

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

ANA PAULA SOARES

**AVALIAÇÃO NA MODALIDADE EAD: TCC EM PROL DA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

CURITIBA

2017

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

ANA PAULA SOARES

**AVALIAÇÃO NA MODALIDADE EAD: TCC EM PROL DA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, na linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, do Centro Universitário Internacional UNINTER, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Orientadora:
Professora Doutora Luana Wunsch.

CURITIBA

2017

S676a Soares, Ana Paula

Avaliação na modalidade EAD: TCC em prol da aprendizagem significativa no curso de pedagogia / Ana Paula Soares. - Curitiba, 2017.

103 f.: il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Luana Wunsch
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Aprendizagem – Avaliação. 2. Ensino à distância. 3. Professores – Formação. 4. Educação - Inovações tecnológicas. 5. Tecnologia educacional. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547



uninter.com | 0800 702 0500

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO-ESE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 017/2017

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 25 de agosto de 2017, às 10h30, 7º andar, sala 71 do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Luana Priscila Wunsch (Orientador - UNINTER/PR), Joana Paulin Romanowski (Integrante Externo – PUC/PR), Kelen dos Santos Junges (Integrante Externo – UNESPAR/PR), Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Titular - UNINTER/PR), Luciano Frontino de Medeiros (Integrante Interno Suplente - UNINTER/PR), para julgamento da dissertação: “AVALIAÇÃO NA MODALIDADE EAD: TCC EM PROL DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA”, da Mestranda Ana Paula Soares. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- (☒) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- () AROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADA.

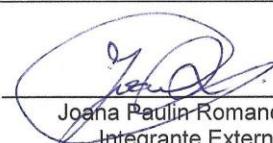
O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações:

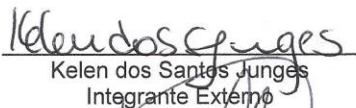
A banca sugere a publicação do artigo.



Luana Priscila Wunsch
Presidente da Banca



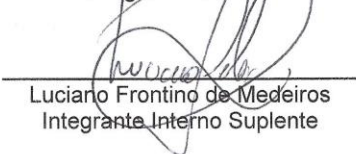
Joana Paulin-Romanowski
Integrante Externo



Kelen dos Santos Junges
Integrante Externo



Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Titular



Luciano Frontino de Medeiros
Integrante Interno Suplente



Ana Paula Soares
Mestranda

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me ajudou nos momentos mais difíceis, dando-me sabedoria, discernimento e muita força para seguir em frente.

Aos meus familiares, pelo apoio e incentivo.

Ao meu esposo Fábio, pela paciência na fase do mestrado, atenção, incentivo e sensibilidade.

À Professora Doutora Luana Wunsch, pela oportunidade, aprendizado, parceria, paciência, dedicação e amizade. Obrigada por tudo, professora!

Às Professoras Doutoras Joana, Kelen e Siderly, pelas contribuições na qualificação.

Aos professores do mestrado, que muito me ensinaram e contribuíram para a conclusão desta etapa da minha vida.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, por suprirem minhas ausências durante o mestrado.

RESUMO

Ao buscar a compreensão de como se dão as relações entre tempo e espaço, teoria e prática no atual contexto da Formação Inicial Docente, o presente trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, tem como objetivo norteador desenhar uma ferramenta/fluxo *on line* de apoio e iniciação à pesquisa. A partir de premissas discutidas no Grupo de pesquisa “Novas Tecnologias de Ensino e Aprendizagem”, especificamente no projeto “Formação do docente no contexto da sua prática: integração significativa das TIC”, em uma abordagem quanti-quali, os resultados obtidos serviram para conseguir o desenvolvimento do objetivo relatado, processo este que fez emergir atenções que para isto ocorrerse é necessário pensar em competências como de leitura, de autoria, de pesquisa e de colaboração. Outro ponto intensificado na pesquisa foi a relação professor e aluno, que deve na modalidade a distância deve ser (re) pensado, deve ser mais interativo e de percepção sobre as especificidades individuais e coletivas.

Palavras-chave: Tecnologias na Educação. Educação a distância. Integração significativa das TIC. Iniciação à pesquisa.

ABSTRACT

In order to understand the relationship between time and space, theory and practice in the current context of Initial Teacher Training, the present work of conclusion of the Master's Degree in Education and New Technologies, has as its guiding objective to draw a tool / flow on line of support and initiation to the research. Based on assumptions discussed in the Research Group on New Technologies of Teaching and Learning, specifically in the project "Teacher training in the context of its practice: meaningful integration of ICT", in a mixed approach, the results obtained served to achieve the development of the reported objective, a process that has emerged attentions that are necessary to think about skills such as reading, authoring, research and collaboration. Another point intensified in the research was the relation teacher and student, which should in the distance mode should be (re) thought, should be more interactive and of perception about individual and collective specificities.

Keywords: Technologies in Education. Distance education. Meaningful integration of ICT. Initiation to research.

LISTA DE SIGLAS

APOL - Avaliação Pedagógica *On line*

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ES – Educação Superior

ESE – Escola Superior de Educação

FAIP – Ferramenta de Apoio e Iniciação à Pesquisa

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PAP – Polo de Apoio Presencial

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Político do Curso

PR – Pró-Reitor

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UTA – Unidade Temática de Aprendizagem

SUMÁRIO DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1: EAD e Avaliação	13
Figura 2: Linha do Tempo	14
Figura 3: Elementos da Formação a partir do PNE	24
Figura 4: PNE e a Formação Inicial Docente.....	26
Figura 5: Avaliar na EAD	37
Figura 6: Etapas da pesquisa	42
Figura 7 – Base do PPC	55
Figura 8: Competências	56
Figura 9: Estrutura das Aulas EAD	57
Figura 10: Campo de Atuação do futuro profissional	58
Figura 11: Base para o Framework	64
Figura 12: Elementos fundamentais para a ferramenta de TCC	72
Gráfico 1: Alunos participantes	45
Gráfico 2: Alunos X localidade geográfica	45
Gráfico 3: TIC na vida pessoal	48
Gráfico 4: TIC na vida acadêmica	49
Gráfico 5: Competências para estudo <i>on line</i>	50
Gráfico 6: Ferramentas Essenciais	52
Gráfico 7: Intensidade de Interação – AVA	53

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	15
2.1 Legislação acerca da EAD no Brasil: pressupostos para formação.....	18
3. O CURSO DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA EAD	29
4. PROCESSO AVALIATIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD	34
5. DESIGN METODOLÓGICO	42
5.1 Etapa 1: Revisão Bibliográfica.....	43
5.1.1 Revisão Documental	43
5.2 Etapa 2: Pesquisa Empírica	44
5.2.1. Instituição Investigada.....	44
5.2.2 Recursos da pesquisa e público-alvo	44
5.2.2.1 Entrevista.....	44
5.2.2.2 Questionário	45
5.3 Comitê de Ética e Pesquisa	48
6 DESCRIÇÃO DOS DADOS	49
6.1 Relação entre as ações pessoais e profissionais.....	49
6.2 TIC na vida acadêmica	50
6.3 Competências para o estudo <i>online</i>	51
6.4 Avaliação <i>online</i> : ferramentas essenciais.....	52
6.5 Ferramentas de Interação no AVA	54
7. ANÁLISE DOS DADOS – BASE PARA O <i>FRAMEWORK</i>	56
7.1 Revisão Documental – PPC.....	56
7.2 Sistema de Interação <i>online</i>	58
7.3 O TCC perante as ferramentas do AVA.....	61
7.4 Comunicação	66
7.5 Publicação.....	67
7.6 Colaboração.....	68
7.7 Pesquisa – Análise	70
8. CONSIDERAÇÕES E PROPOSTA DE APLICAÇÃO	72
REFERÊNCIAS	82
Apêndice 1: Entrevista com Pró-Reitor de Tecnologias Educacionais	95
Apêndice 2: Questionário – Alunos	96
Anexo 1: Aprovação Comitê de Ética	103

1. INTRODUÇÃO

Quando se começa a falar de educação neste século XXI, parece já haver um “discurso monótono sobre a sociedade intensa de conhecimento” (DEMO, 2009, p. 01). Ora, já é sabido que a sociedade mudou e que “as mudanças afetaram e continuam afetando os inúmeros subsistemas sociais, entre os quais a educação e consequentemente a escola” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 15).

Sob tal ótica, é relevante refletir sobre o real papel da educação na atualidade. Assim, falar de espaços que promovam a educação é relatar sobre suas diversas roupagens para este século. Hoje em dia, ninguém ignora que o lugar de uma instituição de ensino “está na socialização, a qual está muito longe da centralidade que teve no passado, assim como ninguém ignora o ascendente tomado pelas tecnologias” (CABRAL, 2002, p. 59) nesse cenário.

É neste sentido de inclusão da tecnologia na educação que a Educação a Distância (EAD) recebe destaque, colocando-se como a tão sonhada educação de todos e para todos (SILVA; ANDRADE; SILVA, 2011). Afinal, a EAD é um intenso exemplo de mais valia relacionada à utilização de recursos em prol de benefícios sociais, já que a modalidade pode atingir a todos os níveis sociais, desde cidades mais longínquas até grandes capitais (COSTA; FARIA, 2008).

Essa característica se deve, por muito, ao advento da *internet* no cotidiano das pessoas, de forma geral. No entanto, essa propagação alcançava apenas uma parcela da população, pois além da conexão discada, a situação econômica não favorecia o acesso de todos.

Agora, para falar de EAD, sobretudo nos dias atuais, é preciso, antes, descrever a relevância da *internet* como agente socializador. Tal fato, segundo Ramos e Coppola (2009, p.5), deixa o acesso à informação “mais popular, a velocidade melhora e a rede começa a ser utilizada para o comércio. Importante destacar que no Brasil, em 1997 há uma explosão de provedores de acesso”.

A *internet* nos conecta com o mundo, permeando várias áreas do conhecimento, entretenimento, trabalho e estudo. Dentre tantas outras conexões, permite viajar neste mundo globalizado, com acesso imediato a qualquer notícia.

Nesse cenário de propagação tecnológica via *internet*, a educação encontrou novas possibilidades metodológicas para melhorar o acesso de todos, utilizando essa

mesma tecnologia para entretenimento, agora em cursos, especializações e formações, favorecendo um público que se encontrava longe da escola (LEITE, 2002) e apresentando uma nova oportunidade de conhecimento, pesquisa e novos desafios e abordagens. Alguns não tinham a dimensão do conhecimento que poderiam adquirir com a *internet* (RAMOS; COPPOLA, 2009).

Na atual realidade social e econômica do Brasil, é possível também destacar que um número significativo de pessoas, de diversas idades e situações, tem retornado e concluído os estudos por meio do uso dessa tecnologia, ou mesmo se especializado em qualquer área, seja em um curso técnico, extensão ou universitário. Apesar do senso comum descrever que a modalidade é avassaladora e desconexa com a qualidade de ensino, Litto (2014) aponta que, no Brasil, a modalidade cresce lentamente, mas continuamente, na mira de uma posição de real destaque entre as nações. O autor ainda exemplificou dizendo que em

cinco séculos de atraso no setor educacional no país dão evidências dos fatores que prejudicaram a criação de uma força de trabalho cuja qualificação plena poderia nos igualar aos países líderes. Enquanto o Brasil registra apenas 13% dos seus jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior, Argentina, Chile e Bolívia gozam de porcentagens acima dos 30%. Países da Europa, América do Norte e Ásia ostentam taxas que vão de 60% a 85% (esta última da Coreia do Sul) (LITTO, 2014, p. 59).

O mesmo autor, em conjunto com Formiga (2012), relatou que, no princípio das atividades com essa modalidade, as competências da EAD eram baseadas na leitura e na escrita, já que os documentos de estudo eram impressos.

No contexto atual, tais competências são ampliadas, entrando aqui a questão central da presente pesquisa: se a sociedade mudou, se a escola não pode ficar alheia a isso, se existem ferramentas que diminuem a exclusão social, de forma geral, como usar tais recursos para otimizar a formação do profissional que vai atuar na Educação básica?

Depois de uma primeira verificação nos sistemas de busca *online*¹, percebeu-se que, apesar de muito se falar sobre formação docente no Brasil, ainda se vê uma lacuna em torno da formação inicial do docente, com destaque para a formação em EAD.

¹ Busca realizada nos seguintes sistemas: *Google Acadêmico*; *SciELO*; *Portal de Periódicos da CAPES*, *Open Library*.

Assim, o presente trabalho tem como meta o estudo sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas atividades discentes da Educação Superior (ES), na modalidade descrita no curso de Pedagogia. O objetivo é compreender como se dão as relações entre tempo e espaço, teoria e prática no contexto da aprendizagem.

A partir do cenário descrito, trabalhar-se-á com a aprendizagem nessa modalidade de ensino, pretendendo diagnosticar a mediação entre a prática do professor universitário, agora formador de novos professores, e a aprendizagem do aluno, futuro professor.

Segundo Both (2011), a figura do professor é indispensável em todos os níveis de estudo. O papel do professor é fundamental para incentivar, provocar, orientar e facilitar a aprendizagem, parâmetros que são fundamentais para avaliação no século XXI.

Sendo a avaliação uma das bases de formação dos novos professores, é inevitável destacá-la no processo. Nesse sentido, a avaliação não deve ter como objetivo somente saber se o aluno aprendeu o que foi ensinado, mas se, além do conteúdo repassado, adquiriu habilidades e competências para sua participação em sociedade, papel da escola enquanto formadora.

Diante do exposto, a problemática aqui em questão é: quais são as perspectivas dos alunos de Pedagogia sobre as atividades avaliativas que lhes competem durante o curso? Destacando-se o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), indaga-se: quais pontos poderiam ser fundamentais para otimizar os processos de aprendizagem?

Após delimitação da problemática, apresentam-se os objetivos desta pesquisa:

Objetivo Geral:

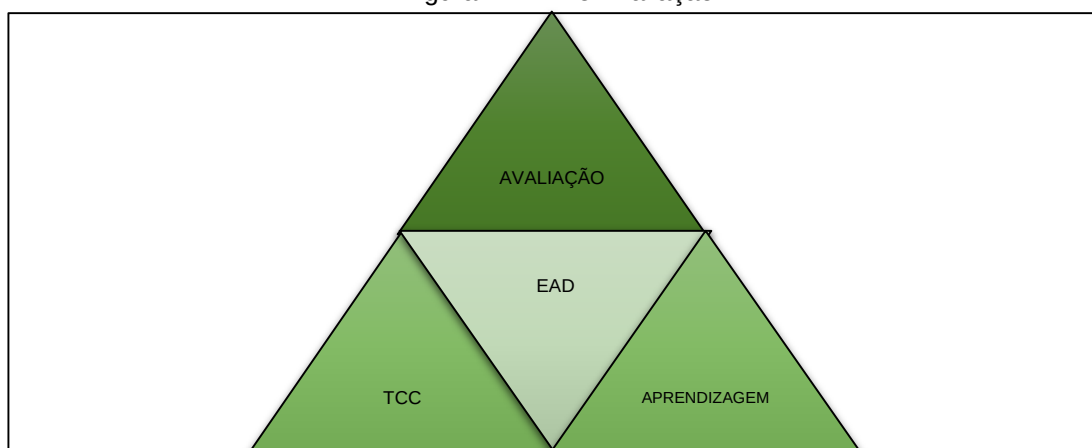
Desenhar um modelo de ferramenta que otimize a avaliação do TCC, por meio dos recursos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizado por um Centro Universitário, em prol de uma aprendizagem significativa dos alunos que estão na fase final do curso.

