



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

WILMA ALVES DE OLIVEIRA ANTONIO

**UTILIZAÇÃO DAS TIC NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL/UAB:
DIFICULDADES E SUPERAÇÕES**

Maceió-AL
2013

WILMA ALVES DE OLIVEIRA ANTONIO

**UTILIZAÇÃO DAS TIC NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL/UAB:
DIFICULDADES E SUPERAÇÕES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Elton Casado Fireman

Maceió-AL
2013

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



“Utilização das TIC no curso de Pedagogia da UFAL/UAB: dificuldades e
superações”

WILMA ALVES DE OLIVEIRA ANTONIO

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 11 de dezembro de 2013.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Elton Casado Fireman (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientador)

Profa. Dra. Maria das Graças Marinho de Almeida (CEDU/UFAL)
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Deise Juliana Francisco (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

A635u Antonio, Wilma Alves de Oliveira.

Utilização das TIC no curso de pedagogia da UFAL/UAB: dificuldades e superações, A / Wilma Alves de Oliveira Antonio. – 2013.
120 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 101-107

Apêndices: f. 108-118.

Anexos: f. 119-120.

1. Educação a distância. 2. Ambiente virtual de aprendizagem. 3. UAB.
4. Pedagogia. 5. Ensino e aprendizagem. I. Título.

CDU: 372.312

“A DEUS - Tudo posso naquele que me fortalece”
(Filipenses 4:13).

À Universidade Federal de Alagoas, pela acolhida desde
1.3.1984 e pelas oportunidades oferecidas no decorrer de
minha jornada na instituição.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu sabedoria, discernimento, saúde, paciência, forças e determinação ao longo desta caminhada.

Ao meu marido Linduarte Antonio, pela paciência e compreensão nos momentos de angústias.

Aos meus filhos Ulisses Valério Alves Antonio e Amanda Lycia Alves Antonio, pela ausência nos momentos familiares e festivos.

Ao meu orientador, prof. Dr. Elton Casado Fireman, pela acolhida, orientações, apoio e incentivo.

À prof.^a Dra. Deise Juliana Francisco e ao Professor Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado, pelo incentivo e pelas conversas que serviram de exemplo para este estudo.

À prof.^a Dra. Auta Stella de Medeiros Germano, pela acolhida e participação na banca de qualificação.

À prof.^a Dra. Maria das Graças Marinho de Almeida, pela acolhida e participação na banca de defesa.

A Maria do Socorro Dias de Oliveira, amiga sempre presente nos momentos em que mais precisei.

Ao prof. Dr. Reinaldo Augusto Ferreira Rodrigues, coordenador da Usina Ciência, pela compreensão e pelos momentos partilhados.

À Prof.^a Ms. Elza Maria da Silva, coordenadora do Curso de Pedagogia a Distância da UAB/UFAL, pela compreensão nos momentos de fraqueza.

Aos meus colegas da Usina Ciência, pelo incentivo e compreensão nas minhas ausências.

A Alda Maria Morgado Pinto, uma pessoa muito especial, que sempre incentivou com humildade e amizade.

Aos alunos, professores, tutores *on-line* e presencial dos polos de Maceió, Maragogi, Olho d'Água das Flores e Santana do Ipanema, pelo apoio e colaboração, favorecendo o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, coordenadores, professores e funcionários, e a todos os colegas da turma de 2011 de Mestrado em Educação Brasileira, onde formamos um grupo especial, em especial aos amigos Guilmer Brito Silva, Israel Macedo, Eliana Maria de Oliveira Sá e Maria Aparecida de Araújo Lima.

Enfim, a todos que, de diferentes formas, me ajudaram, meu abraço carinhoso e minha eterna gratidão.

Quanto mais e melhor for conhecido com antecedência o programa e o conteúdo de cada disciplina e cada aula, mais rapidamente os resultados dos momentos presenciais repercutirão positivamente na consecução dos objetivos propostos. Se quiséssemos tratar esses professores-alunos dentro das estratégias tradicionais, as chances de fracasso seriam enormes e deixaríamos de explorar corretamente características que lhes são absolutamente próprias, como, por exemplo, o fato de terem experiência significativa de sala de aula e consciência de suas limitações e possibilidades. Esses profissionais, que, a partir de suas dificuldades e fruto de suas decisões, retornam às salas de aula e são tratados como adultos, tendem a apresentar excelentes rendimentos. Além disso, estarão aptos a, além de completar suas formações básicas em suas respectivas área de atuação, reproduzir nas salas aulas da educação básica a utilização plena e adequada de novas tecnologias.

Ronaldo Mota

RESUMO

Este estudo explora a “Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no curso de Pedagogia da UFAL/UAB: dificuldades e superações” na formação de ensino superior a distância. A questão aqui explicitada, que dirigiu a investigação, foi: como as TIC interferem na formação de alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UFAL no período de setembro de 2007 a março de 2012. Teve como objetivo geral analisar a adaptação do sujeito no uso das TIC no curso de Pedagogia da UAB/UFAL, e como objetivos específicos: apresentar o curso de Pedagogia da UAB/UFAL, enfatizando a utilização de recursos tecnológicos necessários ao seu funcionamento; Relacionar os principais recursos tecnológicos utilizados pelos professores durante o Curso de Pedagogia da UAB/UFAL; Identificar as experiências dos alunos com as TIC na Licenciatura em Pedagogia da UAB/UFAL. A hipótese que se tem como base para a pesquisa é que as dificuldades da maioria dos alunos para realizar as tarefas no ambiente do curso estavam relacionadas às deficiências no uso dos equipamentos de informática, das TIC, do AVA, EAD, e conseqüentemente, acompanhar a matriz curricular do curso. Para dar conta desses objetivos, foram aplicados questionários fechados com os alunos do curso dos polos de Maceió, Maragogi, Olho d’Água das Flores e Santana do Ipanema/AL, do sistema UAB, entrevistas semiestruturadas com tutores presenciais, tutores a distância e professores que atuam no curso e observação no AVA utilizado pela instituição pesquisada, denominado *Moodle*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, através do estudo de caso, abordando a análise do conteúdo. Como resultado constatou-se que as tecnologias básicas como os computadores e seus periféricos, o AVA/*Moodle* e internet, influenciaram no primeiro, segundo e terceiro períodos do curso de Pedagogia de forma negativa, causando dificuldades de manuseio e de acesso, verificando-se ainda, falta de credibilidade no curso e na modalidade. Interferiu no primeiro momento no comportamento diante das máquinas, nas TIC que dão apoio a EAD, trazendo insegurança, medo e falta de estímulo para dar continuidade ao curso. Interferiu no segundo momento, após muitos atropelos, com descrença no curso e conflitos entre professores, tutores e coordenadores. No final do curso, os alunos pesquisados declararam ter superado as dificuldades, permanecendo no curso e alcançando a tão almejada graduação, tornando-se profissionais qualificados para contribuir na educação da população da região onde vivem.

Palavras-chave: Educação a Distância. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Pedagogia/UAB. Dificuldades do Aluno da EAD. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This study explores the usage of Information and Communication Technology (ICT) at UFAL/UAB Pedagogy Course: difficulties and overcomes at the graduation of higher education distance courses. The point that is here exposed, which led the investigation, was: as the ICT intervene at the graduation of Pedagogy students from UAB/UFAL at the period from September 2007 to March 2012. It had as the general goal analyzing the adaptation of the subject at the usage of the ICT at the Pedagogy course of UAB/UFAL, and as the specific goals: presenting the Pedagogy course of UAB/UFAL, emphasizing the usage of necessary technological resources to its operation. Relating the main technological resources used by the professors during the Pedagogy Course of UAB/UFAL. Identify the students' experiences with the ICT at the graduation Pedagogy Course of UAB/UFAL. The hypotheses we have as the basis for the research is that the difficulties for most students to accomplish the tasks at the course environment were related to the deficiencies at the usage of informatics equipments, of the ICT, AVA, EAD, and consequently, following up the curriculum of the course. To realize these goals, closed questionnaires have been applied to the students from the pole of Maceió, Maragogi, Olho D'água das Flores e Santana do Ipanema/AL, of UAB system, semi structured interviews with in-classroom tutors, distance tutors and professors who act at the course and observation at AVA used by the researched institution, named MOODLE. It is about a qualitative research, through the case study, approaching the analysis of content. As the result it was found that the basic technologies as the computers and its hardware, the AVA/Moodle and internet, negatively influenced at the first, second and third periods causing handling and access difficulties, checking up yet, lack of credibility to the course and modality. It interfered at the first moment at the behavior before the machines, at the ICT which gives support to EAD, bringing insecurity, fear and lack of stimulus to continue with the course. It interfered at the second moment, after many outrages, with disbeliefs at the course and conflicts between professors, tutors and coordinators. At the end of the course the researched students, reported that they had overcome the difficulties, staying at the course and achieving the so desired graduation, becoming qualified professionals to contribute to the education of the population of the region where they live.

Key-words: Distance Education. Virtual Learning Environment. Pedagogy/UAB. EAD Student's Difficulties. Teaching-learning.

LISTAS DE SIGLAS

AB1	Avaliação Bimestral 1
AB2	Avaliação Bimestral 2
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Telecomunicação
APE	Departamento de Administração e Planejamento da Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CD-ROMs	<i>Compact Disc Read-Only Memory</i>
CEDU	Centro de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CIED	Coordenadoria Institucional de Educação a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUNI	Conselho Universitário
CRPEs	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais

DEPEM	Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior
DVD	<i>Digital Versatil Disc</i>
EAD	Educação a Distância
EDUTIC	Educação e as Novas Tecnologias da Educação e da Comunicação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
e-PROINFO	Ambiente Colaborativo de Aprendizagem
FEAC	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNTEVÊ	Centro Brasileiro de TV Educativa
IC	Instituto de Computação
IF	Instituto de Física
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IM	Instituto de Matemática
IPAE	Instituto de Pesquisa e Administração da Educação
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
TEM	Departamento de Métodos e Técnicas do Ensino
NEAD	Núcleo Temático de Educação a Distância
NTI	Núcleo de Tecnologia e Informação

ODF	Olho d'Água das Flores
ONGs	Organizações Não Governamentais
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEXT	Programa de Apoio à Extensão Universitária
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROMUAL	Programa de Assessoria Técnica aos Municípios Alagoanos
PROTEL	Programa Nacional de Teleducação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RH	Recursos Humanos
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIE	Sistema de Informação Educacional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFE	Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFP	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNIREDE	Universidade em Rede
VHS	<i>Video Home System</i> (Sistema de Vídeo Doméstico)

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de Vagas por polo/Administração a distância	35
Quadro 2 - Distribuição de Vagas por polo/Pedagogia a distância	37
Quadro 3 - Carga horária total por dimensão curricular – Pedagogia a Distância	42
Quadro 4 - Panorama da EAD nos Cursos de Extensão	63
Quadro 5 - Panorama da EAD no Curso de Extensão – Mídias na Educação	64
Quadro 6 - Panorama da EAD nos cursos de Licenciaturas na UFAL no período de 1998 a 2012	65
Quadro 7 - Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo	78
Quadro 8 – Categorização dos Dados – Categoria Perfil	82
Quadro 9 – Categorização dos Dados – Categoria Dificuldade	83
Quadro 10 – Categorização dos Dados – Formas de Superação	86

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa - Polos presenciais da UAB/UFAL pesquisados no Estado de Alagoas	38
Figura 2 - Tela principal do <i>Moodle</i>	70
Figura 3 - Tela principal do <i>Moodle</i> na UFAL	71
Figura 4 - Categoria Perfil	80
Figura 5 - Categoria Dificuldades	81
Figura 6 - Categoria Formas de superação	81

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
1	O CURSO DE PEDAGOGIA DA UAB/UFAL COM ÊNFASE NA UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NECESSÁRIOS AO SEU FUNCIONAMENTO	24
1.1	Um breve percurso sobre a formação de professores no Brasil	24
1.2	Leis, Pareceres e resoluções que fundamentam o curso de Pedagogia	26
1.3	Universidade Aberta do Brasil e a UFAL	34
1.4	Modelo do curso de Pedagogia a Distância da UAB/UFAL	40
2	AS TIC COMO SUPORTE NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	46
2.1	A importância da tutoria após a inserção das TIC nos cursos de Educação a Distância	48
2.2	Universitário de EAD com o uso das TIC	51
2.3	Principais recursos tecnológicos no curso de Pedagogia da UAB/UFAL	54
3	OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	74
3.1	Local do estudo	74
3.2	Amostra e sujeitos da pesquisa	75
3.3	Procedimentos Metodológicos	76
3.3.1	Coleta de Dados	76
3.3.2	Análise dos dados	78
4	RESULTADOS DA DISCUSSÃO	82
4.1	Categoria Perfil	87
4.2	Categoria Dificuldades	88
4.3	Categoria Superação	92
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

Como pedagoga, desde 1994, sempre estive envolvida com os caminhos que levassem a uma educação de qualidade e de transformação social, cultural e política. Desta forma, participei de cursos que pudessem ampliar e atualizar meus conhecimentos na área da educação. Nesta procura encontrei na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) a Educação a Distância (EAD), que até aquele momento era uma experiência que não tinha ainda vivenciado, e em dezembro de 2005 iniciei, na qualidade de aluna no primeiro Curso de “Extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje”, na 5ª edição na modalidade a distância, utilizando o ambiente virtual TelEduc¹.

Em 2006, continuei com o curso de especialização em Gestão Escolar na modalidade semipresencial, utilizando material impresso para os conteúdos e atividades propostas, sem o uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); e em outubro de 2008, iniciei o curso de extensão “Programa de Formação Continuada em Mídias da Educação – Ciclo Básico – 2ª oferta”, na modalidade a distância, utilizando o AVA e o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo²). Durante o Curso de Mídias, fui convidada para participar da seleção de tutores a distância em 2007 para o primeiro curso de Pedagogia a Distância no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UFAL. Fui selecionada, e neste momento começava um novo caminho, na qualidade de agente formadora de uma educação de qualidade e transformadora. Sonhava em participar e assim aprimorar os conhecimentos também sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), que até 2007 só conhecia na qualidade de aluna e usuária nos serviços administrativos do setor de trabalho.

Comecei a minha atuação como tutora no polo de Olho d’Água das Flores (ODF), distante da capital aproximadamente 171 km, com uma turma de 100 alunos, distribuídos

¹ “O TelEduc é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web. Ele foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp. O TelEduc foi desenvolvido de forma participativa, ou seja, todas as suas ferramentas foram idealizadas, projetadas e depuradas segundo necessidades relatadas por seus usuários. Com isso, ele apresenta características que o diferenciam dos demais ambientes para educação a distância disponíveis no mercado, como a facilidade de uso por pessoas não especialistas em computação, a flexibilidade quanto a como usá-lo, e um conjunto enxuto de funcionalidades”. (<http://www.teleduc.org.br/>, acesso 24 jun. 12)

² “O e-Proinfo é um Ambiente Virtual Colaborativo de Aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem”. (<http://portal.mec.gov.br>, acesso 2 jun. 12)

entre 4 tutoras a distância, em setembro de 2007. Em 2010 fui transferida para o polo de Santana do Ipanema, município vizinho a ODF.

No início constatei bastante dificuldade por parte dos alunos, tutores presenciais e tutores a distância; entretanto, a dificuldade por parte dos alunos foi “assustadora”. Quase 90% da turma não tinha conhecimento sobre a EAD e encontrava-se utilizando um computador conectado à rede de internet para acessar e construir seu conhecimento. Imaginava que seria uma EAD seguindo o modelo semipresencial utilizado anteriormente pelos órgãos e instituições de ensino a distância.

No primeiro momento, percebi que a maioria dos alunos não sabia o que era *e-mail*, um *mouse*, uma barra de rolamento ou mesmo como ligar e desligar um computador, enfim as necessidades básicas para iniciar o curso a distância. Havia necessidade de digitar, pesquisar na internet, abrir, copiar e formatar documentos, arquivos etc. No segundo momento, surge o *Moodle* como sala de aula virtual, e aqueles alunos em 2007 tinham dificuldade em manusear o computador e seus periféricos, receber e enviar *e-mails*, navegar na internet, abrir *links* etc., usar o AVA e suas interfaces, adequar-se à EAD com o uso das TIC e compreender/construir os conteúdos na matriz curricular do curso.

Na EAD/UFAL são exigidos plantões presenciais de 4 horas semanais no momento da contratação para os tutores a distância. Nestes plantões os tutores tiram dúvidas com a Coordenação, professores, técnicos administrativos e entre si, discutem e refletem sobre os conteúdos e procedimentos das disciplinas que estão acompanhando, melhorando o trabalho da tutoria. Os plantões funcionam na sala de tutoria, que é um espaço físico estabelecido no Centro de Educação (CEDU), o qual funciona dentro da sala do Núcleo de Educação a Distância (NEAD). A sala é equipada com computadores ligados à internet, para que os tutores possam utilizar em seus plantões e também para que aqueles tutores que tenham problemas com os seus computadores possam aproveitar a sala no horário de 8h a 12h e de 13h a 19h de 2ª a 6ª feira, e assim interajam com seus alunos.

Em 2010, ano em que fui aprovada no mestrado (já vinha acompanhando a turma pesquisada desde 2007), em vários momentos durante os plantões discutia com os tutores sobre o uso das TIC pelos alunos, sendo o uso do AVA o mais preocupante, pois a maioria dos alunos não tinha familiaridade com o ambiente de aprendizagem. Inquietava-me ouvir dos tutores que não conheciam a realidade dos estudantes nos polos e chamá-los de

“preguiçosos”, “sem interesse” e “cheios de desculpas para postar as atividades”. Nos plantões de 2010 foi crescendo a ideia sobre a problemática desta pesquisa diante do desconhecimento dos meus colegas sobre as dificuldades e a ansiedade dos alunos para obter a formação superior. Conhecia bem de perto a realidade dos polos, pois em 2007, 2008 e 2009 fui convidada pela Coordenação-Geral a viajar com outros tutores para capacitar os alunos do primeiro, segundo e terceiro períodos sobre a nova EAD com o uso das TIC e do AVA. A oportunidade de viajar só foi possível porque a equipe de tutores a distância eram servidores públicos e tinham autorização para viajar concedida pela UFAL.

As capacitações aconteciam nos finais de semana, com carga horária de 8 horas. Iniciavam com uma dinâmica para socializar a turma, que tinha alunos de várias cidades circunvizinhas do polo de origem. Reuniam grupos de 3 alunos para cada computador, pois as turmas eram em média de 50 a 100 alunos, e os laboratórios comportavam apenas 50 computadores. Em alguns polos os equipamentos estavam sem funcionar por problemas técnicos. O plano de aula começava abordando conteúdos sobre EAD com o uso das TIC e depois abordava exclusivamente as ferramentas do AVA, naquele momento, um conhecimento essencial para o sucesso do aluno na EAD/UAB. Para finalizar, abria-se um fórum no ambiente para os alunos começarem a se adaptar à nova realidade, interagindo espontaneamente com seus colegas sobre os conteúdos apresentados. Durante as capacitações pude observar as dificuldades dos alunos para se adaptarem às TIC e que até aquele momento a maioria não conhecia um AVA.

Após as capacitações nos polos, os tutores relatavam as discussões na sala de tutoria. Foi observado um avanço significativo nas interações dos alunos, e estes relatos deixavam a equipe bastante satisfeita.

A sala de tutoria é um espaço muito importante em que as discussões e reflexões enriquecem os conhecimentos sobre a EAD, tutoria, TIC, AVA, conteúdos das disciplinas, interação entre tutores, professores e equipe pedagógica, incentivando a participação em eventos na área de EAD e publicações de artigos, e proporcionando aos tutores a distância uma sintonia síncrona que fortalece os trabalhos dos tutores a distância.

Sabedora de que a EAD e as TIC seriam outra opção de contribuir para a formação desses alunos, senti a necessidade de buscar mais conhecimentos sobre a EAD e a importância do uso das TIC na formação de professores. Em 2008, participei da seleção para

o Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, na condição de aluna especial, obtendo aprovação. Iniciei no primeiro semestre com a disciplina de Tecnologia da Informação e da Comunicação na Formação de Professores, e no segundo semestre com a disciplina Educação a Distância: Fundamentos e Práticas, já começando os primeiros passos para o Mestrado Acadêmico na linha de pesquisa Tecnologia da Informação e Comunicação na formação do professor presencial e a distância. Em 2010 participei da seleção e obtive aprovação, iniciando o Mestrado Acadêmico em março de 2011.

A EAD e as TIC trouxeram uma nova perspectiva para minha vida pessoal e profissional. Encontrei a possibilidade de exercer a prática docente e constatei a importância de contar com professores qualificados para atuarem nos municípios do nosso Estado.

Na educação a figura do professor como mediador é importante para que haja a construção do conhecimento entre os seres humanos. “Assim, um processo de desenvolvimento que efetivamente considere o homem como preocupação central terá a educação como fator fundamental” (SAVIANI, 2005, p. 1).

Sendo o professor um personagem essencial para o sistema educacional, a formação desse profissional precisa estar alicerçada em bases fortes de conhecimentos sistemáticos sobre o ato de ensinar, pois será um referencial para toda a existência do homem. Desse modo,

[...], embora já não ocupe sozinho o centro do palco, o professor continua sendo essencial para o processo educativo em todos os níveis, especialmente na escola primária, e que suas funções – ainda que multiplicadas e transformadas – continuam indispensáveis para o sucesso da aprendizagem. Os professores formam um grupo prioritário e estratégico para qualquer melhoria dos sistemas educacionais (BELLONI, 2009, p. 86).

Com o avanço das TIC nas últimas décadas, a EAD fortaleceu suas bases e disseminou o conhecimento para aqueles que não conseguiram concluir sua formação devido à distância de seu município até a capital do Estado, onde se encontram várias oportunidades de realizar cursos na modalidade presencial. Atualmente a EAD vem utilizando as TIC para facilitar as interações entre professores, tutores e alunos, conferindo uma nova perspectiva de formação superior para aqueles cidadãos que há vários anos estão sem estudar. Belloni (2009, p. 5) chama atenção para a nova realidade, que exige cidadãos competentes e polivalentes:

As sociedades contemporâneas e as do futuro próximo, nas quais vão atuar as gerações que agora entram na escola, requerem um novo tipo de indivíduo e de trabalhador em todos os setores econômicos: a ênfase estará na necessidade de competências múltiplas do indivíduo, no trabalho em equipe, na capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas. (BELLONI 2009, p. 5).

Nesse contexto, destaca-se o crescimento das TIC. A internet contribui de forma significativa para o crescimento da EAD, mas esses avanços exigem mudanças de comportamento para os alunos dos cursos a distância, que necessitam utilizar intensamente o computador, as TIC e/ou a internet para realizar os estudos e as atividades propostas.

EAD no Brasil e no mundo não é assunto novo. No entanto, em função do grande avanço tecnológico dos últimos tempos, mais precisamente a partir da década de 1990, especialmente após a disseminação da internet, [...] e da educação continuada, resultou em incentivos do governo federal, fazendo com que ela voltasse ao cenário nacional e internacional. (DIAS; LEITE, 2010, p. 36).

Este estudo investigou como as TIC interferem na formação de alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UFAL no período de setembro de 2007 a março de 2012. Teve como objetivo geral analisar a adaptação do sujeito ao uso das TIC no curso de Pedagogia da UAB/UFAL, e como objetivos específicos: apresentar o curso de Pedagogia da UAB/UFAL, enfatizando a utilização de recursos tecnológicos necessários ao seu funcionamento; Relacionar os principais recursos tecnológicos utilizados pelos professores durante o Curso de Pedagogia da UAB/UFAL; Identificar as experiências dos alunos com as TIC na Licenciatura em Pedagogia da UAB/UFAL. A hipótese que se tem como base para a pesquisa é que as dificuldades da maioria dos alunos para realizar as tarefas no ambiente do curso estavam relacionadas às deficiências no uso dos equipamentos de informática, das TIC, do AVA, EAD, e conseqüentemente, acompanhar a matriz curricular do curso.

Os grupos pesquisados foram os alunos, professores, tutores presenciais e tutores a distância. Os alunos foram escolhidos por participarem da primeira turma de Pedagogia da EAD/UAB/UFAL; os professores, por ministrarem aulas no mesmo sistema; e os tutores, por terem acompanhado a turma desde o início do curso. Foram aplicados pela pesquisadora nos momentos presenciais questionários fechados com os alunos da primeira turma de pedagogia a distância no modelo da UAB nos polos de Maceió, Maragogi, Olho d'Água das Flores e Santana do Ipanema/AL, que no momento da pesquisa cursavam o 8º período do curso. Realizaram-se, além disso, entrevistas semiestruturadas com tutores presenciais, tutores a distância e professores que atuam no curso, e observação de fórum de discussão, verificando

as interações no AVA (denominado *Moodle*) utilizada pela UFAL. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por meio de estudo de caso, focalizando a análise de conteúdo categorial temática como uma das formas de tratamento dos dados, fundamentada em Bardin (2011).

O estudo inicia-se com a introdução e se divide em cinco capítulos. O primeiro capítulo aborda aspectos gerais da Educação a Distância e o curso de Pedagogia/UAB/UFAL e sua relação com as TIC, considerando o objetivo do governo federal de ampliar a oferta do ensino superior gratuito. O segundo capítulo mostra as TIC como suporte nos cursos de Educação a Distância. No terceiro capítulo abordam-se os principais recursos tecnológicos no curso de Pedagogia da UAB/UFAL. No quarto capítulo trata-se da metodologia utilizada na pesquisa, do sujeito participante e da análise dos dados coletados. No quinto capítulo tecem-se as considerações finais, apresentando o ponto de vista da autora e sugestões para melhoria da situação identificada, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem possa fluir de forma satisfatória e atinja os objetivos e as expectativas dos envolvidos.

1 O CURSO DE PEDAGOGIA/UAB/UFAL E SUA RELAÇÃO COM AS TIC

O curso de Pedagogia da UFAL ao longo de sua trajetória vem contribuindo na formação de professores para atuarem na educação básica, e levando às escolas um profissional qualificado para que se tenham alunos também qualificados.

