

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**ESTUDO DE PARÂMETROS PARA A AVALIAÇÃO DE
CURSOS DE ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Lisiane Pellini Faller

**Santa Maria, RS, Brasil
2009**

ESTUDO DE PARÂMETROS PARA A AVALIAÇÃO DE CURSOS DE ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

por

Lisiane Pellini Faller

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Administração, Área de Concentração em Estratégia e Competitividade, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Administração.**

Orientadora: Prof.^a Dr. Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues

Santa Maria, RS, Brasil
2009

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Programa de Pós-Graduação em Administração

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**ESTUDO DE PARÂMETROS PARA A AVALIAÇÃO DE CURSOS DE
ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)**

elaborada por
Lisiane Pellini Faller

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Administração

Comissão Examinadora:

Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Gilberto Dias da Cunha, Dr. (UFRGS)
(Primeiro examinador)

Breno Augusto Diniz Pereira, Dr. (UFSM)
(Segundo examinador)

Santa Maria, 30 de janeiro de 2009.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela certeza de nunca estar sozinha.

Agradeço a minha família, meu marido e meus filhos por serem meu sustentáculo, minha fortaleza e meu chão. Em especial aos meus filhos, Julio e Augusto, pela parceria e por tornarem a minha vida uma eterna fonte de juventude e diversão.

Às minhas colegas, minhas grandes amigas Kathiane e Débora, pela cumplicidade, pelo carinho, pelo apoio e pelos inúmeros estímulos nas muitas divertidas ou trágicas madrugadas *on-line*. À Dolores, à Ana e à Vandi, pelos bons momentos de convívio e pelas deliciosas horas de fuga nas nossas terças-feiras. Aos colegas Diego e Marlon, pela amizade e pela construtiva convivência.

À minha grande amiga Turene, minha sócia, por me dar, ao longo dos anos de convívio, lições de perseverança, garra e superação, pelo suporte profissional e por me fazer perceber que, apesar das diferenças, nós carregamos valores insubstituíveis.

À minha querida professora Cláudia, minha orientadora, que guiou os meus passos neste difícil trajeto com enorme competência, orientando-me com a tranquilidade, o amor e a dedicação que só aos sábios compete. Pelo teu carinho, pelo eterno conforto das minhas angústias, pelo meu crescimento acadêmico e pessoal e por me ensinar o amor pela docência através de pequenos atos... Por tudo isso, Cláudia, muito obrigada!

Aos meus mestres, que me permitiram reformular meus pressupostos através dos subsídios da pesquisa e adquirir conhecimento e humildade para vencer a difícil tarefa de me tornar uma pessoa mais produtiva e melhor. Aos professores Kelmara e Breno, em especial, pelos ensinamentos, pelo amparo e apoio incondicional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Maria, por possibilitar a realização do curso de mestrado e oportunizar meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. A todos os professores que estiveram na minha banca de seleção do

mestrado, por terem me escolhido sem me conhecer como pessoa, dando-me a oportunidade que a outros tantos foi negada. Obrigada.

À Medianeira, dedicada secretária do PPGA, que sempre nos acolheu com carinho de mãe, auxiliando-nos em todas as nossas necessidades.

À Coordenação Geral do Curso de Educação Especial, na pessoa do Professor Damilano, que me recebeu sempre de portas abertas para o desenvolvimento do meu estudo, com a clara compreensão de ser uma importante ferramenta de *feedback* ao projeto piloto.

Aos Coordenadores, Professores e Tutores do Curso de Educação Especial a Distância pelas importantes contribuições dadas nas entrevistas. Aos alunos do Curso de Educação Especial a Distância por fazerem parte da pesquisa, ao responderem os questionários.

À Professora Daniela Lobo D´avila, notável mestre, a quem eu tive o grande prazer de conhecer e acompanhar em viagem aos pólos de Bagé, Uruguaiana e Livramento para as coletas dos dados. Através dela pude entender o amor pela docência e que não importa quão longe o mestre está dos seus discípulos, importa, isto sim, a sabedoria, a confiança e a dedicação que lhes é transmitida e devotada.

Enfim, a todos os que me acompanharam, me orientaram, que apostaram em mim, aos que eu amei e que estiveram presentes com palavras de carinho e estímulo durante este árduo processo de desenvolvimento pessoal e profissional, a todos vocês, MUITO OBRIGADA.

*Aqui hoje terminam estas viagens
nas quais me acompanhastes
através da noite e do dia
e do mar e do homem.
De tudo quanto vos disse
vale muito mais a vida.
Pablo Neruda*

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade Federal de Santa Maria

ESTUDO DE PARÂMETROS PARA A AVALIAÇÃO DE CURSOS DE ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

ALUNA: LISIANE PELLINI FALLER

ORIENTADORA: CLÁUDIA MEDIANEIRA CRUZ RODRIGUES
Santa Maria, 30 de janeiro de 2009.

Na nova ordem sócio-econômica mundial, o tema educação constitui uma constante preocupação dos governos, na busca de minimizar as diferenças sociais. Assim, a educação a distância mostra-se como uma nova proposta ideológica de reorganização social, atendendo populações diferentes e com dificuldades de acesso ao ensino. Com esse intuito, surge o curso de graduação a distância em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, um *Projeto Piloto* dessa instituição, assim como outros tantos que são oferecidos todos os anos em diversas Instituições de Ensino Superior (IES) pelo Brasil, sejam elas públicas ou privadas. Dessa forma, o objetivo geral da dissertação, que teve como foco de estudo o *Projeto Piloto* da UFSM, é propor *parâmetros para a avaliação* de cursos de ensino a distância voltado a Instituições de Ensino Superior de natureza pública e/ou privada. O estudo caracterizou-se por ser uma pesquisa de natureza descritiva, adotando como método o estudo de caso, aplicado no curso de Educação Especial, modalidade a distância da UFSM. Em face das características do problema de pesquisa em pauta, optou-se por um estudo quantitativo-qualitativo, através da aplicação de 75 questionários junto aos alunos, nos três pólos de atuação – Bagé, Santana do Livramento e Uruguaiana – e 13 entrevistas aplicadas aos professores, tutores e coordenadores. Através da análise dos dados, foi possível constatar que o *projeto piloto* em Educação a Distância da UFSM, através do Curso de Educação Especial, demonstrou insatisfação em relação às Estruturas oferecidas pelos Pólos, porém, obteve notas altas na maioria das questões abordadas, indicando a satisfação de um modo geral de todos os agentes dessa modalidade de ensino ofertada pela Instituição. O estudo possibilitou, através da aplicação e análise dos instrumentos, proposições de parâmetros para avaliar a educação a distância que vem sendo ofertada no Brasil, tanto nas instituições públicas quanto privadas, no intuito de fornecer ferramentas capazes de avaliar a maneira que está ocorrendo o processo de legitimação dessa modalidade de ensino e o nível de educação a distância que o Brasil está se permitindo institucionalizar.

Palavras-chave: Educação a Distância; Avaliação Institucional; Parâmetros de Avaliação.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade Federal de Santa Maria

STUDY OF PARAMETERS FOR EVALUATION OF A DISTANCE EDUCATION COURSES (EAD)

ALUNA: LISIANE PELLINI FALLER
ORIENTADORA: CLÁUDIA MEDIANEIRA CRUZ RODRIGUES
Santa Maria, 30 de janeiro de 2009.

In the new socio-economic world order, the education theme presents itself in a constant concern of governments in minimize the social differences. Thus, the distance education emerges as a new ideological proposal of social reorganizing, taking care of different populations with some difficulties related to the education access. To that end, appears the distance graduate course in Special Education of the Federal University of Santa Maria, a *Pilot Project* of that institution, as well as many others that are offered every year in various Higher Education Institutions (IES) in Brazil, public or private. Thus, the general objective of the dissertation, which had how study focus the *Pilot Project* of UFSM, is to propose parameters for the evaluation of the distance education courses aimed at Higher Education Institutions of public and/or private nature. The search was characterized by the descriptive nature whose the adopted method was the case study, applied in the Special Education course, distance modality, of UFSM. According to the characteristics of the research problem, it was chosen a quantitative- qualitative study, through 75 questionnaires applied to the students in three places of actuation, Bagé, Santana do Livramento and Uruguaiana, and through 13 interviews with teachers, tutors and coordinators. Through data analysis, it was possible to confirm that the Pilot Project in Distance Education of UFSM, through the Special Education Course, showed an absence of satisfaction related to the structures offered in the mentioned places, however most issues received high grades which indicate a general satisfaction of all involved with this sort of education offered by the Institution. The study allowed, through the application and examination of instruments, proposals of parameters to evaluate the distance education that being offered in Brazil, both in public as private institutions, in order to provide tools capable of to evaluate the way that is occurring the process of legitimacy of this mode of teaching and the level of distance education that Brazil is allowing to institutionalize.

Keywords: Distance Education; Institutional Evaluation; Parameters Evaluation

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DEFINIÇÕES DE ENSINO A DISTÂNCIA	27
QUADRO 2 - PANORAMA DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	28
QUADRO 3 - PANORAMA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO PAÍS	29
QUADRO 4 - CURSOS DE GRADUAÇÃO SEGUNDO A CATEGORIA DA IES	30
QUADRO 5 - CURSOS DE GRADUAÇÃO SEGUNDO A SUBCATEGORIA DA IES	30
QUADRO 6 – NÚMERO DE INGRESSOS SEGUNDO A CATEGORIA DA IES	31
QUADRO 7 - VANTAGENS E DESVANTAGENS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	45
QUADRO 8- PÚBLICO-ALVO DE PESQUISA	70
QUADRO 9 - QUESTÕES DAS DIMENSÕES DE EAD	70
QUADRO 10 - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2005)	78
QUADRO 11 - CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA A SER VENCIDA PELO CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2005).....	78
QUADRO 12 - RELAÇÃO DO NÚMERO DE DISCIPLINAS E PROFESSORES POR SEMESTRE	80
QUADRO 13 - PESOS DOS ITENS AVALIADOS	82
QUADRO 14 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	83
QUADRO 15 - MÉDIA, MEDIANA E DESVIO-PADRÃO DAS QUESTÕES REFERENTES AOS PROFESSORES	87
QUADRO 16 -MÉDIA, MEDIANA E DESVIO-PADRÃO DAS QUESTÕES REFERENTES AOS TUTORES	88
QUADRO 17 - MÉDIA, MEDIANA E DESVIO-PADRÃO DAS QUESTÕES REFERENTES AOS COORDENADORES	88
QUADRO 18 - MÉDIA, MEDIANA E DESVIO-PADRÃO DAS QUESTÕES REFERENTES ÀS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S).....	89
QUADRO 19 - MÉDIA, MEDIANA E DESVIO-PADRÃO DAS QUESTÕES REFERENTES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.	91
QUADRO 20 - MÉDIA, MEDIANA E DESVIO-PADRÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À ESTRUTURA DO PÓLO E DO CURSO.....	92
QUADRO 21 - MÉDIA, MEDIANA E DESVIO-PADRÃO DAS QUESTÕES REFERENTES À AVALIAÇÃO	92
QUADRO 22 - ALFAS DE CRONBACH DOS CONSTRUTOS PROFESSORES, TUTORES, COORDENADOR DE CURSO E DE PÓLO, TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S), PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ESTRUTURA DO PÓLO E DO CURSO E AVALIAÇÃO.....	93
QUADRO 23 - DIFERENÇA DE MÉDIA E DESVIO-PADRÃO (DP) DOS CONSTRUTOS POR PÓLO E TOTAL	94
QUADRO 24 - TESTES ANOVA E KRUSKAL-WALLIS.....	95
QUADRO 25 - MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE OS CONSTRUTOS	96
QUADRO 26 - VALORES DOS COEFICIENTES DE REGRESSÃO	97
QUADRO 27 - TESTE F E R ² AJUSTADO.....	98
QUADRO 28 - TESTE KOLMOGOROV-SMIRNOV	100
QUADRO 29 - DIFICULDADES ENCONTRADAS NA OPERACIONALIZAÇÃO/ GERENCIAMENTO DO CURSO.....	108
QUADRO 30 - FACILIDADES ENCONTRADAS NA OPERACIONALIZAÇÃO/ GERENCIAMENTO DO CURSO.....	110
QUADRO 31 - FERRAMENTAS QUE PROPORCIONAM MAIOR INTERAÇÃO COM OS ALUNOS	120

QUADRO 32 - FERRAMENTAS MAIS EFICIENTES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO	122
QUADRO 33 - SUGESTÕES PARA MELHORAR O DESEMPENHO DO CURSO.....	124
QUADRO 34 - SUGESTÕES PARA O CURSO A PARTIR DA ANÁLISE DOS RESULTADOS	133
QUADRO 35 - SUGESTÕES PARA O CURSO CONSIDERANDO O ASPECTO AVALIAÇÃO	133

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - AMBIENTE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	39
FIGURA 2 - CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO.....	54
FIGURA 3 – MODELO GERAL DA PESQUISA	72

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO E DOS ENTREVISTADOS SEGUNDO OS PÓLOS.....	85
TABELA 2 - PERCENTUAL DOS ENTREVISTADOS PARA AS VARIÁVEIS: SEXO, ESCOLARIDADE, ESTADO CIVIL, TRABALHO E RENDA	86

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA ALUNOS	157
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA TUTORES, COORDENADORES DE PÓLOS, PROFESSORES E COORDENAÇÃO LOCAL	158

LISTA DE SIGLAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT - Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
ACGs - Atividades Complementares de Graduação
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
CE - Centro de Educação
CES - Câmara de Ensino Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DCGs - Disciplinas Complementares de Graduação
EAD - Educação a Distância
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FIV - Fator de Inflação de Variância
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES - Instituições de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Comissões
CPA - Próprias de Avaliação
KS - Teste Kolmogorov-Smirnov
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
POSGRAD – Pós-graduação Tutorial a Distância
PP - Práticas Pedagógicas
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PPP - Projeto Político Pedagógico
RS – Rio Grande do Sul
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPSS 13.0 - Statistical Package for the Social Sciences Versão 13.0
TIC's - Tecnologias da Informação e da Comunicação
TOL – Tolerância
UA - Universidade Aberta
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 A Problemática em Estudo.....	17
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos Específicos	20
1.3 Justificativa do Estudo	20
1.4 Estrutura do Trabalho	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1 Educação a Distância (EAD)	24
2.1.1 Caracterização e Conceitualização	24
2.1.2 Histórico da Educação a Distância	27
2.1.3 Indicadores da Educação a Distância.....	29
2.1.4 Legislação da Educação a Distância.....	31
2.1.5 Critérios de Qualidade em Educação a Distância	33
2.1.6 Estrutura de Suporte ao Ambiente EAD.....	37
2.1.7 Potencialidades e Limitações da Educação a Distância.....	43
2.2 Avaliação.....	46
2.2.1 Contextualização.....	46
2.2.2 Entendendo as Diversas Concepções de Avaliação	53
2.2.3 Critérios e Modelos de Avaliação.....	60
2.3 Considerações sobre o Capítulo	64
3 MÉTODO DE TRABALHO	66
3.1 Abordagem Metodológica.....	66
3.2 População-alvo.....	67
3.3 Coleta de Dados	68
3.4 Análise e Tratamento dos Dados.....	70
3.5 Limitações do Estudo	72
4 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO OBJETO DE ESTUDO.....	74

4.1 A EAD na UFSM	74
4.2 Curso de Graduação a Distância de Educação Especial da UFSM.....	76
4.2.1 Objetivo Geral	76
4.2.2 Objetivos Específicos	77
4.2.3 Áreas de Atuação	77
4.2.4 Forma de Ingresso e Estrutura Curricular	78
4.2.5 Pólos de Atuação e Alunos Envolvidos	79
4.2.6 Recursos Humanos Envolvidos	79
4.2.7 Papel dos Docentes do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial	80
4.2.8 Estratégias Pedagógicas	80
4.2.9 Proposta de Avaliação da Aprendizagem para o Curso a Distância	81
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	84
5.1 Análise Quantitativa dos Dados	84
5.2 Análise Qualitativa e Triangulação dos Dados	101
5.3 A Avaliação do Ambiente EAD: Compreendendo os Resultados na Perspectiva da Literatura.....	129
5.4 Parâmetros para a Avaliação de Cursos de Ensino a Distância	136
5.5 Sugestões para Trabalhos Futuros.....	145
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
6.1 Conclusões.....	146
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	157
ANEXOS	163

1 INTRODUÇÃO

As universidades exercem um papel social muito importante e, à medida que a sociedade muda, elas também se transformam e vão adquirindo novas formas e novas funções. De uma instituição uniforme, desenvolveu-se um cenário de multiplicidade, com estrutura e organização adaptáveis às necessidades do mercado.

No entendimento de Dobes (2002, p. 18), “a nova ordem sócio-econômica mundial que se está instituindo na passagem do século XX para XXI, sustenta-se no desenvolvimento da educação, da ciência e da tecnologia”. Nesse cenário globalizado, o tema educação consiste em constante preocupação dos governos, na busca de minimizar as diferenças sociais. Para atingir tal meta, já não se justifica delimitar a transmissão e a geração do conhecimento às quatro paredes da sala de aula, ainda que tal processo didático-pedagógico preserve seu valor. A capacidade de adaptação e mudança é uma das principais causas da sobrevivência e da relevância das instituições universitárias na sua longa e agitada trajetória até os dias de hoje (ROSSATO, 2005).

Com o advento das novas tecnologias e provocadas por um mercado turbulento, as universidades sentiram a necessidade de transpor as fronteiras tradicionais da educação, lançando-se ao desafio de promover o ensino a distância.

A Educação a Distância (EAD) encontra-se crescendo rapidamente no mundo. Encorajada pelas possibilidades advindas das novas tecnologias da informação e por sua introdução em todos os processos produtivos, cada vez mais essa opção de educação é vista como um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de alargar oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida por cidadãos e instituições.

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm realizado investimentos significativos na implementação de programas de educação a distância via internet. Os benefícios deste novo processo de ensino-aprendizagem justificam os esforços das organizações para atuar na

educação *on-line*, mesmo quando os interesses das organizações possam ser diferentes (TESTA e FREITAS, 2002).

Na concepção de Aretio (1991a), educação a distância é um sistema tecnológico de comunicação massiva e bidirecional, que substitui a interação pessoal em aula entre professor e aluno como meio preferencial de ensino, através da ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes. A EAD é responsável por uma revolução nos paradigmas educacionais, à medida que apresenta uma série de oportunidades para as IES, como as de integrar e enriquecer os materiais instrucionais e a comunicação e interação entre instrutores e alunos (MAIA e MEIRELLES, 2003).

Neste sentido, Veiga et al. (1998, p. 2) ressaltam a necessidade de desenvolver uma “sólida imagem e reputação”, destacando uma marca em EAD: “a sobrevivência das universidades, enquanto instituições de ensino demandam o desenvolvimento da maior competência no uso da tecnologia da informação e nas novas tecnologias de EAD”.

Cabe enfatizar que as principais diferenças entre o ensino presencial e o ensino a distância concentram-se em dois grandes eixos: o tecnológico e o metodológico. Considerando as mudanças pedagógicas que as instituições de ensino estão vivendo, todas estão tendo oportunidade de renovação, propiciando aos alunos maior eficiência na construção do conhecimento e troca de resultados, adaptando os dados à realidade do aluno, substituindo a utilização da linguagem como único instrumento pedagógico, oferecendo vasta opção de tecnologias a serem aplicadas por professores e alunos no processo educacional (MAIA e MEIRELLES, 2003).

Assim, torna-se imprescindível analisar as aplicações da EAD nas universidades, avaliando tanto seu potencial de difusão de conhecimentos como de desenvolvimento das competências necessárias para a sustentabilidade de projetos mais ambiciosos, como cursos de pós-graduação. A fim de verificar a qualidade da EAD pela internet, pode-se ultrapassar a mera avaliação de aprendizagem dos alunos e conhecer as dificuldades de participação no treinamento, bem como obter sugestões para a melhoria do processo.

1.1 A Problemática em Estudo

Buarque (1989) propõe uma nova idéia de universidade, partindo da crise da sociedade e da pedagogia da libertação. Ainda que tão distante dos dias de hoje, sua visão não pode

deixar de ser referida, pois defende que a educação deve ser trabalhada “nos limites do futuro”. A educação a distância surge como uma nova proposta ideológica de reconstituição da organização social, atendendo populações diferentes e com as mais variadas espécies de dificuldades de acesso ao ensino. É uma das oportunidades que a universidade tem de participar ativamente das descobertas do país, da formulação e da construção de uma sociedade livre, através do rompimento das barreiras da educação tradicional.

Com a facilidade através da existência das tecnologias de informação e comunicação, o ensino a distância tem se propagado a certa velocidade e com tamanha dimensão que não é possível deixar de se preocupar quanto à questão da qualidade do produto demandado (no caso, a educação). Para que se tenha uma mensuração adequada, é preciso que os profissionais envolvidos com o processo avaliativo estejam devidamente qualificados e atualizados de acordo com as regulamentações gerais e as vigentes em cada universidade. Nesse sentido, Stufflebeam e Shinkfield (1993) enfatizam que, para uma avaliação satisfazer efetivamente as necessidades dos clientes, os profissionais devem arrecadar continuamente informações oportunas sobre o trabalho avaliativo. Esse processo inclui levantar as necessidades dos clientes, avaliar todos os métodos possíveis de serem utilizados, acompanhar de perto o desenvolvimento do serviço, avaliar os resultados a curto e longo prazo e buscar maneiras de tornar os serviços cada vez mais eficientes e efetivos.

A tecnologia, em se falando de educação a distância, deve ser utilizada como uma ferramenta catalisadora de uma mudança de paradigma educacional. Um paradigma que promove a aprendizagem, ao invés do ensino; que coloca o controle do processo de aprendizagem nas mãos do aprendiz e que auxilia o professor a entender que educação não é somente a transferência de conhecimento, mas um processo de construção do conhecimento pelo aluno, como um produto do seu próprio engajamento intelectual ou do aluno como um todo (NEITZEL, 2001).

Entendendo dessa maneira, o Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através de um *projeto piloto*, sentiu-se incitado a projetar-se no universo da educação a distância. Tal Centro possui dois cursos de graduação, dois de especialização, um de mestrado e um de doutorado, abrigando atividades de ensino, pesquisa e extensão. O Curso de graduação a distância de Educação Especial faz parte de um *projeto piloto*, cujo objetivo geral é formar professores em Educação Especial, em nível superior, para atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e diferentes modalidades da Educação Especial. Três categorias das necessidades educacionais especiais são objetos da formação: surdez, déficit cognitivo e dificuldades de aprendizagem.

O Curso, com início no segundo semestre de 2005, duração de oito semestres e carga horária total de 2.865 horas, é ofertado em três pólos no estado do RS – quais sejam: Bagé, Santana do Livramento e Uruguaiana –, sendo destinadas 40 vagas/pólo. Por se tratar de um *projeto piloto*, ainda não há previsão de novas turmas e a turma foco do estudo encontra-se ingressando no oitavo e último semestre.

De acordo com Teperino et al. (2006, p. 55):

A fase piloto precisa ser pensada com atenção, pois nela está a chance de resolver pequenos e futuros problemas. Para que o piloto seja válido, é necessário que seja realizado com pessoas cujas características são semelhantes às do público-alvo da ação de capacitação. Essa é uma dificuldade real e obriga que os ajustes sejam feitos necessariamente após a realização da turma piloto.

O autor ainda complementa, afirmando que “em EAD é fundamental o trabalho conjunto dos profissionais, pois a soma do conhecimento da equipe é que garantirá a qualidade da solução educacional”. Assim, pensar e avaliar, contínua e coletivamente, as experiências vividas pode proporcionar melhores resultados de qualidade para o ensino ofertado. Nesse aspecto, torna-se fundamental e imprescindível que exista um processo de avaliação criteriosa sobre o *projeto piloto* da Universidade Federal de Santa Maria, pois ela servirá como base para a implementação de novos cursos a distância pela instituição, através da correção de rumos e adoção de novos critérios, caso necessário.

É oportuno enfatizar que o Curso, objeto deste estudo, ainda não possui trabalhos voltados à sua avaliação, tenha ela uma forma individual, avaliando a satisfação e/ou percepção do aluno EAD quanto à sua aprendizagem, ou o formato de avaliação institucional, que avalia o curso de maneira geral e a sua sistemática de funcionamento. Diversos fatores incitam a análise do ambiente EAD e, neste estudo em particular, foi elaborada a seguinte questão norteadora: *Que parâmetros propor para a avaliação de cursos de ensino a distância que considere o gerenciamento e operacionalização dos diversos recursos que envolvem o ambiente EAD?*

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Propor parâmetros para a avaliação de cursos de ensino a distância voltado a Instituições de Ensino Superior de natureza pública e/ou privada.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Verificar os construtos teóricos e as bases legais que respaldam e orientam a construção de cursos em Educação a Distância e, em particular, o curso de Educação Especial EAD da UFSM.
- Identificar o perfil dos alunos que estão inseridos no processo educacional de EAD, tomando por caso de estudo o curso de Educação Especial da UFSM.
- Caracterizar as dimensões Pessoas, Estruturas e TIC's e a sua atuação no processo ensino-aprendizagem.
- Identificar facilidades e dificuldades encontradas em relação aos elementos/dimensões que compõem e que interferem no gerenciamento do ambiente EAD.

1.3 Justificativa do Estudo

É indiscutível a importância da avaliação como um meio de aperfeiçoamento e reflexão a respeito de toda e qualquer atividade do homem, tanto em nível profissional quanto pessoal. O ato de consolidar uma prática avaliativa requer critérios legítimos e fidedignos, de maneira que seus resultados possam se tornar públicos. Para tanto, é importante que o processo avaliativo seja sistemático e contínuo, com fundamentos precisos e métodos capazes de gerar um aperfeiçoamento e uma revisão constante dos objetivos e prioridades científicas e sociais da instituição.

Um processo adequado de avaliação deve valer-se de ferramentas e técnicas administrativas apropriadas para resguardar espaços políticos, acadêmicos e sociais, utilizar os instrumentos de maneira exata, garantindo uma comunicação clara e de caráter ético. Sendo assim, a qualidade de um processo de avaliação fundamenta-se na estruturação e no uso adequado de tais ferramentas, responsáveis por salvaguardar o compromisso da instituição com o ensino, a ciência, a tecnologia e a cultura (RODRIGUES, 2003).

De acordo com Scremin (2001), é importante que seja estabelecido um processo sistêmico de avaliação relativo ao provimento de subsídios tanto para a implementação quanto para a garantia da credibilidade e da continuidade da modalidade de ensino a distância.

A modalidade educação à distância têm sido implantada e implementada nas universidades “carregada” de preconceitos, dúvidas e inquietações, geralmente surgindo à margem dos processos acadêmicos e, desta forma, negligenciada pelos gestores oficiais. Em consequência, a comunidade acadêmica tem questionado tanto a forma quanto os resultados (PIMENTEL, 2006, p. 21).

Minimizar o preconceito quanto a essa modalidade de ensino requer muita atenção sobre o seu método de avaliação, uma vez que este é um dos aspectos fundamentais quando se trata de garantir a qualidade da educação proposta. Para Rabelo (2000, p. 12), o conhecimento é construído na relação sujeito-objeto; nessa relação, a avaliação ocorre como um *feedback* do estágio de desenvolvimento do aluno, bem como é capaz de situar “o processo através do qual ele está elaborando o seu conhecimento”. O autor ainda afirma que um processo avaliativo é adequado à medida que é capaz de valorizar o ser humano como uma totalidade, ou seja, um ser afetivo, social, corporal e cognitivo, considerando todas as dimensões com igual importância na sua formação. Rabelo (2000, p. 21) sustenta que uma avaliação é produtivamente possível quando realizada como um dos elementos do processo de ensino e de aprendizagem definidos claramente por um projeto pedagógico, sendo necessário “refletir e organizar a ação pedagógica como um todo” para tornar possível refletir sobre cada um de seus aspectos.

Moore e Kearsley (2008) afirmam que a produção de uma instituição educacional de alta qualidade está ligada ao monitoramento de diversos fatores, tais como: quantidade e qualidade de consultas e matrículas, reputação do programa ou da instituição, qualidade dos materiais do curso, satisfação do corpo docente e nível de aprendizagem e satisfação dos alunos.

É imprescindível que, neste complexo e interativo ambiente que envolve a educação a distância, não seja perdido o foco na qualidade da educação ofertada. Diante das novas necessidades criadas a cada dia em termos de educação, segue vigente a premissa de que avaliação e qualidade apresentam-se e complementam-se de maneira indissociável. “Há necessidade de se avaliar para se desenvolver a qualidade e há necessidade de se avaliar e inovar a própria avaliação”. Enfim, conhecer e avaliar a situação em que se encontra o ensino em uma dada instituição é condição fundamental para que mudanças necessárias possam ser implementadas, a fim de garantir a instalação ou a permanência da indispensável qualidade do ensino (BALZAN e SOBRINHO 1995, p. 119).

Cabe salientar que, até o presente momento, não existe nenhum estudo realizado pelo Curso para avaliar o funcionamento da dinâmica do ambiente EAD. Sendo assim, ainda mais necessário se mostra o ato de avaliar, no sentido de garantir o sucesso da implantação do Curso e a expansão da educação a distância na Universidade. Para Veiga et al. (1998), a sobrevivência de uma universidade, enquanto instituição de ensino, implica o desenvolvimento tanto em volume de cursos como em abrangência de conhecimentos. E, para

que isso seja viável, é preciso repensar e aperfeiçoar continuamente a qualidade dos serviços e os sistemas de avaliação utilizados, dois aspectos fundamentais para assegurar o triunfo do processo educacional a distância.

O sistema de avaliação, por sua vez, deve obrigatoriamente preocupar-se, além das questões materiais e institucionais, com a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno na sua totalidade, de forma sequencial e através de uma crescente complexidade. Cabe ressaltar a aprendizagem como um instrumento de substancial importância para a formação contínua do indivíduo, de modo a compor ações de responsabilidade que permitam a sua construção, valorizando-o como parte de um coletivo que interage de forma atuante e responsável. Assim, a aprendizagem é entendida como “uma ação intencional, direcionada e deliberada por parte do aluno, exigindo esforços conjuntos com o professor para o domínio do conhecimento” (ANASTASIOU, 2007, p. 65).

Nesse aspecto, o Curso em estudo demonstrou preocupação com a qualidade de avaliação direcionada ao aluno e a sua formação como um ser social e íntegro, comprometido com a sua função de educador especial perante a sociedade. Outro aspecto que também veio a corroborar a capacidade do Curso ministrado foi a baixa evasão constatada, fato que depõe contra o que prescreve a literatura em se tratando de educação a distância. Porém, esses aspectos parecem ser de valoração interna ao Curso, constatando-se a impreteribilidade de uma avaliação mais ampla pela Universidade, colocando toda a gama de dificuldades à mostra para uma conjectura sobre as reais condições de extensão, intensidade e qualidade do ensino ofertado. Se a Universidade já possui um *projeto piloto* em fase de conclusão de curso, parece tornar-se óbvia a sua obrigação de avaliar cada aspecto vivido no decorrer do seu percurso, para que, assim, possa tornar-se capaz de subsidiar a oferta de novos cursos com a qualidade de ensino que é esperada.

O ato de avaliar somente a aprendizagem do aluno não proporciona à Universidade a totalidade dos referenciais de qualidade e os recursos técnicos necessários para a implantação de novos cursos a distância. É indispensável que a Universidade preocupe-se em avaliar o seu *projeto piloto* de maneira mais ampla e criteriosa, envolvendo todos os participantes, desde o início do processo educacional a distância, e analisando como transcorreu cada aspecto proposto no decorrer das três fases avaliativas: diagnóstica, formativa e somativa, conforme a classificação de House (2000).

De um modo particular, em relação ao funcionamento do Curso, este estudo proporcionará ferramentas capazes de estimular o debate acerca das variáveis que interferem positiva ou negativamente no desempenho e satisfação de coordenadores, professores, tutores,

alunos e sociedade, proporcionando condições de melhorias nas práticas adotadas até o momento, assim como estimulando a proposição de parâmetros para a avaliação de cursos em EAD na UFSM e outras instituições de ensino no país, sejam elas públicas ou privadas.

1.4 Estrutura do Trabalho

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira. O *primeiro* capítulo traz a Introdução, expondo tema, problema da pesquisa, objetivos, justificativa e estrutura do trabalho. O *segundo* capítulo enfoca a Fundamentação Teórica do estudo, apresentando os levantamentos bibliográficos sobre Educação a Distância e a contextualização, concepções, critérios e modelos de Avaliação, temas considerados importantes para subsidiar o desenvolvimento da pesquisa, bem como as devidas análises do estudo. Para tanto, foram utilizadas algumas abordagens de autores como: Preti (1996), Veiga et al. (1998), Perrenoud (1999), Fernández (2000), House (2000), House e Howe (2001), Dobes (2002), Immig (2002), Pomar et al. (2003), Oliveira et al. (2003), Rodrigues (2003), Marcheti et al. (2005), Pretto e Picanço (2005), Mazur et al. (2006), Santos (2006), Pimentel (2006), Aretio (2001), Moore e Kearsley (2008), Leite (2005), entre outros. O *terceiro* capítulo trata do Método empregado para o desenvolvimento da pesquisa, sendo identificados abordagem metodológica, população-alvo, método de coleta, análise e tratamento dos dados, bem como as limitações do estudo. O *quarto* capítulo se propõe a caracterizar a instituição objeto de estudo, através de uma contextualização da Educação a Distância na UFSM e do Curso de Graduação em Educação Especial na modalidade a distância da UFSM. O *quinto* capítulo apresenta a análise dos resultados, através da análise quantitativa, qualitativa e triangulação dos dados, finalizando com um comparativo entre os resultados obtidos e a literatura pesquisada. Por fim, são traçadas algumas considerações finais sobre a pesquisa, conclusões e sugestões para trabalhos futuros, as referências bibliográficas utilizadas, os apêndices e anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O exercício de refletir sobre a autonomia de um povo e o seu desenvolvimento intelectual implica diretamente refletir sobre a evolução da educação dessa nação. Nesse sentido, discutir e entender as universidades é passo para entender a própria evolução cultural e histórica da nação. As universidades, enquanto centros de conhecimentos, despontam como instituições culturais que reproduzem a profusão e riqueza de capital humano, intelectual, social, científico e cultural. Dessa forma, cabe a elas garantir e sentenciar a formação de profissionais através do ato de produzir e difundir o saber como resultado sócio-histórico-cultural, capaz de exprimir o caráter de toda uma sociedade dinâmica e múltipla por natureza.

Neste capítulo, são discutidos a caracterização e os conceitos que envolvem a Educação a Distância, bem como é apresentado um histórico da mesma, seus indicadores, legislação, critérios de qualidade, estruturas de suporte, potencialidades e limitações, vantagens e desvantagens, critérios e modelos de avaliação.

2.1 Educação a Distância (EAD)

2.1.1 Caracterização e Conceitualização

De acordo com a Lei das Diretrizes Básicas da Educação (LDB), existem hoje três modalidades de ensino no Brasil: presencial, semipresencial e ensino a distância. Para Marcheti et al. (2005), o objetivo principal de qualquer uma das modalidades deve ser a efetivação da aprendizagem do educando e a sua formação como um todo, ou seja, o desenvolvimento pleno das suas competências cognitivas, sociais e afetivas.

A modalidade de educação presencial encontra-se fundamentada em um modelo organizado, sistemático e contínuo de ensino, com um currículo minucioso em termos de objetivos, conteúdos e métodos, envolvendo o tripé professor/aluno/escola. Para o processo

ser considerado efetivo, todas as variáveis devem estar presentes e devidamente satisfeitas, assim conseguindo-se cumprir o cronograma de conteúdo pré-estabelecido. Esse modelo, de um modo geral, parece orientar o ensino para o conteúdo e não para a aprendizagem, atribuindo ao aluno à ineficiência do processo, e não ao educador ou aos métodos utilizados por ele (DIB, 1984).

Na modalidade a distância, não há uma organização e estruturação bem definida, existindo várias situações educativas que podem suprimir qualquer um dos elementos característicos do modelo presencial (espaço, tempo, conteúdo, presença, etc.) (MARCHETTI et al., 2005). Para os autores, a flexibilidade da metodologia permite ao educador uma revisão da estrutura do ensino a favor da aprendizagem, colocando os alunos como co-responsáveis pela qualidade do processo educacional em que se encontram inseridos.

De acordo com Preti (1996), a educação a distância surgiu no século XX como uma alternativa, uma opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's). Desponta como uma modalidade de ensino não-tradicional, dispondo de métodos, técnicas e recursos postos à disposição da sociedade; como assim indica Machado (2002), ao referir que a era da informação se reflete na sociedade, nas culturas e no modo de constituição do sujeito e, dessa forma, não poderia deixar de lançar desafios inclusive à educação escolar. Refere este autor que não é mais possível separar o lado humano do ambiente material, porque não são as tecnologias ou culturas que criam as relações, são os homens que produzem, inventam, interpretam de várias formas e depois as utilizam.

No ensino a distância, Marchetti et al. (2005) afirmam que tempo e espaço são reconhecidos como variáveis “não pré-fixadas”. A simultaneidade existente entre as variáveis no ensino presencial é alterada na nova concepção de educação, que adapta o tripé professor/aluno/escola para educando/sociedade/tecnologia. Essa nova concepção é caracterizada por alguns elementos: (i) separação física entre professor e aluno no espaço/tempo; (ii) responsabilidade pelo aprendizado é mais do aluno do que do professor; (iii) comunicação entre professor/aluno ocorre por intermédio de documentos impressos ou algum tipo de tecnologia (KEEGAN, 1991). Nesse sentido, Dewett e Jones (2001) afirmam que a tecnologia proporciona a inovação, a geração de idéias novas para a solução de problemas, beneficiando significativamente o indivíduo, o grupo, a organização, ou uma sociedade toda.

No entanto, a tecnologia não pode determinar quais escolhas são feitas pelos indivíduos e com que intenções. É o ser humano que atribui sentido à ferramenta, de acordo com os seus padrões cognitivos, seus objetivos pessoais e os elementos de sua identidade

pessoal. Não existe uma totalidade de tecnologia em estado da arte que por ela própria seja o bastante para assegurar competitividade. O que importa é introduzir capital humano na intenção de alcançar um uso, o mais satisfatório quanto for possível, da tecnologia de informação (PYÖRIÄ, 2005; VASCONCELOS et al., 2001). Com isso, é possível sustentar que o processo educativo se dá principalmente através do capital humano, mesmo quando ele depende de tecnologias para ser efetivado, como acontece com o ensino a distância. Nesse caso, em especial, o centro da relação pedagógica é o aluno, uma vez que o ensino é mediatizado e a aprendizagem é resultado do esforço e trabalho do estudante. É fundamental para o sucesso do processo que o aluno esteja comprometido com os resultados, passando à tecnologia o único papel de intermediar a comunicação entre ambos.

Ribas (2005, p. 01) atenta para a importância de se ter em evidência o fato de a educação a distância instituir-se com base no “princípio da democratização da educação, surgindo para responder uma série de necessidades educacionais”, em especial para a formação de pessoas cuja escolarização foi interrompida, espalhadas geograficamente e, muitas vezes, impossibilitadas de se deslocar para os centros de formação.

Por sua vez, Leite et al. (2007) acreditam que o auxílio das máquinas está mudando o papel do professor e do aluno na aprendizagem, passando o docente a aprender de forma contínua, *on-line* e *off-line*, junto com os alunos. Os autores afirmam que é esperado dos alunos que eles possam ser “protagonistas de sua própria educação” ou “pilotos de suas próprias aprendizagens”, com capacidade de linguagem digital, para decifrar os códigos lingüísticos das diferentes disciplinas, respondendo às questões formuladas e realizando as provas de avaliação “comprovando suas aprendizagens” (LEITE et al., 2007, p. 451). Estão mudando os paradigmas das práticas pedagógicas e as formas do poder se dividem entre o domínio do saber, o uso da máquina e o emprego da tecnologia.

São fundamentais nesse campo: a memória de curto prazo, a percepção, o raciocínio voltado aos códigos, com as relações e nexos, com a intuição, a imaginação e a simulação (inteligência coletiva). Para além de aprender os conteúdos da escola tradicional, o suporte tecnológico exige novas habilidades. É preciso trabalhar com bancos de dados, hipertextos, realidades virtuais, softwares com interfaces nem sempre amigáveis e com interconexões em tempo real. Para além destas possibilidades que compreendem novas habilidades, há uma comunicação partilhada que exige interações entre sujeitos, tão próximas que chegam a produzir sensações quase corporais (LEITE et al., 2007, p. 451).

Apresentam-se, dessa forma, e agindo em sinergia, a avaliação de aprendizagem e as novas tecnologias, as quais estão imprimindo novo sentido às ações de interação e cognição.

A seguir, o Quadro 1 ilustra alguns conceitos de educação a distância discutidos por diferentes autores que trabalham o tema.

AUTOR	DEFINIÇÃO
MOORE; KEARSLEY (2008)	É o aprendizado planejado, que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação, por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.
OLIVEIRA et al. (2003)	É uma estratégia educativa que utiliza um conjunto de metodologias alternativas – e até mesmo complementares – ao ensino presencial, aplicando integradamente métodos e técnicas de trabalho individual e em grupo, através de materiais didáticos impressos ou por meios virtuais. É baseada, portanto, em novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), enfocando fortemente a separação (física e/ou temporal) entre professor e aluno e a autonomia deste último no seu processo de aprendizagem.
GARCÍA ARETIO (1996)	Sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massiva e que substitui a interação pessoal na aula pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos estudantes.
HOLMBERG (1977; 1985)	Abrange diferentes formas de estudo em todos os níveis, não sob a supervisão contínua de tutores presentes com os alunos na sala de aula, mas se beneficiando da planificação, orientação e acompanhamento de uma organização tutorial.
MARÍN IBÁÑEZ (1984)	Sistema multimídia de comunicação de duas vias, com o estudante distante da escola, facilitado por uma organização de apoio, para atender de forma flexível a aprendizagem independente de uma população massiva e dispersa, e configurado a partir de modelos tecnológicos que permitem economias de escala.
CIRIGLIANO (1983)	É um ponto intermediário de uma linha contínua, em cujos extremos se situa, de um lado, a relação presencial professor/aluno e de outro, a educação autodidata e aberta.
KEEGAN (1980)	A participação em uma forma mais industrializada de educação, a separação professor/aluno, o uso de meios técnicos.

Quadro 1 - Definições de Ensino a Distância

Fonte: Adaptado de ARETIO, 2001.

Dessa forma, é possível perceber ao longo do tempo uma unanimidade entre diversos autores a respeito de alguns aspectos, como a separação física professor/aluno, o uso das TIC's e a aprendizagem independente e flexível do estudante. As poucas diferenças presentes nos conceitos devem-se à gradativa evolução das percepções e uso das tecnologias, como é possível constatar no histórico da educação a distância.

2.1.2 Histórico da Educação a Distância

Segundo Veiga et al. (1998), o ensino a distância está presente no Brasil há décadas, por meio de cursos por correspondência e pela televisão. De acordo com Dobes (2002), essa modalidade de ensino acompanha o desenvolvimento tecnológico, cada vez mais rápido e avançado, apresentando-se como uma nova forma de se fazer educação, proporcionando o fim

da exclusão social e uma possibilidade permanente de atualização profissional e pessoal. O Quadro 2 ilustra toda a evolução dessa modalidade de ensino.

PERÍODO	VEÍCULO DE TRANSMISSÃO	PROGRAMA
1923	RÁDIO	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.
1966 a 1974	TELEVISÃO	Criação de oito emissoras de televisão educativa.
1978 - 1979	TELEVISÃO	Telecurso 2º Grau (TV Cultura/SP) e Fundação Roberto Marinho; MOBREAL - alfabetização por TV.
1979 a 1983	COMPUTADOR/INTERNET	Posgrad – pós-graduação Tutorial a distância pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior) do MEC, para capacitar docentes universitários.
1992	COMPUTADOR/INTERNET	Projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica utilizando EAD - criado na Universidade Federal do Mato Grosso, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, apoio da Tele-Universite du Quebec (Canadá).
1996	COMPUTADOR/INTERNET	Criação da Comissão de Especialistas do MEC e do Conselho Federal de Educação (CFE), para viabilizar as propostas em torno da Universidade Aberta do Brasil.
1996	LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	Criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que regulamenta a EAD no Brasil.

Quadro 2 - Panorama da Evolução da Educação a Distância no Brasil

Fonte: Disponível em: <http://www.telebrasil.org.br/ead.pdf>.

Moore e Kearsley (2008) informam que a EAD está na sua quinta geração. A *primeira* geração (início em 1880) foi marcada pelo material impresso como meio de comunicação e instrução feita através de correspondência. A *segunda* geração usou rádio (1921), e televisão (1934), e, a partir de 1950, a Fundação Ford doou milhões de dólares para transmissões educativas. A *terceira* geração, (anos 60 e 70) marcou pelo uso de correspondência, rádio, televisão, “*audioteipes*”, conferências por telefone, *kits* para experiências em casa, uso de bibliotecas e laboratórios das universidades durante as férias. Nesse período também ocorreu o nascimento de um protótipo para EAD, a Universidade Aberta (UA), “instituição integralmente autônoma, autorizada a conceder seus próprios diplomas, com controle sobre seus fundos e seu próprio corpo docente” (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 35). A *quarta* geração (anos 80) foi a primeira experiência de interação em tempo real à distância - aulas tele-transmitidas expandidas em treinamentos corporativos. A *quinta* geração é marcada por *redes* de computadores, facultando as classes virtuais *on-line* pela internet e dando ênfase ao AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), sem aulas presenciais, com total flexibilidade.

