necessária ao processo de ensino e aprendizagem. Em 1979 é criada a Secretaria Especial de Informática (SEI), que tinha, entre outras incumbências, pesquisar os aspectos teóricos e a aplicabilidade dos computadores no processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis de ensino.

Em 1981, realizou-se o 1º Seminário Nacional de Informática, culminando com o Projeto Educom, aprovado oficialmente em julho de 1983. Projeto pioneiro na associação da informática com a educação por considerar o computador uma aplicação pedagógica, sem prejuízos dos objetivos mais gerais da educação.

As propostas do Educom não se efetivaram na prática, e o governo incentivou a informatização das escolas por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), lançado pelo MEC em abril de 1997 e coordenado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), em parceria com os governos estaduais e municipais. O MEC optou, entre suas primazias, por colocar a informática na rede pública de ensino.

O Programa tinha como objetivos melhorar a qualidade do processo ensino e aprendizagem, possibilitar a criação de uma nova tecnologia cognitiva no ambiente escolar, mediante inserção adequada das TICs pelas escolas, educar para a cidadania global numa sociedade



tecnologicamente desenvolvida, propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico-tecnológico e valorizar o professor.

A implantação da informática educacional na escola pública ocorreu por meio de projetos de adesão elaborados pelas escolas, instalação de laboratórios de informática e capacitação de recursos humanos, como agentes multiplicadores. A partir daí, criou-se uma cultura escolar de uso das novas tecnologias de comunicação e informação e, em especial, do computador.

A inserção dos recursos computacionais na educação gerou polêmica, em razão de sua complexidade ou, até mesmo, da resistência e indiferença demonstrada por alguns educadores. Muitos educadores acreditam e afirmam que o computador é uma ferramenta essencial para a educação, favorece a assimilação de conceitos pedagógicos necessários à construção de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na educação. Defende-se a ideia de que o computador jamais ocupará o lugar do professor, ele é uma ferramenta de mediação educacional, com a função de estimular a aprendizagem e desenvolver a construção do conhecimento. Isso fica claro nos PCNs, quando discute os mitos e verdades que permeiam a comunidade escolar com relação à inserção do computador e de outras tecnologias na escola. Este diz: “A discussão sobre a incorporação das novas tecnologias na prática de sala de aula é muitas vezes acompanhada pela crença de que elas podem substituir os professores em muitas circunstâncias.” (BRASIL, 1998).

A tecnologia traz inúmeras contribuições para a atividade de ensino e para os processos de aprendizagem dos alunos, mas não substitui o professor e, muito menos, o processo criativo do próprio estudante na produção do conhecimento. O professor continua sendo quem planeja e desenvolve situações de ensino a partir do conhecimento que possui sobre o conteúdo, sobre os processos de aprendizagem, sobre a didática e sobre a potencialidade da ferramenta tecnológica como um recurso para a aprendizagem. É sempre o professor quem define quando, por que



e como utilizar o recurso tecnológico a serviço do processo de ensino e aprendizagem. O professor é sempre o responsável pelos processos que desencadeia para promover a construção de conhecimentos, e, nesse sentido, é insubstituível (BRASIL, 1998, p. 155).

No Brasil, a implantação do uso da informática na educação nunca foi centralizada pelo MEC. Foi fruto de discussões e propostas feitas por técnicos e pesquisadores da área. O MEC, apenas assume o papel de acompanhar, viabilizar e programar tais decisões, de forma descentralizada. Quanto ao ensino fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, traz no artigo 32, parágrafo II, que um dos objetivos do ensino fundamental “é a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.” (LDB, 1996). A palavra tecnologia se refere à informática educativa. Em 1997, por meio do Proinfo, suprir aquilo que é lacuna na lei, abre-se novamente a discussão sobre o uso da informática na educação, com objetivos, conteúdos e ações definidos.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) há falta de informações e direcionamento da informática educativa, o que causa comprometimento da participação efetiva da educação no processo de construção da sociedade da comunicação, ficando evidente a visão bastante tradicionalista e atrasada da educação que ainda impera nas políticas educacionais do País.

Considera-se que todas as tecnologias devem estar disponíveis para que se concretize, cada vez mais, a ideia de crescer, incluir e preservar, disseminada na sociedade atual. O uso da tecnologia como instrumento mediador do trabalho docente exige dos profissionais da educação uma nova postura e cultura do processo de ensinar e aprender, constituindo-se num desafio para todos os segmentos envolvidos com a educação de qualidade. Acredita-se que o uso de instrumentos que possibilitam a aprendizagem significativa leva o aluno a saber relacionar com sentido o conteúdo a ser aprendido com aquele que ele já domina. Assim, o conteúdo não fica



solto, mas amarrado a uma estrutura de conhecimentos interligados, e as tecnologias são usadas em razão das metas educacionais previstas e não de sua modernidade e eficácia. Sua integração e inserção compreendem as relações sociais como fator de construção e apropriação do conhecimento e considera o professor como mediador do processo pedagógico. As tecnologias, assim, fazem parte das necessidades e competências que o professor precisa ter no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Partindo da compreensão do processo político-pedagógico como trabalho coletivo, estar-se-á minimizando o individualismo e maximizando a socialização dos conhecimentos produzidos.

3 A ESCOLA E AS PRÁTICAS SOCIAIS DAS TECNOLOGIAS

Portanto, a escola, seus dirigentes e seus professores devem discutir e compreender o papel nos processos de ensino e aprendizagem no mundo das relações sociais, uma vez que as tecnologias exercem influência sobre o comportamento individual e social das pessoas, modificando, muitas vezes, as concepções e o papel dos professores nesse processo. Porém, a distância existente entre as especificidades realizadas a partir do uso de softwares educativos e as metodologias do ensino tradicional de sala de aula ainda se constitui um grande desafio para o professor. Esse desafio, inicialmente, pode até ser encarado como um obstáculo intransponível. Não é fácil agir de acordo com essa proposta de inserção do computador no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, quando se trata de concepções divergentes daquelas que o professor tem vivenciado há décadas. Considerando o contexto educacional, é preciso recriar sem destruir o sentido real de seus princípios, o que implica trocas de valores, concepções, ideias e, logo, de atitudes. Segundo Piaget (1987), “para a construção de um novo conhecimento, o sujeito precisa vivenciar situações em que possa relacionar, comparar, diferenciar e integrar os conhecimentos.”



A inclusão da tecnologia nos currículos escolares deve respeitar todas as habilidades de aprender, visando ao aprendizado ativo, conduzir os professores a um treino como meio de crescer em aptidões que os tornem mais eficazes, criativos e inovadores, adequando, assim, uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido é que o Curso de Licenciatura em Informática tem trabalhado na formação de seus acadêmicos, bem como na aplicação dos Estágios Supervisionados do Curso, em que estes se depararam com diferentes situações e também tiveram limitações para a execução do Estágio.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa delineou-se, inicialmente, de um estudo bibliográfico que buscou caracterizar e descrever o Curso de Licenciatura em Informática e o estágio curricular obrigatório na educação básica, também com caráter qualitativo, pois, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), estabelece-se numa metodologia de pesquisa que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, pois o objetivo foi caracterizar e refletir sobre as aproximações e os distanciamentos das TICs na educação básica, a partir dos estágios curriculares obrigatórios do Curso de Licenciatura em Informática.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram obtidos a partir de questionários realizados com os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Informática que desenvolveram o Estágio Supervisionado em escolas de educação básica do Oeste e Extremo-Oeste de Santa Catarina, sendo objeto de



estudo. Nos questionários distribuídos constavam questões abertas, elaboradas com base na referência teórica sobre o tema.

As escolas de educação básica, em termos de aproximações e distanciamentos, têm presentes, quanto ao uso da tecnologia digital na educação, várias limitações para garantir o uso efetivo das TICs. As questões levantadas são cada vez mais oportunas de serem tratadas. São colocadas em pauta durante as ações na escola, na medida do possível, tanto no planejamento da utilização da tecnologia digital quanto na implementação das propostas pedagógicas. Na atuação dos acadêmicos com os docentes da escola, identificou-se a dificuldade de acesso à internet (limitada) e a falta de equipamentos tecnológicos; os equipamentos disponíveis, além de limitados, falta manutenção e recursos para tal. Essa situação está aquém do que é afirmado na teoria, que considera que todas as tecnologias devem estar disponíveis para que se concretize, cada vez mais, a ideia de crescer, incluir e preservar, disseminada na sociedade atual.

A inserção e uso das TICs no ambiente escolar surge da necessidade de mudança promovida pela sociedade e pelos constantes avanços tecnológicos, em que seja possível prever a ação-reflexão-ação na utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Para muitos alunos da educação básica, as aulas de informática proporcionam um primeiro acesso ao computador. Entretanto, os acadêmicos, ao realizarem sua prática de estágio do Curso de Licenciatura em Informática, depararam-se com salas de informática equipadas com 15 computadores, em média, e apenas dois ou três em condições de uso. Foi solicitado pela direção da escola que deixassem todos os equipamentos em pleno estado de funcionamento antes da realização do estágio obrigatório, porém, para tal situação, faltam recursos financeiros.

Embora esses relatos indiquem um distanciamento inicial dos professores das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas em razão da falta de equipamentos ou, até mesmo, de equipamentos ultrapassados, constatou-se, que há professores que levam equipamentos de uso pessoal



para a sala de aula a fim de proporcionar aulas mais dinâmicas e interativas aos alunos, adotando métodos da sala de aula invertida.

O uso da tecnologia como instrumento mediador do trabalho docente acaba exigindo dos profissionais da educação uma nova postura e cultura do processo de ensinar e aprender. Contudo, os dados mostram a falta de profissionais capacitados, ou seja, ausência do professor de informática nas escolas de educação básica; porém há a necessidade de apoio para descobrir novas ferramentas, limitando, assim, o uso das salas informatizadas, bem como dos demais equipamentos tecnológicos existentes na escola.

Em geral, o estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Informática desenvolvido nas escolas de educação básica foi avaliado de forma positiva pelos professores, pois, na maioria das escolas, a inserção do estagiário permitiu o pleno funcionamento dos equipamentos e a inserção de tecnologias e metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é um constante desafio articular o uso da informática aos conteúdos escolares e às práticas pedagógicas.

Na questão da oferta de equipamentos tecnológicos e metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, preocupa a falta de preparo dos professores e da instituição e a falta de formação continuada e propostas pedagógicas adequadas ao uso de tais tecnologias. Com base nos dados coletados, a maioria das escolas conta com laboratórios de informática, internet (limitada) e até com lousa digital e tablet por aluno, mas isso não quer dizer e nem garante inovação nas formas de aprender e ensinar.

Com a evolução constante da tecnologia, as habilidades exigidas pela sociedade são cada vez mais complexas, sendo necessário qualificação, eficiência e a constância de aprender a aprender. Assim, a educação se torna, mais do que nunca, um dos pilares essenciais para o desenvolvimento de novas habilidades exigidas pela sociedade digital. (SANTOS, 2017, p. 46).



Diante desse cenário, observa-se a importância da formação docente mediante as novas exigências educacionais, além de evidenciar a necessidade da formação continuada, de políticas públicas voltadas para o contexto e repensar seu papel e as práticas educativas no processo de ensino e aprendizagem. Observa-se, a partir dos dados, que na educação básica, os distanciamentos com relação às novas exigências educacionais estão em maior evidência, principalmente no que tange às estruturas físicas, o que se torna um grande desafio, que, além de complexo, é urgente.

6 CONCLUSÃO

Ao realizar este estudo, percebeu-se que a educação pode ser um mecanismo poderoso de articulação entre conhecimento e tecnologia. A escola tem nas tecnologias uma importante aliada na mediação entre professores, alunos e conteúdos a serem aprendidos.

Deve-se sempre possibilitar refletir que, no processo de conhecimento, existe uma relação entre a cultura da escola e a cultura que existe fora dela, que precisam estar articuladas no complexo educacional e ser entendidas como vivências de todos aqueles que fazem parte da escola. Dessa maneira, não é possível ignorar os espaços das TICs na aprendizagem, tanto dos alunos quanto dos professores.

Esses novos espaços que vão surgindo possibilitam aos indivíduos autocriação e também dar sentidos à existência do coletivo. Com isso, as TICs vêm para auxiliar esses indivíduos na busca de novos sentidos para estabelecer suas práticas coletivas, bem como estas auxiliam o alargamento na autonomia do pensar. O que se deve fazer é revalorizar o sujeito e criar novos sentidos para as TICs na educação. As tecnologias que estão presentes na vida das pessoas e, conseqüentemente, na escola passam a ser consideradas como elementos que podem mediar a prática pedagógica. É muito importante que haja um entendimento de que as TICs podem mediar a aprendizagem. Isso deve ser considerado pelo



simples fato de que as crianças já nascem em um mundo tecnológico, e já conseguem compreender que podem ocupar diferentes lugares ao mesmo tempo, por meio de seus computadores, celulares ou, até mesmo, da televisão.

Nesse contexto contemporâneo, cabe à escola dar conta de todas essas mudanças e desvincular o processo de aprendizagem dos relógios mecanicistas, que dizem a hora do pode e do não pode, que limitam a ação dos alunos nos espaços físicos, negando a presença das tecnologias no cotidiano escolar. Nesse contexto é extremamente fundamental um olhar diferenciado sobre as TICs, olhar esse que permita ir além, ousar.

Diante de tudo isso é dever da escola buscar um processo contínuo de formação para seus educadores, possibilitando a imersão no novo, construindo uma inteligência coletiva no ambiente escolar e disponibilizar espaços adequados com equipamentos em pleno funcionamento. Assim, ocorrerá uma ruptura dos discursos tecnofóbicos e uma superação dos conceitos de tempo e espaço.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e Informática**: os computadores na escola. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Proinfo. Informática e Formação de Professores**. Brasília, DF: MEC/SEED, 2000.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

SANTOS, Priscila Kohls. **Educação e tecnologias**. Porto Alegre: Editora Sagah, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.



MOTIVOS DE EVASÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA EAD DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA (UNOESC)

Eduardo Comin¹
Kurt Schneider²

RESUMO

O presente trabalho teve como tema a busca de razões que evidenciam as causas da evasão na EaD da Unoesc. A partir de uma análise de dados de movimentação acadêmica e da identificação de cinco elementos indicadores do perfil do acadêmico, foi possível construir algumas afirmações que demonstram um momento, um estado dos dados acadêmicos dos alunos. Os resultados demonstram que a evasão está muito além dos fatores comumente indicados e que, especialmente na EaD Unoesc, carecem de uma investigação mais detalhada dos motivos. O risco de evasão precisa ser expandido para elementos mais concretos. A conclusão do presente estudo apresenta algumas sugestões para aprofundar o conhecimento sobre as razões da evasão nos cursos de graduação na modalidade EaD.

Palavras-chave: EaD. Evasão escolar. Análise de dados.

¹ Pós-graduado em Sistemas de Informação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Professor na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); eduardo.comin@unoesc.edu.br

² Pós-graduado em Gestão de Tecnologia da Informação pela FIAP; Professor na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); kurt.schneider@unoesc.edu.br



Reasons for school evasion of higher education students at Unoesc EaD

Abstract

The present work had as its theme the search for reasons that evidence the causes of dropout in EaD at Unoesc. From an analysis of academic movement data and the identification of five indicator elements of the academic profile, it was possible to build some statements that demonstrate a moment, a state of the students' academic data. The results show that dropout is far beyond the commonly indicated factors, and that especially in the Unoesc EaD, they need a more detailed investigation of the reasons. The risk of evasion needs to be expanded to more concrete elements. The conclusion of this study presents some suggestions to deepen the knowledge about the reasons for dropout in undergraduate courses in distance education.

Keywords: EaD. School dropout. Data analysis.

1 INTRODUÇÃO

O crescimento do EaD, no Brasil, ocorreu entre os anos de 2016 e 2018, na medida de 67,8%, segundo dados do censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) (2014). Sabe-se, todavia, que apesar do grande impacto de crescimento dos cursos em EaD, sobretudo nas Instituições de Educação Superior (IES) privadas com fins lucrativos, nos cursos a distância a evasão é uma realidade com percentual médio elevado.

Entretanto, a constatação de elevada evasão conduz à necessidade de que essa modalidade de ensino carece de estudos e pesquisas, principalmente no que tange ao estudo dos motivos ou causas de evasão de alunos. Os estudos recentes apontam que a evasão é um dos grandes desafios a serem superados nos cursos EaD, cuja taxa média, em 2018, gira em torno de 35% nos cursos de graduação.



Esse percentual exige um esforço efetivo para entender e buscar explicar suas possíveis causas, de forma a propiciar ações corretivas e preventivas com relação a esse problema, e buscar cada vez mais oferecer cursos voltados à excelência para os alunos, isto é, cursos que correspondam à expectativa dos estudantes no sentido de uma formação profissional adequada e competitiva.

Considera-se, portanto, que realizar um estudo voltado para a investigação, conceituação e identificação de aspectos limitantes do ensino a distância, esclarecendo a motivação da desistência dos alunos dessa modalidade de ensino, pode ajudar na definição de políticas e práticas voltadas ao combate da evasão (FIUZA, 2012).

Muitas informações que são utilizadas como elementos de tomada de decisão para ações de engajamento e redução de evasão em EaD estão baseadas em especulação, leituras esparsas e artigos publicados em eventos e anais, mas não há estudos detalhados sobre as causas da evasão de estudantes de educação superior na modalidade EaD da Unoesc.

A forma mais coesa de fazer essa análise é revisar os dados de evasão em cursos de graduação EaD nos últimos quatro anos na Unoesc, identificando cinco aspectos que impactam no percentual de evasão dos cursos de graduação EaD e, em seguida, organizá-los em ordem de maior impacto para a evasão dos cursos de graduação EaD na referida Instituição.

Objetiva-se identificar cinco indicadores que apontem para indícios de evasão, sendo: parcelas atrasadas; saldo devedor; parcelas renegociadas atrasadas; média de notas do semestre e média de notas dos semestres anteriores em dois grandes grupos de indicadores: o financeiro e o de aprendizagem.

Esses indicadores permitirão construir um marcador denominado *risco de evasão*, que possibilitará acompanhar durante os dois semestres do ano de 2019 a dinâmica envolvendo os alunos dos Cursos de Licenciatura em Informática e Superior em Tecnologia em Processos Gerenciais, coletando dados do comportamento indireto destes. Com o *risco de evasão* é possível



observar as métricas de risco, denominadas “Muito Alto”, “Alto”, “Muito Baixo” e “Baixo”.

2 ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE FATORES QUE INFLUENCIAM A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA EAD

2.1 FATORES DE EVASÃO

Sobre o papel da EaD, Xanthopoulos (2018) descreve a seguinte situação:

Os modelos a serem gerados doravante têm necessariamente que levar em consideração o foco nas pessoas e suas necessidades de aprendizagens, tanto para suas formações, básica ou continuada, ou meramente para aquisições de conhecimento, conforme interesse de cada um, e, obrigatoriamente, incluindo a formação de cidadãos digitais, seja na transformação de nativos digitais ou na inclusão dos ditos imigrantes digitais para que possamos colocar o Brasil no mapa mundial de novo como um país competitivo e grandioso. O modelo de aprendizagem será consequência para atender às demandas individuais. O ambiente gerado à aprendizagem, naturalmente promove a colaboração, a discussão mais ampla, tem foco na informação e conhecimento relevantes para soluções de problemas reais, entre outras vantagens. Ressalta-se que o cidadão do futuro não é linear e está livre de coisas como seu holerite, ele busca empreender, decidir ações e realizar a sua razão de ser, esse ambiente indicado para o processo educacional propicia o desenvolvimento dessas habilidades, além de formar pessoas mais flexíveis, disciplinadas, com melhor atuação em grupo, melhor domínio das ferramentas de TIC's e por serem digitais, são melhores preparadas para o mundo de hoje.

Os novos estudantes têm anseio por inovação, modelos disruptivos e práticas de “mão na massa”, em que eles mesmos podem estar envolvidos com a resolução dos problemas, não apenas com a formulação de teorias, mas, sim, a aplicabilidade e o envolvimento imersivo. Nesse



aspecto deve ocorrer também um alinhamento na forma de ensinar, para viabilizar o ensino a distância, ou ensino para as massas.

Para Gomes (2019), numa síntese geral, pode-se citar alguns fatores que estão impulsionando o crescimento do ensino a distância no Brasil:

- a) **Expansão e facilidade de acesso à internet:** segundo dados do IBGE (2019), mais da metade da população (cerca de 64%) já possui acesso à internet. Além disso, a possibilidade de usar várias plataformas (computadores, tablets, smartphones, entre outros) também impulsionou o crescimento desse número.
- b) **Fator econômico:** em geral, os cursos a distância são mais baratos que cursos presenciais. Além disso, há também uma economia considerável com outros fatores, como materiais, transporte, alimentação e muito mais.
- c) **Flexibilidade:** Quem não gosta de estar em controle de seu próprio aprendizado? A flexibilidade do ensino a distância é um enorme fator, já que o aluno é protagonista em seu processo de aprendizado. Em um curso a distância, você pode estudar onde, como e quando quiser, além de rever aulas quantas vezes for necessário.
- d) **Menor desconfiança:** Antigamente acreditava-se que um diploma proveniente de um curso a distância era menos valioso do que de um curso presencial, mas isso não é verdade! Com o crescimento da confiança da população nos cursos EaD, cada vez mais alunos procuram estudar nessa modalidade.
- e) **Tecnologia:** A tecnologia também impactou muito positivamente o crescimento do EaD no Brasil. Aulas mais interativas, ferramentas voltadas para plataformas EaD e investimento em tecnologias antipirataria ajudam tanto alunos quanto gestores de instituições de ensino.



Todos os fatores elencados são importantes e necessários para a construção do conjunto de elementos fundamentais para o avanço do ensino a distância, mas também é essencial que ocorra uma capacitação aos profissionais envolvidos, provendo o conhecimento em novas ferramentas, assimilação de tecnologias e a construção de conteúdo que atenda ao novo modelo on-line.

Não se trata apenas de transferir uma aula presencial para um universo on-line, mas, sim, de preparar uma aula on-line com metodologias ativas e inovadoras.

2.2 CONCEITO DE EVASÃO

De acordo com Branco (2019), a evasão é a interrupção do curso por parte do estudante, independentemente da etapa em que este se encontra, seja no início, no decorrer, seja no final, ou seja, se ocorrer a desistência nesse processo, pode-se considerar que houve uma evasão.

Outros pesquisadores, como Gomes (2019) e Dias da Silva (2016), distinguem os conceitos envolvendo a evasão e também a consideram como a desistência do curso, incluindo até os que nunca se apresentaram ou nunca se manifestaram no decorrer da integralização curricular para seus professores, tutores e colegas.

2.3 DIAGNÓSTICOS

Para Branco (2019), há muitos diagnósticos sobre a evasão na EaD. Entre eles pode-se destacar as seguintes tendências: ausência de contextualização e conteúdos pré-programados; excesso de conteúdos e tarefas; e falta de clareza sobre a importância de os professores e tutores manterem um diálogo aberto com os participantes para ouvir e conversar,



aproximando e engajando o ensino híbrido de conteúdo digital com o universo dos estudantes. Nesse cenário da EaD, o debate, o contato, a interação, a mediação e a intervenção do professor e do tutor, o feedback dado ao estudante pode ser um fator motivacional para aprender com os outros no movimento formativo de (re)construção de conhecimentos ou para causar o processo de evasão.

Além das causas relacionadas às falhas na comunicação, por meio das tecnologias digitais e da própria ausência de uma alfabetização/inclusão tecnológica, também perpassam pela questão financeira e emocional. Muitas vezes, o estudante não percebe que estudar exige dedicação, equilíbrio para se manter em movimento nas pesquisas e metodologias ativas à elaboração coletiva, bem como acolhimento e preparo por parte da instituição quanto aos seus profissionais para que esses estudantes tenham o suporte técnico-pedagógico necessário para o processo formativo e à globalidade humana.

2.3.1 Causas

Segundo Branco (2019), muitas causas podem ser apontadas para a evasão no ensino a distância, seja por fatores característicos do estudante (habilidade, saberes, desencanto, desinformação); por fatores externos (condições financeiras, saúde, trabalho, família); ou internos à instituição de ensino (currículo, orientação, docentes, estrutura física, suporte técnico, pedagógico e acadêmico).

Para Cevey, Cimadon e Spuldaro (2016, p. 7-8), são listados 41 motivos, em que nas quatro maiores médias de resposta preponderaram fatores financeiros.

Segundo Gomes (2019), os principais motivos para evasão na EaD, que fazem com que os estudantes abandonem os cursos on-line, são:



- a) não atendimento de expectativas: um dos grandes fatores para evasão na EAD é o não atendimento de expectativas por parte do curso. Caso ele perceba que a expectativa não condiz com a realidade ao longo das aulas, há uma chance muito grande de abandono. Sobretudo pelo curso ser a distância e, em geral, ser mais barato que um presencial, a chance de abandono é ainda maior.
- b) Falta de apoio e interação institucional: outro fator que pode impulsionar a evasão na EaD é a falta de apoio institucional e de interação entre aluno, professores e instituição de ensino. Um curso EaD possui uma dinâmica bastante diferente de um curso presencial, e é preciso atentar-se para esses detalhes. A falta de interação entre aluno e professor ainda é um fator que afasta muitas pessoas do ensino a distância, afinal, está-se muito acostumado com um mediador no aprendizado. Além disso, o aluno se sentir afastado da instituição de ensino e encontrar dificuldades para tratar de questões acadêmicas e administrativas também pode impulsioná-lo a desistir do curso.
- c) Falta de conexão com o curso: como já foi mencionado anteriormente, quem procura um curso a distância está em busca de algumas características específicas em seu processo de aprendizado. Inovação, flexibilidade e comodidade, entre outras. Porém, muitas vezes, cursos on-line acabam tentando implementar metodologias semelhantes às aplicadas em salas de aula presenciais, e isso pode gerar uma certa frustração para os alunos. É importante, então, entender que um curso on-line exige um planejamento específico para a modalidade a distância, afinal, é preciso conectar com as preferências e expectativas metodológicas desses alunos. Dificuldade com plataformas: considerando as características e peculiaridades do público que estuda em EaD, observa-se que ele é composto,



em sua maioria, por adultos. Então, a maioria das instituições EaD está lidando com um público que não conheceu tantos avanços tecnológicos e, por isso, não tem tanta facilidade para lidar com essas plataformas quanto adolescentes, por exemplo. Portanto, um dos fatores que pode impulsionar a evasão na EaD é a dificuldade para lidar com plataformas de cursos on-line. Muitas plataformas clássicas mais antigas não são intuitivas e podem causar mais confusão do que facilitar o ensino. Se o aluno começa a perder muitos prazos ou possui dificuldade para encontrar aulas, exercícios e avaliações, provavelmente ficará desanimado com o curso. Por isso, é adequado que o curso esteja localizado em uma plataforma amigável, que entregue a melhor experiência possível para esse usuário.

Ainda segundo Gomes (2019), outros motivos de evasão no EaD por ele apontados são as dificuldades financeiras e o baixo desempenho acadêmico.

Todos os aspectos descritos anteriormente poderão ser melhor entendidos quando analisados no contexto social e compreendendo a realidade da Unoesc, sob a compreensão dos valores regionais e, sobretudo, confrontando esses aspectos com os objetivos gerais e específicos da Instituição.

3 MÉTODO DA PESQUISA

Os dados foram coletados observando-se a metodologia da pesquisa quantitativa do tipo levantamento. A perquirição dos dados ficou limitada a verificar o comportamento de determinado grupo, buscando generalizar um resultado com base em dados e respostas obtidas dos acadêmicos, armazenadas em sistema de gestão acadêmica próprio.



A pesquisa é quantitativa, com coleta de dados baseada em análise documental em fonte de dados primários, via consulta ao banco de dados que registra as movimentações acadêmicas, com amostragem intencional.

Com relação ao objetivo, é de caráter descritivo e visou estabelecer a relação entre as variáveis no objetivo do estudo analisado, mediante um processo estruturado, buscando definir melhor o comportamento de um grupo de indivíduos com relação à evasão escolar na educação superior na modalidade EaD.

4 ANÁLISE DOS DADOS SOBRE OS FATORES QUE INFLUENCIAM A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA EAD DA UNOESC

4.1 MAPEAMENTO DE INDICADORES

Para a construção de uma análise da evasão é importante identificar quais são os indicadores que, quando alcançados, representam um fator de alerta na massa de dados. Uma modelo desses indicadores pode ser visto a seguir, separando em grupos e a classificação em base de valor, juntamente com a escala de risco e o peso, que será usado para calcular o risco.

Tabela 1 – Indicador *Parcelas Atrasadas*

Grupo	Indicador	Base de Valor	Escala de Risco	Peso
Financeiro	Parcelas Atrasadas	>=75% do valor total do semestre	Muito Alto	4
		>=50% do valor total do semestre	Alto	3
		>=25% do valor total do semestre	Baixo	2
		<25% do valor total do semestre ou adimplente	Muito Baixo	1

Fonte: Universidade do Oeste de Santa Catarina (2019).



A Tabela 1 demonstra uma métrica para representar o indicador *Parcelas Atrasadas*. Com base no valor total da mensalidade do acadêmico em um semestre foi estabelecido um percentual de valor para parcelas atrasadas. Se o valor total devido em parcela atrasada de mensalidade de um acadêmico em um semestre for igual ou maior que 75% do valor total de mensalidade do acadêmico no semestre, esse indicador representa um risco “Muito Alto” de evasão e recebe peso 4. O risco “Alto” é representando por um saldo de parcelas atrasadas igual ou maior que 50% até o limite de menor que 75%, sendo que para esse cenário é indicado um peso 3. Quanto maior o peso, maior o risco de evasão.

Tabela 2 – Indicador *Saldo Devedor*

Grupo	Indicador	Base de Valor	Escala de Risco	Peso
Financeiro	Saldo Devedor	>100% do valor total do semestre	Extremo	5
		>=75% do valor total do semestre	Muito Alto	4
		>=50% do valor total do semestre	Alto	3
		>=25% do valor total do semestre	Baixo	2
		<25% do valor total do semestre ou adimplente	Muito Baixo	1

Fonte: Universidade do Oeste de Santa Catarina (2019).