1.1 Um breve percurso sobre a formação de professores no Brasil

A formação de professores sempre esteve em discussão nos movimentos educacionais do século XX em prol de uma educação de qualidade e que oferecesse um ensino que atendesse a todos de forma igualitária, em especial para as crianças nos anos iniciais de escolarização. O Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, foi a primeira iniciativa do governo brasileiro para regulamentar essa formação, organizando de forma definitiva a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que alinhavava todas as licenciaturas no esquema 3+1, ou seja, o cidadão fazia primeiro sua formação em bacharelado na área de Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física e Química durante três anos, para ministrar disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; e para obter a formação de pedagogo licenciado, tinha de cursar mais um ano na área de didática geral, didática especial e Prática de Ensino, para exercer a docência nas escolas normais.

Foram definidos, para todos os cursos, os respectivos currículos plenos. Para o curso de pedagogia foi previsto o seguinte currículo: 1º ano – complementos de matemática; história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação; psicologia da educação. 2º ano – Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação, fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. 3º ano – Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da Educação (SAVIANI, 2008, p. 39).

A duração do curso de Pedagogia era de 4 anos, unindo o bacharelado e a licenciatura, com flexibilidade para cursar as disciplinas da licenciatura junto com o bacharelado, não sendo obrigatório concluir os dois cursos em 4 anos. Por conta da exigência de cursar os 4 anos, foi instituído o “Decreto-Lei n. 3.354, de julho de 1941, que proibiu a todas as faculdades de filosofia, ciências e letras a realização simultânea do curso de didática com qualquer um dos cursos de bacharelado, deixando de vigorar o esquema conhecido como 3+1” (SAVIANI, 2008, p. 42).

Os movimentos ligados à Igreja também se organizaram nesta época, liderados pelo católico Alceu de Amoroso Lima e pelo ministro Gustavo Capanema que, contrários às ideias que consideravam “pregações comunistas, criaram em 1941 a fundação da PUC – Rio e em 1946 a PUC-SP” (SAVIANI, 2008, p. 40).

Esse esquema formava o bacharelado em técnico em educação e na licenciatura em Pedagogia o professor que atuava nas matérias pedagógicas do curso normal de nível secundário. O esquema 3+1 continuou no curso de Pedagogia com a homologação da Lei n. 4.024/1961 e do parecer CFE nº 251/1962, de autoria do Prof. Valnir Chagas, e do Parecer 292/1962, que trouxe a segunda regulamentação para o curso de Pedagogia e previa a inclusão das disciplinas de Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino em forma de estágio supervisionado, mantendo-se ainda a dualidade entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia.

As reformas por uma educação de qualidade continuaram na década de 60, quando surgiram os colégios de aplicação, escolas experimentais e ginásios vocacionais, que foram fechados juntamente com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs). Com a Lei n. 5.540/68 o Conselho Federal de Educação aprovou a terceira e mais nova regulamentação para o Curso de Pedagogia, através do Parecer 252/69, ainda em vigência e de autoria do Professor Valnir Chagas, e o Decreto-Lei 464/69, que são considerados como as leis da reforma universitária, incluindo a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, tentando privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas que configurariam um mercado de trabalho. Segundo Saviani (2008, p. 47), a reforma universitária “eliminou o regime seriado introduzindo a matrícula por disciplina e o regime de créditos, o que foi implementado na forma de disciplinas semestrais, além de distinguir entre cursos de curta duração (3 anos) e longa duração (4 anos)”.

O esquema 3+1 foi extinto com o Parecer 252/69, acabando assim com a distinção entre o bacharelado e a licenciatura em Pedagogia; o título a ser conquistado seria o de licenciatura para qualquer das habilitações, incluindo a disciplina de Didática como obrigatória. Conseqüentemente, o parecer concede os seguintes direitos de exercício profissional aos portadores do diploma de Pedagogia:

a - O exercício das atividades relativas às habilitações registradas em cada caso; b - o exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso..., quando este for de duração plena e observados os limites estabelecidos para efeito de registro profissional; c - o exercício do magistério na escola primária, nas condições já descritas acima (Parecer 252/69).

Nas décadas de 80 e 90 os movimentos ficaram mais fortes e as reformas educacionais também intensificaram suas lutas para que a formação do pedagogo fosse respeitada nas instituições de ensino superior brasileiras, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para que atuassem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental. A grande preocupação era com o processo de ensinar, aprender e administrar escolas, e assim garantir a educação dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 24 de dezembro de 1996, a política educacional ganhou mais consistência e a formação de professores foi garantida nos art. 61 e 62.

Com essas ideias nascem em 2005 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, homologadas em maio de 2006, que têm a finalidade, segundo Brito (2011, p. 4), de “oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.” Foi mais uma evolução para a educação brasileira, fortalecendo o curso de Pedagogia e garantindo um conhecimento mais elaborado para os professores.

1.2 Leis, pareceres e resoluções que fundamentam o curso de Pedagogia no Brasil

Em estudos realizados sobre a identidade do curso de Pedagogia, Silva (2001) dividiu a história do curso didaticamente, de acordo com a análise sobre a identidade da pedagogia no Brasil ao longo da história. O período entre 1939 a 1972 foi denominado período das regulamentações, por concentrar uma etapa de organização e reorganização do curso, de acordo com a legislação fixada.

O segundo período ocorreu na década de 70, denominado períodos das indicações, pois representou o momento de encaminhamentos do conselheiro Valnir Chagas ao Conselho Federal de Educação (CFE). Com o objetivo de reestruturação dos Cursos Superiores de Formação de Professores, o curso de Pedagogia teve sua identidade projetada. O conselheiro

pretendia substituir o curso de Pedagogia por vários novos cursos e habilitações (SILVA, 2001).

O terceiro período da história do curso de Pedagogia aconteceu entre 1978 e 1999 e foi denominado período das propostas. Em 1980 aconteceu a I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo, abrindo debate nacional sobre o curso de Pedagogia e os cursos de licenciatura. O debate deu-se em torno da defesa da superação das habilitações no espaço escolar pela valorização do pedagogo (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002).

Em 1996 é então aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que traz novas discussões em torno do curso de Pedagogia. Dessa forma:

[...] a questão da identidade do curso de pedagogia fica corroborada por sua retomada histórica. Se no início do primeiro período ela esteve apoiada na controvérsia a respeito do conteúdo próprio da pedagogia e, em consequência, nas posições a respeito da manutenção ou extinção do curso, no final desse período foram sendo estabelecidas as primeiras indicações de uma resposta favorável ao reconhecimento do campo próprio do conhecimento pedagógico. A crise representada pelo segundo período pode ser considerada como um desses indicadores e as discussões a respeito do estatuto teórico da pedagogia aí retomadas contribuíram para que, no período seguinte, fosse se consolidando a ideia da especificidade do conhecimento pedagógico. Contudo (...) os impasses atualmente enfrentados quanto às funções e a estruturação do curso de pedagogia, mais parecem reproduzir as experiências do passado do que representar os reflexos dos estudos a respeito do estatuto teórico desse campo. (SILVA, 2001, p. 10).

Podem-se destacar artigos importantes da LDB, tais como: o artigo 62³, que apresenta a formação dos professores como de responsabilidade das universidades e dos Institutos Superiores de Educação. O artigo 63⁴ institui o Curso Normal Superior, voltado à formação de docentes para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e o artigo 64⁵, que determina duas alternativas para a formação de profissionais de educação para

³ A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

⁴ Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

⁵ A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, a graduação em pedagogia ou o nível de pós-graduação.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP n° 05/2005 foi a primeira versão oficial homologada sobre as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. O principal destaque do Parecer é o artigo 14⁶, que admite a formação do pedagogo somente em pós-graduação, deixando para a graduação em Pedagogia a formação do professor. Esse artigo está em contradição com o artigo 64 da LDB n° 9.394/96, que abre possibilidade para a formação do pedagogo também em pós-graduação, e não exclusivamente. As manifestações da comunidade acadêmica provocaram alterações que resultaram no Parecer CNE/CP n° 03/2006 e no texto final das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Assim:

O Parecer CNE/CP n° 05/2005 exclui a formação do pedagogo na graduação, deixando a formação para o nível de pós-graduação, a Resolução CNE/CP n° 01/2006 que é idêntica ao Parecer 03/2006, depois de pressão da comunidade acadêmica, retoma a questão da formação do pedagogo no Art. 14. Porém a Resolução CNE/CP n° 01/2006 exclui gradativamente o pedagogo, pois o pedagogo pode ser formado no curso de pedagogia, mas também em cursos de pós-graduação. É um retrocesso histórico, legitimado pela lei, pois o curso de Pedagogia desde sua criação luta pela sobrevivência da profissão do pedagogo como intelectual da educação (SOARES; BETTEGA, 2008, p.17).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação em Pedagogia, instituídas pelos Pareceres do CNE/CP N° 05/2005 e 06/2006, e a Resolução N° 1 do CNE/CP de 15 de maio de 2006, definem princípios norteadores para organização e funcionamento do curso, os quais devem ser legitimados pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior.

A Resolução CNE/CP n° 01/2006 prioriza a formação de professor, deixando a formação do pedagogo em segundo plano. A ênfase curricular é direcionada aos conhecimentos da prática:

⁶ Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei n° 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.

Ao enfatizar a docência para crianças de 0 a 10 anos como eixo central do curso de pedagogia, deixa-se de lado a formação de professores intelectuais que atuarão com consciência e criticidade na educação básica, na elaboração de políticas públicas; deixa-se de lado também a formação dos pedagogos que atuarão como organizadores do trabalho pedagógico nas escolas e em instituições não escolares, que atuarão como professores universitários e pesquisadores. O campo da pedagogia é amplo e reduzi-lo, como fez a Resolução CNE/CP nº 01/2006, é no mínimo um equívoco (SOARES; BETTEGA, 2008, p. 18).

Os Projetos Político-Pedagógicos construídos de acordo com as DCNs têm como base para formação a docência, a gestão de visão democrática e a pesquisa, promovendo a interlocução entre as áreas de conhecimento. Para socializar os conhecimentos sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) faz-se necessário mostrar seus conceitos, diretrizes e pressupostos, sistematizando-os de forma adequada e aplicando-os com eficácia nas instituições educacionais.

A sociedade contemporânea tem passado por expressivas transformações de caráter social, político e econômico. Essas transformações originam-se na mundialização da economia, que tem norteado as políticas governamentais.

As instituições de ensino são responsáveis pela promoção do desenvolvimento do cidadão. Cabe a elas definir-se o tipo de cidadão que desejam formar, de acordo com a sua visão de sociedade, estabelecendo as mudanças que julgam necessário fazer na sociedade, através do cidadão que irão formar, trabalhando no sentido de torná-los capazes de compreender e criticar a realidade através do ensino, atuando na superação das desigualdades e no respeito ao ser humano. Antunes (2010, p. 30) chama atenção para essa realidade:

Ensinar quer dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação [...]. O aluno aprende para viver melhor e para colher informações, confrontá-las com a realidade. [...], a escola é imprescindível para o ensino, não porque o aluno coleta informações, mas porque as usa como ferramenta para pensar, refletir e para atribuir a essa informação uma realidade consciente.

Acredita-se ser esse o papel social das instituições de ensino básico e superior, atuando ante as profundas desigualdades socioeconômicas, que excluem do direito à educação uma parcela da população, marginalizada pelas concepções e práticas de caráter conservador.

Do contrário, a instituição não estará efetivamente cumprindo o seu papel, socializando o conhecimento e investindo na qualidade do ensino. A escola tem um papel bem mais amplo do que passar conteúdos. Porém, deve modificar a sua própria prática, muitas vezes fragmentada e individualista, reflexo da divisão social em que está inserida. Quando assume a responsabilidade de atuar na transformação e na busca do desenvolvimento social, seus agentes devem empenhar-se na elaboração de uma proposta para a realização desse objetivo.

Em Alagoas os educadores e profissionais da educação também se mobilizaram para oferecer uma educação pública que atendesse a sociedade com uma escola qualificada e igualitária para todos.

Enquanto no Brasil na década de 30 iniciaram-se os movimentos em prol da formação de professores, em Alagoas esse movimento começou na década de 50, precisamente em 1.2.1952, quando passou a funcionar o primeiro curso de Pedagogia. Somente através do Decreto Federal n. 37.599, de 12.7.1955, publicado em 1.9.1955, foi criado oficialmente o curso de Pedagogia, por iniciativa do padre Teófanés Augusto de Araújo Barros, que funcionava na Faculdade de Filosofia de Alagoas, utilizando o mesmo esquema de 3+1. Em 1961, com a criação da Universidade Federal de Alagoas, constituiu uma das células da instituição federal recém-reconhecida através do Decreto Federal 49.849, de 7.1.1961, publicado em 10.2.1961. Com a organização da Universidade a referida faculdade recebeu nova nomenclatura: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alagoas, tendo a função de formar graduandos em Pedagogia, conforme PPP/UFAL (2006).

A reforma universitária instituída pela Lei 5.540/68 também atingiu a mais nova universidade e faculdade, perpetuando o esquema 3+1 e promovendo uma reorganização institucional, modificando a estrutura de Institutos Básicos e Faculdades. O curso de Pedagogia passou a funcionar na Faculdade de Educação, modificando a nomenclatura; com a Resolução 2/69 do Conselho Nacional de Educação (CNE) o curso de Pedagogia foi subdividido nas habilitações de Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar, e em 1978 foi criada a habilitação em Magistério.

Na década de 70 a UFAL passa por uma nova organização, com atividades-fins nos “Centros Acadêmicos”, que eram organizados em departamentos e colegiados, levando a Faculdade de Educação a mudar novamente de nomenclatura, passando a ser chamada de

Departamento de Educação, que funcionava nas dependências do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) até os meados de 1980, quando foram criados dentro do Departamento de Educação mais três departamentos: Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação (TFE), Departamento de Administração e Planejamento da Educação (APE) e Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (MTE). Por força desses departamentos foi instituído oficialmente em 1987 o CEDU da Universidade Federal de Alagoas, na modalidade presencial. Na década seguinte iniciavam-se as discussões sobre a EAD no CEDU. Em “2001 foi criado o Curso de Mestrado em Educação Brasileira, no seio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), não se esquecendo da proposta da UFAL: ensino-pesquisa-extensão” (PPP/CEDU, 2006, p. 19).

Em Alagoas a UFAL/CEDU se envolveu nos movimentos em prol de uma educação que atendesse cidadãos geograficamente separados, e em 1996 as professoras Maria das Graças Marinho de Almeida⁷ e Esmeralda Moura⁸, do Centro de Educação da UFAL, participaram do Curso de Especialização em Educação a Distância promovido pelo Consórcio Brasilead na Universidade de Brasília. As professoras, juntamente com um grupo de professores do CEDU, elaboraram uma proposta de criação do curso de Pedagogia a distância da UFAL, conforme PPP/CEDU/ Núcleo Temático de Educação a Distância (NEAD) UFAL (2007, p. 7); ALMEIDA (2000) apud MERCADO (2007, p. 245). Na época, a formação recebida no referido curso trouxe uma reflexão sobre a EAD na UFAL, conforme afirma Almeida (2005, p. 2):


Nos anos 1997-1998, duas professoras participaram de um Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância, tendo em vista a necessidade de encaminhar estudos que viessem a contribuir para o enriquecimento em termos acadêmicos, de uma reflexão sobre a formação do educador e as reais possibilidades da utilização das metodologias de um sistema de educação a distância - EaD, que garantisse, além do atendimento ao grande número de profissionais que procuram uma melhor qualificação, uma formação crítico-reflexiva e que considere a experiência dos sujeitos, como princípio fundamental na construção do conhecimento, garantindo uma formação criteriosa e de qualidade.

⁷ Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas, na direção do Centro de Educação da UFAL (período 2010 a 2014), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, participa do grupo de pesquisa: Tecnologias da informação e comunicação na formação de professores presencial e a distância/UFAL.

⁸ Professora aposentada pela Universidade Federal de Alagoas. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Dom Bosco Filosofia, Ciências e Letras (1976), especialização em Educação continuada e a distância pela Universidade de Brasília (1997) e especialização em *Diseño de proyectos* pedagógicos para adolescentes pela Universidade Complutense de Madrid (1995).

Após essa iniciativa, iniciou-se em 1998 o primeiro curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, “visando à formação dos professores da rede pública que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental”, de acordo com o PPP da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEAC) (2008, p. 5). No mesmo ano foi criado o NEAD/CEDU/UFAL através da Resolução nº 1/98 do Conselho do Centro de Educação. De acordo com o PPP/CEDU/NEAD/UFAL 2007, o curso de Pedagogia a distância era semipresencial e iniciou-se em 1998 com 300 alunos, atendendo a 64 municípios alagoanos; em 2001 implantou um núcleo polo no município de Penedo, abrangendo 238 alunos. Em 2002 implantou o núcleo polo de Viçosa com 178 alunos e o núcleo polo de Xingó, no município de Piranhas, com 250 alunos. Em 2004 realizou a abertura de mais dois polos, localizados nos municípios de Maceió, com 250 alunos, e São José da Laje, com 300 alunos.

Complementando a história da EAD na UFAL, foi realizada uma entrevista com a professora Elza Maria da Silva⁹, que participou como professora da UFAL dos cursos de licenciatura em Pedagogia a distância desde 1998 até o momento atual. Ao se questionar como era a EAD em 1998, respondeu:

 Na 1ª turma do Curso de Pedagogia à distância em 1998, o modelo era semipresencial, o material era impresso, as aulas aconteciam aqui em Maceió, porque o polo era Maceió. Todos os 300 alunos vinham de suas cidades para participar das aulas no polo Maceió. Tínhamos dois momentos presenciais com os professores da UFAL, no início da disciplina e no final, da mesma forma do modelo da UAB hoje. Tinha o acompanhamento com os tutores, que na época eram chamados de orientadores acadêmicos. Então os orientadores acadêmicos iam para os polos. Entre o primeiro momento presencial e o final, os alunos tinham orientações acadêmicas. O primeiro momento presencial acontecia em média durante uma semana em Maceió. [...]. Fazíamos 30% da carga horária da disciplina presencial determinada por Lei¹⁰. Desta forma dividimos 15% para o primeiro momento e 15% para o segundo momento, finalizando o momento presencial da disciplina com os professores da UFAL. Os 70% dos alunos eram acompanhados pelos orientadores acadêmicos, que por exigência do convênio firmado entre os gestores dos municípios e a UFAL determinava que seriam professores da rede de ensino do Estado, também a mesma exigência do modelo da UAB

⁹ Elza Maria da Silva possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (1979), especialização em Educação Pré-Escolar e Alfabetização pela Universidade Federal de Alagoas (1993) e mestrado pela Universidade Federal de Alagoas (2003). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas e Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância (NEAD). Tem experiência na área de Educação.

¹⁰ As bases legais da Educação a Distância no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), pelo Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. de 11/2/98), Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/4/98) e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 7 de abril de 1998 (publicada no D.O.U. de 9/4/98).

atualmente, ou seja, que tenha vínculo com instituição federal, estadual ou municipal, com especialização, experiência em sala de aula, coordenação pedagógica e estágio supervisionado. Os encontros aconteciam em lugares estratégicos; como eram 64 municípios, nós não tínhamos como nos dividir para todos os municípios. Foram escolhidas cidades como Arapiraca, Palmeira dos Índios e Santana do Ipanema. Os orientadores acadêmicos viajavam para as cidades para fazer as orientações, tínhamos muitas dificuldades com os transportes, a UFAL não tinha transportes suficientes para atender ao curso. Fazíamos um planejamento de datas, e os orientadores acadêmicos iam para essas cidades e reuniam os alunos que moravam no entorno durante um dia. Não existia orientação em rede. As provas eram escritas, também no mesmo modelo da UAB. Na época já tínhamos a disciplina de Informática Educativa, que o professor utilizava alguns ambientes na sua disciplina. No curso não existia nenhuma mídia, alguns alunos tinham *e-mails* e em último caso enviavam seus trabalhos por *e-mail*. Naquele tempo já existia a exigência do governo federal em utilizar computadores no polo, então tínhamos um laboratório muito pequeno com 17 computadores, que era a exigência mínima para montar um laboratório na época. Em 2002, quando começamos a 2ª turma, o modelo também era semipresencial, porém já houve uma ampliação. Em cada polo já existia um laboratório de informática. Não era um curso em rede, era o mesmo modelo da 1ª turma, a diferença era que o MEC já começava a exigir que tivesse um maior número de computadores para que os alunos pudessem fazer e encaminhar seus trabalhos via *e-mails*. Utilizamos muito nesta época o modelo por correspondência, para enviar e receber documentos através do correio entre a UFAL, os polos e alunos, pois a maioria dos alunos não tinha computador. Chamava a distância porque não havia outro meio de comunicação. Também nesta época às vezes utilizamos o telefone para orientar os alunos nas atividades do módulo. Os módulos eram elaborados pelos professores das disciplinas. Inicialmente tirávamos cópias dos módulos, depois foram para a gráfica e eram entregues gratuitamente para os alunos do curso até 2004 que foi o último ingresso nesse modelo. Essa turma concluiu em março de 2010 e o financiamento era feito pelos gestores dos municípios desde 1998. Os recursos acabaram e ainda tínhamos um ano de curso. Os gestores não tinham como pagar as bolsas dos orientadores acadêmicos e foram desligados do curso, a partir daí a UFAL/CEDU assumiu o compromisso de terminar o curso.

Almeida (2005) afirma que os cursos tiveram uma duração de quatro anos, perfazendo um total de 2.520 horas, sendo 70% da carga horária de cada disciplina desenvolvida em atividades a distância, com o acompanhamento da orientação acadêmica em 30%, sendo 15% no início do curso e 15% no final de cada disciplina. As aulas aconteciam na UFAL, considerada como polo Maceió por questões de ordem geográfica e econômica. O material didático era produzido pelos professores da UFAL que ministravam as disciplinas e impresso com o apoio da assessoria pedagógica do NEAD. O processo avaliativo valorizava a participação do aluno e seu desenvolvimento no curso através de trabalhos sob a forma de análises e elaboração de textos, questionários, resenhas, sínteses e reportagens; troca de

experiências, relato de vivências e seminários, levantamento de questões sugeridas pelas disciplinas.

Ao inquirir a professora sobre que contribuições as experiências anteriores trouxeram para o curso de licenciatura de Pedagogia a Distância da UAB/UFAL iniciado em 2007, respondeu:



Primeiro a experiência da orientação, fomos aperfeiçoando em relação a conteúdos, a apresentação do material, as discussões foram melhorando, a forma de apresentar os trabalhos. O modelo de tutoria em 1998, chamado de orientação acadêmica, ele nos deu contribuições dentro da orientação aos alunos. O projeto atual foi baseado no projeto anterior, a única diferença é que atualmente os conteúdos e atividades estão em um Ambiente Virtual, e fica mais acessível para alunos, professores e tutores a se comunicarem. Outro fator é que o tutor encontra-se *on-line*. Não tem o desgaste de dizer que não tem como falar com o tutor. No geral o modelo semipresencial trouxe para o modelo da UAB a experiência, o aperfeiçoamento e o acesso. Fizemos uma avaliação dos problemas que tivemos o que não deu certo anteriormente, e a partir daí fomos melhorando a experiência atual. Foi preciso vivenciar uma experiência com o modelo semipresencial para aprimorar o modelo atual da UAB com uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Até o acesso físico anteriormente era mais difícil, e atualmente os transportes estão mais acessíveis para a equipe. Os professores tiveram de se adaptar o modelo novo de educação com o uso das TIC.

A EAD proporcionou aos professores que atuavam sem uma formação superior uma nova atuação em sala de aula, possibilitando perspectivas inovadoras para os municípios atendidos.

A EAD na UFAL incorporou mais um projeto do Governo Federal, utilizando as TIC como suporte, através da internet, do AVA, *e-mail* etc., levando os conhecimentos e informações aos participantes que moravam em localidades distantes da capital, e assim se iniciou o primeiro curso no sistema UAB/UFAL em 2006.

1.3 Universidade Aberta do Brasil e a UFAL

Com a preocupação de continuar levando a formação superior com “finalidade de atender à demanda das empresas estatais em termos de qualificação dos seus servidores públicos” (PPP/FEAC/UFAL, 2008, p. 5), o Ministério da Educação (MEC) lança o projeto do primeiro curso de graduação de bacharelado de Administração a distância no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), utilizando as TIC como suporte através da internet e do AVA/*Moodle*.

O projeto foi gestado no âmbito do Fórum das Estatais, em que o Banco do Brasil se propôs realizar parceria com instituições públicas de ensino superior, abrangendo 18 estados da Federação, que já contam com infraestrutura adequada para os cursos (Alagoas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Santa Catarina). São 25 instituições públicas, 7 estaduais e 18 federais, com previsão de atendimento a 11 mil estudantes em todo território nacional (MOTA, 2009, p. 301).

Essa iniciativa levou oportunidade e conhecimentos através da EAD, qualificando uma parte da população brasileira que exercia suas atividades profissionais sem a formação adequada, caracterizando o caráter andragógico do sistema UAB.

Na UFAL o referido curso foi aprovado através da Resolução nº 30/2006 do Conselho Universitário (CONSUNI) UFAL, com uma carga horária de 3.420 horas, duração de 4 anos e 6 meses. No Edital 1/2006 foram ofertadas 500 vagas para concurso do vestibular do primeiro curso de graduação de bacharelado em Administração a distância, sendo para cada polo 70% (setenta por cento) destinados a funcionários do Banco do Brasil (Demanda Interna) e 30% (trinta por cento) ao público em geral (Demanda Social), pela FEAC/UFAL, de acordo com o Decreto 5.622, de 19 dezembro de 2005. O quadro a seguir mostra os polos e suas respectivas vagas:

Quadro 1 – Distribuição de Vagas por polo/ADM/FEAC

Polo	Cidade sede do Polo	Vagas		
		Demanda Interna (*)	Demanda Social (**)	Total
Maceió	Maceió	175	75	250
Porto Calvo	Porto Calvo	70	30	100
Santana do Ipanema	Santana do Ipanema	105	45	150

Fonte: Edital 1/2006 – Vestibular do Curso de Graduação em Administração – Modalidade à Distância
<www.copeve.ufal.br>

(*) Destinada exclusivamente para funcionários do Banco do Brasil

(**) Destinada ao público em geral

Em 2005 o sistema UAB se disseminou em todo o Brasil, atingindo quase todas as universidades federais e a UFAL. Através do CEDU, NEAD, Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED), abraçando mais um projeto inovador, inicia-se a primeira turma do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância em setembro de 2007.