Assim, a educação a distância tem se destacado pela possibilidade de comunicação em tempo real entre professores e alunos, imprimindo velocidade, movimento e interação a um estudo antes somente unilateral. No entanto, em EAD ainda predomina o modo *assíncrono* de

formatação das aulas, em que a interação não acontece em tempo real. Por isso, de acordo com Veiga et al. (1998), a preparação das aulas constitui um desafio, exigindo planejamento rigoroso e estruturado, uma vez que não pode contar com a espontaneidade da interação *on-line*. Para o autor, o grande problema a vencer é a criação de uma rede tecida com caráter intelectual e dinâmico, capaz de promover discussões, conhecimento e aprendizagens mútuas.

Pode-se dizer que, atualmente, a educação a distância, no Brasil, experimenta grande desenvolvimento. Desde 1995, o sistema educacional brasileiro conta com a Secretaria de Educação a Distância, ligada ao Ministério da Educação, e com a ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância –, que têm como finalidades o estudo, a pesquisa, o desenvolvimento, a promoção e a divulgação dessa modalidade de educação, e representam um grande avanço no que se refere à organização e regulamentação na área.

2.1.3 Indicadores da Educação a Distância

Os resultados do Censo da Educação Superior de 2007 (INEP, 2009), apontam a existência de 2.281 instituições de educação superior no Brasil, onde a graduação presencial apresentou um acréscimo de 15% nos cursos, passando de 20.407 em 2005 para 23.488 cursos em 2007. Na graduação a distância, no entanto, esses números crescem de maneira descomunal, passando de 189 cursos em 2005 para 408 em 2007, representando um acréscimo de 115,87% nos cursos. A coleta de informações se deu em 2008 tendo como referência a situação observada em 2007.

Conforme o Quadro 3, é possível constatar que o ensino a distância ainda tem um longo percurso até que possa se aproximar da modalidade presencial, porém é importante atentar para a velocidade com que esse fenômeno vem acontecendo, especialmente no setor privado (Quadro 4).

ANO	Graduação presencial	Educação a distância	Educação Tecnológica	Total Cursos
2005	20.407	189	2.525	23.121
2007	23.488	408	3.702	27.598

Quadro 3 - Panorama dos Cursos de graduação no País

Fonte: MEC/ INEP, Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, 2009.

Como é possível visualizar no Quadro 4, de acordo com os dados do Inep (2009), verifica-se um crescimento de 124% na oferta de cursos de graduação superior a distância em instituições privadas nos dois últimos anos, passando de 116 para 260, enquanto que no setor

público, esse acréscimo é de apenas 18,8%, passando de 73 para 148 cursos. “O maior número de faculdades (92,5%) e de centros universitários (96,7%) está vinculado ao setor privado”. Observa-se a presença de 1.240.968 estudantes na rede pública, enquanto que nas IES privadas há 3.639.413 estudantes. (Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news09_01.htm).

No que se refere à organização acadêmica, a maioria dos estudantes brasileiros (2.644.187) está matriculada em universidades, sejam elas públicas ou privadas. O Censo também registra um aumento no número total de vagas ofertadas, apesar de as instituições públicas estaduais e municipais terem diminuído o número de vagas oferecidas, enquanto que as instituições privadas foram responsáveis pelo maior aumento: 196.189 novas vagas.

É importante salientar como a oferta dos cursos a distância tem se portado de 2005 a 2007 segundo as categorias e subcategorias das instituições de ensino, de acordo com os Quadros 4 e 5:

CATEGORIA IES	Graduação presencial		Graduação a distância		Educação Tecnológica	
	2005	2007	2005	2007	2005	2007
Privada	14.216	16.892	116	260	2.114	3.165
Pública	6.191	6.596	73	148	411	537
Total	20.407	23.488	189	408	2.525	3.702

Quadro 4 - Cursos de graduação segundo a Categoria da IES

Fonte: MEC/ INEP, Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, 2009.

Apesar da crescente oferta nas instituições públicas, é possível constatar que 63,73% dos cursos de graduação a distância ainda são ofertados por instituições de ensino privadas. Também é relevante destacar os números que envolvem a oferta de cursos nas IES Federais nos últimos dois anos: enquanto que a graduação presencial apresentou um crescimento de 23,7%, a graduação a distância cresceu 320%, conforme pode ser observado no Quadro 5.

SUBCATEGORIA IES	Graduação presencial		Graduação a distância		Educação Tecnológica	
	2005	2007	2005	2007	2005	2007
Estadual	3.171	2.943	41	24	98	148
Federal	2.449	3.030	25	105	270	331
Municipal	571	623	7	19	43	58
Privada	14.216	16.892	116	260	2.114	3.165
Total	20.407	23.488	189	408	2.525	3.702

Quadro 5 - Cursos de graduação segundo a Subcategoria da IES

Fonte: MEC/ INEP, Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, 2009.

Conforme os dados do Quadro 6, dos 302.525 alunos ingressos em 2007, 74,37% pertencem a rede privada, restando 25,63% (77.531) ingressos na rede pública de ensino. Ainda de acordo com o Quadro 6, os dados do Inep (2009) indicam o ingresso de 1.481.955 alunos na Graduação Presencial em 2007 e o equivalente a 51% apenas desse número de concluintes. Mas se esses números parecem ser desproporcionais, no ensino a distância eles tomam dimensões bem mais descontraídas. Enquanto o registro de ingressos na Graduação a Distância apresenta 302.525 alunos, o Inep (2009) acusa 29.812 concluintes no mesmo ano, apenas 9,85% do total de ingressos, sinalizando sérios problemas de evasão nessa modalidade. (http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Apresentacao_Censo_EducacaoSuperior.ppt).

CATEGORIA IES	Graduação presencial		Graduação a distância		Educação Tecnológica	
	2005	2007	2005	2007	2005	2007
Privada	1.108.600	1.183.464	96.162	224.994	109.506	165.761
Pública	288.681	298.491	30.852	77.531	20.049	22.586
Total	1.397.281	1.481.955	127.014	302.525	129.555	188.347

Quadro 6 – Número de ingressos segundo a Categoria da IES

Fonte: MEC/ INEP, Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, 2009.

Oportuno enfatizar que enquanto que a graduação presencial apresenta um crescimento no número de ingressos de 2005 (1.397.281) a 2007 (1.481.955), de 6,06% (Quadro 6); a graduação a distância, no mesmo período, apresenta um crescimento no número de ingressos de 138,18%.

2.1.4 Legislação da Educação a Distância

De acordo com Pomar et al. (2003, p. 1), a concretização da EAD no ensino superior vem sendo tratada com “imaturidade” no âmbito político, o que reflete a inconstância da normatização e a dificuldade de acesso a bibliografias especializadas nesta esfera. Em relação à educação a distância, a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996) refere:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativo a cursos de educação à distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

O parágrafo 3º dá competência ao órgão normativo do sistema de ensino estadual para estabelecer as normas para produção, controle e avaliação dos programas, e também para a implantação, segundo as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (POMAR et al., 2003).

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>).

A antiga LDB, na Lei 4.024 de 1961, determinava a obrigatoriedade de 75% de frequência às aulas, que, em se tratando de Educação a Distância, passou a ser uma incoerência. Dessa forma, o ensino a distância passou a ser incorporado na lei sob a forma de “remendos”, conforme o crescimento rápido e desordenado da demanda, sem um conjunto adequado de procedimentos e regras a respeito de sua avaliação e possível permanência no meio institucional (POMAR et al., 2003).

Por essas discrepâncias, Pretto e Picanço (2005, p. 42) afirmam que, “as iniciativas de EAD não ficarão imunes aos problemas acumulados e vivenciados atualmente no âmbito acadêmico”. Um movimento de expansão do ensino superior, tanto presencial quanto a distância já foi desencadeado, e não restam dúvidas que existem “conflitos de interesses”. A falta de uma normatização atual e coerente com o ensino a distância vem dificultando até mesmo os avaliadores de aprendizagem, cujos materiais disponibilizados para avaliação não são claros e objetivos na legislação, como é o caso do ensino presencial.

A regulamentação da EAD no Brasil consolidou-se a partir de 3 de abril de 2001, com a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as normas para a pós-graduação *lato e stricto sensu* (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>).

Para que uma instituição tenha acesso à EAD, ela deve credenciar-se junto ao Ministério da Educação, solicitando a autorização de funcionamento para cada curso de graduação que pretenda oferecer. O processo será analisado na Secretaria de Educação Superior, por uma Comissão de Especialistas na área do curso em questão e por especialistas em EAD, cujo parecer será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação.

Para orientar a projetos de cursos de graduação a distância, a Secretaria de Educação a Distância elaborou o documento “Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância”, disponível no site do Ministério para consulta (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>).

No que se refere a cursos de graduação a distância, a avaliação é um procedimento empregado pelo MEC para a aceitação de legitimidade ou renovação de reconhecimento dos cursos, necessário para liberar diplomas. Esta avaliação passou a ser realizada periodicamente para cumprir a determinação da LDB, que garante a qualidade do ensino oferecido pelas IES. Universidades e Centros Universitários credenciados podem, de acordo com o Parecer CES/CNE n. 301/2003 – homologado pelo Ministro da Educação em 06/08/2004, no uso de sua autonomia, criar novos cursos superiores sem obrigatoriedade de autorização do MEC, ficando submetidos apenas a processos de reconhecimento. Sobre cursos de mestrado, doutorado e especialização a distância, de acordo com o Decreto nº 5.622, da Câmara de Ensino Superior, do Conselho Nacional de Educação-CNE, foi disciplinado, em 04/2001 que os cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) a distância serão oferecidos, exclusivamente, por instituições credenciadas pela União, obedecendo às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento pré-fixados, por tempo determinado, pela Câmara de Educação Superior do CNE, conforme parecer fundado em avaliação da CAPES. Devem ser periodicamente avaliados pela CAPES com o propósito de garantir que a educação presencial e à distância tenham a mesma qualidade, uma vez que se equivalem perante a LDB.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União e deverão incluir provas, trabalhos de conclusão de curso e defesas de monografias presenciais. (Disponível em: <http://www.mec.gov.br>).

Cabe salientar a referência do MEC quanto à avaliação de qualidade: “Reconhecendo na avaliação um dos aspectos fundamentais para a qualidade de um processo de ensino e aprendizagem, cabe à instituição estabelecer o processo de seleção dos alunos”.

2.1.5 Critérios de Qualidade em Educação a Distância

O desafio de educar a distância é grande, por isso é importante que existam referenciais bem estruturados que orientem professores, técnicos, gestores e alunos, na busca por maior qualidade dessa forma de educação ainda pouco explorada no Brasil. Para enfrentar tal desafio, o Ministério da Educação estabelece Referenciais de Qualidade de EAD, tanto para a autorização de cursos de graduação a distância, como para orientar professores, alunos, técnicos e gestores de IES. O principal fundamento da prática de qualidade no processo de educação é garantir o “desenvolvimento sustentável dos seres humanos, sem exclusões, nas comunidades e ambientes em que vivem” (Disponível em: <http://www.mec.gov.br>).

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, estabelecidos pelo MEC (2007, p. 7), os projetos de cursos a distância devem abranger categorias que envolvem aspectos pedagógicos, de recursos humanos e de infra-estrutura. Assim, os tópicos importantes para a preparação dos programas de graduação a distância das instituições são:

1. Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
2. Sistemas de Comunicação;
3. Material Didático;
4. Avaliação;
5. Equipe multidisciplinar;
6. Infra-estrutura de apoio;
7. Gestão Acadêmico-Administrativa;
8. Sustentabilidade financeira.

Além desses quesitos, a instituição poderá acrescentar outros aspectos que atendam a particularidades da organização e necessidades sócio-culturais da sua clientela, cidade ou região. Cabe enfatizar, no entanto, que o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância, salienta que os cursos a distância, pelos desafios e pelo caráter diferenciado, devem ser avaliados de forma abrangente, sistemática e contínua em todos os seus aspectos. Dessa forma, cabe às instituições reconhecer na avaliação uma das ferramentas fundamentais para manter a qualidade de um processo de ensino e aprendizagem, devendo desenhar e respeitar os critérios, seguindo um processo contínuo de avaliação.

A educação a distância como modalidade de ensino está sendo implementada com muita rapidez na maioria das instituições educativas, principalmente nas privadas, como mostrou a pesquisa. Como visto no Quadro 6, dos 302.525 alunos ingressos em 2007, 74,37% pertencem a rede privada, restando 25,63% (77.531) ingressos na rede pública de ensino.

De acordo com Santos (2000, p. 214), em situações de crise financeira, o Estado promove reestruturações no orçamento, geralmente no sentido de desacelerar, estagnar ou contrair o orçamento social. Dessa forma, “o Estado tem vindo a passar da condição de produtor de bens e serviços (escolas, ensino) para a de comprador de bens e serviços produzidos no setor privado”. A vida institucional da universidade, dessa forma, resulta em desestruturas nas suas diferentes áreas do saber, porque vem acompanhada de obrigações de produtividade e questionamentos que lhe são pouco familiares, submetendo-se a critérios de avaliação que tendem a gerar do seu produto uma avaliação negativa.

A questão de prevalecer a educação a distância sob o domínio das instituições privadas pode também estar associada às idéias de Santos (2000), quando ele afirma que reside uma contradição em que a hegemonia e as exigências do mercado “atingiram um nível tal de naturalização social que, embora o cotidiano seja impensável sem ele, não se lhe deve, por isso mesmo, qualquer lealdade cultural específica”. O autor conclui que “é assim socialmente possível viver sem duplicidade e com igual intensidade a hegemonia do mercado e a luta contra ela” (SANTOS, 2000, p. 256).

O fato é que as instituições privadas contemplam na modalidade de educação a distância uma opção de reprodução de capital e abrangência de mercado para atingir as classes excluídas do ensino público, muitas vezes por questões de restrições na oferta de horários, uma vez que muitos dos excluídos são indivíduos já inseridos no mercado de trabalho.

De acordo com Motta (1985), a reprodução do capital é a razão de ser do capitalismo e só sobrevivem as empresas que reproduzem capital. A empresa consegue sobreviver à medida que suas riquezas geram mais riqueza. Ou seja, no melhor dos casos, para atingir certo grau de eficiência, busca-se formar boas engrenagens, e não pessoas adultas, maduras individualmente e socialmente. Sob essa ótica de Motta, reside a preocupação da legitimação da educação a distância no Brasil enquanto processo de ensino e não de mercado.

O fato de que quase 64% (260 dos 408 cursos) dos cursos de graduação a distância serem ofertados por instituições privadas remete a um foco de pensamento que requer atenção: sendo essas instituições “privadas”, estariam elas promovendo a educação simplesmente como fim de atender a uma demanda de mercado? Estaria essa oferta de educação servindo como simples objeto de geração de riqueza para a instituição (e então, mais uma vez a educação como um fim)?

De acordo com Gala (2003), o estabelecimento das firmas se justifica na sua intenção de aproveitar oportunidades vantajosas de mercado, geralmente definidas por um conjunto de limitações existentes. Pode-se concluir então, que a emergência da cultura de massas é capaz de gerar um oportunismo em relação à oferta dessa modalidade de ensino, comprometendo a espécie de legitimação de educação que se está efetivando.

Por essas razões, deve existir uma especial preocupação do governo quanto às avaliações realizadas, responsáveis por assegurar a qualidade do ensino ofertado.

Segundo o MEC (2007) e seus referenciais de qualidade, no que diz respeito à avaliação, duas dimensões devem ser contempladas na proposta de um projeto de EAD: (a) a que diz respeito ao processo de aprendizagem, (b) a que se refere à avaliação institucional.

As instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. Esta avaliação deve configurar-se em um processo permanente e conseqüente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Para ter sucesso, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: estudantes, professores, tutores e quadro técnico-administrativo. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>).

A legislação prevê que a avaliação institucional deve facilitar o processo de análise e discussão, divulgar a cultura de avaliação, fornecer os elementos metodológicos e agregar valor às diversas atividades do curso e instituição como um todo. Assim, de acordo com os Referenciais de Qualidade para EAD propostos pelo MEC, o processo de avaliação contínuo e permanente deverá ser desenhado, considerando-se as seguintes dimensões e aspectos (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>):

(1) Organização Didático-Pedagógica

- a) aprendizagem dos estudantes;
- b) práticas educacionais de professores e tutores;
- c) material didático adequado aos estudantes e às TICs, de acordo com aspectos científico, cultural, ético, didático-pedagógico, estético e motivacional;
- d) currículo (estrutura, organização, relevância, contextualização e outros);
- e) sistema de orientação docente e à tutoria (comunicação através dos meios, atendimento e orientação aos estudantes, avaliação de desempenho dos alunos, professores e tutores e avaliação dos pólos);
- f) ao modelo de EAD superior adotado, somando os itens anteriores e combinando com análise do fluxo dos estudantes, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes e outros;
- g) realização de convênios e parcerias com outras instituições.

(2) Corpo Docente, Técnico-Administrativo, Tutores e Discentes

- a) corpo docente vinculado à instituição, com formação e experiência na área de ensino e em EAD;
- b) corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;
- c) corpo técnico-administrativo integrado ao curso, prestando suporte à sede e pólos;
- d) apoio à participação dos estudantes nas atividades pertinentes ao curso;

(3) Instalações Físicas

- a) infra-estrutura material, com suporte científico, tecnológico e instrumental;
- b) infra-estrutura material dos pólos de apoio presencial;
- c) existência de biblioteca nos pólos, com acervo mínimo e material didático utilizado no curso;
- d) empréstimo de livros e periódicos, permitindo acesso à bibliografia mais completa.

(4) Meta-avaliação

Trata-se de um exame crítico do processo de avaliação utilizado, que vai desde o desempenho dos estudantes até o desenvolvimento do curso como um todo, considerando ainda uma auto-avaliação e uma avaliação externa.

Tais características de qualidade são indicadas a serem respeitadas e cumpridas pelas instituições que pretendem ofertar cursos em EAD, pois são balizadores fundamentais no processo ensino-aprendizagem. “Caberá a cada instituição definir como e quando oferecer EAD. A qualidade dependerá do planejamento pedagógico consistente e coerente com cada uma das propostas de curso” (PIMENTEL, 2006, p. 168). O autor afirma:

A definição de critérios de avaliação para EAD no MEC gerou no Brasil uma discussão polarizada em dois aspectos: do ponto de vista legal, apontava-se para a falta de critérios e legislação específica para a área; e do ponto de vista acadêmico, as discussões permeavam os aspectos pedagógicos e de gestão interna da modalidade educação à distância. (PIMENTEL, 2006, p. 150)

Hippert et al. (2002) menciona que, mesmo com poucos aspectos em comum com os cursos presenciais, a educação a distância, mediada pela internet, tem igual necessidade de constante avaliação, tanto dos conteúdos quanto dos recursos empregados.

2.1.6 Estrutura de Suporte ao Ambiente EAD

Na concepção de Moore e Kearsley (2008, p. 16), “em toda educação deve existir comunicação entre a organização de ensino e o aluno”, sendo que, em EAD, este processo ocorre por intermédio de algum tipo de tecnologia, seja mídia impressa, gravada ou interativa. No entanto, além das tecnologias estão as pessoas, ou seja, os coordenadores, funcionários, professores e tutores, pois formam a equipe que, ligada a uma estrutura, é capaz de viabilizar a educação a distância. O procedimento normal é que, depois da criação e distribuição dos cursos através da tecnologia, os alunos sejam direcionados aos seus orientadores e tutores, que

“interagem com eles para proporcionar instrução individualizada com base nos materiais elaborados” (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 17).

De um modo geral, pode-se dizer que o ambiente EAD integra elementos/dimensões que interagem entre si no processo de ensino-aprendizagem, utilizando-se: (1) das tecnologias (TIC's), como *chats*, fóruns, e-mails, CD's, DVD's, etc.; (2) da estrutura dos pólos (espaço físico, bibliotecas, laboratórios, etc.), assim como do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); (3) das pessoas que oportunizam que o PPC seja colocado em prática, ou seja, professores, coordenadores de pólos e do curso, tutores, orientadores e funcionários.

Em se tratando da Avaliação, a mesma acontece em dois momentos distintos: (1) vinculada à estrutura de apoio fornecida pelo pólo, sendo processual ou formativa e/ou final ou somativa; (2) acontece envolvendo as três dimensões do desenho de pesquisa, tratando-se de uma avaliação de maior abrangência.

A avaliação processual ou formativa é aquela que avalia o aluno em cada atividade proposta, oferecendo-lhe um *feedback* para orientar seus estudos e corrigir suas deficiências, proporcionando, assim, seu amadurecimento cognitivo e seu crescimento educacional e pessoal. A avaliação final ou somativa é aquela realizada ao final de cada período letivo, em forma de prova presencial, classificando o aluno quanto ao seu grau de aproveitamento referente ao processo de ensino-aprendizagem, de acordo com critérios propostos antecipadamente pelo Curso, geralmente com o fim de promover grau (SANTOS, 2006).

Toda essa estrutura faz parte da IES onde o Curso será ofertado e está sob a regulamentação de um órgão maior, o Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura. Nesse sentido, é oportuno mencionar que, a partir de abril de 2004, o Governo Federal instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), responsável pelo censo da educação superior, cadastros das instituições e de cursos, cadastro de docentes e avaliação institucional, de curso e do estudante.

A Figura 1 ilustra a dinâmica de funcionamento do sistema.

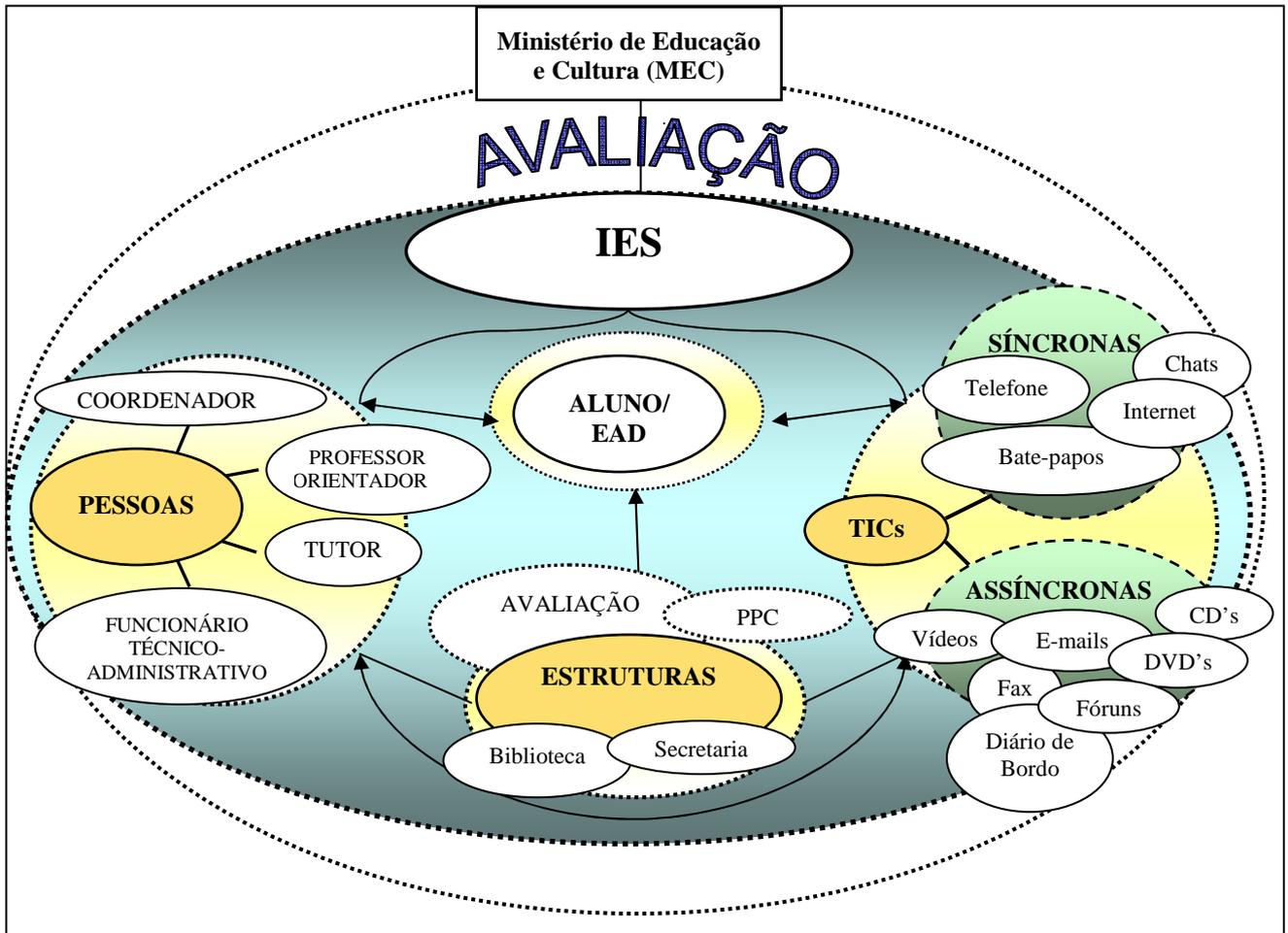


Figura 1 - Ambiente da Educação a Distância
 Fonte: Elaborado pela autora

Embora novas necessidades venham sendo instituídas a cada dia no que se refere à educação, é indispensável que, neste complexo e interativo ambiente que envolve a educação a distância, não seja perdido o foco da qualidade de educação ofertada. A função de conhecer e avaliar como se encontra o ensino em determinada instituição é condição determinante para que as devidas mudanças possam ser implantadas, garantindo assim a instalação ou a permanência da imprescindível qualidade do ensino (BALZAN e SOBRINHO 1995).

A seguir, apresentam-se, de modo mais específico, os elementos que compõem e que interferem no ambiente da EAD.

2.1.6.1 Pessoas

Nessa dimensão, encontram-se envolvidos os recursos humanos necessários ao funcionamento da estrutura que envolve a educação a distância, ou seja: os professores

orientadores/ conteudistas, tutores, coordenadores de cursos, de pólos e de tutores, secretários e corpo técnico-administrativo.

O professor conteudista, de acordo com Maia e Meirelles (2003), é aquele que participa da produção do material didático e pedagógico, com base no conteúdo de cada unidade (apostilas, cadernos, CD's, vídeos, páginas na internet, etc.), ficando com o papel de gestor do conhecimento e cabendo a ele e ao tutor a atualização constante do material utilizado. Conforme Moore e Kearsley (2008), o professor conteudista deve preparar as tarefas dos alunos e estes enviarão aos tutores por meio eletrônico ou correio. Logo, “os instrutores corrigem, comentam, avaliam e comunicam suas observações, enviando o relatório de avaliação à administração da instituição, que o utiliza como parte de seu monitoramento” (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 17).

Na concepção de Gil (2007), os conhecimentos e habilidades pedagógicas que o professor precisa dispor são definidos como requisitos técnicos e envolvem: (1) análise dos objetivos a que se propõe o ensino, seus possíveis problemas, a instituição universitária e a sua legislação; (2) planejamento de ensino – prevê as ações necessárias para que o ensino a ser ministrado atinja seus objetivos; (3) psicologia da aprendizagem – implica conhecer os fatores facilitadores da aprendizagem; (4) métodos de ensino – pressupõe conhecer as vantagens e limitações dos métodos para que a sua utilização seja a mais adequada possível; (5) técnicas de avaliação – prevê que o professor possua capacidade para elaborar instrumentos tanto para avaliar os conhecimentos dos alunos, quanto as suas habilidades e atitudes.

Quanto ao tutor, García Aretio (1999) menciona que a palavra ‘tutor’ pressupõe uma figura que exerce a proteção, a *tutela* ou a defesa de uma pessoa menor ou necessitada. A característica essencial dessa pessoa em EAD é fomentar o estudo independente, figurando como orientador de aprendizagem do aluno solitário e carente da presença do professor. Ele deve possuir uma postura motivadora e ativa e um grande conhecimento da disciplina. Quanto ao total de alunos sob orientação de cada tutor, Maia e Meirelles (2003) afirmam que o ideal seria de 25 a 30 alunos, embora pelo MEC esse número pode elevar-se a 40 alunos por tutor. Para Riño e Riaño e Siebert (2004), o serviço tutorial compreende uma ação docente mediadora, de intervenção didática e comunicativa, de orientação e avaliação mediatizada (através de diferentes suportes) da auto-aprendizagem do aluno.

García Aretio (1991b) aponta que o conhecimento possui uma vida útil de até 10 anos, sendo que o capital intelectual se deprecia 7% ao ano, o que o autor considera muito elevado e significativo para a redução da eficácia na educação, se não houver qualificação permanente

dos docentes. Dessa forma, avançar na qualidade do ensino pressupõe atender às necessidades de formação permanente do professorado, peça-chave do sistema educativo.

Além disso, na concepção de Barros (2002), é preciso pensar em práticas pedagógicas que não obstruam a experimentação de novas soluções e formas de conhecimento. “O processo educacional é mais amplo, não se esgota na dimensão prática, exige a construção da formação em sua totalidade, tem que contribuir para a formação de homens plenos, plenos de humanidade” (PIRES, 1997, p. 91). Barros (2002, p. 11) afirma que, nas práticas educacionais, são apresentadas diferentes expectativas e histórias de vida, e os processos educacionais são tecidos como redes que possuem configurações imprevisíveis que se auto-organizam incessantemente, formando um padrão vivo e interativo.

2.1.6.2 Estrutura

A dimensão “estrutura” abrange a infra-estrutura mínima a ser disponibilizada na sede e os pólos do ensino a distância, tais como laboratórios de informática, salas de aula e bibliotecas.

Conforme a Secretaria de Educação a Distância,

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige a montagem de infra-estrutura material proporcional ao número de alunos, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição (SESU/MEC, 2007, p. 15).

A infra-estrutura material inclui aparelhos de televisão, som, DVD, impressoras, linhas telefônicas, fax, equipamentos para produção audiovisual, computadores ligados em rede e instalações físicas para comportar todas as TIC's. Também é observada a “situação do acervo de livros e periódicos, imagens, áudio, vídeos, sites na internet, bem como laboratórios, bibliotecas e museus virtuais e outros recursos que a informática torna disponíveis”. Além disso, a infra-estrutura deve prever um local apropriado para as “atividades práticas em laboratórios e estágios supervisionados, inclusive para alunos fora da sede, sempre que a natureza e o currículo do curso exigirem” (SESU/MEC, 2007, p. 15).

Também foi inserida nessa dimensão a questão das práticas pedagógicas adotadas pelo curso, a qual envolve o aspecto da avaliação de aprendizagem, gerenciada pelos pólos e elaborada a partir de critérios estabelecidos pelos professores orientadores das disciplinas, auxiliados pelos tutores. Ressalta-se que o sistema de avaliação é uma variável que está

presente nas três dimensões que foram estabelecidas, fazendo parte do processo global de gerenciamento do curso.

2.1.6.3 Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC's

A tecnologia é uma força significativa para o desenvolvimento social à medida que afeta a vida das pessoas e organizações, abrangendo conhecimento, equipamentos, métodos e técnicas, informações sobre processos e produtos, qualidade de vida, conforto, melhorias nas atividades de administração e produção. Do mesmo modo, o surgimento das novas TIC's proporcionou à EAD uma nova realidade, rompendo com a idéia de um projeto pedagógico baseado em “aulas” e apostando na grande capacidade da interação virtual.

De acordo com Haetinger et al. (2006),

As teorias e práticas associadas à informática na educação vêm repercutindo em nível mundial, justamente porque as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação, cooperação e colaboração, tornando-as muito diferentes daquelas tradicionalmente fundamentadas na escrita e nos meios impressos (HAETINGER et al. 2006, p. 2).

Sob um aspecto técnico-científico, a tecnologia refere-se à relação entre matéria e ser humano num processo de trabalho, envolvendo meios de produção que agem sobre a matéria, com base em informação, energia e conhecimento. No setor educacional, no entanto, o uso da tecnologia enquanto componente de inserção social supõe a “construção de uma nova cultura, centrada em valores e objetivos da nova dinâmica da produção e do consumo” (OLIVEIRA, 2001, p. 103). Assim, quando essa tecnologia é utilizada em EAD, acredita-se não existir uma preocupação efetiva com o “entendimento sócio-histórico” desse aparato, embora seja sabido que ela não é um fator em si de equalização social, nem condição suficiente para a formação crítica do aluno. Porém, é visível a formação de um novo “espaço de fluxos” através de “redes globais de instrumentalidade”, com profundas transformações culturais caracterizadas pela constituição de uma nova sociedade mundial, com “novos sujeitos e novas identidades, pelas quais os atores sociais se reconhecem, com base em atributos culturais inter-relacionados, que prevalecem sobre outras fontes de significado e experiência” (OLIVEIRA, 2001, p. 105).

Estudos apontam que as TIC's utilizadas em EAD envolvem internet, telefone, fax, teleconferências, videoconferências, CD's, DVD's, vídeos, rádio, *chats*, e-mails, fóruns, etc., utilizando aplicativos como textos, apostilas, livros vídeos, som e imagem. Os materiais didáticos referem-se ao conjunto de recursos didáticos com diferentes suportes que sustentam

a aprendizagem autônoma do aluno através de orientações, avaliação e retroalimentação. Como equipamentos utilizados, podem-se destacar computadores, impressoras, scanners, gravador e aparelho de CD/DVD, webcam, microfones, vídeos, TVs, antenas, câmera digital, filmadoras, servidores, redes, estrutura para web e teleconferência, projetores, “softwares para o ambiente de aprendizagem, ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, softwares de gerenciamento administrativo e pedagógico” (ZANETTE et al., 2007, p. 12; RIAÑO e SIEBERT, 2004; MAIA e MEIRELLES, 2003).

Haetinger et al. (2006) ressaltam que, em se referindo às políticas públicas brasileiras, algumas disponibilidades foram lançadas para dar impulso à inserção da população no cenário da informação, como os programas TV Escola, Proinfo, Proformação, Paped e o Programa Sociedade da Informação, entre outros. Dessa forma, não há como não admitir uma modificação massiva na racionalidade da sociedade, tanto técnica quanto cientificamente, desenvolvendo diferentes padrões de competência, eficiência e qualificação para o trabalho.

Segundo Zanette et al. (2007), nos processos dialógicos e interativos, a EAD faz uso pedagógico das TIC's, permitindo que a aprendizagem aconteça através do processo de ação-reflexão-ação entre os sujeitos. As tecnologias devem se adequar aos projetos desenvolvidos, atendendo aos critérios mínimos de qualidade, onde deverão ser observados os recursos físicos, a gestão de pessoas e a estrutura tecnológica. Esses componentes devem ser organizados de acordo com o Projeto Pedagógico da IES e devem estruturar-se de maneira a formar uma equipe multidisciplinar, com um programa de formação/atualização de professores e o desenvolvimento de material didático.

2.1.7 Potencialidades e Limitações da Educação a Distância

A EAD passou a ocupar posição estratégica à medida que é utilizada para satisfazer necessidades dos indivíduos, sendo eficaz para atender não somente a uma população excluída do ensino presencial, como também a pessoas que necessitam de alguma formação distinta ou que desejam ter acesso contínuo e permanente à educação.

De acordo com Preti (1996), a maioria dos alunos de EAD apresenta características peculiares: (i) são pessoas adultas inseridas no mercado de trabalho, (ii) não obtiveram aprovação em cursos regulares, (iii) residem longe dos núcleos de ensino e (iv) têm pouco tempo para estudar no ensino presencial.

Não se pode tirar o mérito dessa modalidade de ensino como forma de democratização do saber, um sistema capaz de proporcionar atendimento e acesso ao 3º grau. Já ganhou espaço de atuação em diversos países, sendo reconhecida pela sua qualidade e inovações metodológicas. No entender de Preti (1996), a EAD pode ser considerada como a educação do futuro, de uma sociedade mediatizada pelos processos informativos.

Por sua vez, Ribas (2005, p. 01) adverte que a EAD não pode ser confundida com tecnologia ou com facilidades. Ela deve possuir um projeto educativo claro e bem definido, uma vez que “existe mudança no espaço-tempo de ensino e aprendizagem, o centro deixa de ser o professor, havendo a superação do ensino tradicional com uso de outras linguagens e há autonomia do aluno na construção da própria aprendizagem”. A autora salienta que “a preocupação fundamental da educação a distância é a democratização”, ou seja, o acesso ao saber como um dos modos de superação dos processos de exclusão social, atendendo a demanda existente na sociedade contemporânea, razões para não isolar essa modalidade de ensino da educação geral.

Preti (1996) endossa o pensamento de Ribas (2005) ao afirmar que:

A educação à distância não deve ser simplesmente confundida com o instrumental, com as tecnologias a que recorre. Deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento. É, portanto, uma alternativa pedagógica que se coloca hoje ao educador que tem uma prática fundamentada em uma racionalidade ética, solidária e compromissada com as mudanças sociais (PRETI, 1996, p. 26).

A educação a distância pode apresentar vantagens e desvantagens, em se tratando de educação corporativa, como pode ser observado no Quadro 7.

VANTAGENS	DESVANTAGENS
O aluno dispõe de uma flexibilidade de tempo inexistente no ensino presencial (MAZUR et al., 2006).	O aluno não tem intimidade com o método (MAZUR et al., 2006).
Flexibilidade de espaço (MAZUR et al., 2006).	Caráter de impessoalidade (MAZUR et al., 2006).
Redução de custos (MAZUR et al., 2006).	Custo de implantação, por conta da tecnologia necessária (MAZUR et al., 2006).
Abrangência e alcance (MAZUR et al., 2006).	Alta incidência de evasão (MAZUR et al., 2006).
Acesso fácil e de acordo com as possibilidades do aluno (MAZUR et al., 2006).	Dificuldade de monitoração dos participantes (MAZUR et al., 2006).
Menor interferência na rotina de trabalho (MAZUR et al., 2006).	Difícil encontrar métodos de avaliação confiáveis (TESTA e FREITAS, 2002).
Atende grandes contingentes de alunos sem reduzir a qualidade dos serviços (DOBES, 2002).	Perigo de a EAD transformar-se em apenas transferência de informações (TESTA e FREITAS, 2002).
Agilidade (MAZUR et al., 2006).	Resistência cultural (ALVES e NOVA, 2002).
Estudo independente e individualizado (PRETI, 1996).	Dificuldades de estudar individualmente e a partir do próprio esforço (DOBES, 2002).

Quadro 7 - Vantagens e Desvantagens da Educação a Distância

Fonte: ALVES e NOVA, 2002; DOBES, 2002; MAZUR et al., 2006; PRETI, 1996; TESTA e FREITAS, 2002.

Mazur et al. (2006) alertam para a correção das desvantagens através de uma eficiente estruturação da equipe, visando superar as deficiências na EAD com a elaboração de projetos que busquem *interatividade, autonomia e flexibilidade*, em relação aos alunos, e promovam maior aproveitamento.

Embora Pretti (1996) aponte, conforme Quadro 7, como vantagem o estudo independente e individualizado, é importante destacar que a condução da educação a distância parece transportar a problemas sérios quando envolve a construção de seres humanos que passarão uma boa parte da sua formação acadêmica num mundo paralelo às importantes interações humanas. Assim, certa parcela da integridade desses indivíduos cabe ao professor, através de ações pedagógicas mais pensadas, completas, filosóficas e cheias de movimento lógico, permitindo que estejam o mais satisfatoriamente possível conectadas à realidade concreta, e assim, com maior possibilidade de mover-se para mais distante da alienação e mais perto da humanização (PIRES, 1997).

No entender de Maia e Meirelles (2003), o tipo de educação e aprendizado na EAD provoca transformações na relação tradicional de sala de aula: o domínio do professor transforma-se em compartilhamento do aprendizado; os instrutores passam de especialistas a facilitadores; os cursos passam a ser mais personalizados e menos estruturados; os próprios alunos cuidam de sua instrução e tendem a aprender através do *fazer* e não por memorização.

Nesse sentido, o sucesso da EAD está vinculado ao controle, acompanhamento e interação dos alunos com a equipe multidisciplinar, que, estruturada e capacitada, trabalha

coesa para garantir melhor interatividade, autonomia e desempenho do aluno. Para Riaño e Siebert (2004), a gestão administrativa é responsável pelas informações, trâmites e ações administrativas do aluno, participando ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Aretio (1991a), em EAD, não existe uma dependência e supervisão direta do professor, havendo uma individualização da aprendizagem, minimizada por pequenas cotas de socialização propiciadas pelo uso interativo das TIC's. Segundo Gil (2007, p. 29), conforme “a ênfase é colocada na aprendizagem, o principal papel do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de *ajudar o aluno a aprender*”. Porém, para o autor, ensino e aprendizagem são conceitos interligados: o ensino lembra orientação e transmissão de conhecimentos - o professor é o elemento principal; a aprendizagem refere-se ao aluno, evidencia uma mudança no seu comportamento, a descoberta e apreensão do conhecimento. Para ocorrer aprendizagem, o aluno deve ser incentivado a investigar, perceber suas aptidões, interesses e condições, buscando meios para o seu desenvolvimento individual e social.

Por outro lado, afirma Belloni (2002, p. 137), interesses políticos e econômicos acabam gerando propostas educacionais mais centradas em *processos de ensino* do que em *processos de aprendizagem*. Por isso, é imprescindível cuidar para que os modelos de EAD não se transformem apenas em “*sistemas ensinantes*”, ao invés de “*sistemas aprendentes*”, o que requer qualidade e consciência na atividade docente. O professor deve superar a postura de simples transmissor de conhecimentos para assumir o papel de direcionador, utilizando diversas linguagens ao auxiliar o aluno na sua apropriação de conhecimento. O seu papel dá lugar a um “agente organizador, dinamizador e orientador da construção do conhecimento por parte do aluno e de sua própria auto-aprendizagem contínua” (ALVES e NOVA, 2002, p. 7).

2.2 Avaliação

2.2.1 Contextualização

A avaliação está diretamente ligada a uma percepção ideológica de mundo, de sociedade e de homem que se espera formar. Ela possui o objetivo específico de contribuir para o êxito do ensino, para a criação de saberes e competências pelos alunos (HIPPERT et al., 2002). Além de intrínseca ao ato de ensinar, e “antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, em certos aspectos, as relações entre a família e a escola ou entre os profissionais de educação” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

A concepção de Perrenoud (1999) é clara:

O sistema de avaliação é um tipo de “faixa de segurança”, bem vinda face às múltiplas incertezas que concernem aos objetivos e aos programas, ao procedimento pedagógico, à disciplina, ao lugar dos pais na escola, etc. O sistema tradicional de avaliação oferece uma direção, um parapeito, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço na tarefa, portanto, se há cumprimento de seu papel (PERRENOUD, 1999, p. 156).

Leite (2005), ao descrever o processo de avaliação, preocupa-se em distinguir as diferenças entre avaliação educacional, ou de aprendizagem, e avaliação institucional, ou de políticas públicas. A avaliação educacional refere-se a uma análise de desempenho de indivíduos ou grupos, preocupando-se com a sua aprendizagem, é também vinculada à avaliação de ensino, de currículos ou de alguma modalidade de curso. A avaliação institucional, por sua vez, “dedica-se a avaliar a instituição como um todo ou as políticas públicas em seu caráter global e contextualizado”. Segundo a autora, “a avaliação institucional refere-se a um projeto que permite o balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade” (LEITE, 2005, p. 33). Trata-se de um serviço prestado à sociedade cujo processo propicia a reconstrução da missão, das metas, finalidades, compromissos e modos de atuação dos participantes da instituição.

Para Leite (2005), um processo de avaliação não pode ser uma fôrma, um modelo que oferece um padrão único e técnico para analisar situações que são humanas e complexas. No entanto, é importante conhecer as formas como as avaliações se apresentam, o que permite compreender e escolher os alcances confiáveis, técnicos e políticos, para desvendar as possíveis verdades sobre uma situação. Dessa maneira, é importante entender as racionalidades presentes nos diferentes formatos de avaliação, sejam educacionais ou institucionais, distinguindo seus efeitos e implicações.

Formatos avaliativos são continentes de proposições, de intenções, que se manifestam por um certo feitio de avaliação. Estes continentes, contidos, quando expressos através de palavras e para fins didáticos, caracterizam-se por fronteiras permeáveis que permitem passagens entre propostas (LEITE, 2005, p. 34).

Conforme a concepção de Leite (2005, p. 34), um formato avaliativo não constitui uma categoria pura, mesmo que possua seu próprio nome, seus valores e visões de mundo e use técnicas de avaliação que lhe sejam adequadas. As avaliações, antes de serem “detentoras de supra poderes”, devem ser pedagógicas, estimulando valores e apontando os conhecimentos válidos e de que forma podem ser distribuídos socialmente.

2.2.1.1 Avaliação de Aprendizagem ou Educacional

Para Oliveira et al. (2003), a avaliação de aprendizagem consta de um processo planejado e contínuo de coleta de informações importantes, no que se refere ao processo de aprendizagem discente. Ela permite instaurar juízos de valor, de forma comparativa e corretiva, facilitando a tomada de decisão quando houver necessidade de reajustes no processo educativo, bem como julgar a qualificação e certificação dos alunos. A avaliação, enquanto área de conhecimento da educação recebe influências dos contextos políticos, sociais, econômicos, culturais e pedagógicos, podendo ainda ser influenciada por modelos de outras culturas.