A Tabela 2 demonstra uma métrica para representar o indicador *Saldo Devedor*, que é uma somatória de todas as parcelas atrasadas do semestre mais a soma de todas as parcelas renegociadas e não pagas. Com base no valor total da mensalidade do acadêmico em um semestre foi estabelecido um percentual de saldo devedor. Se o valor total devido de um acadêmico for igual ou maior que 100% do valor total de mensalidade do acadêmico no semestre, esse indicador representa um risco “Extremo” de evasão e recebe peso 5. O risco “Muito Alto” é representado por um saldo devedor igual ou maior que 75% até o limite de menor que 100%.



sendo que para esse cenário é indicado um peso 4. Quando maior o peso, maior o risco de evasão.

Tabela 3 – Parcelas Renegociadas Atrasadas

Grupo	Indicador	Base de Valor	Escala de Risco	Peso
Financeiro	Parcelas Renegociadas Atrasadas	>=75% do valor total do semestre	Muito Alto	4
		>=50% do valor total do semestre	Alto	3
		>=25% do valor total do semestre	Baixo	2
		<25% do valor total do semestre ou adimplente	Muito Baixo	1

Fonte: Universidade do Oeste de Santa Catarina (2019).

A Tabela 3 demonstra uma métrica para representar o indicador *Parcelas Renegociadas Atrasadas*. É calculado com base no número de parcelas que estavam vencidas, que foram renegociadas pelo acadêmico e que novamente se encontram atrasadas. Quanto mais alto for esse número de parcelas, maior o risco de evasão.

Tabela 4 – Médias das Notas do Semestre

Grupo	Indicador	Base de Valor	Escala de Risco	Peso
Aprendizagem	Médias das Notas do Semestre	<=3,0	Extremo	5
		<=4,0	Muito Alto	4
		<=5,0	Alto	3
		<=6,0	Baixo	2
		<=7,0 ou sem notas	Muito Baixo	1

Fonte: Universidade do Oeste de Santa Catarina (2019).

A Tabela 4 demonstra uma métrica para representar o indicador *Médias de Notas do Semestre*. É calculado com base na média de notas que o acadêmico tem atingido, durante um semestre, para todos os



componentes curriculares. Quanto mais baixa for a média da nota, maior o risco de evasão.

Se o acadêmico atingir como média o valor menor ou igual a 3, o risco de evasão é Extremo e o peso é 5. Destaca-se que se maior que 6 e menor ou igual a 7 ou não possuir notas, será classificado como risco “Muito Baixo”, com peso 1.

Tabela 5 – Médias das Notas do Semestre Anterior

Grupo	Indicador	Base de Valor	Escala de Risco	Peso
Aprendizagem	Médias das Notas dos Semestre Anteriores	<=3,0	Extremo	5
		<=4,0	Muito Alto	4
		<=5,0	Alto	3
		<=6,0	Baixo	2
		<=7,0 ou sem notas	Muito Baixo	1

Fonte: Universidade do Oeste de Santa Catarina (2019).

A Tabela 4 demonstra uma métrica para representar o indicador *Médias de Notas do Semestre Anterior*. É calculado com base na média de notas que o acadêmico atingiu, no semestre anterior, para todos os componentes curriculares. Quanto mais baixa for a média da nota, maior o risco de evasão. Se o acadêmico atingir como média o valor menor ou igual a 3, o risco de evasão é Extremo e o peso é 5. Destaca-se que se maior que 6 e menor ou igual a 7 ou não possuir notas, será classificado como risco “Muito Baixo”, com peso 1.

Com esta Tabela posta, é possível simular um cenário, com dados fictícios de um aluno qualquer em um curso qualquer de um campus qualquer:



Tabela 6 – Projeção de Cenário de um Acadêmico

Grupo	Indicador	Escala de Risco	Peso
Financeiro	Parcelas Atrasadas	Baixo	2
	Saldo Devedor	Muito Baixo	1
	Parcelas Renegociadas Atrasadas	Muito Baixo	1
Aprendizagem	Média de Notas do Semestre	Baixo	2
	Média de Notas dos Semestres Anteriores	Baixo	2

Fonte: Universidade do Oeste de Santa Catarina (2019).

A Tabela 6 apresenta a projeção de um cenário de um acadêmico após o processamento dos dados e a aplicação dos indicadores. Cada indicador é posicionado em sua escala de risco e um peso é atribuído. Nesse caso, como se pode ver na Tabela 7, tem-se uma Média equivalente a 2 de Risco de Evasão, representado por um alerta Baixo.

A média 2 é resultado do arredondamento do peso, que foi de 1,60.

Tabela 7 – Risco de Evasão

Resultado	Escala de Risco	Média
Risco de Evasão	Baixo	2

Fonte: Universidade do Oeste de Santa Catarina (2019).

Com o resultado apurado e o risco de evasão identificado, foi possível estender essa coleta para os cursos EaD e os períodos considerados nesta análise.

4.2 UNIVERSO DE DADOS OBSERVADOS

O advento do EaD na Unoesc é recente, e os dados passaram a ser observados e analisados há pouco tempo, sendo que para uma tratativa coerente em um cenário de observação, considera-se 2019, semestres



1 e 2 apenas. Assim, aplicando os indicadores e os pesos definidos anteriormente, obtiveram-se os cenários apresentados a seguir.

Tabela 8 – Cursos EaD Unoesc em 2019/01

Curso	Extremo	Muito Alto	Alto	Baixo	Muito Baixo	Total
Licenciatura em Informática	0	0	0	1	16	17
Superior em Tecnologia em Processos Gerenciais	0	1	12	9	93	115
Total	0	1	12	10	109	132

Fonte: Universidade do Oeste de Santa Catarina (2019).

Na Tabela 8 é possível quantificar, com base na escala de risco, o montante de acadêmicos que estão com cenários de evasão em dois cursos, Licenciatura em Informática e Superior em Tecnologia em Processos Gerenciais, para o período 2019-1.

Tabela 9 – Cursos EaD Unoesc em 2019-2

Curso	Extremo	Muito Alto	Alto	Baixo	Muito Baixo	Total
Licenciatura em Informática	0	0	0	2	7	9
Superior em Tecnologia em Processos Gerenciais	0	0	15	34	53	102
Total	0	0	15	36	60	111

Fonte: Universidade do Oeste de Santa Catarina (2019).

Na Tabela 9 foi quantificada a escala de risco e o montante de acadêmicos que estão com cenários de evasão em dois cursos, Licenciatura em Informática e Superior em Tecnologia em Processos Gerenciais, para o período 2019-2. Com esses dados, foi realizada a análise sobre os dados tabulados.



Em 2019-1 havia 12 alunos em risco Alto de evasão, e em 2019-2 passou para 15 alunos, o que representa uma aumento de 25% no risco. Ocorreu um aumento em risco Baixo, pois 2019-1 havia 10 alunos e em 2019-2 passou a ter 36, um aumento de 260%.

Tratando-se de risco Muito Baixo, pode-se considerar que houve uma melhora nos números, pois em 2019-1 havia 109 alunos com algum risco de evasão, e em 2019-2 eram 60 alunos, trazendo uma redução de 44,95%. Não há um motivo evidente ou identificado para essa redução, mas se infere que o monitoramento mais constante por meio do método apresentado neste trabalho permite que se tomem ações preventivas, em caráter de antecipação.

As informações contidas nesta análise são numéricas e, portanto, fazem parte de um conjunto de fatores que precisam ser explorados para se aprofundar os estudos que identificam as causas da evasão dos alunos de educação superior na modalidade EaD. Comumente, a verbalização dos fatores remete a apenas um item – dificuldades financeiras –, algo que pode ser acompanhado pelos indicadores citados.

4.3 UNIVERSO DE OPINIÕES OBSERVADAS

Em contrapartida aos dados e à tendência numérica, a Unoesc realiza anualmente uma coleta de dados denominada *Perfil do Estudante Ingressante na Unoesc* (UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, 2019), aplicado no ano de 2019 ao final do 2º Semestre, pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). O universo pesquisado está representado a seguir.



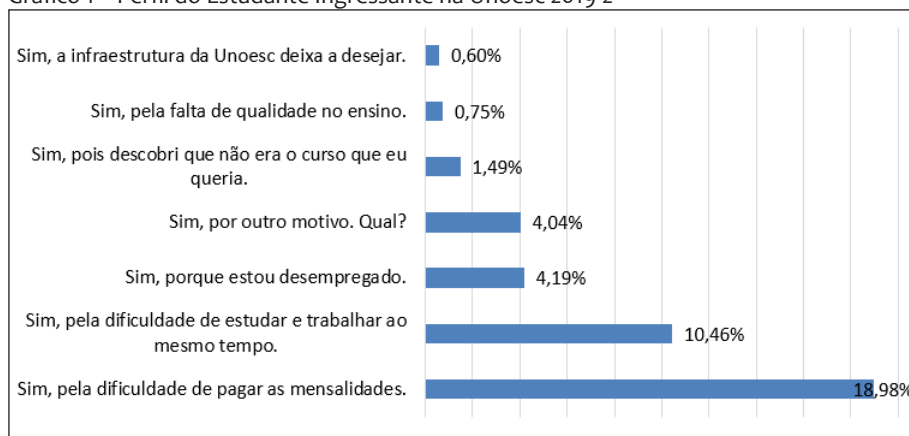
Tabela 10 – Perfil do Estudante Ingressante na Unoesc 2019-2

Campus	Matriculados	Participantes	Campus	Feminino
Joaçaba	334	160	63	97
Campos Novos	113	72	15	57
Capinzal	38	19	3	16
Videira	239	76	20	56
Xanxerê	349	134	46	88
Chapecó	334	137	56	81
São Miguel do Oeste	108	32	11	21
Pinhalzinho	36	14	3	11
Maravilha	34	15	9	6
São José do Cedro	15	6	5	1
EAD	4	4	0	4
Total	1604	669	231	438
Percentual		41,71%	34,53%	65,47%

Fonte: Universidade do Oeste de Santa Catarina (2019).

Uma das perguntas que consta no instrumento que avalia o perfil do estudante ingressante é denominada *Cogitação em Desistir do Curso*, e, no universo pesquisado, considerando não apenas os alunos EaD, obtiveram-se os seguintes motivos.

Gráfico 1 – Perfil do Estudante Ingressante na Unoesc 2019-2



Fonte: Universidade do Oeste de Santa Catarina (2019).



Boa parte dos ingressantes (40,5%) já pensou em desistir do curso, percentual elevado se considerado o tempo de início (em torno de dois meses). Os motivos por eles apontados foram os seguintes: dificuldade de pagar as mensalidades (19%); dificuldade de estudar e trabalhar (10,5%); e desemprego (4,2%).

A dificuldade para custear o curso é a realidade da grande maioria dos ingressantes, dadas as suas condições de emprego e renda. Soma-se a essa realidade, a complexidade de encontrar-se na condição de estudante-trabalhador.

Parece que, em princípio, essa realidade de custear é menos impactante no EaD, por conta das mensalidades mais baixas, já os outros fatores são proporcionalmente reais quando aplicados ao EaD. Deve-se, ainda, considerar que o público EaD é composto em sua maioria por adultos, e muitos deles não cresceram com tantos avanços tecnológicos e, por isso, não tem tanta familiaridade em lidar com plataformas como os adolescentes. Esse cenário pode impulsionar a evasão, caracterizada pela dificuldade para lidar com plataformas de cursos on-line.

Quando se implanta um curso on-line ou um curso presencial é transformado na modalidade EaD, parece de fundamental importância investir em uma plataforma profissional, que seja voltada exatamente para o ensino a distância.

Nota-se, porém, que o estudo em questão, com foco na Unesco, não tem, exclusivamente, um direcionamento para os alunos EaD, mas, sim, para todos os alunos. Considera-se esse fator determinante para a correta interpretação dos dados, ou seja, necessita-se avançar em questionamentos que atendam às expectativas desses novos alunos. Os dados coletados, que envolvem também alunos dos cursos presenciais, no entendimento dos autores, pode ser aplicado, especificamente, aos alunos do EaD. Contudo, é importante que estudos específicos, com estudantes



de graduação em EaD, sejam efetuados para clarear, com certeza, os verdadeiros motivos de evasão escolar.

Essa desconexão pode ser percebida quando pergunta-se ao aluno sobre qualidade das instalações físicas em algum campus/polo, mas o aluno em questão é EaD, totalmente on-line e nunca adentrou a estrutura do Campus.

Alguns autores defendem que essa falta de conexão impulsiona a evasão na EaD, pois o aluno naturalmente já se sente afastado da instituição de ensino e encontra dificuldades para tratar de questões acadêmicas ou ser envolvido em ações que não sejam direcionadas, causando mais desconforto.

Tem-se observado que, cada vez mais, essas ações coordenadas de Marketing, Coordenações e Professores, mas, também, o time administrativo, precisam convergir para esse novo aluno.

5 CONCLUSÃO

As referências bibliográficas e as fontes consultadas, neste estudo, apontam os motivos mais comuns ou as principais causas da evasão, sendo eles: o não atendimento de expectativas relativamente ao curso escolhido; a falta de apoio e interação institucional; a falta de conexão com o curso; a dificuldade com plataformas; a falta de tempo para estudar e as dificuldades financeiras.

Neste estudo, foi possível mapear cinco indicadores que ensejam indicativos de evasão: parcelas atrasadas; saldo devedor; parcelas renegociadas atrasadas; média de notas do semestre e média de notas dos semestres anteriores em dois grandes grupos de indicadores: o financeiro e o de aprendizagem.

Esses indicadores permitiram construir um marcador denominado *risco de evasão*, que possibilitou acompanhar durante os dois semestres do ano de 2019 a dinâmica envolvendo os alunos dos cursos de Licenciatura em



Informática e Superior em Tecnologia em Processos Gerenciais, coletando dados do comportamento indireto destes. Com o risco de evasão foi possível observar que a métrica de risco “Muito Alto” teve apenas um aluno, já a métrica “Muito Baixo” teve um número mais representativo.

Também ficou constatado que o estudo denominado *Perfil do Estudante Ingressante na Unoesc*, aplicado no ano de 2019, ao final do 2º Semestre, pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), possui apenas uma pergunta *Cogitação em desistir do curso*. A resposta com maiores índices foi “Sim, pela dificuldade em pagar a mensalidade”, mas essa resposta não pode ser totalmente aplicada ao EaD, uma vez que, se comparado ao modelo presencial de ensino, o EaD tende a uma mensalidade mais acessível.

Infere-se, pelos estudos feitos, que há uma carência de dados para identificar os reais motivos da evasão no EaD da Unoesc, sendo que as dificuldades financeiras são o motivo mais comum ou a causa mais próxima de ser considerada coerente, por conta dos indicadores *parcelas atrasadas*, *saldo devedor* e *parcelas renegociadas atrasadas*. Portanto, pode-se concluir que, em regra geral, os motivos financeiros são a causa primeira da evasão dos estudantes dos cursos de educação superior na modalidade EaD da Unoesc.

Todavia, a falta de conexão com o curso pode ser considerado, também, um fator motivador de evasão, sobretudo se observados os indicadores de média de notas do semestre e média de notas dos semestres anteriores. Os indicadores de médias de notas podem ser afetados pela alegação da falta de tempo em realizar as atividades on-line e atividades propostas. Em síntese, pode-se elencar dificuldade financeira, falta de conexão com o curso e falta de tempo como os motivos principais para evasão de alunos na EaD da Unoesc.

Este estudo, ainda que possa ser considerado pouco consistente, aponta que uma diferenciação dos públicos para o qual se destinam as pesquisas da Comissão Própria de Avaliação (CPA) pode conduzir a novos



indicadores e principalmente novos dados com maior qualidade com relação à contextualização, que, sem dúvida, lançaria novas análises e interpretações, direcionando ações de retenção mais assertivas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EaD.br 2014**: Relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil. 2014. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

BRANCO, Lilian S. A. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Repositório Institucional Universidade La Salle**. Canoas. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/1151>. Acesso em: 25 maio 2019.

CEVEY, Natalia; CIMADON, Aristides; SPULDARO, Juliano. **Razões da evasão de alunos**: um estudo na Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc. Joaçaba, SC: 2016. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://pergamum.unoesc.edu.br/pergamumweb/vinculos/00002c/00002c3c.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

DIAS DA SILVA, Marco Antonio; LOPES, Liana da Cruz Valdívia; ALBEROLA, Rita de Cássia da Silva. Análise da importância destinada à evasão nos cursos a distância pelos pesquisadores brasileiros. **Revista Paidéi@. Unimes Virtual**, v. 8, n. 13, jan. 2016. Disponível em: <http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=index>. Acesso em: 25 maio 2019.

FIUZA, Patricia Jantsch. **Adesão e permanência discente na educação a distância**: investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade. 2012. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.



GOMES, Débora. **Evasão na EAD**: motivos que influenciam e como evitar. 2019. Disponível em: <https://sambatech.com/blog/cat-ead/evasao-na-ead/>. Acesso em: 12 maio 2019.

IBGE. Indicadores de Desenvolvimento Sustentável. **Sidra**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1220>. Acesso em: 25 jul. 2019.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. Comissão Própria de Avaliação – CPA. **Perfil do estudante ingressante na Unoesc**: 2º semestre de 2019. Joaçaba: Editora Unoesc, 2019.

XANTHOPOYLOS, Stavros. **A Educação na Era Digital**: a nova visão e o papel da EaD. 2018. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/educa%C3%A7%C3%A3o-na-era-digital-nova-vis%C3%A3o-e-o-papel-da-ead-xanthopoulos/>. Acesso em: 12 maio 2019.



O ENSINO A DISTÂNCIA E O PANORAMA DAS ESCOLAS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO ESTADO DE SANTA CATARIANA

Nivaldir Ferreira de Lima Júnior¹

Leandra Daiprai²

RESUMO

O presente artigo é resultado de um estudo que buscou identificar os cursos de Arquitetura e Urbanismo ofertados no Estado de Santa Catarina na modalidade EaD, com vistas a analisar o panorama atual desses cursos por meio do número de vagas ofertadas, número de matriculados e como estes estão distribuídos territorialmente pelo Estado. Essa modalidade de ensino foi regulamentada no Brasil pela Lei n. 9.394 de 1996 (LDB), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, assim como o Decreto n. 9.057, de maio de 2017, que libera a oferta de cursos a distância independentemente da existência de curso presencial na Instituição de Ensino Superior (IES), o que acarretou uma vasta disseminação de cursos de Arquitetura e Urbanismo em EaD pelo País. Este artigo aborda algumas questões relacionadas ao ensino por competências em EaD na formação dos Arquitetos e Urbanistas, levando em consideração a Resolução n. 2, de 2010, do Ministério da Educação; nela estão contidas as competências e habilidades mínimas que os cursos devem possibilitar para a formação profissional. Com dados obtidos no InepData e no e-MEC, traçou-se um panorama regional, nacional e estadual da quantidade de cursos e alunos matriculados nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Arquitetura e urbanismo. Ensino por competência. Ensino a distância.

¹ Pós-graduando em Formação de Professores Tutores para Atuar na EaD; Professor Especialista no Curso de Arquitetura e Urbanismo na Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; nivaldir.junior@unoesc.edu.br

² Professora Mestre e Coordenadora do Curso de Arquitetura e Urbanismo na Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; leandra.daiprai@unoesc.edu.br



Distance learning and the panorama of schools of architecture and urbanism in the State of Santa Catarina

Abstract

The present article is a study that seeks to identify the courses of Architecture and Urbanism offered in the state of Santa Catarina in distance education, with a view to analyzing the current panorama of these courses through the number of places offered, number of enrolled and how they are distributed territorially by the state. This type of distance learning was regulated in Brazil by Law No. 9,394 of 1996 which established the guidelines and bases of national education, as well as Decree 9,057 of May 2017, which releases the offer of distance learning courses regardless of existence of a face-to-face course at higher education institutions which resulted in a wide dissemination of Architecture and Urbanism courses in distance education across the country. This article addresses some issues related to teaching by competence in distance education in the training of Architects and Urban Planners taking into account Resolution No. 2 of 2010 of the Ministry of Education, it contains the minimum competences and skills that courses should enable for professional training. With data obtained by InepData and e-MEC, a national and state regional overview of the number of courses and students enrolled in this type of education was drawn up.

Keywords: Architecture and urbanism. Competency teaching. Distance learning.

1 INTRODUÇÃO

Segundo o Censo da Educação Superior de 2018 realizado pelo Inep, existem no Brasil, aproximadamente, 516 Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de Arquitetura e Urbanismo, sendo 632



cursos de Arquitetura e Urbanismo ofertados nestas. No Estado de Santa Catarina esse número chegou a 36 IES com 39 cursos ofertados (BRASIL, 2019).

Dados mais recentes do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior e-MEC apontam que, no Brasil, existem 806 cursos registrados. No Estado de Santa Catarina existem 57 IES cadastradas, e, destas, 40 ofertam o curso de Arquitetura e Urbanismo na modalidade presencial, 11, apenas na modalidade de Ensino a Distância (EaD), e seis ofertam-no em ambas as modalidades (BRASIL, 2020).

Diante desses dados, percebe-se que houve um aumento considerável no último ano de novos cursos ofertados no Estado de Santa Catarina, e essa expansão do ensino superior é um passo importante em busca da superação das desigualdades e promoção da equidade social; mas o principal desafio que se coloca é saber como garantir a qualidade do ensino ofertado (CUNHA, 2011, p. 446). Dessa forma, este estudo teve como objetivo identificar os cursos de Arquitetura e Urbanismo ofertados no Estado de Santa Catarina na modalidade EaD, com vistas a analisar o panorama atual desses cursos por meio do número de vagas ofertadas, do número de matriculados e como estes estão distribuídos territorialmente pelo Estado.

Em 1999 um artigo do CONABEA, Maragno (1999) perguntava: “Abertura de novos cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil: uma questão de qualidade ou de quantidade?” A realidade daquele momento é que se estava ultrapassando os 300 cursos de arquitetura e urbanismo, havendo a preocupação com a qualidade e não com a quantidade de cursos existentes no País. E, em 2019, quando existem 850 cursos, constata-se que o problema da qualidade ainda é presente.

A questão que se pode evidenciar quanto à qualidade do ensino é referente à carência de mão de obra qualificada de docentes realmente preparados para atuar em tantos cursos. Dessa forma, uma maneira de suprir essa demanda é a adoção de modalidades de ensino híbridos, em



que parte das aulas é presencial e outra parte a distância ou, até mesmo, 100% a distância.

Diante do exposto, surge a pergunta desta pesquisa, qual é o panorama atual das escolas de Arquitetura e Urbanismo que ofertam o curso na modalidade EaD no Estado de Santa Catarina?

O crescente número de IES que oferecem EaD é uma realidade no cenário nacional; porém ainda são poucos os estudos aprofundados sobre as perdas advindas da ausência da experiência coletiva e da dinâmica própria de grupos, já que essa modalidade de ensino é individual.

Maragno (1999), em seu artigo intitulado *Abertura de novos cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil: uma questão de qualidade ou de quantidade?*, questionava a realidade daquele momento, pois se estava ultrapassando os 300 cursos de arquitetura e urbanismo, sendo que a preocupação era com a qualidade e não com a quantidade de cursos existentes no País. E, em 2019, quando existiam 850 cursos, constatou-se que o problema da qualidade ainda pode estar presente.

A questão que se pode evidenciar quanto à qualidade do ensino é referente à carência de mão de obra qualificada de docentes preparados para atuar em tantos cursos. Dessa forma, uma maneira de suprir essa demanda é a adoção de modalidades de ensino híbridos, em que parte das aulas é presencial e outra parte, a distância ou, até mesmo, 100% a distância.

Diante do exposto, surge a pergunta desta pesquisa: qual é o panorama das escolas de Arquitetura e Urbanismo que ofertam o curso na modalidade EaD no Estado de Santa Catarina?

Dessa forma, Maragno (2017) comenta que, ultrapassando o âmbito dos conhecimentos e das informações, há dúvidas ajuizadas sobre a (im) possibilidade de aquisição e desenvolvimento de habilidades e aptidões específicas, que demandam experiências autênticas de se ver diante de problemas, penetrar espaços, presenciar situações, tocar objetos ou corpos, praticar experimentos, etc., típicas de componentes curriculares



de cunho prático, em áreas como medicina, arquitetura e urbanismo, direito, química, etc.

A Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA) publicou recentemente um manifesto com sua preocupação e peremptória discordância quanto à criação de Cursos de Graduação de Arquitetura e Urbanismo integralmente na modalidade EaD. Do mesmo modo, ela reconhece que os avanços na área do ensino a distância são importantes e, ainda, propõe-se a participar de um amplo debate público sobre seu alcance e suas limitações nas áreas de conhecimento que exigem formação teórico-prática e que podem ensejar risco à vida, ao patrimônio e ao meio ambiente (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 2017).

O Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU) se manifestou no mesmo ano contra os cursos totalmente em EaD. Além disso, afirma que os cursos de Arquitetura e Urbanismo na modalidade até agora cadastrados no MEC não atendem à legislação vigente do setor educacional, por não contemplarem a relação professor-aluno própria dos ateliês de projeto e outros componentes curriculares (CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 2017).

Assim, faz-se importante pesquisar quais são as competências que os componentes em EaD estão abordando, e se estas são parâmetros para o ensino presencial, de maneira que não podem ser ignorados em cursos oferecidos integralmente a distância sem que haja comprometimento da qualidade da formação (CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 2017).

Dessa forma, a referida pesquisa foi classificada como exploratória, objetivando proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e, principalmente, aprimorar as ideias ou a descoberta de intuições, considerando os mais variados aspectos relativos ao fato que será estudado (GIL, 2002).



A pesquisa exploratória buscou apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto (SEVERINO, 2007).

Quanto à abordagem de investigação da pesquisa, está enquadrada como método misto com estratégia exploratória sequencial, caracterizada pela coleta e pela análise de dados quantitativos, em uma primeira fase da pesquisa, seguida de coleta e análise de dados qualitativos, desenvolvida sobre os resultados quantitativos iniciais (CRESWELL, 2010).

Assim, identificou-se quais os cursos de Arquitetura e Urbanismo são ofertados no Estado de Santa Catarina na modalidade EaD, para realizar a análise do panorama atual desses cursos por meio do número de vagas ofertadas, número de matriculados e como estes estão distribuídos territorialmente pelo Estado.

2 O ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

O ensino a distância (EaD) não é realidade recente. Há notícias de experiências no século XIX, sendo conhecida sua difusão no início do século XX por meio dos “cursos por correspondência” com o apoio dos Correios. A EaD por meio digital aconteceu no início dos anos 2.000, com a propagação em larga escala da internet, e caracterizou-se pela oferta de cursos on-line. A partir da segunda metade da década de 2010, com as inovações tecnológicas e a universalização do acesso à internet, o ensino a distância tomou novo fôlego e passou a conquistar cada vez mais adeptos, seja em cursos livres e de pós-graduação, seja em determinadas áreas de graduação (MARAGNO, 2017).

As modalidades de ensino disponíveis podem ser classificadas em: presencial, a distância e híbrida. Maragno (2017) descreve que, na presencial, o curso é oferecido fisicamente em determinado local, com alunos e professores relacionando-se diretamente, subdividido entre os métodos tradicionais e de ensino com utilização complementar de



Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). Já o ensino a distância é compreendido como on-line ou e-learning, caracterizado pelo uso de tecnologias baseadas na web de acompanhamento sequenciado flexível, em que estudantes e tutores podem se relacionar por meio de chats e outras formas de comunicação em rede. Por fim, o autor descreve a modalidade híbrida, que é semipresencial, *blended-learning* ou *blearning*, que combina ensino presencial com o ensino a distância.

No Brasil, a Lei n. 9.394 de 1996 (LDB) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e cria a modalidade de ensino a distância. Por outro lado, o Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, caracteriza a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, desenvolvendo atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em diversos lugares e tempo (BRASIL, 2017).

O referido Decreto estabelece, ainda, normas para as atividades presenciais que deverão ser realizadas na sede ou polo da instituição. Os polos deverão ter infraestrutura física e tecnologia e de pessoal e que as IES na modalidade a distância que detenham a prerrogativa de autonomia dos sistemas de ensino independem de autorização para funcionamento de curso superior na modalidade a distância (BRASIL, 2017). Com o Decreto n. 9.057, de maio de 2017, ficou liberada a oferta de cursos EaD independentemente da existência de curso presencial na IES, que deve seguir as mesmas exigências e procedimentos de autorização, reconhecimento e renovação dos cursos presenciais (BRASIL, 2017).

Há uma preocupação de que os cursos devem atender aos requisitos mínimos estabelecidos por meio de projetos pedagógicos, infraestrutura e corpo docente com qualidades mínimas atestadas pelos órgãos oficiais reguladores, como o Ministério da Educação. Porém, tudo



isto não deve ficar apenas nos registros em papel ou meios digitais, mas deve ser comprovado in loco. Métodos, sistemas e ferramentas somente devem ser considerados e aceitos se oferecerem garantias mínimas de qualidade no ensino e na formação de profissionais aptos à inserção nos mercados, como preceitua a LDB. Ainda, busquem a excelência e não se contentem com a precariedade do ensino e da qualificação dos egressos (MARAGNO, 2018).

2.1 O EAD NOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO

O principal diferencial dos cursos na modalidade EaD é a flexibilidade de horários, permitindo que cada estudante adapte o curso a seu próprio ritmo e necessidade. Porém, essa vantagem pode se apresentar como uma desvantagem, ou seja, a possibilidade de estudar em qualquer hora e lugar requer disciplina e empenho para superar atitudes. Afinal, as atividades do cotidiano aliadas à atratividade de internet e redes sociais acabam por desviar a atenção no estudo, gerando atrasos sucessivos que terminam em desistências. EaD exige um grau de maturidade e compromisso maior por parte dos alunos, demonstrando que as taxas de sucesso parecem ser maiores para estudantes em faixa etária mais avançada (MARAGNO, 2018).

Outro fator que pode ser considerado favorável ao EaD é a possibilidade de adequar o fluxo das aulas às necessidades de cada um. É possível repetir a aula várias vezes, tardar mais em um conteúdo de maior dificuldade, o que normalmente não ocorre em turmas presenciais, em que alguns alunos acabam ficando para trás e com prejuízo de conteúdo. Em contraponto, perde-se em interação professor-aluno e também aluno-aluno, pois aqueles que ministram aulas sabem da importância da participação ativa e dialética no aprendizado (MARAGNO, 2018).