A EAD ficou mais reconhecida no Brasil após o Decreto nº 5.622/2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a criação do Sistema UAB em 2005, oficializada pelo Decreto nº 5.800/2006, com o objetivo de proporcionar a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil, “destacando a articulação e integração de instituições de ensino superior, municípios e estados, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no país” (MOTA, 2009, p. 300).

Com a expansão da EAD, e legalmente reconhecida em todo o Brasil, a UFAL lança a segunda iniciativa, utilizando o sistema UAB nos cursos de graduação, conforme publicado no edital nº 2/2007, que atendeu às licenciaturas em Física e Pedagogia, bacharelado em Sistema de Informação e a inclusão do curso de Tecnologia em Hotelaria, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) Maceió, atualmente Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Maceió:

A criação da UAB foi um avanço na concretização de políticas eficazes de formação de professores e preparo para o estabelecimento de uma sociedade baseada na informação e no conhecimento através de investimento no acesso da população ao ensino superior. (OLIVEIRA; FUMES, 2008, p. 55).

Os cursos de licenciatura e bacharelado a distância da UAB/UFAL tiveram início em setembro de 2007, atendendo às determinações do Projeto UAB/MEC e à Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9.394/1996 no seu artigo 80¹¹, bem como ao edital nº 2/2007, de 1.6.2007, conforme quadro abaixo:

¹¹O 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.

Quadro 2 – Distribuição de Vagas por polo/EAD/UAB/CEDU/UFAL

Polo	Instituição	Curso	Vagas		
			Demanda 1 (*)	Demanda 2 (**)	Total
Maceió	UFAL	Licenciatura em Física	40	10	50
		Licenciatura em Pedagogia	80	20	100
		Bacharelado em Sistema de Informação	-	50	50
Santana do Ipanema	UFAL	Licenciatura em Física	40	10	50
		Licenciatura em Pedagogia	40	10	50
		Bacharelado em Sistema de Informação	-	50	50
Olho d'Água das Flores	UFAL	Licenciatura em Física	80	20	100
		Licenciatura em Pedagogia	80	20	100
		Bacharelado em Sistema de Informação	-	50	50
Maragogi	UFAL	Licenciatura em Pedagogia	40	10	50
		Bacharelado em Sistema de Informação	-	50	50
	CEFET/Maceió	Tecnologia em Hotelaria	-	50	50

Fonte: Edital 2/2007 - Cursos de Graduação em Licenciatura em Física, Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Sistema de Informação, ofertados pela UFAL - <www.copeve.ufal.br>

(*) Vagas destinadas aos professores da rede pública

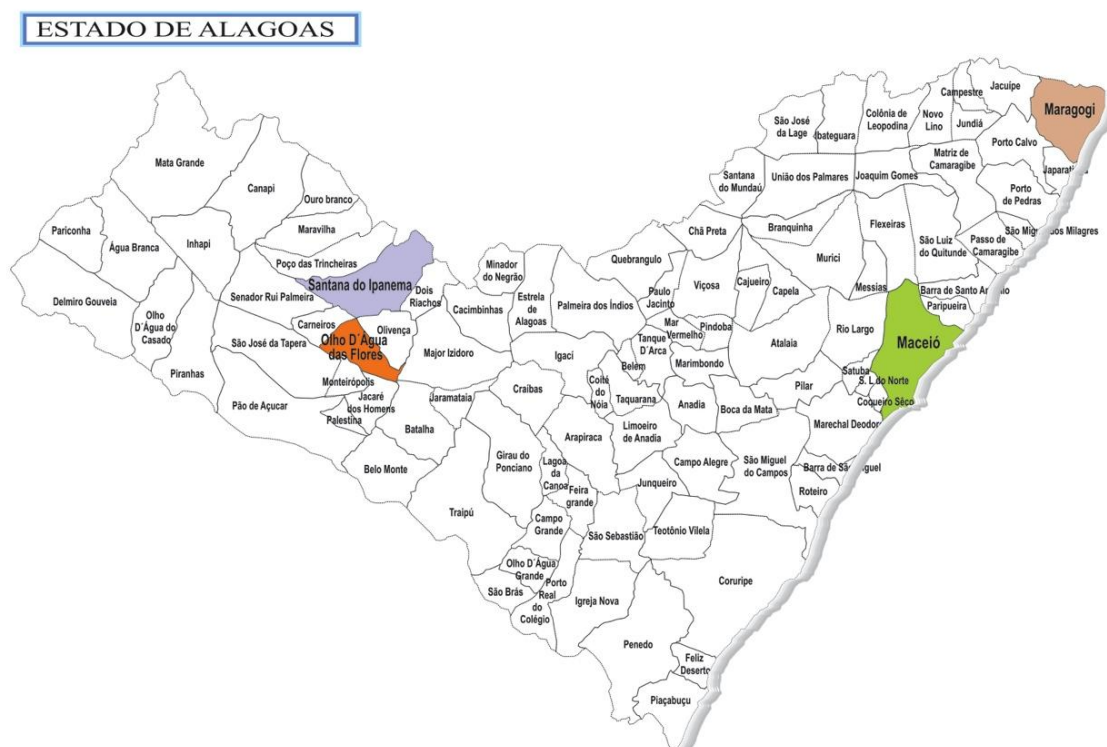
(**) Vaga destinada ao público em geral

Neste período foram criados os 4 primeiros polos municipais em Alagoas: polo Maceió, localizado no *campus* da UFAL, na capital alagoana; Santana do Ipanema, localizado no sertão alagoano, distante 220 km da capital; Olho d'Água das Flores, na bacia leiteira, a 208 km da capital; e Maragogi, localizado no litoral norte de Alagoas, a 125 km da capital. Em 2009 foi criado mais um polo, no município de São José da Laje, localizado na região do vale do Paraíba e do Mundaú, a 110 km da capital do Estado de Alagoas, que após avaliação do MEC em 2010, constatou-se que não atendia às determinações estabelecidas pela Comissão Avaliadora e foi descredenciado do sistema UAB. Em 2012 o novo prefeito eleito assumiu o compromisso de reabrir o polo, conforme Termo de Compromisso datado de 25.10.12, apresentado no II Seminário Institucional EAD/UFAL, realizado na UFAL na mesma data, proporcionando aos cidadãos da região uma nova esperança para continuar sua formação e concluí-la, utilizando o sistema UAB/UFAL. Percebe-se que os polos estão localizados em pontos estratégicos do Estado para que possam atender a um maior contingente da população que reside nos municípios que compõem a mesma região. Assim,

[...] define-se o polo de apoio presencial como uma estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso, consórcio, rede ou sistema de EAD, geralmente organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governantes municipais e estaduais [...] o polo é o ‘braço operacional’ das instituições de ensino superior na cidade do estudante ou na mais próxima dele [...] é crucial que o polo atenda tanto às necessidades das instituições federais de ensino superior quanto às necessidades dos estudantes, permitindo que todos os alunos tenham acesso aos meios modernos de informação e comunicação. (MOTA, 2009, p. 301).

Os polos exercem uma função primordial na atual EAD, pois centralizam as informações que serão transmitidas aos alunos que residentes nas cidades circunvizinhas, tornando-se uma extensão da instituição que fornece os cursos a distância. A figura 1 mostra a posição dos polos presenciais estudados nesta pesquisa, para uma melhor visualização.

Figura 1 - Mapa – Polos presenciais da UAB/UFAL no Estado de Alagoas que se iniciaram em setembro de 2007.



Fonte: MAPAS PARA COLORIR. <<http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa-estado-alagoas.php>>

Legenda:

- Polo Santana do Ipanema
- Polo Maragogi
- ODF
- Maceió

Nos polos acima os gestores municipais ficaram com a responsabilidade de manter a infraestrutura, a saber: sede, biblioteca, laboratórios acadêmicos (química, física e biologia, entre outros), laboratório de informática, salas de aulas, auditório e recursos humanos (tutores presenciais), e a UFAL, com o apoio pedagógico, didático e recursos humanos (professores, tutores a distância e coordenadores). A UAB, através do Ministério da Educação, disponibilizou o apoio financeiro, fornecendo bolsas para os professores, coordenadores, secretários, tutores a distância e presenciais, obedecendo às exigências da Lei nº 11.273/2006.

Segundo dados do Núcleo de Tecnologia e Informação (NTI) CIED/UFAL, existem 1.046 alunos de licenciatura em Pedagogia a distância, distribuídos entre o 1º, 4º, 6º e 8º períodos em janeiro de 2013. Os dados revelam que a iniciativa da UAB possibilitou a inserção de pessoas que só estão avançando na sua formação graças à oportunidade dada pela EAD, cuja principal característica está claramente demonstrada por Kenski (2007, p. 75) e comprova que quando há interesse e políticas públicas, a educação é ampliada geograficamente e atende os menos favorecidos.

Professores e alunos não precisam estar presentes nas mesmas salas de aula, nem nos mesmos prédios escolares, nem nas mesmas cidades. Podem também participar das aulas em momentos diferentes, conforme suas disponibilidades e suas necessidades. Essa nova realidade educacional é possível com o uso mais intensivo das novas tecnologias digitais, sobretudo a internet. (KENSKI, 2007, p. 75).

Neste sentido, os alunos poderão dar continuidade aos seus estudos sem percorrer grandes distâncias, aproveitando a evolução tecnológica e investir no município onde residem, contribuindo para o crescimento destes e evitando o êxodo rural.

O curso oferece oportunidade para os cidadãos que desejam continuar sua formação acadêmica e que em suas cidades de origem não têm acesso ao ensino superior presencial, conforme rege o PPP do Curso de Pedagogia a distância da UFAL (2007, p. 25):

Para a formação do licenciado em Pedagogia define-se como central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para a cidadania. É necessário que saiba, entre outros aspectos, que entre as comunidades do campo, os povos indígenas, os quilombolas e as populações urbanas social e economicamente excluídas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas sociais e éticas e da sustentabilidade ecológica, econômica e territorial daquelas comunidades, bem como de articulação entre as organizações tradicionais e o restante da sociedade brasileira.

Desse modo, a formação em pedagogia poderá trazer benefícios para a comunidade carente de professores com formação superior, principalmente para as comunidades consideradas “excluídas” e sem estrutura educacional. O governo necessita pensar rápido e agir para que se tenha professores que atendam às escolas e conseqüentemente aos alunos.

1.4 Modelo do Curso de Pedagogia a Distância da UAB/UFAL

No Curso de licenciatura em Pedagogia a distância da UAB/UFAL, sob a coordenação do NEAD/CEDU/UFAL, os créditos são ofertados por período, com disciplinas eletivas e obrigatórias. A primeira disciplina do curso é Educação e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (EDUTIC), com carga horária de 80 horas, que é ministrada isoladamente e utilizando exclusivamente o laboratório de informática. Após o término da Edutic, as disciplinas seguintes são ministradas em duplas até o final de cada período, conforme matriz curricular¹² que é a mesma do presencial. Na disciplina EDUTIC são aplicados os primeiros conteúdos sobre as TIC, a EAD e o uso do AVA/*Moodle*.

A turma de 2007, objeto deste estudo, iniciou suas atividades com os conteúdos impressos organizados em módulos (entregue a cada aluno) e digitais apresentados no AVA/*Moodle* concomitantemente. Após o 4º período utilizou-se somente o ambiente virtual para acessar os conteúdos e postar as atividades, permanecendo assim até o fim deste estudo. No entanto, alguns professores faziam uso de textos para complementar suas referências bibliográficas, que eram disponibilizados aos alunos nos polos nos momentos presenciais, para estes reproduzirem. Além disso, as disciplinas apresentavam conteúdos por meio de vídeo, livros, fotos, *compact disc read-only memory* (CD-ROMs), *links* de revistas, reportagens e o guia do aluno com os direitos e deveres. Essa prática permanece até o fim deste estudo, e todos os conteúdos ofertados nas disciplinas trazem suas referências.

Nesta turma a interação também acontecia por telefone, tendo em vista que algumas cidades não tinham internet, e quando tinham, era via rádio e instável. Durante o período das chuvas nas regiões nas quais os polos são localizados, a “internet não funcionava”¹³ e não havia comunicação *on-line*; neste caso utilizava-se o telefone fixo ou móvel, tornando-se uma ferramenta de grande importância no intercâmbio entre os alunos e tutores, já que esta ferramenta produz um contato imediato. Atualmente a interação é basicamente via *e-mail*,

¹² Ver quadro 4, p. 40.

¹³ Essa afirmação foi relatada nos momentos presenciais por tutores e alunos, e na ocasião da interação, por telefone.

AVA e redes sociais, pois a internet nas regiões foi substituída por redes que estão oferecendo um serviço com estabilidade. Nesse sentido,

[...], a interação pessoal entre professores e alunos é extremamente importante e neste o uso do telefone pode ser de grande eficácia, sendo diferente do uso pelo estudante de um programa informático mesmo que este lhe ofereça muitas possibilidades interativas: na primeira situação há intersubjetividade e retorno imediato, troca de mensagens de caráter socioafetivo, enquanto na segunda há busca e troca de informações. Em ambas as situações pode e deve ocorrer aprendizagem, e os dois tipos de meios evocados podem e devem ser úteis e complementares para a EAD (BELLONI, 1999, p. 58).

A carga horária das disciplinas é ministrada pelos professores em dois momentos presenciais que acontecem nos fins de semanas (sábados ou domingos). No primeiro momento o professor apresenta a disciplina no AVA/*Moodle* ou através de *slides*, explicando os conteúdos, as atividades e esclarecendo eventuais dúvidas dos alunos. No segundo momento o professor faz uma retrospectiva dos conteúdos e um aprofundamento crítico sobre a importância da disciplina para o curso e conseqüentemente para a formação de professores, objetivo maior do curso de Pedagogia a distância ou presencial. É exigido do aluno nos dois momentos presenciais 75% de presença. O professor autor da disciplina é responsável pela construção desta e será exigida a qualificação de Mestrado ou Doutorado na área que terá a autoria do material didático; possuir conhecimento expressivo na área referente ao conteúdo das disciplinas; ter experiência docente e domínio na utilização das TIC; conhecer as técnicas de elaboração de materiais para a EAD, integrando a equipe interdisciplinar que irá elaborar os materiais didáticos. O primeiro e o segundo momentos constituem em média 30% da carga horária da disciplina, distribuídos na organização dos conteúdos, apresentação da disciplina no *Moodle* e momentos presenciais. Os 70% são destinados aos estudos individuais pelos alunos, participação do aprendiz nos polos junto aos tutores presenciais para esclarecer as eventuais dúvidas e o acompanhamento pelos tutores a distância no AVA/*Moodle*.

No processo avaliativo a aprendizagem do aluno desenvolve-se de forma quantitativa e qualitativa. Na forma quantitativa são aplicadas avaliações presenciais, exercícios, atividades em grupo, seminários que caracterizam a segunda avaliação bimestral (AB2), requisito indispensável neste formato de curso, e as atividades no AVA/*Moodle* que representam a primeira avaliação bimestral (AB1); e na forma qualitativa são observadas as habilidades e atitudes dos alunos, suas competências, ações, iniciativas, participação oral nas aulas, assiduidade e autonomia do educando. A aprovação do aluno se dá com a nota igual ou

superior a 7; caso contrário, terá direito a reavaliação e a prova final. Caso não consiga obter a nota desejável para a aprovação final, o aluno repetirá a disciplina perdida. Os alunos tomam conhecimento das notas da AB1, AB2, reavaliação e final através do Sistema de Informação Educacional (SIE), que é chamado de SIE *WEB*¹⁴.

Conforme o PPP do curso de Pedagogia a distância da UFAL (2007, p. 49), o curso de Pedagogia a distância plena tem uma carga horária mínima de 3.200 horas e máxima de 3.540 horas (mínimo de 8 semestres e máximo de 14 semestres), sob o regime semestral regulamentado pela Portaria nº 2.687/MEC, publicada em 2.8.2005 e retificada em 12.8.2005. Segue carga horária total por dimensão curricular:

Quadro 3 – Carga horária total por dimensão curricular – Pedagogia a distância

Dimensão Curricular		Carga Horária por Dimensão
Atividades Formativas	Componentes Comuns	2.460
	Componentes Eletivas	80
Práticas como dimensão dos saberes da natureza científico-cultural		280
Estágio Supervisionado		400
Outras atividades acadêmico-científico-culturais		200
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)		120
Carga Horária Total		3.540

Fonte: PPP/CEDU/NEAD/UFAL, 2007.

Os tutores a distância têm uma carga horária semanal de 20 horas e são informados pela Coordenação-geral que o acesso *AVA/Moodle* é obrigatório e que não se ausentem do ambiente por período superior a 48 horas, inclusive o aluno. O tutor a distância acompanha os alunos através do fórum de notícias, fórum de discussão e nas demais interfaces disponibilizadas na disciplina apresentada no *AVA/Moodle*. Cada turma tem em média 25 alunos por período. As orientações também são realizadas por *e-mail* e redes sociais. No final de cada disciplina os tutores enviam a planilha com as notas para a Coordenação-geral e o professor, a primeira nota (AB1). Mensalmente os tutores presenciais e a distância enviam para a Coordenação-geral um relatório respondendo às seguintes questões: principais

¹⁴ *Web* é uma palavra inglesa que significa teia ou rede. O significado de *web* ganhou outro sentido com o aparecimento da internet. A *web* significa um sistema de informações ligadas através de hipermídia (hiperligações em forma de texto, vídeo, som e outras animações digitais) que permitem ao usuário acessar uma infinidade de conteúdos através da internet. Para tal é necessária ligação à internet e um navegador (*browser*) onde são visualizados os conteúdos disponíveis. São exemplos de navegadores: *Google Chrome*, *Safari*, *Mozilla Firefox*, *Internet Explorer*, *Opera*, etc. Disponível em <http://www.significados.com.br/web/>, acesso em 26 maio 13.

dificuldades para a condução das disciplinas; ações realizadas para recuperação dos evadidos/desistentes; e observações/ocorrências.

Para socializar os encaminhamentos do curso, é realizada mensalmente uma reunião com a Coordenação-geral, Coordenação de tutoria, professores, tutores presenciais e a distância e o corpo técnico-administrativo. Toda reunião é registrada em ata e encaminhada para todos tomarem conhecimento das decisões. Para dar continuidade à socialização existe no AVA/*Moodle* um espaço virtual chamado “sala de tutoria *on-line*”, que funciona como encontro *on-line* entre toda a equipe do curso de Pedagogia a distância. Além disso, é um espaço em que existem algumas interfaces que auxiliam o desenvolvimento do trabalho de tutoria. Neste espaço virtual são postados os relatórios e as planilhas de notas de cada disciplina no formato *Portable Document Format* (PDF), fórum de discussão e esclarecimentos sobre o desenvolvimento do curso. No NEAD/CEDU/UFAL existe um espaço físico, também chamado sala de tutoria presencial, no qual os tutores a distância são orientados a fazer um plantão presencial de 4 horas semanais para que possam socializar os encaminhamentos das disciplinas que estão acompanhando durante o período.

Atualmente, não existe um guia próprio para os tutores, somente os tutores a distância recebem um plano de tutoria, que é elaborado pelo professor de cada disciplina e entregue para que eles acompanhem a disciplina de acordo com o referido plano.

Nos polos somente os tutores presenciais participam dos momentos presenciais, auxiliando os professores, e em um plantão semanal de 20 horas atendendo os alunos e esclarecendo as eventuais dúvidas dos conteúdos, orientando-os na utilização dos computadores e nas postagens das atividades no AVA/*Moodle*, nos registros das disciplinas, nas frequências dos alunos e encaminhamentos do curso junto à Coordenação-geral. Em cada polo há um laboratório climatizado, em média com 50 computadores, uma biblioteca, uma secretaria acadêmica, recursos humanos e um coordenador com uma carga horária de 40 horas semanais, que será responsável pela supervisão das operações referentes à tecnologia de ensino a distância, equipamentos e materiais de consumo, infraestrutura operacional (videoteca, biblioteca, equipamentos de multimídia, redes de comunicação, ambiente virtual), controles administrativos, financeiros e operacionais, assessora a equipe de tutores e presta atendimento aos alunos da região envolvida pelo polo, conforme exigência do MEC¹⁵. No

¹⁵ Ver Lei 5.800, art. 2º, § 2º.

polo funcionam também outros cursos a distância da UAB/UFAL e de outras instituições públicas municipais e estaduais que utilizam os equipamentos e os mesmos espaços físicos em horários previamente agendados.

O curso tem o formato de “Educação a distância”¹⁶ e não “Educação *on-line*”¹⁷. Nos cursos a distância, apesar da distância geográfica os alunos têm contato individual com a coordenação, professores e tutores nos momentos presenciais; os cursos *on-line* funcionam utilizando exclusivamente os meios telemáticos para os encontros, avaliações e discussões. Piva et al. (2011, p. 16) esclarece que

[...] a distância pode ser entendida como uma modalidade educacional dialógica em que a relação entre professores e alunos é um processo mais individual, mediado por um suporte e conjunto de recursos e técnicas, a educação *online*¹⁸ pode ser designada como um conjunto de dispositivos funcionando *online* a partir de informações digitais, mais coletiva, porém menos abrangente que a EAD, uma vez que esta última utiliza uma gama de suporte muito mais vasta.

Já Moore (1973) apud Belloni (1999, p. 25) define educação a distância como:

[...] a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente deve se facilitar por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros.

Desse modo, Moran (2006, p. 41) define educação *on-line* como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência.

Não existe um modelo instituído pelo MEC para a atuação das instituições de ensino que abraçaram a EAD. Ainda prevalece a citação de Moran (2006, p. 42), que alerta: “é ainda prematuro definir padrões pedagógicos na educação a distância, porque estamos em fase de experimentação de vários modelos e formatos”. García Aretio (2006, p. 191) esclarece que:

¹⁶ Ver Decreto nº 5.622 de 19.12.2005, Art.º, § 1º

¹⁷ “*on-line*”, forma utilizada nesta pesquisa de acordo com o minidicionário da língua portuguesa. Ferreira (2008, p. 592)

¹⁸ “*online*”, forma utilizada pelo autor.

La elaboración de materiales, soportado en papel o en formato electrónico, para la enseñanza a distancia no sigue un modelo homogéneo en todas las instituciones, empresas de formación y situaciones. Por el contrario, son muy diferentes los planteamientos, requisitos, exigencias e postulados de los que se parte, así como los propios procesos y los resultados.

Neste sentido, cada instituição tem o seu modelo de acordo com o contexto local, as diversidades culturais, econômicas e sociais.

Por meio da EAD conectada à rede de internet, acredita-se que os alunos adquirem habilidades nos equipamentos tecnológicos como computador, *mouse*, teclado e no AVA, bem como os conhecimentos da matriz curricular do curso de Pedagogia, os quais poderão enriquecer sua vida pessoal e profissional. Segue a matriz curricular do curso com as disciplinas que são inseridas no AVA/*Moodle*, exigindo que os alunos se apropriem das TIC para concluir o curso.

O curso de Pedagogia a distância conta com o apoio das TIC para ministrar as aulas presenciais nos variados polos municipais do Estado e *on-line*, utilizando o AVA/*Moodle*. O capítulo seguinte retrata a importância das TIC como suporte para a EAD/UAB/UFAL.

2 AS TIC COMO SUPORTE NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

No início do século XX vários países, inclusive o Brasil, já ministravam o ensino a distância por correspondência, pois receberam influência, através da revolução via rádio¹⁹ (Alves, 2009, p. 9), de pesquisadores²⁰, associações²¹ e instituições²² que lutaram para incluir as TIC como suporte na EAD, com a finalidade de alcançar todos os cidadãos brasileiros separados geograficamente e que almejavam continuar seus estudos (Nunes 2009).

Essas influências contribuíram fortemente com ideias inovadoras para que a EAD fosse valorizada e respeitada por educadores que não acreditavam no ensino a distância.

Em 1923 era fundada a Rádio Sociedade do Rio Janeiro. Tratava-se de uma iniciativa privada e que teve pleno êxito, mas trazia preocupações para os governantes, tendo em vista a possibilidade de transmissão de programas considerados subversivos, especialmente pelos revolucionários da década de 1930. A principal função da emissora era possibilitar a educação popular, por meio de um então sistema de difusão em curso no Brasil e no mundo [...] A educação via rádio foi, dessa maneira, o segundo meio de transmissão a distância do saber, sendo apenas precedida pela correspondência (ALVES 2009, p. 9).

A fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi considerada a primeira iniciativa tecnológica nos meios de comunicação no século XX no Brasil, colocando as TIC na educação a distância.

Alves (2009) destaca “a criação em 1939 do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, a Escola Rádio-Postal, a voz da profecia, [...] a Universidade do Ar, no Rio de Janeiro, e em São Paulo em 1950 [...] a Igreja Católica, por meio da diocese de Natal, no Rio de Grande do Norte, criou em 1959 algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base”.

Em seguida várias outras instituições foram fundadas, como o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, que contribuíram imensamente para a EAD através de correspondência. Nesta época as tecnologias já influenciavam a EAD por correspondências, através do rádio, material impresso, correios e transportes, que levavam o material didático para qualquer localidade no mundo e do Brasil, considerada a primeira geração da EAD.

¹⁹ Rádio Sociedade do Rio de Janeiro

²⁰ Fredric Litto, Manuel Moran, Marcos Silva

²¹ ABT (1971) ABED (1995)

²² IPAE (1973) – UFMG (1998) – UFP (1998) Open University (1969)

Durante as décadas de 60 a 70, Alves (2009, p. 10) destaca o surgimento da televisão como suporte para a EAD, com os programas educativos. Em 1969 é criado o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, que previa a utilização de rádio, televisão e outros meios aplicáveis. Em 1972 é criado o Programa Nacional de Teleducação (PROTEL) e o Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVÊ), Telecursos, pela Fundação Roberto Marinho, Canal Cultura, Canal Futura, TV Escola. Nesta época a 2ª geração da EAD proporcionou grandes avanços e disseminou o ensino a distância para os locais mais longínquos.

A Universidade Aberta nasce oficialmente na Grã-Bretanha, em 1967, com o propósito de democratizar o acesso à educação superior, sendo considerada a primeira universidade nacional de ensino a distância. De forma distinta do modelo de universidade aberta implantado no Brasil, o modelo britânico caracterizou-se por optar pela criação de uma instituição autônoma, destinada à EAD. O projeto tinha como objetivo levar a educação superior para a população adulta, constituindo a terceira geração da EAD.