No Brasil, a avaliação de aprendizagem foi, por muitos anos, essencialmente quantitativa, baseada em medidas, utilizando instrumentos e tecnologias para mensurar o desempenho do aluno em termos de alcance de objetivos. O pensamento positivista foi o fio condutor dessa tendência, cujo caráter foi transferido das ciências naturais, que necessitavam utilizar métodos e técnicas que quantificassem os resultados, posto que, para elas, esta era a única possibilidade de dar confiabilidade e validade aos resultados obtidos (OLIVEIRA et al., 2003; FERNÁNDEZ, 2000). O positivismo admite, como fonte única de conhecimento e critério de verdade, a experiência, os fatos positivos, os dados sensíveis; nenhuma metafísica, portanto, como interpretação, justificação transcendente ou imanente, da experiência.

Apenas no final dos anos 70 é que começou a surgir uma ótica qualitativa de avaliação, passando a levantar questionamentos sobre o fato de se mensurar comportamentos, método não suficiente para atingir a dinâmica social e psicológica dos indivíduos. Segundo Immig (2002):

Avaliar qualitativamente não é tarefa fácil. O professor deixa de ser mero coletor de dados quantificáveis e torna-se alguém que utiliza sua experiência, sua visão, interpretando os fatos dentro de um quadro referencial de valores que fundamentam sua postura como educador (IMMIG, 2002, p. 20).

Segundo Fernández (2000), a avaliação quantitativa utiliza técnicas como provas objetivas, testes padronizados e de diagnóstico, observação premeditada, escalas de auto-avaliação, listas de controle, entre outros. Tais instrumentos são escolhidos porque o objetivo é fundamentalmente medir e controlar um processo através dos resultados. A avaliação qualitativa, mais do que instrumentos, utiliza técnicas, pois o seu objetivo é a interpretação

dos processos e fatos. Essas técnicas são abertas e flexíveis e vão se modificando à medida que o processo de avaliação vai se desenvolvendo. São utilizadas técnicas de observação e percepção, entrevistas, registros de campo, entre outros.

A avaliação é tão boa ou tão ruim como é o quadro axiológico de referência em que se enquadra, do mesmo modo que será tão boa ou tão ruim como a metodologia de investigação que utiliza. Na realidade, não podem ser separadas (HOUSE e HOWE, 2001, p. 185).

Conforme Hippert et al. (2002), para que possíveis deficiências sejam evitadas no ato de avaliar, é preciso fazer uso de ferramentas e instrumentos que fundamentem a atribuição de valor, através de critérios claros e definidos, e de acordo com objetivos gerais que orientem a avaliação ao longo do processo, buscando veracidade nos resultados obtidos. Incorporar recursos tecnológicos à forma de ensinar requer repensar a maneira de avaliar. “Diante de novos paradigmas, exigem-se novas visões e práticas na avaliação, que deve passar a fazer parte do processo, deixando de ser um momento estanque, e colocando-se a serviço da aprendizagem” (HIPPERT et al., 2002, p. 3).

2.2.1.2 Avaliação Institucional

Leite (2005, p. 28) defende que uma universidade, para atingir patamares elevados de qualidade, deve partir de uma adequada avaliação institucional, capaz de projetar um diagnóstico fiel ou, como refere a autora, reproduzir “o retrato falado de uma instituição viva”. Para tanto, Leite sugere que a avaliação seja inovadora, participativa e democrática, contribuindo para a identificação dos pontos fortes e fracos do curso, de suas unidades, departamentos ou núcleos de trabalho e, assim, favorecendo a compreensão dos aspectos em que a instituição se auto-reconhece melhor ou pior do que outras.

No entendimento de Dias Sobrinho (2000 apud RODRIGUES, 2003, p. 77), “a avaliação institucional não é instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados”, não se trata da ineficiência de profissionais individualizados. Seu caráter deve ser essencialmente pedagógico, envolvendo o maior número possível de agentes do processo universitário e abordando questões éticas, políticas e filosóficas a respeito da universidade.

Nesse sentido, na intenção de elaborar instrumentos de informações sobre a avaliação do ensino superior, em abril de 2004, foi instituído, pelo Governo Federal, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES representa uma integração de instrumentos de informação – censo da educação superior, cadastros das instituições e de

cursos, cadastro de docentes – e de avaliação – de cursos, institucional e Enade – que conversam entre si e constituem a sua base. De acordo com Polidori et al. (2006), essa trajetória toda teve início nas universidades públicas pelo PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), em 1994, caracterizado como um Programa elaborado pelas IES, com o objetivo de desenvolver um processo de avaliação institucional. Em 1996, houve a introdução do Provão, seguido de outros mecanismos avaliativos que propunham nivelar as IES em termos de qualidade, porém, sem atender aos objetivos propostos. Dessa forma, surgiu a construção e a implantação do SINAES, orientado para a qualidade de todas as ações do ensino superior.

O SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. Ele tem como objetivo assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (POLIDORI et al., 2006, p. 8).

O SINAES, por sua vez, é coordenado e supervisionado pela CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior), responsável por estabelecer as diretrizes e os parâmetros gerais para a operacionalização do sistema de avaliação, tendo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior) como condutores deste processo. Todo esse sistema vem sendo articulado desde a aprovação da Lei 10.861, aprovada pelo Congresso e sancionada pelo Presidente da República em 14 de fevereiro de 2004. Também estão sendo institucionalizados órgãos internos às instituições, que devem coordenar os seus processos avaliativos, as Comissões Próprias de Avaliação – CPA.

Polidori et al. (2006, p. 9) mencionam que é importante que as IES desenvolvam a sua gestão baseando-se nas informações oriundas destas avaliações, e que os resultados deste processo “sirvam como mecanismos para enriquecer o planejamento das IES e subsidiar a construção de políticas internas de desenvolvimento de oferta de um ensino superior de qualidade, além de subsidiar políticas públicas educativas”.

No intuito de atingir as IES na sua totalidade, o SINAES constitui-se de três eixos principais:

(1) Avaliação das Instituições: responsável por verificar como as IES são constituídas e qual a sua capacidade de atendimento à comunidade acadêmica. Neste item está incluído um ponto importante do sistema avaliativo, a auto-avaliação, responsável pela busca

do autoconhecimento, permitindo que as IES se preparem para as freqüentes avaliações externas a que são submetidas, principalmente através do processo de avaliação de cursos. O processo de auto-avaliação é o primeiro passo da avaliação interna, sendo que a avaliação externa é executada por professores de outras IES, selecionados e capacitados para a função.

A auto-avaliação é realizada *in loco*, por meio de visitas que objetivam conhecer a IES, verificar informações e auxiliar na construção de ações que possam vir a beneficiar o desenvolvimento do ensino oferecido. Para a auto-avaliação, são consideradas as seguintes dimensões: missão e plano de desenvolvimento institucional; responsabilidade social da IES; políticas de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação; políticas de pessoal; organização e gestão; sustentabilidade financeira; infra-estrutura física, biblioteca, recursos de informação e comunicação; planejamento, avaliação e meta-avaliação e políticas de atendimento aos estudantes e egressos.

A proposta da auto-avaliação é envolver e comprometer a comunidade acadêmica de forma participativa nas descobertas, “com a finalidade de melhorar ou reforçar aspectos detectados pelas IES que sejam relevantes para os atores institucionais” (POLIDORI et al., 2006, p. 9).

(2) Avaliação dos Cursos: para atender aos princípios do SINAES, essa avaliação assumiu novas características, fundamentando-se numa avaliação externa dos cursos de áreas afins, realizada por uma equipe multidisciplinar de especialistas e um avaliador institucional. É importante destacar que a intenção dessa avaliação não é perseguir, policiar ou punir, mas, sim, proporcionar, através do auxílio de especialistas capacitados, que as IES possam resolver suas questões, dinamizar as atividades e construir metas pontuais e concisas.

(3) Avaliação do Desempenho dos Estudantes: compreende a participação dos estudantes como importante fonte de coleta de informações, possibilitando às IES a realização de debates e modificações nas suas questões acadêmicas, com base em informações sólidas. O atual instrumento de avaliação junto aos alunos denomina-se ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, responsável por avaliar o desenvolvimento dos saberes, das habilidades, conhecimentos e competências ao longo de cada curso. O ENADE é subsidiado pelas Diretrizes Curriculares, pelas oportunidades de articulação entre prática e teoria, pelas relações partilhadas e pelos contextos vivenciados. Segundo dados do Manual do ENADE (2008, p. 9), sobre a abrangência da prova, “será aplicado periodicamente aos estudantes de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro (ingressantes) e último (concluintes) ano do curso, admitida a utilização de procedimentos amostrais”. No entanto, tal procedimento, a partir de 2009, será alterado, passando a não ser mais amostral e sim universal. Tal proposição

foi feita pelo presidente do INEP/ MEC, Reynaldo Fernandes, em notícia publicada no dia 20 de novembro de 2008 (Disponível em: <http://www.inep.gov.br>).

O objetivo primordial desse processo avaliativo é identificar os aspectos que precisam ser modificados e aperfeiçoados, sendo constituído por uma prova e um questionário socioeconômico (QSE), elaborado pelo INEP/MEC, responsável por indicar o perfil dos estudantes e a sua percepção frente à própria trajetória no curso e na IES.

De um modo geral, pode-se dizer que o SINAES pode ser considerado um avanço como modelo de avaliação da educação superior no Brasil ao incluir a auto-avaliação participativa nas instituições e ampliar o foco da avaliação, através da inserção integrada das três dimensões: avaliação institucional, avaliação dos cursos e ENADE, permitindo, desse modo, uma visualização mais completa da qualidade da educação ofertada.

No entanto, conforme entendem Polidori et. al., (2006, p. 16), existem ainda muitos desafios para esse sistema de avaliação, que dependem de uma implantação correta, capaz de favorecer o desenvolvimento dos processos formativos decorrentes da auto-avaliação. Da mesma forma, as “informações e análises qualitativas nos três pilares vêm a beneficiar a difusão de uma cultura da avaliação que não se resume à construção de uma simples lista com o ranking de instituições”, o que é favorecido pelo caráter público das informações.

Enfatiza o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:

Uma das críticas mais constantes que se fazem às práticas avaliativas vigentes nestes últimos anos consiste no uso de instrumentos aplicados a objetos isolados e que conduzem a uma visão parcial e fragmentada da realidade. Assim eles não estariam dando conta da riqueza e da complexidade da educação, nem do sistema e tampouco de uma instituição educativa (SINAES, 2004, p. 84).

Dessa forma, para que o SINAES de fato seja considerado um instrumento qualificado de gestão e não apenas mais um instrumento burocrático, é fundamental que as instituições se apoderem da proposta e dos seus resultados da maneira mais proveitosa possível. Embora o sistema preveja a utilização de múltiplos instrumentos e a combinação de diversas metodologias para atender apropriadamente à complexidade do ato de avaliar, ainda é um desafio a criação de uma cultura de avaliação constante e permanente nas instituições. Fernández (2000, p. 29) confirma isso quando menciona que “a complexidade da realidade parece favorecer a utilização de diferentes métodos de avaliação”.

Para Polidori et al. (2006, p. 16), o desafio do SINAES consiste em acordar as necessidades regulatórias com os tempos exigidos à construção de uma cultura da avaliação nas instituições. É importante destacar que o SINAES foi criado a partir da incorporação de experiências anteriores, decorrentes da história da avaliação da Educação Superior do país, e

da sua ressignificação (avaliação institucional, avaliação de cursos e exame aos estudantes), na busca de “atender aos objetivos propostos de uma avaliação ampla e participativa”.

2.2.2 Entendendo as Diversas Concepções de Avaliação

Na literatura existem diversas definições de avaliação, mesmo assim Fernández (2000) defende que permanece uma necessidade de desenvolver centros de excelência em processos de avaliação, que sejam participativos e reflexivos e envolvam toda a comunidade educativa como uma verdadeira cultura de avaliação, comprometida com a qualidade. Estes processos devem ser de investigação, reflexão e coleta de dados, ter como protagonistas toda a comunidade educativa e, como finalidade, definir linhas de atuação para a melhoria, mudança e inovação do ensino desenvolvido.

O autor propõe um desenho de investigação aberta, com base em uma estrutura configurada por três eixos ou processos: (i) o de intervenção e investigação auto-avaliativa controlada do centro; (ii) o de investigação auto-avaliativa da atividade docente, e (iii) o de inovação e mudanças nos centros a partir dos dois eixos anteriores. Todos estes estão ainda integrados a um quarto eixo, que se converte num processo de formação permanente dos docentes e não-docentes, incluindo a equipe de direção em sua atividade de organização e gestão do centro. Então, Fernández (2000, p. 13) conclui que, nesse ponto, existem quatro eixos em contínua convergência:

A avaliação como um processo de investigação auto-avaliativa e valorativa das estratégias de intervenção do docente; a investigação na própria atividade e organização de um centro; a inovação da oferta formativa e a mudança; e a integração dos processos como um processo de formação permanente e de auto-aperfeiçoamento.

Tendo por base tais afirmativas, torna-se pertinente clarear alguns conceitos fundamentais que servirão como coordenadas para nortear este estudo. Na concepção de Leite (2005, p. 33), “conhecer as formas como as avaliações se apresentam, nos permite compreender e escolher alcances de competência técnica e política adequada e confiável para elucidar a verdade possível e honesta sobre uma situação”.

Para Fernández (2000, p. 18), em um processo de valoração e investigação avaliativa, em que se considerem diferentes finalidades e objetivos ou dimensões, deve-se coletar toda a informação possível sobre o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com uma série de metodologias, técnicas e instrumentos mais adequados, baseados em um modelo de

intervenção, possibilitando a tomada de decisões e sucessivas intervenções para melhorar. O autor ainda sugere que se acrescente a esse processo uma auto-avaliação controlada de todos os membros da comunidade educativa, durante todas as fases do mesmo (inicial, processual e final) e dos diferentes aspectos da mesma (definição de variáveis, indicadores, critérios, processos, métodos e instrumentos).

Nesse sentido, Dominguez (1993, 1996 apud FERNÁNDEZ, 2000) propõe que o desenvolvimento curricular se dê de tal forma que o processo de investigação avaliativa ocorra de modo integrado e simultâneo ao desenho de intervenção, de acordo com os seguintes passos: (1) avaliação inicial diagnóstica – variáveis sócio-contextuais e psicológicas; (2) elaboração do desenho curricular; (3) aplicação; (4) avaliação processual formativa – coleta de dados; (5) avaliação – contraste dos dados; (6) avaliação somativa de contraste – geração de novas hipóteses e inovação curricular.

Na figura da pirâmide a seguir apresentada, é possível visualizar a construção epistemológica e a evolução do conceito de avaliação, através das suas três fases, dimensões e conceitos, seguindo os paradigmas que têm marcado as diferentes orientações da avaliação.



Figura 2 - Construção Epistemológica do Conceito de Avaliação

Fonte - Elaborada pela Autora, de acordo com Dominguez (1990, 1994 apud FERNÁNDEZ, 2000).

a) Concepção Behaviorista, Racional-Científica

Essa concepção propõe um currículo programado através de objetivos que visam, ao término da conduta, resultados e respostas desejadas, sendo que a intervenção serve apenas como um instrumento para a obtenção dos *resultados*. Em tal proposta, de acordo com Fernández (2000), o conceito de avaliação vem marcado pela obtenção dos dados pré-fixados e pela comprovação das hipóteses definidas a priori. “A avaliação tem como propósito recolher os resultados finais do processo e valorar a eficácia do mesmo em função das

percentagens de obtenção dos objetivos pré-fixados” (FERNÁNDEZ, 2000, p. 22). Os resultados, por sua vez, convertem-se num eixo de avaliação, e “*o que*” é a pergunta que define o *objeto* da mesma (capacidades, condutas, destrezas, habilidades, etc.).

Na concepção Behaviorista, conforme Fernández (2000), a avaliação é uma atividade pontual, desenvolvida no final do processo ensino-aprendizagem, sendo exterior a ele e assumindo caráter positivista, por se valer de dados quantitativos.

b) Concepções Humanistas e Cognitivistas (fenomenológica – valoração dos processos)

Esta etapa da construção do conceito da avaliação torna-se importante pela preocupação em não somente avaliar os dados ou resultados finais de um processo, mas entender o *processo* em si. Enquanto a concepção *humanista* se centra nos processos, sobretudo em afetivos e atitudes, a concepção *cognitivista* se centra em avaliar os processos de caráter cognitivo ou de processamento de informações e tomada de decisões.

b.1) A concepção *humanista* (avaliação dos processos – afetivos e atitudes)

Segundo Teperino et al. (2006, p. 38), os princípios observados na teoria humanista “permitem ao indivíduo aprofundar seu processo de autoconhecimento e, assim, conviver de forma mais harmônica consigo mesmo e com os diferentes grupos”. De acordo com os princípios dessa concepção, o indivíduo que compartilha das ações de capacitação é incentivado a desenvolver seu potencial criativo, alargando as possibilidades de obter êxito em suas realizações.

Os humanistas definem o currículo como uma programação por atividades, diferente dos behavioristas, que o definiam por objetivos. Fernández (2000) afirma que esta concepção prima por diferentes possibilidades de intervenção, permitindo múltiplos processos de aprendizagem, de acordo com as características e diferenças pessoais dos alunos, possibilitando-lhes que se auto-realizem como pessoas durante o processo. É importante o esforço realizado pelo aluno e as suas atitudes a respeito da aprendizagem, devendo o professor valorizar mais a parte afetiva e considerar o ponto de partida de cada aluno (conhecimento, características pessoais, possibilidades intelectuais, situações pessoais). Sendo assim, a finalidade dessa avaliação é valorizar o *processo* desenvolvido pelo aluno durante a sua aprendizagem, e o “*como*” ele o fez será o *objeto* da avaliação.

O mesmo autor conclui que tal avaliação requer a utilização de metodologias mistas: métodos, técnicas e instrumentos, de caráter *quantitativo*, com o fim de avaliar os *resultados* dos alunos; bem como métodos, técnicas e instrumentos, de caráter *qualitativo* (entrevistas,

etc.), para avaliar as atitudes, o esforço e o desenvolvimento pessoal do aluno como indivíduo durante o *processo*. Nessa concepção, a avaliação ocorre de forma contínua e paralela ao processo de aprendizagem. Porém, segundo Fernández (2000), exatamente no ponto onde inicia a obrigação dos docentes de qualificar a valoração das notas quantitativas em relação às qualitativas das atitudes dos alunos, na maioria dos casos, isso resulta mais em um paralelismo com a nota quantitativa do que em uma avaliação qualitativa do processo, conferindo mais um caráter de avaliação pontual, final e somativa, do que o caráter de avaliação processual e contínua, que deveria ter.

b.2) A concepção *cognitivista* (avaliação dos processos cognitivos e tomada de decisões)

Teperino et al. (2006, p. 38) afirmam que a teoria cognitivista prioriza processos mentais, cujos “princípios fornecem orientações sobre o funcionamento da mente e as formas utilizadas pelo ser humano para aprender e demonstrar essa aprendizagem de maneira a modificar e aperfeiçoar seus processos cognitivos”. Nessa concepção, o currículo se define como um desenho aberto, em constante construção e reelaboração, consolidado em duas variáveis: a psicologia evolutiva e o desenvolvimento biológico da mente humana, e a adaptação a este desenvolvimento da construção epistemológica do conhecimento que se transmite.

De acordo com Fernández (2000), essa concepção de avaliação centra-se, sobretudo, nos processos desenvolvidos durante a intervenção didática, e sua finalidade será analisar os processos cognitivos e mentais desenvolvidos pelos alunos durante o processo de aprendizagem, sendo os resultados disso utilizados para a tomada de decisões. O *objeto* desta concepção serão os *processos* mentais desenvolvidos (*como* se desenvolvem) e sua relação com os resultados. Os métodos utilizados são mistos, de caráter qualitativo, para perceber, analisar e valorar os processos mentais, e de caráter quantitativo, para valorar os resultados dos processos. Dessa forma, a avaliação possui fases distintas, combinando avaliação inicial e processual (durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem) e avaliação final (dos resultados). Fernández (2000) aponta que, segundo a legislação, na avaliação como *processo*, o objetivo é coletar a informação e realizar os juízos de valor necessários para a orientação e tomada de decisões a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Como *objeto* de avaliação, cinco perguntas essenciais são projetadas:

1) *Para que avaliar?*

O objetivo é orientar o próprio aluno a guiar seu processo de ensino-aprendizagem;

2) *O que avaliar?*

As capacidades definidas nos objetivos gerais;

3) *Como avaliar?*

De forma contínua e individualizada, por critérios e não de modo normativo;

4) *Com que avaliar?*

Com instrumentos qualitativos e quantitativos;

5) *Quando avaliar?*

O processo de avaliação contínua é configurado por três fases (inicial, formativa e somativa).

Enfim, neste planejamento é importante questionar-se ao menos com duas perguntas básicas: a *quem e para quem se avalia?* e *para que se avalia?* Tanto as pessoas quanto a finalidade são aspectos fundamentais, que auxiliam a centrar o conceito ético de avaliação e o conceito de auto-avaliação frente a uma cultura de qualidade de avaliação do ensino.

c) **Concepção Sóciopolítica e Crítica**

Teperino et al. (2006, p. 38) enfatizam que, para a teoria sociocrítica, “a educação é um processo social, político e econômico global, fundado em valores sociais”. Por esse motivo, os cursos devem possuir seus conteúdos contextualizados, garantindo que o resultado seja um processo transformador, não apenas no âmbito pessoal, mas também na sociedade.

No entender de Fernández (2000, p. 26), essa concepção trata da valoração dos processos e resultados em função das variáveis e critérios, sendo o currículo definido como “um processo de investigação e interação dialética entre a teoria e a prática”, cujo objetivo é fazer trocas entre a teoria e a prática e o seu contexto sócio-político, justificando-se, assim, a importância da ética. O currículo, nessa perspectiva, converte-se num instrumento de câmbio social, em que o professor se transforma em um agente das mudanças sociais. O conceito “crítica” surge exatamente pela postura que a educação e os docentes devem adotar perante a sociedade.

Essa concepção recusa o conceito de avaliação como controle, pois isso significaria uma reprodução do sistema social. Assim, a avaliação deve ser um processo em que avaliadores e avaliados formam uma só equipe, que participa e pactua das definições e critérios que servirão como pontos de referência. A avaliação deixa de ter significado para pessoas fora do processo e se converte em uma valoração interna, com a finalidade de mudar e melhorar a si mesma e as atividades dos avaliados e avaliadores.

Fernández (2000, p. 27) afirma que:

A finalidade da avaliação consiste em definir, em função das variáveis contextuais e dos agentes que interferem no processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação, de tal forma que sejam o resultado de uma negociação, ou seja, um pacto, um consenso, no qual todos participem em definir a lógica, eficácia, confiabilidade e utilidade dos mesmos para avaliar o processo e os agentes que nele interferem.

O *objeto* da avaliação é determinado pelas perguntas “para quê?” ou “por quê?”, ou seja, a avaliação das variáveis e critérios se define no diagnóstico do contexto e da realidade na qual irá se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Os métodos, técnicas e instrumentos utilizados são de caráter qualitativo (estudos de caso, observação, entrevistas) e a avaliação também será considerada através de três fases: inicial ou diagnóstica, processual ou formativa; final ou somativa. Contudo, a fase mais importante dessa concepção é a diagnóstica ou inicial, pois o desenvolvimento do processo e dos resultados depende de uma boa avaliação diagnóstica do contexto e da realidade sócio-educativa. Fernández explica que:

O processo de avaliação desta perspectiva se converte em um processo de investigação do currículo desde o seu desenho até sua aplicação e coleta de dados, com o objetivo de ir variando continuamente o desenho (teoria) em função da interação com a realidade (prática), e de reelaborar continuamente seu desenho em função dos dados que se vão coletando, e tendo como objetivo transformar a realidade social sobre a qual se atua como docente (FERNÁNDEZ, 2000, p. 28).

Segundo a percepção do autor, para analisar a realidade e elaborar os critérios de avaliação, é preciso iniciar por métodos de caráter qualitativo (entrevistas, observação, etc.), porém, como se deseja corroborar outros contextos, isto leva à utilização de métodos quantitativos, como questionários, tornando o método misto. É importante destacar que toda a coleta de informações – tanto dados qualitativos quanto quantitativos – ajuda a formular juízos de valor para a tomada de decisões, com a finalidade de melhorar os processos, a qualidade e atividade de professores e alunos, e indicar novas propostas de intervenção, com caráter inovador, que possibilitem o auto-aperfeiçoamento da atividade docente e do centro educativo. A finalidade dessa concepção não está centrada somente nos resultados (capacidades e condutas) e no “o que”, mas também nos processos (atitudes, afetivos, cognitivos e tomada de decisões), sendo ainda importante o “como” e os seus critérios e variáveis, o “por que” e o “para que”.

Assim, diferentes modelos são utilizados em um processo de avaliação, sendo utilizadas variadas metodologias, técnicas e instrumentos de acordo com cada fase:

- 1) Fase inicial: corresponde à avaliação do tipo diagnóstica;
- 2) Fase processual: corresponde à avaliação do tipo formativa;
- 3) Fase final: corresponde à avaliação do tipo somativa.

Teperino et al. (2006, p. 38) salientam a importância de a organização possuir um modelo pedagógico pré-estabelecido, caso contrário, “o primeiro passo será estabelecer o perfil do profissional que a organização deseja desenvolver”. Assim, tendo em vista que a organização conhece seus propósitos, o modelo de avaliação deverá buscar respostas que sejam capazes de enfatizar e proporcionar retorno ao fortalecimento das suas premissas.

Nesse sentido, Perrenoud (1999) afirma que, talvez, a avaliação formativa forneça informações que serão propriedades mais do professor e de seus alunos, cabendo a eles decidir o que querem transmitir aos demais interessados. Para que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem tenha qualidade, através da idéia precisa do que os alunos sabem, da eficácia dos professores e do comprometimento da instituição de ensino, é importante que a avaliação cumpra as três funções: de diagnóstico, formativa e somativa.

De acordo com Santos (2006), a função de diagnóstico é realizada no início do curso para identificar o estágio inicial de conhecimento dos discentes e os fatores necessários para as novas aprendizagens. Essa função também auxilia a detecção de possíveis problemas de aprendizagens e suas causas. Para Fernández (2000, p. 28), esta é a fase mais importante, “pois de uma boa avaliação diagnóstica do contexto ou da realidade sócio-educativa, como ponto de partida inicial, depende o desenvolvimento do processo e os resultados obtidos”.

A função formativa é aplicada durante o processo de ensino-aprendizagem e serve para controlar o rendimento do aluno, as insuficiências da instituição do ensino e fornecer estratégias para atingir os objetivos. Segundo o autor, a avaliação formativa é uma ferramenta de estímulo para o estudo, pois aponta erros e acertos dos alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, funcionando como orientadora dos estudos, uma vez que utiliza o “mecanismo de *feedback*, que permite identificar deficiências e reformular seus trabalhos, visando aperfeiçoá-los em um ciclo contínuo e ascendente” (SANTOS, 2006, p. 2). Santos explica ainda:

Para a maioria dos estudiosos da área de educação, uma das funções básicas da avaliação é o controle. Como controle pode-se entender os meios e a frequência das verificações dos resultados do processo de ensino-aprendizagem, bem como a quantificação e qualificação dos resultados, possibilitando o ajuste sistemático dos métodos que visam à efetivação dos objetivos educacionais (2006, p. 2).

Já a avaliação somativa é direcionada à classificação do discente, conforme a sua adequada utilização do processo de ensino-aprendizagem. É realizada no final do curso ou período letivo, seguindo critérios impostos ou negociados antecipadamente, em geral visando à promoção de grau.

Cabe salientar as palavras de Rodrigues: “cada autor, de acordo com sua metodologia de trabalho, objetivo ou marco teórico de referência, atribui uma definição distinta de avaliação” (2003, p. 42). No entanto, enfatiza a autora que, apesar da crescente busca de métodos adequados, do incremento da comunicação, do entendimento dos principais teóricos e do desenvolvimento de novas técnicas, a prática atual de avaliação tem mudado pouco na maioria dos casos.

Nesse sentido, é importante que haja uma distinção entre quais são os reais destinatários da avaliação e quais são os interessados. Os destinatários são as pessoas que lêem os informes de avaliação e podem utilizar de algum modo os resultados, enquanto que os interessados são as pessoas que recebem o produto, o programa ou a política, colocando em jogo seus interesses. Com frequência, alguns destinatários são os mesmos interessados. (HOUSE e HOWE, 2001 apud RODRIGUES, 2003).

2.2.3 Critérios e Modelos de Avaliação

Escolher os critérios de avaliação é um dos fatores mais importantes para ajudar a esclarecer qual a finalidade do processo avaliativo, para que ou por que se está avaliando. Na concepção de House e Howe (2001, p. 25), as avaliações devem satisfazer três requisitos claros: (1) devem incluir todas as concepções e interesses dos envolvidos; (2) devem permitir um diálogo extenso, de maneira que as perspectivas e os interesses dos envolvidos sejam autênticos; (3) devem facilitar a deliberação de forma que se possa chegar a conclusões válidas, “uma deliberação que utilize os conhecimentos e destrezas dos avaliadores”. Quando a avaliação corresponde a esses requisitos, bem como à análise adequada das informações, pode-se dizer que o estudo é “democrático, imparcial e objetivo”.

House (2000) afirma que a avaliação é um objeto da modernidade e deve ajustar-se à sociedade à medida de sua modernização, cumprindo o papel de dizer, comparativamente, se algo é melhor, ou pior; se é certo, ou errado; se funciona, ou não. Para isso, o autor trata as palavras enfoques, modelos e paradigmas, embora semelhantes, de acordo com suas premissas ou concepções de democracia.

Salienta Félix (2008) que, em relação às diferenças ideológicas e filosóficas, não existe uma filosofia única de avaliação, por isso a diversidade de pontos de vista e a grande discussão sobre a epistemologia e seu valor, uma vez que a epistemologia afeta a escolha da abordagem da avaliação. A autora argumenta que, ao tentar se estabelecer uma relação entre

avaliação e modelos de universidade, é importante aprofundar os grandes formatos responsáveis por sustentar a teoria da avaliação, na intenção de conhecer suas concepções e sinalizar o tipo de avaliação implementada e o resultado do impacto desta na sociedade, fator de subjetivação da qualidade da universidade brasileira, que pode estar transformando a identidade das IES.

Por conta da diversidade de abordagens sobre avaliação, estudiosos como Félix (2008) e Rodrigues (2003) afirmam que vários autores elaboraram formas de classificação ou taxionomia na tentativa de levar ordem à literatura da avaliação, já que o mesmo modelo de avaliação pode ser classificado de diversas maneiras, conforme a ênfase que lhe for atribuída. Assim, entre os tantos modelos de avaliação disponíveis, o estudo irá se limitar a abordar apenas três deles, em função das principais questões a serem solucionadas e do fato de fazerem parte de enfoques político-filosóficos diferentes: (1) Modelos de avaliação utilitarista e intuicionista-pluralista (HOUSE); (2) Modelo de avaliação emancipatória (SAUL, 1995) e participativa (LEITE, 2005).

(1) Modelos de avaliação utilitarista e intuicionista-pluralista

Esses modelos possuem um enfoque liberalista e são fundamentados numa filosofia político liberal-utilitarista (princípio do bem-estar máximo do ser humano) e intuicionista-pluralista (vertente do liberalismo que valoriza os indivíduos, a colaboração entre eles e a sua competência profissional).

House (2000) agrupa esses modelos em “um *continuum* que vai do enfoque mais elitista ao mais democrático, do mais quantitativo ao mais qualitativo, do mais gerencialista ao mais participante”, ou seja, as avaliações são agrupadas em gerencialista e não-gerencialista (LEITE, 2005, p. 35).

E, neste sentido, Félix (2008) explica que as avaliações de caráter gerencialista partem de uma análise de sistemas, seguida por elaboração de objetivos comportamentalistas ou baseados em metas, tendo como enfoque a decisão. Por outro lado, as avaliações de caráter não-gerencialista são mais centradas nos participantes, com caráter qualitativo, abrangendo entrevistas e observações. Essa avaliação caracteriza-se pela necessidade de abrangente participação de todos os envolvidos.

Na concepção de House (2000), as formas de avaliação são baseadas em variabilidades das ideologias do liberalismo, compartilhando princípios análogos a uma sociedade competitiva e mercantil, que valoriza a autonomia individual, em detrimento da

hegemonia da coletividade. Seus principais elementos estabelecem relação ou analogia com proveniências políticas, epistemológicas e éticas.

a) Avaliação gerencialista

Conforme é possível observar no Quadro 8, num primeiro momento, House (2000) agrupa enfoques de avaliação cuja epistemologia é objetiva e ética-subjetiva. As avaliações são orientadas pelo princípio do liberalismo, filosofia política que justifica as escolhas ou opções individuais. “No liberalismo utilitarista, o princípio da utilidade direciona a ação e intervenção do governo”, compartilhando uma visão de sociedade essencialmente de mercado, “competitiva e individualista” (LEITE, 2005, p. 36).

Nesse sentido, o enfoque *Análise de sistemas* possui um caráter gerencial, operando através de estatísticas, medidas e indicadores. O avaliador é um analista capaz de deduzir objetivos desejados e as estratégias apropriadas para a sua obtenção, e seus marcos analíticos fundamentam-se sobre as funções de regulação, produção e quantificação. O enfoque desse método “envolve desde programação linear até análise custo-benefício e planejamento, programação e sistema orçamentário” (LEITE, 2005, p. 37).

O enfoque *Comportamentalistas* trata de uma avaliação que trabalha com testes que se referem a critérios ou normas. São estabelecidas as metas, implantadas as ações e avaliados seus efeitos, elaborando-se testes ou medidas apropriados. É bastante utilizado em gestão com planejamento estratégico e sua metodologia deve responder se o programa está alcançando os objetivos especificados.

O enfoque *Decisão* busca o controle de qualidade e a eficácia do programa de avaliação, comportando avaliações de entrada, de processo e de produto ou saída. Sua metodologia deve responder se o programa é eficaz e que partes do programa o tornam mais eficiente.

A avaliação gerencialista, centrada no usuário, opõe-se à avaliação por objetivos ou comportamentalista. No seu modelo *Sem objetivos definidos*, a avaliação ocorre sem predefinir a situação, caracterizando as percepções e pontos de vista do seu consumidor, usuário ou cliente. Sua metodologia não é clara, valendo-se das opiniões dos consumidores a respeito das questões “quais são seus efeitos?” e o “que acontece?” (LEITE, 2005, p. 38).

b) Avaliação não-gerencialista

A avaliação não-gerencialista, centrada no profissional, é subjetiva e de difícil reprodução, e seus procedimentos não são tão claros. Baseia-se no liberalismo, valorizando a

participação e a colaboração direta dos indivíduos e a competência profissional (LEITE, 2005).

O enfoque *crítica de arte* avalia ou aprecia obras de arte. Em educação, o objetivo é avaliar um programa educativo a partir de suas qualidades intrínsecas, por meio de avaliadores peritos, com grande conhecimento e experiência, capazes de gerar críticas construtivas.

O enfoque *revisão profissional* ou *acreditação* é responsável pela prestação de contas a respeito das ações das escolas e universidades na preparação de profissionais. “Esta avaliação deve deixar claro se uma instituição é o que diz ser e se faz o que promete fazer” (LEITE, 2005, p. 39). Esse enfoque diz respeito à auto-avaliação institucional por docentes e outros e à avaliação externa, pelos colegas profissionais. Sua questão norteadora é como os profissionais classificam o programa, curso ou instituição.

A avaliação *não-gerencialista*, centrada nos *participantes*, pode ser de enfoque *quase jurídico*, correspondendo a uma espécie de júri simulado, capaz de simular e avaliar um determinado programa educativo, respondendo quais os argumentos favoráveis e contrários a esse programa. No enfoque *estudo de casos*, a metodologia possui um caráter mais qualitativo, envolvendo entrevistas e observações e tendo-se a visão dos indivíduos diretamente interessados que participam da avaliação. “O Estudo de casos é um modelo crítico que emite opiniões e juízos fundados nas percepções dos envolvidos”. Sua questão norteadora interroga o que determinado programa parece às pessoas (LEITE, 2005, p. 41).

(2) Avaliações emancipatórias e participativas

Essas avaliações são assim chamadas por usarem metodologias de pesquisa-ação, em que o envolvimento dos sujeitos pode ser uma constante (LEITE, 2005, p. 41). São incluídos, nesse item, os formatos de Avaliação Emancipatória (SAUL, 1995), Avaliação Participativa e Aprendizagem Organizacional (Cousins e Earl); Concepção Democrática Deliberativa (House e Howe) e Avaliação de Projetos (Castro-Almeida, Boterf e Nóvoa).

Leite (2005, p. 41) afirma que o modelo de Avaliação emancipatória de Saul poderia ser localizado como uma avaliação do tipo estudo de caso. Possui enfoque na avaliação de currículos de pós-graduação e tem sido compreendida como um novo paradigma em avaliação e educação. As questões que direcionam esta avaliação são: Quem somos nós? O que é o programa? Quais as críticas que se fazem? Quais os compromissos? Qual a proposta? Segundo a autora, seu modelo está firmado em três vertentes teórico-metodológicas: a avaliação democrática, a crítica institucional e a pesquisa participante. A condução do modelo

deve ser realizada, de preferência, por um avaliador que faça parte do planejamento e desenvolvimento do programa, com experiência em avaliação e pesquisa, e habilidade em relacionamento interpessoal.

Segundo o entendimento de Leite (2005), House propõe uma forma de Avaliação Participativa caracterizada pelo diálogo, inclusão e deliberação dos sujeitos envolvidos na avaliação. “A avaliação, no decurso de projetos, tem função: operatória, permanente, formativa e participativa” (LEITE, 2005, p. 44). A participação do avaliador como parte da avaliação possibilita o confronto dos seus pontos de vista e dos atores, levando a atitudes concretas, com resultados mais eficazes. Trata-se de um “operar comum” entre avaliadores, executantes e beneficiários do projeto na continuidade das ações.

2.3 Considerações sobre o Capítulo

Finalizando esse capítulo, é importante destacar que, no Brasil, ainda prevalece, como herança do pensamento positivista, o modelo quantitativo de avaliar, medir e classificar. Fernández (2000) aponta que a avaliação quantitativa utiliza-se de provas, testes, escalas de auto-avaliação e listas de controle. No entanto, a partir do final da década de 70, uma nova ótica de avaliação surge, uma ótica qualitativa, que interpreta os processos, fenômenos e fatos. Trata-se de uma concepção mais aberta e flexível, que utiliza técnicas de observação, percepção, entrevistas e registros de campo.

Assim, em 2004, o MEC instituiu um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), supervisionado pelo CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior), órgão responsável por estabelecer as diretrizes e parâmetros do sistema da avaliação. Todos esses órgãos ainda estão sob a responsabilidade do INEP, que controla a totalidade da operacionalização do sistema. O SINAES constitui-se de três eixos de avaliação: (1) Avaliação das instituições, (2) Avaliação dos cursos, (3) Avaliação do desempenho dos estudantes.

Na concepção de Leite (2005), uma Avaliação Institucional deve ser inovadora, participativa e democrática. Rodrigues (2003) afirma que seu caráter deve ser pedagógico, envolvendo todos os agentes do processo. Uma das críticas do SINAES (2004) é justamente ao fato de a avaliação ser aplicada a objetos isolados, o que conduz a uma visão parcial e fragmentada da realidade e não abrange toda a riqueza e complexidade da educação.

Dessa forma, Fernández (2000) propõe uma auto-avaliação de todos os membros da comunidade durante as fases inicial, processual e final. Domingues (1993, 1996 apud

FERNÁNDEZ, 2000) sugere uma evolução na avaliação, passando por três fases: (1) Avaliação Diagnóstica – ocorre na fase inicial, realizada através de dados qualitativos, também chamada de fase sócio-crítica, que deve responder as perguntas “para quê?” e “por quê?”; (2) Avaliação Formativa – ocorre na fase processual, mediante dados mistos, dividida em uma Fase Humanista (atitudes) e uma Fase Cognitiva (processos mentais), devendo responder a pergunta “como?”; (3) Avaliação Somativa – ocorre na fase final, através de dados quantitativos, e também é conhecida como Fase Behaviorista, focada em resultados, devendo responder a pergunta “o quê?”.

No modelo da Avaliação utilitarista e intuicionista-pluralista de House, o enfoque segue num *continuum* do mais elitista ao mais democrático, do mais quantitativo ao mais qualitativo, do mais generalista ao mais participante. Apesar disso, House (2000) afirma que as formas de avaliação ainda seguem os ditames de uma sociedade mercantil e competitiva, valorizando a autonomia individual em detrimento da hegemonia da coletividade.

O modelo de Avaliação Emancipatória de Saul pode ser considerado uma avaliação do tipo estudo de caso, compreendida como um novo paradigma em avaliação e educação.

3 MÉTODO DE TRABALHO

Partindo do princípio de que a ciência é compreendida como uma forma de estudo dinâmica, analítica e social, que procura a geração do conhecimento para o auxílio do entendimento da realidade, é imprescindível transpor a barreira superficial dos fenômenos, buscando a compreensão das inter-relações mais essenciais e precisas, o que exige da pesquisa científica uma série de regras e critérios para esclarecer um problema proposto, em função do qual será elaborado todo o percurso metodológico (SOUSA, 2001).

Assim, este capítulo destina-se ao relato da pesquisa, descrevendo todo o percurso metodológico que norteou o estudo, desde a explicitação dos métodos utilizados, passando pela especificação da população-alvo, o método adotado para a coleta de dados, o estudo do caso, chegando aos resultados do mesmo, explanados através da análise e tratamento dos dados. Por fim, são levantadas as limitações do estudo.

3.1 Abordagem Metodológica

Este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa de natureza descritiva, uma vez que, segundo a concepção de Malhotra (2006), procura a identificação das propriedades mais importantes do objeto analisado e a descrição das características de um grupo determinado, fornecendo ao pesquisador o maior conhecimento possível sobre o assunto pesquisado.

A decisão de combinar métodos quantitativos e qualitativos vem sendo valorizada por muitos autores, por oportunizar a complementaridade dos estudos, enriquecendo sobremaneira a pesquisa, sendo possível julgar que nenhum deles seja suficientemente completo quando utilizado de forma isolada (VIEIRA, 2004, AMARATUNGA et al., 2002). Fernández (2000, p. 29) corrobora essa idéia quando refere que “a complexidade da realidade parece favorecer a utilização de diferentes métodos de avaliação”.

A natureza qualitativa, segundo Denzin et al. (2006), localiza o observador no mundo, equivalendo a uma soma de práticas interpretativas e materiais que dão reconhecimento ao

mundo. Tais práticas convertem o mundo em uma seqüência de representações, que incluem conversas, fotografias, gravações, entrevistas, lembretes e notas de campo. Dessa forma, a atividade qualitativa enreda-se por uma abordagem interpretativa do mundo, de forma naturalista, o que exprime o fato de os pesquisadores estudarem aquilo de que se está tratando em seus cenários naturais, tentando entender e interpretar os fenômenos nos termos das significações que os indivíduos a eles concedem.

De acordo com Amaratunga et al. (2002), a *pesquisa qualitativa* é realizada para encontrar percepções, fazer suposições e julgamentos. Os dados qualitativos referem-se a questões relacionadas a *pessoas, objetos e situações*.

A presente pesquisa é caracterizada também por ser um *Estudo de Caso* que, segundo Yin (2007, p. 32), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Por sua vez, Diehl e Tatim (2004) referem que se trata de um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. É uma estratégia da pesquisa que objetiva compreender a dinâmica atual de um único exemplo, de um fenômeno que está sendo investigado; utiliza entrevistas e estudo de documentos históricos, tem grande probabilidade de gerar teorias novas, e a teoria emergente pode ser testável através de hipóteses falsas (AMARATUNGA et al., 2002). É utilizado como estratégia de pesquisa, no sentido de contribuir com o conhecimento que se tem dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos, de grupo e outros (YIN, 2007).

Pode-se considerar também que esta pesquisa está alinhada à concepção de avaliação no formato *estudo de caso* proposta por House (2000), que possui um enfoque político-filosófico, de caráter participativo, cuja epistemologia é subjetivista, baseada no conhecimento tácito, e que busca como produto a compreensão da diversidade. Tal abordagem foi adotada para a pesquisa uma vez que, em determinado momento, o estudo assume um caráter qualitativo, abrangendo observações e entrevistas e valorizando a visão dos indivíduos ligados ao processo educacional.

3.2 População-alvo

O estudo de caso foi realizado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Centro de Educação (CE), tendo como foco de investigação o Curso de Graduação em Educação Especial, modalidade a distância. Cabe salientar que tal modalidade existe há três anos na UFSM, experiência pioneira promovida pelo Centro de Educação, iniciada através do

curso de Educação Especial, com 120 alunos matriculados em 3 pólos de atuação (40 vagas cada): Bagé, Santana do Livramento e Uruguaiiana. O curso está no seu último semestre de funcionamento, considerando um total de oito semestres.