Objetivos específicos:

- Conhecer as perspectivas dos alunos sobre a utilização do AVA² no período de avaliação do TCC;
- Entender como se efetiva a avaliação de TCC *online* sob a ótica dos professores orientadores;
- Realizar uma revisão bibliográfica da avaliação *online* e da história da EAD em contexto nacional e internacional.

Considerando a tríade Avaliação – TCC – EAD (Figura 1), tem-se como meta criar estratégias dentro de um AVA, de forma a possibilitar o contato com o estudante. Nessa situação, a distância pode ser vista, no início, como um grande desafio, mas, posteriormente, como uma aliada sendo mediada pelas tecnologias.

Figura 1: EAD e Avaliação



Fonte: a autora (2016).

Acredita-se que no AVA é preciso estar atento a todas as formas possíveis de avaliação, além de considerar as interações, trabalhos e provas como possibilidades de avaliação. Já em relação ao TCC, “as tarefas usualmente conferidas ao professor e, em especial, ao Orientador, passam a envolver vários profissionais como coordenadores de TCC, tutores, técnicos em informática e comunicação, entre outros” (SOUZA, 2015, p. 90).

Nesse sentido, faz-se necessário um relato sobre a formação inicial docente a partir da ótica da EAD, na perspectiva histórica, de legislação e formação.

² Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA: é o “local virtual”, onde, em geral, os cursos na modalidade a distância ou semipresencial acontecem. São ambientes que utilizam plataformas especialmente planejadas para abrigar cursos. Disponível em: <http://wp.licencias.usp.br/apresentacao-do-ava/> Acesso em: 01 abr. 2017.

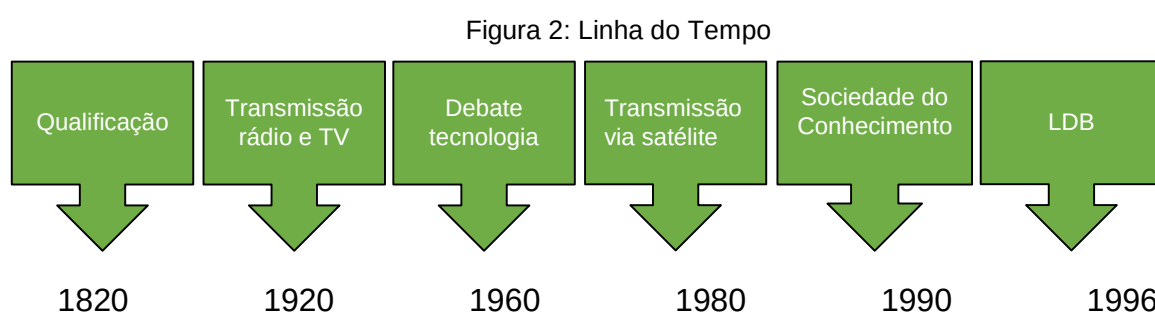
2. A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Com a chegada do século XXI, a EAD se apresenta como uma revolução na educação, que, segundo Cortelazzo (2008, p. 2), “é demonstrada pelos princípios que embasam Ação educativa, Colaboração Acessibilidade e Equidade”. Por consequência, com o encurtamento da distância por meio da utilização da tecnologia, tais princípios se propagam de forma mais rápida, sobretudo quando comparado ao século anterior.

Além da distância, pode-se observar que a prática docente, seja utilizando a tecnologia ou não, deve ser reflexiva e promover a aprendizagem. Dorigon e Romanowski (2008, p. 16) descreveram que “os professores que refletem em sua ação estão envolvidos em um processo investigativo sobre si mesmos, como também, procurando melhorar seu ensino”.

Dessa forma, observa-se que a educação e os métodos de ensino e aprendizagem são partes intrínsecas do processo de aprendizagem. Além disso, são transformadores quando o professor, em sua atividade, tem o olhar reflexivo sobre suas ações, estabelecendo uma relação harmoniosa com o aluno. Na EAD, o professor precisa fazer com que este aluno, distante fisicamente, sinta-se próximo e envolvido no contexto. Por isso, o professor, que é reflexivo, consegue promover a aprendizagem de forma efetiva.

A Figura 2 ilustra um breve relato sobre a trajetória da EAD.



Fonte: a autora (2017).

A EAD surgiu em 1820, com o movimento de pessoas e instituições que almejavam o conhecimento por meio da educação. Essa modalidade proporcionou para um grande número de pessoas a possibilidade de uma qualificação e de uma vida

melhor (MACHADO; MORAES, 2015). No decorrer da história, ocorreram muitas modificações na metodologia da modalidade, porém sempre ancoradas pelo uso de tecnologias, considerando o tempo cronológico.

Didaticamente, a EAD foi dividida em cinco gerações. A evolução da modalidade acompanhou a evolução tecnológica, uma vez que novos recursos surgiam. Consequentemente, a EAD se apoderava disso e se expandia cada vez mais, atingindo um maior número de pessoas (OLIVEIRA; GASPARIN, 2009). Ainda, segundo Oliveira e Gasparin (2009), a disponibilidade de materiais e livros impressos hoje foi herdada da primeira geração, quando os estudos eram por correspondência.

Em seguida, por volta da década de 1920, surgiu a segunda geração da EAD. Com a chegada de transmissões via rádio e televisão, viu-se que essa era uma oportunidade de expandir ainda mais a educação, enaltecendo todo o potencial didático, utilizando-se de som e imagem nos processos educacionais.

Todavia, a terceira geração surgiu por volta de 1960, com destaque para o processo educacional de aprendizagem em diversos contextos, pois considerava-se as necessidades da aprendizagem individual. Nesse momento, deu-se início à discussão sobre o uso da tecnologia no processo educacional como ferramenta e suporte para a aprendizagem, pois a essência deveria ser o processo de ensinar e aprender (KOLBE JUNIOR, 2016).

Por volta de 1970 e 1980 iniciou-se a quarta geração, com o advento das transmissões via satélite, as quais, inicialmente, possibilitavam o acompanhamento das aulas apenas nos polos de apoio, que possuíam equipamentos específicos para receber o sinal. Os alunos deveriam estar no polo, no dia e horário marcado, para assistirem às aulas, o que possibilitava uma integração entre alunos e tutores, e uma aprendizagem coletiva.

Nesse contexto, a *internet* e o uso de computadores como ferramenta pedagógica se disseminou, iniciando, nesse momento, a quinta geração da EAD. Muitos artefatos foram criados a partir dessa fase, como a sala de aula virtual e tutores para apoiar os alunos (MACHADO; MORAES, 2015). Assim, a tecnologia passou a ser vista como um recurso mediador no processo de ensino-aprendizagem, mas que, por si só, não garante a aprendizagem, tendo em vista que são necessárias novas metodologias para tal utilização (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011).

Certamente, pode-se dizer que o momento histórico atual se caracteriza pelas transformações constantes na sociedade e no processo educacional. Nessa vertente, alunos e professores são atores no processo de transformação da educação. A tecnologia como ferramenta para educação despertou nos docentes uma nova maneira de utilizá-la para o ensino, com inovações metodológicas, rompendo fronteiras antes vistas como intransponíveis, como, por exemplo, a distância, a linguagem e tantas outras.

Não é descabido comentar que essa modalidade de ensino sofreu muito preconceito pela sociedade (ALMEIDA, 2014), até mesmo pelos educadores, que viam a EAD como um formato de ensino fraco e que resultava em uma aprendizagem inferior em relação a um curso presencial. Muitos entraves foram apontados, dentre eles a figura presente do professor, a qual era extremamente importante, como retrata Tori (2001), ainda que essa modalidade esteja dedicada à autonomia do aluno (ALONSO, 2010).

O ambiente da sala de aula também era considerado como um dos fatores que possibilitava a aprendizagem, uma vez que as relações entre professor e aluno, aluno e aluno e aluno, professor e conteúdo tinham grande influência e importância para a aprendizagem efetiva. Vale ressaltar que essas relações são importantes, afinal podem trazer acalento, que tanto é cobrado pelos alunos. Eles, por vezes, também sentem falta desse contato (SANTOS, 2006).

Por outro lado, com todo o avanço tecnológico e uso das tecnologias disponíveis pelas pessoas, cada vez abrangendo um público maior, essa deficiência pode ser diminuída por meio de outros contatos, que poderão e deverão ser estabelecidos. No entanto, as ferramentas disponíveis e as disponibilizadas para a aprendizagem dão suporte para tal? Ora, com o avanço tecnológico esse cenário mudou, possibilitando o acesso à *internet*.

Nesse cenário, a EAD se disseminou, favorecendo o encurtamento de questões sociais profundas, como a exclusão a partir das distâncias, da relação da realidade financeira, que proporciona a inclusão em determinadas universidades, etc. Com essa constatação, em 1996, a EAD se fortaleceu com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), a qual regulamentou todos os níveis da educação. Porém, com a Lei 5622/2005 (BRASIL, 2005) a EAD teve regulamentação própria e recebeu o reconhecimento como modalidade de ensino, harmonizando o

ensino e aprendizagem com a utilização dos meios e TIC, com estudantes e professores, ofertando atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005). A lei também organizou a modalidade a partir de um modelo de gestão, avaliação e metodologias específicas, contemplando a avaliação, os estágios e a defesa do trabalho de conclusão de curso, colocando-os como obrigatórios nessa modalidade³.

Então, pode-se dizer que as tecnologias, enquanto mediadoras da aprendizagem, apresentam-se como recursos que auxiliam na fixação do conhecimento, já que, na atualidade, a tecnologia faz parte da vida das pessoas e une o entretenimento com a educação em um mesmo recurso. Esse processo faz todo sentido para a disseminação do conhecimento em todas as realidades do país.

Em complemento, na trajetória da formação docente é fundamental falar da legislação atual, que se apresenta como reguladora da formação inicial neste trabalho, pelas vias da EAD. Para tanto, inicia-se a discussão com a legislação para formação docente no âmbito nacional.

2.1 Legislação acerca da EAD no Brasil: pressupostos para formação

A LDB (BRASIL, 1996), base que ainda rege a educação brasileira, tem como objetivo nortear todos os níveis da educação brasileira, desde a pré-escola até a Educação Superior (ES), além dos níveis específicos, como mestrado e doutorado. Visa também recuperar os alunos com dificuldades de aprendizagem e incluir os alunos portadores de necessidades especiais em escolas regulares.

Nessa perspectiva, o art. 3º estabelece os princípios do ensino, dos quais o presente trabalho focará nos seguintes: “VII - valorização do profissional da educação escolar; IX - garantia de padrão de qualidade; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996, p. 1).

Os princípios da LDB garantem ao cidadão o direito de estudar gratuitamente, com qualidade, igualdade de condições e valorização do professor. Aqui, cabe ressaltar a ES, que tem a União como responsável pela sua gestão. Ou seja, é o Governo

³ Segundo o ex-ministro da Educação, Aloizio Mercadante (MEC, 2016), a educação a distância “não é mais uma coisa afastada, ela é parte do projeto educacional e pedagógico”. O ex-ministro da educação homologou, em 09 de março de 2016, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) com diretrizes e normas para a educação superior a distância. O parecer consolida o marco regulatório para essa modalidade de ensino, que vem registrando crescimento de 18% ao ano em número de matrículas. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>.

Federal que tem a função de coordenar a política nacional de educação, elaborar o Plano Nacional de Educação com os estados, o Distrito Federal e os municípios; distribuir orçamento e assistir tecnicamente os estados, municípios e Distrito Federal; estabelecer diretrizes para educação infantil, ensino fundamental e médio em parceria com os estados, municípios e Distrito Federal; identificar, cadastrar e atender alunos da educação básica e educação superior; autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar instituições de ES.

Aos docentes, cabe participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; elaborar e cumprir o plano de trabalho; empenhar-se pela aprendizagem do aluno; elaborar estratégias de recuperação para alunos com baixo rendimento; cumprir os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; participar da articulação da escola com a comunidade.

Perante tal cenário, a Lei 5622/2005, que regulamenta a EAD, apresenta-a como modalidade de ensino que concilia o didático-pedagógico no ensino e aprendizagem com a utilização dos meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores, e ofertando atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A modalidade é organizada por meio da gestão, avaliação e metodologias específicas, mas também prevê a necessidade de momentos presenciais para:

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005, p. 1).

A oferta da EAD pode se efetivar em diversos níveis e modalidades de ensino, como: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Técnicos e Tecnológicos na Educação Superior. Na educação superior, contempla os cursos e programas sequenciais, de graduação, especialização, mestrado e doutorado. As instituições de pesquisa científica e tecnológica também poderão se credenciar.

Os cursos e programas a distância estão sistematizados de forma que a sua duração seja a mesma que é definida na modalidade presencial. Igualmente, os cursos poderão aceitar transferências, aproveitar estudos realizados em cursos e programas

presenciais. Diplomas e certificados emitidos nessa modalidade têm legitimidade nacional. Já as atividades presenciais obrigatórias, como avaliação, estágios, práticas em laboratórios e defesas de trabalhos, poderão ser realizadas na sede da instituição, ou no polo de apoio presencial, desde que devidamente credenciado.

Das competências de cada setor, ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) cabe a oferta da educação na modalidade a distância, a competência do credenciamento de escolas públicas ou privadas que tenham cursos e programas da ES. Ao Estado e ao Distrito Federal competem a oferta de cursos a distância nos níveis básicos de ensino, entre eles: educação de jovens e adultos; educação especial e educação técnica.

A concessão do credenciamento requer o cumprimento dos seguintes requisitos:

- I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;
- II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;
- III - plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos (BRASIL, 2005).

Como em qualquer outro ramo de atividade, as exigências têm início com a regularidade fiscal e análise de condições para o exercício e legalidade, bem como para o planejamento pedagógico. Dessa forma, obtêm-se com clareza o que a instituição deseja ofertar.

Como na modalidade presencial, os projetos políticos das instituições deverão cumprir as diretrizes curriculares nacionais; atender, de forma especializada, estudantes portadores de necessidades especiais; apresentar os currículos e número de vagas do programa; exibir o sistema de avaliação; explicitar as atividades pedagógicas obrigatórias, tais como estágio, apresentação de trabalho de conclusão de curso, atividades em laboratório e controle da frequência.