A utilização da tecnologia de teleconferência no ensino a distância surgiu nos Estados Unidos na década de 1980 e se espalhou pelo mundo, inclusive no Brasil, e representa a tecnologia dominante na considerada quarta geração da EAD. Nessa geração é introduzido o conceito de interatividade e de difusão do conhecimento em grupo, que se tornou mais atrativo aos usuários e educadores pela similaridade com a sala de aula, lócus do ensino na visão tradicional. Essa geração se caracteriza também por permitir a interação em tempo real entre alunos e professores.

A quinta geração foi influenciada pelo avanço das TIC e chegou ao Brasil, “no campo educacional, por meio das universidades que instalaram as primeiras máquinas na década de 1970” (ALVES, 2009, p. 10). Atualmente as TIC fornecem subsídios importantes para os cursos de EAD em todo o mundo. A evolução dos computadores conectados à rede de internet proporcionou a transmissão síncrona e assíncrona para a população em geral, atingindo atualmente todas as classes sociais.

As gerações citadas foram propostas por Moore e Kearsley (2007), que organizaram de forma sistemática as principais fases por que a EAD passou, levando o conhecimento para a maioria da população que não tinha condições de frequentar o ensino presencial.

Por considerar a EAD uma das formas mais adequadas de compartilhar conhecimentos, eis sua definição conforme Trindade apud Belloni (2009, p. 33):

EaD é uma metodologia desenhada para aprendentes adultos, baseado no postulado que, estando dadas sua motivação para adquirir conhecimento e qualificação e a disponibilidade de materiais apropriados para aprender, eles estão aptos a terem êxito em um modo de auto-aprendizagem.

Belloni (2009, p. 33) traz sua própria definição para afirmar as finalidades da EAD:

[...] EaD no contexto das sociedades contemporâneas: a definição de uma população-alvo, considerada mais como um usuário autônomo do que como aluno; um princípio orientador ou uma “filosofia”, de centralidade do estudante capaz de autonomia e autodireção na escolha e organização de seus estudos; a necessária disponibilidade de materiais e equipamentos apropriados; e uma série de princípios operacionais ligados à concepção de estratégias de acompanhamento e apoio ao estudante, agrupados no conceito de interatividade, e de produção de materiais, com base nas aquisições da tecnologia educacional.

Observando as definições de Belloni (2009, p. 33) para a EAD, verifica-se que seus usuários adultos necessitam de autonomia, de motivação, de materiais disponíveis, acompanhamento e da utilização da tecnologia educacional, para que possam desenvolver o aprendizado de forma eficiente.

Com a regulamentação da EAD a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob nº 9.394/96, surgem novas formas de ensinar e de aprender, e uma nova classe de profissionais: os tutores. Para se conhecer melhor a figura do tutor, o item 2.1 aborda as atividades inerentes à função de tutor a distância e do tutor presencial. Não se mencionarão as atividades de tutor *on-line* por não ser o modelo estabelecido pela instituição pesquisada.

2.1 A importância da tutoria após a inserção das TIC nos cursos de Educação a distância

Com o avanço da EAD e tendo as TIC como apoio, a figura do tutor ficou mais evidente e necessária, e o trabalho da tutoria tornou-se essencial para a EAD, tanto o tutor presencial como o tutor a distância, principalmente com o uso dos AVAs.

Bentes (2009) chama atenção para as estrelas da EAD, que são: o professor, o aluno, o tutor, o material didático e a avaliação. A articulação desses elementos traz bons resultados para os cursos a distância.

O tutor é o contato mais próximo do aluno no cotidiano da aprendizagem, tanto nos momentos presenciais nos polos de apoio como através da interatividade, utilizando o computador, o AVA e a internet com suas ferramentas síncronas e assíncronas (*chat*, tarefa, fórum de discussão, glossário, *blog*, *e-mail*, *orkut*, *facebook* etc.)

Para que o tutor possa realmente realizar um bom trabalho é essencial que tenha conhecimentos prévios sobre a metodologia do curso, da disciplina e domínio das TIC e do AVA. Conforme adverte Bentes (2009, p. 168), é necessário:

Estar familiarizado com a TIC empregada no seu dia-a-dia, acompanhar suas atualizações e ter domínio desta ferramenta conhecendo suas potencialidades; fazer bom uso da tecnologia, saber explorá-la para beneficiar sua atenção como mediador no processo de ensino-aprendizagem; ter responsabilidade perante os cronogramas; ser agente motivador; ter pleno domínio do conteúdo estudado pelo aluno; orientar os alunos na busca de conhecimentos, na aquisição de novas informações, no estabelecimento de elos entre o que se aprende nos cursos e as experiências vividas, e mais: ser o facilitador de sua aprendizagem; acompanhar o aluno nas atividades propostas de modo que elas tenham um real significado para ele; dar enfoque à pesquisa como um dos meios de construir conhecimentos e significados, trabalhos em grupo, estudos de casos e outras formas que podem conduzir o aluno a uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Sendo um agente importante no processo de ensino a distância da UAB, o tutor traz a responsabilidade de conduzir a turma, de orientar e permitir um repensar e refazer o ato educativo. Oliveira (2007, p. 198) afirma que “um bom tutor diz respeito ao profissional que foi capacitado para assumir esta função, destacando-se por suas habilidades e competências de se envolver, seu compromisso e responsabilidade [...], conduzir equipes, gerir conflitos, dificuldades de e na aprendizagem”.

Uma das características necessárias ao tutor é a empatia, ou seja, se colocar no lugar do aluno que está em localidades distantes e que às vezes não tem internet com qualidade para enviar suas atividades e mensagens para o tutor, ficando restrito apenas ao uso do laboratório do polo presencial e que atende a vários cursos nos finais de semana. Vasconcelos e Mercado (2007, p. 209) acrescentem:

O perfil necessário ao tutor para os cursos de EAD é ter uma atitude de compreensão do outro e que seja capaz de interagir com o grupo, de coordenar para que tudo e todos cheguem ao final. Para isso é necessário em todo o trabalho, organização, dinamismo, co-responsabilidade, habilidade de trabalhar em equipe, capacidade de procurar soluções e lidar com as novas situações dos cursos e dos cursistas.

Os atores citados chamam atenção para o trabalho em grupo, em equipe, integrado, pois só assim se pode alcançar nos cursos a distância um ensino e aprendizagem de qualidade, no qual todos que compõem a instituição de ensino possam comungar da mesma ideia de incentivar, orientar, motivar e promover a interação entre os pares, para que a mediação pedagógica aconteça nas instituições, pois o “tutor é espelho da instituição; quanto mais ágil e com bom conteúdo forem suas respostas, melhor o aluno perceberá o quanto a instituição é responsável” (BENTES, 2009, p.168).

Percebe-se que o tutor é o elo entre os alunos, os materiais didáticos e a instituição. Se ele falhar no seu processo de interação, compreensão e organização, poderá ocasionar uma desordem e atrasar a programação do curso, a disciplina e a interação com os alunos no AVA. Oliveira (2010, p. 82) assevera: “Os tutores são os mediadores entre os alunos e o conhecimento, as tecnologias e o professor; assim, o resultado favorável de uma proposta depende da prática bem-sucedida desses atores”.

Na EAD, por seus atores estarem distantes, qualquer dificuldade de diálogo, contato, problemas técnicos no AVA, falta de *feedback*, traz consequências negativas para o aluno, que às vezes não entende a funcionalidade da modalidade a distância e das TIC, principalmente para os alunos do 1º e 2º período, que estão iniciando em novo sistema de ensino, diferente daquele que conhecem desde a sua infância: o presencial. Oliveira et al. (2008, p. 189) advertem que “não se pode esquecer que estudar a distância ainda é um desafio para as pessoas que cresceram no paradigma da educação presencial”. Caso essas dificuldades se repitam constantemente, o aluno poderá perder a motivação para o curso e evadir-se por não conhecer e entender a modalidade atual. Neste sentido, Mercado (2006) ressalta que o tutor deve se empenhar em ser um agente mediador entre os componentes da instituição, mantendo uma comunicação ativa e personalizada, bem como deve conhecer as dificuldades dos alunos novatos e assim ajudar a superar as dificuldades de maneira adequada e eficaz, para que eles possam enfrentar os desafios da nova modalidade a distância com o uso das TIC.

Com essas qualidades bem estruturadas a tutoria de uma instituição poderá promover o sucesso da EAD em várias localidades e disseminar o conhecimento para aqueles cidadãos que têm dificuldades de acesso e de permanência no ensino presencial.

2.2 Universitário de EAD com o uso das TIC

Sabendo que o tutor é essencial na formação do aluno de EAD, não se pode deixar de esclarecer as condições para ser “aluno nos cursos a distância²³”. Qualquer aluno que ingressa em instituições de ensino superior precisa aprender a ser “universitário”. Coulon (2008) chama atenção para essa condição universitária no ensino presencial:

Seja qual for o país, a primeira tarefa a ser cumprida por quem ingressa na universidade será aprender o seu ofício de estudante²⁴ universitário [...]. Aprender esse ofício é afiliar-se à universidade, tanto do ponto de vista institucional como numa perspectiva intelectual. (COULON, 2008, p. 10).

Essa condição universitária também deve ser aplicada ao aluno de EAD, que além de ter de seguir as regras e normas da instituição escolhida, acrescenta que, após a LDB/1996 e com inserção das TIC, apareceu uma nova linguagem que não existia anteriormente para os alunos de EAD, como: acessar, *login*, senha, AVA, *SIE WEB*, interação, postar, fórum, internet, *e-mail*, *site*, *link*, decorrentes da exigência do uso constante das TIC; esses termos não estavam inseridos no cotidiano do aluno de EAD, já que vêm de um ensino presencial sem o uso intensivo das TIC, principalmente a turma estudada, que foi pioneira nesta modalidade em 2007. A essa nova linguagem somam-se com as preocupações consideradas “normais no cotidiano universitário”, que são: acompanhar a matriz curricular, estudar os conteúdos, acompanhar os horários das disciplinas, calendário acadêmico, produzir artigos, apresentações em sala de aula, participação em eventos para enriquecer o currículo e construir novos conhecimentos para vida profissional, pessoal e intelectual.

Os alunos de EAD necessitam aprender a ser alunos universitários, com as mesmas obrigações do presencial, somando-se a obrigações do aluno que estuda a distância o uso constante das TIC. Coulou (2008, p. 109) afirma que:

Ser estudante, além de frequentar aulas e realizar tarefas intelectuais, propriamente ditas, implica se vincular, dialogar, realizar atividades com os outros estudantes que permitem a eles reconhecer que enfrentam os mesmo problemas, utilizam as mesmas expressões e partilham o mesmo mundo.

Os novos alunos são os que mais sofrem com a nova realidade, pois muitos deles vêm de um ensino presencial carente de tecnologias interativas e não estão acostumados a

²³ Termo usado na Instituição pesquisada.

²⁴ Termo usado por Alain Coulon no livro “A Condição de Estudante: A entrada na vida universitária” (2008). Segundo Coulon, “aluno” é quem estuda até o ensino médio, e “estudante” refere-se ao universitário.

gerenciar o seu próprio tempo para conciliar estudos com uso das TIC, família e trabalho, considerando que a maior parte desses alunos já está inserida no mercado de trabalho. O gerenciamento do tempo é fator decisivo para o aluno manter-se nos cursos de EAD. Palloff e Pratt (2004, p. 92) alertam que “os alunos novatos na aprendizagem *on-line*²⁵ tendem a precisar de mais tempo para conhecer a tecnologia, para entender as novas abordagens relativas ao ensino e à aprendizagem *on-line* e para familiarizar-se com os conteúdos do curso” a distância.

Na EAD a falta de tempo para organizar as atividades acadêmicas prevalece nos alunos de EAD, já que a maioria é profissional da educação ou exerce outras atividades. Coulan (2008, p.118), em sua pesquisa com alunos do presencial, esclarece que “os estudantes que trabalham destacam o que vem a ser o maior inconveniente para eles: a falta de tempo, que eles acreditam ser uma forte desvantagem em relação aos outros estudantes” que não trabalham. Na EAD o fator tempo agregado ao fator profissional também se destaca, acrescentando-se a família, transportes e a separação entre alunos e professores como empecilhos para continuar a formação superior através dos cursos a distância.

Compartilhar o mesmo mundo é saber que a EAD exige muito mais dos alunos que estudam a distância do que dos alunos do presencial, onde as TIC marcam presença diariamente. Os universitários de EAD devem aprender as regras, instruções e códigos da instituição de ensino superior onde estão inseridos, para assim adaptarem-se rapidamente ao novo ambiente. García Aretio (2006, p. 162) chama atenção para essa condição do aluno universitário de EAD que chega à instituição com restrições de conhecimentos sobre a nova modalidade. O aluno que “no se conoce la institución, su metodología, su nivel de exigência, etcétera. Se accede al centro de estudios sin percatarse de eso, de que el aprendizaje supone un esfuerzo y a distancia superior si cabe”. Quando o aluno não se adapta de imediato às novas regras ligadas à EAD conectada às TIC, ele poderá fracassar, atrasando-se no acompanhamento das disciplinas e, conseqüentemente, abandonando definitivamente o curso a distância.

As instituições que trabalham com a EAD devem ajudar os seus participantes a se tornar universitários de EAD, evitando erros corriqueiros no início dos cursos, ou seja, no primeiro, segundo e terceiro períodos, pois é nesta ocasião que os alunos de EAD ainda estão

²⁵ Termo usado por Palloff e Pratt (2004) no livro “O Aluno Virtual”.

se habituando ao novo vocabulário das TIC. Coulon (2008, p. 131) esclarece que “os alunos são levados a cometer erros decorrentes de informações erradas ou incompletas”, fornecidas pela equipe que trabalha na EAD. Esses erros aumentam “as angústias dos estudantes, que rapidamente achavam forma de se defender do que consideravam agressões burocráticas” (COULON, 2008, p. 130).

As instituições que trabalham com EAD precisam preocupar-se com a entrada do aluno de EAD no universo universitário. Coulon (2008, p. 32) observa que:

Se o fracasso e o abandono são numerosos ao longo do primeiro ano é precisamente porque a adequação entre as exigências acadêmicas, em termos de conteúdos intelectuais, métodos de exposição do saber e dos conhecimentos [...] não aconteceu. O aluno deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender e utilizar suas instituições e a assimilar suas rotinas.

As instituições que promovem cursos a distância necessitam preocupar-se com o aluno novato para evitar momentos de insegurança nos períodos iniciais do curso. Segundo Hara e Kling (2000) apud Palloff e Pratt (2004, p. 152):

Os alunos *on-line* passam por momentos de angústias por causa da tecnologia utilizada, especialmente quando há problemas no suporte técnico, nas áreas de conteúdo do curso e na comunicação. Os mesmos autores atribuem a maior parte da angústia dos alunos ao fato de que os cursos são desenvolvidos e ensinados por professores que têm pouco ou nenhum treinamento em ensino *on-line*.

Os professores nos cursos de EAD são considerados facilitadores da aprendizagem e precisam estar sempre atualizados com a dinâmica do curso, com os conteúdos de sua disciplina e com o uso constante das TIC envolvendo o AVA. Palloff e Pratt (2004, p. 91) advertem: “é importante lembrar que, quando mais claros forem os professores, menos haverá confusão e frustração entre os alunos, o que lhes propicia maiores possibilidades de atingirem o sucesso”. Os professores precisam valer-se das tecnologias para atender melhor o aluno de EAD e promover uma aprendizagem significativa; só assim evitarão que a separação seja tão sofrida pelos alunos. García Aretio (2006, p. 79) afirma que: “La separación entre profesor y estudiante se suaviza mediante el uso de las más adecuadas tecnologías, aprovechando la distancia como elemento positivo en el desarrollo de la independencia en el aprendizaje”.

Os cursos a distância devem mostrar clareza no seu funcionamento, envolvendo toda a equipe de trabalho, pois “a qualidade é o fator mais importante para determinar se o aluno

continuará no curso até o final”, alertam Palloff e Pratt (2004, p. 135). O aluno da EAD deve ser bem informado de todas as regras e condições para a sua permanência no curso logo na sua entrada na vida universitária, pois só assim a instituição pode tentar mantê-lo até o fim do curso. Nas primeiras semanas o aluno deve receber um guia com todas as orientações, como chamam atenção Palloff e Pratt:

Acreditamos que a primeira semana de um curso *on-line* deve ser utilizada para as atividades de construção da comunidade, tais como o envio de apresentações pessoais e dados biográficos, discussão de objetivos de aprendizagem e das diretrizes do curso. Isso estabelece o ambiente adequado para o curso *on-line*, antecipa aos alunos o que acontecerá no curso durante o semestre, ajudando-os a desenvolver expectativas realistas sobre o tempo que precisarão dedicar ao curso. Apresentar o plano de ensino de uma maneira lúdica, por meio de um jogo em que os alunos devem buscar vários elementos sobre o curso e depois trazê-los para a discussão, [...]. (2004, p. 107)

Pode-se observar que, nos conceitos elaborados por Coulon (2008), Palloff e Pratt (2006) e García Aretio (2006), apresenta-se como uma tentativa de socializar o aluno do presencial e de EAD no mundo universitário, com o uso das TIC para enriquecer a sua formação acadêmica. Essas contribuições para envolver o aluno primeiramente no mundo universitário podem viabilizar o sucesso do aluno na vida universitária e assim levá-lo a concluir sua formação superior de forma tranquila e harmoniosa.

A seção a seguir apresenta os recursos tecnológicos que são utilizados por alunos, tutores, professores e demais membros da equipe pedagógica nos cursos de Educação a distância da UAB.

2.3 Principais recursos tecnológicos no curso de Pedagogia da UAB/UFAL

As mudanças exigidas pela globalização carecem cada vez mais de profissionais em todas as áreas de conhecimentos sobre o uso dos equipamentos tecnológicos que poderão auxiliar nas atividades nas empresas ou instituições onde atuam. Essas mudanças influenciam fortemente no comportamento das pessoas e conduzem cada vez mais outras pessoas ao uso desses equipamentos por se compreender que elas estão no cotidiano universal da população e que não têm como conviver e trabalhar sem o uso adequado desses equipamentos tecnológicos.

Essas mudanças também influenciaram o campo educacional, atingindo as escolas públicas e privadas, instituições de ensino superior, associações e Organizações Não Governamentais (ONGs), que de algum modo levam conhecimentos para a população de baixa renda e também para as classes mais favorecidas financeiramente, tanto na modalidade presencial como a distância. Oliveira (2007, p. 197) observa que “pelo advento das TIC que muda [...] o cenário do novo milênio, exigindo [...], novas maneiras do viver deste contexto sociocultural e [...] novas exigências para a educação em função das aprendizagens necessárias ao ser humano”. Percebe-se que o uso das TIC atinge todas as classes sociais, e a maioria da população do planeta não consegue avançar em suas atividades pessoais e profissionais sem tal uso, que está se infiltrando em todas as localidades, a saber: nos hospitais, nas escolas, no campo, nas indústrias, nas empresas, nas instituições, associações, nos lares, nas ruas etc.

Essas mudanças deram uma nova roupagem para a EAD, que foi profundamente influenciada pelas tecnologias mais avançadas que já existiam (livros, apostilhas, cadernos, materiais didáticos, correios, transportes etc.), principalmente pelas TIC, como citado em estudos de pesquisadores como Preti (2005) apud Oliveira (2007, p. 197), Litto (2009), Moore (2007), Almeida (2006), Mercado (2006), dentre outros.

As mudanças que ocorreram após a segunda metade do século XX, os movimentos por uma formação de professores de qualidade, as exigências do mercado de trabalho e as ideias neoliberais passaram a exigir mais empenho por parte do governo e das instituições de ensino fundamental e superior, influenciando fortemente a educação. Os professores sentiram a necessidade de conhecer e utilizar as novas tecnologias em sala de aula, como televisão, retroprojeter e vídeo.

Com a preocupação de levar conhecimentos para todos os municípios brasileiros o Governo Federal iniciou em meados do século XX uma jornada inovadora de programas para atender a população de professores com pouca qualificação tecnológica, implantando vários programas que pudessem capacitar principalmente aqueles professores que não tinham a formação necessária para atuar em sala de aula nas séries iniciais.

Em 1999 o Governo Federal lança o plano piloto do Programa de Formação de Professores em exercício – PROFORMAÇÃO, e em 2001 dá continuidade, com o PROFORMAÇÃO, que segundo Oliveira (2008, p. 285) é um “curso em nível médio na

modalidade a distância, objetivando atender a uma grande demanda nacional de professores “leigos” das redes municipais e estaduais do Ensino Fundamental, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos [...] com habilitação para o Magistério”. Insistindo na qualificação de professores nas organizações escolares com mais inovação, Moran (2011, p. 25) completa: “caminhamos na direção da democratização das organizações escolares com apoio das tecnologias. Estas são fundamentais para a mudança e os processos flexíveis, aberto e diferenciado de ensino-aprendizagem”. Alguns professores que não se adaptaram às mudanças continuavam atuando em sala de aula usando as antigas tecnologias, como quadro-negro, giz, caneta, lápis, livros didáticos, cadernos e retroprojeter, cada vez mais ficando sem opção de inovar sua prática em sala de aula, como alerta Kenski (2007, p. 22):

O surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. Essas novas tecnologias – assim consideradas em relação às tecnologias anteriormente existentes –, quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo.

Com novas exigências impostas pela onda tecnológica, a TV, o vídeo cassete utilizando fita VHS, antena parabólica e receptor analógico foram os primeiros equipamentos a chegar à escola, como afirma Oliveira (et al., 2008). O vídeo cassete não teve longa vida na sociedade mundial, sendo substituído pelo aparelho *digital versatile disc* (DVD), uma mídia mais compacta utilizada pelos professores como recurso didático para inovar a prática em sala de aula nas escolas e instituições de ensino superior. Essas mídias gravadas transmitiam e transmitem documentários que completam os conteúdos abordados pelos professores.

Carneiro (2000, p. 19) observa que “a educação deve abrir-se para o mundo da televisão, tomá-la como objeto de estudo, conhecê-la, analisá-la e incorporá-la ao contexto pedagógico”.

Com a finalidade de introduzir o uso da TV nas escolas como ferramenta pedagógica e de implantar as tecnologias mais avançadas na educação, o Governo Federal e a Secretária de Educação a Distância lançaram em 2000 a primeira edição do Programa TV na Escola e os Desafios de Hoje, que em Alagoas teve início a partir da segunda edição, em 2002, “para capacitar professores da rede pública para o uso no cotidiano escolar das TIC, com ênfase na comunicação educativa audiovisual” (MERCADO, 2007, p. 246). Esse programa proporcionou aos professores do ensino básico um novo olhar sobre as TIC, dando a

oportunidade de oferecer um ensino inovador e atraente aos olhos dos alunos, bem como para toda a equipe escolar. Nesse sentido,

[...] a TV Escola é o canal da educação. É a televisão pública do Ministério da Educação destinada aos professores e educadores brasileiros, aos alunos e a todos interessados em aprender. A TV Escola não é um canal de divulgação de políticas públicas da educação. Ela é uma política pública em si, com o objetivo de subsidiar a escola e não substituí-la. E em hipótese alguma, substitui também o professor. A TV Escola não vai “dar aula”, ela é uma ferramenta pedagógica disponível ao professor: seja para complementar sua própria formação, seja para ser utilizada em suas práticas de ensino. Para todos que não são professores, a TV Escola é um canal para quem se interessa e se preocupa com a educação ou simplesmente quer aprender. (TV ESCOLA: O CANAL DA EDUCAÇÃO, 2012).

O Programa TV Escola e os desafios de hoje proporcionaram para a maioria dos professores cursistas uma nova visão sobre o uso da TV em sala de aula, apresentando outra oportunidade de compartilhar os conteúdos de forma dinâmica, fugindo do quadro e do giz, e principalmente trazendo novos atores para ministrar a aula.

Segundo Lopes (2007), o curso surgiu a partir de uma pesquisa feita em 1999 no núcleo de estudos de políticas públicas da Unicamp, para verificar como o programa TV Escola estaria contribuindo com a prática pedagógica de alguns profissionais da educação, podendo assim ampliar os conhecimentos e aplicar um conteúdo mais atrativo para os alunos.

A televisão e o aparelho de DVD estão presentes na maioria das escolas atualmente como recursos didáticos e ainda mais modernos, chegando “ao estágio da chamada televisão interativa, em que se pode intervir sobre o conteúdo a partir da rede telemática em tempo real” (Lemos, 2002 apud Primo 2011, p. 23), porém pouco utilizados, após a chegada dos computadores e da internet. Estes levam informações e conhecimentos interligados, por rede através das ferramentas síncrona e assíncrona, com rapidez, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e influenciando no comportamento dos professores e alunos, contribuindo nas tarefas administrativas das instituições de ensino fundamental, médio e superior. Kenski (2007, p. 45) observa que “as novas tecnologias de comunicação (TICs), sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado”.

Diante de tantos desafios, o Governo Federal através do MEC e das Secretarias Estaduais não parou de tomar iniciativas que levassem as tecnologias para dentro da escola, criando em 2004 o Programa de Formação de Professores para utilização das TIC na

Educação Presencial e a Distância, a fim de atuar no Ensino Superior e no Ensino Fundamental com formação como: Curso de Extensão a Distância TV Escola e os desafios de hoje, Curso de Construção de Material Didático para a EAD na internet e o Curso de Alfabetização Digital para o uso das TIC, citado no PPP/CEDU/NEAD/UFAL (2007, p. 22); em 2005, o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, que começou oficialmente em setembro de 2006. Este último, segundo Oliveira et al. (2008), voltava-se para qualificar professores para o uso pedagógico das mídias como: televisão, rádio, informática e material impresso nos módulos: básico (120 horas), intermediário (180 horas) e avançado (360 horas); os participantes que cursassem o módulo avançado receberiam o certificado com título de especialização com 360 horas. O programa funcionava totalmente *on-line*, utilizando o AVA e-Proinfo:

É uma proposta fundamentada em uma concepção de educação como processo construtivo e permanente e caracterizada pela integração das diferentes mídias ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para que os professores façam uso dos recursos tecnológicos no cotidiano da escola, articulando-os à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem. (OLIVEIRA et. al., 2008, p. 192).