O público-alvo desta pesquisa foram Alunos, Professores, Coordenadores dos Pólos e Coordenador Geral do Curso e Tutores de disciplina e os que atuam nos três pólos (Bagé, Santana do Livramento e Uruguaiiana).

Atualmente o curso possui 105 alunos matriculados, sendo 37 alunos no pólo de Bagé, 33 alunos no pólo de Uruguaiiana e 35 alunos no pólo de Santana do Livramento; 06 tutores (02 por pólo), mais 02 tutores surdos (para o pólo de Bagé e Uruguaiiana); 03 coordenadores (um por pólo), mais 01 coordenador administrativo (Coordenador Geral do Curso).

De um total de 105 alunos matriculados no Curso, 75 responderam ao instrumento de coleta de dados (questionário), totalizando 71,43% de participação. Também foram aplicadas entrevistas junto a professores (5), tutores (4) e coordenadores de pólo (3) e Curso (1), totalizando 13 entrevistas.

3.3 Coleta de Dados

A coleta dos dados para o estudo foi efetuada em três etapas. Na *primeira* etapa, foi efetivada uma análise documental, envolvendo diversas fontes literárias, entre elas o Projeto Político Pedagógico do Curso. Na *segunda* etapa, a coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários, compostos de seis questões referentes a dados gerais de identificação do respondente, 63 questões referentes às Dimensões Pessoas, Estruturas e TIC's e sete questões de dados complementares, visando obter uma avaliação geral da satisfação do aluno quanto às diferentes dimensões. Na *terceira* etapa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores, professores e tutores, cujo roteiro compunha-se de 14 perguntas.

Dessa forma, a coleta dos dados valeu-se de fontes primárias e secundárias. Como fonte primária, foi utilizada a pesquisa de campo, através da aplicação de questionários e de entrevistas semi-estruturadas junto ao público-alvo.

Como não existe um modelo consolidado para coleta de dados para avaliar o ensino a distância, o modelo de questionário da pesquisa foi elaborado a partir da revisão bibliográfica pertinente ao estudo, do Projeto Político Pedagógico do Curso, do modelo de questionário aplicado para os cursos de graduação a distância da Universidade Federal do Rio Grande do

Sul (UFRGS) e dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância propostos pelo MEC.

Dessa forma, o modelo adotado está baseado na literatura sobre cursos da modalidade EAD e tradicional, em aspectos que o governo sugere que sejam avaliados em uma IES, no modelo de estudo de caso proposto por House (2000), assim como levou em consideração a concepção de Fernández (2000) sobre os públicos que devem estar inseridos e fazer parte de um processo avaliativo.

No caso do roteiro para as entrevistas, este foi elaborado considerando algumas das interrogações propostas no questionário, a fim de estabelecer ligações ou perceber discordâncias no que se refere às questões dirigidas a todo o público envolvido.

A entrevista semi-estruturada tem como objetivo principal compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema de interesse. Para tanto, utiliza roteiros que não devem ser rígidos nem impedir o entrevistado de expressar suas percepções acerca do tema investigado. Estes são adequados quando o pesquisador pretende compreender o mundo dos entrevistados e entender os seus comportamentos sem basear-se em categorias pré-estabelecidas, considerando as opiniões e crenças deles, assim como quando o assunto a ser pesquisado é complexo, pouco explorado ou confidencial e delicado (FONTANA e FREY, 2000; GODOY, 2006).

Como fonte secundária, foram utilizadas pesquisas em documentos institucionais, tais como Projeto Pedagógico do Curso (PPC), livros, periódicos, base de dados, legislação educacional, entre outros.

Assim, foram aplicados dois instrumentos de coleta de dados junto ao público definido – tendo o pesquisador ido duas vezes a campo –, a seguir explicitados:

- (1) questionário referente às dimensões de avaliação da EAD – Pessoas, Estruturas e TIC's – junto aos alunos;
- (2) roteiro de entrevista referente às questões pertinentes à EAD junto aos tutores, professores, coordenadores de pólos e coordenação de curso.

Os dois instrumentos utilizados encontram-se nos Apêndices A e B.

Os Quadros 9 e 10 apresentam o número de entrevistados por segmento, assim como as perguntas relativas a cada dimensão, respectivamente.

ENTREVISTADOS	QUANTIDADE
Tutores	01 por pólo (Bagé, Santana do Livramento e Uruguaiana) e 01 tutor de disciplina (de Santa Maria)
Professores	01 por Núcleo de disciplinas (Didático Pedagógico, Fundamentação da Educação Especial, Dificuldades de Aprendizagem, Surdez, Déficit Cognitivo)
Coordenadores de Pólos	01 por pólo (Bagé, Santana do Livramento e Uruguaiana)
Coordenação Curso	01 professor

Quadro 8- Público-alvo de Pesquisa

DIMENSÃO DE EAD	QUESTÕES DA ENTREVISTA
Pessoas	1, 10, 11
Estrutura	2, 3, 4, 8, 9 e 12
TIC's	5, 6, 7
Pessoas, Estrutura e TIC's	13, 14

Quadro 9 - Questões das Dimensões de EAD

Os questionários foram elaborados em cinco blocos, ou seja: (1) composto por dados gerais dos respondentes; (2) referente à percepção quanto aos Professores, Tutores e Coordenadores, cada um deles compondo um construto; (3) referente à percepção quanto às TIC's e às Práticas Pedagógicas, cada um deles compondo um construto; (4) referente à percepção quanto à Estrutura do Pólo e do Curso, compondo um construto; (5) por fim, o último bloco, referente aos dados complementares, que, nas análises, foi intitulado de Avaliação.

Todas as escalas foram estruturadas de 0 a 6 (Discordo Totalmente a Concordo Totalmente), exceto a do último bloco (5), onde foi utilizada uma escala de 0 a 10.

Os questionários foram aplicados nos dias 29, 30 e 31 de outubro de 2008, nos pólos de Bagé, Santana do Livramento e Uruguaiana, respectivamente, conforme o cronograma das aulas presenciais elaborado pela Coordenação do Curso, no início de cada semestre por pólo de atuação.

3.4 Análise e Tratamento dos Dados

O questionário (Apêndice B) teve seus dados inicialmente organizados em uma base, utilizando o *software* Excel, sendo a seguir tabulados e analisados quantitativamente, utilizando-se o *software* de apoio SPSS 13.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*), para realização da descrição da amostra, descrição do perfil dos entrevistados, técnicas de

análise estatística simples (média, mediana e desvio-padrão de cada variável por construto), análise da consistência interna, análise descritiva e comparativa dos construtos, teste de diferenças de médias e desvio-padrão dos construtos por pólo, correlação entre os construtos e regressões.

As entrevistas destinadas aos coordenadores, professores e tutores foram gravadas e transcritas de acordo com os roteiros estabelecidos, que se encontram no Apêndice A.

Para a descrição dos dados, foram feitas as transcrições das entrevistas com as descrições dos relatos, em seguida uma filtragem preliminar e a organização dos mesmos, e finalmente, a organização, de forma coerente, com embasamentos teóricos e possíveis ou necessários comentários do pesquisador. Para as análises, as questões das entrevistas foram agrupadas de acordo com a classificação apresentada no Quadro 10, seguindo os critérios de interesse dos construtos.

A fim de uma melhor compreensão das análises e para que fosse mantido um caráter de neutralidade nas falas, foi decidido classificar os entrevistados por números, de acordo com a especificação a seguir:

- 1) Coordenador Geral do Curso - Coordenador Geral do Curso
- 2) Coordenador do Pólo 1 - Coordenador do Pólo de Bagé
- 3) Coordenador do Pólo 2 - Coordenador do Pólo de Livramento
- 4) Coordenador do Pólo 3 - Coordenador do Pólo de Uruguaiana
- 5) Professor 1 – Professor do Núcleo da Fundamentação
- 6) Professor 2 - Professor do Núcleo Didático Pedagógico
- 7) Professor 3 - Professor do Núcleo Dificuldades da Aprendizagem
- 8) Professor 4 - Professor do Núcleo da Surdez
- 9) Professor 5 - Professor do Núcleo Déficit Cognitivo
- 10) Tutor SM - Tutor de Santa Maria
- 11) Tutor do Pólo 1 - Tutor do Pólo de Bagé
- 12) Tutor do Pólo 2 - Tutor do Pólo de Livramento
- 13) Tutor do Pólo 3 - Tutor do Pólo de Uruguaiana

A Figura 3 apresenta o modelo geral da pesquisa.



Figura 3 – Modelo Geral da Pesquisa
 Fonte: Elaborado pela Autora.

Os dois instrumentos utilizados para a coleta dos dados (questionário e roteiro de entrevistas) pretendem juntar as abordagens coletadas, com o intuito de levantar as possíveis facilidades e/ou dificuldades encontradas no gerenciamento e operacionalização dos recursos envolvidos nos ambientes EAD, a julgar pelo que já foi vivenciado até o presente momento pela experiência piloto em EAD da UFSM, no curso de Educação Especial. Isso, com a finalidade de sugerir proposições para o melhor desempenho da educação a distância, neste e em futuros cursos que vierem a constituírem-se na UFSM ou demais Instituições de Ensino Superior.

3.5 Limitações do Estudo

O estudo não apresentou restrições quanto ao acesso às informações e à disponibilidade das pessoas envolvidas (coordenações, professores, tutores e alunos) para a

coleta dos dados. Dessa forma, as possíveis limitações para o estudo ficaram por conta dos procedimentos técnicos, como as análises das entrevistas, cujos relatos perceptuais estão sujeitos a vieses, uma vez que dependem das interpretações do pesquisador. Da mesma forma, por se tratar de um *estudo de caso*, existe dificuldade em se fazer generalizações para outros casos. Cabe também destacar que os fatores apresentados e discutidos no presente estudo não esgotam a totalidade de contribuições feitas até então na literatura, cabendo uma continuidade na pesquisa, que permita ampliar e fortalecer a confiabilidade das investigações sobre o tema.

4 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO OBJETO DE ESTUDO

Segundo Moore e Kearsley (2008), os últimos dez anos têm ocasionado uma alteração na dimensão em que os estudos e a prática da educação a distância têm sido aceitos, tanto no contexto acadêmico quanto em treinamentos empresariais. Preconceitos de longa data, contra o aprendizado fora do *campus* e das salas de aula, vão sendo gradativamente eliminados.

Conforme dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, esta cresceu 213% no Brasil entre 2004 e 2007. Corroborando a estatística, até 2004, a cidade de Santa Maria tinha somente dois pólos de educação a distância, com cerca de 190 alunos e nove cursos. Atualmente existem sete instituições particulares na cidade dispendo de 55 cursos de graduação e aproximadamente dois mil alunos, cerca de quase 10 vezes mais. De acordo com o Anuário, o estudante que opta por um curso a distância apresenta um perfil diferenciado, possuindo, em média, mais de 30 anos, já inserido no mercado de trabalho, é casado, tem filhos e ganha até três salários mínimos (DIÁRIO DE SANTA MARIA, 07 de maio de 2008, p. 29). Essas informações corroboram os estudos de Belloni (1999, p. 45): “os estudantes a distância são na maioria adultos entre 25 e 40 anos, que trabalham e estudam em tempo parcial, bastante reduzido”.

A seguir, serão expostas as atuais configurações da educação a distância na Universidade Federal de Santa Maria, desde os cursos oferecidos e número de pólos atuantes até as especificidades do curso de Educação Especial.

4.1 A EAD na UFSM

A UFSM foi criada pela Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960. Trata-se de uma Instituição Federal de Ensino Superior, constituída como Autarquia Especial, vinculada ao Ministério da Educação, e desde 2001 compõe-se de oito Unidades Universitárias: Centro de

Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Educação, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Tecnologia, Centro de Artes e Letras e Centro de Educação Física e Desportos.

A Universidade Federal de Santa Maria possui atualmente 23 pólos de educação a distância, a maioria no RS, mas também com unidades no Paraná, São Paulo, Tocantins e Ceará, oferecendo os cursos de Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação (*Lato Sensu*), Agricultura Familiar e Sustentabilidade (*Tecnólogo*), Gestão Educacional (*Lato Sensu*), Pedagogia (*Licenciatura*), Física (*Licenciatura*), Letras/ Espanhol (*Licenciatura*), Letras/ Português (*Licenciatura*) e Física (*Licenciatura*) (Disponível em <http://www.ufsm.br>).

Por meio da parceria com o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), do governo federal, as universidades recebem recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a execução dos cursos, fator que permitiu à UFSM a ampliação de vagas, contando hoje com cerca de 700 alunos estudando a distância. Atualmente existem 50 professores da UFSM trabalhando com EAD, mas existe uma previsão de que, com o novo vestibular no segundo semestre de 2008, serão oferecidas mais 600 vagas e, assim, outros 30 docentes deverão também se dedicar a essa modalidade (DIÁRIO DE SANTA MARIA, 07 de maio de 2008, p. 29).

Numa iniciativa pioneira da UFSM, o curso de Educação Especial iniciou uma experiência piloto em EAD no ano de 2005, através da oferta de 120 vagas, alavancando ano após ano a expansão da educação a distância até chegar aos números observados em 2008.

O curso entende que o objetivo da Universidade não é apenas cobrir as vagas do mercado de trabalho, dessa forma estaria apenas contribuindo para a conservação dos problemas sociais, uma vez que as demandas do mercado exprimem os conflitos e as contradições do sistema político e econômico. “Ela deve interferir no cerne das contradições e dos conflitos que reconhece à sua volta, realizando ações que beneficiem a sociedade com que interage”. Assim, ao ingressar na Universidade, o aluno deve tornar-se um cidadão envolvido com as mudanças sociais, pois, sem isso, o conhecimento obtido se transforma em um simples exercício de individualismo. “A formação universitária, se deixa de lado o componente propriamente humanístico do processo de formação, reduz os estudantes a figuras anônimas e indiferentes” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005, p. 07).

4.2 Curso de Graduação a Distância de Educação Especial da UFSM

O Curso de Graduação a Distância de Educação Especial da UFSM (Projeto Político Pedagógico, Educação Especial, UFSM, 2005, p. 41) passou por diversas alterações para a obtenção de um qualificado e efetivo funcionamento: (1) substituição da plataforma *Amem* pela plataforma *E-proinfo-MEC*; (2) realocação de determinadas disciplinas; (3) modificação na seqüência curricular recomendada por semestre; (4) necessidade de um funcionário técnico-administrativo e um coordenador por pólo; (5) complementação da gestão acadêmico-administrativa através de uma subcoordenação de tutoria e pólos; (6) atribuições do mediador pedagógico/tutor; (7) conformidade do Colegiado às normas da UFSM.

De acordo com a concepção do Curso, a grade curricular faz parte de um Projeto Pedagógico do Curso (PPC), cuja elaboração não deve focar simplesmente a enumeração de disciplinas, mas estabelecer questionamentos relevantes e motivadores para a prática profissional e para o amadurecimento intelectual. Um PPC específico deve contemplar orientações de composição curricular, articulações entre ensino, pesquisa e extensão e perfil dos egressos, apresentando coerência entre as áreas de atuação do curso, a estrutura curricular, o elenco das disciplinas, as estratégias pedagógicas, os métodos de avaliação e a qualificação docente. A seguir, apresentam-se alguns elementos importantes que caracterizam o curso e que constam no Projeto Político Pedagógico (PPC).

4.2.1 Objetivo Geral

- Formação de professores a distância para a Educação Especial, curso de Licenciatura, Graduação Plena, em nível superior, para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas diferentes modalidades da Educação Especial, usando as TICs em diferentes ambientes educacionais (CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005, p. 45).

4.2.2 Objetivos Específicos

- Promover conhecimentos relativos à dificuldade de aprendizagem e ao déficit cognitivo, a fim de formar graduandos aptos à ação pedagógica e inclusão educacional de pessoas portadoras de necessidades especiais;
- Incentivar, através da interação à distância, a ação-reflexão-ação como forma de captar e assistir às necessidades educacionais especiais dos alunos, valorizando a educação inclusiva;
- Favorecer ações pedagógicas à distância, nas distintas áreas de conhecimento, de maneira adequada às necessidades especiais de aprendizagem;
- Proporcionar a distância a dominação das técnicas e métodos pedagógicos capazes de viabilizar o intermédio de conhecimentos para os alunos, nas etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas modalidades de Educação Especial;
- Propiciar vivências, visando o conhecimento da gestão escolar nas instituições de ensino, desde os primeiros semestres do curso;
- Facultar um trabalho de campo através de estágios no curso, nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas modalidades de Educação Especial;
- Facultar diferentes formas de criação do conhecimento através de tecnologias e mídias, como tele e videoconferências e ferramentas disponibilizadas para uso do curso (CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005, p. 45).

4.2.3 Áreas de Atuação

- Docência em classes ou escolas especiais que atendam alunos com dificuldades de aprendizagem, déficit cognitivo e surdez na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Docência no apoio pedagógico especializado, dando suporte aos professores e visando à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas demais modalidades de atendimento: salas de recursos, classes hospitalares, ambiente domiciliar e serviços de orientação pedagógica por meio de serviço itinerante (CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005, p. 49).

4.2.4 Forma de Ingresso e Estrutura Curricular

A forma de ingresso dos alunos aconteceu mediante processo vestibular, e a duração do curso é de oito semestres, sendo seu máximo estabelecido pela seqüência aconselhada + 50% , o que equivale a 12 semestres. O número de trancamentos parciais possíveis é 10 e totais, 4. Foram disponibilizadas 120 vagas, para as quais o ingresso único aconteceu no segundo semestre letivo do ano de 2005 (CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005, p. 74). A seguir, os Quadros 12 e 13 apresentam o Currículo do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial da UFSM, juntamente com a carga horária estabelecida para integralização curricular.

Núcleo	Carga Horária
Núcleo Didático Pedagógico (Disciplinas Teóricas e Práticas)	1380
Núcleo da Fundamentação da Educação Especial (Disciplinas Teóricas e Práticas)	345
Núcleo por Categorias – Dificuldades de Aprendizagem (Disciplinas Teóricas e Práticas)	135
Núcleo por Categorias – Surdez (Disciplinas Teóricas e Práticas)	330
Núcleo por Categorias – Déficit Cognitivo (Disciplinas Teóricas e Práticas)	60
Disciplinas Complementares de Graduação	105
Atividades Complementares de Graduação	105

Quadro 10 - Estrutura Curricular do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial (2005)

Fonte: Elaborado pela Autora com base no PPC do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005, p. 59.

Carga horária a ser vencida em:	
Disciplinas Obrigatórias	2.655
Disciplinas Complementares de Graduação	105
Atividades Complementares de Graduação	105
Carga horária total mínima a ser vencida	2.865

Quadro 11 - Carga Horária total mínima a ser vencida pelo Curso de Graduação a Distância de Educação Especial (2005)

Fonte: Elaborado pela Autora com base no PPC do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, p. 72.

A estrutura curricular está organizada para desenvolver-se através de 2.655 horas/aulas na parte fixa e 210 horas/aulas reservadas à parte flexível. São destinadas 450 horas/aulas à formação didático-pedagógica em práticas de ensino, com vivência nos ambientes de atendimento a alunos com necessidades especiais, e 405 horas de Estágio Supervisionado, atendendo ao que dispõem a Resolução n. 1 e a Resolução n. 2, de 2002, ambas referentes à

formação de professores. A legislação que regula o Currículo do Curso é: Resolução CNE/CB 02/2001; Resolução CNE/CP 01 e 02/2002; Lei 11.405/1999; Lei 10.436/2002; Lei Municipal 4.528/2002; Decreto 2.494/1998 e Decreto 2.561/1998.

A estrutura curricular completa encontra-se no Anexo A deste trabalho.

4.2.5 Pólos de Atuação e Alunos Envolvidos

O curso possui atualmente 105 alunos matriculados em três pólos que se encontram desenvolvendo o *Projeto Piloto* do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial e estão situados em Bagé, Santana do Livramento e Uruguaiana. Cabe salientar que o curso iniciou em 2005.

Em Uruguaiana, o pólo funciona junto à prefeitura; em Santana do Livramento, o pólo funciona nas dependências de um Colégio Marista; e em Bagé, nas dependências de uma Escola da cidade.

No que se refere à evasão escolar, a mesma é considerada razoavelmente baixa. Já iniciando seu oitavo semestre: Bagé possui 37 alunos cursando, com 7,5% de evasão, do total das 40 vagas; Uruguaiana possui 33 alunos cursando, com 17,5% de evasão, do total das 40 vagas; Livramento possui 35 alunos cursando, com 12,5% de evasão, do total das 40 vagas.

4.2.6 Recursos Humanos Envolvidos

De acordo com o PPC, os recursos humanos envolvidos para a implementação do projeto Piloto do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial são: professores lotados nos departamentos didáticos, de cujas disciplinas, pertencentes à grade curricular do curso, são professores orientadores; professores para assumir a coordenação do curso (um titular e um substituto) e subcoordenações; um funcionário técnico administrativo; um coordenador por pólo; professor para língua brasileira de sinais – LIBRAS, lotado no departamento de Educação Especial; mediadores pedagógicos/tutores na UFSM e nos pólos; monitores técnicos para organização e manutenção dos laboratórios nos pólos (CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005).

Na prática, atualmente os recursos humanos estão disponibilizados da seguinte forma: cada pólo (Bagé, Uruguaiana e Santana do Livramento) constitui-se de dois tutores (presenciais – auxiliam os alunos na plataforma) e um coordenador, sendo que existem ainda

mais três tutores para cada disciplina. Além destes, Bagé e Uruguaiana possuem ainda um tutor surdo (LIBRAS). Fazendo-se uma retrospectiva desde o início do curso, e já uma previsão para o semestre seguinte, os professores (em torno de 60 ao todo, envolvendo os cinco núcleos) ficaram alocados conforme as informações do Quadro 13.

Semestre	Nº de Professores	Nº de Disciplinas
1º	08	05
2º	10	07
3º	10	08
4º	11	09
5º	11	08
6º	06	04
7º	06	04
8º	03	01

Quadro 12 - Relação do Número de Disciplinas e Professores por Semestre

4.2.7 Papel dos Docentes do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial

Os professores orientadores da disciplina e mediadores pedagógicos/ tutores constituem um importante recurso do processo, sendo responsáveis por “dar condições para o acesso a um conjunto de conhecimentos relevantes e inovadores que justifiquem a formação superior” (CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005, p. 51). Neste contexto particular, cabe ao professor desenvolver uma ação docente de não apenas ensinar, mas também pesquisar, transformando o aluno graduado em um ser capacitado para assumir suas funções na sociedade.

O mediador pedagógico/tutor deverá presenciar o desenvolvimento das atividades, averiguando e identificando as dificuldades e avanços para dar mais subsídios aos professores na depuração do processo, mantendo o professor orientador sempre informado sobre o desenvolvimento dos alunos e facilitando sua interação através de recursos como agenda, fórum, *chat*, *e-mail* e biblioteca, etc.

4.2.8 Estratégias Pedagógicas

As estratégias pedagógicas previstas para o Projeto Pedagógico decorrem do que foi concluído nas atividades de Avaliação Institucional do Curso de Educação Especial, um

instrumento importante na busca da melhoria da qualidade de ensino, devendo ser crítica, coletiva, independente, participativa e transformadora da instituição e comunidade envolvida. A Avaliação Institucional possui o objetivo de avaliar e fornecer diagnóstico constante dos cursos e projeto acadêmico e político da instituição, fazendo diagnóstico permanente das atividades curriculares e propondo mudanças através das vozes dos alunos, professores e funcionários. Para tanto, o curso delineou as seguintes estratégias pedagógicas:

- promoção das atividades de ensino, pesquisa e extensão, que facilitem e complementem a formação, desenvolvendo projetos práticos relacionados com as teorias estudadas;
- implantação de estágios envolvendo professores, tutores e orientadores presenciais, que serão desenvolvidos pelos alunos de forma adequada às demandas da Educação Especial;
- reflexão crítica através dos contatos com instituições de Educação Especial e Escolas, com orientação a distância pelas ferramentas *e-proinfo - MEC* e ações previstas nos cadernos didáticos;
- o professor orientador da disciplina deverá promover ação-reflexão-ação em todas as atividades previstas no Curso, utilizando recursos tecnológicos e metodologias facilitadoras da aprendizagem e desenvolvimento dos cursistas;
- o Currículo terá uma parte flexível que possibilite a reflexão, através de Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs), cujos temas oportunizem o enriquecimento dos cursistas, a partir das necessidades percebidas por eles ou de sugestões do Colegiado do Curso; outra possibilidade que a parte flexível do Currículo contempla são as Atividades Complementares de Graduação (ACGs) – participação em projetos, participação em eventos, publicações, entre outros, conforme legislação da UFSM.

4.2.9 Proposta de Avaliação da Aprendizagem para o Curso a Distância

Um dos desafios atuais da universidade pública comprometida com um projeto social para o país é a qualidade do ensino e a ampliação do acesso a ele, buscando a diminuição das assimetrias sociais. A contrapartida do estado financiador da universidade pública é justamente a qualidade, decorrendo desta relação os processos de avaliação e regulação do ensino superior. Assim, os argumentos para a exigência da avaliação são muitos, tais como assegurar a qualidade, distribuir adequadamente os escassos recursos públicos, expandir o sistema, produzir informações com ênfase nos resultados, entre outros.

Consta no projeto do curso que “a avaliação da universidade deve ser considerada como uma atividade essencial para o aperfeiçoamento acadêmico, a melhoria da gestão universitária e a prestação de contas à sociedade, que é, em última análise, quem a financia” (CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005, p. 271). A avaliação dos cursistas no Projeto Piloto se dá a distância, em cada disciplina da matriz curricular, além de uma prova presencial semestral em cada disciplina, que é realizada nos respectivos pólos. A avaliação deve ser contínua e formativa sobre o processo de evolução do aluno, por meio dos seguintes recursos:

- fórum de discussão – interatividade entre aluno-aluno e aluno-formador;
- diário de bordo – usado individualmente ou em grupo;
- *chat* ou bate-papo – oportunidades de interação em tempo real;
- biblioteca – local onde estarão as bibliografias, textos e artigos, além de indicações de sites;
- agenda – as atividades propostas serão disponibilizadas na seção do ambiente *e-Proinfo - MEC*.

O Quadro 14 apresenta os itens avaliados e os seus respectivos pesos, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso:

Itens de Avaliação	Pesos
Atividades	20%
Participação nos Fóruns	10%
Participação nos <i>Chats</i>	5%
Acessos	5%
Auto-avaliação	5%
Aplicação de Projetos Contextualizados	20%
Relatório	10%
Prova Presencial	25%
Total	100%

Quadro 13 - Pesos dos itens avaliados

Fonte: Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005, p. 54.

Refere o Projeto Político Pedagógico que, caso algum item não seja cumprido pelo aluno, obrigatoriamente este deverá prestar exame final. Para obtenção dos valores mínimos em cada item, serão considerados os aspectos que estão especificados no Quadro 15.

Atividades	Pelo menos 70% de realização	Qualidade da produção
Participação nos Fóruns	Pelo menos 1 mensagem remetida por semana	Qualidade das contribuições
Participação nos <i>Chats</i>	Participação em pelo menos metade dos <i>Chats</i> marcados	Qualidade das contribuições
Acessos	Pelo menos 4 dias por semana	-
Auto-avaliação	Obrigatório	Qualidade da argumentação
Aplicação de Projetos Contextualizados	Obrigatório	Qualidade da produção
Relatório	Obrigatório	Qualidade da produção
Prova Presencial	Obrigatório	Qualidade da produção

Quadro 14 - Critérios de Avaliação

Fonte: Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005, p. 54.

De acordo com o PPC do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, os alunos deverão alcançar média igual ou superior a sete (7,0) ao final do semestre, para serem aprovados na disciplina. Aqueles alunos que não alcançarem a média deverão submeter-se a um exame final, cuja nota mínima de aprovação é cinco (5,0), obtida pela média aritmética das notas da avaliação semestral e final. Nas disciplinas reprovadas, os alunos deverão ser rematriculados conforme a disponibilidade de oferta do Curso.

Em relação ao material didático utilizado, o mesmo é todo impresso. De acordo com a metodologia que consta no PPC do curso, bem como de acordo com a legislação vigente, a primeira aula e a prova são na modalidade presencial. Em relação à infra-estrutura de apoio, cada pólo possui sua própria biblioteca. É política do curso comprar seis exemplares de cada obra por disciplina, sendo que um exemplar fica na biblioteca setorial do Centro de Educação da UFSM.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo está dividido em dois blocos. No primeiro bloco, é feita a descrição da amostra e a descrição do perfil dos entrevistados, seguidas de uma análise descritiva e análise da consistência interna (análise descritiva e comparativa dos construtos) e, por fim, é verificada a influência dos construtos na avaliação do Curso, através de uma análise de correlação e uma análise de regressão.

No segundo bloco, são analisadas as entrevistas realizadas com tutores, professores e coordenadores de pólos e Curso, estabelecendo-se comparação entre os resultados obtidos por meio dos dados qualitativos e os resultados das análises dos questionários (dados quantitativos).

5.1 Análise Quantitativa dos Dados

1. Descrição da Amostra

A população do estudo é formada pelos alunos matriculados no Curso de Educação Especial, na modalidade a distância, da UFSM, distribuída entre os pólos de Bagé (1), Santana do Livramento (2) e Uruguaiana (3). A aplicação dos questionários foi feita diretamente nos referidos pólos, nos dias 29, 30 e 31 de outubro de 2008, durante as aulas presenciais da disciplina de “Desenvolvimento Infantil: Os Constituintes Biopsicossociais Potenciais e de Risco ao ser Criança”, ministrada pela professora Daniela Lobo, sendo abordados todos os alunos presentes em sala de aula durante esse período.

Da população de 105 alunos matriculados nos três pólos do Curso, 71,4% responderam o questionário, totalizando uma amostra de 75 respondentes.

De acordo com Lopes et al. (2005, p. 03), uma amostra corresponde a um “subconjunto da população e deverá ser considerada finita”, sendo ela representativa e com

capacidade de representar “todas as características da população como se fosse uma fotografia da mesma”. Dessa forma, o presente estudo tem sua amostra devidamente distribuída entre os três pólos, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1- Distribuição da População e dos Entrevistados segundo os Pólos

<i>Pólo</i>	<i>Alunos Matriculados</i>	<i>Alunos Entrevistados</i>	<i>% Entrevistados/ Matriculados</i>	<i>% Amostra</i>
1	37	26	70,0	34,7
2	35	26	74,0	34,7
3	33	23	70,0	30,7
Total	105	75		100,0

De acordo com os dados, 70% dos alunos matriculados nos Pólos 1 e 2 e 74% dos matriculados no Pólo 3 estiveram presentes na aula presencial da referida disciplina, mostrando a representatividade de cada pólo. As faltas dos demais foram justificadas pelos tutores em vista de que muitos alunos não moram na cidade ou trabalham no período da noite, o que os impossibilita de freqüentar a aula.

Porém, cabe destacar que os seus trabalhos foram entregues e apresentados pelos colegas, possibilitando a discussão e avaliação dos mesmos.

Observa-se ainda que a distribuição da amostra total entre os pólos também é bastante equitativa e proporcional ao número de alunos matriculados em cada pólo. Portanto, a amostra obtida pode ser considerada representativa, tanto em termos de cada pólo como em total de alunos do Curso.

2. Descrição do Perfil dos Entrevistados

Considerando a amostra total, a média geral de idade encontrada para os respondentes foi de 36,4 anos. O Pólo 1 apresentou idade média de 35,4 anos, sendo a mínima de 24 anos e a máxima de 57 anos; o Pólo 2 apresentou uma média de idade de 35,5 anos, sendo a mínima de 21 anos e a máxima de 45 anos; e o Pólo 3 apresentou uma média de idade de 38,6 anos, sendo a mínima de 23 anos e a máxima de 56 anos.

As demais variáveis (Sexo, Escolaridade, Estado Civil, Trabalho e Renda) podem ser visualizadas na Tabela 2:

Tabela 2 - Percentual dos Entrevistados para as variáveis: Sexo, Escolaridade, Estado Civil, Trabalho e Renda

<i>Variáveis</i>	<i>Pólo 1</i>	<i>Pólo 2</i>	<i>Pólo 3</i>	% Total Entrevistados
Sexo				
Feminino	100,0	96,2	87,0	94,7
Masculino	0,0	3,8	13,0	5,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Escolaridade				
Superior Incompleto	69,2	84,6	91,3	81,3
Superior Completo	7,7	3,8	0,0	4,0
Pós-Graduação Incompleta	7,7	0,0	0,0	2,7
Pós-Graduação Completa	15,4	11,5	4,3	10,7
Não Respondeu	0,0	0,0	4,3	1,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Estado Civil				
Casado	34,6	57,7	60,9	50,7
Solteiro	38,5	30,8	21,7	30,7
Separado	19,2	7,7	4,3	10,7
Viúvo	0,0	0,0	4,3	1,3
Outro	7,7	3,8	4,3	5,3
Não Respondeu	0,0	0,0	4,3	1,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Trabalha				
Sim	88,5	92,3	78,3	86,7
Não	3,8	3,8	8,7	5,3
Estágio	7,7	3,8	8,7	6,7
Não Respondeu	0,0	0,0	4,3	1,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Renda				
Até R\$ 487,00	3,8	11,5	21,7	12,0
De R\$488,00 a R\$1.194,00	38,5	53,8	30,4	41,3
De R\$1.195,00 a R\$3.479,00	42,3	26,9	30,4	33,3
Acima de R\$3.480,00	11,5	3,8	17,4	10,7
Não Respondeu	3,8	3,8	0,0	2,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Dos 75 entrevistados nos três pólos, apenas um não respondeu sobre a Escolaridade, um não respondeu sobre o Estado Civil, um não respondeu sobre a questão Trabalho e dois não responderam sobre a Renda.

Do total dos alunos respondentes, 94,7% são do sexo feminino, 81% estão cursando seu primeiro Curso Superior, 86,7% trabalham e 41,3% possuem uma renda familiar de R\$ 488,00 até R\$ 1.194,00.

3. Análise Descritiva

A seguir, serão apresentados os resultados e as análises referentes a cada construto (Professores, Tutores, Coordenador de Curso e Pólo, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), Práticas Pedagógicas, Estrutura do Pólo e do Curso e Dados Complementares), conforme informações coletadas nos três pólos em estudo.

Para fins de melhor entendimento das análises, a parte referente aos Dados Complementares do questionário será reportada como Avaliação. Cabe lembrar que as escalas utilizadas foram de 1 (Discordo totalmente) até 6 (Concordo totalmente).

Construto	Variáveis	Média	Mediana	Desvio-Padrão
Professores	07 – Domínio do conteúdo	5,59	6,00	0,723
	08 – Esclarecimento das dúvidas	4,75	5,00	1,116
	09 – Acessibilidade fora do horário do <i>chat</i>	4,39	5,00	1,293
	10 – Planos de ensino e objetivos das disciplinas	4,93	5,00	1,197
	11 – Assiduidade e pontualidade	5,26	6,00	0,937
	12 – Interesse no aprendizado dos alunos	5,26	5,00	0,908
	13 – Tratamento com respeito e consideração	5,40	6,00	0,771
	14 – Estímulo ao relacionamento interpessoal	5,08	5,00	0,997
	15 – Explicações claras e adequadas	4,93	5,00	1,018
	16 – Conteúdos trabalhados com a realidade	5,07	5,00	1,044
	Média Geral Professores	5,07		0,7475

Quadro 15 - Média, Mediana e Desvio-Padrão das questões referentes aos Professores

Quanto ao construto Professores, o Quadro 1 aponta que as médias mais baixas encontradas (4,75 e 4,39) referem-se às questões 08 e 09, respectivamente, que dizem respeito à prontidão dos mesmos no esclarecimento das dúvidas dos alunos e à sua acessibilidade fora do horário do *Chat*. Isso vem a corroborar a literatura quando ela afirma que a educação a distância é um sistema de ensino que proporciona pouco contato direto com os professores (ROWNTREE 1986 apud ARETIO, 2001), podendo ser esta uma das maiores dificuldades de tal modalidade de educação, uma vez que o aluno vem condicionado de anos de estudo presencial e necessita tomar posse da sua autonomia de aprendizagem.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (p. 51), o corpo formador do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, professor orientador da disciplina e mediador pedagógico (tutor), constitui um indispensável recurso do processo e sua responsabilidade é a de dar condições para o acesso a um conjunto de conhecimentos relevantes e inovadores que justifiquem a formação superior. As três medianas mais altas (6,00), referentes às questões 07, 11 e 13, apresentadas no Quadro 16, apontam que pelo menos 50% dos entrevistados marcaram 6, isto é, concordam plenamente que os professores demonstram domínio de conteúdo, são assíduos e pontuais e tratam os alunos com respeito e consideração. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso (p. 51) refere que o tutor ou mediador pedagógico

deverá acompanhar o desenvolvimento das atividades, verificando a participação dos alunos e identificando os avanços e dificuldades, no sentido de dar um máximo de subsídios aos professores, para que ocorra uma melhor depuração do processo. Cabe ao tutor manter o professor da disciplina informado permanentemente sobre o desenvolvimento dos alunos e ser facilitador da interação dos mesmos, através de recursos como: agenda, fórum, *chat*, e-mail, biblioteca, entre outros.

No que se refere ao construto Tutores, as menores médias encontradas (4,81 e 4,76) referem-se às questões 17 e 18, respectivamente, que dizem respeito ao domínio de conteúdo e ao esclarecimento de dúvidas, conforme é possível constatar no Quadro 17. Cabe destacar que houve questionamentos por parte dos alunos em relação a esse construto, pois, segundo eles, existem diferenças significativas entre os tutores dos pólos, vinculados às Prefeituras locais, e os tutores das disciplinas, vinculados à Universidade. Assim, seria importante que as questões referentes a esse construto fossem feitas para os dois tutores em separado, obtendo resultados mais precisos.

Construto	Variáveis	Média	Mediana	Desvio-Padrão
Tutores	17 – Domínio do conteúdo	4,81	5,00	1,009
	18 – Esclarecimento das dúvidas	4,76	5,00	1,149
	19 – Acessibilidade fora do horário do <i>chat</i>	4,80	5,00	1,241
	20 – Assiduidade e pontualidade	5,19	5,00	0,911
	21 – Interesse no aprendizado dos alunos	5,14	5,00	0,926
	22 – Tratamento com respeito e consideração	5,21	6,00	0,955
	23 – Estímulo ao relacionamento interpessoal	5,01	5,00	1,027
	24 – Capacidade de escutar e argumentar	4,87	5,00	1,044
	25 – Explicações claras e adequadas	4,80	5,00	0,979
	26 – Conteúdos trabalhados com a realidade	4,86	5,00	1,102
	Média Geral Tutores		4,94	

Quadro 16 - Média, Mediana e Desvio-Padrão das questões referentes aos Tutores

Quanto ao construto referente aos Coordenadores, a menor média e mediana foi dada para os coordenadores dos pólos, talvez pelo fato de serem eles os responsáveis por administrar as dificuldades de cada pólo e estarem em contato mais direto com as reclamações dos alunos, porém os valores ainda podem ser considerados altos, corroborando uma alta qualidade administrativa.

Construto	Variáveis	Média	Mediana	Desvio-Padrão
Coordenador de Curso e Pólo	27 – Coordenação do Pólo é satisfatória	5,01	5,00	1,277
	28 – Coordenação do Curso é satisfatória	5,36	6,00	1,067
	Média Geral Coordenador de Curso e Pólo		5,19	

Quadro 17 - Média, Mediana e Desvio-Padrão das questões referentes aos Coordenadores

A mediana 6,00 encontrada para a Coordenação do Curso significa que mais de 50% dos respondentes consideram a sua atuação satisfatória, conforme pode ser observado no Quadro 18.

A Coordenação do Curso de Graduação em Educação Especial a Distância da UFSM dividiu-se de acordo com algumas funções para melhor operacionalização e gerenciamento das suas atividades, ou seja: Coordenadores vinculados à Universidade e com atuação em Santa Maria: Coordenador Geral do Curso (Prof. José Damilano), Coordenador dos Pólos e Tutoria, Coordenador Pedagógico e da Oferta e Coordenador da Produção do Material Didático. Cabe ressaltar que os Coordenadores dos Pólos não possuem vínculo com a UFSM, sendo contratados pelas Prefeituras de cada cidade, por seus currículos e experiências anteriores em administração escolar. O Coordenador do Pólo 1 é graduado em Ciências Sociais e pós-graduado em Educação Especial; o Coordenador do Pólo 2 é diretor de três projetos pilotos dentro do pólo, selecionado por currículo pelo MEC; o Coordenador do Pólo 3 é graduado em Letras/ Literatura Americana e Inglesa pela PUC/Porto Alegre, e já havia trabalhado por seis anos como vice-diretor e treze anos como diretor de faculdade.

Para o construto Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), conforme o Quadro 19, a menor média encontrada foi 4,74, referente à questão 34, que diz respeito à satisfação dos alunos quanto ao desempenho dos *Chats* (horários, interação, esclarecimento de dúvidas, etc.), o que confirma as dificuldades apresentadas no construto Professores, descritas no Quadro 16.

Construto	Variáveis	Média	Mediana	Desvio-Padrão
Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's)	29 – Materiais didáticos claros e compreensíveis	5,04	5,00	1,078
	30 – <i>Homepages</i> são atraentes e claras	4,92	5,00	1,152
	31 – Materiais educacionais de alta qualidade	4,77	5,00	1,117
	32 – Ferramentas síncronas cumprem seus propósitos	4,91	5,00	1,137
	33 – Ferramentas assíncronas cumprem seus propósitos	4,86	5,00	1,077
	34 – Satisfação com desempenho dos <i>chats</i>	4,74	5,00	1,194
	35 – Recursos tecnológicos são adequados e suficientes	4,86	5,00	1,045
	36 – Plataforma <i>E-proinfo</i> atende às expectativas	5,12	5,00	1,013
		Média Geral TIC's	4,90	

Quadro 18 - Média, Mediana e Desvio-Padrão das questões referentes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's)

A maior média encontrada no construto Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) foi para a variável Plataforma *E-proinfo*, o que demonstra a satisfação dos alunos quanto à utilização da mesma, o que pode trazer segurança para o Curso quanto à substituição

da plataforma anterior (*Amem*) pela atual. Como as medianas encontradas neste construto foram todas iguais a 5,00, isso significa que mais de 50% dos respondentes deram notas iguais ou maiores que 5,00, confirmando sua satisfação quanto às Tecnologias de Informação e Comunicação utilizadas.

No construto Práticas Pedagógicas, apresentado no Quadro 20, eram esperadas médias mais baixas para as questões 37 (3,12), 38 (3,14) e 41 (3,01), pois elas possuem conotação negativa. As médias alcançadas fazem supor que os alunos *não* concordam que o Curso se volte mais para o conteúdo do que para a aprendizagem e mais para o controle do que para o desenvolvimento, como também *não* concordam que a avaliação serve mais para controlar e classificar o aluno do que como um processo de correção de rumos e construção do conhecimento.

As médias mais baixas encontradas foram para as variáveis 48 (4,58), demonstrando que os respondentes não estão totalmente satisfeitos quanto às informações serem claras e completas, sobre as formas de interação e sobre o processo ensino-aprendizagem do Curso; para a variável 42 (4,69), confirmando que os alunos não concordam totalmente que os métodos de avaliação estejam cumprindo seus objetivos; e para a variável 51 (4,72), que diz respeito ao acompanhamento, controle e *feedback* das atividades. Tais constatações podem ser uma indicação de falha na avaliação *formativa*, pois, de acordo com Santos (2006), essa avaliação é responsável pelo controle do rendimento do aluno e as insuficiências da instituição. A avaliação *formativa* deve funcionar como um orientador dos estudos e, através do uso de *feedback*, permite identificar e corrigir as deficiências do processo educativo.

Da mesma forma, as variáveis 44 (4,85) e 47 (4,87) apresentam médias mais baixas, indicando que os alunos podem não estar tão satisfeitos quanto à clareza dos materiais para auto-avaliação e não percebem claramente o sistema de avaliação continuada. Assim, se essa forma de avaliação é realmente praticada, seria ideal que fosse melhor explicitada para os alunos, para que as suas contribuições fossem mais efetivas ao longo do processo.

Por outro lado, as maiores médias apresentadas referem-se às variáveis 49 (5,42) e 53 (5,60), indicando que os alunos concordam quase que plenamente que as disciplinas ofertadas são importantes para a formação do aluno e os conteúdos curriculares são atualizados, relevantes e condizentes com a proposta pedagógica do curso. Todos esses dados podem ser conferidos conforme o disposto no Quadro 20.