Na arquitetura e urbanismo pode-se apontar outra vantagem do EaD, que é a possibilidade de levar docentes qualificados de áreas de



ensino específicas para regiões mais afastadas e desprovidas de recursos humanos disponíveis (MARAGNO, 2018).

Os conhecimentos teóricos podem ser oferecidos a distância com resultados satisfatórios, com o auxílio de inúmeras ferramentas encontradas na internet, o que permite aulas visualmente mais dinâmicas e interativas, facilitando a compreensão de fenômenos e conceitos, além de propiciar acesso a professores gabaritados em regiões mais afastadas. Todavia, é importante atentar-se que não se dispõe ainda de estudos suficientemente aprofundados sobre as perdas advindas da ausência da experiência coletiva e do dinamismo próprio dos grupos, já que o ensino a distância é uma experiência primordialmente individual (MARAGNO, 2018).

Diante desses fatos, a Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura (ABEA) divulgou em 2017 um documento em que reconhece a importância dos avanços na área de ensino a distância, estimulando em seus fóruns a discussão sobre a introdução das novas ferramentas de linguagem e expressão nas práticas pedagógicas, mas, também, alerta que nas áreas em que se ensina um ofício e não uma ciência, o que é próprio da maioria das profissões regulamentadas, exige-se na formação acompanhamento presencial, não somente com contato físico entre professor e aluno, mas grande proximidade (ABEA, 2017). São os casos citados de atividades em espaços específicos: laboratórios, clínicas, ateliers, etc. Para a ABEA, nessas situações a participação presencial é insubstituível, ressaltando que são profissões regulamentadas por interesse da sociedade, pois envolvem a manutenção da integridade física e bem-estar dos indivíduos, de seu patrimônio pessoal, do patrimônio público coletivo e do meio ambiente (ABEA, 2017; MARAGNO, 2018).

Para melhor compreender sobre essa preocupação do ensino da Arquitetura e Urbanismo totalmente em EaD, Baptista (1990) esclarece que, na educação em Arquitetura, “ver” é o primeiro desafio e se dá em duas frentes: ver, de fato, as coisas como se apresentam através das experimentações de desenhar o que se vê, compreender e reproduzir



proporções, profundidades, movimento, jogos de luz e sombra, escala. Já a outra, se dá repensar os estereótipos internalizados, ou seja, na aproximação e no reconhecimento da realidade e nos questionamentos infundáveis sobre seus diversos aspectos. Juntas, permitem “ler” o lugar e as pessoas como se apresentam, para, a partir desse mundo real, pensar profundamente e formular problemas, mais que apenas buscar respostas (BAPTISTA, 1990).

Tendo essa primeira dificuldade, a primeira questão que Baptista (1990) coloca é “como ensinar a ver e a desenhar uma realidade na qual não estão professor e estudante, imersos?” O autor argumenta, ainda, que, em futuro próximo, a realidade virtual reproduzirá com tal perfeição o mundo físico que a distância não mais representará uma barreira para os sentidos, porém um futuro mais promissor seria a complementaridade entre o mundo físico e o mundo virtual, e não a substituição de um pelo outro. A realidade virtual, como toda representação, está sujeita às limitações de qualquer outra interpretação e depende da capacidade e do conhecimento prévio do leitor.

Os debates sobre as diferentes visões de mundo, que podem levar a diferentes interpretações do que se vê e se reproduz, exige uma interlocução baseada na empatia entre as pessoas. Trata-se de lidar com preconceitos, resistências, ousadias, desânimos e coragens a partir de desenhos e representações com o objetivo de construir posturas críticas e autônomas. A dificuldade que o EaD causa é multiplicada pelo distanciamento no interior do grupo de estudantes e estudantes e professor. Ou seja, a discussão de temas polêmicos torna-se extremamente difícil nos meios digitais, capazes muito mais de polemizar posições binárias do que de ampliar o espectro de percepções e colaborar na construção de argumentos coerentes (BAPTISTA, 1990).

Outra questão fundamental para o ensino da Arquitetura e Urbanismo, é que o estudante e o professor precisam experimentar juntos o rebatimento da realidade sobre o desenho, experimentando “ocupar” o



lugar desenhado. Baptista (1990) comenta que olhar para si e para os que o rodeiam e medindo com o próprio corpo distâncias e possibilidades de uso, amplia a compreensão do espaço a partir do lugar que o corpo ocupa; é uma experiência em que a noção de tamanho dos espaços e objetos e de adequação é melhor e mais profunda que inúmeras visitas aos livros de pré-dimensionamento ou às tabelas das normas de acessibilidade.

Na questão dos componentes curriculares em que é ensinado ao aluno o processo de projeto, deve-se atentar à questão de que tratar desse assunto em um ambiente virtual enfraquece demasiadamente a empatia necessária para transformar a experiência individual em conhecimento utilizável. Como experimentar tais variações de percepção, discutindo sobre elas, estabelecendo parâmetros de comparação, sem uma interlocução pessoal? (BAPTISTA, 1990).

A elaboração de projetos não se desenha depois de encontrar as respostas a perguntas anteriores, mas se inventam as perguntas e as prováveis e transitórias respostas sucessivamente enquanto se desenha; inventar, nesse contexto, tem o significado de transpor, analógica e metaforicamente, o conhecimento de um campo para o outro, tendo como objetivo transformar a realidade. Assim, o autor explica que, no ateliê, o papel do professor é indicar qual desenho é necessário para explicitar a ideia, para investigá-la e saber se é da ordem da arquitetura. A inexperiência do estudante, ou o reduzido repertório disponível, não permite, muitas vezes, que a investigação prospere. Há situações em que o croqui é fundamental, em outras o uso da cor para destacar percursos ou demarcações territoriais, em outras será a simulação na tela, os testes no laboratório de conforto, o uso da maquete física, as experimentações sucessivas no software de desenho, a inserção fotográfica, até o protótipo (BAPTISTA, 1990).

Em um mesmo projeto, Baptista (1990) relata que a alternância de escalas permite a aproximação e a síntese demandadas pelos problemas específicos de cada etapa de projeto, e essa é uma expertise desafiadora,



uma das mais difíceis no ensino de projeto. Dessa forma, para ele surge, então, uma quarta dificuldade: o desenho auxiliado por computador é um desenho elaborado sem escala, ou seja, perde a materialidade fixa de uma determinada escala, e parece exigir, sempre, detalhes em número superior à síntese de cada momento. Ficam comprometidas as noções não só de escala, mas, principalmente, de proporção e de hierarquia, na construção da visão espacial do estudante. Se os projetos de arquitetura ainda conseguem, de certo modo, superar essas dificuldades, os projetos urbanos, pela própria escala, dificilmente conseguem ser discutidos na tela do computador.

As dificuldades elencadas não esgotam os problemas do ensino de projeto, nem são exclusivas do ensino a distância. No entanto, a interface virtual que elimina o contato pessoal amplia em muito os problemas encontrados. A alternativa de encontros eventuais, em pequeno número e curto período de tempo, dificilmente suprirá a interlocução necessária ao desenvolvimento das habilidades requeridas na educação em Arquitetura e em Urbanismo: empatia, imaginação e criatividade (BAPTISTA, 1990)

Baptista (1990) conclui que a experimentação continuada das soluções provisórias próprias do processo de projeto se torna mais inventiva e propícia aos desdobramentos criativos se acontece em um ambiente compartilhado, sujeita à crítica e intervenções do grupo de estudantes e professores. Assim a transição entre a compreensão, a concepção, a avaliação e o aperfeiçoamento corresponde, no ensino de projeto, à transição entre ver, desenhar, imaginar, simular, experimentar, testar e aperfeiçoar. É um processo de descoberta e amadurecimento, e o compartilhamento das várias experiências contribui significativamente para que seja um processo inspirador.



2.2 AS COMPETÊNCIAS PARA FORMAÇÃO DO ARQUITETO E URBANISTA

Um entendimento primário do termo competências pode ser a junção de uma qualificação e de um saber-fazer, juntamente com as atitudes do empregado no ambiente de trabalho. Durand (2001) afirma que isso acarreta em uma arbitrariedade no estabelecimento dos contratos de trabalho, que seriam estruturados não apenas sobre a qualificação, mas na capacidade de torná-la disponível na empresa e em benefício desta, uma vez que é o empregador que avaliará as competências. Desse modo, as relações de trabalho serão estabelecidas “pelo mercado e longe de toda a proteção das convenções coletivas – o que coloca a individualização da relação salarial no coração do novo dispositivo.”

Para Ricardo (2010), em certos casos, aspectos da personalidade dos trabalhadores, como responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo, são enfatizados em detrimento de qualificações técnicas, pois sobrevivem à automatização e parecem responder melhor às crises, ou seja, espera-se uma formação para o trabalho de modo geral e não para uma ocupação específica. Esta última caracterizaria melhor o conceito de qualificação. Isso desloca a responsabilidade da formação para o sujeito.

Na formação técnico-profissional a relação entre a empresa e a escola é bem mais estreita, e se pode dizer que as ambiguidades a respeito do termo competências são menores (RICARDO, 2010). Para Ropé e Tanguy (1997), aceita-se uma definição possível para as competências como sendo um “saber-fazer operacional validado”. Tal definição, segundo os autores, esconde o que os críticos à noção de competências chamam de “lógica das competências”, a qual limitaria a autonomia dos trabalhadores e proporia uma nova ordem nas relações de trabalho. Dessa forma, Ropé e Tanguy (1997) comentam que, ao se assumir as competências como um “saber-fazer operacional validado”, entende-se que as qualificações adquiridas



na profissão são temporárias, ao contrário de um diploma, que certifica um título. Este, porém, não é mais suficiente para a empregabilidade.

O “saber-fazer”, nesse caso, envolve não só os conhecimentos adquiridos, mas também as experiências acumuladas ao longo da atividade profissional, e o adjetivo “operacional” implica que tais saberes serão aplicáveis em uma organização/empresa. Esses saberes terão que ser “validados”. Ou seja, serão confirmados pela formação e pelo controle das funções exercidas na empresa, pois apenas a titulação, praticamente entendida como a qualificação, não é mais garantia de competência (ROPÉ; TANGUY, 1997).

Por outro lado, Perrenoud et al. (2002) definem uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltipla de recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. Ainda, afirmam que as competências são “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Dessa maneira, Ricardo (2010) comenta que uma competência que se manifesta na execução de uma tarefa não é, portanto, a mera aplicação de conhecimentos memorizados, envolve também um julgamento da pertinência dos recursos disponíveis e sua integração com discernimento em tempo real. Portanto, a construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização, que se constituem e se consolidam em treinamentos associados a uma postura reflexiva. Tais treinamentos envolvem experiências renovadas e disponibilidade para a análise, uma vez que o mero acúmulo de conhecimentos não garante sua integração e mobilização (RICARDO, 2010).

Para Ricardo (2010), ao mesmo tempo que o acúmulo de conhecimentos não garante a sua mobilização em situações complexas, é uma condição necessária, pois sem recursos a mobilizar não se constroem



competências. O contrário também é verdadeiro, uma vez que se existem os recursos, mas não são mobilizados com discernimento, na prática, é como se não existissem.

Da mesma maneira, Perrenoud (1997) sugere treinamentos de mobilização dos conhecimentos articulados a práticas analíticas, os quais buscariam transpor tais recursos, combiná-los, elaborar o problema e lançar mão de estratégias originais para resolvê-lo. No entanto, essa transferência não é automática.

Conforme Perrenoud (1997), as competências permitem enfrentar com algum sucesso as situações desconhecidas, porque contêm certa intuição analógica que possibilita a mobilização de vários recursos e experiências anteriores, a fim de obter uma resposta parcialmente original que seja adequada à situação. É nesse sentido que as competências se situam entre inovações e repetições.

As competências, segundo Ricardo (2010), envolvem uma complexidade maior, pois comportam inferências, antecipações, generalizações, transposições analógicas, além de outras capacidades humanas. Nesse caso, uma competência também se torna um recurso mobilizável para a construção de outras competências mais complexas ou mesmo para a aprendizagem de conteúdos específicos (RICARDO, 2010).

Magalhães, Wanderley e Rocha (1997) definem competência como um “conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função.” Segundo Zarifian (1996), “competência é assumir responsabilidades frente a situações complexas de trabalho aliado ao exercício sistemático de reflexão na execução de tarefas.” Por outro lado, Sparrow e Bognanno (1994) definem competência quanto à atitude, como a disposição que permite ao profissional se adaptar rapidamente a qualquer ambiente, fazendo uso do conhecimento e se orientando para inovação e aprendizagem permanentes.



Dutra, Hipólito e Silva (1998) definem competência como a capacidade de uma pessoa gerar resultados dentro dos objetivos organizacionais. Para Tanguy (1997), um dos aspectos essenciais da competência é que esta não pode ser compreendida de forma separada da ação.

Na área específica de Arquitetura e Urbanismo, a Resolução n. 2 de 2010 do Ministério da Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Nela estão contidas as competências e habilidades mínimas que os cursos devem possibilitar para a formação profissional. Ao todo são 13 competências e habilidades contidas no art. 5º da Resolução, sendo elas:

- I. - o conhecimento dos aspectos antropológicos, sociológicos e econômicos relevantes e de todo o espectro de necessidades, aspirações e expectativas individuais e coletivas quanto ao ambiente construído;
- II. - a compreensão das questões que informam as ações de preservação da paisagem e de avaliação dos impactos no meio ambiente, com vistas ao equilíbrio ecológico e ao desenvolvimento sustentável;
- III. - as habilidades necessárias para conceber projetos de arquitetura, urbanismo e paisagismo e para realizar construções, considerando os fatores de custo, de durabilidade, de manutenção e de especificações, bem como os regulamentos legais, de modo a satisfazer as exigências culturais, econômicas, estéticas, técnicas, ambientais e de acessibilidade dos usuários;
- IV. - o conhecimento da história das artes e da estética, suscetível de influenciar a qualidade da concepção e da prática de arquitetura, urbanismo e paisagismo;
- V. - os conhecimentos de teoria e de história da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo, considerando sua produção no contexto social, cultural, político e econômico e tendo como objetivo a reflexão crítica e a pesquisa;
- VI. - o domínio de técnicas e metodologias de pesquisa em planejamento urbano e regional, urbanismo e desenho urbano, bem como a compreensão dos sistemas de infraestrutura e de trânsito, necessários para a concepção de estudos, análises e planos de intervenção no espaço urbano, metropolitano e regional;



- VII. - os conhecimentos especializados para o emprego adequado e econômico dos materiais de construção e das técnicas e sistemas construtivos, para a definição de instalações e equipamentos prediais, para a organização de obras e canteiros e para a implantação de infraestrutura urbana;
- VIII. - a compreensão dos sistemas estruturais e o domínio da concepção e do projeto estrutural, tendo por fundamento os estudos de resistência dos materiais, estabilidade das construções e fundações;
- IX. - o entendimento das condições climáticas, acústicas, lumínicas e energéticas e o domínio das técnicas apropriadas a elas associadas;
- X. - as práticas projetuais e as soluções tecnológicas para a preservação, conservação, restauração, reconstrução, reabilitação e reutilização de edificações, conjuntos e cidades;
- XI. - as habilidades de desenho e o domínio da geometria, de suas aplicações e de outros meios de expressão e representação, tais como perspectiva, modelagem, maquetes, modelos e imagens virtuais;
- XII. - o conhecimento dos instrumentais de informática para tratamento de informações e representação aplicada à arquitetura, ao urbanismo, ao paisagismo e ao planejamento urbano e regional; XIII - a habilidade na elaboração e instrumental na feitura e interpretação de levantamentos topográficos, com a utilização de aerofotogrametria, fotointerpretação e sensoriamento remoto, necessários na realização de projetos de arquitetura, urbanismo e paisagismo e no planejamento urbano e regional. (BRASIL, 2010).

Portanto, anterior à dicotomia entre oferta a distância e presencial, a questão-chave da educação profissional superior é formar profissionais com domínio de conhecimentos e capacidades e habilidades suficientes para atender adequadamente às demandas do mercado e da sociedade (MARAGNO, 2018).



2.3 PANORAMA DO EAD NO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO

As análises aqui apresentadas foram realizadas a partir dos dados disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que realizou o censo do ensino superior no ano de 2017, por meio do InepData, que tem o objetivo de fornecer dados sobre número de estabelecimentos de ensino, matrículas e funções docentes na educação básica e superior.

Até o início de 2017 um curso superior de graduação só poderia ser oferecido a distância no Brasil por instituição que também tivesse mesmo curso na modalidade presencial. Isso mudou em maio do mesmo ano, com o Decreto n. 9.057. Os cursos de Arquitetura e Urbanismo começam a ser disseminados por todas as regiões do Brasil. Esse fato não impediu que uma instituição do interior de Minas Gerais criasse o curso no ano de 2015 (segundo dados do InepData) e anunciasse em 2016, a oferta de um curso a distância sem a oferta presencial (MARAGNO, 2018).

No País existem 41 IES (todas privadas ou sem fins lucrativos) que ofertavam o curso em 1.078 polos. Destes, 1.068 estão com o curso em funcionamento, porém não necessariamente com alunos matriculados. Outro fato que chama a atenção é que apenas 550 polos possuem ato normativo que autoriza o início do funcionamento do curso emitido pelo MEC (BRASIL, 2020).

Em 2017, 31 municípios brasileiros possuíam polos de IES com alunos matriculados no curso de Arquitetura e Urbanismo na modalidade EaD. Observa-se, na Tabela 1, que grande parte destes estão concentrados na região Sudeste, ou seja, 29%, e 23% na região Centro-oeste, seguidos da Sul com 19%, Norte com 16% e Nordeste com 13% (BRASIL, 2017).



Tabela 1 – Municípios com polo de Curso de Arquitetura e Urbanismo EaD

Municípios com Polo de Curso de Arquitetura e Urbanismo EaD		
Região	Municípios com Polos em 2017	Total no Brasil
Sudeste	9	31
Centro-oeste	7	
Sul	6	
Norte	5	
Nordeste	4	

Fonte: adaptada de Brasil (2017).

Comparando com a modalidade presencial, que no mesmo ano estava presente em 241 municípios com IES que optaram pelo curso de Arquitetura e Urbanismo, conforme a Tabela 2, percebe-se que a região Sudeste também possuía maior percentual, ou seja, 45% dos municípios, seguida da região Sul, com 26%, logo após a Nordeste, com 16%, 8% com o Centro-oeste e 5% no Norte (BRASIL, 2017). Ressalta-se que essa porcentagem diz respeito ao número total de cursos em EaD e presenciais, de forma independente.

Tabela 2 – Municípios com Cursos de Arquitetura e Urbanismo Presenciais

Municípios com Cursos de Arquitetura e Urbanismo Presenciais		
Região	Municípios com Polos	Total no Brasil
Sudeste	108	241
Sul	64	
Nordeste	38	
Centro-oeste	19	
Norte	12	

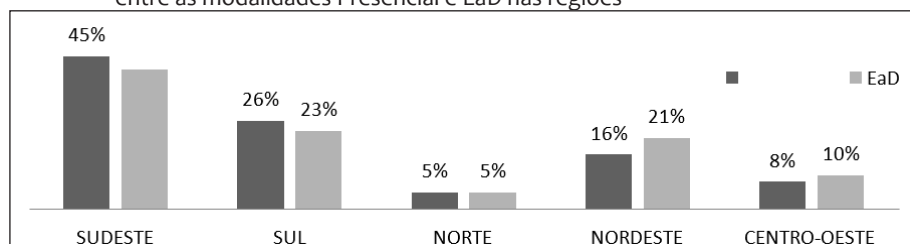
Fonte: adaptada de Brasil (2017).

Levando em consideração que Maragno (2018) afirma que uma vantagem do EaD é levar docentes qualificados de áreas de ensino



específicas para regiões mais afastadas e desprovidas de recursos humanos, é possível verificar que, conforme Gráfico 1, a quantidade de municípios que dispõem de polos em EaD em regiões com pouca quantidade de cursos presenciais, que seria uma justificativa para a existência de uma quantidade superior de polos com oferta de cursos na modalidade EaD não se concretiza em 100% das regiões do Brasil, com exceção das regiões Nordeste e Centro-oeste. As regiões que possuem grande quantidade de cursos na modalidade presencial são as mesmas que possuem maior quantidade de cursos na modalidade EaD.

Gráfico 1 – Comparação de municípios com oferta de cursos de Arquitetura e Urbanismo entre as modalidades Presencial e EaD nas regiões



Fonte: adaptado de Brasil (2017).

Ao analisar os alunos matriculados nas IES na modalidade EaD, percebe-se que em 2017 existiam 755 alunos, conforme Tabela 3. A distribuição desses alunos nas regiões brasileiras se configurava em 38% na Sudoeste, 18% na Norte, 15% na Sul e Centro-oeste, 14% na Nordeste (BRASIL, 2017).



Tabela 3 – Alunos matriculados nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo EaD

Alunos matriculados nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo EaD		
Região	Alunos Vinculados aos Cursos	Total no Brasil
Sudeste	288	755
Sul	116	
Norte	133	
Nordeste	108	
Centro-oeste	110	

Fonte: adaptada de Brasil (2017).

Ao analisar os alunos matriculados nas IES na modalidade presencial, percebe-se que no ano de 2017 existiam 85.300 alunos, conforme Tabela 4. A distribuição desses alunos nas regiões brasileiras se configurava em 41% na Sudoeste, 23% na Sul, 21% na Nordeste, 10% na Centro-oeste e 5% na Norte (BRASIL, 2017).

Tabela 4 – Alunos matriculados nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo Presenciais

Alunos matriculados nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo Presenciais		
Região	Municípios com Polos	Total no Brasil
Sudeste	34.969	80.604
Sul	19.981	
Nordeste	17.545	
Centro-oeste	8.109	
Norte	4.696	

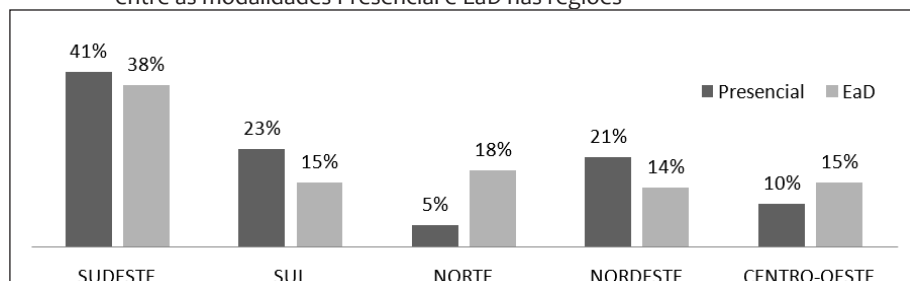
Fonte: adaptada de Brasil (2017).

Comparando o percentual de alunos matriculados em ambas as modalidades de ensino, conforme Gráfico 2, verifica-se uma inversão na região Norte, que apresentava uma porcentagem proporcional maior de alunos matriculados na modalidade EaD mesmo que essa região possuía baixo percentual de municípios com polos que dispusessem de cursos de



Arquitetura e Urbanismo na modalidade EaD. No Nordeste a realidade era diferente, pois, apesar de possuir em 2017 uma proporção maior de polos com cursos de Arquitetura e Urbanismo, a proporção de alunos matriculados na modalidade EaD é menor que a modalidade presencial.

Gráfico 2 – Comparação de alunos matriculados em cursos de Arquitetura e Urbanismo entre as modalidades Presencial e EaD nas regiões



Fonte: adaptado de Brasil (2017).

Analisando o caso do Estado de Santa Catarina, o ensino da Arquitetura e Urbanismo na modalidade EaD teve início no ano de 2017, com duas IES com alunos matriculados em quatro polos (BRASIL, 2017). Em 2020 existem 34 polos que ofertam o curso de Arquitetura e Urbanismo nessa modalidade. Destes, 31 polos estão com o curso em funcionamento, porém não necessariamente possuem alunos matriculados, e apenas 13 possuem ato normativo que autoriza o início do funcionamento do curso emitido pelo MEC. Na modalidade presencial, o curso de Arquitetura e Urbanismo é ofertado em 46 IES (BRASIL, 2020).

Na modalidade EaD, segundo o censo de 2017, no Estado de Santa Catarina existiam 19 polos em 17 municípios com 532 vagas anuais no curso de Arquitetura e Urbanismo. Destes apenas três possuíam um total de 57 alunos matriculados (BRASIL, 2017).

Analisando a distribuição dos cursos na modalidade EaD pelas mesorregiões do Estado, conforme a Tabela 5, 33% dos cursos estão localizados no Oeste Catarinense e 22%, na Grande Florianópolis, 17%, no



Vale do Itajaí e no Norte Catarinense, 6%, no Sul Catarinense e 5%, na Serra. O que chama a atenção é que, em 2017, vários cursos disponibilizaram uma vaga por ano, e apenas nove cursos possuem ato normativo que autoriza o início do funcionamento do curso (BRASIL, 2017).

Conforme a mesma Tabela, os percentuais de alunos matriculados se modificam, ou seja, a mesorregião Oeste Catarinense tem 60% e a Norte, 40% dos alunos.

Tabela 5 – Cursos de Arquitetura e Urbanismo na modalidade EaD

Cursos de Arquitetura e Urbanismo na modalidade EaD						Número de Vínculos de Alunos		Total	
Ano Censo	UF	Nome Município	Mesorregião	Polos por Município	Vagas Ofertadas	Pública	Privada		
2017	SANTA CATARINA	Florianópolis	Grande Florianópolis	1	2		0		
		Biguaçu		1	1				
		Nova Trento		1	1				
		São José		1	0		0		
		Joinville	Norte Catarinense	1	15		23	23	
		Jaraguá do Sul		2	110		0		
		Chapecó	Oeste Catarinense	1	60		26	26	
		Concórdia		2	61		8	8	
		São Lourenço do Oeste		1	40			0	
		São Miguel do Oeste		1	0			0	
		Campos Novos		1	1			0	
		Lages		Serrana	1	40			0
		Tubarão		Sul Catarinense	1	1			0
		Itajaí	Vale do Itajaí	1	100			0	
		Blumenau		1	100			0	
		Navegantes		1	0			0	
				Total		16	532	0	57

Fonte: adaptada de Brasil (2017).



Os cursos de Arquitetura e Urbanismo na modalidade presencial no Estado de Santa Catarina são ofertados por 46 IES, totalizando 5.048 vagas anuais (BRASIL, 2020). Porém, em 2017 conforme o censo do Inep, haviam 6.583 alunos matriculados em todo o Estado (BRASIL, 2017). Analisando a distribuição dos cursos pelas mesorregiões do Estado, conforme a Tabela 6, 30% dos cursos estão localizados no Oeste Catarinense, 22%, no Vale do Itajaí, 17%, no Sul Catarinense, 13%, no Norte Catarinense, 9%, na Grande Florianópolis, e 9%, na Serra.

Conforme a mesma Tabela, os percentuais de alunos matriculados se modificam, ou seja, a mesorregião com uma maior porcentagem de alunos matriculados é o Vale do Itajaí, com 24%, seguido da Grande Florianópolis, com 22%, do Sul Catarinense, com 21%, do Oeste Catarinense, com 18%, do Norte, com 11%, e da Serra, com apenas 4%.



Tabela 6 – Cursos de Arquitetura e Urbanismo Modalidade Presencial

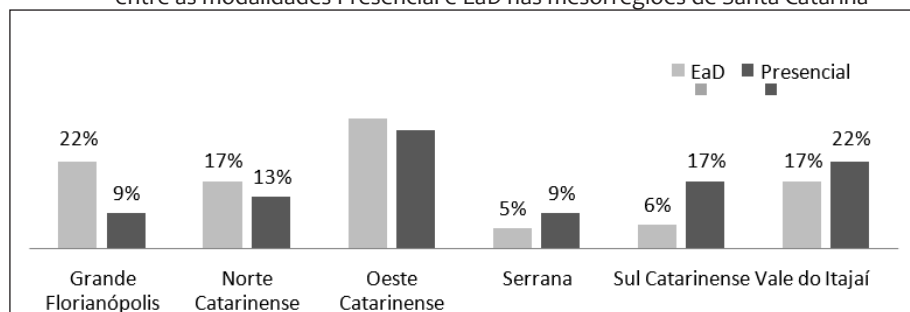
Ano Censo	UF	Cursos de Arquitetura e Urbanismo Modalidade Presencial		Vagas Anuais	Número de Vínculos de Alunos			Total		
		Nome Município	Mesorregião		Pública					
					Federal	Estadual	Municipal	Privada		
2017	SANTA CATARINA	Florianópolis	Grande Florianópolis	795	505			513	1.018	
		São José		220				422	422	
		Guaramirim	Norte Catarinense	100				244	244	
		Joinville		560				439	439	
		Mafra		50				30	30	
		Caçador		100				90	90	
		Chapecó		280				391	391	
		Concórdia		50				145	145	
		Itapiranga	Oeste Catarinense	80				95	95	
		São Miguel do Oeste		40				185	185	
		Videira		40				162	162	
		Xanxerê		35				149	149	
		Curitibanos	Serrana	40				79	79	
		Lages		90				196	196	
		Criciúma		288				288	288	
		Laguna	Sul Catarinense	80			520		520	
		Timbó		100				254	254	
		Tubarão		200				326	326	
		Balneário Camboriú		495				694	694	
		Blumenau	Vale do Itajaí	410				379	104	483
		Brusque		250				194	194	
		Indaial		200				21	21	
Rio do Sul		165				158	158			
TOTAL				4.668	505	520	379	5.179	6.583	

Fonte: adaptada de Brasil (2017).



Assim, como a análise do panorama nacional, o panorama estadual se comportava conforme o verificado no Gráfico 3. A quantidade de municípios catarinenses que dispõem de polos em EaD se diferencia do contexto nacional, ou seja, no Estado de Santa Catarina a comparação proporcional entre as modalidades de ensino são homogêneas no sentido de que, em algumas mesorregiões, o percentual de cursos em EaD é superior ao do presencial e em outras acontece o contrário. Porém, as mesorregiões que possuem grande quantidade de cursos na modalidade presencial são as mesmas que possuem maior quantidade de cursos na modalidade EaD.