Conforme descrito, destaca-se a importância da formação docente de forma qualificada. Surge, portanto, a necessidade de pesquisar sobre como estão sendo pensados os cursos com tais pressupostos. Diante disso, “a formação do educador precisa centrar-se nas oportunidades de oferecer aos licenciandos uma prática voltada para a realidade da sociedade” (NICKEL, 2003, p. 63). É necessário buscar no processo uma relação em que formadores e formandos sejam capazes de aprender colaborativamente e de aplicar socialmente seus aprendizados.

Com o objetivo de desenvolver estudos sobre a formação de professores, em 2015 o Conselho Nacional de Educação (CNE) designou um conselho formado por representantes da ES e da Educação Básica. Desde sua formação inicial, a comissão passou por reestruturação de membros e até o último encontro, no citado ano, envolveu professores, estudantes e pesquisadores, os quais discutiram a importância da formação inicial e continuada nas escolas.

Estatisticamente, pesquisas nacionais e internacionais apontam a importância dessa formação, com principal foco para:

A identidade desses profissionais; financiamento e gestão; avaliação e regulação; conhecimento, informação e interdisciplinaridade; dinâmicas formativas e processos de trabalho; saberes docentes, didática e prática educativa; papel da educação a distância; articulação entre educação superior e educação básica e regime de colaboração (BRASIL, 2015, p. 4).

Dentre as discussões do CNE estão os currículos e práticas nos cursos de licenciatura, bem como “a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada” (BRASIL, 2015, p. 4). Essas discussões trazem um panorama da atuação do Conselho e aprimoram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.

De acordo com André (2010, p. 175), são crescentes os estudos e pesquisas sobre a formação do professor, os quais se tornaram mais frequentes tanto nos eventos científicos quanto na grande mídia. Todo esse debate permite a busca pelo avanço na área, como “um grande desafio para as políticas educacionais” (GATTI, 2014, p. 3).

Em complemento, Barreto (2011, p. 2) retrata “os desafios da docência, uma vez que esta tem sido chamada a desempenhar papel central no próprio processo”. Contudo, mesmo com todos os esforços, os resultados ainda não são satisfatórios, sobretudo quando se pensa no preparo do professor no fim do curso.

Desde os anos de 1990, as políticas passaram por reformas significativas, tanto sob aspectos teóricos quanto práticos, com alterações importantes no mundo e no Brasil. Neste, as mudanças ocorreram principalmente na educação básica e superior, em particular no que diz respeito à normatização e processos de avaliação.

Nesse sentido, muito se tem discutido na última década sobre a formação de profissionais da educação, trazendo projetos, como:

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o Plano de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o Programa de consolidação das licenciaturas – PRODOCÊNCIA, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Proletramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros, o apoio da segunda licenciatura além de discussões sobre novas bases para a formação inicial e continuada (BRASIL, 2015, p. 6).

A busca por organização na área da formação de profissionais do magistério sempre foi um ponto de grande discussão das comissões, assim como a valorização desses profissionais. Segundo a Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁴ (2014), esses dois aspectos são indissociáveis. O documento da CONAE também aponta, com destaque, a importância da formação dos profissionais da Educação Básica (EB) (BRASIL, 2015 p. 7).

Sob tal ótica, a formação dos profissionais do magistério deve ser entendida no contexto social, alicerçada pelas políticas públicas, de forma que

a formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projeto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.) sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (NÓVOA, 1992, p. 10).

A aprovação das DCN para o curso de Pedagogia licenciatura, motivo de grandes debates, propiciou importantes inovações para a formação desses profissionais, compreendendo a docência como ação educativa e fundamentada nas relações sociais (BRASIL, 2015)⁵.

Conforme mencionado, outro avanço importante no que se refere às políticas educacionais foi o Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), que estabeleceu a criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE). O objetivo da Política

⁴ A Conferência Nacional de Educação - CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/325-programas-e-aco-es-1921564125/conae-conferencia-nacional-de-educacao-184997880/12422-conae-apresentacao>

⁵ Na última década merece destaque as seguintes políticas: “a Lei 11.494/2007 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, a Lei 11.738/2008 que instituiu o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Lei 12.014/2009 que definiu os profissionais da educação escolar básica” (BRASIL, 2015, p. 9).

Nacional era organizar as responsabilidades entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. O decreto também instituiu as funções da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e destacou a formação inicial e continuada.

Ainda como destaque, em apoio ao PNE, a Portaria nº 1087 do MEC (BRASIL, 2011) instituiu um Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, com diversas responsabilidades. Considerando o objetivo desta pesquisa, recebem destaque as seguintes:

- I. Propor diretrizes pedagógicas e definir cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica a serem ofertados às redes de educação básica;
- II. Aprovar os planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente...];
- III. Analisar a demanda e organizar a oferta dos cursos nos estados onde o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docentes não elaborar o plano estratégico;
- IV. Monitorar e avaliar os programas de formação inicial docentes e continuada financiados pelo MEC, CAPES e FNDE (BRASIL, 2015, p. 11).

Então, como definir as competências de um professor que tem como eixo as necessidades e as demandas dos seus futuros alunos e que pode colaborar e discutir com eles (CARBONNEAU; HÉTU, 2001)?

A questão acima pode se relacionar com a aprovação do novo PNE, que resulta da Lei nº 13.005/2014 e inaugura uma nova fase nas políticas educacionais brasileiras, como: “I. a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; II. Valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2015, p. 11).

Além das diretrizes criadas e daquelas citadas neste trabalho, foram instituídas mais 20 metas, conforme as estratégias estabelecidas para a educação básica e ES, de forma a promover uma maior organicidade para o decênio 2014/2024. Essas diretrizes englobam em suas etapas o debate sobre a “qualidade, a avaliação e a valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2015, p. 11).

A intenção das metas estabelecidas para a formação inicial e continuada, na ES, corresponde à melhoria dos cursos ofertados a partir da regulamentação e organização dos programas desses cursos. Afinal, a formação de professores deve ser considerada como um contínuo, ou seja, como processo de desenvolvimento para a vida, já que as

situações cotidianas trazem desafios únicos, os quais deverão ser respondidos com criatividade e flexibilidade no futuro (PARDO; COLNAGO, 2008).

O PNE dedica quatro de suas vinte metas aos professores, indicando formação inicial, formação continuada, valorização do profissional e plano de carreira. Dessa ação, foram geradas algumas palavras que estão direcionadas às instituições formadoras do magistério, aos estudantes em formação e à sociedade como formação: escola, ensino-aprendizagem, autonomia, direito e qualidade à educação, infraestrutura, política, tecnologias, base comum nacional (BRASIL, 2015, p. 5).

Aprovado em 2001, o PNE aponta algumas políticas para educação: diversificação e diferenciação do sistema por meio de políticas de expansão e de ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para educação; aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação; e inclusão de capítulos específicos sobre o magistério da educação básica e sobre a EAD e novas tecnologias, incidindo diretamente na formação de professores (BRASIL, 2015, p. 5). Percebe-se a preocupação da legislação com a formação do professor, com as necessidades do estudante, com a participação da sociedade e com o uso das tecnologias.

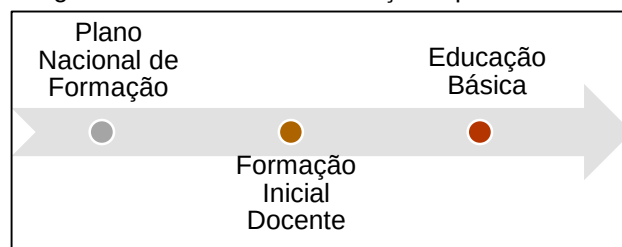
De acordo com os princípios estabelecidos, visando o aprimoramento da formação de profissionais do magistério, a garantia da base comum nacional, articulando teoria à prática pedagógica, possibilita ao egresso:

- elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;
- uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) profissionais do magistério e estudantes (BRASIL, 2015, p. 24).

Ao observar que cerca de 600 mil professores que atuam na educação básica não possuem ES ou possuem formação diferente da que atuam, tal regimento foi necessário para suprir essa necessidade levantada no Educacenso de 2007.

Visto como uma oportunidade, as instituições de ensino se mobilizaram para ofertar cursos de graduação para os profissionais sem formação. A União, os estados e municípios, em colaboração, uniram-se na execução de um plano estratégico para formação inicial (BRASIL, 2009).

Figura 3: Elementos da formação a partir do PNE



Fonte: a autora (2016).

Ao analisar a Figura 3, pode-se dizer que a educação básica é o início da formação educacional da criança, configurando-se como a base que irá alavancar a sua vida profissional e acadêmica. Por isso, o plano discute a importância da formação do profissional da educação, que deve atender às necessidades da fase que corresponde à educação básica. Diante disso, somente uma formação adequada pode viabilizar satisfatoriamente todo esse processo.

Segundo o ex-ministro da educação Fernando Haddad⁶, “o objetivo do sistema é dar a todos os professores em exercício, condições de obter um diploma específico na sua área de formação”. A oferta de vagas para a formação será disposta de acordo com a demanda dos estados e municípios, cabendo a esses entes federativos a inscrição dos profissionais.

Os professores, com os currículos atualizados, devem verificar nas instituições o processo seletivo, pois o objetivo é formar todos. Já a CAPES, antes responsável apenas pela pós-graduação, recebeu mais recursos financeiros e passou a ser responsável pela formação do magistério.

O ex-ministro também afirmou que “o plano nacional de formação de professores não tem a ver com as vagas ofertadas pelas universidades ou institutos federais em seu processo seletivo normal”. Essas vagas se referem à formação de novos professores. A preocupação do MEC quanto à oferta de vagas está relacionada à grande demanda, por isso, segundo o ex-ministro, a formação deve ser ofertada sem processo seletivo, oportunizando a todos a regularização de seus currículos e a oferta de uma educação de qualidade.

O MEC indica que um segundo passo é o plano de formação continuada, que, até o momento, é ofertado apenas para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

⁶ Texto extraído do portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>

Recentemente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico emitiu um relatório destacando os melhores resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), bem como a importância de bons profissionais na aprendizagem dos estudantes. A pesquisa aponta a Coreia do Sul no topo dos *rankings* internacionais, sobretudo por estabelecer que o processo de contratação dos professores deve passar por questões de múltipla escolha, prova discursiva e ministração de aula para um comitê especialista.

O rigor da avaliação é tão grande que, entre 2008 e 2011, apenas 23% dos candidatos foram aprovados, concluindo que os cursos formadores para o magistério precisam ser reformulados urgentemente. Em consequência, esse dado faz com que as instituições de educação adaptem os cursos conforme as exigências do Ministério da Educação, a fim de alcançar a aprovação dos profissionais nos exames⁷.

Outros países, como Japão e Finlândia, também possuem um rigoroso processo seletivo para a contratação de professores, sendo que esse último avalia os potenciais professores antes de ingressarem na faculdade (JENSEN, 2012; JENSEN; SONNEMANN; ROBERTS-HULL; HUNTER, 2016). O professor ainda sugere que uma das estratégias para a melhoria da qualidade docente é fazer com que o professor participe do Projeto Político Pedagógico da escola, possibilitando-lhe a experiência de conhecer e saber o que a escola espera dele enquanto docente.

De acordo com os dados do Censo da ES 2013, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2013), existem 7.900 cursos de licenciatura na área de educação espalhados por todo país. Neste ano, mais de 200 mil alunos foram licenciados (56% pela modalidade presencial e 44% pelo ensino a distância), porém especialistas apontam que muitos desses cursos ainda não retratam a rotina da sala de aula.

A importância de conhecer esse cenário se baseia na necessidade de melhorar as baixas estatísticas em relação à educação no país e de viabilizar uma boa formação para os professores da educação básica. É possível verificar que, nesse quadro educacional, as condições para uma boa formação do professor incluem um plano de carreira e estrutura de trabalho.

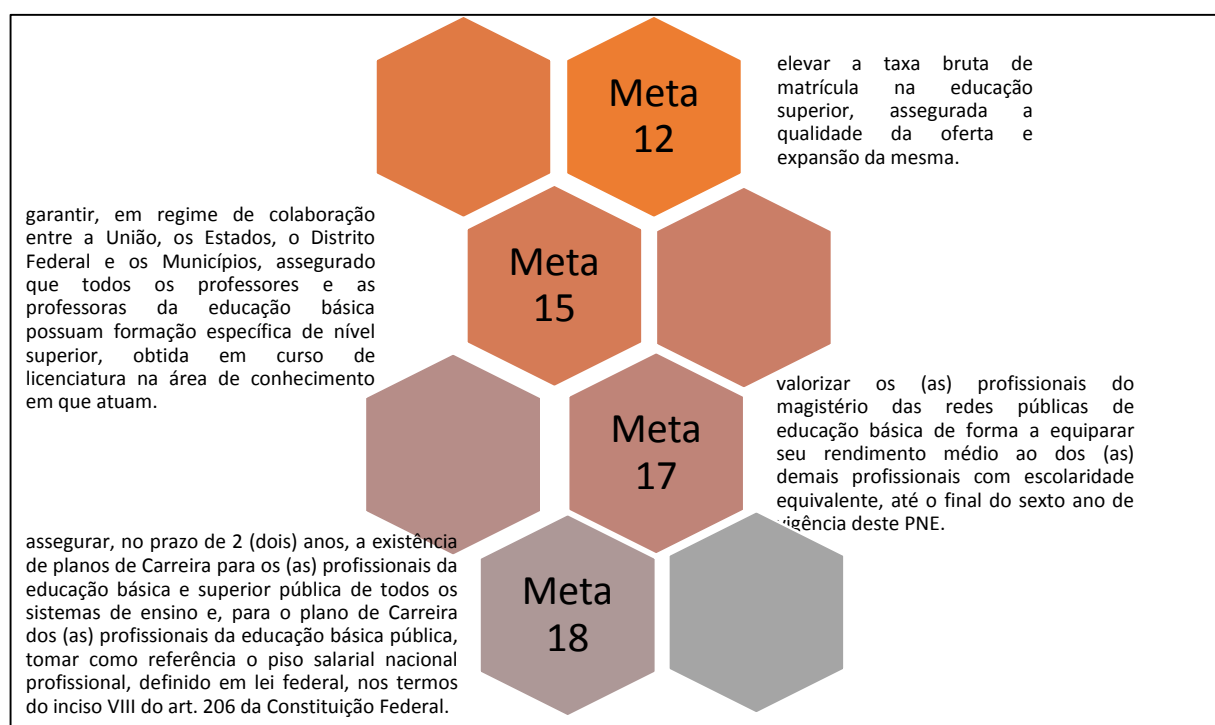
Em contrapartida, segundo pesquisas do Censo Escolar 2014 (INEP, 2014), entre os 2,2 milhões de docentes atuantes na educação básica, 24% não possuem

⁷ McKinsey & Company Report (2007).

formação adequada. Esse dado contradiz a meta número 15 do PNE, a qual destaca que todos os professores da educação básica devem ter formação superior na área que atuam. Com isso, percebe-se a fragilidade da legislação brasileira, que regula a formação docente, mas, na prática, ainda há muitas brechas e falhas.