Construto	Variáveis	Média	Mediana	Desvio-Padrão
Práticas Pedagógicas	37 – Foco mais no conteúdo que na aprendizagem	3,12	4,00	1,609
	38 – Foco mais no controle que no desenvolvimento das competências e habilidades	3,14	4,00	1,513
	39 – Mais incentivo à cooperação que à competição	5,32	6,00	1,118
	40 – Interatividade professor/tutor/aluno	4,86	5,00	1,046
	41 – Avaliação serve mais para controlar e classificar do que para correção de rumos	3,01	4,00	1,643
	42 – Métodos de avaliação cumprem seus objetivos	4,69	5,00	1,238
	43 – Contextualização e interdisciplinaridade dos materiais educacionais	5,11	5,00	1,028
	44 – Materiais são claros para auto-avaliação	4,85	5,00	0,975
	45 – Internet como suporte e interface ao material didático	5,11	5,00	1,054
	46 – Complementaridade entre os materiais	5,08	5,00	0,931
	47 – Sistema de avaliação continuada	4,87	5,00	1,275
	48 – Informações claras e completas sobre formas de interação e processo ensino-aprendizagem	4,58	5,00	1,499
	49 – Conteúdos atualizados de acordo com a proposta pedagógica do curso	5,42	6,00	1,085
	50 – Desenvolvimento do espírito científico e construção de indivíduos autônomos e cidadãos	5,34	6,00	1,063
	51 – Acompanhamento, controle e <i>feedback</i> das atividades	4,72	5,00	1,376
	52 – Integração entre os conteúdos trabalhados	5,11	5,00	1,048
	53 – Disciplinas são importantes para a formação do aluno	5,60	6,00	0,878
Média Geral Práticas Pedagógicas		4,70		0,7058

Quadro 19 - Média, Mediana e Desvio-Padrão das questões referentes às Práticas Pedagógicas.

Com relação às medianas encontradas no Quadro 20, retirando-se as referentes às questões negativas, todas as demais se mantiveram entre 5,00 e 6,00, confirmando a satisfação dos alunos quanto às Práticas Pedagógicas utilizadas pelo Curso.

No construto relativo à Estrutura do Pólo e do Curso, representado no Quadro 21, as médias mais baixas encontradas foram para as variáveis 62 (4,53), demonstrando relativa insatisfação dos alunos quanto às condições de funcionamento e disponibilidade de laboratório para as aulas práticas, e 63 (4,71), o que indica que os entrevistados não estão totalmente satisfeitos com a quantidade e qualidade de livros e periódicos oferecidos pelo Curso.

Por outro lado, dentre as maiores médias encontram-se as variáveis 58 (5,53) e 57 (5,51), que apontam a concordância dos alunos com o fato de que o Curso estimula a participação dos mesmos nas atividades propostas e com a preocupação com a qualidade do aluno que sai da Universidade e ingressa no mercado de trabalho.

Outra variável que também apresentou média alta foi a 59 (5,43), indicando que os alunos concordam que o Curso é organizado em termos de cumprimento das atividades propostas, disciplinas ofertadas e sistema de avaliação.

Construto	Variáveis	Média	Mediana	Desvio-Padrão
Estrutura do Pólo e do Curso	54 – Abertura para sugestões e opiniões	4,91	5,00	1,377
	55 – Clima amistoso entre professores, tutores e coordenadores	5,37	6,00	0,808
	56 – Respeito às regras, normas e compromissos	5,34	6,00	0,820
	57 – Preocupação com a qualidade do aluno que sai para o mercado de trabalho	5,51	6,00	0,745
	58 – Estímulo à participação do aluno	5,53	6,00	0,763
	59 – Cumprimento das atividades, disciplinas e avaliação propostas pelo Curso	5,43	6,00	0,742
	60 – Instalações para as aulas são adequadas	4,88	5,00	1,384
	61 – Quantidade e qualidades das TIC's são satisfatórias	4,77	5,00	1,219
	62 – Laboratório atende as necessidades do Curso	4,53	5,00	1,404
	63 – Quantidade e qualidade de livros e periódicos são satisfatórios	4,71	5,00	1,389
Média Geral Estrutura		5,10		0,7628

Quadro 20 - Média, Mediana e Desvio-Padrão das questões referentes à Estrutura do Pólo e do Curso.

No Quadro 22, referente aos Dados Complementares (Avaliação), é importante salientar que a escala utilizada foi de 0 a 10. A menor média encontrada foi dada à estrutura oferecida pelos Pólos (7,54), o que pode ser justificado pelas respostas anteriores dos alunos quanto ao uso dos laboratórios nos pólos e à disponibilidade de livros e periódicos nas suas bibliotecas. A maior média, no entanto, foi para a satisfação geral com o Curso (8,99), demonstrando que os alunos, de forma geral e apesar das pequenas insatisfações em alguns aspectos, demonstram-se contentes com o Curso.

Construto	Variáveis	Média	Mediana	Desvio-Padrão
Avaliação	64 – Avaliação do Curso quanto à aprendizagem	8,64	9,00	1,267
	65 – Desempenho geral dos professores, tutores e coordenadores do Curso	8,76	9,00	1,044
	66 – Estrutura fornecida pelo Pólo	7,54	8,00	2,324
	67 – Ferramentas e recursos (TIC's) utilizados pelas disciplinas	8,33	8,00	1,444
	68 – Práticas Pedagógicas utilizadas pelo Curso	8,61	9,00	1,451
	69 – Auto-avaliação	8,54	9,00	1,149
	70 – Satisfação geral com o Curso	8,99	9,00	1,164
	Média Geral Avaliação		8,49	

Quadro 21 - Média, Mediana e Desvio-Padrão das questões referentes à Avaliação

As menores medianas apresentadas no construto Avaliação (8,00) referem-se às variáveis “Estrutura fornecida pelo Pólo” e “TIC’s utilizadas pelas disciplinas”, mas, ainda assim, são consideradas satisfatórias, indicando que pelo menos 50% dos respondentes deram notas iguais ou maiores que 8,00, confirmando sua satisfação quanto às referidas variáveis.

De maneira geral, na avaliação dos construtos, foi possível constatar que, para a maioria deles, as variáveis apresentaram médias entre 4,00 e 5,00 e medianas entre 5,00 e 6,00, indicando que os entrevistados, em sua maioria, estão satisfeitos e concordam com o desempenho do Curso. Dentre os construtos, destacam-se o Coordenador de Curso e Pólo (5,19), Estrutura do Pólo e do Curso (5,10) e Professores (5,07), por apresentarem as melhores médias; Práticas Pedagógicas (4,85), por apresentar a menor média, seguida de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s) (4,90) e Tutores (4,94). É importante ressaltar que, mesmo tendo apresentado médias menores, elas ainda se situam na escala *Likert* em pontos que indicam concordância.

4. Análise da Consistência Interna

Foram realizados testes *Alfa de Cronbach* para a etapa de validação dos fatores, analisando o grau de consistência das variáveis e confiabilidade dos construtos, para os quais foi considerado o critério de *Alfa* superior a 0,7, obtendo-se valores superiores a 0,74 em todos os construtos, o que corroborou a confiabilidade dos mesmos. As variáveis correspondentes a cada construto, bem como os respectivos valores de *Alfa* encontram-se discriminados no Quadro 23. Na concepção de Hair et al. (2005b), um valor de pelo menos 0,70 aponta uma fidedignidade aceitável, mesmo reconhecendo que esse valor não seja um padrão absoluto.

Construto	Variáveis	Alfa
Professores	07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	0,89
Tutores	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	0,94
Coordenador de Curso e Pólo	27, 28	0,74
Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s)	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36	0,89
Práticas Pedagógicas	37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53	0,86
Estrutura do Pólo e do Curso	54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63	0,88
Avaliação	64, 65, 66, 67, 68, 69, 70	0,84

Quadro 22 - Alfas de Cronbach dos construtos Professores, Tutores, Coordenador de Curso e de Pólo, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s), Práticas Pedagógicas, Estrutura do Pólo e do Curso e Avaliação.

Observada a confiabilidade do construto, o mesmo foi obtido a partir da média das variáveis que o compõem. Por exemplo, o construto Professores refere-se à média das variáveis 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16, cujo *Alfa* resultou em 0,89, e assim sucessivamente com os demais construtos.

5. Análise Descritiva e Comparativa dos Construtos

Conforme os dados apresentados no Quadro 24, é possível constatar que a menor média encontrada para o construto Professores foi no Pólo 1 (4,93), embora seja importante salientar que o corpo docente destacado é o mesmo para os três pólos onde se desenvolve o Curso. Da mesma forma, o construto Tutores obteve sua menor média (4,82) no Pólo 1, sendo, neste caso, necessário observar que os alunos do Pólo 1 manifestaram insegurança ao responder o construto referente aos Tutores.

Embora o Pólo 1 tenha apresentado as menores médias amostrais para os construtos Professores e Tutores, ainda assim apresentou a maior média (8,72) no construto Avaliação, demonstrando uma satisfação geral dos respondentes em relação ao Curso. As médias encontradas para os Coordenadores de Curso e de Pólo foram acima de 5,00, sendo que a menor (5,02) foi obtida no Pólo 2 e a maior foi encontrada no Pólo 3.

Construto	Pólo 1		Pólo 2		Pólo 3		Média Total	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Professores	4,93	0,52	5,13	0,76	5,13	0,94	5,06	0,747
Tutor	4,82	0,75	5,07	0,79	4,92	0,93	4,94	0,818
Coordenador de Curso e de Pólo	5,11	1,14	5,02	1,14	5,48	0,76	5,19	1,042
Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC's)	5,14	0,77	4,71	0,78	4,84	0,95	4,90	0,841
Práticas Pedagógicas	4,82	0,47	4,50	0,47	4,80	0,91	4,70	0,616
Estrutura do Pólo e do Curso	5,25	0,71	4,76	0,90	5,32	0,50	5,11	0,703
Avaliação	8,72	0,93	8,09	1,13	8,67	0,96	8,48	1,042

Quadro 23 - Diferença de Média e Desvio-Padrão (DP) dos Construtos por Pólo e Total

Ainda de acordo com o Quadro 24, quanto ao construto TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação), a menor média foi encontrada no Pólo 2 (4,71), seguida do Pólo 3 (4,84). O Pólo 2 ainda obteve as menores médias para os construtos Práticas Pedagógicas (PP) (4,50), Estrutura do Pólo e do Curso (4,76) e Avaliação (8,09). Talvez a baixa média do construto TIC's no Pólo 2 possa ser explicada pelas dificuldades encontradas no Pólo, principalmente no início de funcionamento, que possuía apenas seis computadores para quase

40 alunos, operando em uma sala pequena, dentro da Secretaria de Educação do município, segundo o depoimento do Tutor do Pólo. Outra dificuldade ainda existente, embora o Curso já esteja chegando ao seu final, é que não existe um técnico para cuidar das máquinas, o que provavelmente atrasa a operacionalização das tarefas. Essa mesma explicação pode servir também para justificar a baixa média do construto Estrutura.

Foram feitos testes paramétricos (ANOVA) e não-paramétricos (Kruskal-Wallis), a fim de testar a existência de diferenças entre os construtos por pólo. De acordo com Lopes et al. (2005, p. 107), “a estatística não-paramétrica não exige suposições quanto à distribuição da população da qual se tenha retirado as amostras para análise”. O teste Kruskal-Wallis “serve para testar a hipótese de que várias populações têm a mesma distribuição”, sendo, dessa forma, “uma alternativa para a análise de variância com uma classificação”, aplicada para amostras pequenas (LOPES et al., 2005, p. 116). De acordo com esse teste, não houve diferenças significativas entre os construtos por pólo, conforme mostra o Quadro 25.

Construto	ANOVA		KRUSKAL-WALLIS	
	Valor	Sig.	Valor	Sig.
Professores	0,592	0,556	4,390	0,111
Tutores	0,608	0,547	1,584	0,453
Coordenador de Curso e de Pólo	1,357	0,264	2,441	0,295
Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC's)	1,853	0,164	4,737	0,094
Práticas Pedagógicas	1,630	0,203	3,104	0,212
Estrutura do Pólo e do Curso	4,233	0,018*	5,934	0,051
Avaliação	2,973	0,058	5,551	0,062

*Significância ao nível de 0,05.

Quadro 24 - Testes ANOVA e KRUSKAL-WALLIS

No entanto, considerando o Teste ANOVA, o único valor que apresentou significância menor do que 0,05 foi o construto Estrutura, indicando que, em média, há diferença significativa na percepção da Estrutura do Pólo e do Curso apresentada nos três pólos pesquisados, por parte dos entrevistados (Quadro 25).

Pode-se afirmar que o Pólo 3 apresentou maior média (5,32) de satisfação com a Estrutura, o que pode ser confirmado pelo depoimento do Tutor 3, o qual afirma que, desde o início das atividades, o Pólo contou com boa infra-estrutura. Enquanto isso, o Pólo 2 obteve a menor média (4,76), conforme já foi explicado no Quadro 24. O que talvez possa justificar o padrão de qualidade diferenciado encontrado nos pólos é o fato de que os mesmos são cedidos pelas Prefeituras Municipais, não sendo administrados pela Universidade.

6. Influência dos Construtos na Avaliação do Curso

A fim de verificar a existência de relação entre os construtos, calculou-se o Coeficiente de Correlação de Pearson, cujos resultados são apresentados no Quadro 26. De acordo com Pestana e Gageiro (2003, p. 189), o “coeficiente de correlação R de Pearson é uma medida de associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre -1 e 1”. A existência da correlação indica que a intensidade de um fenômeno é acompanhada tendencialmente por outro, embora eles não sejam indissolúvelmente ligados. Por convenção, os autores sugerem que $R < 0,2$ = associação muito baixa; R entre 0,2 e 0,39 = associação baixa; R entre 0,4 e 0,69 = associação moderada; R entre 0,7 e 0,89 = associação alta; e R entre 0,9 e 1 = associação muito alta (PESTANA e GAGEIRO, 2003).

Dessa forma, de acordo com os dados, verificou-se que três construtos não tiveram correlação: Avaliação com Professores, Avaliação com Tutores e Estrutura com Tutor. Também as relações entre os construtos com $R = 0,235$ e $R = 0,244$ indicam que existe fraca associação linear positiva entre as TIC's e Coordenador Curso e Pólo e entre Avaliação e Coordenador Curso e Pólo, respectivamente. Em síntese, a correlação entre estes construtos é fraca e positiva.

Construto	Tutores	Coordenadores	TIC's	Práticas Pedagógicas	Estrutura	Avaliação
Professores	0,707**	0,499**	0,537**	0,546**	0,363**	0,194
Tutores	1	0,494**	0,312**	0,279*	0,221	0,160
Coordenador Curso e Pólo		1	0,235*	0,350**	0,356**	0,244*
Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's)			1	0,704**	0,613**	0,498**
Práticas Pedagógicas				1	0,696**	0,612**
Estrutura					1	0,806**

**Correlação é significativa ao nível de 0,01.

*Correlação é significativa ao nível de 0,05.

Quadro 25 - Matriz de Correlação entre os Construtos

Os dados demonstram que as duas maiores correlações positivas encontradas foram entre os construtos Estrutura e Avaliação ($R = 0,806$), indicando que quanto melhor a percepção de um, também melhor a percepção do outro, e Professores e Tutores ($R = 0,707$), sugerindo que quanto maior a percepção positiva sobre o construto Professores, maior a percepção positiva sobre Tutores, e vice-versa. Este resultado pode estar sugerindo que os

alunos fazem pouca distinção entre o papel dos Professores e o dos Tutores, embora o pré-teste realizado com os dois construtos tenha acusado diferenças de percepções entre ambos.

A terceira maior correlação positiva encontrada foi entre o construto Práticas Pedagógicas e o construto Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) ($R = 0,704$), e também obtiveram correlação moderada ($R = 0,696$) os construtos Práticas Pedagógicas e Estrutura, indicando a correlação das percepções quanto aos dois construtos, o que confirma a importante relação entre o construto Estrutura e os demais, no que se refere à satisfação dos alunos.

Para melhor avaliar o efeito dos construtos na avaliação do Curso, optou-se pela análise de regressão. De acordo com Hair et al. (2005a), uma regressão múltipla possibilita a análise da relação que existe entre uma variável dependente e as diversas variáveis independentes, estruturando um modelo de regressão que permite a visualização dos pesos que representam a participação de cada uma das variáveis ou construto independente na previsão da variável dependente em questão.

Para investigar a relação entre os construtos e o nível de satisfação dos alunos do curso de Educação Especial a distância da UFSM, foram criados oito modelos de regressão através do método *stepwise*, a partir do último bloco de perguntas do questionário, referente aos dados complementares, posteriormente chamado de Avaliação. Em cada modelo usou-se como variável dependente um fator de satisfação, ou seja, uma das questões de 64 a 70 (chamadas AVAL), e como variáveis independentes, os construtos Professores, Tutores, Coordenadores, TIC's, Práticas Pedagógicas e Estrutura.

Cabe salientar que a variável independente TIC's não foi significativa e por isso não está representada no Quadro 27.

Modelo	Variável Dependente	Constante B		Variáveis Independentes									
		Valor	Sig.	Professores		Tutores		PP		Estrutura		Coordenador	
				Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
1	AVAL 64	4,233	0,000							0,723	0,000	-0,274	0,005
2	AVAL 65	3,924	0,000			0,201	0,046			0,510	0,000		
3	AVAL 66	-4,308	0,001							0,762	0,000		
4	AVAL 67	1,764	0,043							0,680	0,000		
5	AVAL 68	3,730	0,001	-0,423	0,002	0,271	0,039			0,687	0,000		
6	AVAL 69	5,983	0,000					0,334	0,004				
7	AVAL 70	6,209	0,000			-0,229	0,027			0,564	0,000		
8	Avaliação	2,871	0,000							0,806	0,000		

Quadro 26 - Valores dos Coeficientes de Regressão

Os coeficientes negativos para os construtos nos modelos AVAL 64, AVAL 66, AVAL 68 e AVAL 70, apesar de não serem previstos teoricamente, podem ser explicados pelos resultados encontrados para os construtos e para a Avaliação, e em virtude de o modelo de regressão ser linear. Como, no geral, as notas atribuídas para as medidas de Avaliação foram menores do que as notas atribuídas aos construtos, e as constantes são, em sua maioria, altas e significativas, pelo menos um dos construtos passa a ter sinal negativo no modelo de regressão, indicando uma possível limitação do construto.

Depois de realizadas as análises para verificar a adequação do modelo de regressão, foram definidas as equações, conforme um dos modelos, representado a seguir:

$$AVAL64 = 4,233 + 0,723 X_1 - 0,274 X_2$$

Onde: AVAL64 = Satisfação dos alunos com o Curso em relação às expectativas de aprendizagem;

X_1 = Estrutura do Pólo e do Curso;

X_2 = Coordenadores.

No Quadro 28, foram realizados os Testes F e R^2 Ajustado, ou coeficiente de determinação. O Teste F avalia a significância global da regressão, e o R^2 Ajustado, ou coeficiente de determinação, determina qual a parcela da variância da variável dependente que pode ser explicada por determinados construtos, conforme foram encontrados no Quadro 27. O coeficiente de determinação, “multiplicado por 100, indica qual a porcentagem de variação de uma variável que é determinada pela outra” (PESTANA e GAGEIRO, 2003, p. 193).

Modelo	Variável Dependente	Teste F		R^2 Ajustado
		Valor	Sig	
1	AVAL 64	29,392	0,000	0,441
2	AVAL 65	18,548	0,000	0,328
3	AVAL 66	98,546	0,000	0,575
4	AVAL 67	60,195	0,000	0,455
5	AVAL 68	17,584	0,000	0,409
6	AVAL 69	8,917	0,004	0,099
7	AVAL 70	15,968	0,000	0,294
8	Avaliação	131,344	0,000	0,644

Quadro 27 - Teste F e R^2 Ajustado

Como é possível observar no Quadro 28, todos os valores de significância do Teste F são menores do que 0,05, o que aponta para a significância global da regressão. O Modelo 6

de regressão, com a variável dependente **AVAL 69** (auto-avaliação do aluno) apresentou baixo coeficiente de determinação ajustado (0,099), sinalizando que apenas uma parcela pequena (9,9%) da variância da variável dependente pode ser explicada pelo construto Práticas Pedagógicas, conforme determinado a partir do Quadro 27 (Coef. 0,334).

O Modelo 3 de regressão, com a variável **AVAL 66**, por outro lado, mostra que 57,5% da satisfação com a Estrutura fornecida pelos pólos pode ser explicada somente através do construto Estrutura do Pólo e do Curso (Coef. 0,762 – Quadro 27), por onde o aluno tem a disponibilidade de utilizar e vivenciar a qualidade da infra-estrutura oferecida.

O modelo 4 de regressão, com a variável **AVAL 67**, aponta que o percentual de 45,5% da satisfação com as ferramentas e recursos utilizados (TIC's) pelas diferentes disciplinas do Curso pode ser explicado através do construto Estrutura (Coef. 0,680 – Quadro 27), corroborando a sua influência quanto à percepção de satisfação pelo aluno.

No Modelo 5 de regressão, com a variável **AVAL 68**, é possível constatar que a percentagem de 40,9% da satisfação com as Práticas Pedagógicas pode ser explicada pelos Professores, Tutores e as Estruturas (Coef. de -0,423; 0,271; 0,687, respectivamente). Nesse sentido, é possível inferir que a avaliação que se tem das Práticas Pedagógicas é vivenciada, pelo aluno, através do emprego destas pelos professores e tutores e por meio da utilização da Estrutura fornecida pelo Pólo e pelo Curso.

Embora o modelo 7, com a variável **AVAL70**, tenha indicado a influência dos construtos Estrutura e Tutores, o modelo 8 demonstra que a avaliação geral do Curso é influenciada essencialmente pelo construto Estrutura, corroborando a veracidade dos resultados anteriores.

De um modo geral, para a maioria dos modelos, os valores calculados da estatística Durbin-Watson estão dentro dos limites definidos para a aceitação da hipótese de ausência de autocorrelação nos erros. De acordo com Pestana e Gageiro (2003), para os modelos com uma variável independente, o intervalo é $1,66 < d < 2,34$; para os modelos com duas variáveis independentes, o intervalo é $1,68 < d < 2,32$; e, para os modelos com três variáveis independentes, o intervalo é $1,71 < d < 2,29$ (Conforme Quadro 29).

Os dados revelam que os valores calculados da estatística de teste Durbin-Watson são superiores ao valor tabelado para o limite superior. Dessa forma, é possível aceitar a hipótese nula de que não há autocorrelação, seja positiva ou negativa.

O Quadro 29 também apresenta as estatísticas para TOL (Tolerância) e FIV (Fator de Inflação de Variância), que são utilizadas para avaliar ausência ou presença de multicolinearidade. Multicolinearidade significa que não existe correlação entre as variáveis

independentes entre si, ou seja, “a situação ideal para um pesquisador seria ter diversas variáveis independentes altamente correlacionadas com a variável dependente, mas com pouca correlação entre elas próprias” (HAIR et al., 2005a, p. 165). De acordo com Hair et al., TOL e FIV são as medidas mais comuns para analisar a multicolinearidade, sendo que TOL é a medida de variabilidade de uma variável independente, que não é explicada pelas outras variáveis independentes, e valores pequenos de tolerância expressam alta multicolinearidade, contrariamente aos valores do VIF (1/tolerância).

Para os modelos com apenas uma variável independente, não são apresentados os valores de TOL e FIV (Modelos 3, 4, 6 e 8). Para os demais, os valores atingiram os limites sugeridos pela teoria: quando $TOL < 0,10$ e $FIV > 10$. Isso significa problemas de multicolinearidade: a tolerância pode variar entre 1 e 0 e os valores próximos de 1 indicam a ausência de multicolinearidade; o limite máximo do valor de VIF é 10, sendo menor a multicolinearidade quanto mais próximo de 1 (PESTANA e GAGEIRO, 2003). Conforme os resultados que foram apresentados no Quadro 29 de TOL e FIV, a presente pesquisa não apresentou problemas de multicolinearidade.

A seguir, foi realizado o Teste Kolmogorov-Smirnov (KS), para verificar a normalidade dos erros, testando se a característica estudada da amostra é oriunda de uma população com distribuição normal.

Modelo	Variável Dependente	Durbin Watson	TOL	FIV	KS	
					Val	Sig
1	AVAL 64	2,140	0,873	1,145	0,591	0,876
2	AVAL 65	1,796	0,951	1,051	0,665	0,768
3	AVAL 66	1,751	1	1	1,559	0,015
4	AVAL 67	2,050	1	1	0,740	0,644
5	AVAL 68	2,023	0,865	2,198	0,858	0,454
6	AVAL 69	2,349	1	1	0,832	0,492
7	AVAL 70	1,911	0,951	1,051	1,093	0,183
8	Avaliação	1,857	1	1	0,700	0,712

Quadro 28 - Teste Kolmogorov-Smirnov

Pode-se utilizar o Teste KS para dados agrupados ou individuais, sendo que, nos agrupados, não existe restrição quanto ao valor ou número das classes, permitindo a aprovação da maioria das distribuições, mesmo com erros de pequena proporção, evitando, porém, o aspecto cumulativo dos erros. Os resultados apurados demonstram que, com exceção do modelo AVAL 66, todos os valores de significância são superiores a 0,05, indicando que os erros apresentam distribuição normal.

Assim, tendo concluído o primeiro bloco das análises dos dados quantitativos, no segundo bloco serão feitas as análises dos dados qualitativos, ou seja, das entrevistas realizadas com os tutores, professores e coordenadores de Curso e Pólos, juntamente com o cruzamento dos seus resultados com as análises dos questionários apresentadas anteriormente.

5.2 Análise Qualitativa e Triangulação dos Dados

Neste segundo bloco, são analisadas as entrevistas que foram realizadas com os Tutores, Professores e Coordenadores dos Pólos e do Curso, estabelecendo ligações e comparações entre os resultados dos dados qualitativos e os resultados dos dados quantitativos, resultantes das análises dos questionários.

Para uma melhor organização e apresentação dos resultados obtidos, as questões referentes ao roteiro de entrevistas foram agrupadas de acordo com as dimensões de Educação a Distância propostas pela autora (Pessoas, Estrutura e TIC's), apresentadas na coleta de dados. Para a dimensão *Pessoas*, foram consideradas as questões 1, 10 e 11; para a dimensão *Estrutura*, foram consideradas as questões 2, 3, 4, 8, 9 e 12; para a dimensão *TIC's*, foram consideradas as questões 5, 6 e 7; e, por fim, envolvendo as três dimensões, foram consideradas as questões 13 e 14 (Apêndice A).

1. Dimensão Pessoas

A dimensão Pessoas avalia a percepção dos entrevistados quanto aos Professores, Tutores e Coordenadores dos Pólos e Coordenação Geral do Curso. Segundo Teperino et al. (2006), o tutor é o elo capaz de interligar o aluno com os professores e com a instituição, capacitado através de treinamento e com um conhecimento básico de tecnologia.

O tutor é o responsável pela criação de oportunidades de aprendizagem e pela motivação no acompanhamento dos alunos durante o desenvolvimento, orientação e realização das atividades, incluindo a organização de atividades que permitam a interação entre os participantes, sejam síncronas ou assíncronas, por meio de chats, fóruns, grupos de interesse, e-mails, videoconferência, etc. (TEPERINO et al., 2006, p. 73).

No que se refere à *percepção quanto ao papel desempenhado pelo tutor do pólo*, diversas declarações foram registradas a partir dos depoimentos dos entrevistados. O Professor 2 afirma que o tutor “é aquele que faz a ligação com o professor”, uma vez que existem alunos de diversos lugares, com personalidades e problemas diferentes. Então o tutor

é a pessoa que pode deixar o professor informado sobre tais situações. Também partilha dessa opinião o Professor 5, conforme pode ser percebido no seu depoimento.

O tutor do pólo é importantíssimo, já que ele é o elo presencial da nossa relação com o aluno. Durante o desenvolvimento da minha disciplina, eu conversei muito com este personagem, já que pudemos, por e-mail e por *chats*, refletir e encaminhar o planejamento e desenvolvimento da disciplina. Eu diria que o tutor de pólo, por conhecer presencialmente o aluno, precisou fazer parte do planejamento da disciplina, dando inclusive dicas de rumo e encaminhamento de atividades (Professor 5).

O Professor 2 considera que a estrutura constituída para o funcionamento do Curso de Educação Especial a distância deve ser mantida, apenas sugere que seja melhorada a capacitação dos tutores e dos professores. Ele julga que os tutores dos pólos devem ter conhecimento sobre o Curso, sobre a maneira como se estabelecem as disciplinas e como se desenvolvem e sobre as possibilidades que podem se abrir através do trabalho das disciplinas.

O Coordenador Geral do Curso afirma que o papel dos tutores nos pólos foi fundamental: “até em função do perfil dos nossos alunos, na sua grande maioria, totalmente ignorantes na parte de lidar com computador, sem conhecimento, a grande maioria”. Então, a função inicial do tutor foi ajudar o aluno no trabalho específico com a máquina, no manejo com a máquina. O professor destaca que neste último ano, os tutores realizaram um trabalho de parceria nos estágios, indo nas escolas e fazendo a ponte entre o aluno e o professor.

[...] Agora é época de estágio, [...] eu faço toda a explicação de como vai ser, o procedimento do estágio, e tenho acompanhado bem de perto os estágios, [...] converso com as orientadoras, [...] a gente gostaria de tempo até pra ajudar, porque os alunos com dificuldade, a gente percebe que necessitam desse apoio, como o orientador “tá” longe, eu que faço esta mediação, entre o orientador e o aluno, e o orientador assiste a alguma aula, [...], a orientação é feita toda a distância (Tutor do Pólo 3).

O Coordenador do Pólo 2 diz que os tutores têm dedicação exclusiva, são muito cobrados através de reuniões periódicas de todos os projetos e acompanham os estágios dos alunos, pois, com a passagem dos semestres, ganharam mais tempo disponível, uma vez que os alunos tornaram-se mais autônomos. O Coordenador do Pólo 3 afirma que, sem o apoio dos tutores, ele não se sentiria capaz de coordenar o Curso. Eles foram fundamentais no suporte tecnológico, no auxílio aos alunos e na organização da biblioteca.

O Professor 3, que é o Coordenador dos Pólos e Tutoria, relata que sempre houve uma preocupação do Curso em diferenciar o papel do tutor do pólo, o presencial, e o tutor da disciplina: “o tutor do pólo não tem formação em Educação Especial, ele fez, concomitante ao nosso curso, especialização em Educação Especial”.

[...] eles têm qual a função? [...] plataforma *E-proinfo* [...] subsidiar toda e qualquer questão que o aluno de lá tivesse, “né”, em relação à plataforma *E-proinfo* e tinham

que conhecer bem todas as disciplinas que iriam ser desenvolvidas, em termos de organização de atividades [...] não de conteúdos, de atividades [...] e acompanhar os alunos na relação com a plataforma e também qualquer problema que tivesse no decorrer do curso lá no pólo [...]. Então ele era o nosso mediador das dificuldades do aluno em relação a qualquer atividade, agenda do curso, a plataforma, mas não conteúdo de disciplinas (Professor 3/ Coordenador dos Pólos e Tutoria).

O professor alega que os tutores dos pólos não precisavam e não precisam saber, pois para isso há os tutores das disciplinas. Ele afirma que seria “muita gente envolvida nesse processo de aprendizagem”. Sobre o papel desses tutores, seguem outros depoimentos:

[...] não precisa [...]. Dois que façam à distância e bem feito, que é o tutor e o professor, dão conta do recado [...] e até a referência pro aluno [...] tu imagina o aluno lá, ele ter [...] o tutor daqui, o tutor de lá, mais o professor [...] que referência ele vai ter? Então isso, aos pouquinhos, os alunos foram criando e definindo essa identidade também [...] eu coloquei na plataforma, todas as competências, todas as disciplinas do tutor do pólo [...] e eles começaram a diferenciar também o que eles deveriam perguntar ao tutor e o que eles deveriam perguntar ao professor, definindo, já, os papéis. Então isso foi uma construção semestral [...] diária, com os nossos alunos (Professor 3/ Coordenador dos Pólos e Tutoria).

O tutor de lá não é a pessoa que vai explicar conteúdos, lá ele está para facilitar, “né”, o processo [...] de escolarização do nosso aluno. Então ele está lá para facilitar isso, quem trabalha os conteúdos somos nós e os nossos tutores daqui [...] mas o tutor de lá do pólo, ele é mais para facilitar todo o acesso do aluno ao curso [...] à ferramenta e ao curso (Professor 4/ Coordenador Pedagógico e da Oferta).

A orientação inicial é que a gente não interferisse na disciplina, eram só orientações sobre as atividades, explicações, nada a gente poderia participar. Só direto com a professora e a tutora lá de Santa Maria. O que eu sempre fiz com os alunos foi disponibilizar meu material pessoal para ajudar em algumas questões, algumas dúvidas que eles tinham, tanto é que agora para os estágios, eu trouxe alguns livros e disponibilizei para eles e até discussões no início do curso, havia uma sala vazia em que umas vezes se reuniram para discutir a matéria, alguns questionamentos, e eu sempre participei, mais como coadjuvante (Tutor do Pólo 3).

Porém, é imprescindível destacar o que os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007), propostos pelo MEC, apontam:

A **tutoria a distância** atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participações em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.

A **tutoria presencial** atende os estudantes nos pólos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas, em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica

do curso (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2007, p. 21).

Comparando-se os depoimentos citados ao que propõem os Referenciais do MEC, é possível entender porque, no construto Tutores, as variáveis 17 e 18 obtiveram as menores médias (4,81 e 4,76), como já foi citado na análise quantitativa dos dados: essas questões referem-se ao domínio de conteúdo e ao esclarecimento de dúvidas e, segundo as falas dos entrevistados, os tutores dos pólos não possuem esses requisitos na competência das disciplinas. É bom lembrar, ainda, que, como a questão elaborada não especificava o tipo de tutor (a distancia ou presencial), os alunos responderam os questionários tentando fazer uma média geral em relação à satisfação com os tutores.

De qualquer modo, o importante papel do tutor presencial é muitas vezes ressaltado, como afirma o Professor 4: “ele facilita todo o processo, toda a inclusão e toda a permanência do nosso aluno do curso lá, toda a situação lá”.

[...] sempre foram (os tutores) extremamente presentes, disponíveis, participativos, [...] se integraram com o grupo de forma muito boa (Coordenador do Pólo 1).

Principalmente no início do curso, onde os professores, eles não tinham o conhecimento da informática [...] os alunos, “né”, não tinham conhecimento da informática, eles tinham muita dificuldade de acessar o ambiente, então tudo isso, o tutor, ele auxiliou [...] todo esse processo inicial do nosso aluno lá, que [...] eles iam freqüentemente no pólo, não é, e que tinham muitas dúvidas em relação a isso [...] mais em saber como acessar e como estar inserido nessa educação a distância (Professor 4, Coordenador Pedagógico e da Oferta).

Os Referenciais de Qualidade para EAD (2007, p. 22), elaborados pelo MEC, prevêm que, “em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções”. Dessa forma, torna-se indispensável o desenvolvimento de planos de capacitação do corpo de tutores que, na concepção do MEC, deve ter no mínimo três dimensões: capacitação no domínio específico do conteúdo, capacitação em mídias de comunicação e capacitação em fundamentos da EAD e no modelo da tutoria.

Nos cursos de educação a distância, tanto os tutores quanto os coordenadores devem receber uma atenção especial, pois são responsáveis por “prestar atendimento personalizado com garantia da interatividade necessária ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (TEPERINO et al., 2006, p. 73).

Quanto à *percepção do papel do coordenador do pólo e do coordenador geral do curso*, a maioria das entrevistas revelou que ambos os papéis são fundamentais para o funcionamento e a qualidade do curso ofertado. Para o Coordenador do Pólo 1, sua função é ser “uma pessoa que garanta o funcionamento daquele espaço”, porém “é o papel mais

dispensável”, “não tem muito serviço nem muita contribuição a dar”. Já o Coordenador do Pólo 2 afirma que esta função tem uma importância muito grande, tanto que foi discutida “na primeira capacitação de coordenadores de pólo, que a gente esteve com o pessoal do ministério e da UAB”. Essa mesma visão pode ser conferida no depoimento do Professor 5.

Esses personagens são importantes no sentido de saber orientar a avaliação do curso e dar dicas da correção dos rumos. Nosso trabalho no curso é colegiado e em diferentes momentos do semestre fomos apresentando e discutindo o planejamento e os rumos da disciplina. Quem coordenou estes momentos foi o coordenador geral com a participação dos coordenadores de pólo que sempre buscaram atender as solicitações da disciplina (Professor 5).

Para o Professor 4, além de auxiliarem no funcionamento geral dos pólos, os coordenadores “trazem todas as questões que são fundamentais” para que se possa “ter um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento dos alunos”. O Professor 3 complementa que, além de prestar um suporte no pólo, o coordenador tem um papel de mediador entre o aluno e a universidade a distância.

Do coordenador do pólo [...] é organizar toda a questão da infra-estrutura [...] então, é problema com a rede, é problema com os computadores, é problema com os tutores do pólo [...] resolver problema de aluno [...] vários problemas, pessoais, emocionais, de saúde, enfim [...] então, qualquer problema que acontecia com o aluno lá, ele filtrava junto com o tutor e passava pra nós, enviar os atestados dos alunos, problemas com os professores, que, às vezes a gente não acompanhava aqui, mas dava reflexo lá (Professor 3).

O Coordenador Geral do Curso afirma que os coordenadores dos pólos estiveram sempre muito próximos e presentes na vida dos alunos. No entanto, o Professor 2 aponta que eles deveriam ter um pouco mais de conhecimento sobre a estrutura do Curso, mesmo que todos sejam professores e tenham formação pedagógica: “Os coordenadores de pólo devem ser assim como um coordenador pedagógico [...] a questão pedagógica tem que ser abordada com eles muito seguidamente [...] para saber realmente não só na quantidade, e sim na qualidade do que está se oferecendo ao aluno”.

Sobre a Coordenação Geral do Curso, o Professor do Núcleo Dificuldades da Aprendizagem explica que a ele comportava “a questão das matrículas e acompanhamento desses alunos durante o curso”. E o coordenador do Pólo 1 afirma:

Eu acho que ele proporcionou assim: momentos importantes de sentar, ouvir, discutir, avaliar [...] Constantemente avaliando como é que estava se desenvolvendo o curso e alertando o pessoal, chamando a atenção de professoras, do tutor para modificar alguma coisa que não estivesse funcionando bem.

Através dos depoimentos foi possível verificar que o Coordenador Geral do Curso, além das atividades burocráticas que a sua função exigia, desempenhou seu papel muito próximo dos alunos, demonstrando interesse particular por cada problema individual, tratando

com preocupação, carinho e amizade, como é possível verificar nos depoimentos dos entrevistados.

O Damilano (o coordenador) hoje é um grande amigo que a gente tem no pólo. [...] E com os alunos também. Tanto é que ele foi escolhido paraninfo [...]. Além de professor ele [...] ele deixou assim, uma transparência com a gente, de a gente chegar, de a gente cobrar, de a gente pedir, [...] (Coordenador do Pólo 2).

É uma pessoa extremamente acessível [...] até sou suspeita, [...] eu acho que sou fã número 1 dele (risos) (Tutor do Pólo 1).

Só tenho a exaltar o trabalho dos dois (coordenadores), o Damilano a qualquer hora está sempre pronto a resolver (Tutor do Pólo 3).

A coordenação daqui [...] sempre foi a melhor possível, sempre ajudou no que a gente precisou, assim [...] se “tava” faltando alguma coisa, se precisava de material, se precisava mandar algum livro [...] sempre eles estavam prontos e ajudavam a fazer rapidinho e a coisa chegava bem rápido lá (Tutor SM).

O Coordenador Geral do Curso é o coração do Curso, ali é que bate tudo, é que chega tudo (Professor 2).

Esses depoimentos corroboram a opinião dos alunos, pois as questões a respeito da sua satisfação quanto à Coordenação dos Pólos e à Coordenação Geral do Curso obtiveram as altas médias de 5,01 e 5,36, respectivamente. A mediana 6,00, encontrada para o Coordenador do Curso, significa que mais de 50% dos respondentes concordam totalmente que o seu papel pode ser considerado satisfatório.

2. Dimensão Estrutura

A Dimensão Estrutura avalia a percepção dos entrevistados quanto à estrutura dos pólos, operacionalização e gerenciamento do Curso, métodos de avaliação e proposta curricular adotados pelo Curso.

Quando indagado sobre *a estrutura do pólo de apoio ao desenvolvimento do curso*, o Professor 4, Coordenador Pedagógico e da Oferta, respondeu que julga ser “uma estrutura suficiente ou básica” para o curso proposto, que dispõe de laboratório de informática e uma biblioteca, com dois exemplares das três principais obras de cada disciplina. “Nestes laboratórios tem os computadores, onde os alunos podem tanto participar das atividades que a gente proporciona, atividades síncronas, os bate-papos, enfim, e as atividades assíncronas” (Coordenador Pedagógico e da Oferta).

O Professor 5 concorda com este Coordenador, afirmando que todos os pólos “têm boa estrutura tanto tecnológica como para relações pedagógicas presenciais”, e a biblioteca possui os exemplares que foram indicados na bibliografia básica.

Segundo o entendimento do Professor 3, Coordenador dos Pólos e Tutoria, as estruturas são consideradas “razoáveis”, “porque não têm um computador pra cada aluno”,

sendo uma média de dois alunos para cada computador. Porém, o professor salienta que este não pode ser considerado um problema, visto que muitos alunos já não frequentam os pólos para as suas atividades, não ocorrendo assim a situação de algum aluno ficar de fora das atividades por falta de máquinas.

Sobre isso, vale lembrar que a variável 66 do construto Avaliação, que se refere à estrutura fornecida pelos pólos, foi a que obteve a menor média (7,54) na opinião dos alunos. Também que, no construto Estrutura do Pólo e do Curso, os alunos indicaram média baixa para a variável 62 (4,53), demonstrando relativa insatisfação quanto às condições de funcionamento e disponibilidade de laboratório para as aulas práticas. Isso determina que, em algum momento do curso, o aluno não demonstrou total satisfação com a estrutura do seu pólo, o que pode ser explicado pela fala do Tutor do Pólo 1: “no início do curso, o pessoal vinha muito para cá, os computadores não eram suficientes”.

Mesmo assim, o Professor 3 afirma que tais estruturas atendem “a exigência mínima ou um pouquinho mais do mínimo que o MEC faz para os cursos de educação a distância”, mencionando que nos pólos “tem aparelhos audiovisuais, tem sala de laboratório, sala do coordenador, biblioteca do pólo - tem a estrutura básica para um bom funcionamento” (Professor 3, Coordenador dos Pólos e Tutoria).

Quanto às *principais dificuldades encontradas na operacionalização e no gerenciamento do curso*, chegou-se às seguintes questões, conforme Quadro 30.

ENTREVISTADOS		DIFICULDADES
Tutores	Pólo 1	- Uso das ferramentas a distância; - Carência em Libras; - Dificuldade na postagem dos trabalhos: “no momento, assim, de colocar, de fazer os trabalhos sentem a falta de olhar do professor, [...] com o professor”.
	Pólo 2	- Carência de computadores (no início eram seis computadores para 30 ou 40 alunos); - Carência de entendimento técnico: “Não contamos com o ensino técnico... Cada vez que tem que fazer limpeza nas máquinas, se contrata uma firma”.
	Pólo 3	- Domínio da informática e dificuldade em usar as ferramentas.
	SM (Santa Maria)	- Dificuldade para aprender a Libras a distância; - “O entendimento” entre tutor e aluno, em função da distância: no começo, os alunos “pediam muito mais do que forneciam pra gente”, eram totalmente dependentes dos tutores.
Coordenadores	Pólo 1	- No início, disponibilidade de máquinas para todos os alunos; - Manuseio das ferramentas e internet.
	Pólo 2	- Montagem de toda a estrutura em um projeto piloto; - Falta da biblioteca no início do curso; - Recursos alocados (contrapartida do município); - Falta de surdos para auxiliar nas disciplinas de Libras.

ENTREVISTADOS		DIFICULDADES
Coordenadores	Pólo 3	- Apenas no início, indefinição do espaço físico (as aulas eram em uma sala dentro da prefeitura municipal); - Poucos exemplares para pesquisa bibliográfica; - Disciplina de Libras; - Problema da extensão na EAD; - Falta de apoio na área de pesquisa (necessidade de mais projetos).
	Geral do Curso	- Burocracia com as questões da plataforma, envolvendo conexão; - Não recebimento de bolsas pela maioria dos professores no primeiro ano; - Dificuldades, com alguns departamentos, de alocação de professores.
Professores	Núcleo da Fundamentação (1)	- Pouca eficiência, no início, das conexões de internet (hoje os três pólos têm ADSL); - Baixa capacidade de armazenamento de dados da biblioteca (na plataforma E-proinfo).
	Núcleo Didático Pedagógico (2)	- dificuldade em adequar os conteúdos e a metodologia às diversas realidades dos alunos da EAD; - Dá mais trabalho que o ensino presencial; - Diálogo com o professor – falta de “olho no olho”; - Desenvolvimento das habilidades com o manuseio das ferramentas.
	Núcleo de Aprendizagem (3)	- “A concepção dos professores em relação a EAD”; - O medo do desconhecido; - A formação dos professores; - Relação com a equipe multidisciplinar da universidade (equipe que fez toda a produção do material didático).
	Núcleo da Surdez (4)	- Profissionais capacitados pra desenvolver as atividades; - Falta de experiência em EAD, (“todos... começaram a aprender ao mesmo tempo em que já estavam atuando”); - Dispensa de outros recursos para as disciplinas de Libras.
	Núcleo Déficit Cognitivo (5)	- Operacionalização da internet; - Não estabelecer de conexão durante as aulas síncronas.