Gráfico 3 – Comparação de municípios com oferta de cursos de Arquitetura e Urbanismo entre as modalidades Presencial e EaD nas mesorregiões de Santa Catarina

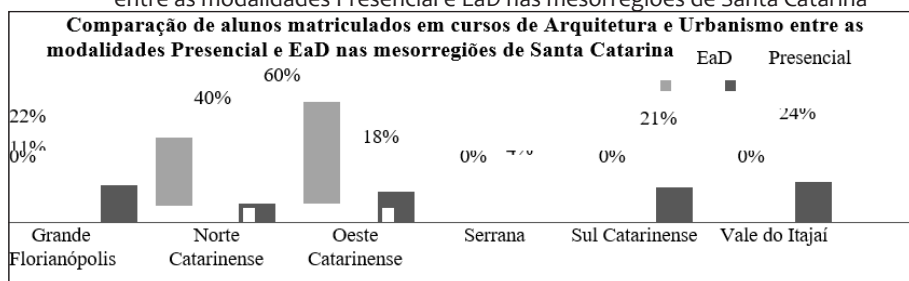


Fonte: adaptado de Brasil (2017).

No ano de 2017, quanto ao número de alunos matriculados em ambas as modalidades de ensino, conforme Gráfico 4, existia uma inversão na mesorregião Oeste e Norte Catarinense, que apresentavam uma porcentagem proporcional maior de alunos matriculados na modalidade EaD mesmo que essas regiões possuíssem uma baixa percentual de municípios com polos de cursos de Arquitetura e Urbanismo nessa modalidade. Esse cenário chama atenção porque apenas três cursos na modalidade EaD no Estado estavam com alunos matriculados, e, ainda, que dois deles se localizavam no Oeste catarinense.



Gráfico 4 – Comparação de alunos matriculados em cursos de Arquitetura e Urbanismo entre as modalidades Presencial e EaD nas mesorregiões de Santa Catarina



Fonte: adaptado de Brasil (2017).

3 CONCLUSÃO

Relacionando o referencial teórico apresentado com as competências que um profissional da Arquitetura e Urbanismo necessita para atuar de forma plena em suas atividades, observa-se que, independentemente das dificuldades apontadas pelos autores (meios tecnológicos ou não), é fundamental sanar as complexidades do EaD de algumas competências que são tradicionalmente trabalhadas em aulas práticas (em que há o contato e relacionamento entre professor e alunos e entre alunos e alunos).

Alguns componentes curriculares podem ter mais encontros presenciais do que a distância, tornando-se híbridos, até que sejam desenvolvidas soluções tecnológicas para suprir as complexidades relatadas. Dessa forma, o mais importante é que a formação de Arquitetos e Urbanistas seja criteriosa, objetiva, eficaz e que o discente obtenha as competências indispensáveis para o exercício da profissão.

Como os cursos de Arquitetura e Urbanismo na modalidade EaD são relativamente novos (iniciados em 2017), existem alunos que não integralizaram os 80% do curso necessários para participar da avaliação do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), que ocorreu pela última vez em novembro de 2019. Assim, o próximo ciclo deste para



tais estudantes provavelmente ocorrerá no ano de 2022. Com isso, até esse período, esses cursos não possuirão um conceito avaliativo para mensurar se as metodologias adotadas pelas IES estão sendo eficazes para o aprendizado das competências profissionalizantes dos alunos.

Outro fato que deve ser levado em conta é a participação do Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU) nas discussões do EaD em todo o território nacional.

A modalidade de oferta em EaD do curso de Arquitetura e Urbanismo pode até acompanhar uma tendência, como diversos cursos de outras áreas vêm fazendo. No entanto, é sabido, e o próprio CAU e ABEA não reconhecem essa forma de ensino como ideal, considerando o papel desse profissional na sociedade. A ABEA reconhece que, com uso de metodologias de ensino adequadas, é possível que um percentual da formação do Arquiteto e Urbanista até possa acontecer na modalidade híbrida ou EaD, desde que não haja prejuízo para a formação técnica e social do profissional.

É importante que haja métodos e abordagens adequadas e estudo sobre que competências podem ser adquiridas nessa modalidade de ensino, de modo a qualificar os profissionais que serão inseridos no mercado de trabalho, formados através de cursos híbridos ou EaD.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO. **Carta da ABEA contra o ensino a distância para graduação em arquitetura e urbanismo.** Disponível em: <http://www.abea.org.br/?p=2052>. Acesso em: 7 out. 2019.

BAPTISTA, Maria Elisa. A presença e a distância: EaD em arquitetura e urbanismo? **Caderno ABEA**, v. 41, p. 46-53, 2017.



BRASIL. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. **E-MEC**. 2020. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2**, de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&a%20lias=5651-rces002-10&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2019.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL. **Manifestação sobre o ensino a distância em arquitetura e urbanismo**. Disponível em: <http://www.caubr.gov.br/caubr-ublica-manifestacao-sobre-ensino-a-distancia-em-arquitetura-e-urbanismo>. Acesso em: 7 out. 2019.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa metodos quantitativo, qualitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DURAND, Junior Pierre. O Modelo da competência: uma nova roupagem para velhas ideias. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**, México, v. 7, n. 14, p. 203-228, 2001.

DUTRA, Joel Souza; HIPÓLITO, José Monteiro; SILVA, Cassiano Machado. Gestão de pessoas por competências. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 22., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: Anpad, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2002.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **InepData**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/inep-data>. Acesso em: 30 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística Educação Superior 2018**. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 30 jan. 2020.

MAGALHÃES, Sérgio; JACOB, Wanderley; MORIYANA Helmut; ROCHA, Joaquim. Desenvolvimento de competências: o futuro agora! **Revista Treinamento & Desenvolvimento**, São Paulo, v. 3, n. 14, p. 12-14, jan. 1997.

MARAGNO, G. V. On campus ou on line: dilemas do ensino de arquitetura e urbanismo de qualidade diante dos novos cenários e tecnologias. **Caderno ABEA**, v. 41, p. 17-30, 2017.

PERRENOUD, Phillippe. Approche par compétences durant la scolarité obligatoire: effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire? In: PERRENOUD, P. **Construire des compétences dès l'école**. Paris: ESF, 1997. p. 93-110. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html. Acesso em: 11 nov. 2019.

PERRENOUD, Phillippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.



SPARROW, Paul R.; BOGNANNO, Mario. Competency requirement forecasting: issues for International Selection and Assessment. *In: MABEY, C.; ILLES, P. (org.). **Managing Learning***. London: Routledge, 1994. p. 57-69.

TANGUY, Luice. Competências e integração social na empresa. *In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa***. Campinas: Papirus, 1997. p. 167-200.

ZARIFIAN, Phillippe. A gestão da e pela competência. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS, 2., 1996, Rio de Janeiro. **Anais [...]***. Rio de Janeiro: SENAI/DN-CIET, 1996. p. 15-24.



O ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL E NO MUNDO: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

Leonardo Dlugokenski¹

RESUMO

A modalidade de Ensino a Distância não é um escopo novo quando se trata da América do Norte; lá os primeiros vestígios datam do ano de 1728, no Brasil o marco inicial está no ano de 1922, já amparado pela nova tecnologia do rádio. Porém esse fenômeno, o EAD, só foi absorvido pelo Estado na década de 1970, quando se criou o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), com o objetivo de aglutinar as práticas de educação a distância, objetivando o atendimento das prioridades educacionais do País. Este trabalho teve como finalidade clarear os diferentes objetivos por trás da expansão do método educativo a distância em território nacional.

Palavras-chave: Educação. Ensino a distância. Método. História. Perspectivas.

Distance teaching in Brazil and the world: history and legislation

Abstract

The Distance Learning modality is not a new scope when it comes to North America, there the first vestiges date from the year 1728, in Brazil the initial landmark is in the year 1922, already supported by the new radio technology

¹ Mestre na área de História pela Universidade de Passo Fundo; Pós-graduando em Formação de Professores Tutores para Atuar na EaD; Professor dos componentes curriculares ligados às Ciências Humanas nos Cursos de Direito, Arquitetura e Urbanismo e Engenharia da Computação na Universidade do Oeste de Santa Catarina; leoled@gmail.com



however, this phenomenon, the EAD, was only absorbed by the State in the seventies of the twentieth century when the National Teleducation Program (Prontel) was created with the objective of bringing together the practices of distance education aiming to meet the educational priorities of the parents. This work aims to clarify the different objectives behind the expansion of the distance education method in national territory.

Keywords: Education. Distance learning. Method. History. Perspectives.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como principal objetivo compreender se a modalidade de Ensino a Distância ainda possui como essência a democratização da educação formal como era explicitado pelo primeiro programa estatal brasileiro de massa, denominado Programa Nacional de Telecomunicação.

Este escopo teve como objetivos específicos realizar uma linha histórica dos esforços educacionais a distância internacionais e, principalmente, nacionais, clarear a essência de tal modalidade a partir da comparação dos objetivos dos programas educacionais na modalidade não presencial, no decorrer dos últimos três séculos, e analisar os objetivos contemporâneos de fato de tal modalidade a partir da sua expansão com o advento da rede mundial de computadores nos anos 1990.

O método utilizado neste trabalho foi o indutivo, visando, a partir das premissas, chegar a um resultado confiável, e as fontes foram estritamente bibliográficas.



2 O QUE É EDUCAÇÃO? A ETERNA BUSCA DO HOMEM PELO CONHECIMENTO

A educação, segundo Brandão (2013), é a tentativa de tornar o homem ou grupo algo melhor; ela possui um viés progressista e serve como forma de organizar e melhorar as condições da coletividade. Lago (2002, p. 32) entende que a educação surge visando à perfeição do todo, a unidade do grupo. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Sell (2002, p. 160), interpretando a obra do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917), esclarece que, para esse autor, as instituições educativas deveriam preparar as novas gerações para a socialização e o convívio em grupo.

Para Landin (1997, p. 10), existe uma diferença clara entre educação e ensino que é:

O termo ENSINO está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento, instrução. Já o termo EDUCAÇÃO refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o aluno a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio conhecimento.

Aprofundando um pouco mais a ideia de educação como benefício da coletividade, Freire (1996, p. 25) entendia que a educação deveria criar possibilidades para a construção ou reconstrução do conhecimento, entendendo-o como a capacidade de resolver problemas práticos. Marques (1988, p. 8) também entende o conhecimento como o sustentáculo da vida em sociedade, ou seja, a coletividade só é possível por meio da sapiência; para ele não há como pensar em educação sem pensar o saber.

Barbosa e Quinteiros (2003, p. 108), a partir da visão do pensador alemão Max Weber, entendem que o conhecimento advém de problemas historicamente colocados e que devem ser resolvidos a partir de uma metodologia rígida pelo indivíduo na posição de pesquisador.



2.1 A LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO: A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO A PARTIR DO SURGIMENTO DA CONSTITUIÇÃO

O termo constituição, como a maioria das palavras, advém da união de dois termos da Língua Latina, *cum + statuere*, com o significado de constituir conjuntamente, ou seja, compor algo em conjunto com outros indivíduos. O economista Lassale (1993, p. 10), em sua obra denominada *O que é uma constituição?*, acreditava que é a lei fundamental de uma nação, entendendo lei fundamental como lei que constitui o fundamento de todas as outras.

O teórico belga Gilissen (2011), em sua obra denominada *Introdução Histórica ao Direito*, segue no mesmo caminho, entendendo que o termo em questão significa o ato legislativo que fixa os princípios do direito público, ou seja, o ato que serve como um princípio norteador para os códigos que são dotados de leis positivadas, objetivando a organização da sociedade. Bobbio, Mateucci e Pasquino (1998), no famoso Dicionário de Política, entendem que a constituição emana essencialmente de uma comunidade, confundindo-se com a própria sociedade.

A Constituição é, de fato, a própria estrutura de uma comunidade política organizada, a ordem necessária que deriva da designação de um poder soberano e dos órgãos que o exercem. Deste modo, sendo a Constituição imanente a qualquer sociedade, é necessário distinguir o juízo científico sobre as características próprias de cada Constituição, tanto sob o aspecto formal como sob o aspecto material, do juízo ideológico acerca do caráter constitucional ou não constitucional de um regime. (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 247).

Logo, pode-se constatar a partir da teorização dos pensadores citados, que a constituição é a carta-base legal estatal, o fundamento de todas as leis de um estado nacional, sendo imprescritível e não aceitando alteração em sua essência, logo esta possui espaços em que versa sobre o ato de educar.



2.2 A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA E A LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu capítulo III, denominado Da Educação, da Cultura e do Desporto, esclarece que esse ato objetiva preparar a pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2002, p. 128). Também enfatiza que a educação deve ser gratuita, sendo, assim, uma obrigação estatal. É importante ressaltar que, nessa mesma carta, pela primeira vez na história do País, o direito à educação aparece explícito como direito social no artigo VI (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

Ademais a Constituição do Estado de Santa Catarina obviamente segue a mesma linha, porém acrescenta que a educação deve seguir os ideais de liberdade, igualdade e solidariedade (SANTA CATARINA, 1989, p. 74).

O Ensino a Distância adquiriu caráter de norma com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação a Distância (EAD) nos artigos n. 80 e 87.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância. § 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.



Essa legislação é a base do ordenamento jurídico vigente sobre Educação a Distância em território nacional, possuindo algumas leis menores e específicas sobre algumas modalidades desse escopo.

2.3 O QUE É A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA? CONCEITOS E PRÁTICAS

Educação a distância é uma modalidade de ensino na qual docente e discentes se encontram em ambientes diferentes, comunicando-se e interagindo por meio de ferramentas, como correspondências, ondas de rádio, televisão, telefone ou internet (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 1).

Valente e Matar (2007, p. 19) entendem que a distância espacial geográfica não é sinônimo de distanciamento humano, dado que o *homo sapiens* vem criando ferramentas para cada vez mais se comunicar sem a necessidade da presença física.

Com as transformações tecnológicas do século XX, as informações mediadas começaram a ser transmitidas em tempos e qualidade cada vez mais rápidos, chegando em *tempo real*² para o receptor da informação.

2.4 O ENSINO A DISTÂNCIA EM NÍVEL GLOBAL: DO SURGIMENTO À CONTEMPORANEIDADE

O primeiro vestígio histórico que existe sobre o Ensino a Distância data do ano de 1728, mais especificamente de um anúncio do dia 10 de março no jornal *Gazeta de Boston*, nos Estado Unidos ainda colônia da Inglaterra, confeccionado pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips, oferecendo lições de arte via correios (SARAIVA, 1996, p. 18).

Segundo Alves (2011, p. 86), de 1859 até 1951 os cursos a distância eram caracterizados por correspondência ou rádio e estavam presentes em diversos países da Europa, da Ásia, da África e da América. Surgiram

² Expressão usada para se referir àquilo que acontece simultaneamente, ao mesmo tempo.



programas de Educação a Distância no Instituto Líber Hermondes, Suécia, 1829; Faculdade Sir Isaac Pitman, no Reino Unido, 1840; no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos da América, é criada a Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes, em 1892, e os cursos por correspondência na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas em 1922. Em 1956 inaugurou-se a educação por meio de sinais televisivos na Universidade de Chicago, nos Estados Unidos da América. O período pós-guerra foi decisivo para o ensino a distância, principalmente na Europa, em razão da redução de educadores e da utilização dos meios de comunicação de massa (rádio e televisão foram aliados para a manutenção e até expansão do direito à educação).

O cenário pós-guerra exige novas dinâmicas sociais e os avanços científicos e tecnológicos ocorridos durante a guerra demandam novas profissões e ocupações. O número de professores é insuficiente para atender uma população que procura cada vez mais a educação. Neste sentido, a educação a distância se coloca como uma alternativa que permite atender em maior escala, o contingente de pessoas que querem se qualificar para o mercado. As primeiras experiências da Open University surgem neste período, com a participação da BBC, especialmente para uso do rádio e da emergente televisão. (VIDAL; MAIA, 2010, p. 14).

Com o declínio do modelo fordista a partir da década de 1960, a retomada dos planos de governo de modelo liberal, principalmente nos continentes Europeu e Americano, há uma integração entre as tecnologias de áudio e vídeo, o que permite um salto de qualidade e de possibilidades para a modalidade de ensino a distância, que chega a patamares nunca antes pensados nos anos 1990, com o surgimento da rede mundial de computadores (FARIA; SALVADORI, 2010, p. 19).



2.5 A HISTÓRIA DO EAD NO BRASIL: DO SEU INÍCIO À CONTEMPORANEIDADE

Os primeiros vestígios do Ensino a Distância no Brasil datam do século XIX, com a oferta de cursos livres em periódicos, principalmente no Rio de Janeiro; eram ofertas particulares geralmente de cursos de datilografia (FARIA; SALVADORI, 2010, p. 19).

Para Saraiva (1996, p. 19), o marco inicial foi realmente a criação de um plano sistemático da utilização do rádio por Edgard Roquete Pinto, entre 1922 e 1925, criando a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro para oferecer seus cursos.

No período inicial, a criação das iniciativas educativas a distância era totalmente dependente da ação visionária de empreendedores e de seu capital, uma vez que o Estado estava alheio até das obrigações com a educação formal presencial. Também é importante ressaltar que, como não existia nenhuma ação estatal, também não existia nenhuma diretriz ou fiscalização, tornando como parâmetro de qualidade dos cursos a sua aceitação pelo público (FARIAS, 1998, p. 87).

Houve muitos sonhos. Muitos pioneiros surgiram e desapareceram no tempo. Alguns deles, com linguagem profética, proclamavam o poder mágico dos veículos de comunicação de massa para promoção da educação, bem como preconizaram a prevalência da teleducação no futuro. Todos eles, contudo, soçobraram na voragem do tempo, pelo cansaço, pela incompreensão e pelas grandes dificuldades com que se viram a braços, sem se darem conta de que teleducação não é mais do que educação equipada de recursos tecnológicos que por si sós não afastam as dificuldades particularmente conjunturais que lhes dificultam a promoção. Que só ser conduzida através das ondas hertzianas não basta para que a mensagem educativa obtenha eficácia absoluta. (CAMPOS, 1983, p. 6).



Por falta de retorno financeiro, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi doada ao Ministério da Saúde e Educação no ano de 1936, vislumbrando seu aproveitamento pelo Estado, por sua vez, em 1939, surgiu o Instituto Monitor, que, em 1941, viria a ser o Instituto Universal Brasileiro, com sede em São Paulo e filiais no Rio de Janeiro, que dispensou as ondas radiofônicas e voltou ao método de essência, o ensino postal, prestando cursos de suplência para os exames de Madureza Ginásial e Colegial (UNIVERSAL, 2009)

Outras instituições também iniciam o ensino postal por volta da década de 1940 em terras tupiniquins, como a Fundação da Igreja Adventista, em 1943, com seus cursos bíblicos, o Senac, em 1946, com a sua Universidade do Ar, e algumas escolas radiofônicas das comunidades eclesiais de base da Igreja Católica, em 1949 (FARIA; SALVADORI, 2010, p. 20).

2.6 NOUOS TEMPOS: O ENSINO A DISTÂNCIA POR MEIO DA TELEVISÃO E DA INTERNET

Em 1967 foi criado o Código Brasileiro de Rádio e Televisão, que previa a possibilidade da criação de estações educativas. Em 1972 foi criado o Programa Nacional de Teleducação, Prontel, que ficou incumbido de apoiar a teleducação nacional, e em 1981 foi criado um Fundo de Financiamento de Televisão Educativa, o Funtevê, o que alavancou o número de iniciativas de EaD (FARIA; SALVADORI, 2010, p. 20).

Em 1970, a partir de um acordo entre o Ministério da Educação e o Ministério das Comunicações, foi criado o projeto Minerva que objetivava preparar a mão de obra para o crescimento econômico do País e demonstrar a capacidade tupiniquim para atração de novos investimentos. Esse programa proporcionou a criação de programas educativos, a avaliação em modelo de supletivo e a certificação de Madureza Ginásial de uma média de 15.000 brasileiros (LINO; BUENO, 2015, p. 177-178).



Nos anos de 1980 a Universidade de Brasília (UNB) criou os primeiros cursos de extensão, que eram cursos de pós-graduação tutorial a distância; TV Educativa do Mato Grosso do Sul; Projeto Ipê; TV Cultura de São Paulo; Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (HERMIDA; PARAÍBA; SOUZA, 2006, p. 174).

Ademais as bases legais para a disseminação do Ensino a Distância no Brasil surgem apenas nos anos 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, regulamentada pelo Decreto n. 2.561, de dezembro de 1998, que deu o status de modalidade integrada ao sistema de ensino tradicional (DIAS; LEITE, 2007, p. 5).

No ano de 1995, o Governo federal brasileiro criou o Centro Nacional de Educação a Distância (CEAD), responsável pela fiscalização e pela promoção das iniciativas de EaD em território nacional. Na época o presidente da República Federativa do Brasil era Fernando Henrique Cardoso (1931-), um liberal com objetivos de expansão da educação privada em solo nacional (COSTA, 2008).

Atualmente o Ensino a Distância no Brasil se expandiu, principalmente na área do ensino superior, com a autorização do MEC da disponibilização de 20% da carga horária dos cursos para essa modalidade, com a Portaria n. 1.104, de 10 de outubro de 2016. Recentemente essa Portaria foi substituída pela Portaria n. 1.428, publicada em dezembro 2018, que possibilitou a ampliação para 40% da carga horária dos cursos universitários para a educação a distância, com exceção das áreas das engenharias e da saúde.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho clareou o contexto histórico e social brasileiro e global da emergência da Educação a Distância, esta que surgiu com a modalidade de cursos livres, utilizando os meios postais para avaliação e certificação. É importante frisar que se pode utilizar como marco inicial de



fato o século XIX, justamente por este proporcionar um ambiente técnico e científico para que tal modalidade germinasse e se disseminasse.

Ademais pode-se afirmar que o Estado só adentra como usuário dessa nova dinâmica com o advento das duas grandes guerras que devastaram principalmente a Europa, arrebatando boa parte da força de trabalho dos países do velho continente. Surgiu a necessidade de qualificar os jovens que não estiveram presentes ao combate e os sobreviventes, visando ampliar a produção com uma mão de obra diminuta.

No caso brasileiro, o Ensino a Distância surge ainda no século XIX, com ofertas de cursos livres, por meio de propagandas em jornais e revistas, e foi ampliado para os cursos regulares, como o de Madureza Ginásial, a partir da universalização da educação básica nos anos 1930.

É importante ressaltar que, no caso nacional, a pouca intervenção estatal, a qual ocorre quase sempre a partir da regulamentação com legislação específica, e as iniciativas educativas estão ligadas, na maioria das vezes, a empreendedores que adentraram na área, oferecendo serviços educacionais com empresas de caráter privado, iniciativas essas que vêm se ampliando com a possibilidade de oferta de cursos em nível superior *latu sensu* com até 40% de carga horária a distância.

Finalizando nota-se que a educação a distância surgiu como uma forma de qualificar as pessoas, principalmente em momentos de crise social, e que se expandiu como um modelo de negócio, visando suprir uma lacuna deixada pelo Estado, que não consegue ampliar os seus investimentos em educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucinéia. **Educação à distância**: conceitos e história no Brasil e no Mundo. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.



BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CAMPOS, Gerardo José. **Televisão: Objeto de Ensino para uma Educação de Sujeitos Fortaleza: Dissertação de Mestrado em Educação, UFC. 1983.**

COSTA, Karla de Silva; FARIA, Geniana Guimarães. EaD - sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial. 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927AM.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

FAÇANHA FARIAS, Mônica. Momentos da educação à distância no Brasil in Educação em debate, Fortaleza, ano 20, n. 35, 1998, p. 89-98.

FARIA, Adriano Antônio; SALVADORI, Angela. Educação à Distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, 2010.

GILISSEN, John. **Introdução histórica ao direito**. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian, 2011.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIN, Claudia Ramos de Souza. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **HISTEDBR**, Campinas, Edição Especial, 2006, p.166-181.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1997.

LASSALE, Ferdinand. **O que é uma constituição?** São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1933.

LINO, Sémebber Silva; BUENO, Cristina. Concepções histórico-pedagógicas sobre educação a distância (EAD) no Brasil: a EAD é uma solução ou problema? **Revista Terceiro Incluído**, v. 5, n. 2, p. 169-190, 2015.



MARQUES, Mário Osório. **Conhecimento e Educação**. Ijuí: Unijuí, 1988.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O direito à educação na constituição federal de 1988 e seu reestabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**, ago. 1999.

SARAIVA, Terezinha. Educação à distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 16, n. 70, 1996.



O MERCADO DE TRABALHO PARA OS PROFISSIONAIS FORMADOS NA EAD NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ, SC

Cherla Aparecida Piva Calegari¹
Celso Paulo Costa²

RESUMO

A temática desta pesquisa foi o Mercado de Trabalho para os Profissionais Formados na EaD no Município de Chapecó, SC, e teve o objetivo de conhecer a aceitação do mercado de trabalho chapecoense para com os profissionais formados no ensino a distância. A pesquisa foi realizada a partir de um questionário, de caráter exploratório, elaborado via google formulário e encaminhado para o e-mail dos participantes, sendo direcionado para presidentes de organizações e instituições, diretores, gestores, analistas e gerentes do setor de recursos humanos. Identificou-se que o nível de confiança na EaD está atrelado à Instituição de Ensino e à área de formação, e que a competência profissional, conforme os registros dos participantes, não depende da modalidade de ensino. Como em qualquer modalidade ou curso, a preocupação do mercado de trabalho é com relação às competências e perfil profissional, no sentido de que a Universidade esteja formando profissionais com capacidade de atuação eficaz. Os resultados evidenciaram a aceitação dos profissionais com formação EaD no mercado chapecoense com a mesma paridade dos profissionais com formação presencial, porém a credibilidade da IES, a qualidade do curso e as competências profissionais e comportamentais são os fatores decisivos para a tomada de decisão na contratação dos profissionais e inserção no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Ensino a distância. Mercado de trabalho. Aceitação e credibilidade.

¹ Especialista; Agente Administrativa III; cherla.calegari@unoesc.edu.br

² Mestre; Diretor Acadêmico; celso.costa@unoesc.edu.br



The labor market for professionals trained at EaD in the municipality of Chapecó, SC

Abstract

The theme of this research is the Labor Market for the Graduated Professionals in the Municipality of Chapecó, SC, and aims to know the acceptance of the Chapecoense labor market with the professionals trained in distance education; from research applied through an exploratory questionnaire, elaborated via google form and sent to the participants e-mail, being directed to presidents of organizations and institutions, directors, managers, analysts and managers of the human resources sector. It was identified that the level of confidence in distance education is linked to the educational institution and the area of training, and that professional competence according to the participants' records does not depend on the teaching modality. As in any modality or course, the concern of the job market is about the skills and professional profile, in the sense that the University is training professionals with effective performance. The results showed the acceptance of professionals with distance education in the Chapecoense market with the same parity as professionals with in-person training, but the credibility of the IES, the quality of the course and the professional and behavioral skills are the decisive factors for decision making in hiring professionals and insertion in the labor market.

Keywords: Distance learning. Labor market. Acceptance and credibility.

1 ESCRITAS INICIAIS

O ensino a distância (EaD) tem o importante papel de democratizar a educação no País. Contudo, mesmo sendo uma modalidade que existe há aproximadamente 150 anos, ainda é recente o reconhecimento e a



regulamentação no Brasil, que ocorreu somente em 2005, com o Decreto n. 5.622 (CORRÊA; SANTOS, 2009; GOMES, 2013).

Inicialmente, o EaD era realizado por correspondência, tendo como orientação metodológica de ensino e de aprendizagem apostilas com exercícios que chegavam aos estudantes via correio. Posteriormente, adotaram-se os modelos de utilização de rádio, televisão e, enfim, a internet. Os cursos nessa modalidade têm se expandido de tal forma que as instituições preveem mais investimentos a cada ano, além da ampliação da rede de instituições que ofertam os cursos EaD (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO A DISTÂNCIA, 2015).

No entanto, para Netto e Giraffa (2012), grande parte dos professores que atuam nas universidades é formada pelo método presencial e orienta seus alunos a seguirem essa modalidade. A ignorância sobre a EaD pode trazer a falta de confiança e, assim, construir uma visão negativa dessa modalidade, principalmente daquelas pessoas que, por diversos motivos, não podem frequentar instituições presenciais de educação (SILVA et al., 2015; NETTO; GIRAFFA, 2012).

Contudo, Santos (2012) menciona que nem todas as pessoas estão aptas a realizar um curso EaD, pois o perfil do aluno será um diferencial para que se obtenha um bom resultado. O fato de os alunos não se adaptarem à metodologia de ensino a distância resulta em falta de confiança para exercerem sua profissão e se inserirem no mercado de trabalho. Para esses alunos o ensino a distância pode ser visto como de má qualidade. Assim, o perfil dos alunos torna-se um fator essencial para que se obtenha sucesso na modalidade EaD.

Os interessados nos cursos de ensino a distância devem ter habilidades como autodisciplina, automotivação, responsabilidade e capacidade de gerenciar bem o seu próprio tempo, além disso, devem interagir com seus professores, tutores e colegas, mesmo que não tenham contato presencial, pois isso poderá auxiliá-lo na busca de resoluções de eventuais problemas e dificuldades (COSTA et al., 2012, p. 48). Para



o Ministério da Educação, aprendizagem significativa é o processo de aprendizagem que propicia a construção de conhecimentos a partir dos saberes prévios dos sujeitos articulados aos problemas vivenciados no trabalho e nas relações (BRASIL, 2014).

Estudos apontam para uma tendência operacional do EaD ancorada em métodos tradicionais acrílicos e voltados para o mercado, enquanto outros apostam nas aproximações culturais e nos métodos dialógicos que essa modalidade de ensino provoca nas práxis socioeducacionais (HABOWSKI, 2019).

O ensino a distância tornou-se uma alternativa para auxiliar as pessoas que não tinham condições de estudar de forma presencial, e agora se apresenta como uma realidade para toda a sociedade, inclusive em expansão (GOMES; LEMGRUBER, 2013).

Comparando-se os anos de 2012 e 2013 nota-se que houve um crescimento no número de cursos e de matrículas em cursos EaD, e, analisando os anos de 2014 e 2015, nota-se o mesmo crescimento (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO A DISTÂNCIA, 2015). No entanto, apesar da grande evolução do EaD pautado na qualidade, ainda se observam preconceitos a essa modalidade de ensino (SERAFINI, 2012; LESSA, 2010).