Em 2015, neste segmento, ano de início da vigência do PNE, novas diretrizes foram elaboradas e divulgadas com relação à formação de professores. O CNE decidiu que o tempo para formação nos cursos de licenciaturas teria as seguintes alterações:

Figura 4: PNE e a Formação Inicial Docente



Fonte: com base no PNE (2014).

Ao analisar a Figura 4, é possível verificar que o fato de respeitar a relação entre várias pessoas, as quais têm como função aprender e ensinar, conduz a uma reflexão sobre o sentido a ser atribuído à Pedagogia. Vê-se, assim, que é desenvolvendo novos pressupostos que o futuro “professor adquirirá sua especialização de professor já no princípio da carreira adotada durante a formação inicial” (CARBONNEAU; HÉTU, 2001, p. 59).

Nesse sentido, é preciso analisar a organização de um curso de formação inicial docente que foque nas seguintes questões: (a) que professor queremos formar? (b) para qual escola?

Algumas bases tornam-se evidentes no processo de formação (VEIGA; VIANA, 2010): emancipação e consolidação de um coletivo profissional autônomo; descoberta do outro; pensamento crítico e autônomo; articulação entre formação pessoal e profissional; processo coletivo e construção docente; contextualização histórica e social da escola e seus projetos; envolvimento de várias instâncias; ação contínua, progressiva e inconclusa; multifacetado, plural; docentes para o incerto e inovação; atitudes de cooperação e solidariedade.

Além disso, os documentos aqui citados objetivam a formação de professores para o exercício do magistério em diversos níveis da educação. Para tanto, as diretrizes orientam que a formação inicial e continuada deve preparar o estudante para a “formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015, p. 2).

Diante do exposto, é preciso entender a docência como uma ação educativa que tem função de transformar o aluno por meio do conhecimento específico, interdisciplinar e pedagógico.

3. O CURSO DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA EAD

Dentre os Cursos de Formação Inicial Docente, o presente trabalho destaca o Curso de Pedagogia. Ao longo de sua história, o curso de Pedagogia teve como objeto de estudo e finalidade substancial os processos educativos em espaços escolares e não escolares, em particular a educação de crianças nos anos iniciais de ensino e a gestão educacional.

Com o avanço tanto na legislação quanto nas metodologias aplicadas à educação, pode-se observar que o uso da tecnologia está cada vez mais presente na comunidade acadêmica, sobretudo após a disseminação da EAD. Porém, não se pode esquecer das premissas iniciais, já que “a prática pedagógica do professor universitário é o espaço em que ele mobiliza seus saberes e competências em prol da aprendizagem dos alunos, e é permeado pelo contexto histórico, social, econômico e político vivido” (JUNGES, 2013, p. 78).

Ao considerar o cenário geral do histórico da EAD, vê-se que um elemento base é a relevância da mesma no cenário formativo do século XXI, principalmente nos aspectos relacionados à autonomia, comunicação e processo. Esses pontos fazem sentido para a formação do pedagogo atual.

Em pormenor, o aspecto da autonomia se destaca pela possibilidade de definir o melhor horário e local para estudar (GUAREZI; MATOS, 2009), levando em conta o ritmo e estilo de cada estudante, baseando-se em materiais didáticos como facilitadores e mediadores dos conhecimentos, e promovendo a autoaprendizagem.

Já a comunicação, segundo Guarezi e Matos (2009), também é diferenciada, uma vez que pode acontecer em momentos síncronos e assíncronos, por meio da *internet*. Os momentos síncronos são aqueles mediados por *chats*, *webconferências*, *áudio-conferências* e telefones, e os assíncronos são aqueles que envolvem a correspondência postal, eletrônica e fórum, ou seja, quando a comunicação não acontece no mesmo instante entre estudantes e professores e entre estudantes e estudantes. Ainda nesse aspecto, é preciso ressaltar a flexibilidade de acesso, de horário e local.

No que diz respeito ao processo tecnológico, são disponibilizadas diversas tecnologias para a transmissão do conhecimento. Isso se deve ao fato de que professor e estudantes não estão face a face. Embora o custo de oferta da EAD seja menor,

mesmo sendo oferecida em larga escala, a produção de material didático é alta, pois envolve uma grande equipe interdisciplinar, entre elas o professor, *designer* pedagógico, equipe de produção.

Pode-se dizer, assim, que a EAD se efetiva na condição do aluno e professor estarem separados geograficamente, utilizando artefatos tecnológicos para medir o aprendizado, bem como se comunicar e discutir sobre assuntos relacionados às disciplinas ministradas. Igualmente, atende toda a demanda educacional decorrente da falta de tempo e das questões econômicas.

De acordo com o MEC (2016)⁸, 26% das matrículas que foram efetivadas em 2017 na ES particular pertencem à modalidade EAD. A expectativa é que o crescimento seja de 50% em cinco anos. A pesquisa ainda indicou que fatores como preço acessível, proliferação da *internet* sem fio e possibilidade de estudar onde estiver explicam a perspectiva de crescimento e lança desafios no setor, já que os projetos e metodologias devem ser adaptados para atender a demanda existente.

Com a modernidade globalizada e a inclusão das TIC, diversos segmentos sofreram mudanças, afetando, inclusive, o modo de aprender. Nesse rol de transformações, percebe-se que a interconexão global interfere na relação tempo e espaço, o que dá nova direção à sociedade; na descontextualização e contextualização do contato com novas culturas, sendo base para a compreensão da própria cultura e do contexto local; na construção de um indivíduo mais reflexivo, alterando sua relação com a sociedade e a natureza; e no resultado de novos conhecimentos.

A educação se transforma a cada dia com o avanço tecnológico e com as novas possibilidades de acesso à *internet*. Por isso, são necessárias novas estratégias que devem suprir as demandas, fato que atinge diretamente o Curso de Pedagogia, afinal essa demanda está cada vez mais presente, especialmente no que se refere ao mercado de trabalho do século XXI. Esse mercado exige mais qualificação, até pela disputa acirrada de colocações.

Logo, a EAD também vem ao encontro dessa população de futuros pedagogos, que já está alocada, mas que deseja elevar o nível de conhecimento, melhorar o salário, cumprir a lei, conforme já descrito.

⁸ Informações contidas no portal ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Disponível em: <http://abmes.org.br/noticias/detalhe/1900/em-5-anos-50-das-matriculas-do-ensino-superior-particular-serao-na-modalidade-ead>

Sem dúvida a educação a distância, por sua experiência de ensino com metodologias não presenciais, pode vir a contribuir inestimavelmente para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas convencionais, bem como para a utilização adequada das tecnologias de mediatização da educação (BELLONI, 2008, p. 6).

Nesse campo, já existe todo um conhecimento acumulado sobre a especificidade pedagógica e didática da aprendizagem de adultos, como as formas de ensino, estruturas de tutoria e aconselhamento. Esses formatos estão fundamentados em uma concepção de educação, que prevê um processo de autoaprendizagem, centrado no futuro professor pedagogo.

Esse cenário pode se voltar à formação do docente atual, afinal, tal experiência possibilita novos paradigmas pedagógicos que contribuem para a aprendizagem. As tecnologias utilizadas nessa modalidade servem como laboratório para o ensino a distância e presencial, tornando a educação um processo que proporciona a autonomia do educando.

Historicamente, de acordo com Suhr (2012), a educação atingiu todas as classes após ter surgido a necessidade de profissionalizar os trabalhadores para o mercado de trabalho. Essa necessidade fez com que a formação de professores também fosse alvo de atenção nesse momento. Isso faz lembrar que, em 1939, o curso de Pedagogia foi criado com o objetivo de formar técnicos educacionais e não professores. Já no cenário do século XXI, com a introdução do ensino misto, oportunidades diversificadas são oferecidas aos estudantes de acordo com as necessidades e possibilidades, com tecnologias e atividades presenciais (BELLONI, 2008).

Em complemento, “são também comuns situações de aprendizagem nas quais os participantes, ainda que estejam compartilhando simultaneamente o mesmo espaço geográfico, se sintam, ou deem a impressão de estar, ‘distantes’ ou ‘ausentes’” (TORI, 2010, p. 57). Dessa forma, percebe-se que a distância, por vezes, não está relacionada ao espaço geográfico. Mesmo no ensino presencial, a sensação de distância, por vezes, pode permear a sala de aula, quando, por exemplo, existe uma lacuna entre o curso de formação e a prática cotidiana da escola.

Sobre isso, Horta (2015) aponta como essencial a participação e a corresponsabilidade das instituições formadoras nas mudanças educacionais, as quais devem apoiar inovações substantivas para garantir a qualidade no desempenho de seus formandos. Já para Libâneo (2001, p. 6), o mesmo é um campo de conhecimentos

sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

Observa-se, portanto, que o ser pedagogo vai além do ato de ensinar, pois envolve práticas e princípios que orientam a ação docente. Nesse âmbito, a prática educacional vai além da sala de aula, abrangendo vários espaços fora da escola.

Ainda sobre a formação dos profissionais da educação, Pimenta (2002) destaca que a teoria acadêmica é um importante requisito para que haja uma rotatividade contínua entre teoria e prática. Nesse aspecto, “as bases epistemológicas precisam estar articuladas aos conhecimentos construídos na prática pedagógica e é esse processo que dará sentido e significado à formação dos pedagogos” (FELDEN; LIMA; KRAMER; WEYH, 2013, p. 5).

A formação inicial pode ser comparada ao conhecimento organizacional citado por Castells (2006), que faz referência a um recurso que deve ser bem distribuído e que pode ser visualizado como um conjunto de esquemas para a ação e para uma enorme coleção de realizações. Dentro desse contexto, o problema ligado à aprendizagem consiste em estruturar recursos que combinem com as especificidades de seus agentes (professores e alunos). Afinal, para Wunsch e Machado (2017, p. 58), “é na formação inicial que podemos desenvolver uma cultura nos alunos na prática da docência como profissão [...]”. Tal afirmação proporciona a busca por novas práticas no cotidiano dos estudantes.

Sobre isso, Junges e Freitas (2017, p. 168) destacam que “as instituições de ensino necessitam estar atentas à formação crítica e reflexiva de seu aluno”, de forma a ajudá-lo na construção das concepções pedagógicas que se apresentarão no decorrer da docência. Essas concepções estão atreladas aos valores e ações que podem se converter em fatores para o rompimento de paradigmas tradicionais, indo para o mais holístico em sociedades emergentes. Nessas sociedades, há a urgência em formar e preparar cidadãos “conscientes que superem o inquestionável e o pensamento reducionista pelas situações de questionamento, de problematização a partir de uma visão construtiva” (VIDAL; BEHRENS; MIRANDA, 2003, p. 40).

É relevante enfatizar que a LDB (1996) contemplou as atividades docentes para além da sala de aula, fazendo com que o professor interaja com a equipe pedagógica da escola e com o planejamento, e promova a relação dos alunos com a comunidade.

O professor é instigado a participar ativamente não somente nas atividades ligadas à aprendizagem do aluno, mas como cidadão transformador.

Por estar inserida em um contexto maior da formação docente, a EAD entra no cenário escolar e deve contemplar uma prática fundamentada, como em qualquer forma de educação, pensar no todo da educação e estabelecer conexões com o contexto social, político e econômico.

De acordo com Victorino e Haguenauer (2004), no trabalho colaborativo para o desenvolvimento de cursos em ambientes *online* é fundamental a definição de estratégias pedagógicas e recursos que possibilitem maior eficiência no processo de aprendizagem, enaltecendo a participação ativa do educando na construção do conhecimento.

Sendo assim, alguns aspectos não podem ser esquecidos ao se falar em formação inicial docente no Curso de Pedagogia a distância, como: estabelecimento dos objetivos de aprendizagem e das competências a serem desenvolvidas nos estudantes; definição dos conteúdos que devem ser adquiridos durante a formação; conhecimento das condições dos estudantes e dos seus conhecimentos prévios; decisão sobre os recursos disponíveis para desenvolver o trabalho de formador de professores; decisão e comunicação sobre o modo de avaliação do progresso dos futuros professores (BAUTISTA; BORGES; FORÉS, 2006). Esses itens remetem totalmente a um dos principais aspectos formativos: a avaliação dentro da formação.

Na sequência, relata-se detalhadamente a questão da avaliação na formação inicial.

4. PROCESSO AVALIATIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD

A avaliação faz parte do cotidiano de todas as áreas, sejam pessoais, profissionais ou acadêmicas. Toda avaliação almeja, ou deveria, a reflexão em torno do trabalho. Para melhor descrever esse procedimento, utiliza-se o conceito descrito por Schon (1992), citado por Wunsch (2013), que trata a avaliação como uma ação que deve corrigir ou melhorar os resultados. Esse conceito seria um dos pressupostos-base para elevar os indicadores de qualquer curso universitário. Contudo, quando são destacados os cursos que formarão professores, ou seja, profissionais que deverão conhecer profundamente os processos avaliativos, isso ganha destaque.

Nessa perspectiva, diversos autores conceituam o termo avaliação de acordo com suas experiências e filosofias. Luckesi (1998), por sua vez, pontua que:

O termo avaliar é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso da ação que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato, ou curso de ação avaliado (LUCKESI, 1998, p. 10).

Segundo o autor, a avaliação não se limita ao julgamento da qualidade ou do valor em relação ao objeto avaliado, mas deve ser seguida de uma ação que determinará o próximo passo. Afinal, é certo que a avaliação atinge subáreas da educação. Para Gatti (2002):

Avaliação Educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macro análises, de programas, avaliação institucional e auto avaliação (GATTI, 2002, p. 2).

Porém, quando se fala em avaliação, a primeira referência se volta ao rendimento escolar, medida de aprendizagem e cotidiano das pessoas. Santos e Castilho (2016, p. 4) abordam que “a avaliação é um ato inerente ao ser humano, universal, independentemente de classe social, cor e etnia”.

Não obstante, a emancipação das pessoas por meio das mídias digitais disseminou a promoção das informações em diversos segmentos. A educação aderiu às tecnologias, já que o crescimento de cursos e alunos que buscam cursos na modalidade a distância é exorbitante.

A favor desse contexto, a Unesco⁹ apresentou algumas competências necessárias para o professor do século XXI, entre as quais estão: ter conhecimentos, habilidades e atitudes. Essas competências são essenciais para a vida e para o trabalho, sendo adquiridas por meio das mídias e da informação. Logo, destaca-se que tais competências devem ser incluídas na elaboração de currículos, nas políticas educacionais e na criação de cooperação entre as universidades.

A EAD acolhe as TIC de forma total. Dentre as atividades realizadas nos AVA, a avaliação é um dos temas que provoca grande discussão, seja nas modalidades presencial, semipresencial ou a distância. A avaliação é um grande desafio na educação presencial, mas, na modalidade a distância, causa maior incitação, uma vez que avaliar a autoria dos trabalhos, por vezes, gera dúvidas.