Quadro 29 - Dificuldades encontradas na operacionalização/ gerenciamento do curso

Corroborando os depoimentos dos entrevistados, os alunos também demonstraram dificuldades em alguns aspectos, o que pode ser visualizado através das baixas médias encontradas no construto Estrutura do Pólo e do Curso, nas questões 62 (condições de funcionamento e disponibilidade de laboratório para as aulas práticas), com média de 4,53; 60 (adequação das instalações para as aulas), com média de 4,88; e 63 (quantidade e qualidade de livros e periódicos), com média de 4,71.

Quanto às dificuldades mencionadas nas disciplinas de Libras, é importante destacar algumas falas que podem ajudar na compreensão dos relatos, como a do Professor 4. Ele alega que o curso é de Educação Especial e que a Libras é apenas uma disciplina num “curso de formação de professores”.

Libras é uma língua [...] O curso, ele não forma [...] o professor em letras Libras [...], mas eles têm que ter o conhecimento da língua de sinais, e também [...], uma língua a gente aprende no contexto, no uso [...] e esta língua de sinais eles têm que aprender junto com os surdos, não é... e isso a gente vai aprender, como qualquer outra língua, se a gente não utiliza, se a gente não está no contexto, se agente não pensa na língua, a gente não consegue desenvolver esta língua (Professor 4).

De acordo com o depoimento do Coordenador do Pólo 3, formado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, professor de literatura americana e inglesa, Libras é uma língua como outra qualquer, passa pelas mesmas dificuldades que ele julga que teria se fosse ensinar inglês em um curso a distância: “eu penso assim, por exemplo, eu não tenho como ensinar inglês pra EAD [...] língua, seja de sinais, seja estrangeira, não existe, é difícil a autonomia do aluno”. O professor sugere que se tenha nos pólos, desde o início, um tutor presencial para a Libras, assim como ele acha que “teria que ter todos os semestres no mínimo umas três horas semanais de Libras sob presença obrigatória”. Segundo o Coordenador do Pólo 1, nos dois últimos semestres de Libras, o pólo contou com uma tutora surda, de Bagé, que disponibilizou um horário para os alunos, toda a semana, o que foi muito positivo.

De qualquer forma, é importante que o Curso reveja as dificuldades, de maneira geral, tentando reajustar as possíveis falhas para uma próxima edição, ou, até mesmo, para que sirva como referência para outros cursos ofertados pela Universidade.

Ao serem questionados sobre *as principais facilidades encontradas na operacionalização e no gerenciamento do curso*, tutores, coordenadores e professores parecem convergir quanto à interação, descrita de diversas maneiras entre Universidade, Pólos e alunos, conforme pode ser observado no Quadro 31.

ENTREVISTADOS		FACILIDADES
Tutores	Pólo 1	- Gerenciamento do tempo.
	Pólo 2	- O uso da plataforma E-proinfo.
	Pólo 3	- Disponibilidade dos alunos para aprender; - Os alunos “se vêem como parte da universidade”.
	SM	- O contato com os coordenadores; - Suporte da coordenação e dos professores.
Coordenadores	Pólo 1	- Reuniões semestrais de avaliação; - Interação do grupo; - Interesse e participação dos alunos; - Crescimento dos alunos, quanto à autonomia e à construção de conhecimentos.
	Pólo 2	- A parceria com a Universidade e com o município.
	Pólo 3	- Apoio estrutural e de conteúdo por parte da Universidade; - Parceria com o município (apoio logístico da prefeitura); - Autonomia dos alunos durante o curso.
	Geral do Curso	- O apoio do Centro de Educação e Reitoria; - Montagem dos laboratórios no curso e nos pólos; - Recebimento de bolsas.
Professores	Núcleo da Fundamentação (1)	- O trabalho dos Coordenadores dos pólos; - A qualidade dos tutores.
	Núcleo Didático Pedagógico (2)	- Bom funcionamento da estrutura montada pela coordenação; - Tranquilidade e participação do grupo na montagem do material.
	Núcleo de Aprendizagem (3)	- Amparo, apoio e colaboração.

ENTREVISTADOS		FACILIDADES
Professores	Núcleo da Surdez (4)	- Trabalho em equipe; - Envolvimento dessas pessoas na construção do Curso; - Comprometimento das pessoas.
	Núcleo Déficit Cognitivo (5)	- A organização curricular do curso; - O acesso sempre direto com a equipe que coordena o curso; - A formação dos tutores nessa área do curso e a contribuição disso para o bom andamento da disciplina.

Quadro 30 - Facilidades encontradas na operacionalização/ gerenciamento do curso

Palavras como Envolvimento, Comprometimento, Interação, Interesse, Apoio, Parceria, Trabalho em equipe e Autonomia, citadas pelos entrevistados no Quadro 31, também podem ser percebidas nas pontuações dos alunos em determinadas questões, tais como: Questões 39, 50 e 55, que obtiveram medianas de 6,00, significando que mais de 50% dos respondentes concordam, respectivamente que existe incentivo à cooperação entre os alunos, que a metodologia é voltada ao desenvolvimento do espírito científico e construção de indivíduos autônomos e cidadãos e que existe um clima amistoso entre professores, tutores e coordenadores. Da mesma forma, a média mais alta (5,53) do construto Estrutura do Pólo e do Curso está na questão 58, apontando uma alta concordância quanto ao estímulo à participação do aluno no Curso.

Quando questionados se o *sistema de avaliação estabelecido está cumprindo os objetivos propostos*, os entrevistados responderam:

Ah, eu acho excelentes os métodos de avaliação [...] a prova não tem um peso maior, (os pesos) são todos divididos em vários trabalhos: tem trabalhos individuais, trabalhos em grupo... Oportunidades, assim até nos bate-papos, também, várias oportunidades para elas exporem os conhecimentos que elas estão adquirindo. Então acho que os métodos avaliativos são muito bons (Tutor do Pólo 1).

A avaliação é mais processual no curso a distância do que no presencial [...] tu faz avaliação durante o semestre todo, várias atividades a distância e uma prova presencial. Quer dizer, tu avalia o aluno durante o semestre todo no EAD, tu te obriga a avaliar o aluno durante o semestre todo, e no presencial, nem sempre tu tem essa possibilidade ou tu tem essa obrigação [...] tu te sente obrigado, no a distância (no curso), a avaliar o aluno, sempre. Por isso que eu acho que a avaliação é melhor [...] Aí a avaliação [...], todo aquele discurso educacional da avaliação como um processo que tu ouve toda vez que se fala em avaliação, o discurso é esse: não, a avaliação é processual, a avaliação é um processo durante a vida do aluno [...] só que não é verdade. Aqui no presencial é uma prova ou duas por semestre e um trabalho ou seminário e acabou. Nesta modalidade a distância não, tu 'ta' avaliando constantemente o aluno, tu 'ta' pedindo trabalho pra eles, tu "ta" interagindo [...] então, a avaliação realmente aí ela é processual, é um processo (Coordenador Geral do Curso).

Nesse sentido, a literatura afirma que as avaliações do ensino presencial e do ensino a distância ocorrem de maneira e em intensidades diferentes, conforme descreve Prata (2003):

A avaliação para o aluno no ambiente a distância é mais significativa do que a avaliação no ensino presencial. A maior autonomia que o ambiente oferece ao

estudante requer *feedback* de seu desempenho no curso, possibilitando, desta forma, um autocontrole do conteúdo assimilado e a ser contraído (PRATA, 2003, p. 2).

De acordo com o Professor 3, a avaliação sempre foi longitudinal, através de toda e qualquer atividade proposta, “porque o aluno, como é da educação a distância, é diferente da avaliação que a gente faz no presencial”. O professor justifica que o aluno da educação a distância tem que ser chamado, tem que ser “seduzido” para participar mais das atividades: “porque a gente não tem o olho a olho do aluno”, e isso é obtido através de notas. Tudo vale nota, porque “o aluno é muito assim: isso vale nota? [...] Eu vou fazer”. E também para o professor isso é importante, pois possibilita “um maior acompanhamento do aluno, maiores opções de avaliação do aluno”.

O Tutor do Pólo 2 aponta que os alunos têm uma avaliação quantitativa, cuja prova final tem peso 5 (cinco) por exigência das normas da Universidade; e uma qualitativa, em que os professores trabalham com pareceres. De acordo com Zaina (2002, p. 17), “os aspectos quantitativos estão relacionados ao quanto cada aluno atingiu de um determinado objetivo educacional, enquanto que os aspectos qualitativos estão ligados à aplicação propriamente dita da aprendizagem”.

E geralmente eles (os professores) colocam assim: parecer - tu faz o teu trabalho e eu te digo - te coloca um parecer de como foi o teu trabalho, quais as mudanças, solicitações, o que ficaria melhor [...] o aluno tem a oportunidade de refazê-lo ou não, se o professor acha que ele tem que refazer, ele então refaz [...] E isso que eu acho bom dentro da avaliação (Tutor do Pólo 2).

É importante frisar que medir não é apenas destacar erros e acertos e sim uma forma de identificar possíveis falhas na aprendizagem. O professor que não analisa os erros e acertos de seus alunos corre o risco de não estar desenvolvendo o processo de avaliação da aprendizagem (ZAINA, 2002, p. 17).

No entanto, a variável 51, que diz respeito ao acompanhamento, controle e *feedback* das atividades, obteve uma das médias mais baixas (4,72), o que, conforme já foi citado, pode ser uma indicação de falha na avaliação *formativa*, revelando que talvez os alunos não estejam recebendo devidamente um retorno.

A carência do contato visual dificulta o entendimento da personalidade do estudante. Como identificar o sexo do aluno, sua idade, experiência educacional e experiência tecnológica? O professor precisa entender que a personalização da avaliação é mais importante no ambiente EAD do que no ensino presencial, já que o aluno é que define o seu ritmo de aprendizagem e precisa ter um *feedback* de seu progresso educacional para decidir sobre seus passos futuros (PRATA, 2003, p. 6).

Segundo o Professor 2, na planilha de avaliação do aluno, sempre foi considerada a presença deste em todas as atividades, não contando apenas o dia da avaliação, o dia da prova, mas sim o conjunto de participações do aluno ao longo da disciplina. O professor afirma que a avaliação “tem que ser constante, tem que ser diária”, sugerindo uma lista de presença nos

bate-papos como se fosse uma aula do curso presencial, pois ele julga importante saber se o aluno está comparecendo ou não e, se não está, é importante saber por que está faltando.

Corroborando as palavras do Professor 2, o Professor 4 salienta que a avaliação é considerada como um processo, no qual a preocupação é que o aluno consiga construir sua aprendizagem através dos conteúdos propostos nas disciplinas. Por isso existem várias formas de avaliação nas disciplinas, por meio das atividades que são propostas no decorrer de todo o seu desenvolvimento: e “essa diversidade de formas de avaliação, elas proporcionam que a gente possa ter um conhecimento sobre a evolução do desenvolvimento do aluno no curso”. Para o professor é importante que o aluno “consiga fazer essas relações com outras disciplinas, consiga fazer essas relações até com quem já está trabalhando nas escolas, que ele consiga provocar muitas [...] dúvidas, muitas discussões, muitas reflexões” (Professor 4). E, nesse sentido, a avaliação está cumprindo seus propósitos.

a avaliação deve ter critérios pré-estabelecidos porque ainda pode se constituir de surpresa para o aluno e é a avaliação das intencionalidades que permite perceber se atingimos os objetivos, tanto da formação que o curso propõe como da aprendizagem dos alunos (Professor 5).

É importante destacar que os depoimentos dos entrevistados são de acordo com a percepção dos alunos ao responderem a questão 59 do questionário – O Curso é organizado em termos de cumprimento das atividades propostas, disciplinas ofertadas e sistema de avaliação –, que obteve a quarta melhor média (5,43) e mediana 6,00, indicando que pelo menos 50% dos entrevistados marcaram 6, isto é, concordam plenamente com a questão.

Quando os professores, tutores e coordenadores foram questionados se *o sistema de avaliação estabelecido serve mais para controlar e classificar ou como um processo de correção de rumos*, foram obtidos os seguintes depoimentos:

A nossa atribuição é muito mais operacional do que de conteúdo, mas por outro lado a gente convive com eles no dia-a-dia, vê o quanto eles evoluíram [...] Os resultados têm sido bons [...] não é que eles tenham todos notas maravilhosas. Eles têm notas medianas, teve alguns casos de reprovação [...] aconteceu ao longo do curso (Coordenador do Pólo 1).

Olha, pelo projeto político-pedagógico, e pelo manual do aluno, como é que ele seria avaliado, eu tenho impressão que até eles foram bastante rigorosos, porque não tem nenhuma diferença do presencial. Porque elas foram cobradas, elas foram avaliadas [...] e agora foram avaliadas [...] por todo o desenrolar das atividades, porque elas também são cobradas do acesso, [...] o professor e o tutor têm o controle do cronograma, porque nós temos ali a agenda do aluno e vêm os avisos, [...] nós temos uma sala de bate-papo que ali nós vimos todo o processo (os coordenadores podem acompanhar) (Coordenador do Pólo 2).

Embora ela seja um processo de controle, no EAD [...] ela é processual no sentido de [...] avaliação constante, interação constante com o aluno e, usando esse termo que tu tens aí, mudança de rumos, sim, mas embora ela não deixe de ser classificatória e regulatória [...] precisa, tu tem que dar nota para o aluno [...] mas ela, na distância, me parece mais consoante às teorias [...] mais adequada (Coordenador Geral do Curso).

É possível perceber as diferenças perceptuais dos entrevistados com mesma função nos diferentes pólos, porém as falas convergem quanto ao rigor da avaliação. Não é porque o Curso foi ministrado na modalidade a distância, que a avaliação dos alunos tenha sido mais branda, pelo contrário, foi uma avaliação até mais exigente do que a presencial, havendo inclusive casos de reprovação.

Pode-se constatar também que a avaliação não serviu apenas como processo de controle, mas foi norteadora de mudanças e correção de rumos, através de “reflexão e mudança de postura em relação à educação” (Professor 4, Coordenador Pedagógico e da Oferta).

desde o início do semestre tinha que ter o parecer descritivo do porquê daquela nota [...] entende [...] por isso do qualitativo do nosso trabalho também [...] não era só mensurar com valores, mas sim justificar aquele valor do por que o aluno não conseguiu atingir a nota máxima ou por que tirou menos que a nota máxima e assim por diante [...] então, era uma mudança de rumos em cada atividade que a gente fazia (Professor 3).

Eu acho que ele é mais como um processo de construção mesmo do aluno, “né”, até a gente percebe assim muito os alunos que já estão trabalhando, que são professores, o quanto que eles estão refletindo, e o quanto que eles estão percebendo a escola de uma forma diferenciada hoje, [...] a atuação deles, a estrutura escolar, enfim [...] Então a gente percebe isso [...] e eu penso que a avaliação, ela serve pra isso, não é, pra gente conseguir perceber [...] perceber a realidade e buscar novas alternativas (Professor 4/ Coordenador Pedagógico e da Oferta).

Conforme a avaliação feita pelos alunos da variável 41, do construto Práticas Pedagógicas, quanto à avaliação (provas, acessos a *chats*, fóruns, etc.) servir mais para controlar e classificar o aluno do que como um processo de correção de rumos e de construção do conhecimento, a média obtida foi de 3,01. Esse resultado pressupõe que os alunos não concordam com a afirmativa, entendendo existir o controle e classificação através das notas, mas percebem as mudanças de rumos durante as atividades e a cada semestre letivo, posição que confirma os depoimentos coletados nas entrevistas.

Todos os semestres se faz uma avaliação, então tu pode assim: [...] tu primeiro pesquisa com os alunos, todas, aqui, as dificuldades, tanto [...] pontos positivos, negativos, o que gostaria de ser mudado, o que não, como é que foi o semestre, então tudo aquilo. [...] Tu pega todas e aí tu depois apresenta em Santa Maria. E foi aí que eles foram sanando grandes problemas, ou melhorando o curso, porque, é incrível, cada avaliação é impressionante como elas são iguais dentro dos três pólos. É a mesma falha, ou as mesmas coisas positivas que aparecem. É impressionante [...] coisas positivas tanto aparecem aqui como aparecem lá (Tutor do Pólo 2).

Nós temos as reuniões do colegiado, e isso faz com que a gente está permanentemente avaliando, e buscando então, estratégias, cada semestre, “né”, a gente faz essa avaliação com todos que estiveram envolvidos naquele semestre, e também com os que irão se envolver no próximo semestre (Professor 4/ Coordenador Pedagógico e da Oferta).

Na concepção do Coordenador do Pólo 3, a prova final para os alunos, com valor 5, (cinco) tem peso muito alto. Apostando na experiência dos seus quase 40 anos de magistério,

o professor acredita que a avaliação deveria considerar mais o somatório das ações dos alunos durante o semestre todo do que a nota da prova final.

então eles passam três meses sendo avaliados por um somatório de ações, ferramentas, tipos de trabalhos, de pesquisa, sei lá, e aí de repente, chega no fim do semestre e esse somatório [...] deixa de ser um processo de avaliação, 50% é o outro, é uma mera prova de licenciamento, claro que “pro” bom aluno não tem problema, porque vai ali e “ta” bem, mas não há coerência no processo de aprendizagem, com a avaliação avaliativa (Coordenador do Pólo 3).

Em contrapartida, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a distância (2007, p. 17) orientam:

As avaliações de aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalências das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação.

A média de 3,14 dos alunos na variável 38, do construto Práticas Pedagógicas, indica que, embora exista a prova com peso proporcional a todas as outras atividades desenvolvidas durante o semestre, eles não concordam que o foco esteja mais no controle que no desenvolvimento das suas competências e habilidades. Os alunos conseguem perceber que as notas da prova presencial fazem parte de um protocolo de controle da UFSM, porém entendem claramente que a preocupação e o compromisso do Curso vão muito além de controlar os alunos através de uma escala de notas.

Para o tutor de Santa Maria, as avaliações sempre serviram para dar um rumo às ações do professor, detectar as falhas no processo de aprendizagem do aluno, permitindo perceber quando era possível ir mais além do ponto em que se estava ou quando era preciso reforçar o conteúdo para os que não conseguiam acompanhar determinados aspectos. “eu acho nesse sentido [...] pra gente poder perceber isso [...] quem ‘tava’ um pouco mais pra trás, pra poder reforçar mais um pouco e quem ‘tava’ mais à frente, pra poder avançar mais ainda” (Tutor SM).

Conforme Prata (2003), a avaliação surge como instrumento para aperfeiçoar a qualidade da aprendizagem.

A avaliação no processo ensino-aprendizagem caracteriza-se, também, por ser utilizada para aprimorar a qualidade e produtividade da aprendizagem. Esta nova forma de abordar a avaliação refletiu sobre sua complexidade, causando transformações e sendo considerada como processo, de caráter intrínseco, acoplado à aprendizagem. Esta evolução da avaliação se desdobra aparecendo não somente como fim, mas também como meio, interagindo com técnicas e metodologias de aprendizagem (PRATA, 2003, p. 2).

De acordo com a percepção do Professor 2, o processo de avaliação engloba muito mais do que uma mera avaliação do aluno, pois envolve a instituição como um todo, curso, coordenação, professores e tutores.

Nós tomamos isso como correção de rumos, agora eu acho que isso teria que ser assim uma atitude de todo o Curso, não é. Que a cada avaliação a gente tivesse a humildade de dizer “olha, nós erramos, vamos corrigir, a próxima tarefa”. Isso nós fizemos várias vezes durante o Curso, e eu não “tô” arrependido de ter feito isso, acho que tem que ser feito sim, a cada avaliação [...] porque tu estás avaliando o aluno, mas no momento que tu estás avaliando o aluno, nós estamos em processo de avaliação, então nós, professor, tutor, coordenador, todo mundo se inclui nesse processo.

Com isso também concorda o Professor 5, quando afirma: existe “uma avaliação que é a da aprendizagem e esta se relaciona com a avaliação do andamento do curso em cada realidade, o que permitiu revisar caminhos ao longo do processo”.

É para correção de rumos, mas sem entrar nas dicotomias certo/errado, penso que grande parte da avaliação tem o caráter de controle, pois como corrigir rumos sem ter o controle dos rumos que haviam sido tomados? Precisamos abominar a idéia da avaliação como classificação, mas numa sociedade que se projeta pelo controle é impossível imaginar que fazemos avaliação sem ele (Professor 5).

Segundo Prata (2003), a avaliação no ensino a distância pode ser dividida em cinco abordagens, sendo que uma delas proporciona a distinção entre a avaliação e a classificação do aluno, preparando o professor para a avaliação dos alunos a distância e facultando-lhes o conhecimento do perfil pedagógico e dos domínios cognitivos dos alunos.

Cabe salientar que, em relação ainda à questão da aprendizagem, a questão 33 do questionário aplicado aos alunos, que pergunta se o foco do curso está mais no conteúdo do que na aprendizagem, obteve a segunda menor média, 3,88; isto é, eles acreditam que o Curso está mais focado na aprendizagem do aluno do que apenas na transmissão dos conteúdos. Outra questão que também pode estar relacionada ao enfoque que o Curso dá à aprendizagem do aluno é a 57, que obteve a terceira melhor média, 5,51. Os alunos percebem que o Curso está interessado na qualidade da formação do seu educando para o mercado de trabalho, o que pressupõe atenção à aprendizagem.

A mensuração da aprendizagem é um ponto amplamente discutido entre estudiosos e pedagogos. Alguns questionam a validade em se quantificar o conhecimento. Outros se apóiam na quantificação como meio de posicionar o aluno na escala de quanto do conhecimento desejado ele adquiriu. A mensuração está relacionada à definição de um objetivo educacional, servindo de apoio para o professor constatar o quanto o aluno atingiu daquele objetivo (ZAINA, 2002, p. 15).

Quando direcionados a darem a *sua opinião, de um modo geral, sobre a proposta curricular do curso*, os entrevistados manifestaram as seguintes opiniões:

É a proposta curricular do curso, as concepções de formação e as dimensões de como fazer esta formação que organizam um processo de formação de professores.

Por isso a proposta curricular é importante. Para além das grades curriculares, as referências que tomamos para a formação se constitui essencial. Esta proposta de curso que trabalhei permitiu isso, apesar de em alguns momentos sentir certa necessidade interdisciplinar no desenvolvimento das disciplinas (Professor 5).

O Tutor do Pólo 3 demonstra satisfação quanto à estrutura curricular utilizada: “Eu acho que ela busca abranger todas as áreas, todos aqueles conteúdos iniciais de qualquer curso de graduação, e as específicas do curso são maravilhosas”. Na concepção do Coordenador do Pólo 1, algumas áreas e disciplinas fugiram um pouco do contexto da Educação Especial. Como exemplo, ele cita as aulas de História (que é uma disciplina que fez parte de sua formação):

Eu sempre participei, sempre assisti às aulas deles, eu sentei, assisti à aula, curiosa, porque a educação especial também me interessa, mas a História me interessou [...], eu queria ver a história dentro da Educação Especial e aí eu fiquei um pouco decepcionada, eu e um conjunto de alunos, porque ficou muito preso [...] na disciplina do ponto de vista mais formal do professor, de um “cara” que vai estudar História e vai lecionar História (Coordenador do Pólo 1).

Como o Curso habilita até os anos iniciais, no seu entendimento, a História (esse é um exemplo válido para todas as disciplinas) deveria ser trabalhada levando em conta “se o educador especial vai poder utilizar isso”, no entanto, o professor responsável “ficou muito preso na teoria”. O Coordenador avalia que, em dados momentos, algumas disciplinas “ficaram um pouco distantes da necessidade de um educador especial”, porém não considera que isso seja um problema específico da educação a distância, pois, “provavelmente a disciplina seria trabalhada da mesma forma no curso presencial”. O importante é avaliar como as disciplinas estão sendo desenvolvidas “do ponto de vista do Curso e da utilidade que elas vão ter para o educador especial”, claro que sempre dentro de um “embasamento teórico”.

O Tutor do Pólo 2 salienta as dificuldades encontradas quanto à LIBRAS: “em LIBRAS o nosso pólo ficou com essa lacuna aí [...] a falta de um intérprete”. Segundo o Coordenador do Pólo 3, o Curso optou por “um currículo mais generalista [...] porque havia uma onda muito grande, no ensino superior, no MEC, de que, para atender à lei da inclusão social, do aluno em escola regular, era muito melhor ser generalista do que específico”. Dessa forma, o aluno que optar dedicar-se mais a uma das três habilitações (Aprendizagem, Déficit Cognitivo ou Surdez), terá de buscar algum aprofundamento na área, pois teoricamente “eles tem ótimos conteúdos, [...] mas é preciso bem mais do que foi oferecido”.

O Tutor do Pólo 3 afirma: “eu colocaria mais aulas presenciais, não mudaria a grade curricular do curso, está bem, sólida e fundamentada, só colocaria mais encontros, oportunidades”. E ainda:

acho fundamental esse contato onde eles se sentem alunos da UFSM. Com essas aulas presenciais eles se sentem alunos, porque até então eles interagem com uma

máquina, uma pessoa que eles não conhecem, a distância, tanto é que eles brincam quando os professores chegam aqui, eles imaginam pessoas muito diferentes, eles criam uma fantasia de como é o professor (Tutor do Pólo 3).

Na concepção do Tutor, “há a carência da figura do professor porque a gente foi educado naquele modelo antigo, da educação presencial que o professor tava ali, fiscalizando”.

Ainda sobre a proposta curricular do curso, o Professor 4 afirma:

eu acho que a proposta curricular, ela atende sim aos objetivos do que é proposto à formação do [...] do professor de Educação Especial [...] mas eu acho que o currículo nunca é uma proposta fechada, concluída, acabada. Nós estamos sempre questionando, sempre tentando, [...] buscar mudanças, melhorar, enfim [...] então o currículo eu vejo assim, é [...] neste momento que a gente pensou e que a gente propôs, era o que a gente pensava e estava propondo de melhor.

No entanto, o mesmo professor refere que, se hoje fosse organizar novamente o currículo, “pensaria em algumas coisas diferentes”, uma vez que o currículo é flexível e a equipe está sempre buscando novos conhecimentos: “nós estamos sempre discutindo, tanto os conteúdos das disciplinas quanto a própria proposta curricular”. Assim, para suprir as deficiências percebidas no decorrer do Curso, a Coordenação, tanto na proposta presencial quanto na proposta de educação a distância, propõe-se a ofertar alguns conhecimentos que são mais necessários através de ACGs.

O Coordenador Geral do Curso lembra que a proposta curricular foi desenvolvida a partir da proposta do presencial, com algumas alterações e, à medida que o curso foi se desenvolvendo, percebeu-se que várias mudanças teriam de acontecer. De qualquer modo, afirma o Coordenador, “a grade curricular e os conteúdos dão uma formação inicial, que é o que todo o currículo de curso, todo curso deve [...] se propor”, mas com a consciência de que, com a enorme quantidade de informação hoje, “ninguém vai sair pronto da universidade”. O aluno precisa se convencer que é preciso “estudar a vida toda, e agora mais do que nunca”, pois a inovação é constante e diária. Então, ele conclui que o Curso serve de formação inicial, para facilitar o conhecimento básico do que é ser um educador especial, para isso a proposta curricular cumpriu seu objetivo.

Vale lembrar que, quanto ao sistema de avaliação estabelecido pelo Curso, o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial (p. 54) prevê a utilização de uma avaliação contínua e formativa sobre o processo de evolução do cursista. A avaliação formativa compreende uma coleta de dados ao longo do processo educacional, visando obter informações capazes de indicar possíveis correções a serem feitas.

A avaliação do tipo formativa permite uma associação mais estreita com elementos da dimensão social da aprendizagem, na medida em que, na perspectiva de compreender os processos de aprendizagem, valoriza aspectos como conectividade e interação (KLERING e SCHROEDER, 2008, p. 3).

Essas avaliações, segundo o Projeto Pedagógico do Curso, devem ocorrer por meio dos seguintes recursos: (1) Participação nos Fóruns de Discussão (interatividade entre aluno-aluno e aluno-formador); (2) Diário de bordo (usado individualmente ou em grupo); (3) *Chat* ou Bate-Papo (oportunidades de interação em tempo real); (4) Biblioteca (local onde estarão as bibliografias, textos e artigos, além de indicações de sites); (5) Agenda (as atividades propostas serão disponibilizadas na seção do ambiente *E-Proinfo*). Tais recursos serão tratados na dimensão TIC's.

3. Dimensão TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação)

A Dimensão TIC's avalia a percepção dos entrevistados quanto às ferramentas síncronas e assíncronas utilizadas pelo Curso.

Em se tratando de Tecnologias de Informação e Comunicação, de acordo com Cortimiglia (2004, p. 35), “uma vez que cada mídia possui um modo único de representar e organizar o conhecimento, é natural que esteja associada a formatos ou estilos preferenciais de apresentação e transmissão de informações”. Levando isso em conta, os entrevistados foram indagados se *as ferramentas síncronas e assíncronas definidas e que estão disponíveis para o Curso estão cumprindo com seus propósitos*. Das respostas, algumas observações devem ser destacadas. Conforme o depoimento do Coordenador do Pólo 1, professores e tutores de Santa Maria, ao perceberem os problemas dos alunos com determinadas ferramentas, trataram de substituir-las ou adequá-las ao uso. “Eles tiveram alguma dificuldade no início com algumas ferramentas, mas ao longo do tempo isso também foi sendo adequado” (Coordenador do Pólo 1).

Cortimiglia (2004, p. 39) afirma que “em face de tão ampla e crescente gama de alternativas, torna-se imprescindível avaliar corretamente o potencial de cada mídia e tecnologia em relação à iniciativa de educação à distância planejada”. Segundo o Professor 4, Coordenador Pedagógico e da Oferta, o Curso reconhece as dificuldades da plataforma utilizada, porém tentou trabalhar com elas da melhor maneira possível, conforme descreve nas suas falas: “o *E-proinfo* é mais fechado, até quando a gente precisa acrescentar alguma coisa, quem faz isso é a equipe do MEC [...] mas assim, a gente trabalhou dentro desta perspectiva”.

Então, em termos de atividades síncronas e assíncronas, a gente sempre foi também observando qual é a ferramenta do ambiente que servia mais, qual é a ferramenta que não foi tão proveitosa, “né”, qual é a ferramenta que se adequava mais também aos nossos alunos e aos nossos professores. E essa discussão sempre foi possibilitando que a gente refletisse e repensasse e fizesse alterações no decorrer. Não as alterações na ferramenta, no ambiente em si, porque isso quem faz é o MEC,

mas de uso dessas ferramentas, quais seriam as melhores e mais adequadas, e como (Professor 4, Coordenador Pedagógico e da Oferta).

O Professor 1, corroborando as afirmativas do Coordenador Pedagógico e da Oferta, menciona que a biblioteca (ferramenta disponibilizada pela plataforma) tinha uma capacidade limitada para a postagem dos trabalhos. Dessa forma, na disciplina de Artes Visuais, por exemplo, a biblioteca, que apresentava incapacidade de postagem de imagens visuais, foi substituída pelo uso de e-mail. Com exceção dessa ferramenta, na visão do mesmo professor, no geral as outras cumpriram seus propósitos.

Já na opinião do Tutor do Pólo 3, a melhor ferramenta, entre síncronas e assíncronas, foi o *caderno didático*, por ter sido muito bem elaborado. Por outro lado, o tutor aponta o *chat* como uma ferramenta que pode não ter cumprido seus propósitos na íntegra. Ao se referir ao *chat*, Zaina (2002, p. 62) afirma que:

A utilização desta ferramenta tem crescido muito no meio educacional, pois permite que os participantes possam discutir, trocar informações e experiências entre si em tempo real. Existem várias ferramentas no mercado que permitem a comunicação através de um *chat*, sendo que algumas disponibilizam, inclusive, meios para transmissão de som, imagem e vídeo entre os participantes.

O Tutor do Pólo 3 relata que “a única restrição que nós tivemos e ainda temos algumas vezes é o bate-papo, algumas vezes por conexão [...] tem dias que é bem complicado entrar no *bate-papo*”. O tutor afirma, contudo, que o uso da nova plataforma diminuiu consideravelmente esse problema. Na avaliação dos alunos também é possível perceber uma razoável insatisfação quanto ao desempenho dos *Chats*, uma vez que a questão 34 do questionário foi a que obteve a menor média (4,74).

Por fim, é importante destacar que as medianas 5,00 encontradas nas questões 32 e 33 indicam que mais de 50% dos respondentes deram notas iguais ou maiores que 5,00, confirmando sua satisfação quanto ao uso das ferramentas síncronas e assíncronas disponibilizadas para o Curso.

Nesse sentido, vale lembrar o que destacou o Coordenador Pedagógico e da Oferta, que o Curso não se concentrou apenas nas atividades síncronas e assíncronas, via ambiente virtual, propondo também encontros semestrais com os coordenadores dos pólos, os professores das disciplinas e os tutores dos pólos e das disciplinas. É importante salientar ainda o relevante depoimento do Professor 5 acerca da necessária complementaridade pedagógica ao uso de qualquer ferramenta.

Sim, as ferramentas cumprem o seu propósito, no entanto é bom dizer que elas são “só” ferramentas, o que implica também dizer que é necessário se estabelecer por parte dos formadores uma boa mediação pedagógica, de preferência construcionista,

para que as ferramentas possam cumprir o propósito de serem instrumentos de interação e de aprendizagem.

É possível constatar, de acordo com o Quadro 32, *as ferramentas que permitiram maior interação com os alunos*, conforme as percepções dos professores, tutores e coordenadores do Curso em estudo.

ENTREVISTADOS		FERRAMENTAS DE MAIOR INTERAÇÃO
Tutores	Pólo 1	- Fóruns; - Entre os alunos e o tutor do pólo é o e-mail; - “bate-papos não são todas que entram”, a menos que seja avaliativo.
	Pólo 2	- Primeiro é a biblioteca, depois agendas e fóruns.
	Pólo 3	- Diário de bordo, e-mail e fóruns.
	SM	- Bate-papo e diário de bordo.
Coordenadores	Pólo 1	- Os fóruns; - O bate-papo deixa os alunos “muito presos num determinado dia e horário”.
	Pólo 2	- Fóruns, <i>chats</i> , bate-papos; - Videoconferência (nas aulas de Libras); - Biblioteca.
	Pólo 3	- Entre eles (alunos e professores) é o e-mail e os fóruns; - “O que eles menos gostam até hoje é o bate-papo”;
	Geral do Curso	- Diário de bordo e bate-papo.
Professores	Núcleo da Fundamentação (1)	- Bate-papo e diário de bordo.
	Núcleo Didático Pedagógico (2)	- Fóruns e bate-papos.
	Núcleo de Aprendizagem (3)	- O <i>chat</i> e o fórum, “pela qualidade das contribuições”.
	Núcleo da Surdez (4)	- <i>Chats</i> e bate-papos; - Postagens dos materiais, na biblioteca do professor, do aluno e nos diários de bordo: “ferramentas que a gente consegue ter uma discussão, e uma interação entre os alunos”.
	Núcleo Déficit Cognitivo (5)	- Os fóruns.

Quadro 31 - Ferramentas que proporcionam maior interação com os alunos

Conforme os dados apresentados no Quadro 32, é possível observar que existem algumas controvérsias quanto à ferramenta *bate-papo*. Os coordenadores dos Pólos 3 e 1 e o Tutor do Pólo 1 afirmam que os *bate-papos* só são utilizados na íntegra quando são avaliativos, pois a maioria dos alunos não gosta muito e reclama de sentir-se preso àquele horário: “quando o *bate-papo* é avaliativo, funciona às mil maravilhas, todo mundo se interessa e participa [...] quando não é, só realmente vão aqueles que tão com uma dúvida séria (Coordenador do Pólo 3). Por outro lado, o professor do Núcleo Didático Pedagógico acredita que o *bate-papo* é uma ferramenta que proporciona proximidade com o aluno e “aquele diálogo com o professor é imprescindível ainda”, mesmo que seja “escrevendo”.

Verifica-se que a maioria dos entrevistados citou o *fórum* como importante ferramenta de interação. Segundo o Coordenador do Pólo 1, “ele (o *fórum*) é disponibilizado e eles podem participar quantas vezes eles quiserem, eles podem ver a contribuição dos outros, avaliar, discutir”.

De acordo com Klering e Schroeder (2008), o fórum é uma ferramenta que permite interação entre vários níveis.

fórum temático de construção de conhecimento, disponível 24 horas por dia, para conversação assíncrona com os professores e colegas de instância (turma, ou disciplina, ou curso, etc); permite criar diferentes temas, e apresenta-se numa estrutura encadeada, permitindo respostas a anotações feitas, assim como respostas de respostas, até vários níveis (KLERING e SCHROEDER, 2008, p. 6).

Na opinião do Coordenador do Pólo 3, “o fórum motivava muito eles”, principalmente pela possibilidade de um aluno colocar o material no fórum para outro aluno, de “interagir, agregar a sua opinião” e poder questionar o colega. O Professor 5 explica que o fórum permite que o professor conheça o aluno e que os colegas se conheçam.

o professor tem a possibilidade de conhecer o que seus alunos conhecem, mediar questionamentos da turma e promover interações entre os alunos que podem estar apresentando e refletindo sobre suas experiências e sobre as experiências de aprendizagem que estão tendo (Professor 5).

Para Zaina (2002, p. 66), “o fórum é uma ferramenta assíncrona muito importante para o compartilhamento de conhecimentos e disseminação de idéias”. Também permite ao docente criar grupos de discussão, com a possibilidade de analisar de forma global ou individual cada discussão, acompanhando a evolução do aluno em todos os estágios do desenvolvimento do Curso. Segundo o Professor 3, tal ferramenta foi aperfeiçoada, pois antes não era possível visualizar todos os depoimentos, “fazer *links* entre o primeiro depoimento de uma aluna com o depoimento da colega” e observar a réplica dos colegas ao primeiro depoimento. Com o tempo, o fórum se tornou mais demonstrativo, visível e didático.

É importante salientar que as interações entre os colegas, além de terem acontecido através de ferramentas virtuais, também se deram em encontros presenciais, no decorrer de cada semestre, através das atividades em grupo propostas: “tinha momentos em que a gente ficava absolutamente embevecido de ver o quanto eles dividiam e partilhavam o trabalho em grupo [...] Tu via uma participação deles todos assim, muito ativa” (Coordenador do Pólo 1).

E outra coisa linda assim, que a gente percebeu foi a facilidade que eles foram se tornando autônomos, construtores, de fato, do seu conhecimento, participativos [...], atuando. E o quanto eles puderam, tiveram que partilhar, dividir entre eles para poder se apoiar e acabar aprendendo (Coordenador do Pólo 1).

De acordo com os Referenciais de Qualidade propostos pelo MEC, a interação entre os alunos é fundamental para a complementaridade do ensino à medida que se espera formar indivíduos plenos.

Da mesma forma que a interação entre professor-estudante, tutor-estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada. Principalmente em um curso a distância, esta é

uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2007, p. 11).

Na opinião do Professor 1, o *diário de bordo* é uma ferramenta que permite a interação entre apenas um aluno e o professor, facilitando orientações específicas e individuais, sem a possibilidade de acesso do grupo.

Na avaliação dos alunos, na variável 40 do construto Práticas Pedagógicas, que questiona se os alunos concordam se existe um alto nível de interatividade entre professor/tutor e alunos, a média obtida foi 4,86. Embora essa média não seja considerada baixa, ela indica que os alunos não confirmam totalmente a existência de um alto nível de interatividade no Curso, o que pode não ser uma peculiaridade do Curso em si, mas uma característica geral da modalidade à distância. Na observação do Quadro 33, é possível verificar *quais as ferramentas mais eficientes no processo de aprendizagem do aluno*, de acordo com as percepções dos professores, tutores e coordenadores do Curso em estudo.

ENTREVISTADOS		FERRAMENTAS MAIS EFICIENTES NA APRENDIZAGEM
Tutores	Pólo 1	- A biblioteca (“eu acho que a biblioteca é um ambiente em que a gente consegue adquirir mais conhecimento, material, (...) tudo”).
	Pólo 2	- Os fóruns e bate-papos.
	Pólo 3	- O contato direto com o professor na aula presencial; - A biblioteca.
	SM	- A biblioteca (“porque ali se concentrava (...) todos os textos complementares que eram necessários”).
Coordenadores	Pólo 1	- Os cadernos didáticos; - O fórum.
	Pólo 2	- Os cadernos didáticos; - A biblioteca; - A conversa com o professor; - Os <i>chats</i> e bate-papos.
	Pólo 3	- Os fóruns (porém o coordenador salienta que eles devem usar todas as ferramentas, pois “uma só não vai valer nada”).
	Geral do Curso	- O fórum “por possibilitar interação entre todos”, formato mais acadêmico.
Professores	Núcleo da Fundamentação (1)	- Sala de bate-papo (ou “tira-dúvidas”) – “formato mais informal, de conversa mesmo”, por isso, às vezes desloca um pouco os assuntos do foco principal.
	Núcleo Didático Pedagógico (2)	- O bate-papo “foi imprescindível (...) acho que o mais importante”.
	Núcleo de Aprendizagem (3)	- Depende da atividade solicitada e do conteúdo; - “Foi um conjunto de ferramentas”.
	Núcleo da Surdez (4)	- O <i>chat</i> , que “possibilita uma interação no momento”; - Diário de bordo ou fórum - “proporcionam uma riqueza maior em termos de quantidade de conteúdo”.
	Núcleo Déficit Cognitivo (5)	- Os fóruns.

Quadro 32 - Ferramentas mais eficientes no processo de aprendizagem do aluno

As ferramentas mais citadas entre as utilizadas pelo Curso foram: *fórum*, citado por seis entrevistados; *chats e bate-papos*, citados por cinco; *biblioteca*, citada por quatro; *cadernos didáticos*, citados por dois; *diário de bordo*, citado por um. O Professor 5 afirma que o fórum é uma ferramenta que promove *interação* (coloca sujeito e objeto em relação); *cooperação* (o aluno pode registrar seus processos de desequilíbrio cognitivo, e o colega pode cooperar dialogicamente); *construção de conceitos* e *subjetividade* (promove reflexão e elaboração de conhecimentos, procedimentos e atitudes, comunicação de sentimentos, dificuldades e superações).

O diário de bordo ou o fórum [...] eu acho que ele possibilita mais [...] de o professor dar um retorno mais elaborado [...] das dúvidas do aluno, e de o aluno também expor mais a sua idéia, porque ele tem mais espaço para escrever, então o professor, ele consegue perceber mais o processo de construção daquele conteúdo pelo aluno, porque ele tem um espaço maior para escrever, [...] e essa discussão, ela pode se dar de uma forma mais intensa no sentido de quantidade da discussão (Professor 4).

Também foi citada a aula presencial como importante agente do processo de aprendizagem, conforme é possível constatar nas falas do Coordenador do Pólo 2 e do Tutor do Pólo 3: “eu acho que complementa a ferramenta e todas as atividades, porque o contato olho no olho, todas as explicações, todas as dúvidas que borbulham durante a metade do semestre e é hora de tirar [...] o principal é a aula presencial” (Tutor do Pólo 3).

4. Pessoas, Estrutura e TICs

Esse aspecto diz respeito às dimensões anteriores, envolvendo as questões 13 e 14 do roteiro de entrevistas. Os entrevistados, ao serem questionados sobre *o que mudariam em relação à estrutura, processos e/ou pessoas para um melhor desempenho do curso*, fizeram várias sugestões conforme pode ser visualizado no Quadro 34.

ENTREVISTADOS		SUGESTÕES PARA MELHORAR O DESEMPENHO DO CURSO
Tutores	Pólo 1	- O Curso possui qualidade excelente, pode se repetir.
	Pólo 2	- Melhorar o espaço físico; - Enviar projetos para o ministério, para a gente construir uma sede própria do Pólo.
	Pólo 3	- No aspecto tecnológico, seria importante ter um técnico para auxiliar e também uma impressora; - O laboratório precisa de outros recursos, mais recursos.
	SM	- Desvincular um pouco os alunos do “assistencialismo” dos tutores.

ENTREVISTADOS		SUGESTÕES PARA MELHORAR O DESEMPENHO DO CURSO
Coordenadores	Pólo 1	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização das ferramentas que não foram utilizadas durante o projeto piloto; - Manter as atitudes de “estar constantemente avaliando, revisando, retomando, corrigindo”; - Estar sempre aberto a mudanças; - Manter as reuniões semestrais.
	Pólo 2	<ul style="list-style-type: none"> - Trazer subsídios para pesquisas (bolsas de pesquisa) - “falta pesquisa e extensão para o pólo”; - Cursos de mestrado para o coordenador para os tutores.
	Pólo 3	<ul style="list-style-type: none"> - O contato com o professor deve ser no início do Curso – “o quanto antes eles conhecerem os professores melhor (...) para desmistificar qualquer coisa”; - Fazer duas aulas presenciais e duas provas durante o semestre; - Os alunos deveriam conhecer os tutores das disciplinas; - Mais variedade de bibliografia.
	Geral do Curso	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar mais alguns conteúdos na especificidade do Curso, trabalhar conteúdos maiores, como nas áreas de deficiência mental e cognitiva; - Mais incentivo à pesquisa e ao invés de ter três disciplinas, juntar todas numa só para “direcionar melhor esse conteúdo”.
Professores	Núcleo da Fundamentação (1)	<ul style="list-style-type: none"> - Acentuar mais o planejamento educacional (“como que alguém formalmente se torna um professor”); - Trabalhar mais a questão do plano de aula, como fazer e dar uma aula, da construção e do planejamento educacional;
	Núcleo Didático Pedagógico (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento, de todos, mais aprimorado sobre as ferramentas (capacitação de professores, tutores, coordenadores e alunos a cada semestre).
	Núcleo de Aprendizagem (3)	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de videoconferência e teleconferência; - Aperfeiçoamento da plataforma; - Melhoras nas redes da universidade e dos pólos; - Substituição de alguns professores que não se adaptaram ou não se aperfeiçoaram.
	Núcleo da Surdez (4)	<ul style="list-style-type: none"> - Trazer literaturas novas para as disciplinas; - Aproximar a prática da teoria; - Mudanças em muitos conteúdos e muitas disciplinas: “até porque as concepções, elas vão mudando e a gente vai criando novas visões e novas concepções quanto mais a gente interage com a realidade e quanto mais a gente estuda sobre”.
	Núcleo Déficit Cognitivo (5)	<ul style="list-style-type: none"> - Transformações das pessoas para alcançar mudanças nas estruturas.