A metodologia de ensino presencial é considerada tradicional, por isso pessoas que desconhecem as estratégias do ensino a distância podem subjugar essa modalidade e, assim, ter uma visão distorcida e preconceituosa dos profissionais formados. Portanto, a pesquisa busca verificar a percepção do mercado de trabalho no Município de Chapecó, Santa Catarina, com relação ao profissional formado em cursos EaD; além de verificar se as empresas contratam profissionais com formação nessa modalidade sem distinção aos formados no ensino presencial, bem como entender a percepção que os profissionais que estão inseridos no mercado de trabalho têm com relação à realização de cursos EaD para o desempenho de sua carreira.



Diante dessas considerações, o objetivo do estudo é conhecer e mensurar a aceitação do mercado de trabalho chapecoense para com os profissionais formados no ensino a distância.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A educação a distância é uma modalidade de ensino cujos professores e alunos não estão conectados fisicamente. As aulas, bem como as interações entre os atores envolvidos, são realizadas por meios tecnológicos de comunicação, e está presente em todos os níveis de educação, desde a básica até a formação superior (BRASIL, 2016).

É uma modalidade de ensino que supera os obstáculos criados pela distância e pelo tempo. Mas, diferente do que muitos pensam, não é recente, existem diversos registros quanto ao seu início, contudo é possível apontar para a Suécia, em 1829, no Instituto Líber Hermondes, com 150.000 usuários (MORAN, 1994). A Faculdade Sir Isaac Pitman foi a primeira escola por correspondência na Europa, em 1840, no Reino Unido. Assim, as primeiras experiências remontam ao início do século XIX e ganharam impulso mundial. Hoje o ensino a distância, ou EaD, é um poderoso instrumento de ensino, que utiliza recursos tecnológicos inovadores como apoio e transforma as práticas de ensino. No Brasil pesquisas indicam que o EaD surgiu em 1904, quando as Escolas Internacionais, representação de uma organização norte-americana, lançaram alguns cursos por correspondência (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO A DISTÂNCIA, 2016). E a partir de 1930 ganhou mais ênfase, com enfoque e atuação alternativa para o ensino profissionalizante. É possível que as primeiras experiências sobre o tema não tenham apresentado registros.

Conforme Alves (2016), em 1904, o Jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo. Um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto criou a Rádio



Sociedade do Rio de Janeiro, que oferecia cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Tinha início, assim, a Educação a Distância pelo rádio brasileiro.

Já em 1934 Edgard Roquette-Pinto instalou a Rádio-Escola Municipal no Rio, projeto para a então Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. Os estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e também era utilizada correspondência para contato com estudantes. Em São Paulo, o Instituto Monitor foi o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência, na época ainda com o nome Instituto Rádio Técnico Monitor (MORAN, 1994). Em 1941 surge o Instituto Universal Brasileiro, segundo instituto brasileiro a oferecer também cursos profissionalizantes sistematicamente. Juntaram-se ao Instituto Monitor e ao Instituto Universal Brasileiro outras organizações similares, que foram responsáveis pelo atendimento de milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizante a distância.

No ano de 1947 surge a Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc) e emissoras associadas. Seu objetivo era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio dos monitores. A experiência durou até 1961, entretanto a experiência do Senac com a Educação a Distância continua até hoje. Em 1959 a Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, cria algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), marco na educação a distância não formal no Brasil. O MEB, envolvendo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal, utilizou, inicialmente, um sistema rádio-educativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos.

No Brasil (2019) tem-se o registro que na década de 1960 foi fundada, em São Paulo, a Ocidental School, de origem americana, focada no campo da eletrônica. E o Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia suas atividades na área de educação pública, utilizando metodologia



de ensino por correspondência. A Fundação Padre Landell de Moura criou seu núcleo de Educação a Distância, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio. Entre as décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de tele-educação, com aulas via satélite, complementadas por kits de materiais impressos, demarcando a chegada da segunda geração de educação a distância no País. Somente na década de 1990 a maior parte das instituições de ensino superior brasileiras mobilizou-se para a educação a distância, com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

O ensino a distância cresce rapidamente para acompanhar uma nova sociedade respaldada em informação e com necessidade de novos conhecimentos; sociedade que demanda cada vez mais novas habilidades e conhecimentos por parte da força produtiva, para lidar com novos produtos, novos mercados, novos interesses por parte da população e novas profissões. A educação presencial somente não dá mais conta dessa demanda (ALVES, 2016). Dados do Censo 2014 comprovam o elevado crescimento da educação a distância nesses últimos anos. Os dados mostram aumento da quantidade de alunos e resultados muito favoráveis com relação ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e também quanto à empregabilidade. Diante desse cenário, torna-se necessário um olhar mais profundo sobre a qualidade que esses cursos promovem, considerando que há milhares de alunos envolvidos.

Há, no Brasil, diversas instituições e entidades que oferecem cursos nessa modalidade, nos mais variados modelos e metodologias de estudo. Ainda segundo dados do Censo 2014, os cursos superiores a distância tiveram um aumento de 2.588,5%, e os cursos presenciais tiveram no mesmo período um aumento de 66,9% (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO A DISTÂNCIA, 2015).

Conforme Araújo (2013), no Brasil espera-se que os especialistas e as políticas públicas contemplem em seus modelos de EaD, projetos



inovadores que permitam a integração de saberes, a capacitação de equipes multidisciplinares e o uso racional de tecnologias de informação e comunicação para o compartilhamento igualitário do conhecimento, e afirma também que a sedimentação do ensino EaD no mercado de trabalho está relacionada à postura dos gestores e da equipe de profissionais, que devem promover a quebra de paradigmas. Dessa forma, as instituições de ensino que ofertam o ensino a distância (EaD) precisam estar atentas à melhor maneira de agir com relação a seus alunos e aos processos organizacionais, de modo a minimizar falhas e barreiras e maximizar os resultados positivos.

O ensino a distância é marcado pela chance de disseminar as oportunidades para uma educação de alto nível com baixo custo, e a oferta de cursos formais e informais por meio da modalidade de educação a distância cresce globalmente. As experiências brasileiras nessa modalidade de educação, governamentais e privadas, foram muitas e representaram nas últimas décadas a mobilização de grandes contingentes de recursos.

Embora avanços importantes tenham acontecido nos últimos anos, ainda há um grande caminho a percorrer para que a educação a distância possa ocupar um espaço de destaque no meio educacional, em todos os níveis, vencendo, inclusive, o preconceito de que os cursos oferecidos não possuem controle de aprendizado e não têm regulamentação adequada (BERMUDEZ, 2017).

A educação a distância oferece oportunidades que pelo modelo presencial seriam difíceis de atingir. Contudo também nos remete a uma reflexão sobre a necessidade em focar no aprendizado do aluno e ser este o principal objetivo e ideal de qualquer instituição de ensino e órgão regulador.

Para que isto aconteça de forma eficaz, as instituições precisam ter professores e tutores competentes, equipes técnico-administrativas de apoio e instalações compatíveis com as necessidades desse aprendizado e que suportem a qualidade necessária para essa plena expansão.

Desse modo, busca-se perceber se no Município de Chapecó a confiança na modalidade de ensino a distância está sendo estabelecida e,



aos poucos, conquistada pelos trabalhadores e organizações. O presente estudo foi gerido a partir de pesquisa do tipo quantitativa, com caráter exploratório. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, composto por 17 questões, disparado via e-mail por meio do google formulário. O questionário foi direcionado a diretores, presidentes, gestores de recursos humanos e profissionais inseridos no mercado de trabalho nas mais diversas áreas de atuação, no Município de Chapecó, SC. Tendo como objetivo identificar a percepção dos gestores e profissionais ativos no mercado de trabalho de Chapecó com relação à qualidade, confiabilidade e agregação de competências dos cursos ofertados na modalidade EaD. Após aplicação do questionário e tabulação dos dados, analisaram-se os resultados alcançados.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi aplicada no Município de Chapecó, Santa Catarina, direcionada ao setor de recursos humanos, gestores e trabalhadores ativos no mercado de trabalho chapecoense. Conforme dados do IBGE, o Município de Chapecó, no ano de 2019, contava com 220.367 habitantes. A aplicação do questionário de pesquisa foi realizada por meio do google formulário para 913 endereços de e-mail de organizações públicas e privadas e trabalhadores ativos no Município, dos quais 106 questionários foram respondidos, no período de 1 a 30 outubro de 2019. Os entrevistados são identificados com letras de acordo com a ordem de respostas enviadas, por exemplo, primeiro envio Sujeito A e assim sucessivamente.

4 ANÁLISE DO CONTEXTO

Para realizar a análise dos dados coletados, separou-se o questionário por categorias, como área de interesse profissional, qualidade da IES, qualidade do ensino e interesse do mercado chapecoense



por profissionais com formação no EaD. O total de entrevistados que responderam à pesquisa foi composto de 106 endereços de e-mail de representantes de organizações e de trabalhadores ativos no mercado de trabalho no Município de Chapecó.

Entre os cargos exercidos pelos entrevistados destaca-se o papel de líder (sócio-proprietários, gestores, coordenadores e psicólogos) indicado por mais de 50% dos participantes da pesquisa. Os demais entrevistados atuam como técnicos, auxiliares administrativos, supervisores, advogados, assessores.

Com relação às questões que se atribuem como descritivas, os apontamentos foram distintos. Quando perguntado sobre as áreas de maior interesse em cursos EaD, os participantes responderam: administração, gestão escolar, gestão de pessoas, recursos humanos, pedagogia, cursos preparatórios para OAB, cursos de aperfeiçoamento em liderança, vendas, marketing e cursos de pós-graduação.

O resultado da pesquisa demonstra que os mesmos cursos que os participantes buscaram informação foram realizados por eles, acrescentando alguns, como Aromaterapia e Pós-graduação lato sensu nas áreas do Direito, de Gestão Estratégica e de Gestão de Pessoas.

Com relação à credibilidade dos cursos ofertados na modalidade EaD, em detrimento dos presenciais, o Sujeito A citou que é “muito relativo, pois depende da instituição de ensino e empenho do profissional”; para o Sujeito B é “uma questão cultural, pois o ensino a distância é visto com outros olhos devido às instituições pioneiras no mercado e à forma como conduziram esse processo.” Já o Sujeito C entende que “os cursos presenciais são mais completos, e que a convivência e troca de ideias do presencial é necessário.” (informações verbais).

O Sujeito D diz:

Não critico a credibilidade do ensino a distância, mas, sim, o verdadeiro resultado de aprendizado do aluno. Muitas pessoas são autodidatas e aprendem quando querem e o que



querem em qualquer circunstância de ensino. Contudo, na formação de nível superior o aluno precisa ser acompanhado, e seu desenvolvimento e envolvimento com o aprendizado é discutível a distância, pois os alunos querem o título a todo custo e não necessariamente uma “formação” profissional. Creio que o acompanhamento próximo pode identificar os verdadeiros interessados no aprendizado. Cursos a distância podem formar muito bem verdadeiros interessados, assim como cursos presenciais podem formar enganadores e caça títulos, mas o olho no olho e o acompanhamento pessoal fazem a diferença na identificação de cada um. O ensino deve deixar de querer somente números, mas identificar a qualificação. (informação verbal).

É possível perceber que as opiniões estão divididas quanto à credibilidade dos cursos EaD em relação aos presenciais; como a formação presencial é tradicional carrega a visão de maior credibilidade e qualidade. Porém fica evidente que o ensino a distância vem conquistando o mercado, e como fator determinante há a qualidade das IES que ofertam o EaD, bem como a dedicação do estudante, evidenciando também a necessidade de atividades com a prática presencial independentemente da modalidade de ensino.

Perguntou-se se os participantes contratariam profissionais com formação na modalidade de ensino a distância e se percebem diferenças de competências nesse profissional em relação ao formado de modo presencial. Para o Sujeito A, “depende da desenvoltura do profissional, se tiver o perfil esperado para a vaga e para a Empresa, não há distinção.” O Sujeito B cita que “a competência profissional é que determina”; o Sujeito C diz que “a modalidade de formação não muda em nada a iniciativa de contratação, até porque o EaD está cada vez mais presente na formação profissional.” O Sujeito D menciona que “as empresas buscam referências dos candidatos e avaliam o nível de conhecimento, isso é decisivo.” Para o Sujeito E, “os candidatos com formação presencial inspiram maior confiança; dependendo da área de formação, talvez não contrataria profissionais formados no EaD.” (informações verbais).

Para potencializar a pesquisa, também se questionou se os participantes aceitariam ser atendidos por profissionais com formação na



modalidade a distância nas mais diversas áreas, e o Sujeito A diz que “não tem problema, se o profissional for competente para a atividade proposta e que as pessoas constroem suas carreiras independente da modalidade de formação”, o Sujeito B “aceitaria dependendo da área de atuação” e o Sujeito C menciona que “no caso de cursos de formação prática, como Fisioterapia, Medicina, Veterinária, Zootecnia, Contabilidade, Engenharia, não confiaria em profissionais com formação a distância.” (informações verbais).

O mercado demonstra que busca por bons profissionais independentemente da modalidade de formação, salvo em funções consideradas de cunho prático, como na área da saúde, engenharias e afins. Compreendendo a perspectiva do mercado de trabalho, as IES que ofertam esses cursos estão trabalhando com o ensino híbrido, a fim de agregar maior carga horária prática nesses cursos.

No fechamento do questionário foi disponibilizada uma questão abrangente e descritiva, para o registro das considerações e sugestões dos participantes acerca do ensino na modalidade a distância. O Sujeito A diz que “o EaD é muito importante para socializar as condições e possibilidades de acesso à educação”, o Sujeito B considera que “o estudante da modalidade EaD tem que ter uma disciplina muito grande para se dedicar ao estudo e não só pelo fato de ter um certificado.” (informações verbais).

O Sujeito C acredita que:

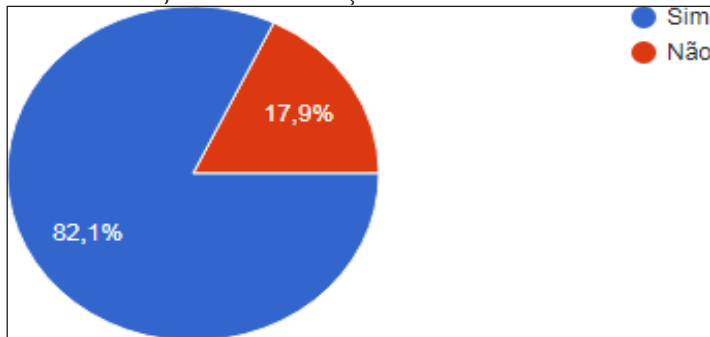
A formação EaD ainda é recente e pode gerar desconfiança, há que se provar que os profissionais formados a partir do ensino a distância possam se equivaler ou se sobressair aos profissionais formados via ensino presencial e mesmo oferecendo cursos a distância, as instituições precisam estar bastante próximas dos alunos para que não fiquem desassistidos sobre o sistema, plataforma e dúvidas de modo geral, com tutores mais efetivos no processo de ensino e aprendizagem. Acredito que seja bom o ensino a distância, mas precisa ainda ser melhorado. (informação verbal).



Para Melo (2016), o ensino a distância ganhou uma fatia muito expressiva da educação brasileira. Muitas IES perceberam como uma oportunidade de levar a educação superior para vários públicos e lugares. Porém a demanda inicial foi muito expressiva, e, nesse contexto, muitas IES não estavam preparadas para atender, o que gerou a sensação de falta de qualidade. Pode-se perceber que IES de grande credibilidade e referência estão aderindo ao EaD, o que vem desmistificando a condição de desorganização e falta de qualidade para com essa modalidade de ensino.

Na sequência, os sujeitos foram questionados se já buscaram informações sobre cursos na modalidade a distância. Dos participantes, 17,9% citaram que não, porém 82,10% dizem que sim. Entre aqueles que responderam sim, a grande maioria já havia procurado informações sobre as distintas áreas, como exatas, humanas e tecnológicas, como demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Você já buscou informações sobre cursos ofertados EaD?



Fonte: os autores.

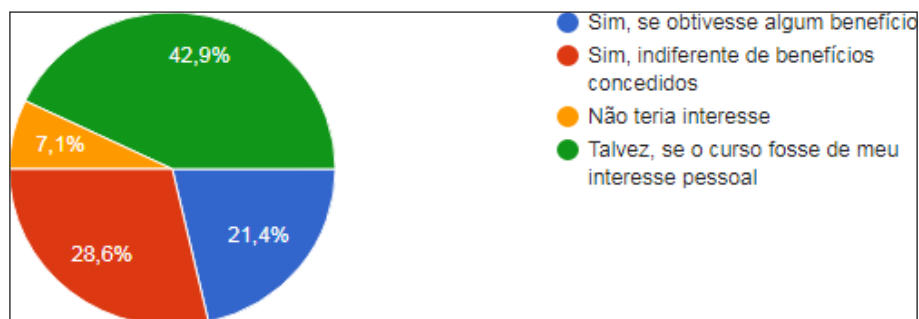
Em razão da flexibilidade e da internacionalização do método de ensino EaD a busca por cursos nessa modalidade tem se expandido, bem como o número de instituições que ofertam o EaD (SOUSA; VARGAS; MASSENSINI, 2014). Contudo, muitas vezes, o preconceito e a falta de conhecimento sobre a qualidade do ensino fazem com que as pessoas não se matriculem em cursos EaD (MELO, 2016), conforme demonstrado no



presente estudo, em que, aproximadamente, 35% dos entrevistados nunca realizaram cursos na modalidade a distância. Entre aqueles que realizaram, 65% fizeram algum curso de pós-graduação, enquanto os demais fizeram cursos de graduação ou extensão.

Os sujeitos foram questionados se realizariam um curso na modalidade a distância caso a empresa em que atua firmasse uma parceria com uma instituição de ensino a distância. Destes, 42,9% citam que fariam se o curso fosse de seu interesse, 21,40% fariam se obtivessem algum benefício, e outros 28,60% fariam independentemente de benefícios. Já 7,1% não fariam cursos EaD, como exemplificado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Você realizaria cursos na modalidade EaD se a Empresa firmasse parceria com IES?



Fonte: os autores.

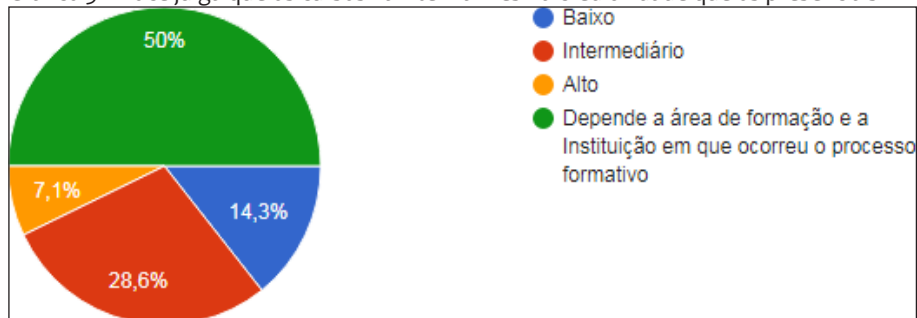
Conforme afirmam Araújo et al. (2013, p. 639), a sedimentação do ensino EaD no mercado de trabalho está relacionada à “postura dos gestores e da equipe de profissionais, que devem promover a quebra de paradigmas.” Logo, de acordo com os resultados da pesquisa, nota-se que houve uma mudança no comportamento dos profissionais e que há maior abertura para capacitações na modalidade EaD. Perguntou-se para os sujeitos entrevistados se possuem colegas com formação na modalidade de ensino a distância, e 53,8% registraram que sim e nas mais diversas áreas como da Administração, Direito, Serviço Social, Recursos Humanos,



Sistemas, Pedagogia, Geografia e História. Desse modo, percebeu-se como estão variadas as possibilidades de oferta de cursos EaD disponibilizados pelas IES e acolhidos pelo mercado.

Sobre o nível de confiança nos cursos a distância, a maioria, 50%, indicou que seu grau de confiança no EaD depende da área de formação e da instituição na qual ocorreu o processo formativo; para 28,6% o nível de confiança é intermediário, enquanto 7,1% consideram alto e 14,3% baixo. Comparando a credibilidade dos cursos nas modalidades a distância e presencial, 46,20% consideram que não há a mesma credibilidade, já 53,8% entendem que a credibilidade atribuída aos cursos EaD é a mesma atribuída aos cursos presenciais, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Você julga que os cursos EaD têm a mesma credibilidade que os presenciais?



Fonte: os autores.

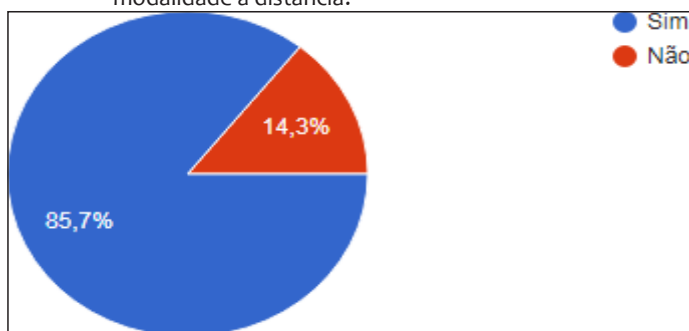
Os resultados apresentados elucidam que a aceitação da modalidade a distância pelo mercado de trabalho vem aumentando, porém com um amplo caminho a trilhar, pois essa falta de confiança está atrelada

ao fato de que há instituições que disponibilizam esse tipo de serviço e estão preocupadas unicamente com sua expansão e com o conseqüente aumento do número de matrículas, quando deveriam prezar pela qualidade do conteúdo oferecido, e como o sistema presencial é mais tradicional as pessoas tendem a aceitar com mais facilidade. (MELO, 2016).



Dos participantes que responderam ter algum tipo de influência na contratação de colaboradores, em torno de 50% dos respondentes do instrumento de pesquisa, 85,7% afirmaram que contratariam um profissional com formação a distância para atuar na organização que representa, demonstrando a confiança nos profissionais do EaD, conforme registro do Gráfico 4.

Gráfico 4 – Você contrataria um profissional com formação na modalidade a distância?



Fonte: os autores.

Para 69,2% dos entrevistados as competências profissionais dos formados no EaD não são diferentes dos formados no ensino presencial; para 30,8% existem diferenças, que foram elencadas nos comentários e apontamentos de restrições da formação EaD em áreas vinculadas à saúde e engenharias.

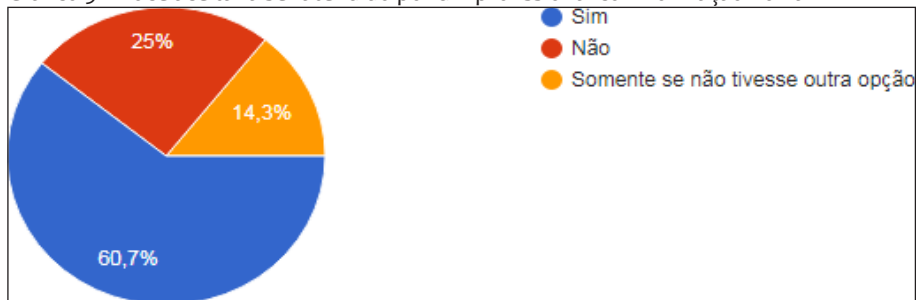
A maior preocupação com o ensino a distância está relacionada aos profissionais que estão sendo inseridos no mercado de trabalho, principalmente quando estes são responsáveis por vidas, como no caso dos cursos pertencentes à área da saúde (PRETI, 1998; CARNEIRO; CARNEIRO; GIARDINI, 2011).

Sobre ser atendido por um profissional com formação a distância, 60,7% dos participantes responderam que aceitariam, outros 25% dizem



que não, e 14,3% citam que aceitariam, mas somente se não tivessem outra opção, conforme está representado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Você aceitaria ser atendido por um profissional com formação no EaD?



Fonte: os autores.

Ao concluir a aplicação do questionário de pesquisa, verificou-se que o EaD é uma realidade na educação brasileira e que certamente veio para flexibilizar o acesso à educação e, nesse contexto, precisa ser ofertado com a mesma qualidade da educação presencial. Indistintamente as empresas de Chapecó buscam por profissionais com competências e que atendam as suas demandas. A pesquisa indica que a preocupação do empregador é o conhecimento adquirido durante o percurso formativo do sujeito, e não necessariamente a modalidade de ensino aplicada para esse fim.

5 ESCRITAS FINAIS

Após 13 anos da regularização do ensino na modalidade a distância, pode-se verificar pelo presente estudo que a sociedade está receptiva para os profissionais que realizam cursos nessa modalidade de ensino. A grande maioria dos entrevistados (84,6%) demonstraram confiabilidade no ensino a distância, pois responderam que contratariam profissionais que possuem formação no EaD.



A confiança nessa modalidade também se evidenciou quando 61,5% dos entrevistados afirmaram que aceitariam ser atendidos por profissionais com formação EaD, demonstrando maior aceitação da sociedade. Foi possível perceber, por meio dos relatos da pesquisa, que, por vezes, a falta de conhecimento sobre a qualidade do ensino dessa modalidade, bem como o preconceito e a falta de incentivo são os principais fatores de desistência para se matricular em um curso EaD.

Para manter os profissionais das mais diversas áreas em constante atualização e superar as novas tendências do mercado de trabalho, é necessário mantê-los em constante processo educativo em seu ambiente de trabalho (NETTO, 2012). Desse modo, o ensino a distância vem despontando como um importante ponto estratégico para a qualificação de profissionais no Brasil.

Em anos anteriores a preocupação era a introdução das pessoas ao ensino, e após a inserção do ensino a distância mudou o foco. Diante desse cenário a maior preocupação com o ensino a distância está relacionada aos profissionais que estão sendo inseridos no mercado de trabalho, sua qualidade técnica e de relacionamento interpessoal (CARNEIRO; GIARDINI, 2011).

Os resultados deste estudo indicam que, após tantos anos da homologação dessa modalidade, a confiança no ensino a distância está sendo estabelecida e conquistada pouco a pouco pelos profissionais, e que o mercado de trabalho do Município de Chapecó espera por profissionais com competência, habilidade e atitude para exercer suas atribuições independentemente da modalidade de formação, presencial ou EaD, e que as IES precisam formar com qualidade e atenção para as necessidades do mercado.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil. Curitiba: Intersaberes, 2015.



ALVES, Lucineia. **Artigo Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

ARAÚJO, Emanuel; OLIVEIRA NETO, João; CAZARINI, Enio; OLIVEIRA, Samule. **A gestão da inovação na educação a distância: Gestão da Produção, São Carlos, v. 20, n. 3, p. 639-651, 2013.**

BERMUDEZ, Ana Carla. **O mercado de trabalho tem preconceito com quem faz EAD?** 2015. Disponível em: <https://www.vagas.com.br/profissoes/acontece/no-mercado/a-valorizacao-do-ead-pelas-empresas/>. Acesso em: 3 jun. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. **O que é Educação a Distância.** 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 15 maio 2019.

CARNEIRO, Antônio; CARNEIRO, Carlos; GIARDINI, Marcos. **A educação a distância e o mercado de trabalho.** Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/viewFile/2922/2881>. Acesso em: 23 maio 2019.

CORRÊA, Sérgio; SANTOS, Luiz. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 273-297, 2009.

COSTA, Maria Angélica *et al.* Aproximação entre as áreas a partir da experiência de um curso na Fundação Oswaldo Cruz. **Fundação Cecierj**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 47-118, 2012.

DALFOVO, Marcos; LANA, Raquel; SILVEIRA, Pedro. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 1-13, Sem II. 2008. Disponível em: <https://www.ead.com.br/faculdades-a-distancia/mercado-de-trabalho-para-quem-fez-faculdade-a-distancia.html>. Acesso em: 3 jun. 2019.

GOMES, Lucas F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 13-22, 2013.



HABOWSKI, Antonio Carlos. **Interlocuções e discursos de legitimação em EaD**. São Paulo: [s. n.], 2019.

JÚNIOR PIVOTTO, Homero; RODRIGUES, Leandro. **Restrição ao registro de formados no EAD provoca queda de braço entre Universidades e Conselhos**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/04/restricao-a-registro-de-formados-por-ead-provoca-queda-de-braco-entre-universidades-e-conselhos-cjueowwec01y-v0101m73xfqft.html>. Acesso em: 10 jun. 2019.

LEMGRUBER, Miguel. **Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf. Acesso em: 1 jun. 2019.

MORAN, José Manuel. Novos caminhos do ensino a distância. **CEAD**, Rio de Janeiro: Senai, ano I, n. 5, out./nov./dez. 1994.

MELO, Cesar. **Os desafios do ensino a distância no Brasil**. 2016. Disponível em: <https://www.projetoredacao.com.br/temas-de-redacao/os-desafios-do-ensino-a-distancia-no-brasil/os-desafios-do-ensino-a-distancia-no-brasil-8/49170>. Acesso em: 28 maio 2019.

NETTO, Caio; GIRAFFA, Luiz Carlos. **Preconceito ou despreparo? Uma investigação acerca da percepção dos docentes de Pedagogia sobre formação de professores na modalidade EAD**. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

RIBAS, João Luiz, Coelho *et al.* A visão da sociedade para os profissionais com formação EaD: a quebra de um paradigma. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 3, p. 1598-1610, dez. 2017. Edição especial.

SANTOS, Manuel. Carlos. O preconceito na educação a distância: a visão dos discentes de um curso de Letras EAD. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 6., 2012, São Cristóvão, SE. **Anais [...]**. São Cristóvão, 2012.



SERAFINI, Armando. A autonomia do aluno no contexto da Educação a Distância. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 61-82, 2012.

SILVA, Rômulo; SANTOS, Valdir Lopes; MENDES, Luan; LIMA, Aparício; GARCIA, Francisco. Pós-graduação na área de saúde na modalidade EaD: perfil e dificuldades dos alunos. **Revista Intersaberes**, v. 10, n. 20, p. 1-23, 2015.