Fagundes (2006), nesse âmbito, fez um comparativo entre os cursos de formação de professores presenciais e em EAD, e concluiu que os alunos formados na modalidade EAD têm melhor desempenho na sala de aula, sobretudo no que diz respeito ao uso de tecnologias de comunicação e informação, já que têm maior contato com as TIC, instrumento primordial nesses cursos.

Ainda de acordo com o autor, percebe-se que professores que trabalham com EAD, em muitos casos, não possuem formação para atuar nessa modalidade, pois ela requer conhecimento das práticas avaliativas e das ferramentas disponíveis no AVA, as quais possibilitam um acompanhamento dos alunos nas atividades em geral (CHARCZUK; DE MENEZES, 2008).

No que se refere à aplicação da avaliação, em especial no curso de Pedagogia, pode-se dizer que a mesma evoluiu fortemente por se basear em quatro princípios: função, modalidades avaliativas, critérios e instrumentos de avaliação (OLIVEIRA; APARECIDA; SOUZA, 2008). A avaliação ainda instiga, sob essa perspectiva, a comparação entre conceitos teóricos e prática por muitos professores, mas isso se deve às diversidades encontradas em sala de aula, haja vista a relação que existe entre teoria, professores, alunos, instituições e comunidades.

Luckesi (2001) afirma que a avaliação deve ter claro o objetivo de amparar o aluno no seu processo de crescimento pessoal, considerando o processo de ensino-aprendizagem, bem como o de prestar contas à sociedade em relação ao trabalho

⁹ Comunicação e Informação. Unesco. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>

executado. Apesar das variáveis e interferências na avaliação serem muitas, a maioria ainda considera a função do professor, dentro do sistema avaliativo, como efetivamente essencial, em particular quando se leva em conta a expectativa do resultado esperado.

A aprendizagem envolve processos cognitivos, meta-cognitivos, afetivos, emocionais, culturais, econômicos, biológicos, um sistema de avaliação complexo e dinâmico se sustenta em meios qualitativos e quantitativos, baseando-se na integração dos mais variados tipos de avaliação (OLIVEIRA, 2012, p. 5).

A avaliação no curso deve, assim, ser considerada um processo dinâmico, pois seus elementos têm fortes influências na relação que define a intervenção do professor em sua rotina e na realidade onde é aplicada. Do mesmo modo, a avaliação não pode se limitar à medição da aprendizagem do aluno, colocando-a como um produto ou visando a formação em massa, para que a instituição tenha resultados de eficiência sobre os materiais disponibilizados no ambiente.

Sobre esse ponto, Rocha (2014, p. 2) destaca cinco funções e a expectativa de cada uma delas no processo avaliativo:

1. em processo - a visão contínua da avaliação (diagnóstica - diária, tendências, previsões, decisões, ajustes);
2. a autoavaliação - onde estou, quem sou e para onde quero ir (de propiciar a autocompreensão);
3. a motivação - motivar o crescimento de que modo? Estou motivando ou desmotivando esse crescimento?
4. a de aprofundar a aprendizagem (a qualidade na prática avaliativa como elemento de aprofundamento da aprendizagem)
5. e a de auxiliar a aprendizagem – descobrir as conexões da aprendizagem. (Estilos de aprendizagem e intervenções etc.).

Nessa busca, o formador dos futuros professores precisa promover atividades metodológicas que criem parcerias com o aluno, “para que juntos transponham os obstáculos e realizem as transformações necessárias, por meio da produção do conhecimento” (VIDAL; BEHRENS; MIRANDA, 2003, p. 43).

Os cinco elementos remetem a um caminho a percorrer, que deve ser coerente com a formação inicial, dando sentido e sustentação ao processo avaliativo. Segundo o autor, apesar da afinidade entre as funções ainda ser algo comum, há dúvidas na comunidade acadêmica, em especial no sentido da ação propriamente dita e da sua aplicação. Nessa situação, a avaliação pode ser questionada, assim como o modo de avaliar e a resposta da avaliação, já que esse processo deve buscar um avanço no

desenvolvimento do aluno e do próprio professor. Logo, para avaliar é preciso colocar em prática as seguintes modalidades:

- a) Diagnóstica – Investigativa, previsão, o perfil do aluno e tendências na aprendizagem;
- b) Contínua ou Formativa – diagnóstica diária, o comportamento diante do processo;
- c) Final ou Somativa – os resultados, onde nós erramos, o que precisamos mudar para melhorar a qualidade (ROCHA, 2014, p. 3).

A compreensão desses processos, quando aplicados, pode trazer contribuições para novas descobertas em torno da prática do professor, trazendo uma mais valia para a EAD, pois o processo avaliativo enfrenta algumas dificuldades, como a distância geográfica entre o aluno e professor. Por outro lado, o uso da tecnologia é um grande aliado nessa mediação avaliativa, servindo como apoio no projeto pedagógico. No entanto, o uso da tecnologia, por si só, não garante uma avaliação que promova a significância da formação docente.

A preocupação técnica de conseguir processos avaliativos válidos, durante a formação inicial, pode acarretar em aprendizagens e em conteúdos que promovam critérios de autoridade científica, facilitando o enriquecimento de um conteúdo culturalizador da educação (SACRISTÁN, 2007). Para Rocha (2014, p. 4), ao falar de conteúdo na avaliação, são considerados três modelos que podem ser utilizados em favor de um novo pensamento de reorganização de métodos na EAD. São eles: “o modelo baseado nos Artefatos da *Internet*; o modelo Misto; e o modelo Semipresencial”.

O autor descreve cada modelo e conclui que o modelo baseado nos artefatos da *internet*, também chamado de aprendizagem *online*, possui características específicas e explícitas, como a ausência física do professor e a utilização de conteúdos, videoaulas e material de apoio em espécie de nuvem, disponíveis na plataforma para acesso do aluno quando necessário. O destaque é para avaliação, que deve ter como norte a autonomia do aluno e sua capacidade de busca por novos conhecimentos. Consequentemente, no mercado de trabalho, o certificado tem pouca importância, pois o que será verificado corresponde à aplicação do conhecimento adquirido e às habilidades na função desejada.

No modelo misto, a presença física do professor e aluno é opcional, dependendo do projeto pedagógico do curso ou da disciplina, salvo nas avaliações, que é uma

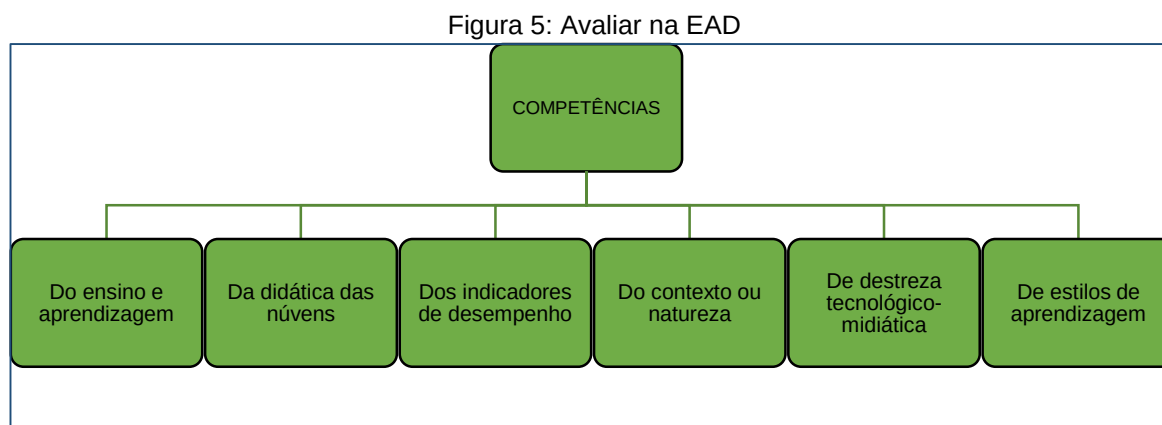
exigência da legislação. Quanto à avaliação, esse modelo tem como princípio a mediação tecnológica, podendo sofrer interferências nas funções do modelo anterior.

Por fim, o autor descreve o modelo semipresencial, que se caracteriza pela presença física do professor e aluno, através de momentos virtuais ou a distância, mediado pela tecnologia digital, disponível na *internet*. A aprendizagem efetiva nesse modelo, de acordo com o projeto político pedagógico, é estigmatizada pelo ensino presencial formal. A presença da tecnologia é considerada um modelador da aprendizagem fora da sala de aula física (WUNSCH, 2013).

A EAD também pode ter a participação de uma equipe na produção dos conteúdos e materiais didáticos, mediada pela tecnologia, bem como em todo o processo, desde o início do curso. O processo avaliativo, nesta escala grandiosa, tem uma atenção diferenciada e específica. Por isso, a avaliação se torna um processo transformador, pois possibilita uma ação reflexiva no educando e propõe um pensamento crítico sobre o conhecimento, o que leva à evolução do educando enquanto cidadão e à intervenção da sua realidade social (HOFFMANN, 1993).

O desafio de avaliar na EAD é constante (FERREIRA, 2012), tendo em vista os diversos fatores que interferem diretamente nos processos de planejamento, execução e gerenciamento dos resultados obtidos. Contudo, a constante busca pela aceitação dos critérios nessa modalidade pode otimizar a aprendizagem enquanto processo formador, somativo e contínuo, sobretudo por estar ancorado em diversas formas e espaços. É a oportunidade do estudante que optou por essa modalidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Figura 5 apresenta as competências para avaliação na EAD:



Fonte: a autora, com base em Rocha (2014).

As competências apresentadas coordenam as práticas em sala de aula e desempenham papel importante na articulação entre teoria e prática. Rocha (2014) apresentou cada um dos pressupostos e retratou ações substanciais para “a aprendizagem, proporcionando a aprendizagem colaborativa, a autonomia de busca a novos conhecimentos”. Dentre essas ações estão o usufruto dos recursos tecnológicos como parte da metodologia aplicada e o apoderamento dos artefatos tecnológicos em redes sociais, comunidades virtuais de aprendizagem, M-Learning (aprendizagem mediada pela tecnologia móvel), MOOCS (curso ofertado por meio de ambientes virtuais de aprendizagem) e Recursos Educacionais Abertos (REA), etc.

Outras competências necessárias são: “desenvolver aptidão para acompanhar indicadores de qualidade da aprendizagem significativa, planejamento e apropriação do conhecimento”; considerar a diversidade cultural, social e tantas outras existentes na sala de aula; “avaliar sem perder de vista a diversidade de realidades que se misturam na sala de aula e que ultrapassam as quatro paredes”; observar todos os aspectos que envolvem a avaliação; “desenvolver competências para uma interpretação diferenciada na avaliação, observando aspectos cognitivos, físicos, emocionais mais andragógicos ou mais pedagógicos”; utilizar recursos educacionais; e “apropriar-se das tecnologias educacionais previstas para curso ou atividade mediada tecnologicamente”(WUNSCH, 2013).

Ao contrário do que se pensa, na EAD o processo de avaliação tem início na seleção dos atores que irão compor o núcleo, ou seja, professores, tutores, alunos e demais profissionais envolvidos. Essa escolha dos perfis dos candidatos requer uma atenção diferenciada, pois envolve alguns fatores fundamentais, como estilos de aprendizagem, motivação, capacidade de memorização do sujeito em ambientes mediados tecnologicamente. Como a maioria do público é adulto ou nativo digital, o professor/tutor deve considerá-lo ao montar, planejar e executar o curso. Somente assim o educando compreenderá os conteúdos ofertados em diversas mídias.

Assim como na modalidade presencial, a avaliação em EAD apresenta desafios e as dificuldades são consideradas maiores, conforme é possível notar na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) (AMARAL; ASSIS; BARROS, 2009). Essa constatação é bastante evidente no curso de Pedagogia. Como exemplo, as atividades avaliativas que mais se destacam nesse cenário da Pedagogia + EAD são: prova discursiva, portfólio, estágio e TCC.

Zanon e Althaus (2008) apontam que a prova discursiva permite ao aluno refletir sobre o conteúdo e organizar suas ideias, conceitos, conhecimentos, pois dispõe também de certa subjetividade em relação ao julgamento. Mas, para isso, é necessário cuidado na elaboração das questões. O que se espera é que esse modelo de avaliação esteja claro para o aluno, pois isso pode motivar o alcance de uma aprendizagem significativa (MÉNDEZ, 2002).

Já o portfólio tem como premissa evidenciar a aprendizagem por meio de documentos apresentados e reunidos, o que implica no modo como os estudantes e professores irão refletir sobre os objetivos da aprendizagem definidos anteriormente (VIEIRA; SOUZA, 2009). Ao se criar uma avaliação por portfólio, deve-se questionar o tipo de atividade a ser ofertada para se atingir o objetivo esperado. Outra questão é saber se tal atividade está de acordo com o programa do curso. Esses cuidados refletem diretamente nos resultados da avaliação, pois se espera que, por meio do portfólio, o aluno demonstre o que aprendeu (GUSSO, 2009).

Dentro da concepção dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, o estágio supervisionado atende a legislação e deve ser encarado como o momento em que aluno pode aprimorar os conhecimentos teóricos, preparando-se para a atuação docente (BEZERRA; COSTA; MARQUES, 2016) dentro do seu campo de trabalho na educação. Essa experiência completa a aprendizagem iniciada na universidade e efetiva-se com a prática. Assim, os alunos, futuros docentes, sentem-se melhor preparados para exercer a profissão. Afinal, “não basta ir à escola-campo por ocasião do Estágio Curricular” (SANTOS FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 8), é necessário integrar a realidade experimentada aos elementos estudados no curso.

Já o TCC, para a formação docente, também deve atender às diretrizes curriculares do curso, assim como o estágio¹⁰, nas suas diferentes especialidades. É nesse momento que, muitas vezes, o futuro professor decide sua linha de atuação, tornando essa experiência fundamental para a formação inicial.

Diante dessa relevância, a presente pesquisa destaca, dentro do cenário EAD – Pedagogia – Avaliação, o TCC. Nesse sentido, vale destacar que o TCC é um trabalho

¹⁰ Deve contribuir para a formação docente na Educação Infantil “os anos iniciais do Ensino Fundamental, Magistério - Nível Médio, nas modalidades EJA, Educação Inclusiva, Educação a Distância, Educação Indígena e Educação do Campo”, assim como a atividade de gestão no ambiente escolar, nos níveis “Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Magistério - Nível Médio, nas modalidades da EJA, Educação Inclusiva, Educação Indígena e Educação do Campo” (BRASIL, 2005, p. 7).

científico, resultado de uma pesquisa realizada em conformidade com os requisitos científicos de sua área específica.