Dando continuidade aos programas voltados para a formação do professor, o MEC criou em 2006 o PRODOCÊNCIA: Educação a Distância – uma alternativa metodológica para a formação de professores em ambientes virtuais, conforme Edital 11/2006 – MEC, Secretaria de Educação Superior (SESu), Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior (DEPEM), que era destinado à formação de profissionais da educação em cursos de licenciatura, com intenção de utilizar os AVAs. Foi mais uma inovação que surgiu com a evolução tecnológica e a chegada dos computadores interligados à rede internet, levando assim novos conteúdos, como: educação a distância, o uso da EAD no presencial, funcionamento de um AVA, experiências e práticas pedagógicas com o uso das TIC etc. (MERCADO, 2007). Conforme o mesmo edital 11/2006, o Programa tem os seguintes objetivos:

Estimular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do Ensino Superior no país; Ampliar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura das Instituições Federais de Ensino Superior; Apoiar a implementação das novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores.

Essas primeiras iniciativas levaram para as escolas uma perspectiva de inovação. Professores, alunos e a equipe pedagógica tiveram a oportunidade de manusear um

computador, rede de internet, fazer uso de *e-mails* pessoais e outras interfaces que poderiam contribuir para uma mudança na prática diária pedagógica. A gestão também foi beneficiada com a inclusão digital das escolas, utilizando as TIC na confecção de documentos, como ofícios, declarações, boletins, relatórios, planilhas, panfletos, cartazes etc., conferindo com rapidez e perfeição aos serviços administrativos, conforme afirma Masetto (2003, p. 69): “a área das [...] (TICs), que podem ser usadas para tornar mais eficiente a própria administração, criando novos procedimentos, dinamizando e agilizando os existentes, desenvolvendo e ampliando as funções administrativo-pedagógicas”. Almeida (2003, p. 116) também chama atenção para “a importância da formação de todos os profissionais que atuam na escola, fortalecendo o papel da direção na gestão das TIC e na busca de condições para o seu uso no ensino e aprendizagem, bem como na administração e na gestão”.

Muitas escolas públicas tiveram problemas de manutenção dos laboratórios, recursos humanos qualificados para instalar e manusear os equipamentos, infraestrutura predial para instalação da rede elétrica adequada, climatização e segurança no local. Outro problema, como Moran (2011, p. 27) adverte, é o tempo: “é difícil implantar uma mudança educacional, porque as escolas têm pouquíssimo tempo para se dedicarem a inovações”.

Na prática os professores não conseguiam acompanhar os alunos que estavam avançando rapidamente no campo das TIC por conta da chegada das *lan house*²⁶ nos bairros, e que deixaram uma contribuição valiosa para a inclusão tecnológica, principalmente nas classes menos favorecidas, como ressalta Jobim (2008, p. 47):

O surgimento e a proliferação dos estabelecimentos que oferecem conexão com a Internet, a baixo preço, denominados *lan house*, contribuíram para que muitos jovens da periferia e/ou de baixo poder aquisitivo tornassem-se frequentes da Internet.

²⁶ *Lan House*, estabelecimento que permite o acesso à Internet ou apenas aos computadores por um preço por hora. Normalmente elas oferecem outros tipos de serviços e produtos de interesse do público, assim como: assistência de informática, recarga para celular, impressão, xérox, e também produtos de conveniência, como água, refrigerantes etc. Lançadas no Brasil no final dos anos 90, as casas de jogos eletrônicos, conhecidas como *Lan Houses*, transformaram-se em centros de entretenimento para os apaixonados por jogos em rede e um bom negócio para empreendedores antenados com as novidades do mundo digital. Em uma época onde a Internet residencial era cara, rara e ruim as *Lan Houses* rapidamente se espalharam por todos os centros urbanos. Os clientes eram principalmente jovens de classe A e B que se reuniam a noite para jogar jogos em rede. Com o passar dos anos e a maior penetração de banda larga nos centros urbanos as *Lan Houses* praticamente sumiram destas regiões. (<http://www.nexcafe.com.br/o-que-e-lan-house.html>).

Vale salientar que as *lan house* contribuíram bastante para a aprendizagem da maioria dos cidadãos com o uso do computador, a utilização da internet, *e-mails* etc., e também nas matrículas dos vestibulares de vários cursos, inclusive da EAD, sobretudo para aqueles que residem na região rural.

Conforme mapa da inclusão digital em 2012, do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e da Fundação Telefônica, apud Scachetti (2012, p. 47), 35% dos brasileiros que usam a internet utilizaram a *lan house*.

A maioria dos professores das escolas, sobretudo das públicas, enfrentaram dificuldades, “procurando adiar o mais possível o momento do encontro indesejado, fruto muitas vezes do desconhecimento das possibilidades das TIC neste processo [...] por falta de oportunidade em conhecer o seu potencial” (MERCADO, 2008, p. 241). No entanto, muitos educadores tentaram incluir em sua prática pedagógica e na vida pessoal o uso cotidiano das TIC, visto que elas estavam presentes em todos os lugares, servindo de apoio para a realização de muitas atividades e serviços de um modo geral. Como Moran (2011, p. 28) ressalta, “as mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar [...] porque deles saímos enriquecidos”.

Nas Universidades as TIC também chegaram com a onda tecnológica, e aos poucos foram sendo incorporadas pelos professores, pesquisadores, alunos e técnicos administrativos. Consideradas como centros de formação, nelas se achavam presentes pessoas de várias nacionalidades e que necessitavam de uma roupagem nova e eficiente, que proporcionasse um ensino-aprendizagem superior diferente do ensino considerado “tradicional”, centrado apenas nos conteúdos. Aos poucos foi sendo introduzido no ensino presencial o uso dos AVAs, tendo em vista que a legislação admite utilizar 20% da carga horária de cursos presenciais em atividades *on-line*, de acordo com a Portaria nº 4.059, de 10.12.2004. Como chama a atenção Moran (2011, p. 37), “todas as universidades e organizações educacionais, em todos os níveis, precisam experimentar como integrar o presencial e o virtual, garantindo a aprendizagem significativa”.

No início alguns professores universitários opuseram-se ao uso das TIC, porém não por muito tempo, devido ao apoio que elas oferecem para a prática pedagógica no cotidiano educacional, principalmente para o ensino superior, que exige um maior comprometimento

com o conhecimento elaborado. As TIC aumentam as chances de fazer um trabalho melhor, com agilidade, flexibilidade e perfeição, facilitando também a vida pessoal dos educadores.

A aquisição da informação dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, contextualizá-los. O papel do educador é mobilizar o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais. (MORAN, 2011, p. 33).

Com o uso das TIC, o trabalho do professor em sala de aula necessita ser mais aprimorado na aplicação dos conteúdos e atividades, pois com as facilidades que as TIC oferecem o professor pode tornar a aula mais interessante e dinâmica, e despertar no aprendiz o interesse para buscar novos conhecimentos.

Nas Universidades o uso das TIC tornou-se necessário e urgente, implicando novas competências dos profissionais da educação, pois são setores produtivos da sociedade do conhecimento que devem expandir esses conhecimentos através da EAD. Tiffin e Rajasingham (2007) apud Oliveira e Fumes (2008, p. 54) chamam atenção para essa nova realidade:

A sociedade da informação introduziu outra camada de complexidade em uma sociedade que exige novas habilidades e novos tipos de profissional da informação. As universidades encontram-se frente à frente com uma necessidade de diversificar ainda mais os programas de especialização profissional que ofertam. E agora chega a globalização com outro nível de exigências profissionais. Uma universidade do futuro precisará preparar profissionais em nível de uma sociedade global, mas também local.

O governo federal lançou programas a fim de expandir e diversificar os novos conhecimentos com o uso adequado das TIC nas universidades brasileiras e disseminando para as localidades a educação que provavelmente não chegaria tão rápido e com a qualidade exigida pela legislação brasileira.

Os programas PROFORMAÇÃO, TV Escola, Mídias na Educação, PRODOCÊNCIA e outros cursos que surgiram em todo o País, como cursos de informática com pacotes completos ensinando o *word*, *excel* e internet, especializações e mestrados, contribuíram para o acesso das TIC nas escolas e universidades, sugerindo aos professores buscar por capacitações na área de informática, inclusive para aqueles que acreditavam na modalidade EAD, apontada por Oliveira e Fumes (2008, p. 54) como “uma proposta para democratizar e socializar o conhecimento de alta qualidade desenvolvido nestes centros de educação”. A

nova realidade exigia a inclusão das TIC como ferramenta de apoio: a internet, os *emails*, *blogs*, *chats* e principalmente os AVAs, que se tornaram a mola mestra dos cursos de EAD. As capacitações para os professores de um modo geral na área das TIC se tornaram imprescindíveis para que ensino, pesquisa e extensão tivessem realmente um novo significado na era globalizada e tecnológica. Oliveira e Fumes (2008, p. 57) defendem que “as TIC assumem papel fundamental no ensino superior na atualidade, provocando mudanças no modelo de aquisição e difusão do conhecimento [...] e facilitam a troca de informações entre professores e alunos [...]”, rompendo com a perspectiva tradicional de ensino.

No final do século XX e início do século XXI, as políticas federais que tinham a finalidade de contribuir para a formação de professores e a qualificação baseada nas TIC para a democratização e socialização do conhecimento foram incorporadas pela UFAL e Secretarias Estaduais e Municipais, para que os professores alagoanos pudessem se qualificar, inovando sua atuação em sala de aula de tal modo que compartilhassem conhecimentos que realmente pudessem tornar a sociedade mais igualitária, inclusive no uso das TIC. Todos os programas federais utilizaram a modalidade EAD para atingir todas as localidades urbanas e rurais do País e assim atender a um número maior de participantes. Litto (2009, p. 15) afirma que a “EAD é uma ótima solução para reduzir a distância entre alunos e o instrutor”. Nesses programas as TIC estavam sempre presentes com o uso da *web* e outras ferramentas, como Vídeo, CD-ROM e DVD. No entanto, foi o surgimento dos AVAs que contribuiu para que as qualificações se confirmassem, constituindo uma ferramenta imprescindível para a EAD.

Na UFAL observa-se a evolução da EAD através dos cursos de extensão, Mídias na Educação e graduação e bacharelado no período de 1998 a 2012, bem como no momento em que os AVAs foram incorporados como ferramenta de apoio pedagógico. O quadro a seguir faz uma retrospectiva dos cursos de extensão que a UFAL ministrou para a formação de profissionais da educação, contribuindo para o aprendizado com as TIC, mesclando o uso do material impresso com o ambiente virtual.

Quadro 4 – Panorama da EAD nos Cursos de Extensão

Ano	Polo	Curso	Origem	Ambiente	Vagas/ atendidos	Referências
2000	Maceió	Formação de Tutores em Educação a Distância	NEAD/UFMT/UFAL	M. Impresso Semipresencial	(*****)	Mercado, 2007, p. 245 Mercado, 2008, p. 243
2000	Maceió	Programa de Formação de Professores em Exercício - PROFORMAÇÃO	MEC/SEE/SEMED	M. Impresso Semipresencial	821 (**)	Oliveira, 2008 p. 285 Disponível em: http://www.alagoas24horas.com.br/conteudo/?vCod=8341 , acesso em 21.07.12.
2000	Universidades brasileiras	TV na Escola e os Desafios de Hoje – 1ª edição	SEE/AL/CEDU/UNIREDE	A UFAL não participou da 1ª edição	(*****)	Gomes, 2008, p. 150
2002	Maceió	TV na Escola e os Desafios de Hoje – 2ª edição	SEE/AL/CEDU/UFAL	M. Impresso Semipresencial <i>e-mail</i>	480 (*)	Mercado, 2007, p. 246
2003	Maceió + 10 polos	TV na Escola e os Desafios de Hoje – 3ª edição	SEE/AL/CEDU/UFAL	M. Impresso Semipresencial <i>e-mail</i>	524 (*)	Mercado, 2007, p. 246
2004	Maceió Palmeira dos Índios	TV na Escola e os Desafios de Hoje – 4ª edição	SEE/AL/CEDU/UFAL	M. impresso Semipresencial <i>e-mail</i>	600 (*)	Mercado, 2007, p. 246
2004	Maceió	Programa de Formação de Professores para utilização das TIC na Educação Presencial e a Distância no Ensino Superior na Educação Básica.	(PROEXT/SESu/MEC) TV Escola e os Desafios de Hoje (5ª ed.)	AVA/TelEduc (***) M. impresso Semipresencial	500	PPP/CEDU/NEAD/UFAL, p. 22.
			(PROEXT/SESu/MEC) Construção de Material Didático p/ EAD na internet	AVA/TelEduc (***) M. impresso Semipresencial	100	PPP/CEDU/NEAD/UFAL, P. 22. Mercado, 2007, p. 255
			(PROEXT/SESu/MEC) Alfabetização Digital p/ uso das TIC.	AVA/TelEduc (***) M. impresso Semipresencial	(*****)	PPP/CEDU/NEAD/UFAL, p. 22. Mercado 2007, 246
2006	(*****)	PRODOCÊNCIA: Educação a Distância – uma alternativa metodológica para formação de professores em ambientes virtuais	MEC/Sesu/DEPEM	AVA/ <i>Moodle</i> (*****)	(*****)	Mercado, 2007, p. 256 Edital 11/2006/PRODOCÊNCIA/DEPEM/SESU/MEC

Fonte: Autora, 2013.

(*) Concluintes

(**) Até 2006

(***) Primeiro AVA/TelEduc

(****) 1ª Extensão/AVA/Moodle

(*****) Não informado na literatura estudada

O quadro a seguir mostra a chegada do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação em Alagoas, oferecido pelo MEC, destinado aos professores da rede de ensino. Neste Programa foi utilizado pela primeira vez o ambiente Virtual e-ProInfo, que também reforçou o aperfeiçoamento no uso das tecnologias em sala de aula.

Quadro 5 – Panorama da EAD no Curso de Extensão – Mídias na Educação em Maceió

Ano	Programa	Origem	Ambiente	Concluintes	Referências
2005	Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação (*)	MEC/SEE	WED, CD-ROM e download dos conteúdos	(***)	Relatório CEDU/UFAL p. 21, 41
2005 Iniciado na UFAL em set/2006	Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação	MEC/SEE/UFAL	e-Proinfo	Básico 118 Intermediário 183	Mercado, 2007, p. 246 Mercado, 2008, p. 187 Mercado, 2008, p. 191
2007/2008	Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação	MEC/SEE/UFAL	e-Proinfo	Básico 486 Intermediário 150	Mercado, 2007, p. 246 Relatório CEDU/UFAL p. 56 e 61
2008/2009	Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação	MEC/SEE/UFAL	e-Proinfo	Básico 226 Intermediário 195	Mercado, 2007, p. 246 Relatório Luís Paulo
Abr/2009 a Jun/2010	Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação	MEC/SEE/UFAL	e-Proinfo	Avançado (**) 168	Relatório CEDU/UFAL p. 96
Jun/2010 a Mar/2011	Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação	MEC/SEE/UFAL	e-Proinfo	Intermediário 114	Mercado, 2007, p. 246 Relatório CEDU/UFAL p. 66 a 69
Nov/2010 a Set/2011	Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação	MEC/SEE/UFAL	e-Proinfo	Avançado (**) 104	Relatório CEDU/UFAL p. 142
Abr/2012 a Jun/2013	Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação	MEC/SEE/UFAL	e-Proinfo	Avançado (**) 111	Em andamento no momento da pesquisa.

Fonte: Autora, 2013

(*) Somente para Professores que atuaram como tutores

(**) Recebe título de Especialização, incluindo o Básico e o Intermediário

(***) Não informado na literatura estudada.

O quadro abaixo retrata o primeiro curso de especialização realizado em 1996 por duas professoras titulares, com a finalidade de construir o primeiro projeto de EAD na UFAL. Após o curso, foi oficialmente implantado em 1998 o primeiro curso de formação para as professoras em Alagoas, e a seguir foram implantados novos cursos de licenciatura.

Quadro 6 – Panorama da EAD nos cursos de Licenciaturas na UFAL no Período de 1998 a 2012.

(continua)

Ano	Polo	Curso	Origem	Ambiente	Tipo	Vagas	Referências
1996	Alagoas	Curso de Especialização em Educação a Distância	Consócio Brasileiro na Universidade de Brasília	(**)	Especialização	2	PPP/CEDU/NEAD/UFAL, p. 7 (ALMEIDA 2000 apud MERCADO 2007, p. 245)
1998	64 municípios	Pedagogia	PROMUAL CEDU	M. Impresso Semipresencial	Licenciatura	300	PPP/CEDU/NEAD/UFAL, p. 6
2001	Penedo	Pedagogia	NEAD CEDU/UFAL	M. Impresso Semipresencial	Licenciatura	238	PPP/CEDU/NEAD/UFAL, p. 6
2002	Viçosa	Pedagogia	NEAD/ CEDU/UFAL	M. Impresso Semipresencial	Licenciatura	178	PPP/CEDU/NEAD/UFAL, p. 6
2002	Xingó/ Piranhas	Pedagogia	NEAD/ CEDU/UFAL	M. Impresso Semipresencial	Licenciatura	254	PPP/CEDU/NEAD/UFAL, p. 6
2004	Maceió	Pedagogia	NEAD/ CEDU/UFAL	M. Impresso Semipresencial	Licenciatura	250	PPP/CEDU/NEAD/UFAL, p. 6 Mercado, 2007, p. 249
2004	São José Laje	Pedagogia	NEAD/ CEDU/UFAL	M. Impresso Semipresencial	Licenciatura	300	PPP/CEDU/NEAD/UFAL, p.6
2005	Maceió	Matemática	UNIREDE/ UFRN/UFAL	M. Impresso Tutoria Presencial	Licenciatura	60	Mercado, 2007, p. 246 e 249
2005	Maceió	Química	UNIREDE/ UFRN/UFAL	M. Impresso Tutoria Presencial	Licenciatura	60	Mercado, 2007, p. 246 e 249
2005	Maceió	Física	UNIREDE/ UFRN/ UFAL	M. Impresso Tutoria Presencial	Licenciatura	60	Mercado, 2007, p. 246 e 249

Quadro 6 – Panorama da EAD nos cursos de Licenciaturas na UFAL no Período de 1998 a 2012.

(continuação)

2006	Maceió Porto Calvo S. Ipanema	Administração	UAB/FEAC/ UFAL	AVA/Moodle <i>e-mail</i>	Bacharelado	500	Edital 1/2006 PPP/FEAC/UFAL. Mercado, 2007, p. 249
2007	Maceió Maragogi ODF S. Ipanema	Pedagogia	UAB/CEDU/ NEAD/ UFAL	AVA/Moodle <i>e-mail</i>	Licenciatura	300	Edital 2/2007 - UAB/CEDU/NEAD/ UFAL
2007	Maceió ODF S. Ipanema	Física	UAB/IF/ UFAL	AVA/Moodle <i>e-mail</i>	Licenciatura	200	Edital 2/2007 - UAB/CEDU/NEAD/ UFAL
2008/ 2009	Maceió Maragogi ODF S. Ipanema São J. Laje	Pedagogia	UAB/CEDU/ NEAD/ UFAL	AVA/Moodle <i>e-mail</i>	Licenciatura	250	Edital 2/2008 – 2009 - UAB/CEDU/NEAD/ UFAL
2008/ 2009	Maceió Maragogi ODF S. Ipanema	Física	UAB/IF/ UFAL	AVA/Moodle <i>e-mail</i>	Licenciatura	200	Edital 2/2008 – 2009 UAB/CEDU/NEAD/ UFAL
2008/ 2009	Maragogi São J. Laje	Matemática	UAB/IM/ UFAL	AVA/Moodle <i>e-mail</i>	Licenciatura	100	Edital 2/2008 - 2009 - UAB/CEDU/NEAD/ UFAL
2009	Maceió	Matemática	UAB/IM/ UFAL	AVA/Moodle <i>e-mail</i>	Licenciatura	50	Edital 01/2009 - UAB/FEAC/IM/UFAL
2010	Maceió I Maragogi ODF S. Ipanema São J. Laje (*)	Pedagogia	UAB/CEDU/ NEAD/ UFAL	AVA/Moodle <i>e-mail</i>	Licenciatura	300 + 115 415	Edital 1/2010 – UAB/CEDU/NEAD/ UFAL/Plat. Freire Edital 2/2010 Retificação do Resultado

Quadro 6 – Panorama da EAD nos cursos de Licenciaturas na UFAL no Período de 1998 a 2012.


(continuação)


2010	Maceió I Maceió II Maragogi S. Ipanema	Física	UAB/IF/ UFAL	AVA/Moodle <i>e-mail</i>	Licenciatura	240	Edital 1/2010 – UAB/CEDU/NEAD/ UFAL/Plat. Freire
2010	Maceió I Maceió II Maragogi São J. Laje (*)	Matemática	UAB/IM/ UFAL	AVA/Moodle <i>e-mail</i>	Licenciatura	240	Edital 1/2010 – UAB/CEDU/NEAD/ UFAL/Plat. Freire
2012	Maceió I Maceió II Maragogi ODF Penedo S. Ipanema	Pedagogia	UAB/CEDU/ NEAD/ UFAL	AVA/Moodle <i>e-mail</i>	Licenciatura	150	Edital 1/2012 - UAB/CEDU/NEAD/ UFAL
2012	Maceió I Maceió II Arapiraca S. Ipanema	Física	UAB/IF/ UFAL	AVA/Moodle <i>e-mail</i>	Licenciatura	100	Edital 1/2012 - UAB/CEDU/NEAD/ UFAL
2012	Maceió I P. dos Índios Penedo S. Ipanema	Matemática	UAB/IM/ UFAL	AVA/Moodle <i>e-mail</i>	Licenciatura	150	Edital 1/2012 - UAB/CEDU/NEAD/ UFAL


Fonte: Autora, 2013

(*) Descredenciado pelo MEC em 2010

(**) Não informado na literatura estudada

 Formação de Docentes em EAD/CEDU

 Primeiro curso UAB/Moodle na UFAL, anteriormente usava material impresso.

 Objeto deste Estudo

Os cursos acima relacionados fortaleceram os conhecimentos nas áreas das TIC, EAD e em cada licenciatura estudada pelos professores da rede de ensino fundamental, médio e superior do nosso Estado, diminuindo a carência nessas áreas, que atingia na época a maioria dos educadores. Os cursos de extensão foram os primeiros a fortalecer esses conhecimentos e prepararam as bases para os cursos de licenciatura a distância.

No quadro 6 várias iniciativas se destacaram nos cursos de licenciaturas a distância na UFAL e a Universidade Virtual Pública do Brasil (Unirede) foi uma presença marcante, contribuindo para a formação de docentes na área das Exatas.

As primeiras iniciativas para a criação da Unirede surgiram na I Reunião da Universidade Virtual Pública do Brasil, em dezembro de 1999, com 18 representantes de universidades, “visando à democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação”, conforme Selma Leite²⁷.

Nessa reunião foi elaborado um consórcio com 82 instituições públicas de ensino superior, tendo como objetivo principal democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão. Em 6 de janeiro de 2000 foi criada oficialmente a Unirede, tendo como objetivo maior trabalhar em parceria com as instituições de ensino em todo o Brasil.

Várias universidades brasileiras participaram do consórcio e colaboraram com a formação de professores da área de Exatas. O Nordeste foi dividido em Nordeste Oriental e Nordeste Ocidental, e as Universidades Federais de Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte participaram desse consórcio dentro do Nordeste Oriental. Este fato se deu por causa das afinidades geográficas e geoeconômicas, de recursos e carência de professores na área de Exatas para o ensino médio.

Na UFAL, que trabalhava com a EAD desde 1998 com o curso de Pedagogia a distância na modalidade semipresencial, a Unirede encontrou uma estrutura estável nos encaminhados de cursos a distância. Com a base fortalecida, a Unirede, em parceria com a UFRN e amparada pelo parecer CNE/CES nº 178/2005, lançou em 2005 os cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química a distância na UFAL, com 60 participantes em cada área. O material didático era impresso e distribuído para os alunos em módulos, com o acompanhamento da tutoria presencial. Nestes cursos não se utilizava o AVA/Moodle na UFAL, portanto não havia o tutor a distância; isso só ocorreu a partir de 2006, com o primeiro curso em bacharelado em Administração da UAB/FEAC/UFAL.

²⁷ História da Unirede. Disponível em:

http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=43:historico&catid=34:quem-somos&Itemid=43, acesso em 13 maio 13

Com o avanço dos cursos a distância e o uso da internet, surgiram os AVAs, *software* criado para facilitar a interação entre a equipe pedagógica e seus usuários, que, segundo Araújo e Marquesi (2007, p. 358), são “ambientes que simulam os ambientes presenciais de aprendizagem com o uso das TIC”, sendo atualmente um dos principais recursos tecnológicos utilizados pelos professores na modalidade a distância.

Nesse sentido, é necessário preocupar-se com o uso adequado do AVA nos cursos a distância, para que a tecnologia escolhida não se torne um obstáculo aos cursistas e que a educação quebre velhos paradigmas, em particular o do ensino centrado apenas em conteúdos, e que possam fluir novos conhecimentos que promovam a criatividade e a construção de modernos conceitos no processo ensino-aprendizagem. Moran (2011, p. 15) ressalta:

A sociedade é educadora e aprendiz, ao mesmo tempo. Todos os espaços e instituições educam – transmitem ideias, valores, normas – e, ao mesmo tempo, aprendem, porque – com as mudanças estruturais – não existem modelos prontos e eles vão se adaptando ao novo, a cada situação que se apresenta.

Nos AVAs há oportunidades de incorporar apostilas e textos com os conteúdos, vídeos, imagens, atividades e um currículo que possa realmente transformar o processo ensino-aprendizagem em algo mais prazeroso e inovador. Com as tecnologias adequadas à EAD é possível desenvolver uma reflexão a partir dos momentos presenciais que acontecem nos polos, e nos momentos *on-line*, utilizando o AVA como suporte.