SOUSA, Paulo; VARGAS, Lauri; MASSENSINI, Arthur. **Referenciais de qualidade em EAD**: a porta para a internacionalização dos cursos em EAD no Brasil - um estudo de caso no SENAI/GOIÁS mediante o benchmarking nos cursos profissionalizantes. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/99.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

TAMOTO, Rejane. **A valorização do EAD pelas Empresas**. Disponível em: <https://www.vagas.com.br/profissoes/acontece/no-mercado/a-valorizacao-do-ead-pelas-empresas/>. Acesso em: 3 jun. 2019.



PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE AGRONOMIA, ARQUITETURA E URBANISMO E ENGENHARIA CIVIL A RESPEITO DO ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)¹

André Tiago dos Santos²

Claudia Klein³

Jackson Fabio Preuss⁴

Giovana Maria Di Domenico Silva⁵

RESUMO

O ensino a distância (EaD) tem ganhado notoriedade nos últimos anos nas mais diferentes áreas do conhecimento. O objetivo deste estudo foi aquilatar a percepção dos egressos dos Cursos de Agronomia, Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil da Unoesc a respeito dessa modalidade de ensino. Foi aplicado um questionário a 159 egressos desses Cursos. De maneira geral as constatações foram que esses egressos realizam cursos EaD, predominantemente, de curta duração e gratuitos. Os egressos conjecturam que nos cursos EaD não há interação entre professor e aluno; que a exigência dos cursos em EaD é menor que nos presenciais; e a maioria tem dificuldades de aprender cálculos simples sozinha. A pesquisa também evidencia que, na opinião da maioria dos egressos, o ensino EaD não é aplicável a sua área de formação; que estes não fariam graduação EaD na sua área, tampouco a indicam; também ponderam que não há qualidade no ensino a distância.

Palavras-chave: Ensino a distância. Egressos. Percepção.

¹ Pesquisa desenvolvida no Curso de Pós-graduação em Formação de Professores e Tutores para atuar na EaD.

² Pós-graduando em Formação de Professores e Tutores para atuar na EaD; Professor Mestre na Universidade do Oeste de Santa Catarina; Engenheiro Agrônomo; andre.dossantos@unoesc.edu.br

³ Pós-graduanda em Formação de Professores e Tutores para atuar na EaD; Professora Doutora na Universidade do Oeste de Santa Catarina; Engenheira Agrônoma; claudia.klein@unoesc.edu.br

⁴ Pós-graduando em Formação de Professores e Tutores para atuar na EaD; Professor Mestre na Universidade do Oeste de Santa Catarina; Biólogo; jackson.preuss@unoesc.edu.br

⁵ Licenciada em Economia Doméstica; Professora Mestra e Pesquisadora na Universidade do Oeste de Santa Catarina; giovana.silva@unoesc.edu.br



Perception of Aggression, Architecture and Urbanism Courses and Civil Engineering Approaches to Distance Learning (EaD)

Abstract

Distance Learning (EaD) has gained notoriety in recent years in many different areas of knowledge. The aim of this study was to assess the perception of the graduates of the Agronomy, Architecture and Urbanism and Civil Engineering courses regarding Distance Learning. A questionnaire was applied to 159 graduates of these courses. In general, the findings were that these graduates take predominantly short and free distance learning courses; The graduates conjecture that in the distance learning courses there is no interaction between teacher and student; that the requirement of courses in distance education is lower than in the classroom; The largest has difficulty learning simple calculations alone; The research also shows that in the opinion of most graduates, distance education is not applicable to their area of education; that they would not have a degree in their area, as indicated by the distance education, also consider that there is no quality in the distance education.

Keywords: Distance learning. Graduates. Perception.

1 INTRODUÇÃO

O crescimento do ensino de nível superior no Brasil é um avanço importante para atingir o objetivo da superação das desigualdades e promover, portanto, a equidade social. Dentro desse contexto, o foco é saber como garantir a qualidade do ensino superior que será ofertado (CUNHA, 2011, p. 446).

Muitos acadêmicos e egressos, e até professores, não têm um entendimento da problemática que envolve o ensino a distância, levando a conclusões, muitas vezes, precipitadas a respeito do tema (acreditam que o ensino a distância não apresenta qualidade e que a forma tradicional do processo de ensino e aprendizagem não pode ser substituída).



Para Moran (2019), na modalidade de ensino a distância, os professores e seus alunos estão separados espacialmente e temporalmente, e a referida modalidade somente terá sucesso, será efetiva, se houver um intenso uso das tecnologias.

Em linhas gerais os Cursos de Agronomia, Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil são cursos que, prioritariamente, possuem em sua organização curricular uma elevada carga horária em componentes curriculares que envolvem matemática teórica e aplicada, física, química e atividades práticas. Esses componentes de formação básica são confrontados com as técnicas (modelagem matemática) que serão empregadas posteriormente em componentes curriculares técnicos e profissionalizantes.

No entanto, uma parcela dos ingressantes mostra deficiência com conteúdo de matemática elementar, que deveria ter sido adquirido no ensino fundamental e médio. Isto provoca uma dificuldade no aprendizado de cálculo, causando um elevado número de reprovações, o que contribui para o elevado nível de evasão observado nos cursos da área. Considerando que o curso como um todo possui componentes vinculados a cálculos, o potencial acadêmico poderia vir a ter dificuldades de aprendizagem no decorrer de sua graduação.

Nos últimos anos têm aumentado consideravelmente os cursos de graduação nas áreas das Ciências Exatas e da Terra em modalidade EaD, gerando inúmeras discussões quanto à formação dos novos profissionais, e um dos pontos discutidos nas mídias é a dificuldade que esses acadêmicos teriam nas áreas de matemática, física e química (raciocínio lógico). Considerando o cenário de inserção no mercado de trabalho dos egressos dos Cursos da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), estes teriam condições de apontar quais dificuldades foram encontradas em sua área de atuação, bem como relatar sua percepção quanto ao ensino a distância para cursos nessas áreas de conhecimento, e, além disso, os resultados obtidos pela pesquisa podem auxiliar na construção das novas



matrizes curriculares e no direcionamento dos componentes presenciais ou em Ead para que os concluintes dos cursos tenham uma formação técnica, humana e de qualidade.

Com relação à carência de estudos e instrumentos para a avaliação do EaD, seria importante um procedimento de avaliação da percepção discente, sobretudo para nortear intervenções e modificações, potencializando essa ferramenta. Com o surgimento da modalidade de ensino a distância, muitas dúvidas e preconceitos foram e são levantados sobre a eficiência do novo modelo proposto. Estudos têm sido desenvolvidos gerando discussões interessantes sobre a problemática, e poucos demonstram as opiniões daqueles que concluíram sua graduação no modelo tradicional do processo de ensino e aprendizagem: os egressos.

Saber o posicionamento e a opinião de ex-alunos que estudaram em cursos de graduação que envolvem muitas áreas tecnológicas e de linguagens matemáticas é uma importante ferramenta para contribuir com a discussão que permeia o ensino a distância. Como esses egressos pensam acerca do ensino a distância pode contribuir de maneira positiva para o aprimoramento da modalidade, permitindo traçar diretrizes que podem auxiliar os educadores na nova era da educação. Dentro desse contexto, este trabalho teve por objetivo verificar a percepção que os egressos de Cursos das Ciências Exatas e da Terra (Agronomia, Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil) possuem a respeito do Ensino a Distância.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de questionários estruturados, aplicados aos egressos dos Cursos de Agronomia, Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil vinculados à Unoesc Campus de São Miguel do Oeste. Conforme dados primários, em 20 de agosto de 2019 a população egressa dos três cursos era de 568 pessoas.



Para a aplicação do questionário foram definidos egressos dos Cursos de Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil da Unoesc de São Miguel do Oeste, SC, considerando os alunos formados na modalidade presencial. O questionário aplicado (Quadro 1) possuía 13 questões fechadas de múltipla escolha, que foram plotadas na plataforma de formulários do google docs, e o link, encaminhado aos coordenadores desses cursos, que, via Portal de ensino, encaminharam a todos os egressos com e-mail ativo no sistema.

Quadro 1 – Questionário aplicado aos egressos

Você é egresso da Unoesc em qual destes cursos? a) Agronomia b) Arquitetura c) Engenharia Civil
Concluiu o ensino superior presencial há quantos anos? a) Menos de 2 anos. b) De 2 a 5 anos. c) Mais que 5 anos.
Está atuando na área de formação? a) Sim b) Não
Costuma fazer cursos de curta duração para capacitação técnica na modalidade EaD? a) Sim b) Não
Já fez curso de especialização ou curso de longa duração em EaD? a) Sim b) Não
Você acredita que na modalidade a distância a interação entre professor e aluno é a mesma que a presencial? a) Acredito que sim b) Acredito que não c) Acredito que a interação depende de ambos d) Não sei responder
Você acredita que no curso a distância existe as mesmas exigências e rigor acadêmico de um curso presencial? a) Sim b) Não c) Depende do professor, aluno e instituição d) Não sei responder
Você se julga capaz de aprender cálculos matemáticos simples e complexos por meio de tecnologias, especialmente videoaulas? a) Sim b) Não c) Não sei responder
Você acredita que o ensino EaD é aplicável a um curso graduação em Arquitetura, Agronomia e Engenharia Civil? a) Acredito que sim b) Acredito que não c) Não sei responder
Você faria uma graduação em EaD na sua área de formação? a) Sim b) Não
Você recomendaria a um amigo ou familiar fazer um curso de graduação em EaD? a) Sim b) Não
Você acredita que um profissional formado em EaD no mesmo curso que você terá uma formação profissional: a) Equivalente a de um curso presencial b) Melhor que de um curso presencial c) Inferior de um curso presencial d) Não sei responder
Você faz cursos na modalidade EaD, predominantemente do tipo: a) Equivalente a de um curso presencial b) Melhor que de um curso presencial

Fonte: os autores.



O link para participação dos egressos ficou disponível do dia 5 a 31 de outubro de 2019, totalizando 27 dias consecutivos.

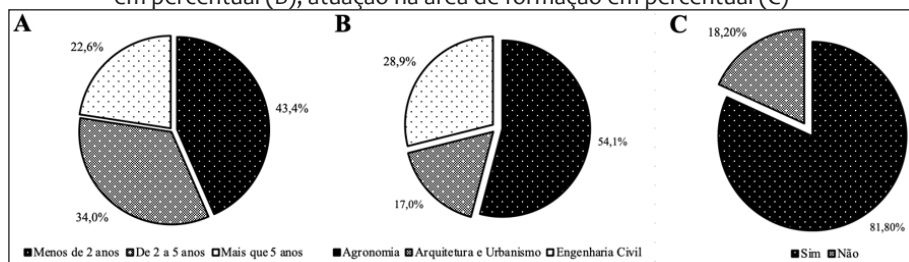
Participaram da pesquisa 159 egressos, correspondendo a 28% da população de estudo, e as respostas destes foram tabuladas em planilha eletrônica, e em seguida foram inseridos em softwares estatísticos para confecção de gráficos e tabelas, de modo a facilitar a compreensão dos resultados obtidos com a pesquisa.

Após a coleta das informações e dados, foi realizada a etapa de análise estatística destes, com análise descritiva por meio de avaliação dos resultados percentuais obtidos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 159 participantes, 54,1% eram egressos do Curso de Agronomia, 17,0%, do Curso de Arquitetura e Urbanismo, e 28,9%, do Curso de Engenharia Civil (Gráfico 1 A); destes 43,4% estão formados há menos de 2 anos, 34,0%, de 2 a 5 anos, e 22,6%, mais de 5 anos (Gráfico 1 B). Atuam na sua área de formação 81,8% dos egressos, e apenas 18,2% não atuam na área (Gráfico 1 C).

Gráfico 1 – Percentual de participação de egressos (A); tempo de formação dos egressos em percentual (B); atuação na área de formação em percentual (C)



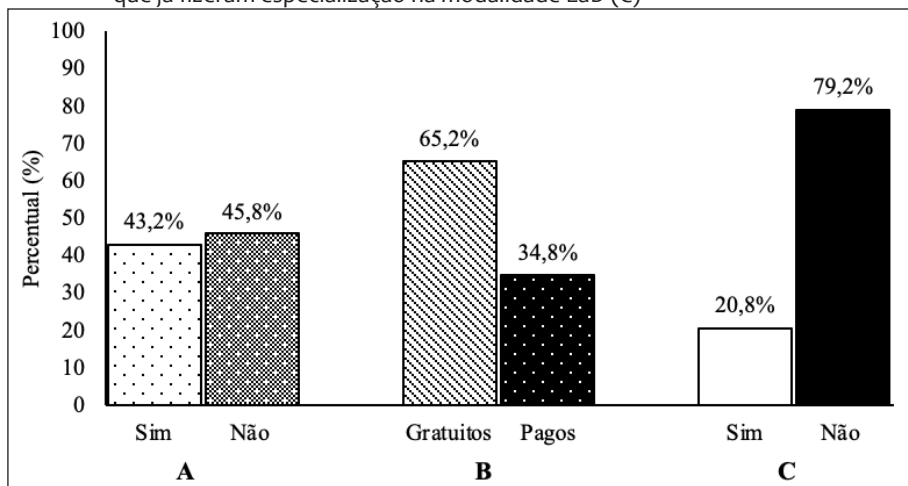
Fonte: os autores.



Apenas 43,2% dos egressos confirmaram fazer cursos de capacitação técnica na modalidade EaD, e 45,8% informaram que não utilizam esse tipo de modalidade para se capacitar na área de atuação (Gráfico 2 A). Destes, 65,2% relatam ter realizado cursos na modalidade EaD somente gratuitos, e apenas 34,8% responderam que já pagaram por capacitação de curta duração na modalidade EaD (Gráfico 2 B).

Quanto aos cursos em nível de especialização apenas 20,8% já realizaram pós-graduação em EaD, 79,2% não (Gráfico 2 C).

Gráfico 2 – Percentual de egressos que já realizaram cursos de curta duração para capacitação técnica na modalidade EaD (A); percentual de egressos que fazem cursos na modalidade EaD gratuitamente ou pagos (B); percentual de egressos que já fizeram especialização na modalidade EaD (C)



Fonte: os autores.

Amorim (2012) relata que a educação profissional, além de agregar valores na carreira do trabalhador, passou a ser exigência do mercado de trabalho. Como opção na hora da escolha por um curso profissionalizante, a Educação a Distância vem ao encontro das necessidades das pessoas que, por falta de tempo ou por longas



distâncias a serem percorridas entre trabalho, escola e residência, optam por esse tipo de ensino.

Um total de 69,2% dos egressos responderam que não há a mesma interação entre professor e aluno em um curso EaD em relação a um curso presencial, e 27,7% afirmam que a interação depende de ambas as partes (professor e aluno). Apenas 1,9% acreditam que a relação entre professor e aluno é a mesma independentemente da modalidade de ensino, e 1,3% não souberam responder (Gráfico 3 A).

O modelo de EaD pressupõe que o aluno seja autônomo no seu processo de ensino e aprendizagem. O estudante deve aprender a organizar seus horários de estudo, sua agenda e, por isso, fica mais evidente sua atuação como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento; logo “espera que o aluno possa construir seu conhecimento e, também desenvolver sua autonomia.” (DIAS et al., 2010).

Segundo Joye e Araújo (2015), “o planejamento é ferramenta administrativa essencial na tomada de decisões, abrange os objetivos a serem alcançados, as ações e os recursos necessários para realizá-los.” No planejamento determina-se, antecipadamente, o que deveria ser feito e como fazê-lo.

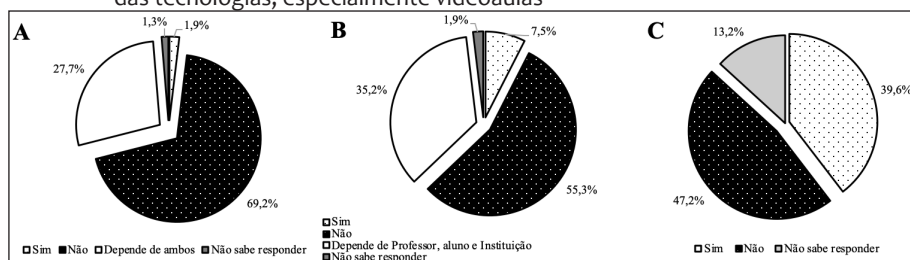
É necessário entender, portanto, como ocorrem os processos de aprendizagem e, principalmente, de transferência de aprendizagem para diferentes ambientes corporativos e profissionais (ZERBINI; ABBAD, 2010). Nesse sentido, cabe salientar que aos profissionais envolvidos neste estudo há interesse pela capacitação técnica em EaD, porém predominantemente, de forma gratuita.

Quanto às exigências e rigor acadêmico entre as modalidades de ensino, 53,3% afirmam que não há o mesmo rigor no ensino EaD em relação ao presencial, 7,5% acreditam que o rigor é o mesmo, 35,2% responderam que depende do professor, do aluno e da instituição de ensino, e 1,9% não souberam responder (Gráfico 3 B).



Quanto à capacidade de aprender cálculos matemáticos (simples e complexos) por meio de tecnologias, especialmente videoaulas, 47,2 % afirmam não aprender sozinhos, 39,6% julgam-se capazes de aprender e 13,2% não souberam responder (Gráfico 3 C).

Gráfico 3 – Julgamento dos egressos quanto à existência da interação entre professor e aluno de um curso de graduação EaD em relação a um curso presencial (A); julgamento dos egressos quanto à existência de exigências e rigor acadêmico de um curso de graduação EaD em relação a um curso presencial (B); habilidade dos egressos de aprender cálculos matemáticos simples e complexos por meio das tecnologias, especialmente videoaulas



Um de seus obstáculos é a própria tecnologia, pois muitos estudantes não têm conhecimentos mínimos para o uso das plataformas de aprendizagem (OLIVEIRA FILHO; SILVA, 2007). Adicionalmente, o abandono dos estudos.

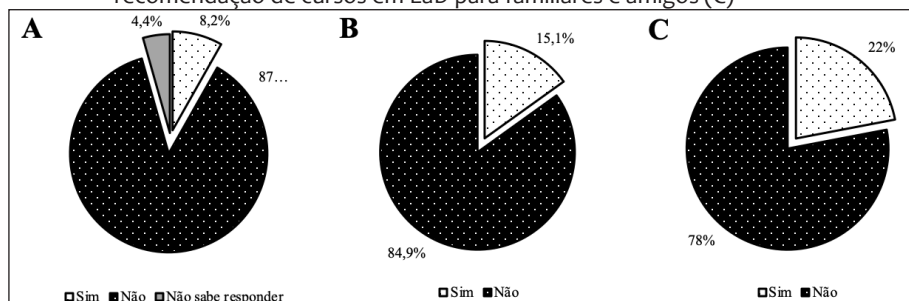
Dos entrevistados, 87,4% afirmam que o ensino de graduação em EaD não é aplicável ao seu curso de formação, 8,2% acreditam que pode ser aplicado, e 4,4% não souberam responder (Gráfico 4 A).

Dos egressos entrevistados, 84,9% não fariam curso de graduação em EaD na sua área de formação, e 15,1% fariam graduação em EaD (Gráfico 4 B).

Um número muito expressivo de egressos (78%) não recomendaria a pessoas do seu convívio fazer cursos de graduação na modalidade EaD, enquanto 22% fariam essa recomendação (Gráfico 4 C).



Gráfico 4 – Percentual dos egressos que acreditam que o ensino EaD é aplicável à graduação em Arquitetura, Agronomia e Engenharia Civil (A); percentual dos egressos que fariam uma graduação EaD na sua área de formação (B); percentual de recomendação de cursos em EaD para familiares e amigos (C)



Um estudo de Orsi, Galeni e Meira (2010) com 94 jovens das três terceiras séries do Ensino Médio de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo também constatou que 83% dos jovens entrevistados não fariam graduação na modalidade a distância, e, destes, 26% justificaram inadequação à metodologia de ensino.

Entre os desafios enfrentados pela EaD, está a evasão ou não indicação, que pode ser relatada como o maior deles. Entre os fatores que podem explicar isso, encontram-se a falta da tradicional relação entre aluno e professor, o insuficiente domínio do uso do computador por parte do aluno, a dificuldade do aluno em expor ideia em uma comunicação escrita a distância, o cansaço ao final do dia de trabalho e a ausência de tempo e de condições financeiras (ARAUJO et al., 2016).

A interação é elemento determinante para a diminuição do índice de evasão e a eficiência do curso. Por meio da utilização de estratégias e ações de interação o aluno fica em contato com a equipe de tutoria, com os professores, com seus colegas e com o conhecimento (CASTRO; BRUNO; ROSENAL, 2002).

Já para Almeida et al. (2013), após uma pesquisa em dois cursos a distância da Universidade de Brasília, os fatores influenciadores para que haja evasão dos alunos foram a sensação de falta de apoio acadêmico e



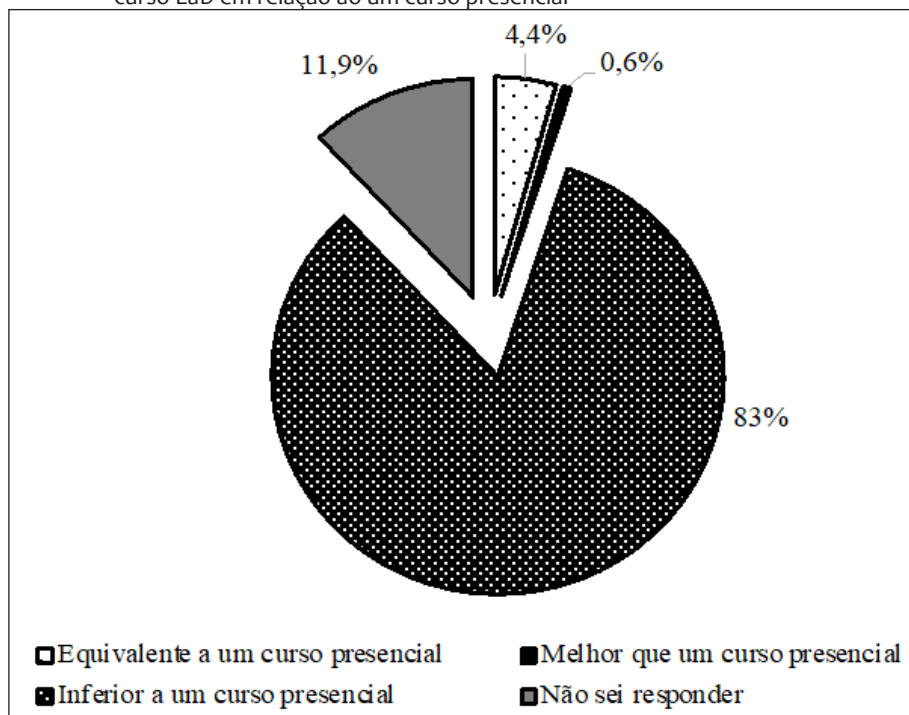
administrativo – falta de apoio da instituição e problemas de interação entre alunos e professores, de problemas relacionados à tecnologia – falta de habilidade ou de recursos e fatores situacionais – problemas pessoais que impactaram a efetiva participação do aluno.

Apesar de o EaD não ser uma modalidade de ensino nova, ainda gera resistência e insegurança, tanto por parte dos alunos quanto dos professores no que diz respeito ao seu conceito ser-estar associado com a baixa qualidade de ensino ou ao atributo de oferecer cursos sem validade (NETTO; GIRAFFA; FARIA, 2010). Paradigma ou não, neste estudo ficou evidente que os egressos dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, Agronomia e Engenharia Civil não corroboram o ensino EaD em suas áreas de formação, tampouco fariam uma graduação EaD na sua área, bem como não indicariam a pessoas próximas o ensino a distância.

Dos egressos entrevistados, 83% responderam que o curso em EaD é inferior quanto à qualidade da formação profissional, 4,4% responderam que a formação é equivalente à formação presencial, 0,6% responderam que é melhor e 11,9% não souberam responder (Gráfico 5).



Gráfico 5 – Percepção dos egressos quanto à qualidade da formação profissional de um curso EaD em relação ao um curso presencial



Fonte: os autores.

Outra questão vista nas respostas se refere à qualidade do ensino a distância perante a formação pedagógica da formação específica, o que pode estar relacionado à falta de aulas práticas no ensino a distância. Maldaner (2000, p. 45) argumenta que isso impede de pensar os cursos de formação de professores como um conjunto, pois o que se espera é a formação prática do professor. Ele explica que essa desagregação teoria-prática descende dos “currículos de formação profissional com base na racionalidade técnica derivada do positivismo.” Os alunos, em geral, não estão acostumados a manter hábitos disciplinados com relação à administração de seus horários da forma que o curso a distância requer, e isso pode levar à desistência. De acordo com Ribeiro et al. (2014), o aluno se desestimula quando não consegue desenvolver autonomia para aprendizagem do conteúdo de forma



crítica e independente aproveitando bem o seu tempo de permanência no Ambiente de Virtual de Aprendizagem (AVA).

Conforme Netto, Giraffa e Faria (2010) a origem dessa resistência está relacionada a dois fatores: baixa qualidade dos cursos ofertados por instituições sem credenciamento específico para atuar nessa modalidade de ensino, e aquelas que optaram por oferecer cursos para a produção em massa de certificados sem o devido compromisso com a efetiva aprendizagem dos alunos.

Existem também instituições, públicas e privadas, que não se preocupam com a qualidade dos cursos EaD, incorrendo em problemas, como baixa profundidade e densidade de informação nos seus conteúdos; deficiência na avaliação do desempenho dos seus alunos; um número excessivo de alunos por professor ou tutor e, conseqüentemente, um atendimento inadequado aos aprendizes (LITTO, 2009).

Um estudo realizado em 2009 com estudantes de cursos presenciais da Universidade de Brasília identificou uma atitude geral de preconceito contra a EaD dentro do ambiente acadêmico, apresentada principalmente sob um ceticismo quanto à qualidade dos cursos na formação do estudante, sentimento justificado pela percepção de uma falta de formação específica dos educadores para a atuação na modalidade e a má utilização dos recursos de informática disponíveis (CORREA; SANTOS, 2009).

Dez anos depois, também com estudantes egressos de cursos presenciais, esse estudo foi realizado, e a percepção sobre o EaD é a mesma. Será que de fato existe preconceito quanto a tal modalidade? Ou existem problemas na qualidade e no modelo de ensino que estão sendo percebidos pelos profissionais que atuam no mercado de trabalho?

4 CONCLUSÕES

Após a avaliação das respostas elaboradas pelos egressos, verificou-se que a percepção que eles têm a respeito da modalidade de



ensino a distância é de que essa forma não é a mais adequada para a formação técnica de qualidade nos cursos de bacharelado nas áreas de Agronomia, Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil.

Essa negativa por parte dos egressos indica que esse tipo de modalidade de ensino deveria ser mais bem investigado com base em pesquisas que tentem entender qual o principal fator que leva os profissionais a adotarem tal postura quanto ao EaD.

A negativa por parte dos egressos torna-se um indicador da percepção que esses profissionais têm a respeito da importância das suas funções no mercado de trabalho, vivenciando em sua vida diária os aspectos práticos, lógicos e de resolução de problemas em que foram preparados a resolver na academia universitária na modalidade presencial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de Almeida *et al.* Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 1, p. 19-33, 2013.

ALONSO, Kátia Morosov. A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e Lugares. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 31, p. 1319-1335, 2010.

AMORIM, Marisa Fasura de. A importância do ensino a distância na educação profissional. **Revista Aprendizagem em EaD**, v. 1, n. 1, 2012.

ARAUJO, Nathalia Tavares de Freitas; OLIVEIRA, Fátima Bayma de; MARCHISOTTI, Gustavo Guimarães. Razões para evasão na educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 22., 2016. Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: Editora ABED, 2016.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **Educación a Distancia hoy**. Madri: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.



BISSELL, Chris; ENDEAN, Mark. Meeting the growing demand for engineers and their educators: the potential for open and distance learning. *In: IEEE MEETING THE GROWING DEMAND FOR ENGINEERS AND THEIR EDUCATORS 2010-2020 INTERNATIONAL SUMMIT*, 2007, Munick. **Anais [...]**. Munick: IEEE, 2007. p. 1-18.

BOURNE, John; HARRIS, Dael; MAYADAS, Frank. Online engineering education: Learning anywhere, anytime. **Journal of Engineering Education**, v. 94, n. 1, p. 131-146, 2005.

CASTRO, Nivalde José de; BRUNO, Marinilza; ROSENAL, Rubens. Tecnologias da informação e comunicação, formação profissional e educação a distância: tendências e perspectivas. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 2002, Salvador. **Anais [...]**. Salvador, 2002.

CORRÊA, Stevan de Camargo; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 11, n. 1, p. 273-297, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul./dez. 2011.

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lígia Silva. “**Educação a distância**: da legislação ao pedagógico.” Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARCEZ, Eliane Maria Stuart; RADOS, Gregório J. Necessidades e expectativas dos usuários na educação a distância: estudo preliminar junto ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 1, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.



GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

JOYE, Cassandra Ribeiro; ARAÚJO, Raquel S. de. **Metodologia Gestão e Projetos em EaD**. Fortaleza: Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais/UECE, 2015.

KARPINSKI, Josiani Aparecida et al. Fatores críticos para o sucesso de um curso em Ead: a percepção dos acadêmicos. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 22, n. 2, p. 440-457, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LITTO, Fredric. O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil. **ETD- Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 108-122, 2009.

LOPES, Maria Cristona Lima Paniago et al. Educação à distância no Ensino Superior: uma possibilidade concreta de inclusão social. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, p. 191-204, 2010.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de química. Professores/Pesquisadores**. Injuí: Unijuí, 2000.

MORAN, José Manuel. **O que é Educação a Distância**. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lucia M. M.; FARIA, Elaine T. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

OLIVEIRA FILHO, José Alves de; SILVA, Odaelson. Avaliação da percepção dos alunos do curso de especialização em gestão pública do Instituto federal de ensino da Paraíba. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo, 2016. Disponível em: www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/download/1841/695. Acesso em: 5 set. 2019.



ORSI, Caroline Pinto de Oliveira; GALENI, Cintia; MEIRA, Greice Benetti. Jovens e a modalidade de Educação a Distância: reconhecimento ou preconceito? **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. 4, n. 8, p. 121-136, 2010.

PEDROSO, Carlos Marcelo; KRUPCHACK, José Eloir. Análise de alternativas para recuperação de fundamentos de matemática no ensino de cálculo em cursos de engenharia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 2009, Recife. **Anais [...]**. Recife, 2009.