Quadro 33 - Sugestões para melhorar o desempenho do curso

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, uma das estratégias pedagógicas é a “promoção das atividades de ensino, pesquisa e extensão que facilitem e complementem a formação, desenvolvendo projetos práticos (trabalho de campo) relacionados com as teorias estudadas” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, p. 53). E o Projeto do Curso defende que “a participação discente nos projetos e atividades de pesquisa e extensão proporciona formação integral ao estudante” (p. 08). Ao sugerir mais incentivo à pesquisa e extensão, o Coordenador do Pólo 2 justifica que está pensando, além do crescimento dos alunos, na imagem da universidade também.

eu vejo que as universidades têm que ter essa construção do EAD para a pesquisa [...]. Então, aí sim, aí elas (as alunas) teriam um crescimento muito grande dentro da universidade [...] é um braço da universidade no pólo, é o nome, é a imagem da universidade que está sendo mostrada para a região (Coordenador do Pólo 2).

Na opinião do Professor 3, a questão mais complexa foi a relativa à proposta curricular, no que diz respeito ao grande número de disciplinas ofertadas por semestre, sobre o que afirma: “eu mudaria bastante [...] Por quê? [...] a carga horária muito densa, muito pesada, muitas, muitas disciplinas no mesmo semestre [...] eu faria diferente [...] e muitas atividades também”. O Professor refere-se que, para dar conta de tudo, com um grande número de disciplinas, o aluno acaba perdendo a qualidade das atividades, com isso justifica: “mudaria em termos da oferta, que seria a carga horária e número de disciplinas durante o semestre”, mesmo que o curso precisasse de mais tempo, cinco anos, por exemplo, para ser concluído.

[...] ficou muito pesado o curso, assim, da forma como a gente ofertou, muito puxado [...] então, eu mudaria. Eles deram conta, mas poderiam ter ido melhor, com mais qualidade em vários aspectos se tivessem menos [...] foi muita coisa, no 6º semestre eles estavam com 10 disciplinas, 11 disciplinas, tendo que fazer trabalhos diariamente [...] é complicado [...] então, a pouca participação no bate-papo, de muitas aulas, muitas disciplinas, seria o porquê, em vez de ele “ta” ali batendo papo conosco e tirando dúvida, ele “tava” era fazendo trabalho, porque era o tempo que ele tinha [...] então, “né”, alguma coisa ou outra eles tinham que abrir mão, do horário deles em relação ao curso (Professor 3).

Embora muitas deficiências sejam conhecidas, o Coordenador Geral do Curso alega que é bastante difícil contornar todas numa primeira experiência, até porque cada construção de novos conhecimentos implica em mudanças, tornando o processo todo muito dinâmico: “É que também a gente tem que perceber que não dá pra tu açambarcar tudo o que hoje a gente sabe que é necessário para que um educador especial tenha um bom desempenho [...] se não tu não vai largar o aluno nunca”.

Contudo, é importante salientar que, mesmo com a expressão de muitas sugestões de melhorias para o Curso, muitos elogios também ficaram nas entrelinhas, sugerindo as boas condições para uma outra edição do Curso.

não sei o que dizer, eu estou muito entusiasmada com o nosso curso, então eu acho que eu sou suspeita para falar, eu não consigo enxergar muitos defeitos, eu diria que no próximo curso ele deveria manter essa abertura para que a gente possa avaliar constantemente as ferramentas que estão sendo utilizadas, a própria disciplina, para que as pessoas possam se manifestar e que possa em tempo já ir modificando, coisa que foi feita agora (Coordenador do Pólo 1).

Quanto às sugestões de aprimoramento de alguns conteúdos e disciplinas, o Coordenador Pedagógico e da Oferta destaca que o currículo influencia e também é influenciável na formação de uma cultura. O Coordenador afirma que, quanto mais essa interação vai se desenvolvendo, quanto mais vai se estudar e conhecer a realidade, mais

necessidades de mudança vão acontecendo, “tanto em termos de conteúdos quanto em termos de atuação pedagógica, metodológica, enfim”.

Para o Professor 5, quem faz as estruturas são as pessoas. Então, é importante que as pessoas revisem constantemente aquilo que pensam e fazem, para que suas ações tenham coerência com os seus pensamentos. “As pessoas são conservadoras e por isso produzem estruturas conservadoras. A Educação a Distância feita de forma conservadora é a mesma aula tradicional que temos no presencial”. Sendo assim, quem precisa mudar para que tudo possa ser melhor, são as pessoas, num processo coerente e individual.

Por fim, foi perguntado aos professores, tutores e coordenadores do Pólo e do Curso se *consideram que os alunos sairão aptos para o mercado de trabalho*. A Coordenação Geral do Curso acredita que sim, que os alunos sairão aptos, porém, como em qualquer outro curso, tem uma minoria que é muito boa e uma minoria muito ruim, mas a grande maioria sai razoavelmente preparada, tanto que muitos alunos já estão trabalhando na área específica de Educação Especial. Segundo informações do Pólo 1, boa parte dos alunos já está sendo aproveitada como professor da rede municipal de ensino, uma vez que esta ainda não dispunha de educador especial. “Além disso, os que não são da rede estão sendo aproveitados para estágios, através do CIEE [...] eles estão sendo avaliados dentro das escolas e o pessoal fica encantado com o trabalho que eles têm” (Tutor do Pólo 1).

eu sinto os nossos alunos bastante preparados, o próprio pessoal de Santa Maria, quando fazem essas considerações eles dizem o quanto eles evoluíram do início do curso até agora, é uma coisa que tu consegue verificar assim, com clareza (Tutor do Pólo 1).

Em Uruguaiana, boa parte dos alunos hoje está com estágios remunerados graças a um projeto da prefeitura que faz convênio junto às empresas, abrindo um mercado de trabalho onde os alunos podem dar continuidade aos projetos e ministrar aulas junto à comunidade.

eles estão sendo convidados para participarem de formação de professores no município, a darem palestras, e aí a gente vê aquele aluno tímido que chegou desconhecendo o curso, sem saber o que era educação especial, chega na frente de professores formados com 20, 25 anos de serviço e dão uma aula, dão um banho, isso é fantástico, essa construção do conhecimento (Tutor do Pólo 3).

O Coordenador do Pólo 3 afirma “eu acho que nós teríamos uns 50% de professores excelentes, em conteúdo, responsabilidades [...]” e cita o exemplo de um grupo de alunos que foi convidado para participar de um seminário numa escola estadual para professores e alunos de Ensino Médio, além da capacidade em participar de debates na Universidade Federal de Santa Maria, com os colegas do curso presencial. No entanto, ele aponta que há “uns quatro ou cinco que vão ter que crescer muito no exercício da profissão, vão ter que complementar a

faculdade, vão ter por iniciativa própria”, referindo-se que nem todos obtiveram o mesmo aproveitamento no Curso.

Sobre esse assunto, Bielschowsky (2008, p. 11) ressalta: “é óbvio que numa área ampla como essa vamos ter boas experiências, experiências razoáveis e experiências ruins também”. Mas, a respeito dos educadores advindos da EAD, seu posicionamento é claro:

Nós conhecemos bem o conceito que o mercado tem, por exemplo, em relação aos professores formados em EAD, porque a maioria deles entra no serviço público por meio de concursos para se tornarem docentes da rede estadual ou municipal. Neste caso, a gente sabe que esses profissionais estão se formando e se colocando bem no mercado de trabalho, muitas vezes alcançando os primeiros lugares nesses concursos (BIELSCHOWSKY, 2008, p. 12).

O Coordenador do Pólo 3 afirma, num depoimento impressionado: “a autonomia, o esforço do pessoal em EAD, eu te juro que eu achei, quando comecei o curso, que era impossível chegar ao que eles chegaram, eu não acreditava”. Ainda comenta a respeito da atuação do aluno na modalidade presencial: “não adianta ele ter toda a estrutura, tudo que o presencial na UFSM oferece se ele não tiver alguma autonomia e interesse pessoal”. Assim alerta para a dependência que este tipo de aluno mantém em relação ao professor, situação que não acontece com o da modalidade a distância, que aprende obrigatoriamente a ser independente e artífice da sua própria história.

O Coordenador do Pólo 1 tem tanta segurança no crescimento dos alunos ao longo do Curso, que espera por essa comprovação na avaliação do ENADE.

não tenho considerações negativas a fazer em relação ao ensino a distância e à qualidade do nosso curso. A gente pôde atestar isso e acho que agora na avaliação que eles vão fazer do ENADE isso também vai ajudar que a gente possa atestar a qualidade do curso, porque eu sinto os nossos alunos bastante preparados (Coordenador do Pólo 1).

Segundo Bielschowsky (2008, p.12), os resultados do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) “mostram que os alunos de EAD têm os mesmos níveis de desempenho dos alunos de cursos presenciais. Das treze áreas avaliadas no último ENADE, em sete os alunos de EAD se saíram melhor”. As áreas referidas são: Administração, Biologia, Ciências Contábeis, Filosofia, Física, Formação de Professores (nível superior), Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Turismo, no ENADE de 2005 e 2006.

O Professor 3 aponta que nem todos os alunos sairão aptos para o mercado de trabalho, talvez até aconteça de alguns deles não conseguirem passar pelo estágio. Ele alega que são casos “bem clássicos”, que “durante todo o curso tiveram dificuldades, entraram dez mil vezes em atestado, entregaram trabalhos atrasados, não faziam as leituras, tinham desculpa sempre pra tudo”. São alunos que, na concepção do professor, não se doaram para o

curso, que “fizeram de qualquer jeito, de qualquer forma e não estão conseguindo fazer um bom estágio agora, não estão conseguindo desenvolver uma boa prática de estágio”.

Na opinião do Professor 4, em qualquer que seja a modalidade de ensino, existem alunos médios e alunos em um nível superior, “que têm mais facilidade em todo o processo de construção”. No entanto, ele afirma que acompanhou o desenvolvimento crescente dos alunos na sua construção de valores.

como professora eu trabalhei no 2º semestre, depois eu trabalhei no 4º, e agora eu estou trabalhando nesse semestre, que já é o 7º semestre, e vou trabalhar no 8º semestre como professora. E o que eu percebo... eu percebo esta mudança crescente do aluno [...] o que ele era no 2º semestre, “né”, em termos de produção, em termos de escrita, principalmente (...) porque na educação a distância a gente vê muito a escrita do aluno, “né”, em termos de escrita, de produção, de conhecimento, de envolvimento (Professor 4).

O Professor 4 refere ainda que acredita na colocação dos alunos no mercado de trabalho, justamente por perceber a capacidade e o potencial de evolução deles durante o decorrer do Curso: “essa construção que eles tiveram, esse crescente [...] esse crescimento dos alunos”.

O Tutor SM, que também estava prestes a colar grau em Educação Especial, quando questionado a esse respeito, responde: “essa é uma pergunta que eu me faço às vezes também [...] é [...] se eu vou sair também (apta ao mercado de trabalho)”. Semelhante ao que pensam alguns professores e coordenadores, o Tutor afirma:

talvez sim, sejam profissionais, algumas ótimas profissionais e outras nem tanto, porque é assim, é normal, [...] a gente entra na faculdade, mas nem todas vão seguir um padrão de ser totalmente iguais, mas acho que tem algumas que tem ótimas condições

É relevante destacar a opinião do Professor 5, quando menciona que preferia que os alunos saíssem para o *mundo* do trabalho e não para o *mercado*.

pois no mundo do trabalho a gente pode pensar na incompletude do ser humano e na possibilidade de ele produzir com seus pares e com a realidade que está inserido, novas aprendizagens. Na minha opinião, nunca estamos aptos, sempre estamos em processo de aprendizagem e de constituição de nós mesmos como pessoas e como profissionais (Professor 5).

Complementando os depoimentos dos entrevistados, é importante destacar que a questão 57 do questionário obteve uma média de 5,51 e também a mediana (6,00). Isso indica que, pelo menos 50% dos entrevistados marcaram 6, confirmando que concordam que o Curso preocupa-se com a qualidade do aluno que está saindo para o mercado de trabalho. Tal dado pode estar relacionado ao fato de que muitos dos alunos, durante o Curso, já foram se inserindo nesse mercado e estão conseguindo adequar-se sem maiores dificuldades, embora as dúvidas a esse respeito sejam uma constante preocupação de todos.

Nesse sentido, bem esclarecedor é a informação, dada por Bielschowsky (2008, p. 13), de que, com 30 anos de existência, a Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha afirma que existem empresas que preferem profissionais egressos da EAD, especialmente advogados: “esses profissionais têm maior autonomia, pois o processo de ensino/aprendizagem é pautado na ênfase à maior autonomia do estudante”. Dessa forma, percebe-se que qualquer possibilidade de preconceito cultural parece enfraquecer-se diante da aceitação desse pessoal no mercado de trabalho, provando que a educação a distância também pode ser pautada sobre referenciais de qualidade.

5.3 A Avaliação do Ambiente EAD: Compreendendo os Resultados na Perspectiva da Literatura

Como a análise dos resultados foi feita em dois momentos distintos, julgou-se importante fazer um fechamento final, agrupando os aspectos principais detectados em cada etapa. Na primeira parte das análises, referente aos dados dos questionários aplicados aos alunos, de uma forma geral, é possível constatar que os mesmos apontam alguns referenciais unânimes quanto à sua satisfação em relação ao Curso, independente do Pólo pesquisado. Os dados revelam que a maioria considera-se satisfeita com os Professores (Média Geral 5,07) e Coordenadores do Pólo e Coordenação Geral do Curso (Média Geral 5,19).

No entanto, os dados também sinalizam insatisfação quanto à atuação dos Tutores (Média Geral 4,94), uma vez que a pesquisa não delimitou especificamente a que tutor a pergunta se referia, se do Pólo ou da disciplina. Houve também algumas restrições quanto às TIC's utilizadas (Média Geral 4,90), envolvendo a funcionalidade e graus de dificuldade encontrados.

O construto Práticas Pedagógicas apresentou a menor Média Geral (4,70), porém cabe destacar que, ao realizar as médias, também são computadas as três questões com conotação negativa (37, 38 e 41), cujos sentidos requerem notas mais baixas para o entendimento de uma melhor qualidade para o Curso. Assim, caso elas fossem excluídas do cálculo da Média Geral, este valor passaria a ser 5,04, indicando um alto nível de satisfação geral dos alunos quanto às Práticas Pedagógicas utilizadas pelo Curso. Algumas restrições surgiram quanto à clareza das informações, sobre as formas de interação e o processo ensino-aprendizagem, e alguns questionamentos sobre a questão dos métodos de avaliação estarem cumprindo seus objetivos.

No construto referente à Estrutura do Pólo e do Curso, embora a Média Geral tenha atingido 5,10, foram encontradas médias menores em algumas questões, sinalizando relativa

insatisfação dos alunos quanto às condições físicas de funcionamento dos Pólos. Porém, é importante destacar que, apesar de alguns números se mostrarem mais baixos, de acordo com as análises descritivas dos dados, a média geral de satisfação com o Curso (8,49), em uma escala de 0 a 10, pode ser considerada relativamente alta.

Na **Dimensão Pessoas**, envolvendo os Professores, Tutores e Coordenadores dos Pólos e Coordenação Geral do Curso, diversos depoimentos foram encontrados que corroboraram os dados descritivos.

Em relação aos Tutores, foi possível perceber que a Coordenação do Curso delimitou funções específicas e diferenciadas para os Tutores dos Pólos e os das Disciplinas. Todavia, as dificuldades apresentadas pelos alunos referiram-se exatamente a estas funções, especialmente à falta de preparo dos tutores dos pólos para tratar de questões mais voltadas às disciplinas, ainda que funções como o manuseio e entendimento das máquinas e ferramentas, tenham sido consideradas de fundamental importância para o auxílio aos alunos.

No que se refere aos professores, vale ressaltar que os alunos manifestaram necessidade de maior clareza na exposição dos planos de ensino e objetivos das disciplinas, como também apresentaram maiores dificuldades quanto ao esclarecimento das suas dúvidas e à acessibilidade ao professor, fora dos horários do *Chat*. Neste aspecto, as entrevistas apontaram algumas sugestões, como a possibilidade de haver mais aulas presenciais, e não apenas uma no final do semestre.

Quanto aos Coordenadores dos Pólos, lembra-se que a média obtida foi mais baixa (5,01) que a dada à Coordenação Geral do Curso (5,36). Conforme indicam as sugestões dos entrevistados, uma das razões para isso pode ser o fato de os Coordenadores dos Pólos, apesar de serem ou já terem exercido a função de professores, não se apresentarem ligados diretamente à Universidade, ou, mais especificamente, ao Curso, uma vez que são contratados pelas Prefeituras locais. Desse modo, o seu entendimento da estrutura curricular ou quaisquer outras dificuldades relativas ao Curso, de forma geral, podem sofrer limitações.

Sobre a **Dimensão Estrutura**, os entrevistados demonstraram uma satisfação geral quanto à estrutura dos pólos, com exceção das referências ao início do Curso, quando as condições de operacionalização ainda eram precárias e não havia material e máquinas suficientes nos laboratórios. Esse fato, porém, não pode ser desconsiderado, uma vez que indicou um nível de notas mais baixas para os alunos, pois o início do Curso foi exatamente o período de maiores dificuldades segundo relatos, considerando que muitos não tinham computadores em suas casas ou não sabiam manusear as ferramentas de comunicação, necessitando demasiadamente da estrutura dos Pólos.

Dentre as principais dificuldades apresentadas na operacionalização do Curso, além das relacionadas às estruturas físicas, foi indicada a dificuldade com o uso das ferramentas, não apenas pelos alunos, mas também pelos professores, coordenadores e tutores, o que supõe a falta de uma maior preocupação do Curso com a oferta de um treinamento prévio mais efetivo a todos os participantes do processo. Outra questão importante diz respeito ao sistema de avaliação estabelecido. A maioria dos entrevistados demonstra satisfação com o sistema estabelecido pelo Curso, afirmando que a avaliação do ensino a distância é mais processual do que no presencial, pois além de os alunos serem cobrados através de notas por cada atividade proposta, as avaliações são contínuas e ocorrem de modo quantitativo (notas) e qualitativo (pareceres).

No entanto, os alunos demonstram relativa insatisfação em relação ao acompanhamento, controle e *feedback* das atividades, apresentando uma média relativamente baixa (4,72), bem como deixam perceber algum nível de insatisfação em relação ao sistema de avaliação continuada, com média de 4,87, e quanto aos métodos de avaliação estarem cumprindo seus objetivos (4,69). Assim, é importante que professores e tutores não se afastem do objetivo maior da avaliação como *processo*, que, segundo Fernández (2000), é coletar as informações e realizar os juízos de valores necessários para tomar as devidas decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem. O autor julga imprescindível que não seja esquecida em momento algum do processo a pergunta “*Para que avaliar*”, que possui o objetivo de orientar o próprio aluno a guiar seu processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à proposta curricular do Curso, vários entrevistados mencionaram aspectos que poderiam ser mudados, tais como as aulas de Libras, que apresentaram maiores dificuldades de aprendizagem pelos alunos. Foram sugeridas mais aulas presenciais ou a utilização de videoconferência, como também a presença de um intérprete para as aulas.

Na **Dimensão TIC's**, foi observado que a plataforma *E-proinfo* apresentou alguns problemas, como capacidade de postagem, que não foi resolvida até o presente momento. Porém, ainda assim, de forma geral, foi a que melhor se adaptou às necessidades do Curso.

Os depoimentos revelam que, quanto às ferramentas utilizadas, as que promoveram maior *interação* entre professores, tutores e alunos, foram os Fóruns, *Chats*, Diário de bordo, Biblioteca e Bate-papos. No entanto, os alunos apresentaram certa insatisfação com o desempenho dos *chats*, apresentando uma média relativamente baixa (4,74), provavelmente pelas constantes falhas na conexão, relatadas nos depoimentos, e talvez também pela indisponibilidade, que os *Chats* implicam, de se obter contato fora dos horários pré-estabelecidos. Quanto às ferramentas que proporcionaram maior aprendizagem aos alunos, as

mais citadas foram os fóruns, *chats* e bate-papos, biblioteca, cadernos didáticos, diário de bordo e aulas presenciais. Porém, é importante destacar que todas as ferramentas atendem melhor as suas funções quando utilizadas em conjunto, explorando-se as particularidades de cada uma.

Através das análises realizadas, é possível concluir que, embora a graduação em Educação Especial tenha sido ofertada através de um curso a distância, de maneira alguma a Universidade perde o foco na qualidade durante todo o processo, muito pelo contrário, como se trata de um *projeto piloto*, houve um comprometimento ainda maior de todos os envolvidos para o êxito do mesmo. As sugestões registradas pelos entrevistados servirão como um balizador das dificuldades enfrentadas pelo Curso, levando a crer que este poderá servir como modelo para o controle dos próximos cursos a distância da Universidade, independente do formato adotado. Para tanto, é imprescindível o estudo e a definição de indicadores de ordem quantitativa e qualitativa, capazes de avaliar e monitorar constantemente as dimensões do ambiente EAD referenciadas. Acredita-se que é somente através da avaliação contínua, em períodos de tempo pré-definidos, que a instituição poderá obter um diagnóstico fidedigno da sua realidade, o que permitirá melhores condições de gerenciamento e operacionalização dos seus recursos.

Por fim, pode-se considerar que as sugestões apresentadas pelos entrevistados para melhorar o desempenho do Curso prezam por melhorias nas estruturas dos pólos, na utilização das ferramentas, por investimentos em pesquisa, mais aulas presenciais, maior variedade bibliográfica, aperfeiçoamento da plataforma, capacitação de professores, tutores, coordenadores e alunos para a utilização efetiva das ferramentas, conforme Quadro 35.

DIMENSÕES	SUGESTÕES
Pessoas	<ul style="list-style-type: none"> - Maior disponibilidade de horários dos professores e tutores para esclarecimento de dúvidas; - Capacitação dos tutores dos pólos quanto ao suporte às disciplinas; - Capacitação de todas as pessoas envolvidas no processo EAD, já no início do Curso, quanto ao uso das ferramentas e da plataforma; - Contornar os problemas dos recebimentos das bolsas para os professores; - Trabalhar com a concepção dos professores em relação à EAD; - Trabalhar com o medo do desconhecido; - Trabalhar a relação com a equipe multidisciplinar da universidade (equipe que fez toda a produção do material didático); - Mais encontros presenciais, possibilitando que o aluno conheça o professor logo no início do Curso; - Conscientizar as pessoas da necessidade de fazer o aluno entender que o Curso não é uma ferramenta que lhes dá capacidade de atuação para o resto da vida, uma vez que o ser humano é um ser inacabado e necessita de atualização periódica e constante. O Curso é mais generalista, proporcionando ao aluno uma noção geral de todas as áreas, porém, o aprofundamento específico em uma delas compete ao esforço e à busca individual de cada um.

DIMENSÕES	SUGESTÕES
Estrutura	<ul style="list-style-type: none"> - Maior acompanhamento, controle e <i>feedback</i> dos professores e tutores para as atividades dos alunos; - As informações devem ser colocadas de maneira a ficarem mais claras e completas possíveis sobre formas de interação e processo ensino-aprendizagem; - Os laboratórios devem ser montados adequadamente antes do início do Curso, com uma previsão de máquinas para atender todos os alunos simultaneamente; - As bibliotecas devem estar preparadas com quantidade e qualidade de livros e periódicos desde o início das atividades letivas; - Elaborar da melhor forma possível a disciplina de Libras, de maneira a suprir uma possível falta de um tutor surdo para acompanhar as aulas; - Proporcionar mais apoio à pesquisa; - Trabalhar mais a interdisciplinaridade e o contexto educacional dentro da comunidade local.
TIC's	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar o desempenho dos <i>chats</i>; - Contornar os problemas e burocracias com a plataforma e as questões de conexão; - Encontrar uma solução para a capacidade de armazenamento de dados da biblioteca (na plataforma <i>E-proinfo</i>), que foi considerada muito baixa; - Utilização mais freqüente da videoconferência e teleconferência.

Quadro 34 - Sugestões para o Curso a partir da análise dos resultados

O fato de a avaliação tratar-se do aspecto mais amplo do estudo, uma vez que ela está, de um lado, atrelada à Dimensão Estrutura (avaliações formativa e somativa) e, de outro, ao sistema educacional de forma mais abrangente, avaliando todas as dimensões, considerou-se importante a elaboração de um quadro em separado, o Quadro 36, no intuito de abordar esse aspecto e disponibilizar as devidas sugestões para o Curso e Universidade.

DIMENSÕES	SUGESTÕES
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Dar mais ênfase na avaliação diagnóstica, possibilitando a diagnose das possíveis falhas do processo e antecipação da correção dos rumos a serem tomados; - Dar mais ênfase à avaliação formativa, no que diz respeito ao <i>feedback</i> ao aluno das atividades que estão sendo desenvolvidas e avaliadas; - Fazer com que o parecer descritivo elaborado a partir de cada atividade proposta pelo professor seja discutido com o aluno, possibilitando-o corrigir suas falhas nas experiências seguintes; - Criar indicadores de ordem quantitativa e qualitativa para monitorar as dimensões; - Rever a questão proposta pelo PPP do Curso em relação à nota da prova presencial, que sugere que ela valha 25%, enquanto que a legislação prevê que ela tenha valor de 50% da avaliação total – neste caso, como ficariam os pesos das demais atividades ao longo do período? - Aproximar o máximo possível a teoria da prática.

Quadro 35 - Sugestões para o Curso considerando o aspecto Avaliação

Assim, através da pesquisa realizada no Curso de Educação Especial, modalidade a distância, da UFSM, é possível afirmar que o estudo segue as concepções de House e Howe (2001, p. 25) sobre as avaliações. Para estes autores, a avaliação deve satisfazer três requisitos: (1) incluir todas as concepções e interesses dos envolvidos; (2) permitir um diálogo extenso, tornando autênticos interesses e perspectivas dos envolvidos; (3) facilitar a deliberação para chegar a conclusões válidas. Também está de acordo com o que diz House

(2000), o qual agrupa seus modelos de avaliação, partindo de uma ênfase mais elitista para uma mais democrática, de uma mais quantitativa a uma mais qualitativa, de uma forma mais gerencialista a uma mais participante, de caráter mais qualitativo, abrangendo entrevistas, observações e participação de todos os envolvidos, como ocorre no seu modelo de *avaliação utilitarista*. O enfoque *estudo de caso*, descrito por House (2000), também foi adotado para a pesquisa, uma vez que em determinado momento a metodologia assume um caráter qualitativo, envolvendo entrevistas e observações, valorizando sobretudo a visão dos indivíduos ligados diretamente ao processo avaliativo.

E, ainda conforme aborda Fernández (2000), para que um curso tenha acesso a uma avaliação completa, esta deve ocorrer em três fases: *Avaliação Diagnóstica*, que ocorre na fase inicial, sendo responsável pela detecção e diagnóstico das necessidades através da coleta de dados qualitativos; *Avaliação Formativa*, que ocorre na fase processual, sendo responsável pelo acompanhamento e *feedback* de resultados no decorrer do processo, através de dados mistos; *Avaliação Somativa*, que ocorre na fase final, através de dados quantitativos.

Tal concepção também serviu de subsídios para a avaliação do pesquisador em relação ao *Projeto Piloto* do Curso em estudo: na *Avaliação Diagnóstica*, foram levantadas as necessidades e carências apresentadas até o presente momento, através da análise das *variáveis* e *critérios* adotados, sendo indicadas algumas possibilidades de mudanças para melhoramentos; a *Avaliação Formativa* foi verificada através da análise de um conjunto de *processos* adotados pelo Curso ao longo do estudo, o modo *como* acontecem (acessos às TIC's e seu sistema de avaliação, por meio do desenvolvimento das atividades propostas pelas mesmas) e as devidas sugestões apresentadas; no que se refere à *Avaliação Somativa*, foi verificada a existência da mesma através da aplicação de uma prova presencial ao final de cada período letivo, que avalia *resultados* através de dados quantitativos, porém nenhum critério de nota foi adotado pelo pesquisador quanto aos métodos ou resultados de desempenho do Curso, de forma geral.

No entanto, apesar de existirem diferentes modos de organização e avaliação, de acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007, p. 7), pelo menos um ponto em comum deve ser considerado entre todos os que desenvolvem projetos nessa modalidade: “é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA”.

Nesse contexto, cabe destacar que, segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, a educação deve organizar-se através de quatro aprendizagens fundamentais, traduzidas como os quatro pilares da educação: aprender

a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros e aprender a ser (DELORS, 2001). *Aprender a conhecer* pressupõe aprender a aprender, é o meio e a finalidade da vida, é a fase que “favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite compreender o real” (DELORS, 2001, p. 91). *Aprender a fazer* permite ao indivíduo adquirir não somente qualificações profissionais, mas o desenvolvimento pleno de suas competências, tornando-o apto a enfrentar diferentes situações, além de aprender a fazer. *Aprender a viver juntos* requer descobrir-se a si mesmo e “tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (DELORS, 2001, p. 97). Significa adquirir capacidade para gerir conflitos e realizar projetos comuns, através da compreensão do outro e do respeito aos valores do pluralismo. *Aprender a ser* compreende uma educação para o desenvolvimento total do indivíduo – “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 2001, p. 99). *Aprender a ser* é desenvolver a capacidade de autonomia, discernimento e juízo de valor para as ações, nas diversas circunstâncias da vida.

Corroborando as premissas de Delors (2001), Dias Sobrinho (2000) afirma que, numa instituição educativa, o ato de ensinar e produzir conhecimento ultrapassa o mero treinamento e a capacitação técnica, dizendo respeito também ao compromisso social dessa instituição e à sua função pública. “Ensino, pesquisa e extensão, e então construção, reconstrução e socialização dos conhecimentos, requerem uma ética da responsabilidade universal e o resgate do sentido da comunidade e das relações interpessoais” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 50). Dias Sobrinho (2000) refere-se aqui à formação humanística ligada às necessidades da cultura, às exigências do espírito e à construção da consciência civil, e não precisamente a uma formação ligada a interesses contíguos da vida econômica. O autor trata a questão da humanização na educação como um aspecto fundamental para a “consolidação das culturas regionais, da construção da cidadania e da nacionalidade” (2000, p. 52).

Nesse sentido, entende-se que o Curso parece adquirir uma postura intermediária entre as concepções Behaviorista, Humanista e Cognitivista – conforme pode ser visualizado na Figura 2 - Construção Epistemológica do Conceito de Avaliação –, preconizadas por Fernández (2000) e referenciadas por Dias Sobrinho (2000). Ao mesmo tempo em que propõe resultados e respostas, mensurados quantitativamente, por outro lado valoriza as características e diferenças pessoais dos alunos, evidenciando a parte afetiva, além de considerar igualmente importante os processos cognitivos e mentais desenvolvidos pelos alunos, durante o processo de aprendizagem.

Do mesmo modo, esse sentido de humanização da educação não deve perder-se no ato da educação a distância, sob pena de perder-se a sua essência maior, que é a formação de um ser social. Por esse motivo, Moore e Kearsley (2008) preocupam-se com a importância de promover a interação nessa modalidade de ensino, pois a distância física é responsável por conduzir a um “hiato na comunicação, um espaço psicológico de compreensões errôneas potenciais entre os instrutores e os alunos, que precisa ser suplantado por técnicas especiais de ensino” (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 240). Na educação a distância, a possível existência desse hiato entre professor/aluno não implica apenas em perder formação técnica, mas em perder a possibilidade de aprimorar indivíduos com “cultura e pensamento desenvolvidos nos estudos das humanidades, que consigam integrar conceitualmente os grandes problemas e contradições dos dias de hoje” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 52).

Por todos esses motivos, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007, p. 7) afirmam que um curso superior a distância necessita de “forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão”.

5.4 Parâmetros para a Avaliação de Cursos de Ensino a Distância

Atendendo ao objetivo geral deste trabalho, foi realizado um estudo sobre que parâmetros propor para a avaliação de cursos de ensino a distância voltado a Instituições de Ensino Superior de natureza pública e/ou privada.

Para tanto, cabe resgatar a figura do ambiente que envolve a educação a distância, demonstrada no capítulo 2 deste trabalho, para que se tenha clareza da importância de participação de cada uma das dimensões no ambiente que envolve o EAD, percebendo a necessidade de que sejam constante e devidamente avaliadas. A análise de tais dimensões, juntamente com os dados coletados na pesquisa de campo, forneceram as bases de parâmetros para a avaliação de cursos de ensino a distância.

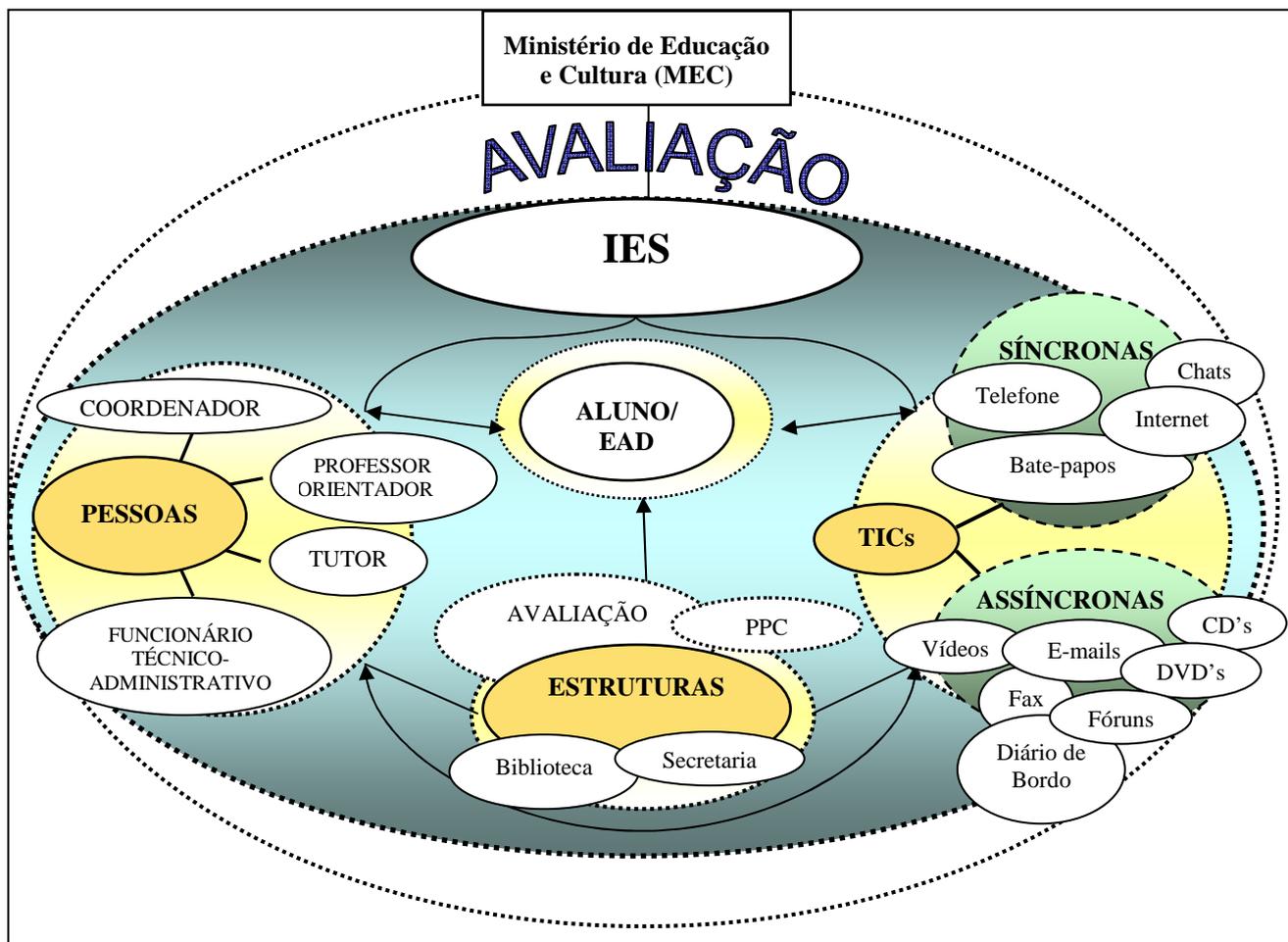


Figura 4 - Ambiente da Educação a Distância (pág. 39).
Fonte: Elaborado pela autora

Conforme a análise da figura, que ilustra a dinâmica de funcionamento de um ambiente EAD, é possível constatar que qualquer instrumento que for avaliar um curso de educação a distância não pode deixar de contemplar suas três principais dimensões: Pessoas, Estruturas e TIC's. Assim, para que todo e qualquer processo de avaliação em EAD seja o mais amplo possível e preencha todas as condições necessárias para uma maior credibilidade, garantindo a qualidade dos cursos ofertados, sugere-se que todas as pessoas envolvidas (Coordenadores, Professores, Tutores e alunos) sejam participantes ativos do processo avaliativo.

Dessa forma, julgou-se pertinente a elaboração e a proposição de um roteiro de entrevistas para uma melhor percepção dos envolvidos na dimensão Pessoas, como também um questionário a ser aplicado junto aos alunos, pois, sendo estes o centro desta modalidade de ensino, também é fundamental que sejam ouvidos e feita uma análise da sua percepção a respeito do processo.

A seguir, o estudo apresenta dois instrumentos de coleta com as devidas alterações propostas e explicações pertinentes a cada uma das modificações realizadas, a partir dos instrumentos elaborados inicialmente e que foram aplicados no momento da coleta de dados e que servem de parâmetros para avaliação de cursos a distância tendo em vista os inúmeros estudos que podem ser realizados a partir da aplicação dos instrumentos e que foram relatados no capítulo referente a apresentação e análise dos resultados (que consta nos Apêndices). Neste sentido, durante a aplicação dos mesmos, foram observadas as falhas do sistema utilizado, corrigindo-se as dificuldades e pontos fracos encontrados no decorrer da avaliação realizada, que teve como foco de estudo o *projeto piloto* do Curso de Educação Especial da UFSM.

1) Roteiro de entrevistas para Tutores, Coordenadores de Pólos, Professores e Coordenação Local

1. Qual é sua função no gerenciamento do curso?
2. Qual a sua opinião sobre a estrutura do pólo de apoio ao desenvolvimento do curso?
3. Quais as principais dificuldades encontradas na operacionalização e gerenciamento do Curso?
4. E quais as principais facilidades encontradas na operacionalização e gerenciamento do curso?
5. No seu entender, as ferramentas síncronas e assíncronas definidas e que estão disponíveis para o curso estão cumprindo com seus propósitos? Comente a respeito.
6. Quais são as ferramentas que permitem maior interação com os alunos? Por quê?
7. E quais você julga mais eficientes no processo de aprendizagem do aluno? Por quê?
8. Em sua opinião os métodos de avaliação pré-estabelecidos estão cumprindo com objetivos propostos? Justifique.
9. Você considera que o sistema de avaliação estabelecido serve mais para controlar e classificar ou como um processo de correção de rumos? Justifique.
10. Qual sua percepção quanto ao papel desempenhado pelo tutor no pólo?
11. E quanto ao papel do coordenador do pólo e do coordenador geral do curso?
12. Qual a sua opinião, de um modo geral, sobre a proposta curricular do curso?
13. O que você mudaria em relação à estrutura, processos e/ou pessoas para um melhor desempenho do curso?
14. Você considera que os alunos sairão aptos para o mercado de trabalho?

Quanto ao roteiro de entrevistas, foram modificados apenas alguns tempos verbais, para melhor aplicação futura nas IES, porém constatou-se que o mesmo não apresentou maiores problemas de interpretação ou dubiedade, sendo realizado em um tempo previsto de acordo com a literatura pertinente. As perguntas foram elaboradas seguindo uma detalhada revisão teórica, abordando todas as variáveis que se pretendia de certa forma arrolar, e procurando ainda deixar certa flexibilidade na obtenção das respostas para melhor explorar as possíveis contradições e paradoxos.

Quanto ao questionário, algumas modificações importantes foram sugeridas e serão discutidas na seqüência do trabalho.

2) Questionário para aplicação junto aos alunos dos Pólos

PARTE I - DADOS GERAIS DO RESPONDENTE

☞ Marque com um **X** a resposta indicada ou complete o espaço conforme solicitado:

1. **Idade:** _____ anos

2. **Sexo:** 1() Feminino 2() Masculino

3. **Escolaridade:**

1() Superior incompleto 2() Superior completo

3() Pós-graduação incompleta 4() Pós-graduação completa

4. **Estado Civil:**

1() Casado(a) 2() Solteiro(a) 3() Separado(a) 4() Viúvo(a) 5() Outro

5. **Trabalha:** 1() Sim Onde _____ 2() Não 3() Estágio

6. **Faixa mensal de renda familiar:**

1() Até R\$ 487,00 2() De R\$ 488,00 a R\$ 1.194,00

3() De R\$ 1.195,00 a R\$ 3.479,00 4() Acima de R\$ 3.480,00

PARTE II – DIMENSÕES PESSOAS, ESTRUTURAS E TIC's

Lembre-se:

- ✓ Coloque um **círculo**, ou **X** em torno do número escolhido conforme escala abaixo para cada item na coluna correspondente.
- ✓ Não há resposta certa ou errada.
- ✓ Responda de acordo com o seu entendimento e interpretação.
- ✓ Não deixe nenhum item em branco.