Assim, o TCC é essencial para a avaliação do aluno, já que o mesmo fará uma pesquisa a partir do conhecimento obtido durante o curso, sendo considerado um trabalho que marca o início da pesquisa acadêmica. Durante o TCC, o futuro professor deve ser capaz de associar teoria e prática com reflexão e análise, perspectivando as histórias, os desafios e projetando possíveis indicadores.

Antes de iniciar a pesquisa, é indispensável que o aluno se questione sobre o que ele realmente deseja analisar. Ao definir o problema, este norteará todo o processo de investigação e será o motor de busca para as futuras respostas, que também serão testadas.

A partir disso, as informações a respeito das causas e hipóteses levantadas serão experimentadas com o objetivo de confirmar ou não a pesquisa (LISTON; SILVA, 2012). Então, pode-se dizer que a elaboração do TCC coloca alunos e professores em avaliação efetiva da aprendizagem, podendo concernir as “lacunas de formação nessa área” (BENTO; PEREIRA, 2012).

Tomando por base esse cenário, Barbosa (2012) destaca a importância de debater as práticas avaliativas em sala de aula e, principalmente, durante a formação docente. Por vezes, esse debate não acontece na prática, pois há uma fragilidade na prática docente, uma vez que não possuem elementos teóricos que fundamentem a atividade, [pois] utilizam da experiência enquanto alunos (LOPES, 2011). O ato de avaliar por investigação científica deve atender ao processo de aprendizagem dos alunos e se fundamentar nos resultados obtidos com a avaliação, direcionando novos caminhos para a trajetória pedagógica desse aluno.

Em outras palavras, para que o objetivo da avaliação seja alcançado, deve-se observar as escolhas dos futuros professores, além de diagnosticar o formato que a avaliação deve assumir no processo educativo (LUCKESI, 2008). Logo, a avaliação deve ser parte substancial do processo educacional, o qual constitui os cursos de formação docente, e aspirar não somente a formação como uma reflexão da prática vivida, mas como um processo dinâmico.

Dando destaque ao modo como estão sendo pensados os processos de desenvolvimento dos TCC dentro dos cursos de formação docente EAD, segue, no próximo capítulo, o desenho metodológico da presente pesquisa.

5. DESIGN METODOLÓGICO

Para iniciar um processo de pesquisa na área educacional, um dos princípios básicos é entender a relevância da mesma para o cenário social (CASSAB, 2007). Dentro desse foco, o presente trabalho visa atender um segmento com intenso destaque na atualidade: a formação inicial docente na modalidade a distância. Como visto nos capítulos teóricos, é um dos assuntos mais discutidos no Brasil, especialmente pelo número significativo de inscritos nessa modalidade.

Por ser um cenário tão abrangente, destacou-se a abordagem quali-quantitativa. No início, apesar da investigação ter apontado apenas a utilização de dados qualitativos, viu-se, no decorrer da pesquisa, que dados quantitativos seriam importantes para alcançar os objetivos estabelecidos. Logo, o presente trabalho tem uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), que é uma

coleta e análise de modo persuasivo e rigoroso tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos (tendo por base as questões de pesquisa); mistura (ou integra ou vincula) as duas formas de dados concomitantemente, combinando-os (ou misturando-os) de modo sequencial, fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro; dá prioridade a uma ou a ambas as formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza); usa esses procedimentos em um único estudo ou em múltiplas fases de um programa de estudo; estrutura esses procedimentos de acordo com visões de mundo filosóficas e lentes teóricas; e combina os procedimentos em projetos de pesquisa específicos que direcionam o plano para a condução do estudo (CRESWELL; CLARK, 2013, p. 22).

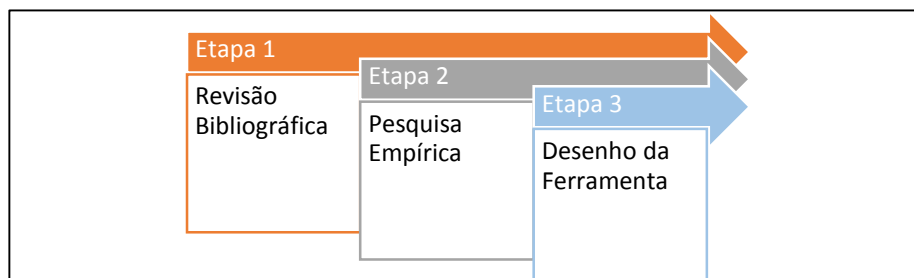
Assim, diferentes métodos de análise foram úteis para utilizar simultaneamente ambas as técnicas. Nessa perspectiva, Moraes e Neves (2007, p. 98) afirmam que “o carácter qualitativo da investigação, associado a uma orientação metodológica geral de carácter racionalista, tem permitido a construção de um quadro teórico empírico para guiar a investigação”.

Durante o processo, a coleta foi feita por meio de dados mensuráveis e acredita-se que os instrumentos utilizados foram capazes de atingir o pressuposto de analisar os conteúdos adquiridos. A pesquisadora, apesar de ser atuante no cenário participante, manteve sua imparcialidade quanto à interpretação dos resultados.

Para tal, tendo em vista os objetivos de pesquisa já expostos, propõe-se o desenho de uma ferramenta de avaliação que potencialize a aprendizagem tanto por meio do TCC quanto pela perspectiva dos alunos, sobretudo daqueles que se

encontram na fase final do curso. Organizou-se, então, o seguinte escopo metodológico:

Figura 6: Etapas da pesquisa



Fonte: a autora (2016).

5.1 Etapa 1: Revisão Bibliográfica

Para iniciar a pesquisa, fez-se necessário o levantamento bibliográfico, a fim de identificar o cenário do campo de pesquisa. É importante destacar que a finalidade da pesquisa científica é o desenvolvimento de uma condição interpretativa no que se refere aos dados obtidos (PRODANOV; FREITAS, 2013). Por isso, o levantamento bibliográfico não é uma mera reprodução do que já estudado, mas sim uma nova interpretação e conclusão acerca do tema.

Para a próxima etapa, a pesquisa empírica, é importante fazer um breve relato sobre a instituição estudada.

5.1.1 Revisão Documental

A pesquisa tem, em sua essência, a investigação em contextos nos quais o homem vive, bem como o próprio homem (CHIZZOTTI, 1991). Dos diversos tipos de pesquisa, faz-se uso neste trabalho da pesquisa documental, que, segundo Gil (2002, p. 45), “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Contudo, a pesquisa documental tem como premissa a leitura de documentos e materiais. Assim, falando exclusivamente da pesquisa documental, um dos métodos utilizados neste trabalho, Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) relatam que “o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações

que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais”.

A partir dessa concepção, percebe-se a importância dos documentos no contexto histórico e apresenta-se como vantagem o baixo custo, pois, em muitos casos, é necessário ter apenas a disposição do pesquisador, assim como não há exigência de contato com os sujeitos da pesquisa. Portanto, é indispensável o contato direto com pessoas, pois os dados são obtidos por meio de fontes, como documentos, livros, jornais, papéis oficiais, dentre outros (RAUPP; BEUREN, 2003).

5.2 Etapa 2: Pesquisa Empírica

5.2.1. Instituição Investigada

A instituição investigada dedica-se ao ensino há 18 anos e hoje possui mais de 150 mil alunos em todo o Brasil. Em escala nacional, oferta cursos de graduação e especialização nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. As ofertas se concentram nas áreas Educacional, Jurídica, Meio Ambiente e Sustentabilidade, e Empresarial, além de cursos de extensão e mestrado profissional e acadêmico. Juntamente com os cursos citados, oferece também soluções educacionais para a Educação Básica e livros técnicos científicos para a ES, nos formatos tradicional e digital.

5.2.2 Recursos da pesquisa e público-alvo

5.2.2.1 Entrevista

O primeiro passo da parte empírica foi a realização de uma entrevista com o Pró-Reitor de Tecnologias Educacionais da instituição participante. A mesma foi pensada com o objetivo de ter uma visão técnica sobre como se desenha um AVA, quais os pontos-chave e as ferramentas utilizadas, sobretudo na área da avaliação.

Para tal, o modelo utilizado foi um dos mais comuns: a entrevista semiestruturada mediada por um roteiro de questões (Apêndice 1), o que permite maior organização e flexibilidade nos questionamentos durante a entrevista (FUJISAWA, 2000).

Para um melhor entendimento e captação dos dados, foi utilizado um gravador, recurso que possibilitou o registro de elementos importantes, facilitando a transcrição¹¹ dos mesmos, ainda que a realização da entrevista tenha sido feita pela pesquisadora.

Foi a partir dessa entrevista que surgiu a necessidade de olhar com os olhos dos estudantes, afinal, as suas necessidades de aprendizagem e de manuseio da ferramenta *online* têm grande influência no desenvolvimento.

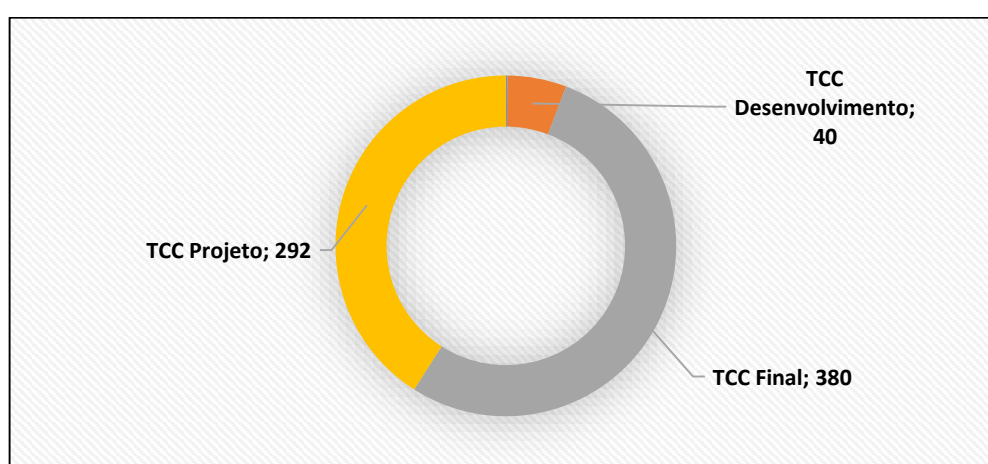
O passo seguinte foi validar, com o mesmo Pró-Reitor, as questões que poderiam ser úteis para a coleta de dados.

5.2.2.2 Questionário

A partir da validação descrita no item “entrevista”, fixou-se um questionário (Apêndice 2), o qual foi respondido de forma rápida e concisa pelos alunos. Conforme a problemática apresentada neste trabalho, o público participante corresponde aos alunos do curso de Pedagogia.

Tal curso tem mais de 30.000 alunos, dos quais foram selecionados para recebimento do questionário 3.773. Todos os alunos selecionados para a pesquisa estão em fase de produção do TCC. Desses, foram obtidas respostas de 713 participantes¹², os quais estão distribuídos nas seguintes etapas do TCC (a seguir descritas):

Gráfico 1: Alunos participantes



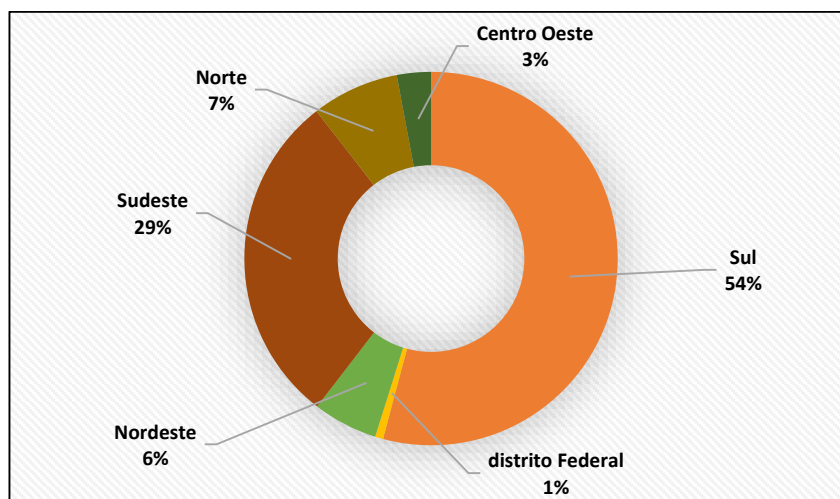
Fonte: a autora (2016).

¹¹ A transcrição foi realizada *ipsis litteris*.

¹² Dentre as pesquisas realizadas na instituição, esta foi considerada excelente pelo retorno de 18%.

Como os alunos estão localizados em diferentes regiões do país, conforme descrito no Gráfico 2, o contato com eles se efetivou via polos de apoio presencial, por meio de um comunicado (Apêndice 3) enviado por *e-mail* e endereçado aos coordenadores. O comunicado informava a relevância da pesquisa e o quão importante era a participação dos alunos.

Gráfico 2: Alunos X localidade geográfica



Fonte: a autora (2016).

Bauer e Gaskell (2008, p. 40-41) ressaltam que “a amostragem garante eficiência na pesquisa ao fornecer uma lógica para o estudo de apenas parte de uma população. A amostragem refere-se a um conjunto de técnicas para se conseguir representatividade”. Para o sucesso do resultado apresentado, contou-se com a colaboração efetiva da equipe de desenvolvimento da Instituição de Ensino Superior (IES), a qual disponibilizou no AVA o questionário em formato de enquete.

É importante relatar que, para formular as questões do questionário, foi realizada uma análise do Projeto Político do Curso (PPC), no qual verificou-se que o curso estudado é organizado para atender a todos os alunos, sem restrições e limitações geográficas; oferecer sistemas de encontros dialógicos, aulas no estúdio (composto por transmissão e recepção de aulas) e interação *online* pelos canais de comunicação (*chat*, fórum, rádio *web*, *Facebook* e aulas ao vivo). Destaca-se, então, o objetivo do curso:

formar professores na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Formação de Professores em Nível Médio, bem como para a atuação na área de Serviços e apoio escolar na Educação

Profissional e na área de Organização e Gestão de Sistemas e Instituições de Ensino que compreendem planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares, além da produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares¹³ (UNINTER, 2015, p. 41).

Essa etapa da pesquisa foi um elemento de tomada de decisão para o planejamento de futuras ações nas próximas etapas. Por ter apontado indicativos de que há dificuldades de apropriação do conhecimento, novas estratégias têm sido implementadas para a recuperação do aluno, de forma a garantir uma aprendizagem efetiva.

Observa-se que, nessa IES, a avaliação acontece tanto em caráter formativo quanto somativo. O caráter formativo é entendido como aquele que acompanha o desempenho do aluno durante o processo de aprendizagem. Já o somativo se justifica no final do processo, indicando os resultados obtidos e definindo a aprovação ou não do educando. Nessa situação, o propósito é potencializar no aluno a capacidade de aprendizagem autônoma.

Como o TCC é uma exigência legal (BRASIL, 2005) e revela a preocupação com a qualidade do ensino que as instituições oferecem, o aluno pode aproveitar essa etapa e escolher um assunto que tenha lhe despertado interesse durante o curso, aprofundando-se nele (CARTAXO; MENDES; PEROBELLI, 2012).