PRETI, O. **Educação a distância**: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Cuiabá: NEAD/ IE –UFMT, 1996.

RAMOS, Júlia Baruque *et al.* Experiências na área de engenharias e ciências aplicadas. **ComCiência**, n. 115, 2010.

RIBEIRO, Germano O. *et al.* “Perspectivas para a Redução da Evasão em EaD a partir da Avaliação da Qualidade do Ensino Online” 20a Workshop de Informática na Escola (WIE 2014) In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 3., 2014, Dourados. **Anais [...]**. Dourados, 2014.

RIBEIRO, Rayane de T. M. *et al.* Percepção inicial dos discentes de um curso de Ciências Biológicas a Distância: Possibilidades e Dificuldades. In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 3., 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Aachen: CEUR Workshop Proceedings, 2018. v. 2185. p. 193-203.

ZERBINI, Thaís; ABBAD, Gardênia. Qualificação profissional a distância: avaliação da transferência de treinamento. **Paidéia**, v. 20, n. 47, p. 313-323, 2010.



PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO COM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Elenir Salete Frozza Salvi¹

Elisangela Dorigon²

Francielle Garghetti Battiston³

Lindamir Gadler⁴

RESUMO

A educação a distância (EaD) está amplamente distribuída em vários setores, desde na educação básica e no ensino superior até em sites governamentais, entre outros. A EaD não é recente, mas se popularizou com o desenvolvimento das tecnologias, pois estas permitiram a interação entre os envolvidos no processo educativo e a exploração de diferentes recursos didáticos e pedagógicos. Porém, essa modalidade encontra inúmeros desafios, como os métodos de ensino e aprendizagem válida e credível. E ainda não se sabe com clareza como essa modalidade é percebida pelos concluintes do ensino médio. Este estudo consistiu em identificar a percepção dos estudantes concluintes do ensino médio com relação ao ensino a distância. Trata-se de um estudo de caráter quanti-qualitativo in loco, com coletas de dados de campo em quatro escolas de ensino médio, sendo uma da rede particular e as demais da rede estadual. Destas, uma escola é de jovens e adultos (EJA), e outras duas, de ensino regular. A coleta de dados foi realizada com

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Especialista em Saúde Mental Coletiva pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; elenir.salvi@unoesc.edu.br

² Mestre em Ciências de Saúde Humana pela Universidade do Contestado; Especialista em Botânica pela Universidade Federal de Lavras, MG, e em Fitossanidade pela Universidade Comunitária de Chapecó; elisangela.dorigon@unoesc.edu.br

³ Mestre em Ciências Fisiológicas; Especialista em Ciências Morfofisiológicas; francielle.battiston@unoesc.edu.br

⁴ Mestre em Administração e Negócios pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professora titular e Pró-Reitora de Graduação da Universidade do Oeste de Santa Catarina; lindamir.gadler@unoesc.edu.br



questionário semiestruturado, nos meses de outubro e novembro de 2019. Os dados coletados foram planilhados no Excel e explorados com auxílio de gráficos, tabelas e contextualização bibliográfica. Os resultados mostram diferenças no perfil entre as escolas, em que a média de idade é maior na de Jovens e Adultos, bem como o índice de reprovação. No entanto a maior demonstração de interesse em cursar graduação a distância também é nesse grupo. Observou-se que os concluintes do ensino médio apresentam características de estudo EaD, como leitura de e-books, uso de videoaulas e acesso à internet em casa. Entre os estudantes, as áreas de conhecimento que se destacaram foram: Saúde, Direito e Engenharias. Concluiu-se que, apesar de ser um meio de educação acessível, ainda necessita-se de maior divulgação sobre a modalidade.

Palavras-chave: Concluintes. Jovens. Adultos. Graduação. Tecnologias.

Perception of students completing high school regarding distance education

Abstract

Distance education (ODL) is widely distributed in various sectors, from basic education, higher education, government websites, among others. The distance learning is not recent, but became popular with the development of technologies, as these allowed the interaction between those involved in the educational process and the exploration of different didactic and pedagogical resources. However, this modality meets numerous challenges, such as valid and credible teaching-learning methods. And it is still unclear how this modality is perceived by high school graduates. This study aims to identify the perception of high school graduates in relation to distance learning. This is a quantitative and qualitative study in loco, with field data collection in four high schools. One of the private schools, and the others from the state network. Of these, one is a youth and adult school (EJA),



and two are regular schools. Data collection was performed with a semi-structured questionnaire in October and November 2019. The data collected were spread out in Excel and explored with the help of graphs, tables and bibliographic contextualization. The results show differences in the profile between schools, where the average age is higher in Youth and Adults, as well as the failure rate. However, the biggest demonstration of interest in studying undergraduate distance is also in this group. High school graduates have features of EAD study, such as reading e-books, using video lessons, and accessing the internet at home. Among the students, the areas of knowledge that stood out were: Health, Law and Engineering. It can be concluded that, despite being an accessible means of education, further dissemination about the modality is still needed.

Keywords: Concluintes. Young. Adults. University graduate. Technologie.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD), há décadas, é utilizada como uma ferramenta de apoio àqueles que disponibilizam de pouco tempo, mas que desejam estudar. Essa modalidade vem crescendo, tanto em opções de cursos quanto em número de ingressantes; da mesma forma os jovens vêm buscando opções de mercado que aliem tecnologias e conhecimento, exigindo menor tempo presencial. Para Moran (2009), a educação a distância caracteriza-se pela separação física entre professores e estudantes, sendo possível o processo por meio das tecnologias da informação e comunicação, com a presença de alguns encontros presenciais, ou totalmente virtual.

Na consolidada sociedade e economia do conhecimento, os que detêm o conhecimento são os elementos centrais, dos quais depende o bom desempenho das organizações. Independentemente da força física dos trabalhadores, mas, sim, ancorando-se nas capacidades intelectuais dos indivíduos (CORREIA; PEREIRA, 2006).



Entretanto, mesmo a educação e o conhecimento sendo primordiais na economia e sociedade atuais, o acesso à educação esteve por muito tempo restrito a uma pequena parcela da população proveniente da elite e da alta cultura. Essa realidade vem se transformando, especialmente no que se refere ao aumento das possibilidades de acesso à educação. No Brasil, por exemplo, algumas iniciativas vêm ao encontro da democratização do acesso ao ensino, com os cursos de ensino superior por meio da Educação a Distância (BORGES; JESUS; SILVA, 2014).

O município de Xanxerê conta com quatro escolas de ensino médio da rede pública regular, uma de jovens e adultos e três de rede particular (ESCOLAS..., 2019). A Gerência de ensino da 5ª região do Estado, na regional de Xanxerê, tem 167 turmas de ensino médio apenas na rede pública, com 4.588 alunos (SANTA CATARINA, 2019). No entanto um percentual pequeno de concluintes do ensino médio ingressam no ensino superior anualmente, justificando que não dispõe de tempo e recursos financeiros.

Segundo dados do IBGE (2019), entre pessoas com 25 anos ou mais de idade, o percentual com o ensino superior completo foi de 15,7% em 2017 e de 16,5% em 2018.

A região Oeste de Santa Catarina apresenta inúmeras universidades presenciais, universidades presenciais com alguns cursos na modalidade EaD, ou cursos com alguns componentes curriculares EaD. No entanto o número de universidades com EaD cresceu muito na última década. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (2019), Xanxerê apresenta 13 instituições de ensino, sendo que 12 com modalidade EaD, e essas últimas somam 230 cursos.

A expansão do ensino EaD no Brasil ainda é contraditória. Se de um lado se discute sobre a qualidade do ensino superior, denotando algumas das estratégias do poder público para o incremento dos índices de acesso a esse nível de ensino, por outro lado é claramente tomada como modalidade de ensino para aceleração rápida da expansão de vagas no ensino superior. O EaD aparece como uma possibilidade de aumentar o número de



interessantes no ensino superior no Brasil. No entanto, alguns preconceitos ainda existem com relação a essa modalidade (ALONSO, 2010).

Conhecer a percepção e o perfil do aluno concluinte do ensino médio das escolas do município de Xanxerê permite às universidades locais oferecer opções que vão ao encontro da necessidade do concluinte, bem como ofertar opções que aumentem o número de ingressantes no ensino superior. As informações coletadas nesta pesquisa serão disponibilizadas para as instituições de ensino na modalidade EaD e para os concluintes do ensino médio para que possam, a partir de análise geral, sanar suas dúvidas.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A coleta de dados foi quanti-qualitativa, no município de Xanxerê, localizado no Oeste de Santa Catarina. De acordo com IBGE (2016), sua população é de 49.057 habitantes. O Município conta com sete escolas de ensino médio. A coleta de dados foi realizada com alunos concluintes do ensino médio, em 2019, em quatro escolas, sendo uma da rede particular de ensino e as demais da rede estadual. Destas uma escola é de jovens e adultos (EJA) e outras duas de ensino regular. No entanto, uma apenas de ensino médio e a outra com o ensino fundamental de onde são provenientes os alunos do ensino médio.

Foi aplicado um questionário semiestruturado in loco, após aprovação do comitê de ética em pesquisa (CEP). O instrumento foi aplicado após o consentimento livre e esclarecido. Foram coletados dados sobre o perfil do concluinte do ensino médio, bem como informações sobre o interesse em seguir no ensino superior e a percepção sobre o EaD. Os dados foram planilhados no Excel e explorados com auxílio de gráficos, tabelas, do software Graphpad Prism e da contextualização bibliográfica.



3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram entrevistados 91 estudantes concluintes do ensino médio. O público se caracterizou por ser, basicamente, feminino (55% dos alunos concluintes do ensino médio são do sexo feminino). Apresenta também um fator de distorção “idade” escolar, ou distorção idade-série, que está associado a alguns parâmetros, como: reprovações, dificuldade de permanecer na escola em idade adequada. Entre os concluintes, 42% apresentam distorção idade-série, comparando com a sugestão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014), sobre idade desejada para a conclusão do ensino médio (17-18 anos) (BRASIL, 2014).

Na Tabela 1, a análise de variância mostra diferença estatística significativa entre as médias de idade, comparando a EJA e as escolas de ensino regulares, bem como percentuais de reprovação.

Tabela 1 – Média de idade e percentual de reprovação entre as escolas

Escolas	Idade (anos)	Reprovações/casos
Regular diurna	17,8 b	0% c
Regular noturna	17,8 b	7% b
Regular particular	17,7 b	11% b
EJA	20,9 a	54% a

Fonte: os autores.

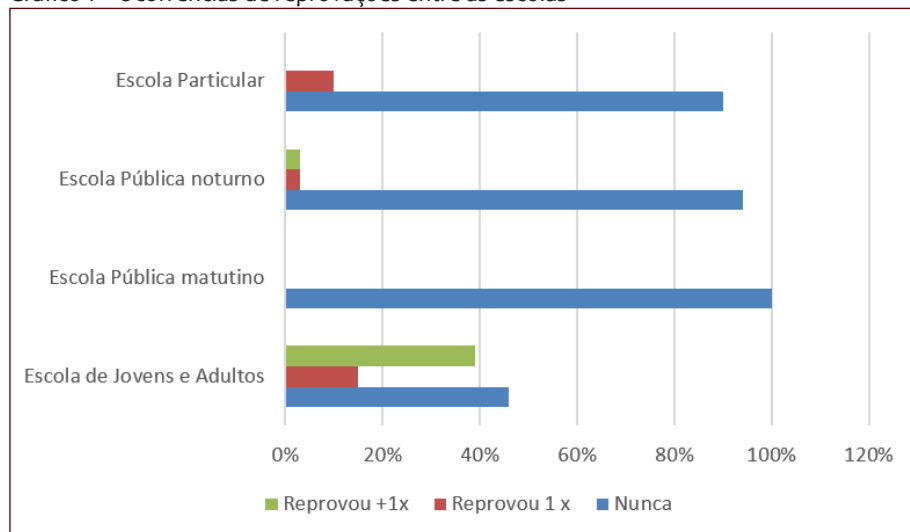
Nota: Colunas seguidas por letras distintas foram submetidas à ANOVA e indicam diferenças estatísticas em nível de 5% de probabilidade de erro.

A distorção idade-série é um fator que ainda se constitui como um importante problema no Brasil. A não realização da matrícula, o abandono ou a reprovação estão entre as principais causas do atraso escolar. Não ter a idade esperada para a série causa desvantagens aos estudantes, como, por exemplo, afeta a qualidade do aprendizado e compromete a autoestima (HONDA, 2006).



Na EJA, 90% dos estudantes estão acima dos 18 anos, uma vez que a idade mínima para iniciar essa modalidade é 18 anos. Sobre o índice de reprovação, verifica-se um diferencial entre as escolas. A escola de Jovens e Adultos apresentou 54% dos entrevistados com histórico de reprovação, sendo que 39% reprovaram mais de uma vez, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 – Ocorrências de reprovações entre as escolas



Fonte: os autores.

O menor índice de reprovação ocorreu na escola pública diurna, seguida da escola pública noturna, da escola particular e, com maior índice, da escola de jovens e adultos.

Outra característica observada foi a renda familiar. Verificou-se que 64% dos concluintes apresentam renda de até dois salários mínimos. Quando observados isoladamente os concluintes da escola de jovens e adultos, esse percentual sobe para 85%, e na escola particular se resume a 11%, predominando nesta renda acima de seis salários mínimos (34% dos entrevistados).



Considerando basicamente a renda baixa entre as famílias, uma característica relevante é o fato de 69% dos concluintes já estarem no mercado de trabalho. Quando observados apenas os concluintes da EJA, o percentual sobe para 85%. Outra observação importante é que apenas 3% do total relataram que poderão se dedicar apenas aos estudos na graduação, os demais apresentam necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Os concluintes foram questionados sobre o acesso à internet, e 100% disseram ter acesso, destes, 93% disseram ter acesso em casa. Se forem considerados apenas os concluintes da EJA, verifica-se que 22% não tem acesso à internet em casa. Para Alves (2011), as novas estratégias de EaD emergiram pela utilização crescente de ferramentas pelo avanço das mídias digitais e maior alcance da rede de internet.

Sobre os e-books, registrou-se que 64% dos concluintes nunca leram livros digitais. Quando observados apenas os estudantes da EJA, o percentual sobe para 82%. Outro dado importante foi o questionamento sobre videoaulas para estudo. Os resultados mostraram que a maioria já usou (74%), porém esses percentuais na EJA caem para 33%.

Porém, todos afirmaram conhecer ou ter ouvido sobre o uso desse tecnologia de estudo. Os concluintes responderam, ainda, sobre o interesse em cursos de graduação, e, surpreendentemente, apenas 7% dos alunos do ensino regular não apresentam interesse, e 24% dos concluintes da EJA. Os dados sobre desejo de ingressar no ensino superior, o acesso a tecnologias, como internet, e-books, videoaula, sobre os que desejam cursar graduação e o interesse pela graduação EaD, estão expostos na Tabela 2.



Tabela 2 – Características tecnológicas dos concluintes do ensino médio 2019 e interesse na graduação EaD

Escolas	Deseja cursar graduação	Acesso à internet	Leu e-book	Usou videoaula	Interesse Graduação EaD
Regular diurna	95%	100%	65%	95%	70%
Regular noturna	89%	100%	43%	96%	43%
Regular particular	100%	100%	55%	88%	11%
EJA	76%	82%	18%	18%	90%

Fonte: os autores.

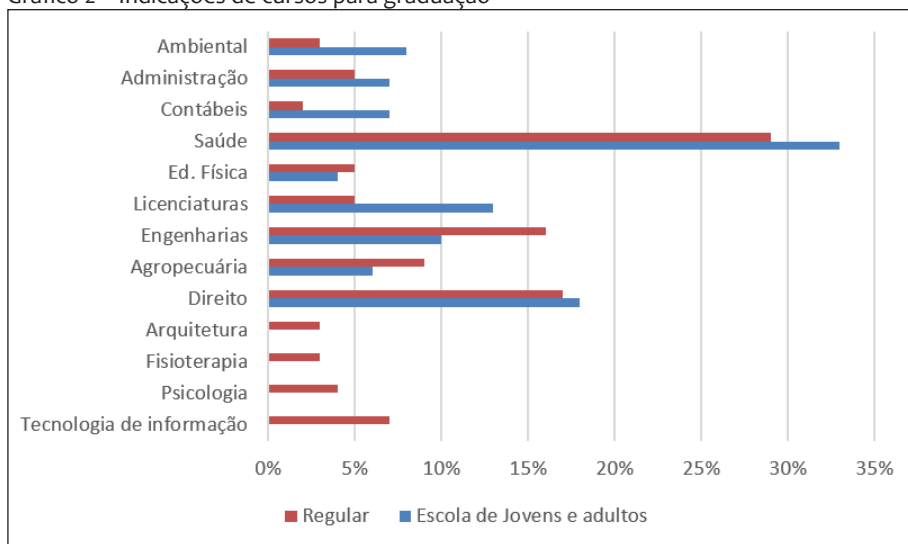
Para Monteiro e Pereira (2018), entre os desafios para a EaD, encontram-se as diferenças entre as gerações (professor e aluno) e o compartilhamento da cultura digital nessa modalidade. De certa forma, esses desencontros obrigam a reinvenção da formação e do trabalho do docente.

Entretanto, mesmo a educação e o conhecimento sendo fatores primordiais na economia e sociedade atuais, o acesso à educação esteve por muito tempo restrito a uma pequena parcela da população, proveniente da elite e da alta cultura. Essa realidade vem se transformando, especialmente no que se refere ao aumento das possibilidades de acesso à educação. Observando os concluintes da EJA, percebe-se o interesse do grupo pela EaD. No Brasil, por exemplo, algumas iniciativas vêm ao encontro da democratização do acesso ao ensino, com os cursos de ensino superior por meio da Educação a Distância (BORGES; JESUS; SILVA, 2014).

O Gráfico 2 mostra as áreas de interesse para graduação entre os alunos que manifestaram desejo de continuar os estudos. Quando indagados sobre as áreas de interesse, as indicações foram diversas, mas predominando os cursos na área da saúde e o curso de direito.



Gráfico 2 – Indicações de cursos para graduação



Fonte: os autores.

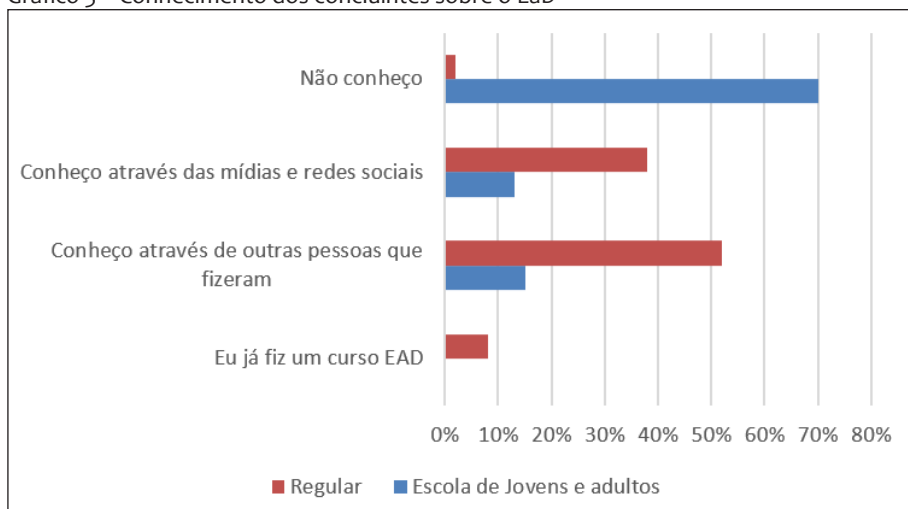
Verificou-se, também, que 22% do total disseram ter interesse em cursar o ensino superior, mas desejam aguardar um tempo ainda.

Outro ponto analisado foi a disponibilidade de horários para estudo entre os concluintes trabalhadores. Verificou-se que a maioria espera estudar aos finais de semana (43%), seguida de horários após as aulas (32%), e nos intervalos do trabalho (17%). Apenas 8% disseram não visualizar horário para estudar.

Os concluintes responderam também sobre o conhecimento do EaD, ou seja, se conhecem e como ficaram conhecendo.



Gráfico 3 – Conhecimento dos concluintes sobre o EaD



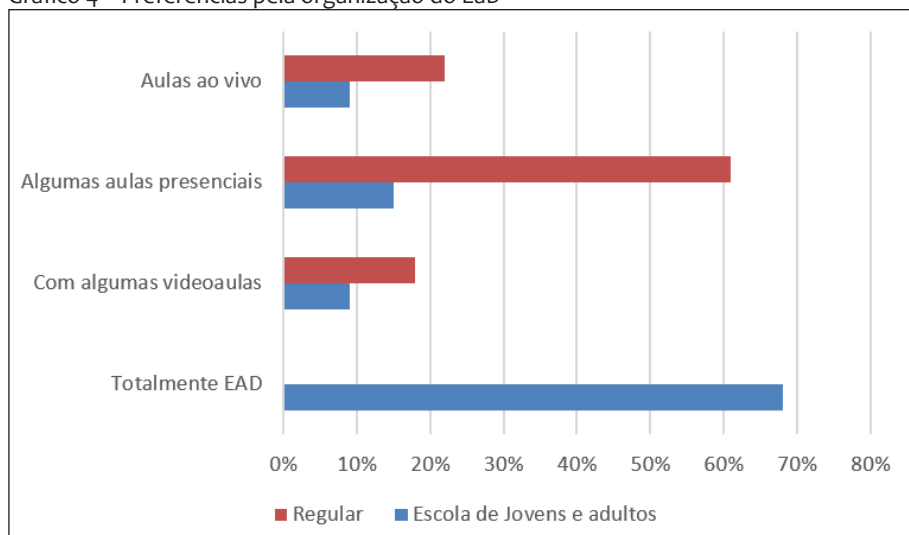
Fonte: os autores.

Os estudantes da EJA foram os que menos demonstraram conhecer a modalidade EaD, no entanto, esse foi o grupo que mais demonstrou interesse em cursar EaD. Da mesma forma, quando indagados sobre como gostariam de cursar essa modalidade, responderam preferencialmente toda a distância, enquanto outros grupos que disseram anteriormente conhecer a organização do EaD preferem ele misto, com algumas aulas presenciais. Conforme Gráfico 4.

Considerando a EaD na era digital, alguns pesquisadores têm apontado para a mudança das gerações de estudantes ao longo dos anos. A nova geração tem perfil de independência, são ágeis na utilização de computadores, celulares e outros equipamentos conectados na internet (MONTEIRO; PEREIRA, 2018).



Gráfico 4 – Preferências pela organização do EaD



Fonte: os autores.

Os concluintes opinaram sobre a EaD. Observou-se que os estudantes da EJA apresentaram melhor avaliação com relação a essa modalidade, pois 74% disseram considerar positivo o método. Quando avaliados os alunos regulares, a mesma avaliação ficou com 55%. Os pontos positivos nas duas modalidades foram que: É importante para quem trabalha e não tem tempo de frequentar regularmente a universidade. Outra citação interessante mostra a importância de quem já tem a experiência prática, mas não tem a formação universitária. Além da acessibilidade financeira dos cursos, o que, pela ausência presencial do professor, torna as mensalidades acessíveis.

Entre os concluintes que já fizeram algum curso na modalidade EaD, a avaliação foi 100% positiva. Os que consideraram o método ineficaz citam como déficit a falta do professor presencial e, conseqüentemente, a falta de cobrança. Relatam acreditar que a qualidade do ensino é inferior. Entre os que não opinaram, os relatos são de falta de conhecimento suficiente para discutir sobre o assunto.



Os concluintes também foram indagados sobre o uso da informática nas escolas. Surpreendentemente, 100% manifestaram a importância dessa ferramenta, no entanto 75% disseram que os laboratórios de informática não funcionam adequadamente nas escolas.

Para Aretio (1994), EaD não é recente, mas se popularizou com o desenvolvimento das tecnologias, pois estas permitiram a interação entre os envolvidos no processo educativo e a exploração de diferentes recursos didáticos e pedagógicos. Porém, essa modalidade encontra inúmeros desafios, como os métodos de ensino e aprendizagem válidos e credíveis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a realidade do concluinte de ensino médio da pesquisa, concluiu-se que o perfil encontrado diferiu de forma interessante entre os grupos. O grupo da EJA foi o grupo com maiores diferenças, em que a média de idade é maior, bem como o índice de reprovação; no entanto houve a maior demonstração de interesse em cursar graduação a distância.

Verificou-se, ainda, que os concluintes do ensino médio apresentam características de alunos da EaD, como leitura de e-books, uso de videoaulas e acesso à internet em casa.

Algumas áreas predominaram entre os estudantes, foram elas: Saúde, Direito e Engenharias.

Observou-se a necessidade das instituições de ensino superior qualificar o corpo docente na compreensão do processo e inovar nas metodologias de ensino para essa modalidade, bem como instruir os concluintes do ensino médio para que compreendam o desenvolvimento dos cursos em EaD.

Conclui-se que, apesar de ser um meio de educação acessível, ainda se necessita de maior divulgação sobre a modalidade.



REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. [S. l.]: Associação Brasileira de Educação a Distância. 2011. v. 10.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **Educación a Distancia hoy**. Madrid: Impresos y Revistas, S.A., 1994.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 24 jun. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa Nacional de Formação em Administração Pública**. 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/pnap>. Acesso em: 21 out. 2014.

BORGES, Eliane Medeiros; JESUS, Diovana Paula de; SILVA, Priscila Aleixo da. A educação a distância como política cidadã: potências e desafios. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 3, n. 2, p. 86-99, 2014.

CORREIA, Isabel M.; PEREIRA, Orlando Petiz. Spillovers do conhecimento e desenvolvimento regional: evidência de Portugal. **Revista Portuguesa de Estudos Regionais**, v. 13, p. 67-82, 2006.

ESCOLAS de ensino médio no município de Xanxerê. Disponível em <https://www.escol.as/cidades/4600-xanxere/categories/26-ensino-medio>. Acesso em: 9 jun. 2019.



GOMES, Antonio. O desenvolvimento socioeconômico e a educação.

Análise Social, v. 7, n. 8, p. 652-670, 1964.

HONDA, K. M. **Um estudo sobre os determinantes do atraso escolar.**

2006. 80 f. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

IBGE. PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 20 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC, 2019.** Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Educacionais.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 6 nov. 2019.

LEÃO, Juliana Alves. As Ferramentas de Interação do Ambiente Virtual de Aprendizagem: Instrumentos que Viabilizam as Inter-Relações entre Professores e Alunos. **Revista Gestão Universitária**, 2015.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje.** São Paulo: Pearson, 2007.

MONTEIRO, Mara Rúbia Muniz; PEREIRA, Kelly Ticiano Azevedo. Educação a distância na era digital: Perspectivas para pensar os novos atores virtuais-Nativos e imigrantes digitais. [S. l.]: CIET: EnPED, maio 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/342>. Acesso em: 11 dez. 2019.



MORAN, José Manuel. **O que é Educação a Distância**. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 14 nov. 2009.

NUNES, Ivônio Barros. **Noções de educação à distância**. Documento. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/21015548/Artigo-1994-Nocoos-de-Educacao-a-Distancia-Ivonio-Barros-NUNES>. Acesso em: 24 jun. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina. **Gerência de Xanxerê, 5ª região**. Florianópolis, 2019.



PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE ENSINO A DISTÂNCIA (EAD) NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Rafael Cunha Laux¹
Sandra Rogéria de Oliveira²
Danielle Ledur Antes³
Paulo Pagliari⁴

RESUMO

No processo de formação em Educação Física, destacam-se dois marcos, o primeiro em 1939, com a criação do primeiro curso de formação, e o segundo em 2005, com o primeiro curso no formato Ensino a Distância (EaD). O objetivo deste estudo foi verificar a produção científica sobre o EaD na formação em Educação Física por meio de uma análise bibliométrica. O estudo bibliométrico foi realizado nos bancos de dados eletrônicos SciELO e Lilacs até 13 de novembro de 2019. Como estratégia de pesquisa foram integrados os termos presentes no título, resumo e palavras-chave no idioma português. Foram incluídos no estudo os artigos originais, em revistas de acesso aberto e textos completos publicados em inglês, espanhol e português. Não foi restringida a data inicial de publicação. Para análise e discussão bibliométrica, foram extraídos os dados anos de publicação, países e autores, revistas em que foi publicado e tipos de pesquisa. Os dados foram analisados de maneira descritiva e inferencial, e os resultados foram apresentados em gráficos e tabelas elaborados no programa Excel® 365 para Windows. Verificou-se

¹ Mestre em Educação Física; Doutorando em Ciência da Saúde; rafael.laux@unoesc.edu.br

² Mestre em Educação; Pós-graduanda em Formação de Professores e Tutores para atuar no Ead; sandra.oliveira@unoesc.edu.br

³ Doutora em Saúde Coletiva; Pós-graduanda em Formação de Professores e Tutores para atuar no Ead; danielle.antes@unoesc.edu.br

⁴ Professor Orientador Mestre em Educação; paulo.pagliari@unoesc.edu.br



que o primeiro estudo data de 2012, e 2013 é o ano com maior publicação. O autor com maior quantidade de publicações é Ari Lazarotti Filho, da Universidade Federal de Goiás, mesma universidade responsável pelo periódico com maior quantidade de artigos, o Pensar a Prática. Desses artigos, 68,75% são descritivos, 25%, documentais, e 6,25%, de construção de material para o EaD. As pesquisas realizadas na modalidade EaD não têm como objetivo verificar sua qualidade, pelo menos quando analisado o EaD em Educação Física.

Palavras-chave: Ensino EaD. Educação Física. Formação de professores.