Para dar sua opinião, utilize a escala de 1 a 6, conforme abaixo:

1	2	3	4	5	6
Discordo totalmente	←—————→				Concordo totalmente

Percepção quanto aos Professores, Tutores e Coordenadores dos Pólos

Professores

Nº	Item	Escala					
		1	2	3	4	5	6
07	Os professores demonstram domínio do conteúdo	1	2	3	4	5	6
08	Os professores esclarecem prontamente minhas dúvidas	1	2	3	4	5	6
09	Os professores são acessíveis fora do horário do <i>chat</i>	1	2	3	4	5	6
10	Os professores apresentam os planos de ensino, elucidando os objetivos das disciplinas	1	2	3	4	5	6
11	Os professores são assíduos e pontuais	1	2	3	4	5	6
12	Os professores demonstram interesse no aprendizado dos alunos	1	2	3	4	5	6
13	Os professores tratam os alunos com respeito e consideração	1	2	3	4	5	6
14	Os professores estimulam o relacionamento interpessoal	1	2	3	4	5	6
15	As explicações dadas pelos professores parecem claras e adequadas	1	2	3	4	5	6
16	Os professores relacionam os conteúdos trabalhados com a realidade	1	2	3	4	5	6

Tutores Presenciais

Nº	Item	Escala					
		1	2	3	4	5	6
17	Os tutores demonstram domínio do conteúdo	1	2	3	4	5	6
18	Os tutores esclarecem prontamente minhas dúvidas	1	2	3	4	5	6
19	Os tutores são acessíveis fora do horário do <i>chat</i>	1	2	3	4	5	6
20	Os tutores são assíduos e pontuais	1	2	3	4	5	6
21	Os tutores demonstram interesse no aprendizado dos alunos	1	2	3	4	5	6
22	Os tutores tratam os alunos com respeito e consideração	1	2	3	4	5	6
23	Os tutores estimulam o relacionamento interpessoal	1	2	3	4	5	6
24	Os tutores são capazes de escutar e argumentar com alunos que possuem pontos de vista diferentes dos seus	1	2	3	4	5	6
25	As explicações dadas pelos tutores parecem claras e adequadas	1	2	3	4	5	6
26	Os tutores relacionam os conteúdos trabalhados com a realidade	1	2	3	4	5	6

Tutores das Disciplinas

Nº	Item	Escala					
		1	2	3	4	5	6
27	Os tutores demonstram domínio do conteúdo	1	2	3	4	5	6
28	Os tutores esclarecem prontamente minhas dúvidas	1	2	3	4	5	6
29	Os tutores são acessíveis fora do horário do <i>chat</i>	1	2	3	4	5	6
30	Os tutores são assíduos e pontuais	1	2	3	4	5	6
31	Os tutores demonstram interesse no aprendizado dos alunos	1	2	3	4	5	6
32	Os tutores tratam os alunos com respeito e consideração	1	2	3	4	5	6
33	Os tutores estimulam o relacionamento interpessoal	1	2	3	4	5	6
34	Os tutores são capazes de escutar e argumentar com alunos que possuem pontos de vista diferentes dos seus	1	2	3	4	5	6
35	As explicações dadas pelos tutores parecem claras e adequadas	1	2	3	4	5	6
36	Os tutores relacionam os conteúdos trabalhados com a realidade	1	2	3	4	5	6

Coordenador de Curso e Pólo

Nº	Item	Escala					
		1	2	3	4	5	6
37	O papel do Coordenador do Pólo pode ser considerado satisfatório	1	2	3	4	5	6
38	O papel do Coordenador do Curso pode ser considerado satisfatório	1	2	3	4	5	6

Percepção quanto às Tecnologias de Informação e Comunicação e Práticas Pedagógicas

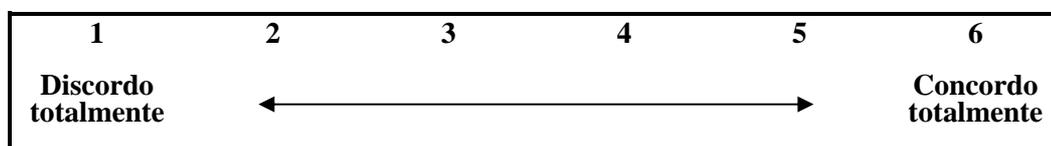
Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's)

Nº	Item	Escala					
		1	2	3	4	5	6
39	Os materiais didáticos (impressos e audiovisuais) são elaborados de forma clara e compreensível, promovendo a autonomia de estudos.	1	2	3	4	5	6
40	As <i>homepages</i> são atraentes e claras dando melhor suporte ao aluno	1	2	3	4	5	6
41	Os materiais educacionais (apostilas, CD's, DVD's,...) são de alta qualidade	1	2	3	4	5	6
42	As ferramentas síncronas (<i>chats</i> , <i>internet</i> , telefone, etc.) disponíveis estão cumprindo com seus propósitos.	1	2	3	4	5	6
43	As ferramentas assíncronas (e-mails, CD's, DVD's, Fax, vídeos, etc.) disponíveis estão cumprindo com seus propósitos	1	2	3	4	5	6
44	Estou satisfeito com o desempenho dos <i>chats</i> (horários, interação, esclarecimento de dúvidas, etc.)	1	2	3	4	5	6
45	Os recursos tecnológicos utilizados no curso são adequados e suficientes	1	2	3	4	5	6
46	A plataforma <i>E-proinfo</i> atende às expectativas em termos de utilização e cumprimento dos objetivos esperados	1	2	3	4	5	6

Práticas Pedagógicas

Nº	Item	Escala					
		1	2	3	4	5	6
47	O foco do curso se dá mais no desenvolvimento de competências e habilidades do que no controle (acesso a <i>chats</i> , fóruns, datas de entregas de trabalhos, etc.).	1	2	3	4	5	6
48	Existe um alto nível de interatividade entre professor/ tutor e alunos	1	2	3	4	5	6
49	A avaliação (provas, acessos a <i>chats</i> , fóruns, etc.) serve mais como um processo de correção de rumos e construção do conhecimento do que para controlar e classificar o aluno.	1	2	3	4	5	6
50	Os métodos de avaliação utilizados estão cumprindo com seus objetivos	1	2	3	4	5	6
51	Os materiais educacionais proporcionam uma abordagem contextualizada e interdisciplinar dos conteúdos.	1	2	3	4	5	6
52	Existe complementaridade entre os materiais impressos, audiovisuais e para uso na <i>internet</i> .	1	2	3	4	5	6
53	Existe um sistema de avaliação continuada ao longo do curso	1	2	3	4	5	6
54	Os conteúdos curriculares são atualizados, relevantes e de acordo com a proposta pedagógica do curso.	1	2	3	4	5	6
55	A metodologia estabelecida para o desenvolvimento das atividades inclui o desenvolvimento do espírito científico e a construção de indivíduos autônomos e cidadãos.	1	2	3	4	5	6
56	Existe acompanhamento, controle e <i>feedback</i> quanto às atividades executadas	1	2	3	4	5	6
57	As disciplinas estão planejadas de modo a proporcionar integração entre os conteúdos trabalhados.	1	2	3	4	5	6
58	As disciplinas ofertadas estão sendo importantes para a formação do aluno.	1	2	3	4	5	6

Percepção geral quanto à estrutura do Pólo e do Curso



Nº	Item	Escala					
		1	2	3	4	5	6
59	O Curso dá abertura para sugestões e opiniões sobre o trabalho que está sendo desenvolvido	1	2	3	4	5	6
60	O Curso preocupa-se com a qualidade do aluno que está saindo para o mercado de trabalho	1	2	3	4	5	6
61	O Curso estimula a participação do aluno	1	2	3	4	5	6
62	O Curso é organizado em termos de cumprimento das atividades propostas, disciplinas ofertadas e sistema de avaliação.	1	2	3	4	5	6
63	As instalações disponibilizadas para as aulas são adequadas.	1	2	3	4	5	6
64	Os recursos utilizados de TICs estão em quantidade e qualidade satisfatórios.	1	2	3	4	5	6
65	As condições de funcionamento e disponibilidade de laboratório para as aulas práticas atendem plenamente as necessidades do curso.	1	2	3	4	5	6
66	Livros e periódicos são disponibilizados em quantidade e qualidade satisfatórios.	1	2	3	4	5	6

PARTE III – Dados Complementares

67. De zero a 10, qual sua avaliação em relação a questão do Curso estar cumprindo com as suas expectativas de aprendizagem?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

68. De zero a 10, como você avalia o desempenho geral dos professores/ tutores e coordenadores do Curso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

69. De zero a 10, como você avalia a estrutura fornecida pelo Pólo?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

70. De zero a 10, como você avalia a escolha das ferramentas/ recursos utilizados (TICs) pelas diferentes disciplinas do Curso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

71. De zero a 10, como você avalia as Práticas Pedagógicas utilizadas pelo Curso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

72. Qual a sua auto-avaliação até o momento em relação ao seu desempenho no curso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

73. Qual a sua satisfação de forma geral com o Curso até o presente momento?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Modificações que foram sugeridas no questionário que consta no Apêndice B:

1) Sugeriu-se que o questionário contenha duas avaliações em separado no que se refere aos Tutores, uma vez que os alunos encontraram limitações para responder de modo generalizado sobre o desempenho dos mesmos por estes exercerem funções diferenciadas;

2) Foi retirada a questão de número 30 por entender que sua semelhança com a questão anterior poderia ocasionar sensação de repetição;

3) Na questão 34 foi retirado o nome da plataforma específica e substituído pelo termo “utilizada”, sugerindo-se para cada caso que seja nomeada a plataforma em uso;

4) Sugeriu-se a retirada (ou reformulação) das questões 37, 38 e 41, por possuírem conotação negativa, exigindo, assim, maior atenção do respondente e principalmente do pesquisador no momento de transpor os dados para o programa de análise, uma vez que este tipo de questão exige que os valores sejam invertidos antes da realização dos testes. Neste caso, optou-se por retirar as questões 37 e reformular as questões 38 e 41;

5) Optou-se por eliminar a questão de número 39, por considerá-la de pouca contribuição para os objetivos propostos;

- 6) Sugeriu-se a exclusão da questão 44, por ter sido objeto de dúvidas por parte dos alunos;
- 7) Sugeriu-se a retirada da questão 45 por possuir contexto semelhante à questão 46;
- 8) Sugeriu-se a reformulação da questão 52 a fim de clarear e reduzir sua construção textual;
- 9) Sugeriu-se a exclusão da questão 48;
- 10) Sugeriu-se a retirada da questão 55 por possuir contexto semelhante à questão 40;
- 11) Sugeriu-se a retirada da questão 56, porque talvez ela não seja do conhecimento do aluno, evitando-se, dessa forma, que ele disponibilize de uma interpretação errônea.

Sugestões gerais referentes a aplicação dos instrumentos de coleta de dados:

- 1) Sugere-se que o roteiro de entrevistas apresentado anteriormente seja aplicado de forma simultânea ao questionário para uma melhor compreensão e avaliação dos fenômenos;
- 2) Sugere-se que os questionários sejam aplicados *on-line*, não sendo necessário a sua aplicação *in loco*, nos pólos, durante as aulas presenciais, conforme foi realizado no presente trabalho. Entende-se que os alunos, por fazerem parte de cursos a distância, responderão bem a essa proposição;
- 3) No que se refere ao questionário, sugere-se que, à medida do possível ou necessário, sejam feitas coletas em blocos separados (por exemplo, coletar apenas os dados referentes aos Tutores), realizando-se as avaliações por partes, para que o instrumento não se torne cansativo aos alunos e obtenha maior fidedignidade nas suas respostas. No caso dessa proposta, podem-se juntar todos os dados coletados ao final do período, possibilitando analisar os mesmos conjuntamente e não perdendo, assim, a sua inter-relação com os demais dados do contexto;
- 4) Sugere-se que a avaliação seja feita ao menos duas vezes por semestre, uma na metade e outra no final do mesmo, sendo assim possível consolidar-se como uma avaliação formativa de fato, oferecendo respostas e direcionamentos através de comprometidos processos de *feedback* ainda durante a sucessão dos fatos, possibilitando a reformulação de propostas e retomada de rumos.

Assim, entendendo-se a importância e a complexidade do processo avaliativo, especialmente quando se trata de educação a distância, propõe-se às IES a utilização dos instrumentos de coleta sugeridos (roteiro de entrevistas e questionário), apresentando-os como suporte fundamentais para um melhor conhecimento sobre esta modalidade de educação, e, com isso, auxiliando na garantia da qualidade do ensino ofertado.

O presente estudo proporciona uma reflexão sobre a relevância do processo avaliativo em EAD, enfatizando a avaliação formativa como uma forte ferramenta de retro alimentação e correção de rumos, e defendendo, por fim, a humanização da educação, em contraposição à educação como simples objeto de mercado ou mera resposta construída para receber as massas excluídas do processo educacional.

5.5 Sugestões para Trabalhos Futuros

A partir do estudo realizado, a presente pesquisa propõe algumas sugestões tanto para pesquisas futuras quanto para revisões no próprio sistema de EAD vigente, a saber:

- (1) a reformulação de pelo menos um dos instrumentos de coleta de dados, o questionário elaborado e que se encontra no Apêndice B, separando os Tutores (Tutor Presencial e Tutor a Distância) em duas partes distintas, para que os alunos possam avaliar separadamente as suas impressões sobre a tutoria presencial e a tutoria das disciplinas. Tal instrumento pode ser uma ferramenta muito útil ao Curso e à Universidade, bem como às outras tantas IES públicas ou privadas que oferecem ensino a distância, como forma de levantamento das questões que tratam das dimensões apresentadas neste estudo e que serve ao planejamento e tomada de decisão sobre os recursos a serem geridos;
- (2) a organização de um sistema de avaliação contínuo, envolvendo os pólos, professores, tutores, coordenação e alunos, em detrimento de avaliar somente a aprendizagem (avaliação mais difundida, realizada pelos professores e tutores); considerando que o sistema avaliativo deve contemplar a avaliação formativa, somativa e diagnóstica, sugere-se também a realização de uma avaliação diagnóstica, através da participação de todos os envolvidos no processo, além do Curso e da IES. Neste item, acredita-se que o instrumento de coleta de dados proposto no item (1) pode ser adotado como uma ferramenta de avaliação do Curso, caracterizando-se mais como avaliação do tipo formativa e/ou somativa;
- (3) a possibilidade de uma avaliação mais qualitativa feita a partir da concepção dos alunos;
- (4) a proposição de indicadores de ordem quantitativa e qualitativa, capazes de avaliar e monitorar constantemente as dimensões do ambiente EAD referenciadas;
- (5) a execução de planejamento, alimentado pelo sistema de avaliação proposto, e que deve ser elaborado pelo Curso e/ou Instituição, alinhados estes ao SINAES e aos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, propostos pelo MEC/INEP.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 Conclusões

No decorrer do desenvolvimento deste estudo, todos os questionamentos e a ordenação seqüencial dos fatos transformaram-se num desafio, surgindo, a cada nova leitura ou entrevista, novos questionamentos, que faziam repensar a direção inicial da proposta do estudo. No entanto, no transcorrer deste percurso, tentou-se não perder o foco na proposta de avaliar a intrincada relação existente entre a Educação a Distância e todas as dimensões que envolvem essa modalidade de ensino e as suas complexidades. Desse modo, o estudo propôs a avaliação do *projeto piloto* do curso de Educação Especial, modalidade a distância da UFSM, nas dimensões Pessoas, Estruturas e Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's, a fim de propor parâmetros para a avaliação de cursos de ensino a distância voltado a Instituições de Ensino Superior de natureza pública e/ou privada.

O primeiro capítulo tratou de apresentar a problemática em estudo, os objetivos a serem atingidos, geral e específicos, a justificativa do estudo e a estrutura do trabalho a ser desenvolvido.

No segundo capítulo, foi abordada a fundamentação teórica utilizada no decorrer do desenvolvimento do estudo. Em um primeiro momento, procurou-se inserir o assunto Educação a Distância, através da sua contextualização, caracterização, histórico, levantamento de indicadores, legislação, critérios de qualidade, estrutura de suporte ao ambiente EAD e as potencialidades e limitações dessa modalidade de estudo. Tal análise deteve-se em pontos essenciais da Educação a Distância, a fim de dar suporte à avaliação do Curso e as devidas sugestões apresentadas, elaboradas a partir da identificação das necessidades, junto aos Pólos que fizeram parte do estudo de campo. Em um segundo momento, procurou-se contextualizar o assunto avaliação, compreendendo as diversas concepções sugeridas pela literatura, bem como os critérios e modelos de avaliação. Ao final desse capítulo, foi elaborado um tópico de

considerações, destacando as tendências de avaliação utilizadas no Brasil, os órgãos responsáveis pela supervisão e pelo estabelecimento das diretrizes e parâmetros do sistema da avaliação. Também foram destacados os três eixos de avaliação que constituem o SINAES: (1) Avaliação das instituições; (2) Avaliação dos cursos; (3) Avaliação do desempenho dos estudantes. Cabe salientar que, em relação aos processos de avaliação, foram relatadas as propostas de Leite (2005), Fernández (2000) e House (2000), a fim de identificar e compreender a forma como acontece o processo avaliativo nas diferentes concepções, suas facilidades e dificuldades.

No terceiro capítulo, expôs-se o método de trabalho utilizado pelo pesquisador. Esta parte incluiu as especificações da abordagem metodológica, a apresentação da população-alvo e do método de coleta de dados, suas fontes primárias e secundárias, descrevendo a formulação dos instrumentos utilizados. Em seguida, explicou o modo como procederiam a análise e o tratamento dos dados, bem como apresentou a figura do modelo geral da pesquisa e as limitações do estudo. Ao concluir esse capítulo, entende-se que foi atingido o objetivo específico desse trabalho, que propunha caracterizar as dimensões Pessoas, Estruturas e TIC's e a sua atuação no processo ensino-aprendizagem.

O quarto capítulo tratou de apresentar uma caracterização completa da instituição que foi objeto do estudo. Abordou a questão da Educação a Distância na UFSM, o surgimento do *projeto piloto* para o curso de graduação em Educação Especial a distância, a elaboração de um Projeto Político Pedagógico e da grade curricular para habilitar o funcionamento do Curso. Concluído o quarto capítulo, pode-se dizer que seu objetivo específico – de verificar os construtos teóricos que orientam a construção de cursos a Distância e, em particular, o curso de Educação Especial EAD/UFSM – foi atingido.

O quinto capítulo tratou da análise dos resultados, dividindo-se em análise quantitativa dos dados, análise qualitativa e triangulação dos dados e uma avaliação do ambiente EAD, compreendendo os resultados na perspectiva da literatura. Mais uma vez, foram atingidos os objetivos lançados, os quais propunham identificar o perfil dos alunos que estão inseridos no processo educacional de EAD, no curso de Educação Especial da UFSM, e as facilidades e dificuldades encontradas em relação aos elementos/ dimensões que compõem e que interferem no gerenciamento do ambiente EAD.

De um modo geral, pode-se dizer que o Curso obteve uma baixa evasão dos alunos (cerca de 12%, do total de 120 alunos matriculados no início do Curso), sendo que a maioria dos evadidos saiu no início do Curso, todos por motivos conhecidos pela Coordenação e relacionados a problemas familiares ou de saúde. Os dados da literatura, no entanto, apontam

que a evasão dos cursos a distância costuma ser considerável, sendo que os alunos abandonam os cursos em seu decorrer, com o surgimento das dificuldades, por falta de entusiasmo ou autonomia.

Já o perfil dos entrevistados corresponde ao descrito pela literatura, sendo que a maioria já possui algum trabalho, estado civil casado e com idade média geral de 36,4 anos.

A análise quantitativa dos dados revelou que algumas dificuldades apresentadas pelos alunos dizem respeito à falta de contato com os professores e tutores das disciplinas, acessibilidade fora do horário ao *chat*, domínio de conteúdo e não esclarecimento de dúvidas por parte dos tutores, insatisfação com o desempenho dos *chats* e materiais educacionais, métodos de avaliação continuada e auto-avaliação, instalações para as aulas e laboratórios. Porém, é importante destacar que, embora as médias tenham se apresentado mais baixas para essas variáveis, suas medianas ainda assim são consideradas altas, indicando que, pelo menos 50% dos entrevistados mostram-se satisfeitos com os itens descritos.

Na análise qualitativa e triangulação dos dados, foram observadas algumas insatisfações quanto às estruturas iniciais dos pólos de atuação, sinalizando a importância de estruturar os espaços físicos, de forma a suprir as carências logo no início do Curso, momento em que os alunos encontram-se mais vulneráveis e predispostos a evadir dessa modalidade de ensino. Nessa análise, também foram observadas insatisfações quanto às atuações dos tutores dos pólos, pelas dificuldades destes em resolver questões pertinentes às disciplinas, uma vez que estão mais preparados para auxílios técnicos nos pólos e menos para resolver problemas de conteúdo.

Algumas dificuldades sobressaíram-se, como na carência de mais aulas presenciais na disciplina de Libras, constatada pelos alunos dos três pólos; no manuseio das ferramentas e da internet, e problemas com a conexão; falta de melhor estrutura das bibliotecas no início do Curso. Também foi apontada a carência de capacitação dos envolvidos no processo educacional a distância e o medo do desconhecido, sobretudo no caso do uso das ferramentas, cuja dificuldade é intensificada pela distância e pela ausência de contato, exigindo plena autonomia por parte do aluno.

As maiores facilidades apontadas pelos respondentes no decorrer do Curso foram o trabalho em equipe, o acesso aos coordenadores para resoluções de dificuldades, a ocorrência de reuniões semestrais, o apoio das Prefeituras locais e o compromisso dos envolvidos com a qualidade do Curso.

As análises indicaram que o sistema de avaliação vigente no Curso serve tanto para controlar e classificar o aluno quanto para indicar a mudança de rumos quando necessário.

Contudo, de acordo com a revisão teórica sobre o assunto, especificamente com a concepção de Fernández (2000), para que a avaliação seja completa, ela deve acontecer em três momentos: *Avaliação Diagnóstica*, na fase inicial, é responsável por detectar e diagnosticar necessidades através da coleta de dados qualitativos; *Avaliação Formativa*, na fase processual, é responsável por acompanhar e retro alimentar os resultados durante o processo, através de dados mistos; *Avaliação Somativa*, na fase final, através de dados quantitativos.

Através das análises, foi possível constatar que existem basicamente dois sistemas de avaliação sendo utilizados pelo Curso: a avaliação formativa, mais processual, que ocorre durante a realização das atividades e as avalia por notas e pareceres descritivos, a qual demonstrou falhas no momento da retroalimentação ao aluno; e a avaliação somativa, através da realização de provas ao final de cada período letivo, valoradas através de uma escala quantitativa de notas. O peso da prova presencial foi estipulado pelo Projeto Político Pedagógico do Curso, no início das atividades, sendo considerado 25% do peso total da nota do aluno. Porém, por conta da legislação, a prova passou a valer 50% da nota total do aluno, tendo alterado os pesos de todas as outras atividades da avaliação formativa. Em decorrência disso, ficou o questionamento sobre o fato de o MEC poder elaborar um “pacote” que sirva para todas as Instituições de um modo geral, desconsiderando a questão da forte regionalização existente no País.

Assim, uma multiplicidade de facetas pôde ser visualizada através dos vários liames da pesquisa e, no decorrer das análises, por inúmeras vezes, tornou-se possível a compreensão da lógica prevalecente em cada inter-relação estudada, confirmando-se muitos pressupostos. Outras tantas vezes, o processo de pesquisar manifestou-se embaralhado ou obscurecido, exigindo maleabilidade, da pesquisa e do pesquisador, e a necessária alteração das trajetórias planejadas. Nesse exasperado percurso, muitas questões tiveram de ser deixadas para trás por diversas razões, ou para que não se perdesse o foco dos objetivos do estudo, ou pela limitação de tempo, ficando muito ainda a ser desvendado desse universo de contradições que ronda o ensino a distância.

No entanto, apesar da consciência da necessidade de aprimorar cada vez mais o processo avaliativo nas IES, cabe salientar que o presente estudo conseguiu formular ferramentas importantes e fundamentais para o diagnóstico e acompanhamento do ensino a distância no Brasil, elaborando proposições de *parâmetros* para essas avaliações através de análises consistentes sobre o objeto de estudo e os Referenciais de Qualidade para EAD propostos pelo MEC.

De um modo geral, considera-se que os objetivos propostos por este estudo foram atendidos, porém não se esgota aqui a gama de contribuições a serem realizadas para a obtenção da máxima qualidade desejada na formação de profissionais que utilizam a modalidade a distância para cursos de graduação ofertados no País.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G.; NOVA, C. C. Tempo, espaço e sujeitos da educação à distância. In: **Internet e Educação à Distância**. 1. ed. Salvador: Edufba, 2002. V.1. p. 41-55.

AMARATUNGA, D. et al. **Quantitative and qualitative research in the build environment**. ABI/INFORM Global, p. 17. Work Study, v.51, n.1, 2002.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 7. ed. Joinville: Ed. Joinville, 2007.

ARETIO, L. G. **Educación a Distancia; ayer y hoy**. Universidad Nacional de Educación a Distancia: UNED, 2001.

ARETIO, L. G. **La formación del profesorado en servicio a través de la enseñanza a distancia**. Madrid: UNED, 1991a. p. 403-408.

_____. Um conceito integrador de enseñanza a distancia. Radio y Educación de Adultos. **Boletín cuatrimestral**, may-ago, n. 17, p. 3-6, 1991b.

_____. **Pasado y presente de la acción tutorial en la UNED**. Madrid: UNED, 1999. p. 19-54.

BALZAN, N. C.; SOBRINHO, J. D. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

BARROS, M. E. B. de. **Por uma outra política das práticas pedagógicas**. Educação Popular /n.06. CNPq. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, 2002.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação à distância no Brasil. **Educação e Sociedade**. Ano XXIII, n.78, abril, 2002.

BUARQUE, C. **Na fronteira do futuro**. Brasília: UnB, 1989.

BRASIL. **Regulamentação do ensino à distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 28 jun. 2007.

CORTIMIGLIA, M. N. **Qualificando – ambiente virtual de aprendizagem via internet**. 2004. 167f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DENZIN, N. K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWETT, T.; JONES G. R. The role of information technology in the organization: a review, model, and assessment. **Journal of Management**, vol. 27, n. 3, 313-346, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIB, C. Z. **Tecnologia da educação e suas aplicações à aprendizagem de física**. São Paulo: Enio Matheus, 1984.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DOBES, C. E. I. **Educação superior à distância: uma experiência da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2002. 211f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

EAD. **Histórico da EAD no Brasil**. Disponível em <<http://www.telebrasil.org.br/ead.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2007.

FÉLIX, G. T. **Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação: efeitos no Brasil e Portugal**. 2008. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FERNÁNDEZ, G. D. **Evaluación y educación: modelos y propuestas**. Fundec, 2000.

FONTANA, A; FREY, J. The Interview. In: _____. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000.

GALA, Paulo. A teoria institucional de Douglass North. **Revista de Economia Política**, vol. 23, n. 2 (90), p. 89-104, 2003.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, C. K. et. al. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

HAETINGER, D. et al. Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Contexto Escolar das Séries Iniciais. **Novas Tecnologias na Educação - CINTED-UFRGS**. v. 4, n. 2, Dezembro, 2006.

HAIR Jr., J. et al. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005a.

_____. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005b.

HIPPERT, A. et al. Avaliação de curso em Ead via internet. Programa de pós-graduação em Educação da UFRJ. VII e VIII **Encontro de Educação em Engenharia**, Petrópolis e Juiz de Fora, 2002. v.1.

HOUSE, E. R. **Evaluación, ética y poder**. Madrid: Morata, 2000.

HOUSE, E. R.; HOWE, K. R. **Valores en evaluación e investigación social**. Madrid: Morata, 2001.

IMMIG, H. **Avaliação da aprendizagem em ambientes de Educação à distância**. 2002. 102f. Monografia (Bacharelado em Ciência da Computação) - Faculdade de Ciência da Computação do Centro Universitário FEEVALE, Novo Hamburgo, 2002.

INEP. Instituto nacional de estudos e pesquisas. **Panorama dos cursos no país**. Disponível em <www.inep.gov.br>. Acesso em 16 jul. 2007; 21 jan. 2008.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 2. ed. Londres: Routledge, 1991.

KLERING, L. R.; SCHROEDER, C. S. Desenvolvimento de uma plataforma virtual de aprendizagem: uma contribuição conceitual e tecnológica, do campo da administração, à educação a distância. **Enanpad**, EPQ-A485, 2008.

LDB. Lei de diretrizes e bases. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2007.

LEITE, D. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LEITE, D. et al. **Avaliação participativa online e off-line**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 445-460, set. 2007.

LOPES, L. F. D. et al. **Caderno didático: estatística geral**. Santa Maria: UFSM, CCNE, 2005.

MACHADO, D. L. **As tecnologias de informação e comunicação a serviço da educação à distância**. 2002. 165f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S. Tecnologia de Informação Aplicada na Educação a Distância no Brasil. In: XXVII ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD. 2003, Atibaia/SP. **Anais...** Atibaia: Anpad, ADI- 2207, 2003.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCHETI, A. P. C. et al. Educação à distância: diretrizes e contribuições para a implantação dessa modalidade em instituições educacionais. **Revista digital da CVA-RICESU**. v.3, n. 9, jul., 2005.

MAZUR, A. et al. Educação à distância: apoiando ações na educação corporativa. **Revista de Negócios e Tecnologia da Informação**. vol.1, n.2. 2006.

MEC. Ministério da educação e cultura. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 05 jun. 2007; 24 set. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual do ENADE**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de educação a distância: referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília, abril de 2003.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOTTA, F.C.P. **O que é burocracia**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

NEITZEL, L. C. **Novas tecnologias e práticas docentes: o hipertexto no processo de construção do conhecimento (uma experiência vivenciada na rede pública estadual de Santa Catarina)**. 2001. 180f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, E. S. G. et al. **A avaliação na educação à distância: desafios e progressos**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**. Set-dez, n.18, p.101-107. São Paulo, Brasil, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 1999.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS**. 3. ed. Lisboa: Sílabo, 2003.

PIMENTEL, N. M. **Educação aberta e a distância: Análise das políticas públicas e da implementação da educação à distância no ensino superior no Brasil a partir das experiências da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Aberta de Portugal**. 2006. 193f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol.14, n. 53, Rio de Janeiro, 2006.

POMAR, C. et al. Diretriz jurídica da Ead no ensino superior. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO JURÍDICA/ ENIDJ. Florianópolis, 2003. **Anais...** Florianópolis, 2003.

PRATA, D. N. Estratégias para o desenvolvimento de um framework para avaliação da aprendizagem a distância. In: XIV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA

EDUCAÇÃO – SBIE, 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBIE, 2003, Brasil, p.150-159.

PRETI, O. Educação à distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In PRETI, O. (org.). **Educação à distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: UFMT, 1996. p. 17-52.

PRETTO, N. L.; PICANÇO, A. A. Reflexões sobre Ead: concepções de educação. In: _____. **Educação à distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador: ISP/UFBA, 2005, p. 31-57.

PYÖRIÄ, P. Information technology, human relations and knowledge work teams. **Journal: Team Performance Management**. v. 11, p. 104-112, 2005.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO. Ano XVIII, nº. 66. Brasília, DF, setembro/outubro, 2008.

RIAÑO, M. B. R.; SIEBERT, M. S. **Impacto de los factores institucionales y personales en el rendimiento académico del estudiante a distancia iua**. In: VIII Congreso de Educación a Distancia CREAD MERCOSUR/SUL. Argentina: Córdoba, 2004. Painel.

RIBAS, M. H. **Educação à distância**. Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e à Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa - NUTEAD – UEPG – PR, 2005.

RODRIGUES, C. M. C. **Proposta de avaliação integrada ao planejamento anual: um modelo para as UCGs**. 2003. 303f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história**. 2. ed. Passo Fundo: Ed. UPF, 2005.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, J. F. S. Avaliação no ensino a distância. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 38/4, 2006.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

SINAES. **Sistema nacional de avaliação da educação superior**. Ministério da educação. Comissão nacional de avaliação da educação superior - CONAES. Disponível em <www.inep.gov.br/sinaes>. Acesso em: 08 jun. 2007.

SCREMIN, S. M. B. **Educação à distância: uma possibilidade na educação profissional básica**. Florianópolis: UFSC, 2001. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto35.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2007.

SOUSA, I. S. F. **A pesquisa e o Problema de Pesquisa: quem os determina?** Embrapa, 2001.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica**. Madrid: Paidós, 1993.

TEPERINO, A. S. et al. **Educação a distância em organizações públicas: mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2006.

TESTA, M. G.; FREITAS, H. M. R. Fatores importantes na gestão de programas de educação a distância via Internet: a visão dos especialistas. In: XXVI ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD. 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: Anpad, 2002, EPA- 992.

UFSM. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial**. Santa Maria, 2005.

VASCONCELOS, I. F. F. G. et al. O lado humano da tecnologia: um estudo exploratório sobre os paradoxos organizacionais dos sistemas de informação. In: XXV ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD. 2001, Campinas/SP. **Anais....** Campinas: Anpad, 2001-GRT-481.

VEIGA, R. T. et al. O ensino a distância pela internet: conceito e proposta de avaliação. In: XXII ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD. Foz do Iguaçu, 1998. **Anais...** Foz do Iguaçu: Anpad, 1998, AI- 16.

VIEIRA, M. **Pesquisa Qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004, p.13-28

ZAINA, L. A. M. **Acompanhamento do aprendizado do aluno em cursos a distância através da web: metodologias e ferramenta**. 2002. 183f. Dissertação (Mestrado em Engenharia - Área de Concentração Sistemas Digitais) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ZANETTE, E. N. et al. Os desafios e as possibilidades de um grupo multidisciplinar na criação de um setor de educação à distância. **Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS. V. 5 Nº 1, Julho, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevistas para Tutores, Coordenadores de Pólos, Professores e Coordenação Local

1. Qual é sua função no gerenciamento do curso?
2. Qual a sua opinião sobre a estrutura do pólo de apoio ao desenvolvimento do curso?
3. Quais as principais dificuldades encontradas na operacionalização e gerenciamento do Curso?
4. E quais as principais facilidades encontradas na operacionalização e gerenciamento do curso?
5. No seu entender, as ferramentas síncronas e assíncronas definidas e que estão disponíveis para o curso estão cumprindo com seus propósitos? Comente a respeito.
6. Quais foram às ferramentas que permitiram maior interação com os alunos? Por quê?
7. E quais você julgou mais eficientes no processo de aprendizagem do aluno? Por quê?
8. Em sua opinião os métodos de avaliação pré-estabelecidos estão cumprindo com objetivos propostos? Justifique.
9. Você considera que o sistema de avaliação estabelecido serve mais para controlar e classificar ou como um processo de correção de rumos? Justifique.
10. Qual sua percepção quanto ao papel desempenhado pelo tutor no pólo?
11. E quanto ao papel do coordenador do pólo e do coordenador geral do curso?
12. Qual a sua opinião, de um modo geral, sobre a proposta curricular do curso?
13. O que você mudaria em relação à estrutura, processos e/ou pessoas para um melhor desempenho do curso?
14. Você considera que os alunos sairão aptos para o mercado de trabalho?

Apêndice B - Questionário para aplicação junto aos alunos dos Pólos



Prezado(a) Aluno(a):

O presente instrumento de pesquisa intitulado “**Avaliação do projeto piloto em Educação à Distância: estudo de caso no curso de graduação em Educação Especial da UFSM**” visa cumprir com os requisitos para avaliação da disciplina de Elaboração de Dissertação e Tese do Programa de Mestrado em Administração – PPGA/ UFSM.

Solicitamos sua colaboração para responder as questões elaboradas. Cabe enfatizar a importância da sua participação, bem como informar que os resultados encontrados serão apresentados na conclusão desta pesquisa.

Agradeço sua valiosa colaboração.

Mestranda: Lisiane PelliniFaller

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Rodrigues

PARTE I - DADOS GERAIS DO RESPONDENTE

☞ Marque com um **X** a resposta indicada ou complete o espaço conforme solicitado:

3. **Idade:** _____ anos

4. **Sexo:** 1() Feminino 2() Masculino

7. **Escolaridade:**

1() Superior incompleto 2() Superior completo
3() Pós-graduação incompleta 4() Pós-graduação completa

8. **Estado Civil:**

1() Casado(a) 2() Solteiro(a) 3() Separado(a) 4() Viúvo(a) 5() Outro

9. **Trabalha:** 1() Sim Onde _____ 2() Não 3() Estágio

10. **Faixa mensal de renda familiar:**

1() Até R\$ 487,00 2() De R\$ 488,00 a R\$ 1.194,00
3() De R\$ 1.195,00 a R\$ 3.479,00 4() Acima de R\$ 3.480,00

PARTE II – DIMENSÕES PESSOAS, ESTRUTURAS E TIC's

Lembre-se:

- ✓ Coloque um **círculo**, ou **X** em torno do número escolhido conforme escala abaixo para cada item na coluna correspondente.
- ✓ Não há resposta certa ou errada.
- ✓ Responda de acordo com o seu entendimento e interpretação.
- ✓ Não deixe nenhum item em branco.

Para dar sua opinião, utilize a escala de 1 a 6, conforme abaixo:

1	2	3	4	5	6
Discordo totalmente	←—————→				Concordo totalmente

Percepção quanto aos Professores, Tutores e Coordenadores dos Pólos

Professores

Nº	Item	Escala					
		1	2	3	4	5	6
07	Os professores demonstram domínio do conteúdo	1	2	3	4	5	6
08	Os professores esclarecem prontamente minhas dúvidas	1	2	3	4	5	6
09	Os professores são acessíveis fora do horário do <i>chat</i>	1	2	3	4	5	6
10	Os professores apresentam os planos de ensino, elucidando os objetivos das disciplinas	1	2	3	4	5	6
11	Os professores são assíduos e pontuais	1	2	3	4	5	6
12	Os professores demonstram interesse no aprendizado dos alunos	1	2	3	4	5	6
13	Os professores tratam os alunos com respeito e consideração	1	2	3	4	5	6
14	Os professores estimulam o relacionamento interpessoal	1	2	3	4	5	6
15	As explicações dadas pelos professores parecem claras e adequadas	1	2	3	4	5	6
16	Os professores relacionam os conteúdos trabalhados com a realidade	1	2	3	4	5	6

Tutores

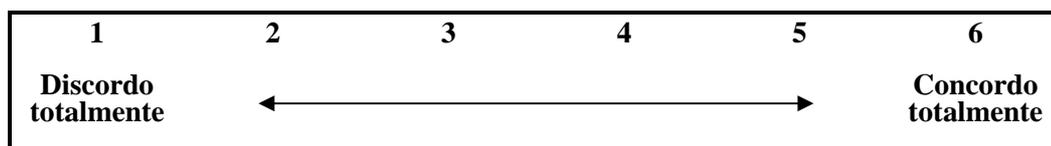
Nº	Item	Escala					
		1	2	3	4	5	6
17	Os tutores demonstram domínio do conteúdo	1	2	3	4	5	6
18	Os tutores esclarecem prontamente minhas dúvidas	1	2	3	4	5	6
19	Os tutores são acessíveis fora do horário do <i>chat</i>	1	2	3	4	5	6
20	Os tutores são assíduos e pontuais	1	2	3	4	5	6
21	Os tutores demonstram interesse no aprendizado dos alunos	1	2	3	4	5	6
22	Os tutores tratam os alunos com respeito e consideração	1	2	3	4	5	6
23	Os tutores estimulam o relacionamento interpessoal	1	2	3	4	5	6
24	Os tutores são capazes de escutar e argumentar com alunos que possuem pontos de vista diferentes dos seus	1	2	3	4	5	6
25	As explicações dadas pelos tutores parecem claras e adequadas	1	2	3	4	5	6
26	Os tutores relacionam os conteúdos trabalhados com a realidade	1	2	3	4	5	6

Coordenador de Curso e Pólo

Nº	Item	Escala					
		1	2	3	4	5	6
27	O papel do Coordenador do Pólo pode ser considerado satisfatório	1	2	3	4	5	6
28	O papel do Coordenador do Curso pode ser considerado satisfatório	1	2	3	4	5	6

	e cidadãos.						
51	Existe acompanhamento, controle e <i>feedback</i> quanto às atividades executadas	1	2	3	4	5	6
52	Percebe-se que as disciplinas estão planejadas de modo a proporcionar integração entre os conteúdos trabalhados.	1	2	3	4	5	6
53	As disciplinas ofertadas estão sendo importantes para a formação do aluno.	1	2	3	4	5	6

Percepção geral quanto à estrutura do Pólo e do Curso



Nº	Item	Escala					
		1	2	3	4	5	6
54	O Curso dá abertura para sugestões e opiniões sobre o trabalho que está sendo desenvolvido	1	2	3	4	5	6
55	Existe um clima de relacionamento amistoso entre professores, tutores e coordenadores.	1	2	3	4	5	6
56	Existe respeito às regras, normas e compromissos estabelecidos pelo Curso	1	2	3	4	5	6
57	O Curso preocupa-se com a qualidade do aluno que está saindo para o mercado de trabalho	1	2	3	4	5	6
58	O Curso estimula a participação do aluno	1	2	3	4	5	6
59	O Curso é organizado em termos de cumprimento das atividades propostas, disciplinas ofertadas e sistema de avaliação.	1	2	3	4	5	6
60	As instalações disponibilizadas para as aulas são adequadas.	1	2	3	4	5	6
61	Os recursos utilizados de TICs estão em quantidade e qualidade satisfatórios.	1	2	3	4	5	6
62	As condições de funcionamento e disponibilidade de laboratório para as aulas práticas atendem plenamente as necessidades do curso.	1	2	3	4	5	6
63	Livros e periódicos são disponibilizados em quantidade e qualidade satisfatórios.	1	2	3	4	5	6

PARTE III – Dados Complementares

64. De zero a 10, qual sua avaliação em relação a questão do Curso estar cumprindo com as suas expectativas de aprendizagem?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

65. De zero a 10, como você avalia o desempenho geral dos professores/ tutores e coordenadores do Curso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

70. De zero a 10, como você avalia a estrutura fornecida pelo Pólo?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

67. De zero a 10, como você avalia a escolha das ferramentas/ recursos utilizados (TICs) pelas diferentes disciplinas do Curso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

68. De zero a 10, como você avalia as Práticas Pedagógicas utilizadas pelo Curso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

69. Qual a sua auto-avaliação até o momento em relação ao seu desempenho no curso?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

70. Qual a sua satisfação de forma geral com o Curso até o presente momento?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Obrigada pela atenção!

ANEXOS

**ANEXO A – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
MODALIDADE À DISTÂNCIA**

NÚCLEO DIDÁTICO PEDAGÓGICO (Disciplinas Teóricas e Práticas)						
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
ADE1000	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica*	E	2º	OBR	(4-1)	75
EAD1000	Processos Investigativos em Educação I	N	1º	OBR	(2-0)	30
EAD1001	Processos Investigativos em Educação II	N	2º	OBR	(2-0)	30
EAD1002	Processos Investigativos em Educação III	N	3º	OBR	(2-0)	30
COM1070	Produção Midiática para Educação*	E	1º	OBR	(3-1)	60
EDE1026	Língua, Cultura e Identidade.	E	2º	OBR	(3-0)	45
EDE1027	Diferentes Representações da Língua	E	3º	OBR	(3-0)	45
FUE1016	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I *	E	1º	OBR	(3-1)	60
FUE1017	Psicologia da Educação I	E	1º	OBR	(4-0)	60
FUE1018	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I *	E	2º	OBR	(3-1)	60
FUE1019	Psicologia da Educação II	E	2º	OBR	(4-0)	60
FUE1020	Psicologia da Educação III	E	3º	OBR	(4-0)	60
FUE1021	Psicologia da Educação IV	E	4º	OBR	(4-0)	60
MEN1083	Didática *	E	3º	OBR	(3-1)	45
MEN1084	Fundamentos da leitura e Escrita *	E	4º	OBR	(1-1)	30
MEN1085	Matemática e Educação Escolar I *	E	4º	OBR	(2-1)	45
MEN1086	Metodologia do Ensino da Geografia *	E	4º	OBR	(1-1)	30
MEN1087	Metodologia do Ensino da História *	E	4º	OBR	(1-1)	30
MEN1088	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I *	E	4º	OBR	(2-1)	45
MEN1089	Metodologia do Ensino de Ciências Naturais *	E	4º	OBR	(3-1)	60
EDE1044	Psicologia das Relações Educacionais *	E	3º	OBR	(3-1)	60
MEN1077	Artes Visuais e Educação Especial *	E	5º	OBR	(2-1)	45
MEN1078	Jogo Teatral e Educação Escolar *	E	5º	OBR	(2-1)	45
MEN1079	Matemática e Educação Escolar II *	E	5º	OBR	(2-1)	45
MEN1080	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II *	E	5º	OBR	(2-1)	45
MEN1081	Educação Musical *	E	6º	OBR	(2-1)	45
MEN1082	Educação de Jovens e Adultos *	E	7º	OBR	(2-1)	45
MEN1077	Educação e Movimento Humano *	E	5º	OBR	(3-1)	60
Carga Horária em Núcleo Didático Pedagógico (Disciplinas Teóricas e Práticas)						1380
NÚCLEO DA FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (Disciplinas Teóricas e Práticas)						
EDE1028	Informática na Educação Especial *	E	2º	OBR	(3-1)	60
EDE1006	Fundamentos da Educação Especial I *	E	1º	OBR	(4-1)	75
EDE1007	Fundamentos da Educação Especial II *	E	2º	OBR	(4-1)	75
EDE1009	Fundamentos Neuropsicológicos da Aprendizagem	E	3º	OBR	(4-0)	60
EDE1043	Avaliação em Educação Especial *	N	4º	OBR	(4-1)	75
Carga Horária em Núcleo da Fundamentação da Ed. Especial (Disciplinas Teóricas e Práticas)						345
NÚCLEO P/ CATEGORIAS – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM (Disciplinas Teóricas e Práticas)						
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
EDE1029	Dificuldades de Aprendizagem	E	2º	OBR	(4-1)	75
EAD1030	Alternativas Metodológicas para o Aluno com Dificuldades de Aprendizagem	N	1º	OBR	(2-0)	60
CH em Núcleo por Categorias - Dificuldades de Aprendizagem (Disciplinas Teóricas e Práticas)						135

NÚCLEO POR CATEGORIAS – SURDEZ (Disciplinas Teóricas e Práticas)						
EDE1031	Desenvolvimento Lingüístico e Educação do Surdo	E	3º	OBR	(5-0)	75
EDE1032	Libras I *	E	4º	OBR	(2-1)	45
EDE1014	Ensino da Língua Portuguesa para Surdos	E	5º	OBR	(2-0)	30
EDE1033	Libras II *	E	5º	OBR	(2-1)	45
EDE1034	Libras III *	E	6º	OBR	(2-1)	45
EDE1035	Alternativas Metodológicas para o Aluno Surdo	E	7º	OBR	(3-1)	60
EDE1022	Libras IV *	E	7º	OBR	(1-1)	30
Carga Horária em Núcleo por Categorias – Surdez (Disciplinas Teóricas e Práticas)						330
NÚCLEO POR CATEGORIAS – DÉFICIT COGNITIVO (Disciplinas Teóricas e Práticas)						
EDE1036	Alternativas Metodológicas para o Aluno com Déficit Cognitivo	E	6º	OBR	(3-1)	60
Carga Horária em Núcleo por Categorias – Déficit Cognitivo (Disciplinas Teóricas e Práticas)						60
OBS.: * 30 das disciplinas da grade curricular contém as práticas educativas em conformidade com o disposto na Resolução CNE/CP-01/2002, Artigo12, Parágrafo 1º, 2º e 3º.						
NÚCLEO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO (Disciplinas Teóricas e Práticas)						
EDE1037	Estágio Supervisionado/ Dificuldades de Aprendizagem	E	6º	OBR	(3-6)	135
EDE1038	Estágio Supervisionado/ Déficit Cognitivo	E	7º	OBR	(3-6)	135
EDE1039	Estágio Supervisionado/ Surdez	E	8º	OBR	(3-6)	135
						405
NÚCLEO DE OPÇÕES LIVRES						
Disciplinas Complementares de Graduação						105
Atividades Complementares de Graduação						105