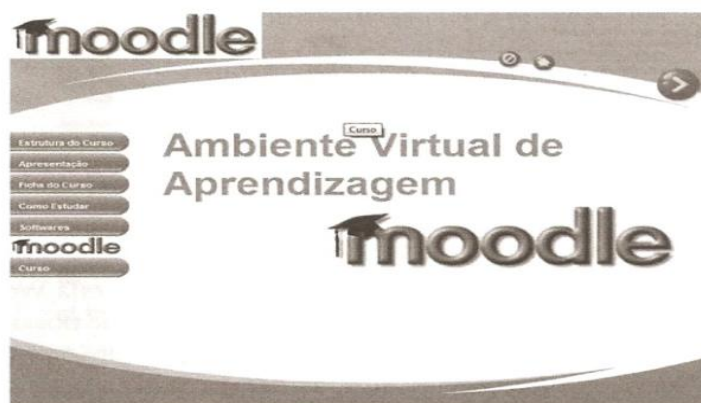
Na literatura há pesquisadores que estudam os AVAs em suas diferentes formas de utilizá-los e de promover o ensino e a aprendizagem necessários para o aprendiz que participa de cursos a distância, como Cortalazzo (2011), Barberà e Rochera (2010), Monereo e Romero (2010), Onrubia, Colomina e Engel (2010), Piva et al. (2011), e outros.

Nas universidades federais que optaram pela EAD como alternativa de levar a formação superior aos lugares mais distantes, o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)* foi o AVA escolhido pelo MEC/UAB para ser utilizado, por ser um *software* livre e mais acessível, e de fácil usabilidade. O *Moodle* é:

Um ambiente virtual de aprendizagem que, segundo seu criador, Martin Dougiamas, trabalha com uma perspectiva dinâmica da aprendizagem em que a pedagogia socioconstrutivista e as ações colaborativas ocupam lugar de destaque. Neste contexto, seu objetivo é permitir que processos de ensino-aprendizagem ocorram por meio não apenas da interatividade²⁸, mas, principalmente, pela interação²⁹, ou seja, privilegiando a construção/reconstrução do conhecimento, a autoria, a produção de conhecimento em colaboração com os pares e a aprendizagem significativa do aluno. (SILVA, 2011, p. 18).

O *Moodle* apresenta uma proposta de se aprender em colaboração no ambiente *on-line* e contribui para o processo ensino-aprendizagem, no qual o usuário se torna parte importante, com o intuito de concluir sua formação superior na modalidade a distância. Vale salientar que o *Moodle* utilizado em cada instituição deve apresentar características específicas.

Figura 2 - Tela principal do Moodle



Fonte: SILVA, 2011.

A figura 2 mostra como ilustração a tela do *Moodle* proposto pelo MEC, podendo ser modificada por cada instituição de acordo o seu *layout*, ou seja, utilizando cores, símbolos e imagens relacionadas à instituição.

Silva (2011) esclarece que um curso no *Moodle* admite funções como em sua estrutura, com a presença do Administrador, que gerencia todos os cursos; autores de curso, que podem criar novos cursos e agir como professores; o Tutor, que pode avaliar atividades; o Moderador, que pode interagir e avaliar, mas não pode modificar as atividades; o Aluno é o que tem menos privilégios na gestão do ambiente e só pode responder e postar atividades; e o

²⁸ Emerge na esfera tecnológica como consequência natural da própria interação das técnicas e linguagens em cena. A possibilidade que o usuário passa a ter de modificar o conteúdo. SILVA (2010, p. 43).

²⁹ Ação entre os participantes do encontro (inter+ação). PRIMO (2011, p. 13).

Visitante, que tem privilégios mínimos e não pode publicar textos. São esses atores que formam as equipes que compõem cada curso ou disciplina a ser ministrada. Silva (2011, p. 21) diz que, para um curso funcionar de forma adequada e segura, é necessária uma equipe composta por um “Coordenador de projeto, autor, *designer* institucional, ilustrador, *webdesigner*, revisor de texto e revisor de qualidade”.

Todo trabalho pedagógico nos cursos de EAD dependerá de como o professor da disciplina e o tutor a distância vão interagir, interpretar e compartilhar esses conhecimentos, utilizando as TIC como suporte principal. Assim, a equipe (coordenadores, professores e tutores) precisa estar habilitada no uso das TIC, conteúdos e atividades propostas na disciplina, bem como consciente das fragilidades que a EAD e as TIC podem trazer em alguns momentos, por se encontrarem distantes geograficamente dos alunos. Tais dificuldades poderão ser vencidas se professores e tutores interagirem permanentemente utilizando os recursos tecnológicos como: *e-mails*, ferramentas do AVA (fóruns, tarefas, glossário, *wiki*), mensagens, *blogs*, redes sociais, dentre outros; caso contrário, poderá acarretar bloqueios e desestímulo na realização das atividades, desencadeando atrasos nas postagens, e consequentemente, a evasão.

No curso a distância de licenciatura em Pedagogia, a UFAL utiliza o AVA/Moodle como recurso principal para dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem, já que os professores titulares das disciplinas participam de dois momentos presenciais nos polos, iniciando a disciplina e mantendo um contato físico com os alunos. Após os primeiros contatos com os alunos, os trabalhos serão acompanhados no AVA/Moodle por tutores a distância, onde se encontram os conteúdos e as atividades. Na UFAL o Moodle apresenta-se com as características e cores que representam a instituição, conforme a figura 3.

Figura 3 – Tela principal do Moodle na UFAL



Fonte: < <http://www.ead.ufal.br/my/> 29 abr. 2013.

No AVA/*Moodle* encontram-se diversas ferramentas síncronas e assíncronas disponíveis para o professor trabalhar sua disciplina, utilizando uma comunicação aberta e flexível. Silva (2011, p. 63) esclarece que “o *menu* atividade é o grande dinamizador da aprendizagem no *Moodle*, uma vez que, a partir dele, é possível a disponibilização de importantes funcionalidades para interatividade e interação”.

Percebe-se que o *Moodle* oferece várias opções para a equipe que deseja utilizá-lo, seja nos cursos a distância, seja no presencial, fazendo uso dos 20% do curso *on-line*, conforme art.1º, § 2º³⁰, da Portaria nº 4.059, de 10.12.2004. Além do AVA o professor poderá utilizar em suas aulas a distância ou presenciais recursos como: *e-mails*, jogos, *blogs*, as redes sociais como *orkut*, *facebook*, *twitter*, vídeos do *youTube*, *teachertube*, que são vídeos exclusivos sobre educação, objetos de aprendizagem, *MSN*, *skype*, dentre outros.

O papel do professor na EAD é complexo, pois exige múltiplas funções; além de ser conhecedor do conteúdo de sua disciplina, é indispensável conhecer as ferramentas tecnológicas que envolvem as TIC e em particular o AVA, que será de uso permanente e contínuo no processo de ensino e aprendizagem. O uso permanente do AVA nos cursos a distância é necessário pelo fato de esses cursos terem como característica atender a um grande número de participantes em diferentes localidades; diferentemente, o ensino presencial trabalha com um número menor de alunos, que geralmente moram na mesma cidade, não necessitando inteiramente do uso do AVA para desenvolver suas aulas.

Neste sentido, o professor precisa ficar atento às mudanças ao seu redor que surgem com a evolução das TIC, que é o “ensinar” através dos AVAs, ambientes que configuram a sala de aula virtual. Onrubia et al. (2010, p. 120) esclarecem algumas competências necessárias para o professor de EAD:

Capacidade para valorizar positivamente a integração das TIC na educação e para ensinar seu uso no nível instrumental; Conhecimento e capacidade para usar ferramentas tecnológicas diversas em contextos habituais de prática profissional; Conhecimento do percurso incógnito das TIC, das suas implicações e consequências na vida cotidiana das pessoas, assim como dos riscos potenciais de segregação e exclusão social devido às diferenças de acesso e ao uso desigual dessas tecnologias.

³⁰ § 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no *caput*, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Com essas habilidades o professor de EAD poderá ministrar suas aulas com desenvoltura e assim contribuir para que o conhecimento chegue a lugares em que antigamente seria impossível compartilhá-lo com cidadãos que almejavam concluir sua formação acadêmica.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo apresenta um desenho não experimental, de modo exploratório e descritivo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois envolveu a obtenção de dados descritivos através do contato direto do observador com a situação estudada. “A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37).

A pesquisa qualitativa trabalha com pequenas amostragens de pessoas, casos ou fenômenos situados em contextos determinados e não pode ser delineada antecipadamente, devendo evoluir com o trabalho de campo. O papel do pesquisador é buscar um panorama profundo, intenso e total do estudo, envolvendo a interação com a vida cotidiana de pessoas, grupos, comunidades e organizações, coletando os dados por meio de entrevistas semiestruturadas, as observações, os grupos focais e a análise de materiais, como documentos, fotografias, gravações em vídeo e outros meios (Gray, 2012).

Com a interação o pesquisador pode observar de perto o fenômeno estudado e fazer suas análises sobre o seu estudo, contribuindo para melhorar a convivência do pesquisado na sociedade.

3.1 Local do estudo

O estudo foi realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância do CEDU/UFAL, nos polos de Maceió, Maragogi, Olho d’Água das Flores e Santana do Ipanema, focalizando o período entre setembro de 2007 e março de 2012.

Escolheu-se primeiramente o curso de Pedagogia a distância por ter sido o primeiro curso na UFAL a ministrar aulas na modalidade semipresencial, sem o uso do AVA em 1998, atendendo 300 alunos distribuídos em 64 municípios alagoanos. A segunda escolha também foi o Curso de Pedagogia, devido à modalidade ser “a distância” com uso do AVA/*Moodle* e institucionalizado pela UAB em consórcio com as universidades federais. Atendia usuários dos municípios onde se encontram os polos de apoio e também cidades circunvizinhas; estes almejavam a formação superior. Outro fator da escolha deu-se por ser um curso de formação para professores do ensino fundamental; a carência nos municípios por professores com

formação superior é grande e a maioria não tem condições de se afastar de sua cidade para dar continuidade aos estudos, mesmo sabendo da importância da formação superior para a sua vida pessoal e profissional. E por fim, a escolha deu-se devido à pesquisadora ter acompanhado a turma como tutora a distância em dois polos de forma indireta, e em outros, em contato direto *on-line* e nos momentos presenciais (aulas e oficinas sobre informática e o uso do AVA).

Como abordagem metodológica escolheu-se o estudo de caso, que é um tipo de pesquisa com forte cunho descritivo. Com essa abordagem não se pretende intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela surge. Segundo Gil (2009, p. 18), o estudo de caso apresenta uma “proposta de investigar o caso como um todo, considerando a relação entre as partes que o compõem”.

Neste caso, o estudo em questão caracteriza uma abordagem de estudo de caso por se tratar de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, principalmente quando os limites entre fenômeno e contexto não são claros” YIN (2003) apud GRAY (2012, p. 200).

3.2 Amostra e sujeitos da pesquisa

A pesquisa realizada teve como sujeitos de investigação quatro grupos: 1º grupo – alunos do 8º período do curso de licenciatura em Pedagogia da UAB/UFAL, dos polos Maceió, Maragogi, Olho d’Água das Flores e Santana do Ipanema; 2º grupo – tutores; e 3º grupo – professores universitários da UFAL que atuam no ensino presencial e colaboraram com o ensino a distância.

A estratégia escolhida para a coleta os dados foi primeiramente viajar aos polos nos finais de semana, aplicar os questionários no final da aula no momento presencial e em outro horário entrevistar os tutores presenciais que acompanharam a turma durante o período de setembro de 2007 a março de 2012. No segundo momento foi marcado encontro com os tutores a distância e os professores universitários. As entrevistas foram previamente agendadas entre pesquisador e entrevistado. A escolha dos entrevistados se deu primeiramente por participarem do curso de licenciatura em Pedagogia a distância e por se declararem interessados na pesquisa.

A pesquisadora observou que os tutores e professores se mostraram motivados para participar da pesquisa, pois sabiam que se tratava de uma pesquisa que poderia trazer contribuições valiosas para o desenvolvimento do aluno que estuda à distância.

Constatou-se com a pesquisa que a turma o curso de Pedagogia a distância da UAB/UFAL começou com 300 alunos matriculados; no ato da pesquisa, em março de 2012, estavam registrados em frequência 177 alunos. Por fim, a amostra do estudo foi constituída por 115 alunos do curso de Pedagogia da UAB/UFAL, sendo estes a unidade de análise dessa pesquisa. Participaram 12 tutores do curso de Pedagogia da UAB/UFAL e 5 professores universitários da UFAL. A população foi de 132 pesquisados. O trabalho de campo foi realizado durante o mês de março/2012.

3.3 Procedimentos Metodológicos

3.3.1 Coleta de Dados

Os dados foram coletados por meio da utilização das seguintes técnicas: questionários com perguntas fechadas aplicados aos alunos do oitavo período, entrevista semiestruturada e observação, que são bastante empregadas na pesquisa qualitativa.

Os questionários “são ferramentas de pesquisa por meio das quais as pessoas devem responder ao mesmo conjunto de perguntas em uma ordem predeterminada” (GRAY, 2012, 274). Eles foram respondidos espontaneamente na presença do pesquisador e de um tutor presencial, sem a intervenção verbal do pesquisador.

A entrevista é uma técnica, “é uma conversa entre pessoas, na qual uma cumpre o papel de pesquisador [...] que faz as perguntas no formato estruturado, semiestruturado ou não estruturado” (GRAY, 2012, p. 299). Neste estudo foi utilizada a entrevista semiestruturada, que o mesmo autor define como: “não são padronizadas [...]. O entrevistador tem uma lista de questões e perguntas a ser coberta, mas pode não usar todas em cada entrevista [...], podem ser feitas perguntas adicionais, inclusive algumas que não tenham sido previstas” (GRAY, 2012, p. 302). As entrevistas³¹ foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas.

³¹ Todas as transcrições das entrevistas registradas neste trabalho passaram por uma revisão ortográfica, conforme as normas gramaticais vigentes no País.

A observação foi realizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* da UAB/UFAL, focalizando especificamente o fórum de Discussão: Diário da turma, aplicado em uma disciplina do curso a distância ministrada em 2012.1. Do fórum participaram 93 alunos, que interagiram no fórum fazendo uma retrospectiva do início até o penúltimo período do curso. Vale salientar que dos 115 alunos que responderam ao questionário, 93 foram observados por meio do fórum acima citado, nos 4 polos pesquisados. A técnica observação utiliza “o uso dos sentidos para adquirir os conhecimentos necessários para viver o dia-a-dia [...], representa uma das mais importantes estratégias para obtenção de dados na investigação científica” (GIL, 2009, p. 71). O mesmo autor a considera como espontânea, sistemática e participante. Neste estudo foi usada a observação sistemática. Esse autor explicita que “o pesquisador sabe quais aspectos da comunidade, da organização ou do grupo são significativos para alcançar os objetivos pretendidos. [...] estabelece o que deve ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações” (p. 73).

Os participantes de cada grupo foram identificados por letras e números, para que tivessem sua identidade preservada e a confidencialidade das informações garantida. Os grupos foram identificados como: Grupo 1 – Alunos, com a letra “A”; Grupo 2 – Tutores com a letra “T”; e Grupo 3 – Professores, com a letra “P”.

No momento da coleta dos dados foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE³²) – Anexo 1 a cada participante dos grupos. Estes leram, preencheram o formulário, assinaram espontaneamente; logo após iniciou-se a coleta dos dados. Toda a documentação será preservada por 5 anos após a defesa deste estudo.

Os dados coletados por meio do questionário derivam dos levantamentos das questões para alcançar uma porcentagem, fazendo uma ponte com as mensagens das entrevistas e da observação do fórum; os dados adquiridos por meio de entrevistas foram gravados, utilizando-se um gravador digital, e transcritos após concluídas todas as entrevistas entre os grupos 2, 3 e 4.

³² Conforme processo 23065.015184/2011-14.

3.3.2 Análise dos dados

Como abordagem de análise dos dados foi utilizada a análise do conteúdo para confirmar ou negar as hipóteses. Bardin (2011, p. 38) esclarece que “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”, uma vez que os dados coletados nesta pesquisa o foram por meio de entrevista, observação ou questionário. A mesma autora define análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Nesta investigação buscou-se interrogar a situação e confrontá-la com outras já conhecidas e com as teorias existentes, com o objetivo de contribuir com novas teorias e novas questões para futuras investigações.

A análise de conteúdo pode ser trabalhada em diversas técnicas de coleta de dados, conforme apresenta Bardin (2011, p. 40):

Quadro 7 – Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo

Qualidades de pessoas implicadas na comunicação				
Código e suporte	Uma pessoa “Monólogo”	Comunicação dual “Diálogo”	Grupo restrito	Comunicação de massa
Linguístico Escrito	Agendas, maus pensamentos, congeminções, diários íntimos.	Cartas, respostas a questionários , a testes projetivos, trabalhos escolares .	Ordens de serviço numa empresa, todas as comunicações escritas trocadas dentro de um grupo.	Jornais, livros, anúncios publicitários, cartazes, literatura, textos jurídicos, panfletos.
Linguístico Oral	Delírio do doente mental, sonhos.	Entrevistas e conversas de qualquer espécie	Discussões, entrevistas , conversas de grupo de qualquer natureza.	Exposição, discursos, rádio, televisão, cinema, publicidade, discos.

Fonte: BARDIN, 2011.

(*) Apresenta outras aplicações que no momento não interessam a esta pesquisa.

(Negrito) Aplicações utilizadas nesta pesquisa.

Para análise dos dados buscou-se suporte na metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) a fim de guiar os passos desta pesquisa, que foi dividida nas fases a seguir:

1ª Fase – Pré-análise: Organização e leitura dos questionários, entrevistas e observação no fórum de discussão; 2ª Fase – Exploração do Material: Definição das unidades de registro e categorias (Formação, Dificuldades/TIC e Formas de Superação); e 3ª Fase – Tratamento dos Resultados: Descrição das categorias e Interpretação dos dados.

1ª Fase – Pré-análise: Organização e leitura dos questionários com perguntas fechadas, entrevistas e observação no fórum de discussão. Os questionários (apêndice 5) foram lidos, separados por polo e realizado levantamento das 6 questões, sendo respondidas com “x” pelo aluno de acordo com o seu desejo. Na 2ª pergunta o aluno tinha a opção de escolher várias opções; na 1ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª perguntas o aluno tinha a opção de responder apenas a uma questão. As entrevistas foram transcritas para uma mídia e revisadas, respeitando a essência da fala do entrevistado, fazendo uma revisão ortográfica de acordo com as leis brasileiras vigentes. As entrevistas foram separadas de acordo com os grupos de Alunos, Tutores a distância, Tutores presenciais e Professores, e encadernadas para preservar as mensagens. Após os levantamentos dos dados, as mensagens foram classificadas em sequência, conforme Bardin (2011, p. 133): “por que se analisa, como, para ver o que há e por quê?” Isto para que pudesse proceder à análise das mensagens, a fim de efetuar a inferência sobre as características dos textos, as causas e ou antecedentes das mensagens, e os efeitos da comunicação que é aplicada em análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011, p. 44), “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. As Observações no fórum de discussão: Diário da turma, realizado em uma disciplina do curso de Pedagogia a distância da UAB/UFAL foram lidas, selecionadas e separadas por polo, destacando as mensagens que se referiam às categorias Formação, Dificuldades/TIC e Formas de Superação.

2ª Fase – Nesta fase ocorre a exploração do material que traz a definição das unidades de registro e das categorias: Formação, Dificuldades/TIC e Formas de Superação, após seguir a “regra da exaustividade”, recomendada por Bardin (2011, p. 126). Todo o material foi organizado em temas e classificados, em categorias que o mesmo autor assim define:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 145).

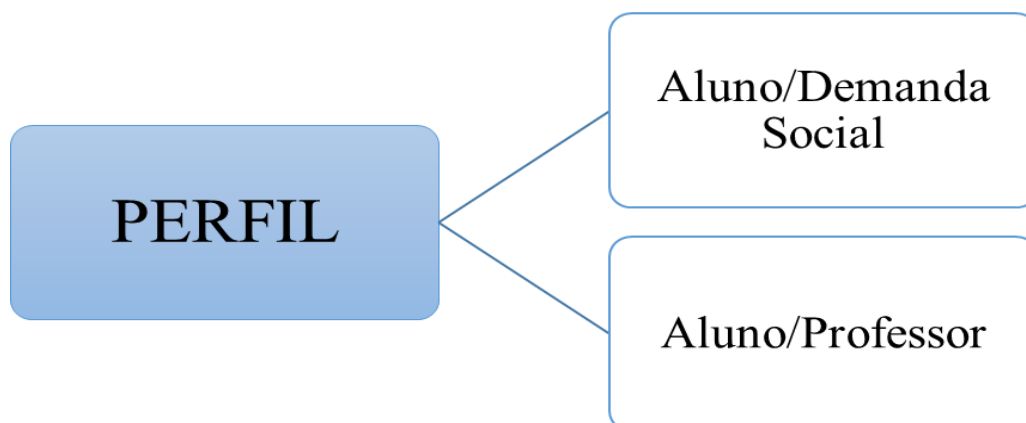
Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas, e podem ser sintáticos, definindo “categorias de palavras: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios” Bardin (2011, p. 134). Nessa fase de categorização, utilizou-se o método lógico-semântico, que classifica os conteúdos logicamente, dando significado às palavras e originando as categorias temáticas.

3ª Fase – Tratamento dos Resultados: Descrição das categorias e Interpretação dos dados. Nesta fase, Bardin (2011, p. 131) lembra que:

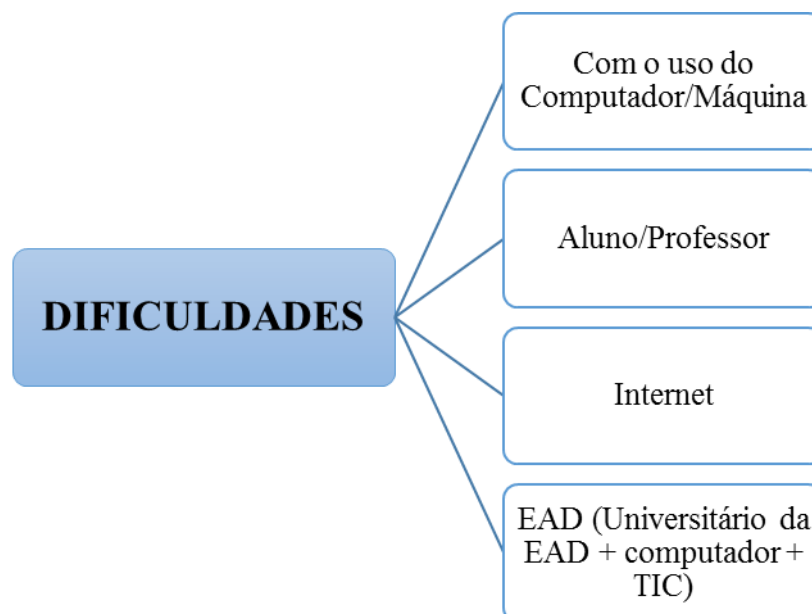
Os dados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

Neste sentido, apresentam-se as figuras 4, 5 e 6, com as 3 categorias temáticas obtidas por meio de questionários, entrevistas e observações com Alunos, Tutores e Professores, que se denominaram de categorias gerais e, dentro destas, as subcategorias.

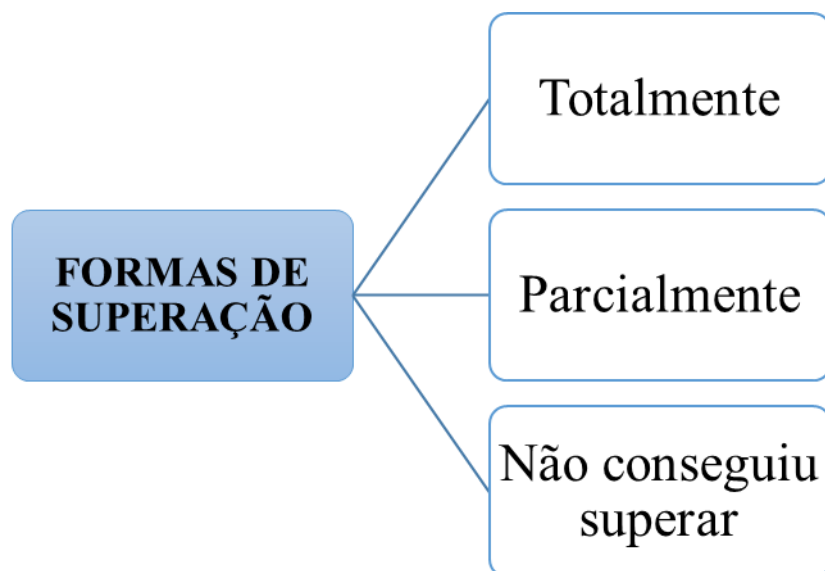
Figura 4 - Categoria Perfil



Fonte: Autora, 2013.

Figura 5 - Categoria Dificuldades

Fonte: Autora, 2013.

Figura 6 - Categoria Formas de Superação

Fonte: Autora, 2013.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor compreensão do estudo, foram elaborados três quadros com as categorizações dos dados obtidos por meio do questionário, entrevista e observação.

Quadro 8 – Categorização dos Dados – Categoria Perfil

Categorias	Sub-categorias	Unidade Registro ³³	Unidade de Contexto				
			Questi-onário	Entrevista	F ³⁴	Observação	F
P E R F I L	Aluno/ Demanda Social ³⁵	Formação Superior	25,21%	✎ “20% para a demanda social, [...]”. (T4)	1	“[...]”, sendo que a maior parte já se encontra atuando na profissão, não é o meu caso, [...]” (A27).	3
	Aluno/ Professor ³⁶	Formação Superior para professores	74,79%	✎ “[...]”, o nosso público-alvo na sua maioria na UAB são professores que já têm experiência como profissional da Educação, [...]”. (T6).	3	“Através do curso de pedagogia foi possível a construção de vários conhecimentos, que contribuíram significativamente para nossa profissão docente e nos enriqueceu como pessoa, porque depois desta magnífica experiência acadêmica é impossível continuarmos os mesmos, algo dentro de nós se transformou, o nosso olhar para o universo educativo se ampliou e nos ajudou a compreender melhor o nosso alunado!” (A23) “[...]”. Estudar a distância não é tão simples. A principal estratégia é administrar o tempo para realizar as tarefas. Mas como sou professora, e você já sabe, professor tem que trabalhar três horários para sobreviver, eu não sou diferente. [...]” (A83).	13

Fonte: Autora, 2013.

³³ É uma unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. [...]. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o “tema”, enquanto outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a “palavra” ou a “frase”. BARDIN, (2011, 134).