Production of knowledge about Distance Education (DE) in Physical Education instruction

Abstract

In the Physical Education instruction process, two milestones stand out, the first in 1939, with the creation of the first instruction course, and the second in 2005, with the first course in the Distance Learning (EaD) format. The aim of this study was to verify the scientific production on Distance Education in Physical Education instruction through a bibliometric analysis. The bibliometric study was carried out in the electronic databases SciELO and Lilacs until November 13th, 2019. As a search strategy, the terms present in the title, abstract and keywords in the Portuguese language were integrated. The study included original articles in open access magazines and full texts published in English, Spanish and Portuguese. The initial date of publication has not been restricted. For bibliometric analysis and discussion, data from years of publication, countries and authors, journals in which it was published and types of research were extracted. The data were analyzed in a descriptive and inferential way, and the results were presented in graphs and tables prepared in the Excel® 365 for Windows



program. It was found that the first study dates from 2012, and 2013 is the year with the highest publication. The author with the largest number of publications is Ari Lazarotti Filho, from Universidade Federal de Goiás, the same university responsible for the journal with the largest number of articles, called *Pensar a Prática*. Of these articles, 68.75% are descriptive, 25%, documentary, and 6.25%, of construction material for distance education. The researches carried out in the Distance Education modality do not aim to verify its quality, at least when analyzing the Distance Education in Physical Education.

Keywords: Distance education. Physical Education. Teacher instruction.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças econômicas e sociais que atingem o mundo do trabalho têm exigido dos diversos atores da educação, assim como de outras áreas, um investimento maior em processos contínuos de aprendizagem que possibilitem a qualificação constante (SONNENTAG; NIESEN; OHLY, 2004).

A educação presencial durante séculos lidou com a subjetividade, e o professor assumiu o papel de controlar o fluxo de informação e os métodos de ensinar e aprender com o crescimento e o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs) de forma avassaladora; o que é presencial passa a ser abalado pelo a distância. Desse modo o aluno fica longe do olhar, da fala e da influência direta do professor, transformando os papéis docente e discente (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016).

São múltiplos os fatores que influenciam a educação, como: as políticas, financiamento, aspectos culturais, estrutura, gestão, conjunções sociais e de escolarização da população, entre outros, a condição de formação, carreira e remuneração de professores (GATTI, 2010).



Nesse sentido, a educação a distância (EaD) é analisada como uma possibilidade para a construção da aprendizagem e as qualificações cada vez mais necessárias ao longo da vida. Pois, como modalidade de ensino, permite condições de aprendizagem adequadas para adultos. Além disso, por ser mediada por TICs, é plenamente utilizável no ambiente corporativo, além de ampliar e democratizar o acesso às oportunidades de treinamento (SILVA-ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010).

Na formação em nível superior em Educação Física, o primeiro curso autorizado na modalidade EaD ocorreu em 2005 (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013). Em 2019 já existe grau de formação em bacharelado e licenciatura em Educação Física, totalizando 7,30% do total dos cursos ativos. Dos cursos em EaD em Educação Física 41,06% são no grau de bacharelado (BRASIL, 2019). Esse aumento dos cursos de Educação Física na modalidade EaD vem preocupando o meio científico que pesquisa sobre os elementos da formação profissional (PASQUALI; FURTADO; LAZZAROTTI FILHO, 2018).

Para entender um pouco dessa mudança, tendo em vista o aumento dos cursos de Educação Física na modalidade EaD, o presente estudo teve como objetivo verificar a produção científica sobre o Ensino a Distância na formação em Educação Física por meio de uma análise bibliométrica. Para isso buscou identificar o ano de publicação de artigos, países e revistas nas quais foi publicado o estudo e a quantificação das publicações sobre o Ensino a Distância na Educação Física.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Desde a origem da história o ser humano vem realizando uma “aula” intensa e enorme de Educação Física para garantir sua sobrevivência em um



ambiente hostil (COSTA, 2000). O homem da pré-história, especialmente da Idade da Pedra, executava atividades físicas com movimentos básicos, entre eles longas caminhadas e marchas, trepar, saltar, lançar, atacar e defender (TUBINO, 1992). As atividades físicas do ser humano das civilizações antigas apresentam cinco aspectos básicos, sendo elas, os naturais, as utilitárias, as guerreiras, os rituais e as recreativas, mas não em forma sistematizada (RAMOS, 1982).

Na Antiguidade Oriental, os chineses utilizavam os exercícios físicos com um caráter higiênico; já os hindus realizavam com caráter medicinal, higiênico, filosófico, moral e religioso. Para os japoneses as atividades físicas possuíam características utilitárias, guerreiras, higiênicas, ritualísticas, recreativas e espirituais (TUBINO, 1992).

Os egípcios praticavam ginásticas individuais de combate, além de pequenos jogos e danças. Essas práticas físicas realizadas nas guerras também eram realizadas por outros povos do Oriente Médio (TUBINO, 1992).

No Brasil, durante o período de 1824 e 1931, no Estado do Rio Grande do Sul, os colonos imigrantes alemães praticavam exercícios relacionados à preparação física à defesa pessoal, aos jogos e esportes dentro do âmbito militar, médico e social. Nessa época surgiram os primeiros movimentos de sistematizar a formação profissional (SOUZA NETO et al., 2004).

2.2 FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

No Brasil a formação em Educação Física passou por dois momentos históricos distintos. O primeiro em 1939, com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), vinculada à Universidade do Brasil, que foi fundamental para a constituição da Educação Física que existe atualmente. O segundo foi em 2005, com a criação do primeiro curso de Educação Física a distância (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013).



A modalidade de Educação a Distância (EaD) no Brasil passou de 1.840 em 2014 para 5.339 em 2019 cursos regulamentados e em atividade totalmente a distância. Na formação em Educação Física, em junho de 2019, o Brasil tem registrado e em atividade 1.836 cursos, destes 1.702 na modalidade presencial e 134 na modalidade a distância (BRASIL, 2019). Com essa expansão o EaD tem avançado e está se consolidando por meio das experiências nesse tipo de modalidade de ensino (SANCHES, 2009).

A formação em Educação Física na modalidade EaD representa 7,30% do total de cursos ativos e em andamento e pode habilitar em Licenciatura ou Bacharelado. Quando se analisa a quantidade desses cursos, observa-se que 55 dos 134 são no grau de bacharelado e 58,96%, no grau de licenciatura (BRASIL, 2019). A formação de um profissional ou professor de Educação Física vem gerando preocupação científica com o fenômeno apresentado principalmente pelos elementos das pesquisas na área de formação (PASQUALI; FURTADO; LAZZAROTTI FILHO, 2018).

3 MATERIAIS E MÉTODO

Este estudo caracteriza-se como estudo bibliométrico. Trata-se de um método de pesquisa quantitativo e estatístico que mede os índices de produção em conhecimentos científicos (ARAÚJO, 2006).

Os artigos científicos foram pesquisados nos seguintes bancos de dados eletrônicos: SciELO e Lilacs. Pesquisa sem data inicial e até 13 de novembro de 2019. Na estratégia de pesquisa foram integrados os termos presentes no título, resumo e palavras-chave no idioma português: (“EDUCAÇÃO FÍSICA” OR “CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO” OR “ESPORTE”) AND (EAD OR “EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA”



OR “EDUCAÇÃO NÃO PRESENCIAL” OR “ENSINO HÍBRIDO” OR “ENSINO SEMIPRESENCIAL” OR “MODALIDADE A DISTÂNCIA”).

Foram incluídos no estudo os artigos que se encaixavam nos seguintes critérios: (1) artigos originais, (2) artigos em revistas de acesso aberto e (3) textos completos publicados em inglês, espanhol e português. Não foi restringida a data inicial de publicação. Para análise e discussão bibliométrica, foram extraídos os seguintes dados: ano de publicação, países, autores, revistas em que foi publicado e tipo de pesquisa.

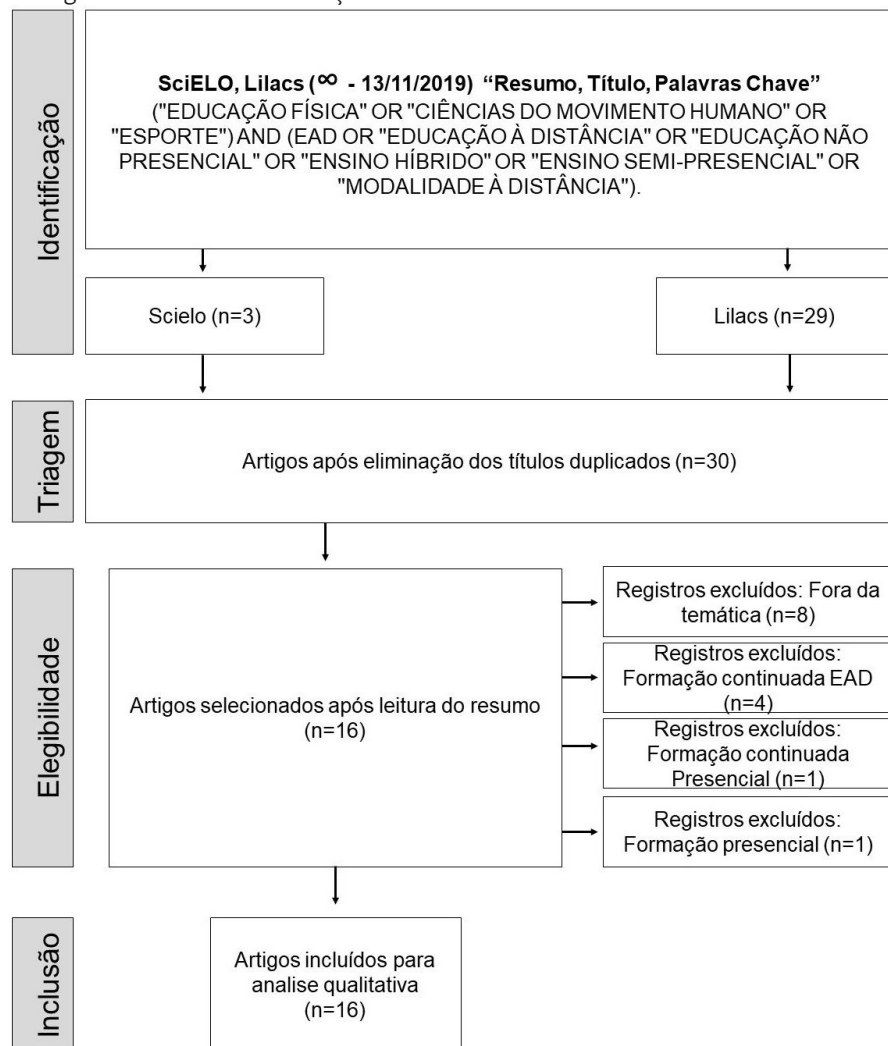
Os dados foram analisados de maneira descritiva e inferencial, e os resultados, apresentados em gráficos e tabelas elaborados no programa Excel 365 para Windows.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontrados 32 artigos na pesquisa realizada na Scielo e Lilacs até a data de 13 de novembro de 2019, sendo que destes, após exclusão de artigos duplicados, restaram 30 artigos. Na análise de elegibilidade foram excluídos 14 estudos por não se enquadrarem nos critérios do estudo (fora da temática, formação continuada em EaD, formação continuada presencial e formação presencial). Para análise bibliométrica ficaram 16 estudos, nos quais foram verificados ano de publicação, principais autores e países, revistas e tipo de pesquisa (Fluxograma 1).



Fluxograma 1 – Processo de seleção dos estudos

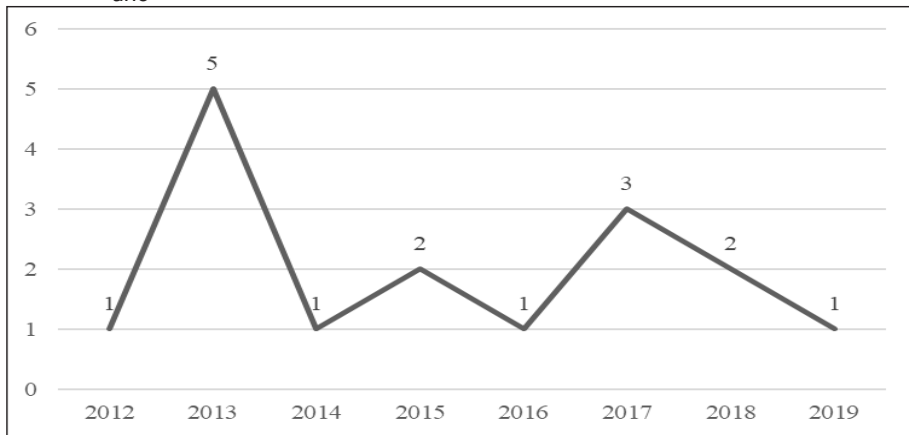


Fonte: os autores.

No Gráfico 1 é apresentado o ano de publicação dos estudos selecionados, em que se observa que 2012 foi o ano de publicação do primeiro estudo, já o ano de 2013 aparece com o maior número de publicações.



Gráfico 1 – Distribuição das publicações sobre a formação em Educação Física na EaD por ano



Fonte: os autores.

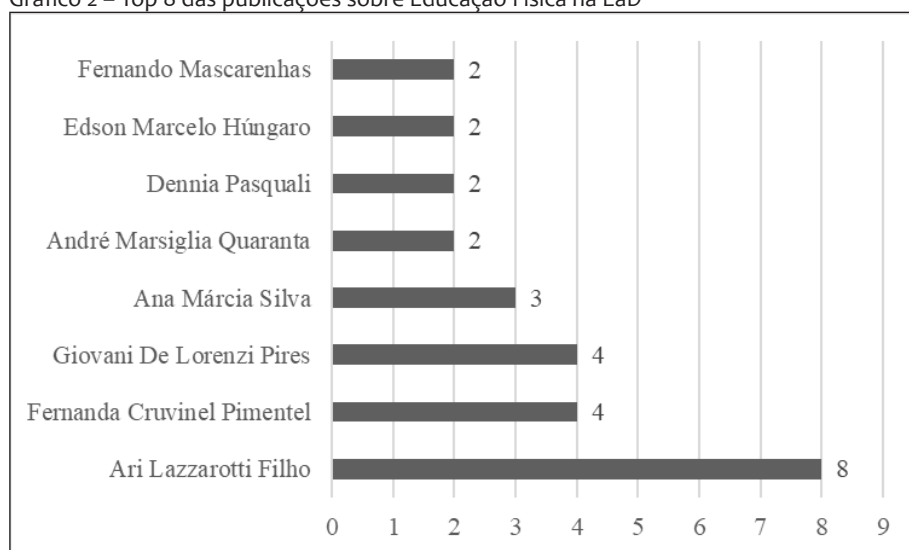
O primeiro artigo publicado com o tema EaD na Educação Física ocorreu sete anos após a autorização do ensino a distância nos cursos. Tal fato demonstra o quanto a pesquisa nessa área é escassa e precisa ser adequada às necessidades. Pois, além do lapso temporal observado entre o início das atividades em EaD, existe o pequeno número de estudos voltados para essa realidade, o qual não acompanha, de forma alguma, o crescente número de instituições que vêm ofertando o EaD na Educação Física, uma vez que existem 134 cursos em andamento nessa modalidade e apenas 16 estudos que se encaixaram nos critérios de elegibilidade da presente investigação.

O primeiro artigo que investigou o EaD na Educação Física teve como objetivo comparar o perfil dos alunos do EaD e do ensino presencial (PIMENTEL; LAZZAROTTI FILHO; SILVA, 2012). O que já demonstrava a preocupação com a qualidade de ensino e as possíveis diferenças dos egressos de ambas as formas de ensino. No entanto, sabe-se que essa é uma tendência de mercado, na qual tanto os discentes quanto os docentes precisam se adequar, buscando sempre manter a qualidade da formação independentemente da forma de ensino.



Na análise por países, observou-se que apenas um (6,25%) é da Espanha e 15 (93,75%) são publicações do Brasil. Nesses 16 estudos, aparece um total de 32 autores envolvidos na produção e publicação. Apenas oito autores apresentam mais que uma publicação, entre os quais se destaca Ari Lazzarotti Filho, Professor da Universidade Federal de Goiás, o qual tem título de Doutor pela Universidade Federal de Santa Catarina. Um dos temas de pesquisa do professor Ari Lazzarotti Filho é a formação de professores (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Top 8 das publicações sobre Educação Física na EaD

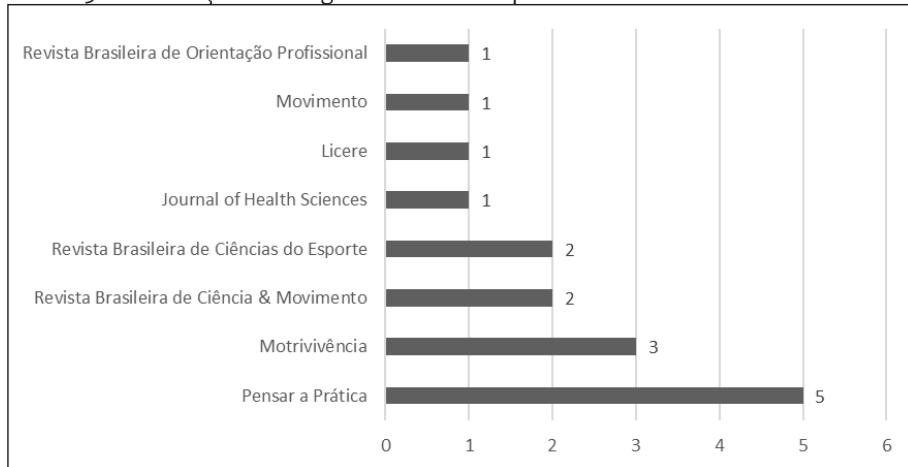


Fonte: os autores.

Quando se observa a distribuição dos artigos pelas revistas científicas no Gráfico 3, verifica-se que a *Pensar a Prática*, da Universidade Federal de Goiás, é a revista com mais artigos publicados (31,25%), seguida da *Motrivivência*, da Universidade Federal de Santa Catarina (12,50%).



Gráfico 3 – Distribuição dos artigos científicos nos periódicos



Fonte: os autores.

Na análise pelo tipo de estudo observou-se que um (6,25%) é artigo de construção de material para o EaD, quatro (25,00%) são pesquisas documentais, e 11 (68,75%) são de pesquisas descritivas. A fim de melhor descrever os tipos de estudos, foi construída uma matriz descritiva (Quadro 1), na qual se observa a falta de estudos analisando a qualidade do ensino EaD, e o foco em outros aspectos ou em análises documentais que não possibilitam uma análise real do quadro atual do EaD em Educação Física.



Quadro 1 – Matriz descritiva dos artigos selecionados para a análise bibliométrica

AUTOR	REVISTA	NOME DO ARTIGO	TIPO DE ESTUDO	N. SUJEITOS E PÚBLICO-ALVO	FAIXA ETÁRIA	PRINCIPAIS ACHADOS
Pasquali, Rodrigues e Lazzarottti Filho (2019)	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Trabalho docente virtual na formação profissional em educação física: saberes docentes e práticas corporais	Descritivo	Oito docentes	---	As conclusões indicaram que a polidocência se mostrou como inerente ao trabalho docente virtual; que os saberes pedagógicos relativos às tecnologias e às mídias foram incorporados aos saberes docentes; e que as práticas corporais, na modalidade a distância buscaram articular os conhecimentos técnicos com os teórico-científicos.
Pasquali, Furtado e Lazzarottti Filho (2018)	Motrivivência	Formação de professores na modalidade a distância: perfil dos egressos, permanência e saberes em um curso de Educação Física	Descritivo	319 estudantes de Educação Física	Idade média de 35 anos	Os motivos da permanência elencados foram a qualidade proporcionada pela universidade pública e aqueles de mérito individual como a persistência, a disciplina e a autonomia.
Luna et al. (2018)	Journal of Health Sciences	Caracterização do Estilo de Vida de Universitários do Ensino Superior a Distância	Descritivo	104 estudantes universitários dos cursos de graduação de Serviço Social, Licenciatura em Educação Física e Pedagogia	Idade média de 30 anos	Observou-se que mais da metade dos universitários dos cursos de graduação do EaD foi classificada com um bom estilo de vida, porém os muito ativos apresentaram um pior escore.



AUTOR	REVISTA	NOME DO ARTIGO	TIPO DE ESTUDO	N. SUJEITOS E PÚBLICO-ALVO	FAIXA ETÁRIA	PRINCIPAIS ACHADOS
Silveira e Pires (2017)	Pensar a Prática	Educação Física, formação de professores e educação a distância (EaD): investigando a produção do conhecimento no âmbito das ciências do esporte	Documental	Artigos, dissertações e teses	--	Em face ao exposto e tomando como base a pouca produção sobre esta temática específica, pode-se afirmar que ainda se constitui em um campo a ser explorado pelos pesquisadores na área da Educação Física.
Faria (2017)	Licere	O esporte e suas práticas no PELC: desafios para a educação à distância Sport and its practices in the PELC: challenges for distance education	Documental	Literatura	--	Reflexões sobre os processos de aprendizagem.
Anversa et al. (2017)	Revista Brasileira de Ciência & Movimento	A prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade EaD	Documental	Documentos de uma Instituição de Ensino Superior	--	A pesquisa indica que a prática reflexiva pode ser oportunizada na formação inicial de professores em Educação Física na Educação a Distância, sobretudo nos momentos de discussões e trocas de experiências, durante o estágio curricular supervisionado e por meio dos momentos presenciais.



AUTOR	REVISTA	NOME DO ARTIGO	TIPO DE ESTUDO	N. SUJEITOS E PÚBLICO-ALVO	FAIXA ETÁRIA	PRINCIPAIS ACHADOS
Soares et al. (2016)	Pensar a Prática	Revisão integrativa das produções acadêmicas sobre o curso de Educação Física na modalidade a distância – EaD	Documental	Portal Periódicos da Capes	--	Há predominância de quatro dissertações de mestrado, seguidas por três artigos científicos e duas comunicações orais, não havendo teses de doutorado com essa temática.
Lazzarotti Filho et al. (2015)	Pensar a Prática	A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em educação física na modalidade a distância	Descritivo	16 agentes do curso, sendo cinco com professores autores/formadores, uma coordenadora do curso; três orientadores acadêmicos, quatro tutores presenciais e dois estudantes.	--	Destacam-se como problemas a falta de estrutura dos Polos, o não domínio das tecnologias e informação e comunicação (TIC) e a intensificação do trabalho docente. Como principais qualidades extrai-se a autonomia, o letramento digital, a flexibilidade de horário, a democratização do acesso ao ensino superior e a melhoria da comunicação.
Ginciene e Matthiesen (2015)	Motrivência	Utilizando o moodle na Educação Física: sobre um material didático virtual para o ensino do atletismo	Construção de material didático	Literatura	--	Construção de material



AUTOR	REVISTA	NOME DO ARTIGO	TIPO DE ESTUDO	N. SUJEITOS E PÚBLICO-ALVO	FAIXA ETÁRIA	PRINCIPAIS ACHADOS
Pimentel et al. (2014)	Motrivivência	Formação de professores de Educação Física a distância: a experiência da Universidade de Brasília	Descritivo	11 sujeitos do curso, sendo cinco professores supervisores; dois coordenadores do curso; um gestor do curso; um coordenador de tutoria; um coordenador de polo; um tutor presencial; e 82 egressos da primeira turma de EF UAB-UnB.	--	Os pontos negativos podem ser apontados a partir da: precarização do trabalho docente, seja ele tutor, seja professor supervisor; o tutor em razão do não reconhecimento financeiro e acadêmico; e o professor supervisor por não ter tempo e nem condições objetivas de se apropriar das ferramentas tecnológicas e ainda por não computar em sua carga horária o tempo de trabalho na EaD.
Quaranta e Pires (2013)	Movimento	Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física – modalidade EaD	Descritivo	Quatro acadêmicos do Curso de Educação Física	--	Pode-se perceber que as histórias de vida influenciam em boa medida na escolha das estratégias didáticas dos estagiários, assim como na forma como eles interpretam suas experiências docentes no estágio supervisionado.



AUTOR	REVISTA	NOME DO ARTIGO	TIPO DE ESTUDO	N. SUJEITOS E PÚBLICO-ALVO	FAIXA ETÁRIA	PRINCIPAIS ACHADOS
Pimentel et al. (2013)	Pensar a Prática	Expansão do ensino superior e formação profissional em Educação Física: um mapeamento dos cursos na modalidade de educação a distância	Descritivo	MEC	---	Como resultados foram mapeados 28 cursos de Educação Física a distância, sendo 24 por instituições públicas e 4 por gratuitas através do Sistema UAB e 4 por outras instituições. A quantidade de vagas disponibilizadas por essas outras instituições chega a quase 50% do total das matrículas.
Lazzarotti Filho, Silva e Pires (2013)	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância	Descritivo	16 membros da equipe pedagógica, sendo oito professores autores/formadores, quatro orientadores acadêmicos e quatro tutores presenciais	--	Como resultado, destaca-se que o saber das práticas corporais marca a perspectiva dos componentes da equipe pedagógica, tanto na sua história de vida quanto em seus processos de escolarização, além de aparecer como preocupação no desenvolvimento do curso na modalidade a distância.
Quaranta e Pires (2013)	Revista Brasileira de Ciência & Movimento	Formação de professores de Educação Física na EaD inserção na cultura escolar através do estágio supervisionado	Descritivo	Quatro acadêmicos do Curso de Educação Física	--	Destaca-se o papel do estágio como experiência fundamental na formação inicial de professores, no ensino presencial e a distância.



AUTOR	REVISTA	NOME DO ARTIGO	TIPO DE ESTUDO	N. SUJEITOS E PÚBLICO-ALVO	FAIXA ETÁRIA	PRINCIPAIS ACHADOS
Pérez e Aguilar (2013)	Revista Brasileira de Orientação Profissional	Tutoria acadêmica personalizada para estudantes universitários deportistas de alto nível	Descritivo	19 professores tutores	--	Os resultados são a prova da importância das funções do aconselhamento e mediação realizada pelos tutores para ajudar os alunos a gerir a sua aprendizagem e dificuldades encontradas no uso do portfólio Mahara, como um recurso da tutoria académica.
Pimentel, Lazzarotti Filho e Silva (2012)	Pensar a Prática	Análise comparativa do perfil dos estudantes dos cursos de licenciaturas presencial e a distância em Educação Física da Universidade Federal de Goiás	Descritivo	268 académicos na modalidade a distância e 40 no presencial em Licenciatura em Educação Física	--	Como resultados, destacam-se diferenças significativas entre os aspectos socioeconômicos e demográficos; uma maior familiaridade dos estudantes do presencial com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); e uma relação de proximidade com a experiência com as práticas corporais.

Fonte: os autores.



5 CONCLUSÃO

Ao verificar a produção científica sobre o Ensino a Distância na formação em Educação Física por meio de uma análise bibliométrica, observou-se que o primeiro estudo data de 2012, e 2013 é o ano com maior publicação. O autor com maior quantidade de publicações é Ari Lazarotti Filho, da Universidade Federal de Goiás, mesma universidade responsável pelo periódico com maior quantidade de artigos, a *Pensar a Prática*. Desses artigos, 68,75% são descritivos, 25,00% documentais e 6,25% de construção de material para o EaD, porém nenhum voltado à qualidade dos cursos em EaD.

Concluiu-se que as pesquisas realizadas não têm como objetivo verificar a qualidade do EaD, pelo menos quando analisado o EaD em Educação Física.

Sugere-se para novos estudos a avaliação da qualidade do ensino na formação em Educação Física na modalidade EaD, a fim de contribuir para os avanços nessa modalidade de ensino a qual vem crescendo nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, Ana Luiza Barbosa et al. A prática reflexiva na formação de professores de educação física na modalidade EAD. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 2, p. 122-136, 2017.

ARAÚJO, Carlos Alberto. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006.

BRASIL. **E-Mec**. 2019. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2019.



COSTA, Marcelo Gomes. **Ginástica localizada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

FARIA, Eliene Lopes. O Esporte e suas Práticas no PELC: desafios para a Educação a Distância. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 20, n. 2, p. 379-401, 2017.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://cedesunicamp.br>. Acesso em: 30 jun. 2019.

LAZZAROTTI FILHO, Ari *et al.* A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 3, 2015.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Márcia; PIRES, Giovani de Lorenzi. Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 35, n. 3, p. 701-715, 2013.

LUNA, Amanda Alcântara *et al.* Caracterização do Estilo de Vida de Universitários do Ensino Superior a Distância. **Journal of Health Sciences**, v. 20, n. 1, p. 40-44, 2018.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PASQUALI, Dennia; RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; LAZZAROTTI FILHO, Ari. Trabalho docente virtual na formação profissional em educação física: saberes docentes e práticas corporais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 3, 2018.



PASQUALI, Dennia; PEREIRA FURTADO, Roberto; LAZZAROTTI FILHO, Ari. Formação de professores na modalidade a distância: perfil dos egressos, permanência e saberes em um curso de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 53, p. 164-180, abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n53p164>. Acesso em: 30 jun. 2019.

PÉREZ, Pedro R. Álvarez; AGUILAR, David Lopez. Tutoría académica personalizada para estudantes universitarios deportistas de alto nivel. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 2, p. 239-253, 2013.

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel; LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Márcia. Análise comparativa do perfil dos estudantes dos cursos de licenciaturas presencial e a distância em educação física da Universidade Federal de Goiás. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 2, 2012.

QUARANTA, André Marsiglia; PIRES, Giovani de Lorenzi. Formação de professores de Educação Física na EAD: inserção na cultura escolar através do estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 1, p. 51-65, 2013.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: IBRASA, 1982.

SANCHES, Fábio. As estatísticas da EaD no Brasil. In: LITTO, Fredic; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009. p. 445-455.

SILVA-ABBAD, Gardênia; ZERBINI, Thaís; SOUZA, Daniela Borges Lima de. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 3, 2010.

SILVEIRA, Juliano; LORENZI PIRES, Giovani. Educação física, formação de professores e educação a distância (EAD): investigando a produção do conhecimento no âmbito das ciências do esporte. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 1, 2017.



SOARES, Jitone Leônidas *et al.* Revisão integrativa das produções acadêmicas sobre o curso de Educação Física na modalidade a distância – EAD. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 4, 2016.

SONNENTAG, Sabine; NIESSEN, Cornelia; OHLY, Sandra. Learning at work: training and development. *In*: COOPER, Cary L.; ROBERTSON, Ivan T. (org.). **International Review of Industrial and Organizational Psychology**, New York, v. 19, p. 249-289, 2004.

SOUZA NETO, Samuel *et al.* A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SOUZA, Simone de; FRANCO, Valdeni S.; COSTA, Maria Luisa F. Educação a distância na ótica discente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000100099&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 jun. 2019.

TUBINO, Manoel Jose Gomes. **Esporte e cultura física**. São Paulo: IBRASA, 1992.