É importante relatar que a IES possui, nessa fase da avaliação, três etapas, sendo elas:

- TCC Projeto

O TCC Projeto é um trabalho no qual o aluno deve definir a seguinte estrutura: tema trabalhado; problematização; objetivos da pesquisa; fundamentação teórica; metodologia; e as referências. É o primeiro passo para a pesquisa científica, aquele que possibilita ao aluno a noção de como começar.

Geralmente, durante a elaboração do projeto, surgem dúvidas não somente relacionadas à escrita e formatação, mas à linha a ser pesquisada. Nesse momento, os alunos têm a percepção de que deverão escolher a área que gostariam de atuar.

A relação com o orientador começa, ou deveria ficar mais estreita. O que os une? Os trabalhos realizados pelo orientando.

¹³ Citação da página 41 do PPC.

- TCC Desenvolvimento:

É nesta etapa que a fundamentação teórica é desenvolvida de forma mais aprofundada, respondendo ao problema apresentado no TCC Projeto e executando os objetivos nele expostos. A partir dessa fase, o aluno deve, para além da área, escolher autores da linha pesquisada, elaborar o estado da arte e definir a metodologia que será adotada.

- TCC final:

Neste momento, o aluno deve elaborar o texto final em formato de artigo completo. Nele deve conter o resultado da reunião dos textos e informações dos trabalhos que entregou nas etapas anteriores. Além disso, devem ser acrescentadas informações novas, as quais serão redigidas a partir dos resultados obtidos com a pesquisa. Com a análise dos dados coletados, leituras e pesquisas realizadas, o futuro professor deverá ser capaz de defender a sua interpretação perante a temática.

Conforme mencionado, a presente pesquisa foi feita com alunos de uma IES que abrange o território nacional. O formulário foi disponibilizado na página inicial do AVA, possibilitando ao aluno responder naquele momento ou em outro que desejasse, dentro do prazo de duas semanas. Nesse período foi feito um contato via e-mail com os polos, solicitando que os alunos do último ano respondessem à enquete. O número de respondentes aumentou de 250, aproximadamente, para 713, faltando quatro dias para encerrar o período.

5.3 Comitê de Ética e Pesquisa

Antes de tais ações, é relevante afirmar que o projeto de pesquisa passou, em meados do mês de julho do ano de 2016, pelo Comitê de Ética, obtendo a aprovação (Anexo 01) para início da pesquisa de campo.

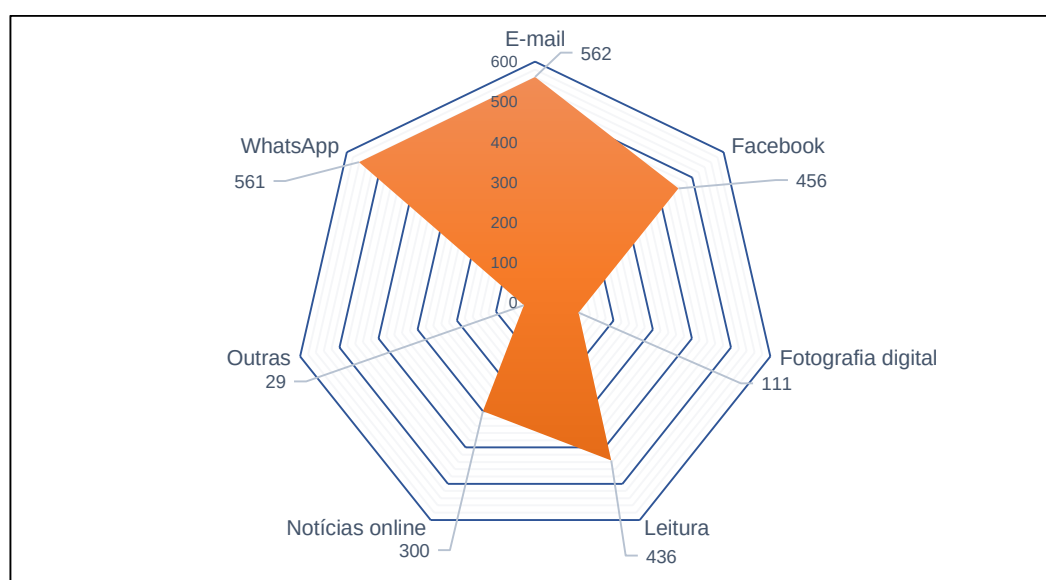
6 DESCRIÇÃO DOS DADOS

Da pesquisa empírica realizada, entrevista e questionários, emergiram as seguintes categorias de análise.

6.1 Relação entre as ações pessoais e profissionais

Dentre os participantes respondentes do questionário¹⁴, pode-se observar que 100% dos mesmos utilizam recursos TIC em sua vida pessoal, como destacado no Gráfico 3:

Gráfico 3: TIC na vida pessoal



Fonte: a autora (2016).

É possível verificar algumas subcategorias nesse item, como, por exemplo, o dado de que 561/713 utilizam o *WhatsApp* e que 562/713 utilizam o e-mail para tais fins. As redes sociais, por sua vez, ocupam algum tempo da vida dos participantes (456/713).

Viu-se que as redes sociais, para além de integrarem a comunicação, servem como base para a informação digital. Do total de participantes, 436/713 utilizam o *Facebook* para leitura e 300/713 para obter “notícias online”.

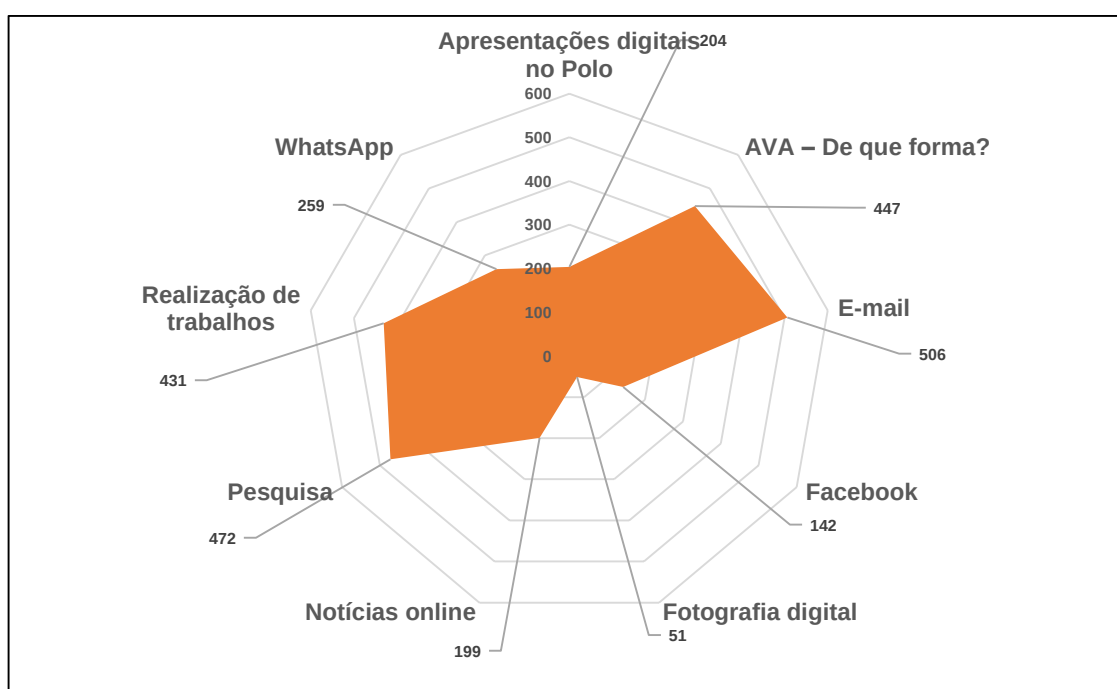
¹⁴ Uma categoria não anula a outra, pois os alunos que escolheram um item poderiam também escolher o outro. O que é apresentado é a incidência / intensidade de número em cada resposta.

É importante destacar que 29/713 relataram o uso de “outras” TIC. Os exemplos citados foram a utilização da TV, do rádio, dos jornais, do Skype e até da Bíblia.

6.2 TIC na vida acadêmica

Assim como na vida pessoal, observou-se que 100% dos respondentes do questionário afirmaram utilizar recursos TIC em sua vida acadêmica:

Gráfico 4: TIC na vida acadêmica



Fonte: a autora (2016).

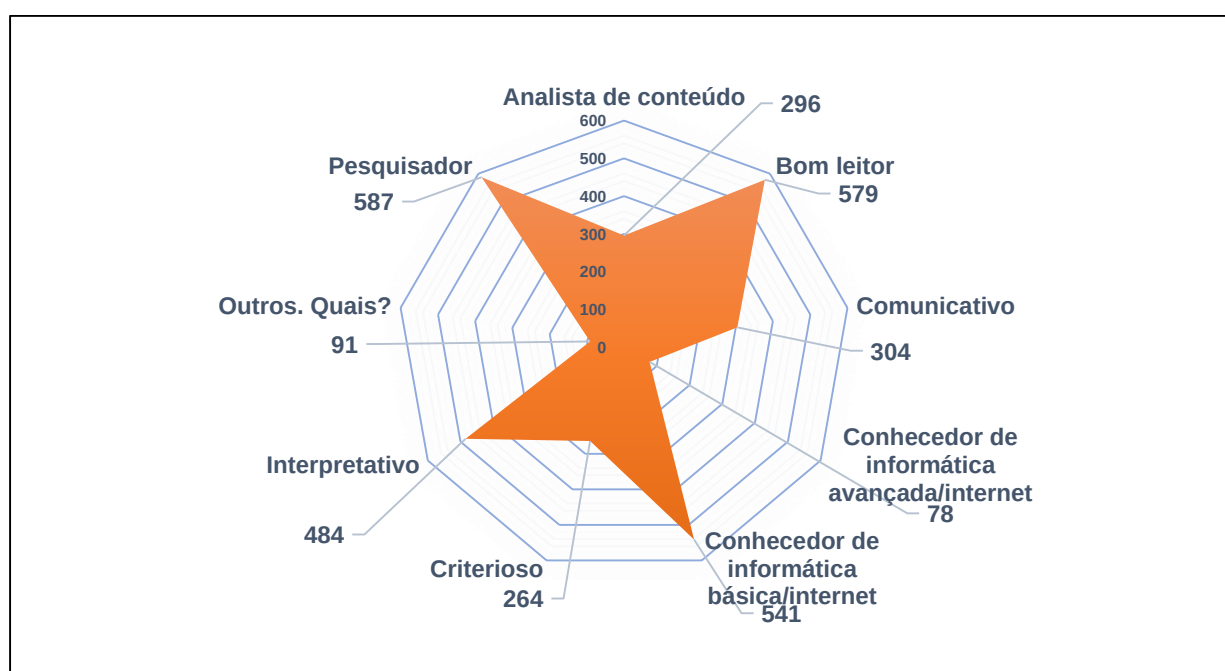
Entre as subcategorias do Gráfico 4, 447/713 utilizam o AVA para realização de trabalhos, sendo esse um instrumento mediador para os processos educacionais no curso. Em alternativa ao que significa “utilização do AVA/realização de trabalhos”, os participantes destacaram que os motivos foram os seguintes: busca de informações gerais; organização dos estudos; estudos com simulados depois das aulas; pesquisa sobre os conteúdos das aulas; interação com as aulas e com tudo o que o AVA oferece; acompanhamento da rota de aprendizagem/material didático; norte sobre o processo de ensino e aprendizagem; comparecimento às aulas, prática da leitura e consulta à tutoria, impressão dos slides das aulas; comunicação professor e aluno; e acesso aos dados administrativos.

Viu-se também que 401/713 utilizam redes sociais como apoio acadêmico (*Facebook* 142, *WhatsApp* 259) e 671/713 fazem uso da *internet* para leituras e pesquisas (Pesquisa 472 e Notícias *online* 199). Há ainda um dado relevante sobre essa categoria: 199 dos alunos pesquisados ainda utilizam o *e-mail* como forte base de comunicação acadêmica, mesmo existindo o AVA.

6.3 Competências para o estudo *online*

Nesta categoria, pode-se afirmar que, para ser um estudante a distância, a principal competência deve estar voltada para a leitura e para a interpretação, princípios fundamentais em qualquer estudante, sobretudo aqueles que estudam na modalidade EAD, já que todo o material está disponível no AVA, como apresentado no Gráfico 5:

Gráfico 5: Competências para o estudo *online*



Fonte: a autora (2016).

É interessante relatar que 619/713 (informática avançada 78, informática básica 541) dos participantes afirmaram que a competência suprema de um aluno EAD é ser um “conhecedor de informática/*internet*”. Ora, uma questão que aqui se coloca é que, para os outros 635, esta já não é nem lembrada. Será que é por que se tornou uma habilidade óbvia neste século XXI? Todos já sabem?

Outro dado relevante é que, do total, 587 veem no “ser pesquisador” uma fundamental alçada para ser um aluno EAD. O que os alunos participantes não consideraram é que a pesquisa pode ser a primeira etapa para outras duas competências, que foram intensamente indicadas: “bom leitor” (579/713) e “interpretativo” (484/713).

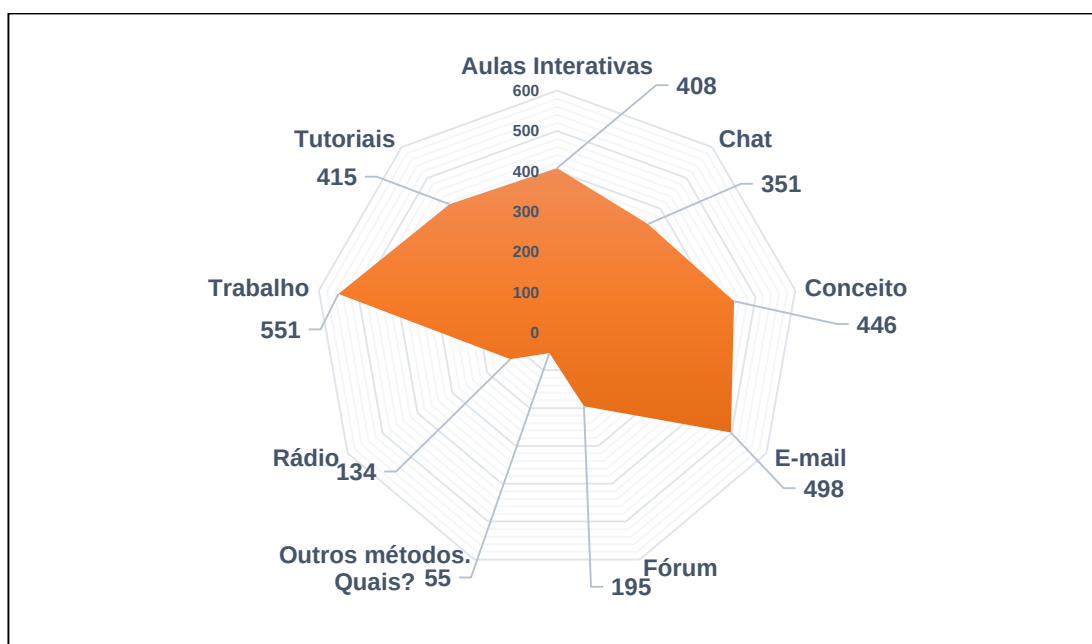
Já a competência para a comunicação foi lembrada por 304/713 dos respondentes, tanto na questão escrita quanto falada. Menos da metade lembrou de uma das principais ações da *internet*.