³⁴ Frequência

³⁵ Alunos da Demanda Social (20%) referem-se ao público em geral, conforme edital nº 02/2007.

³⁶ Alunos que são professores da Rede Pública (80%) referem-se aos professores da Rede Pública, conforme edital nº 02/2007.





Quadro 9 – Categorização dos Dados – Categoria Dificuldade

	Sub-categorias	Unidade de Registro	Unidade de Contexto				
			Questi-onário	Entrevista	F ³⁷	Observação	F
D I F I C U L D A D E S	Com o uso do computador/máquina	Medo do Novo. Falta de habilidades	58,26%	<p>✎ “[...], se o aluno tiver o medo, como tivemos alunos na UAB que não sabia utilizar o computador [...]”. (T6)</p> <p>✎ “No início... a gente como tutor presencial, observa que eles têm uma dificuldade sim, e quando a gente sabe que aquele aluno está com aquele problema com as TIC a gente chega perto, eles têm vergonha de dizer que não sabem. [...], a gente tem que chegar e ajudar, até ensinar como abrir um computador, como fechar, enfim todas as ferramentas da máquina, com 1º e 2º período, a gente tem que estar mais próximo. O problema é a máquina, o acesso às TIC, acho que esse é o pior, [...]”. (T1)</p>	8	<p>“Lembro-me que no primeiro período as dificuldades eram muitas, [...], eu também não sabia mexer no computador, tinha até medo de tocar, achava que já ia danificar alguma coisa, também não tinha computador em casa, [...], e tudo isto tornava as coisas mais difíceis, [...], estava muito nervosa por não entender nada de computador e achava que nunca ia aprender, foram momentos difíceis que nunca vão ser esquecidos”. (A73).</p> <p>“O início foi muito difícil, acredito que não só eu senti isso, mas a maioria do grupo, que na época era composto por cem pessoas e atualmente tem bem menos, esse número baixou devido aos obstáculos que foram surgindo durante todo esse tempo, os quais não foram poucos. Foi uma luta diária, porque não tinha habilidade alguma com o computador e esse seria um instrumento que necessitaria utilizar constantemente, [...]”. (A77).</p>	37

³⁷ Frequência



Quadro 9 – Categorização dos Dados – Categoria Dificuldade

(continuação)

D I F I C U L D A D E S	Uso do AVA/ <i>Moodle</i> .	Medo de dominar as TIC	79,13%	<p> “Para quem é iniciante ele (<i>Moodle</i>) é meio complicado, [...]. Agora quem não tem habilidades com as TIC é dificultoso, para os alunos ver as atividades e postar, onde postar. Os alunos estão acostumados com o presencial, com caderno, livro, então quando eles começam no 1º período com muitas disciplinas e atividades, que abrem tudo ao mesmo tempo, aí eles têm que mexer no ambiente <i>Moodle</i>, não sabem postar as atividades, sentem dificuldades, aí acumula [...]”. (T5).</p> <p> “Tem alunas que pagam para as colegas fazerem, sentem dificuldades, preferem ter alguém que faça e preferem pagar; às vezes as próprias colegas ajudam a fazer as atividades e postar no AVA”. (T3)</p> <p> “[...], percebo que os alunos têm pouca experiência com a questão TIC e na plataforma <i>Moodle</i>, [...]”. P4</p>	13	28
	Internet	Falta de habilidades e acesso	60,86%	<p> “A minoria tem habilidades no início, em uma turma que acompanhei com 43 alunos, apenas três alunas que tinham habilidades com as TIC, computador, internet, [...]. Penso que a dificuldade maior ainda está no campo da “pessoa”, do uso que as pessoas fazem dessas ferramentas”. (T6)</p>	5	6






Quadro 9 – Categorização dos Dados – Categoria Dificuldade

(continuação)

	EAD/organizar agenda curricular	Falta capacitação inicial.	53,04%	<p> “[...] a maioria não tinha esse conhecimento da EAD conectada com as TIC, inclusive tinha alunas que não queria pegar no <i>mouse</i>, tinham medo até do <i>mouse</i>, da máquina. Ficou com pânico na sala e queria sair do laboratório”. (T4).</p> <p> “[...]. Os nossos alunos não estão preparados para uma educação a distância. Eles não estão preparados nem tecnologicamente, porque eles chegam para o curso sem as ferramentas básicas, nem entender o que é um <i>e-mail</i> [...] as coisas básicas [...]. Então esse aluno chega com grandes dificuldades, dificuldades tecnológicas, dificuldades de escrita, dificuldades de leitura, dificuldades básicas que envolvem esse processo da educação a distância. Existem outras dificuldades, mas essas são as básicas”. (P1).</p>	5	<p>“Já tinha domínio com computador, mas ser responsável por meus próprios horários e ter responsabilidades com a organização para realizar meus trabalhos dessa forma, foi e está sendo uma experiência incrível!”. (A40)</p> <p>“Tive muitas dificuldades de adaptação a essa modalidade de ensino EAD, pois não tinha conhecimento em informática e não possuía computador, [...]”. (A75).</p>	6
--	---------------------------------	----------------------------	--------	--	---	---	---

Fonte: Autora, 2013.

Quadro 10 – Categorização dos Dados – Formas de Superação

Categorias	Sub-categorias	Unidade Registro	Unidade de Contexto				
			Questi-onário	Entrevista	F ³⁸	Observação	F
FORMAS DE SUPERAÇÃO	Totalmente (*)	Acreditar e aceitar as mudanças	60,87%	 “Acredito na formação da EAD, tem alunos que são maravilhosos, a gente acompanha o 1º período e quando no 3º período a gente percebe a evolução do aluno, [...]”. (T2).  “[...], mesmo com todas as dificuldades eles conseguiram superar as dificuldades, [...]”. (T5)	9	“Hoje, na reta final desse curso posso dizer que ter cursado pedagogia a distância pela UAB foi e ainda está sendo algo muito marcante na minha vida, na minha história, nas minhas concepções. Sinto-me muito bem qualificada para ser uma pedagoga, aprendi de forma dura, estudei muito. Mas valeu a pena! Eu cresci!” (A56).	31
	Parcialmente (*)	Continuar a capacitação	37,39%	 “Ainda temos alunos que têm dificuldade de manusear no 8º período”. (T3).	2	“[...] No início para realizar as atividades necessitava de muita ajuda, no entanto com o passar do tempo fui superando as dificuldades. Estamos chegando à reta final com a certeza de que os desafios e as dificuldades existem, mas com o nosso esforço podemos superá-los”. (A93)	7
	Não conseguiu superar	Não acreditar no novo.	1,73%	 “[...] Tem alguns alunos que ainda não venceram essas dificuldades ainda”. (T2)	2	“[...] mas as dificuldades foram, está sendo e sempre será. Neste percurso do curso já chorei, já ri, já briguei e tantos outros acontecimentos, ainda não posso dizer valeu a pena, mas quem sabe futuramente direi”. (A84).	1
(*) Assistência de família, amigos e tutores, cursos de informática e compra do computador.							
 Entrevista							

Fonte: Autora, 2013.

³⁸ Frequência

4.1 Categoria Perfil

Na categoria Perfil, constatou-se que 74,79% dos alunos pesquisados declaram por meio de questionários que são professores da rede de ensino do Estado de Alagoas e que atuavam sem formação superior. Isso foi constatado também nas entrevistas e na observação feita no fórum de discussão no *AVA/Moodle*, conforme o quadro 9.

A formação superior dos professores que atuam em sala de aula é uma exigência do art. 62³⁹ da LDB nº 9.394. Essa formação fortalece as bases do profissional que deseja atuar na educação básica. Moran (2011, p. 13) lembra que:

Se queremos provar que a educação é um desastre e que a escola está atrasada, temos inúmeras estatísticas e experiências que o comprovam; basta acompanhar os índices de repetência, de abandono ou os resultados de alunos brasileiros em competição internacionais, ou observar as diferenças entre as escolas de elite e as da periferia.

Os dados comprovam que a maioria dos alunos pesquisados são professores sem formação superior, sem base teórica, e conseqüentemente com uma carência na área pedagógica. O aluno observado (A88) afirma: “gosto muito da minha profissão, e aperfeiçoar meus conhecimentos é de grande importância para minha prática”. No curso, os alunos compartilham conhecimentos e prática por meio dos seminários que a maioria das disciplinas trabalha nos momentos presenciais nos polos da UAB/EAD/UFAL. Tardif (2011, p. 37) afirma que é por meio da “formação que os professores entram em contato com as ciências da educação”. Desta forma, verificou-se pela proporção de alunos que já atuam em sala de aula que a oferta de ensino superior nos polos pesquisados poderá contribuir para que os professores/alunos da EAD/UAB/UFAL possam oferecer um ensino com sustentação teórica e assim melhorar sua prática pedagógica em sala de aula, proporcionando um ensino-aprendizagem aos alunos do ensino fundamental, pois somente as “escolas e universidades são os espaços institucionais legitimados para a formação de novos cidadãos” (MORAN, 2011, p. 15). Confirmando a importância da formação superior, Tardif (2011, p. 19) afirma que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidade etc.”.


³⁹ Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.


Constatou-se com a pesquisa que, no ano de 2007, o vestibular a distância da UFAL/UAB foi fundamental na vida pessoal e profissional de cidadãos que não tinham a oportunidade de dar continuidade a sua formação superior, com novas perspectivas, tanto para os alunos como para as cidades onde foram instalados os polos de apoio.


4.2 Categoria Dificuldades


Nesta categoria constatou-se, por meio das respostas ao questionário, que no primeiro e segundo período do curso, 58,26% dos participantes não tinham habilidades com o computador e seus periféricos, 79,13% não sabiam manusear o *AVA/Moodle* utilizado pela UAB/UFAL como sala de aula virtual, 60,86% não tinham o hábito de navegar na internet e 53,04% não conheciam a EAD em que os conteúdos e atividades dependessem das TIC para funcionar a matriz curricular. Ou seja, nos primórdios da formação os pesquisados tiveram dificuldades de avançar e desenvolver melhor sua formação acadêmica por conta dos 4 primeiros impactos: manusear o computador e seus periféricos, o *AVA/Moodle*, a internet e a falta de conhecimento na “nova” EAD.

As mesmas dificuldades foram relatadas nas entrevistas com tutores e professores que disseram perceber os problemas em relação ao uso dos computadores:


 “às vezes não sabe mexer no computador. São essas dificuldades de acesso às TIC” (T5).

 “como tivemos alunos na UAB que não sabiam utilizar o computador” (T6).

 “mas é o medo da máquina, que parece que é um bicho. Fica esperando que vá lá, ligue o computador” (T5).

 “são poucos os computadores no laboratório de informática para atender aos variados cursos que acontecem no mesmo polo, inclusive o de Pedagogia” (P4).

Em segundo lugar os entrevistados chamaram atenção para as dificuldades com o *AVA/Moodle* que também foram sentidas pelos alunos no primeiro, segundo e terceiro períodos:

 “eles não têm o domínio das tecnologias em geral e do *Moodle*. Tanto dificulta o acesso às TIC como no ambiente *AVA/Moodle*” (T1).

🗣️ “Eu já tive casos de alunos de tirar fotografia da atividade e mandar para o meu *e-mail*” (T2).

🗣️ “O aluno sabe mexer na máquina, mas não sabe manusear o *Moodle*, é difícil, porque não tem as informações, não tem nada informando sobre o manuseio do *Moodle*” (T1).

🗣️ “Percebo que os alunos têm pouca experiência com a questão TIC e na plataforma *Moodle*” (P4).

Em terceiro, vem o uso da internet no seu cotidiano, que por não saber manusear o computador influencia no acesso à rede, conforme relatos dos entrevistados:

🗣️ “Em Alagoas ainda temos essa dificuldade das pessoas não terem acesso à internet” (T2);

🗣️ “A gente envia *e-mail* e não recebe retorno, aí a gente não sabe se os alunos receberam ou não. As alunas gostam de dar o *feedback* pessoalmente ou por telefone” (T3).

E em quarto lugar, os entrevistados perceberam que os alunos pesquisados não têm o perfil para acompanhar os cursos com a EAD conectada às TIC. A isso se somam as dificuldades sofridas no primeiro, segundo e terceiro períodos, de acordo com os relatos:

🗣️ “Os nossos alunos não estão preparados para uma educação à distância, chega com grandes dificuldades, dificuldades tecnológicas, dificuldades básicas que envolvem esse processo da educação a distância” (P1);

🗣️ “Nesses 1º e 2º período se inteirar tanto do perfil do aluno de EAD como também dessa nova perspectiva em relação ao ensino superior, ou seja, produzir, refletir” (T6).

No fórum de discussão foram observados pela pesquisadora os relatos dos alunos com relação às dificuldades sentidas nos mesmos períodos:

“Quando entrei pra faculdade no curso de pedagogia estava ansiosa ao mesmo tempo com medo eu não tinha nenhuma experiência com computador e isto dificultou um pouco” (A35);

“A parte interessante e preocupante no início da Faculdade, foi não saber mexer no computador, com medo de apagar tudo” (A63);

“Logo nos primeiros encontros, especialmente nas primeiras aulas, a informática me deixou assombrada e com medo de não conseguir ir em frente” (A11);

“Eu morria de medo de mexer no mouse” (A63);

“Já tinha domínio com computador, mas ser responsável por meus próprios horários e ter responsabilidades com a organização para realizar meus trabalhos dessa forma, foi e está sendo uma experiência incrível!” (A40).

Na categoria dificuldades percebe-se a aflição dos alunos em relação às TIC e ao acesso aos conteúdos e às atividades que deveriam ser lidas, compreendidas e postadas no AVA, que ficam comprometidas pela falta de habilidades nos itens essenciais para dar continuidade ao curso, ou seja: o uso do computador, do AVA/*Moodle*, da internet, e por não ter o perfil de aluno de EAD. Neste sentido, identificou-se que os pesquisados não tiveram acesso às TIC no período de sua formação escolar, conforme ressalta Moran (2011, p. 25): “mesmo compreendendo as dificuldades brasileiras, a escola que hoje não tem acesso à internet está deixando de oferecer ao aluno oportunidades importantes na preparação para o seu futuro e o do país”.

Os alunos pesquisados tinham pouco conhecimento na modalidade a distância, e “não se pode esquecer que estudar a distância ainda é um desafio para as pessoas que cresceram no paradigma da educação presencial”, conforme ressaltam Oliveira et al. (2008, p. 189). Em 2007 a EAD trazia conectado o uso do computador e seus periféricos para os alunos digitarem as atividades, salvarem, copiarem, arquivarem conteúdos e atividades, imprimirem etc.; trazia o AVA/*Moodle* como sala de aula virtual para acessar as disciplinas, fazer leituras dos conteúdos no impresso ou, na maioria das vezes, diretamente no monitor, receber e enviar mensagens, postar as atividades, interagir com tutores, professores e colegas etc; e da internet como suporte para realizar pesquisas em *sites* recomendados pelos professores e tutores, enviar e receber *e-mails* etc., conforme art. 1º, parágrafo único, inciso VII, da Lei 5.800, de 8.6.2006⁴⁰.

Acredita-se que no primeiro, segundo e terceiro períodos os alunos necessitam de um acolhimento mais significativo, principalmente no que se refere à primeira disciplina da matriz curricular chamada Educação e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (ENTIC), com carga horária de 80 horas, pois, segundo Coulon (2008, p. 70), “a universidade

⁴⁰ Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB: Inciso: VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

é, para os estudantes que nela chegam pela primeira vez, um atrativo novo, a descoberta de novas disciplinas”.

Nesta etapa a maioria dos alunos está tendo contato com as TIC pela primeira vez e não tem noção de como ligar e desligar um computador. García Aretio (2006, p. 182) alerta que “*la interacción alumno-ordenador es muy intensa*” nos cursos de educação a distância. Segue relatos observados no fórum de discussão:

“Além de eu não saber ligar o computador, o nervoso atrapalhava e dificultava a digitação” (A48);

“Era o primeiro contato com o computador” (A24);

“Chorei muito quando eu terminava de digitar, minha mão tocava em algo que apagava tudo e eu não sabia salvar nada. Perdia tudo. [...]” (A37).

Constata-se que as dificuldades de adaptação dos alunos com as TIC foi fator preocupante e que é neste primeiro período que os atores que trabalham com EAD precisam oferecer uma acolhida aos alunos, estendendo a carga horária da primeira disciplina para que eles tenham um tempo maior para se adaptar à nova realidade, até se obter um diagnóstico de que 75% da turma tenha entendido a sistemática do curso. Palloff e Pratt (2004, p. 31) esclarecem:

Os alunos que fazem cursos *on-line* pela primeira vez, em geral, não têm idéia de quais sejam as demandas. Por isso, é importante deixar claro o que se espera deles e oferecer-lhes diretrizes sobre quanto tempo devem dedicar a cada aula durante a semana. Uma orientação acerca do processo de aprendizagem *on-line* também pode ser útil. Quando os alunos sabem o que esperar em termos de compromissos de prazos e como desenvolver boas habilidades de gerenciamento do tempo, é provável que sua possibilidade de sucesso aumente.

Ser universitário *on-line* é um processo de aprendizagem, “e a entrada na universidade de nada serve se não for acompanhada por um processo de afiliação, ao mesmo tempo, institucional e intelectual” Coulon (2008 p. 32). Acredita-se que neste período é essencial mostrar o guia do estudante de EAD, apresentar a instituição UFAL e UAB, suas normas, regras, matriz curricular, carga horária exigida no curso, carga horária flexível, enfim, todas as informações necessárias para o aluno continuar com a sua formação superior na instituição escolhida.

Esses erros cometidos em sequência primeiramente pela equipe pedagógica devido à falta de informação adequada aos alunos, problemas técnicos e, conseqüentemente, pelos alunos, podem ocasionar o fracasso do aluno e, portanto, o abandono do curso, conforme dados levantados pela pesquisadora. A turma estudada começou em 2007 com 300 alunos matriculados, e no primeiro semestre de 2012 estavam frequentando o curso 177 alunos; assim, 123 alunos abandonaram o curso. Palloff e Pratt (2004, p. 90) afirmam que “mostrar aos alunos *on-line* qual é sua responsabilidade e quais são as expectativas que se têm deles pode ajudá-los a entender o que é aprendizagem *on-line* antes de continuarem no curso, eliminando, assim, surpresas”.

4.3 Categoria Superação

Na categoria superação constatou-se por meio de questionário aplicado aos alunos do 8º período que 60,87% dos pesquisados afirmaram que conseguiram superar as dificuldades na subcategoria “totalmente”, conforme relatos observados no fórum de discussão no AVA/Moodle:

“Para minha vida foi muito gratificante, porque cada dificuldade serviu para o meu amadurecimento e crescimento enquanto cidadão” (A14).

“Não tenho mais o medo de mexer nos aparelhos e faço uso destes recursos para potencializar não só meus estudos, mas também o meu trabalho enquanto professora”. (A18).

“Posso afirmar que não sou a mesma professora do magistério, mas sim uma professora com práticas pedagógicas inovadoras” (A41).

“Hoje diário, muita coisa mudou, aprendemos a utilizar o computador, estamos mais espertas” (A63).

Na mesma subcategoria, ao entrevistar os tutores sobre a superação dos alunos, estes responderam:

✎ “Essas pessoas conseguem evoluir, elas não aprendem somente as questões relacionadas às TIC, aprendem questões relacionadas às tecnologias, aprendem as questões relacionadas à vida de um modo geral” (T3);

✎ “Alunos que no início tinham medo de tocar na máquina, depois tornaram-se assíduos, compraram suas máquinas, seus computadores, colocaram internet, começaram a usar com desenvoltura, superaram as dificuldades” (T4);

✎ “Mesmo com todas as dificuldades eles conseguiram superar as dificuldades” (T5).

Os pesquisados que responderam ao questionário afirmando ter superado os problemas são alunos que se tornaram autônomos, aprenderam a gerenciar e administrar seu tempo de estudo, adquiriram seu próprio computador, participaram de cursos de informática e introduziram no seu cotidiano o uso constante das TIC. Mercado (2008, p. 241) afirma:

As TIC são mais do que um veículo de informação, ferramentas ou instrumentos educacionais: possibilitam novas formas de sintetizar a experiência humana, com múltiplos reflexos na área cognitiva e nas ações práticas, ao possibilitar novas formas de comunicação e produção de conhecimento, transformando a consciência individual na percepção do mundo, nos valores e, até mesmo, na sua atuação pessoal.

Superar as dificuldades requer muita determinação, e foi o que marcou a turma de 2007, principalmente para aqueles que não desistiram e enfrentaram os obstáculos com o computador e tudo que envolve as TIC, pois “a tecnologia serve como um veículo pelo qual o curso é conduzido”, ensinam Palloff e Pratt (2004, p. 39). Na EAD o aluno deve tomar suas próprias decisões e seguir em frente, como chama atenção García Aretio (2006, p. 33): “El alumno toma decisiones en torno a su próprio proceso de aprendizaje”, tornando-se autônomo e independente.

Na mesma pesquisa constatou-se que 37,39% ainda não superaram as dificuldade no 8º período e que ainda as têm de forma parcial. Essas dificuldades foram observadas nas interações no fórum de discussão:

“Ainda não sei muita coisa, mas com ajuda de quem sabe desenvolvo meus trabalhos” (A79);

“Estamos chegando à reta final com a certeza de que os desafios e as dificuldades existem, mas com o nosso esforço podemos superá-los” (A93);

“Com o passar do tempo aprendi a manusear o computador e consegui vencer alguns dos obstáculos presentes na faculdade (apenas alguns, pois eles continuam)” (A94).

Nesta subcategoria os tutores relataram o seguinte:

✎ “Eles conseguem, superando aos poucos” (T7);

✎ “Ainda temos alunos que têm dificuldade de manusear o computador no 8º período” (T3).

Já 1,73% dos alunos responderam que mantêm as mesmas dificuldades no 8º período, conforme relato observado no AVA/*Moodle*:

“As dificuldades foram, estão sendo e sempre serão. Neste percurso do curso já chorei, já ri, já briguei, e tantos outros acontecimentos. Ainda não posso dizer valeu a pena, mas quem sabe futuramente direi” (A84).

Os tutores entrevistados relataram que ainda percebem alunos que não venceram as dificuldades, e afirmaram:

✎ “Tem alguns alunos que ainda não venceram essas dificuldades ainda” (T2);

✎ “No oitavo período tenho aluno que não está familiarizado com o ambiente, ele não sabe usar algumas ferramentas” (T5).

Acredita-se que os alunos de EAD que passaram por esta experiência e que ainda estão superando as dificuldades, o farão no decorrer do seu processo de formação. As TIC estão inseridas no seu cotidiano, e as informações e conhecimentos compartilhados entre os alunos, tutores, professores e coordenação do curso serviram de base para superar em definitivo as dificuldades em relação ao uso das TIC, pois “os alunos *on-line* com frequência têm um aproveitamento melhor que os alunos tradicionais” DIAZ (2002) apud PALLOFF E PRATT (2004, p. 135). Desse modo, poderão participar de outros cursos a distância que venham a ser ofertados em seus municípios ou adjacências por instituições educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das tecnologias na sociedade atual vem crescendo nas últimas décadas e está contribuindo de forma significativa para a EAD no contexto da aprendizagem, sendo possível encontrar soluções e justificativas para o melhor uso dessas tecnologias, adequando-as aos alunos e ao domínio desses conhecimentos, para que eles tenham sucesso durante a sua formação superior.

Este estudo limitou-se a investigar as dificuldades e superações dos alunos do curso de Pedagogia a distância da UAB/UFAL, enfatizando a sua adaptação à EAD conectada às TIC.

Os dados resultantes da pesquisa provam que as mudanças na vida acadêmica dos alunos com a EAD conectada às TIC provocaram um impacto a ponto de causar muitas dificuldades, angústias e falta de estímulo para continuar no curso nos primeiros períodos. Para vencer essas dificuldades alguns alunos passaram por momentos difíceis nas várias tentativas de superação a fim de cumprir as exigências das disciplinas da matriz curricular do curso.

Partindo do princípio de que o avanço das TIC é um dos elementos essenciais para que a EAD aperfeiçoe cidadãos e cidadãs com a formação superior sem ausentar-se de seus municípios ou estados, não se pode esquecer suas fragilidades em relação às tecnologias. Na maioria, são alunos que não nasceram na era digital e que possivelmente vieram de um ensino presencial carente de TIC, principalmente os que vivem na região rural.

Respondendo ao questionamento deste estudo: como as TIC interferem na formação de alunos do curso de licenciatura em Pedagogia da UAB/UFAL no período de setembro de 2007 a março de 2012? – percebeu-se que as tecnologias básicas como os computadores e seus periféricos, o AVA/*Moodle*, a internet, bem como a falta de conhecimento sobre a modalidade a distância, influenciaram no 1º, 2º e 3º períodos do curso de Pedagogia de forma negativa, causando insegurança e falta de motivação para o curso e na modalidade, confirmando a hipótese de que as dificuldades da maioria dos alunos para realizar as tarefas no ambiente do curso estavam relacionadas às deficiências no uso dos equipamentos de informática, das TIC, do AVA, EAD, e conseqüentemente para acompanhar a matriz curricular do curso. Esta afirmação foi corroborada por meio de questionários aplicados aos

alunos e entrevistas com tutores e professores que participaram do processo de formação da turma estudada.

O objetivo deste estudo foi cumprido quando se analisou o processo de adaptação do sujeito no uso das TIC no curso de Pedagogia da UAB/UFAL, no período de setembro de 2007 a março de 2012, no que se refere ao comportamento do aluno diante das máquinas (computador, *mouse* e estabilizador), nas TIC que dão apoio à EAD, gerando insegurança, medo e falta de estímulo para dar continuidade ao curso, e em seguida, a superação desses alunos no 8º período, que conseguiram ultrapassar as dificuldades, permanecer no curso e alcançar a tão almejada graduação, e assim tornaram-se profissionais da educação qualificados a dar sua contribuição à população da região onde vivem.

Para que se tenham alunos com uma formação superior consistente, em especial os alunos carentes de tecnologia, sugere-se que se evite uma carga de trabalhos e atividades muito intensa no início da formação acadêmica; é preciso um acolhimento ou afiliação em relação às tecnologias exigidas no curso e qualificá-los anteriormente quanto ao uso dessas tecnologias, a fim de eles possam percorrer todos os períodos do curso capacitados para participar da EAD sem os atropelos do 1º, 2º e 3º períodos, viabilizando assim a sua permanência no curso. Faz-se necessário buscar soluções que possam suavizar esses impactos, pois os participantes em seu primeiro contato com as TIC que dão suporte aos cursos a distância na sociedade atual, devido à falta de conhecimento na “nova” EAD conectada às tecnologias, necessitam de um curso de nivelamento.

Para tentar solucionar esses problemas iniciais, é necessária a realização de um curso básico de informática e de digitação, o uso do *Power Point*, o acesso à internet, a utilização de *pen drive* e as diversas ações que são realizadas com um arquivo, como: converter em PDF, salvar, anexar e enviar *e-mail*, formatação de textos, dentre outros, usando textos relacionados à política pedagógica e científica do uso das TIC na educação; de outro curso de nivelamento, oferecido pela Coordenação do Curso, com um diálogo inicial sobre a finalidade dos cursos a distância; e de uma oficina sobre AVA/*Moodle* com conteúdos das disciplinas do primeiro período, para que os alunos comecem a socializar e compartilhar os conhecimentos iniciais do curso. Recomenda-se que a primeira disciplina do curso Educação e as Novas Tecnologias da Educação inicie-se após o acolhimento e afiliação, para que os alunos de várias cidades concentrados em único polo possam compartilhar as informações e, depois, os conhecimentos. Sugere-se não deixar os alunos sem acompanhamento, com dúvidas e

resistência à troca de saberes, pois as TIC precisam proporcionar ao aluno a oportunidade de construção de um novo aprendizado.

Além dessas iniciativas, a Coordenação deve promover dinâmicas de grupos entre os membros da mesma cidade para socializar os conhecimentos assimilados nos cursos e oficinas, já que a maioria não é da mesma cidade; orientar e montar grupos de estudos com os alunos de tal forma que eles possam refletir sobre os conhecimentos aplicados; e possibilitar a articulação entre teoria e prática coletivamente com os alunos da sua localidade e/ou de região próxima. Acredita-se que um livro “guia simplificado” explicando a dinâmica do curso a distância, a matriz curricular e as principais ferramentas do AVA/*Moodle* como fórum de discussão, tarefa, *wiki*, diário de bordo, dicionário, *blog* e outras, e especialmente as questões relacionadas ao acesso ao ambiente virtual, como *login*, senha e perfil dos alunos, possa contribuir para que os alunos tenham uma ampla visão do funcionamento do curso. Essas ações devem ocorrer pelo menos 30 dias antes de se iniciar oficialmente a primeira disciplina da matriz curricular do curso, baseadas no apoio, no diálogo e na colaboração, reconstruindo a aprendizagem e o conhecimento.

Tais iniciativas poderão contribuir para que os alunos avancem nos cursos a distância, sem aflições que perturbem o seu raciocínio no início de sua formação superior, principalmente aqueles que já são professores da rede de ensino municipal e necessitam urgentemente da formação superior para que sejam capazes de transformar as informações em conhecimentos, bem como para que possam fazer uso das TIC no seu cotidiano escolar, no ensino presencial ou a distância, em qualquer nível de escolaridade, conforme preconiza Freire (1996) apud Almeida (2007, p. 265):

Para concretizar esse trabalho em sala de aula é essencial investir na formação permanente e contextualizada do professor que lhe propicie o exercício reflexivo contínuo e a busca da coerência entre o discurso teórico e a própria prática ao assumir-se como sujeito do ato educativo, comprometido com o reconhecimento do aluno, também sujeito desse processo, com o qual cria condições para a construção de novos conhecimentos e a reconstrução do saber ensinado.

Neste sentido, a educação pública, tanto a presencial como a distância, precisa fortalecer seus fundamentos, e os atores (coordenadores, tutores, professores) que nela atuam devem buscar alternativas para que os usuários encontrem um caminho aberto e receptivo, sobretudo aqueles que estão iniciando sua formação em cursos a distância, sem o total conhecimento de como é a funcionalidade da sistemática de ensino. Por isso, acredita-se que a

inclusão das TIC na educação é algo que precisa ser discutido e refletido. O governo vem investindo em ações que têm sido desenvolvidas tendo em vista alcançar esses ideais, dentre elas cursos de graduação na modalidade a distância, que é um grande desafio para professores e alunos, visto que eles precisam estar inseridos nesse contexto. Considerando que o ambiente acadêmico e escolar faz parte da sociedade, os professores e gestores devem sempre manter um olhar reflexivo para o que ocorre no mundo, de forma a aprimorar o processo educativo, não bastando apenas viabilizar a infraestrutura. É imprescindível a mudança de paradigmas e o acolhimento de uma visão diferenciada sobre a tecnologia, a ponto de concebê-la como algo que pode melhorar a prática dos educadores, desde que utilizada de forma apropriada.

Este estudo contribui com o fornecimento de dados a fim de que os interessados de instituições que lidam com a educação a distância possam valer-se da pesquisa para a tomada de decisões que promovam iniciativas de ambientação, acolhimento e afiliação, e o aluno não passe por momentos de insegurança no início do curso acadêmico, o que gera desmotivação nos estudos e provoca atrasos na leitura dos conteúdos e no cumprimento das atividades, podendo ter outras consequências e até culminar na desistência do aluno ou em induzi-lo a perder a credibilidade na sua capacidade de estudo a distância ou presencial, desencorajando-o a investir na sua formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. **Almanaque de Alagoas: Vida Inteligente na Internet**. Centro Educacional de Pesquisas Aplicada. Disponível em: <<http://www.almanaquealagoas.com.br>>. Acesso em: 15 dez. 2011.
- ALMEIDA, Maria das Graças Marinho. **Formação de professores na modalidade educação a distância: análise inicial de um percurso**. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos_ead/665/2005/11/formacao_de_professores_na_modalidade_educacao_a_distancia_analise_inicial_de_um_percurso_>. Acesso em: 18 maio 2013.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marcos. (Org.). **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- _____. A presença de Paulo Freire nas pesquisas e nas políticas públicas de tecnologias na educação brasileira: reinventar a teoria, reconstruir a prática. In: PINTO, Anamelea de Campos; COSTA, Cleide Jane Sá Araújo; HADDAD, Lenira. (Org.). **Formação do pesquisador em educação: questões contemporâneas**. Maceió: Edufal, 2007 p. 259-291.
- _____. Tecnologias e gestão do conhecimento na escola. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; _____. ALONSO, Mystes. (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003 p. 113-130.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson do Brasil, 2009. p. 9-13.
- ANTUNES, Celso. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ARAÚJO, Carlos F. de Jr.; MARQUESI, Sueli C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Fredric M; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson do Brasil, 2007. p. 358-368.
- BARBERÀ, Elena; ROCHERA, María José. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no projeto de materiais autossuficientes e na aprendizagem autodirigida. In: Coll, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 157-170.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BENTES, Roberto De Fino. A avaliação do tutor. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson do Brasil, 2009. p. 165-170.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 18 jul. 2011.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez.. 2005. Disponível <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso: 18 jul. 2011.

Decreto 5.622, de 19 dezembro de 2005

_____. Decreto-Lei n. 464/69, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 fev. 1969. Disponível <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 15 dez. 2011.

_____. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 abr. 1939. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/leg>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

_____. Decreto-Lei n. 3.354, de 21 de junho de 1941. Dispõe sobre desapropriações por utilidade pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jul. 1941. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

_____. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 1996. 2. ed. atual. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez, 1961. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, dez. 1968. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

_____. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso: 10 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 26 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 292, de 17 de janeiro de 1962. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

_____. Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes curriculares nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2011

_____. Parecer CNE/CP nº. 3, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 de fev. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

_____. Resolução CNE/CP nº.1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de maio 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino superior. Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior. Edital nº 11/2006-MEC/SESu/DEPEM. Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocencia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Prodocencia/resultado_edital_prodocencia.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2012

BRITO, Rosa Mendonça. **Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil**. Disponível em: <www.dialogica.ufam.edu.br>. Acesso em: 30 nov. 2011.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. **Televisão/vídeo na comunicação educativa**: concepções e funções. TV na escola e os desafios de hoje: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 26 jun. 2012.

CORTELAZZO, Iolanda B. C. Ambientes virtuais de aprendizagem: possibilidade e novas formas de avaliação. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa. (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 435-448.

COULON, Alain. **A Condição de Estudante**: A entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

DIAS, Rosilâna A.; LEITE, Lígia S. **Educação a distância**: da legislação ao pedagógico. Petrópolis: Vozes, 2010.

e-PROINFO. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 jun. 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini-Aurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. **La educación a distância**: de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel Educación, 2006.

GIL, Antônio C. **Estudo de caso**: fundamentação científica, subsídio para coleta e análise dos dados e como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

JOBIM, Daniela Ribeiro de Bulhões. Educação a distância no ensino médio: o programa jovem empreendedor da escola pública. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2008. p. 15-52.

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

LEITE, Selma. **História da Unirede**. Disponível em: http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=43:historico&catid=34:quem-somos&Itemid=43, acesso em 13 maio 13

LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LITTO, Fredric M. O atual cenário internacional da EAD. In: _____; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson do Brasil, 2009. p. 14-20.

LOPES, Myllena Calheiros. Análise do curso de formação docente para o uso das tecnologias de informação e comunicação. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2007. p. 221-243.

MAPAS de Alagoas. Disponível em <<http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa-estado-alagoas.php>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

MASETTO, Marcos T. Cultura educacional e gestão em mudança. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth. B; ALONSO, Mystes. (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 69-83.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Institucionalização da educação a distância na universidade pública: o caso UFAL. In: _____. (Org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2007. p. 245-261.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Tutoria no curso TV na escola e os desafios de hoje. In: _____. (Org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. 2006. p. 143-174.

_____; GOMES, Paulo M. A Integração de mídias no piloto do programa de formação continuada de professores em mídias na educação. In: _____. (Org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2008. p. 241-284.

MONEREO, Carles; ROMERO, Margarida. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados em sistemas de emulação sociocognitiva. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 171-188.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, Marcos. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 41 a 52.

_____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

MOTA, Ronaldo. Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson do Brasil, 2009. p. 296- 303.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson do Brasil, 2009. p. 2- 8.

OLIVEIRA, Alice Virgínia Brito de. Contribuições da tutoria no ensino aprendizagem dos professores cursistas no proformação. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2007. p. 197-206.

_____. Contribuições da tutoria no ensino aprendizagem dos professores cursistas no proformação. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2008. p. 285-311.

OLIVEIRA, Aristóteles da Silva; FUMES, Neisa de Lourdes Frederico. Inclusão digital do professor universitário para atuar na educação online. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2008. p. 53-81.

OLIVEIRA, Carmem de A. P; LIMA, João G. de O; MERCADO, Luís P. L. Tutoria online no programa de formação continuada de professores em mídias na educação. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2008. p. 183-226.

OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de; MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. A tutoria como formação docente na modalidade de educação a distância. In: _____; _____; _____. (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: Edufscar, 2010. p. 75-84.

ONRUBIA, Javier; COLOMINA, Rosa; ENGEL, Anna. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 208-225.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line: Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIVA, Dilermando JÚNIOR et al . **EAD na prática**: planejamento, métodos e ambientes de educação online. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PLATAFORMA *Moodle*: Disponível em: <<http://www.ead.ufal.br/login/index.php>>. Acesso em: 29 abr. 2013.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

O QUE é lan house? Disponível em: <<http://www.nexcafe.com.br/o-que-e-lan-house.html>>, a. Acesso em: 11 jul. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores associados, 2008.

SCACHETTI, Ana Ligia (Org.). Guia tecnologia na educação. **Quem são os novos alunos, os nativos digitais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012. p. 1-84. Edição especial n. 42.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: REUNIÃO DA ANPED: INTELECTUAIS, CONHECIMENTO E ESPAÇO PÚBLICO, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2001.

SILVA, Cristiane R. et al. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organ. Ruras Agroind.**, Lavras, v. 7 n. 1, p. 70-80, 2005.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

SILVA, Robson Santos da. **Moodle para autores e tutores**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Novatec, 2011.

SOARES, Solange Toledo; BETTEGA, Maria Odete de Pauli. Políticas públicas de formação docente e a ação pedagógica no ensino superior. In: **SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE**: Nuevas

Regulaciones em América Latina,7., 2008. Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Redestrado, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Ed. 12^a. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TELEDUC: educação a distância. Disponível em <<http://www.teleduc.org.br/>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

TV ESCOLA: o canal da Educação. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 jun.12.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOS. **Projeto pedagógico do curso de bacharelado de Administração**: modalidade a distância. Maceió, 2008.

_____. **Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia Presencial**. Maceió, 2006.

_____. **Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia Modalidade a Distância**. Maceió, 2007.

VASCONCELOS, C. F. B. S de; MERCADO, L. P. Tutoria a distância no ensino de Matemática. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2007. p. 207-219.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO

Quadro 1 – Acompanhamento das disciplinas pela autora como tutora a distância

Ano	Disciplinas	Carga Horária	Nº de alunos
2007	Educação e Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação	80 h/a	24*
2007	Organização do Trabalho Acadêmico	60 h/a	23*
2007	Fundamentos Filosóficos da Educação	80 h/a	23*
2007	Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia	80 h/a	23*
2007	Profissão Docente	60 h/a	23*
2007	Projetos Integradores 1	40 h/a	23*
2008	Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa	40 h/a	23*
2008	Fundamentos Psicopedagógicos da Educação	80 h/a	19*
2008	Trabalho e Educação	60 h/a	19*
2008	Fundamentos Antropológicos da Educação	40 h/a	37*
2008	Projetos Integradores 2	40 h/a	19*
2009	Didática	60 h/a	37*
2009	Currículo	60 h/a	37*
2009	Alfabetização e Letramento	40 h/a	37*
2009	Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar.	80 h/a	37*
2009	Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem.	80 h/a	37*
2009	Fundamento da Educação Infantil	80 h/a	37*
2009	Projetos Integradores 4	40 h/a	24*
2010	Organização e Gestão dos Processos Educativos	80 h/a	34*
2010	Saberes e Metodologia da Educação Infantil 1	80 h/a	32*
2010	Profissão Docente	80 h/a	50*
2010	Fundamentos da Educação Infantil	80 h/a	35**
2010	Corporeidade e Movimento	40 h/a	35**
2010	Projetos Integradores IV	40 h/a	31**
2011	Saberes e Metodologias da Educação Infantil 1	80 h/a	37**
2011	Coordenadora de Tutoria do Polo do Santana do Ipanema/AL	-0-	186**
2012	Educação e Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação	80 h/a	25**
2012	Organização do Trabalho Acadêmico	60 h/a	25**
2012	Profissão Docente	60 h/a	25**

Fonte: Autora, 2013.

* Polo de ODF/AL

** Polo de Santana do Ipanema/AL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro da Entrevista – Professor

Prezado Professor!

Nesta pesquisa vamos analisar como as Tecnologias da Informação e da Comunicação interferem no processo de andamento do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil e o que elas representam no cotidiano do aluno que busca sua formação superior.

Neste sentido, solicitamos o seu apoio a minha pesquisa através de uma **entrevista/Professor**, conforme roteiro abaixo, para que os resultados possam contribuir com novas propostas educativas na utilização das TIC nos cursos a distância. A pesquisa é anônima, não havendo nenhuma identificação.

Agradecemos sua preciosa contribuição.

Wilma Alves

- 1 – Qual a sua formação?
- 2 – Você possui experiência em Educação a Distância (EAD)?
- 3 – Quais as disciplinas que ministrou em EAD?
- 4 – Quais as dificuldades que você encontra no seu trabalho como professor a distância?
- 5 – Você acha o *AVA/Moodle* um ambiente fácil ou difícil de navegar? Por quê?
- 6 – Você já havia utilizando algum ambiente de aprendizagem anteriormente? Quais?

- 7 – O AVA/*Moodle* permitiu disponibilizar interfaces que atendessem aos objetivos de sua disciplina?
- 8 – Quais as interfaces que você utilizou?
- 9– Durante a construção de sua sala virtual no ambiente *Moodle*, você contou com acompanhamento ou fez a postagem sozinha?
- 10 – Na construção da sua sala virtual no AVA/*Moodle* você se sente:
- a) Totalmente qualificado para a construção de sua disciplina;
 - b) Parcialmente qualificado, precisando consultar um profissional mais experiente;
 - c) Parcialmente qualificado, necessitando de acompanhamento constante de uma profissional experiente;
 - d) Não me considero qualificado para trabalho com o AVA/*Moodle*.
- 11 – Você consegue interagir com tutores e alunos que acompanham sua disciplina?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro da entrevista para tutores presenciais

Prezados Tutores Presenciais!

Nesta pesquisa vamos analisar como as Tecnologias da Informação e da Comunicação interferem no processo de andamento do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil e o que elas representam no cotidiano do aluno que busca sua formação superior.

Neste sentido, solicitamos o seu apoio à minha pesquisa através de uma **entrevista/tutor Presencial**, conforme roteiro abaixo, para que os resultados possam contribuir com novas propostas educativas na utilização das TIC nos cursos a distância. A pesquisa é anônima, não havendo nenhuma identificação.

Agradecemos sua preciosa contribuição.

Wilma Alves

- 1 – Há quanto tempo atua como tutor presencial?
- 2 – Quais os períodos que você já acompanhou no curso de Pedagogia/UAB?
- 3 – Quantos alunos em média você acompanha no semestre no curso de Pedagogia/UAB?
- 4 – Você acha o AVA/*Moodle* um ambiente fácil ou difícil de navegar? Por quê?
- 5 – Quais as dificuldades que você encontra no seu trabalho como tutor presencial?
- 6 – Quais as dificuldades que você percebe nos alunos em relação às TIC, computador, internet e AVA/*Moodle*?

- 7 – Você acredita que as dificuldades que os alunos do 1º e 2º período sentem dificulta o processo ensino-aprendizagem no início de sua formação acadêmica? Por quê?
- 8 – Você acredita que as dificuldades sentidas no início do curso de EAD, com o uso das TIC, computador, internet etc., são superadas pelos alunos e contribuem para a sua formação acadêmica? Como você consegue perceber isto?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro da entrevista para tutores a distância

Prezados Tutores a Distância!

Nesta pesquisa vamos analisar como as Tecnologias da Informação e da Comunicação interferem no processo de andamento do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil e o que elas representam no cotidiano do aluno que busca sua formação superior.

Neste sentido, solicitamos o seu apoio à minha pesquisa através de uma **entrevista/tutor a Distância**, conforme roteiro abaixo, para que os resultados possam contribuir com novas propostas educativas na utilização das TIC nos cursos a distância. A pesquisa é anônima, não havendo nenhuma identificação.

Agradecemos sua preciosa contribuição.

Wilma Alves

- 1 – Há quanto tempo atua como tutor presencial?
- 2 – Quais os períodos que você já acompanhou no curso de Pedagogia/UAB?
- 3 – Quantos alunos em média você acompanha no semestre no curso de Pedagogia/UAB?
- 4 – Você acha o AVA/*Moodle* um ambiente fácil ou difícil de navegar? Por quê?
- 5 – Quais as dificuldades que você encontra no seu trabalho como tutor presencial?
- 6 – Quais as dificuldades que você percebe nos alunos em relação às TIC, computador, internet e AVA/*Moodle*?

- 7 – Você acredita que as dificuldades que os alunos do 1º e 2º período sentem dificulta o processo ensino-aprendizagem no início de sua formação acadêmica? Por quê?
- 8 – Você acredita que as dificuldades sentidas no início do curso de EAD, com o uso das TIC, computador, internet etc. são superadas pelos alunos e contribuem para a sua formação acadêmica? Como você consegue perceber isto?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro do questionário para os alunos

Prezado Estudante!

Nesta pesquisa vamos analisar como as Tecnologias da Informação e da Comunicação interferem no processo de andamento do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil e o que elas representam no cotidiano do aluno que busca sua formação superior.

Neste sentido, solicitamos o seu apoio à minha pesquisa, respondendo ao **questionário** abaixo, para que os resultados possam contribuir com novas propostas educativas na utilização das TIC nos cursos a distância. Asseguramos que sua identificação será preservada e suas respostas ficarão sob a guarda exclusiva da pesquisadora, de acordo com o Código de Ética Brasileiro e Legislação Penal. A pesquisa é anônima, não havendo nenhuma identificação.

Agradecemos sua preciosa contribuição.

Wilma Alves

Marque com X as respostas abaixo.

1º) Aponte as maiores dificuldades enfrentadas no 1º período do Curso a distância?

(Você poderá marcar várias alternativas)

- () desconhecimento sobre o uso dos computadores e seus periféricos;
- () desconhecimento sobre a modalidade a distância;
- () desconhecimento do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle);
- () desconhecimento e domínio da internet (*email*, navegação em página, *site*, etc.);

- longo período de conclusão da última etapa escolar (Magistério, ensino médio, etc.)
- dificuldade de transferir as ideias e respostas para o registro escrita, durante a produção textual acadêmica utilizando o AVA/Moodle;
- dificuldade de compreensão dos textos, perguntas, mensagens, etc. postados pelo professor ou tutor no ambiente;
- Nenhuma das respostas (acrescente uma dificuldade que não foi listada:_____).

2º) No decorrer do Curso (1º ao 7º período), você conseguiu superar as dificuldades com uso das TIC, do AVA e da Internet?

- Totalmente
- Parcialmente
- Mantém as mesmas dificuldades

3º) Qual o período no qual você considera ter conseguido superar as dificuldades com o uso das TIC, do AVA e da Internet?

- 1º período
- 2º período
- 3º período
- 4º período
- 5º período
- 6º período
- 7º período
- Ainda não superei. Cite as dificuldades que ainda encontra. _____

4º) Atualmente (8º período), como está sua relação com as TIC/AVA/Internet?

- Excelente
- Ótima

- Boa
- Regular
- Péssima

5º) O curso a distância da UAB/UFAL contribuiu no seu processo de aprendizagem com o uso das TIC, AVA e Internet?

- Totalmente
- Parcialmente
- Nenhuma contribuição

ANEXO

Matriz Curricular Pedagogia Licenciatura a Distância

Curso: Pedagogia Licenciatura a Distância		
Disciplinas Eletivas		Carga Horária
PEDD055 – ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante		
PEDD056	Educação e Movimentos Sociais	40h
PEDD057	Introdução à Educação a Distância	40h
PEDD058	Educação do Campo	40h
PEDD059	Educação e Gênero	40h
PEDD060	Educação e Meio Ambiente	40h
PEDD061	Educação e Diversidade Étnico-Racial	40h
PEDD062	Educação de Jovens e Adultos 1	40h
PEDD063	Educação de Jovens e Adultos 2	40h
PEDD064	Educação e Economia Solidária	40h
PEDD065	Literatura Infantil	40h
PEDD066	Tópicos de História da Educação Alagoas	40h
PEDD067	Avaliação Institucional	40h
PEDD068	Gestão e Financiamento da Educação	40h
Ano de Oferecimento: 1		Carga Horária
PEDD001	Educação e as Novas Tecnologias da Educação	80h
PEDD002	Organização do Trabalho Acadêmico	60h
PEDD003	Fundamentos Filosóficos da Educação	80h
PEDD004	Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia	80h
PEDD005	Profissão Docente	60h
PEDD006	Projetos Integradores 1	40h
Ano de Oferecimento: 2		Carga Horária
PEDD007	Fundamentos Sociológicos da Educação	80h
PEDD008	Fundamentos Psicopedagógicos da Educação	80h
PEDD009	Leitura Produção Textual L. Portuguesa	40h
PEDD010	Trabalho e Educação	60h
PEDD011	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	80h
PEDD012	Estatística Educacional	40h
PEDD013	Projetos Integradores 2	40h
Ano de Oferecimento: 3		Carga Horária
PEDD014	Fundamentos Antropológicos da Educação	40h
PEDD015	Fundamentos Políticos da Educação	40h
PEDD016	Desenvolvimento e Aprendizagem	80h
PEDD017	Didática	60h
PEDD018	Currículo	60h

Matriz Curricular Pedagogia Licenciatura a Distância		(continuação)
PEDD019	Avaliação	60h
PEDD021	Projetos Integradores 3	40h
PEDD024	Alfabetização e Letramento	40h
Ano de Oferecimento: 4		Carga Horária
PEDD020	Fundamentos da Educação Infantil	80h
PEDD022	Educação Especial	40h
PEDD026	Planejamento Currículo e Avaliação Aprendizagem	80h
PEDD027	Projetos Integradores 4	40h
PEDD031	Projeto Pedagógico, Organização e Gestão Trabalho	80h
PEDD046	Corporeidade e Movimento	40h
Ano de Oferecimento: 5		Carga Horária
PEDD023	Organização e Gestão dos Processos Educativos	80h
PEDD025	Pesquisa Educacional	80h
PEDD028	Saberes e Metodologia da Educação Infantil 1	60h
PEDD030	Saberes e Met. do Ensino de Língua Portuguesa 1	60h
PEDD032	Projetos Integradores 5	40h
PEDD033	Estágio Supervisionado 1	80h
Ano de Oferecimento: 6		Carga Horária
PEDD029	Saberes e Metodologia do Ensino da Matemática 1	60h
PEDD036	Saberes e Metodologia do Ensino de Ciências 1	60h
PEDD037	Jogos, Recreação e Brincadeiras	40h
PEDD039	Saberes e Metodologia da Educação Infantil 2	60h
PEDD040	Projetos Integradores 6	40h
PEDD041	Estágio Supervisionado 2	120h
PEDD052	Saberes e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 2	60h
Ano de Oferecimento: 7		Carga Horária
PEDD034	Saberes e Metodologia do Ensino de História 1	60h
PEDD035	Saberes e Metodologia do Ensino de Geografia 1	60h
PEDD045	Saberes e Metodologia do Ensino de Ciências 2	60h
PEDD047	Projetos Integradores 7	40h
PEDD048	Estágio Supervisionado 3	80h
PEDD051	Saberes e Metodologia do Ensino da Matemática 2	60h
Ano de Oferecimento: 8		Carga Horária
PEDD044	Saberes e Metodologia do Ensino de Geografia 2	60h
PEDD049	Arte Educação	40h
PEDD050	Libras - Língua Brasileira de Sinais	60h
PEDD053	Saberes e Metodologia do Ensino de História 2	60h
PEDD054	Estágio Supervisionado 4	120h