Os respondentes (91/713) que marcaram a opção “outros”, apontaram que para ser um estudante *online* ainda é preciso ter capacidades como “disciplina”, “determinação”, “responsabilidade”, “organização”, “interesse”, “prestativo”, “gostar de estudar”, “proatividade”, “autodidatismo”, “atenção à plataforma”, entre outros. Já os respondentes que apontaram a análise de conteúdo como uma importante competência para o estudo *online* somam 296/713. Do total, 264 indicaram que o aluno precisa ser criterioso como competência essencial.

6.4 Avaliação *online*: ferramentas essenciais

Como visto, para a modalidade EAD, a avaliação *online* é um método indispensável, pois proporciona mobilidade das pessoas, acesso à *internet* e flexibilidade. Sem ela não se pode atingir a escala que a EAD atinge, bem como oferecer aos alunos todos os instrumentos que permitem mobilidade e flexibilidade de tempo e espaço. No caso do trabalho de conclusão, identificou-se a possibilidade de avaliar a contribuição do aluno também no grupo ou fóruns de discussão.

Gráfico 6: Ferramentas Essenciais



Fonte: a autora (2016).

No Gráfico 6 é possível observar que se os 713 respondentes tivessem o “poder” de organizar uma ferramenta *online* para tal atividade, as ferramentas essenciais seriam: recursos síncronos (542/713), como rádio aula, videoaulas interativas, pelas quais os alunos enviam questões no momento em que o professor está dando aula, e *chat*; recursos assíncronos (351), como fóruns e tutoriais.

É importante destacar que 498/713 separaram o *e-mail* das ferramentas assíncronas e deram destaque à sua utilização como apoio no processo avaliativo. Outro ponto relevante corresponde ao dado de que 446/713 gostariam que a avaliação fosse por conceito e não por notas quantitativas.

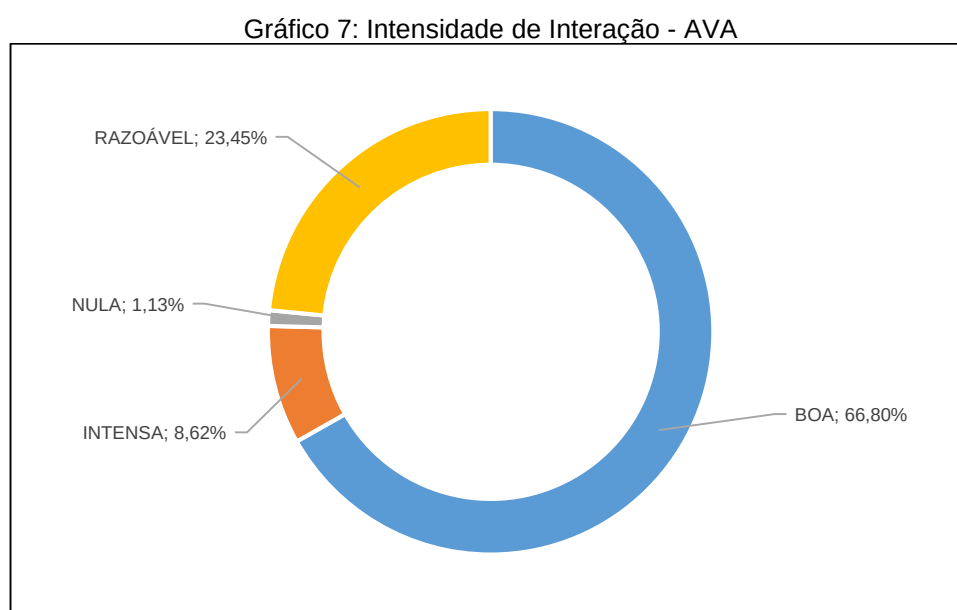
Não se pode desconsiderar os 55 participantes que citaram outros métodos, exemplificados por: “levar em conta as características acadêmicas do pesquisador”, “aulas ao vivo, mostrando na prática como elaborar um TCC”, “mais recursos e debates no polo”, “contato direto com o professor que corrige o TCC”, “fontes de pesquisa”, “prova oral”, “maior contato entre os alunos da mesma turma”, “apoio da tutoria na elaboração do TCC, evitando refazê-lo”, “apresentações via *Skype* e atividades práticas”.

Conclui-se, portanto, que recursos assíncronos, como os fóruns, apesar de serem bastante utilizados em plataformas EAD, são vistos como pouco relevantes para o público participante, apenas como base de correção.

6.5 Ferramentas de Interação no AVA

Ainda que, inicialmente, a *Internet* seja um recurso tecnológico estritamente vinculada à EAD, hoje observamos que os AVA são utilizados como apoio aos processos presenciais, também visando a interação dos alunos, seja nas atividades individuais ou em grupo, por meio da aprendizagem mediada pela tecnologia (PASSERINO; GLUZ; VICARI, 2007). Observa-se, então, que a interação em AVA proporciona uma relação de contato com outras realidades, por meio de conexões, promovendo significativamente o processo educativo.

Em relação à interação realizada pelos alunos no AVA, dos 713 respondentes, 66,80% dos alunos avaliaram como boa; apenas 8,62% dos alunos como intensa; e 23,45% acreditaram que a possibilidade de interação no AVA é razoável, conforme aponta o Gráfico 7.



Fonte: a autora (2016).

Para descobrir o que significa tais critérios para os alunos, essa questão específica foi elaborada juntamente com três tutoras do curso analisado. Sob tal temática, perguntou-se o que significava, para elas, uma interação “boa”, “intensa” e “razoável”. Obteve-se a seguinte compreensão:

“Verificamos que uma interação boa é aquela que atende às expectativas dos alunos, as perguntas são respondidas em conteúdo com as respostas que os alunos procuram e conseguem realizar o trabalho sem muitas dificuldades”.

“Já uma interação intensa, seria como acontece nas respostas da tutoria, o aluno faz todas as perguntas possíveis no *chat*, pede sugestões, liga para a tutoria, quer que leia o trabalho antes de postar para as correções, e tem muita dificuldade nas normas e organização estrutural do trabalho”.

“Assim, uma interação razoável é aquela que de vez em quando utiliza o AVA para tirar dúvidas, apenas o utiliza no tempo de organização do trabalho e nos dias de postagens, ou seja, não utiliza as ferramentas de interação ao longo do período de vigência da UTA, mas apenas para postagem. Suprir a dúvida do aluno mais imediata e pontual”.

Em linhas gerais, percebe-se que toda ferramenta EAD é útil para avaliação. Porém, nem todas as ferramentas são utilizadas para essa finalidade, especialmente em função da grande escala que essa modalidade atinge, tanto em números de alunos como de atividade. Pode-se apontar, também, a existência de muito mais ferramentas que deixam de ser utilizadas para a proposta de avaliação, do que as ferramentas que não se aplicam à avaliação. Logo, as ferramentas de avaliação que estão nesse AVA operacionalizam os processos previstos na metodologia do curso.

7. ANÁLISE DOS DADOS – BASE PARA O *FRAMEWORK*

Toma-se como base para esta análise o confronto entre os dados coletados pelos questionários (perspectivas dos alunos) e a entrevista com o Pró-Reitor¹⁵, além da análise documental.

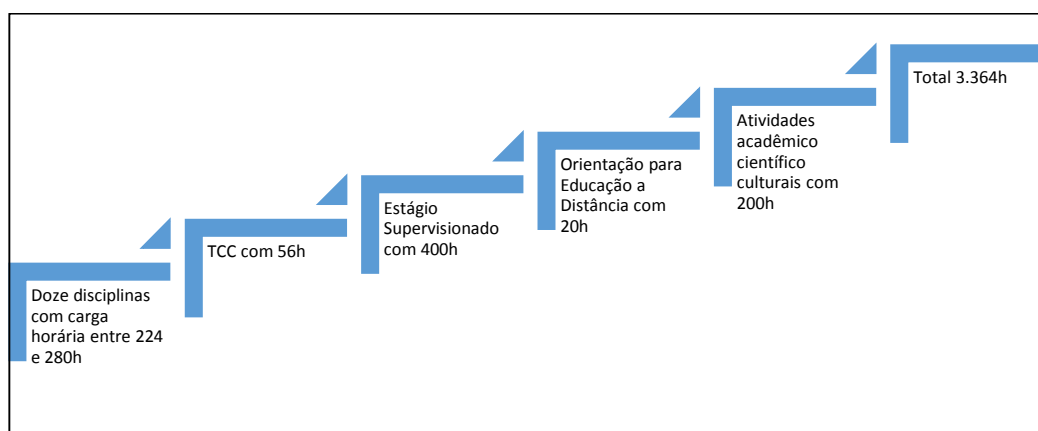
7.1 Revisão Documental – PPC

Primeiramente, é importante destacar que, apesar da nomenclatura PPC, entende-se a necessidade da expressão Projeto Político Pedagógico do Curso, devido a intensa descrição dos pressupostos práticos nele existente.

A partir disso, constatou-se que o curso avaliado está dentro de uma IES que está estruturada em cinco escolas. Destas, inclui-se a Escola Superior de Educação, a qual possui os seguintes cursos: Artes Visuais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Sociologia. Tal fato justifica o trabalho por meio da interdisciplinaridade nas diferentes fases do desenvolvimento acadêmico do aluno.

Ao destacar a Pedagogia, é possível “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação” e aos processos didático-pedagógicos, corroborando para o “domínio das tecnologias de informação e comunicação”, as quais são apropriadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, sendo este organizado da seguinte maneira:

Figura 7 – Base do PPC



Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (2015).

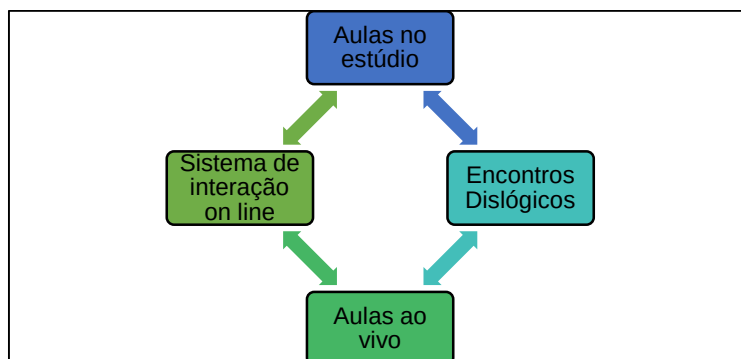
¹⁵ Doravante denominado “PR-AVA”.

Por meio das bases descritas nesse PPC, foi separado para análise o item “TCC – 56 horas”.

Nesse item, verifica-se uma orientação através de um roteiro curricular, que aponta um cenário favorável para formação da identidade do Pedagogo, de acordo com as Diretrizes Nacionais. A formação deve estar centrada em um eixo transversal de abordagens para as disciplinas específicas, para a formação do pesquisador e para as demais disciplinas, metodologicamente. Considerando esses aspectos, a futura prática docente acaba por ser uma das bases mais citadas no documento, articulando o projeto de estágio e a produção do TCC.

Entende-se, assim, que o TCC é o impulso para constituir a fundamentação teórica contextualizada em relação às futuras realidades, as quais serão encontradas pelos alunos. Por isso, esse trabalho final acaba por objetivar uma formação não apenas por meio de um campo de aplicação, mas como metodologia que favoreça tal interação. Além disso, a matriz curricular do curso é composta com base em referenciais para o exercício da profissão docente, saberes básicos, específicos e pedagógicos, com 3.344 horas, reforçando os seguintes cenários estruturais:

Figura 8: Competências



Fonte: a autora com base no PPP – Curso de Licenciatura em Pedagogia (2015)

Não se pode negar que a inserção das TIC no curso tem sido cada vez mais presente, principalmente na modalidade EAD, fato que vem ao encontro da dinâmica em âmbito nacional, segundo Romão (2017). Para que isso aconteça, muitas instituições de ensino contam com estruturas físicas que possibilitam atender os alunos de diversas localidades do país, os chamados Polos de Apoio Presencial (PAP).

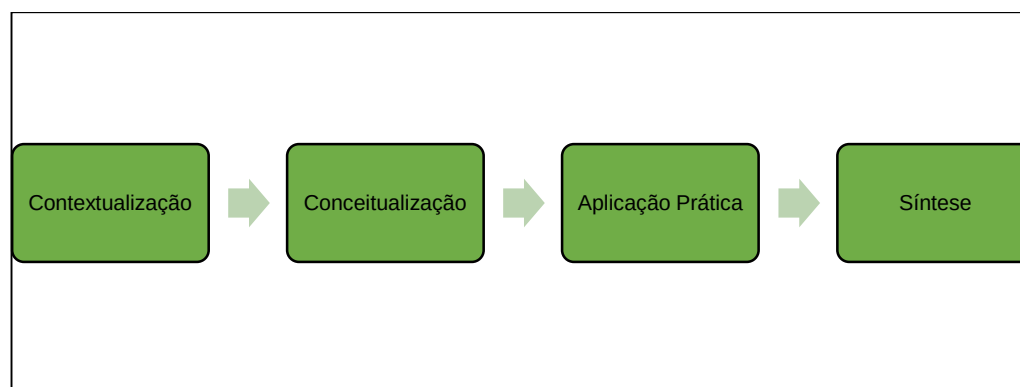
Dentre as possibilidades de interação na EAD, a partir da estrutura física, são priorizados alguns recursos, como fóruns e *chats*, os quais permitem aos alunos que

analisem seus debates a qualquer momento. Os encontros *online* são ministrados nos estúdios da IES, transmitidos via satélite, e atingem 100% do cenário nacional, com demandas de formação nas regiões mais carentes de conhecimento e recursos. Para que esse cenário se efetive, basta que o aluno tenha acesso à *internet* para assistir às aulas e aos materiais digitais disponíveis no AVA.

Por outro lado, em regiões ainda sem acesso à *internet* banda larga, a IES prevê a utilização do satélite, que oferece a possibilidade dos ambientes de comunicação digital. Os encontros são transmitidos ao vivo e também arquivados, favorecendo aos alunos a consulta, via *internet*, a qualquer momento. É importante relatar que cada seis horas-aula na modalidade a distância corresponde a 56 horas-aula presencial.

Ainda nesse contexto, ofertam-se aulas gravadas e elaboradas.

Figura 9: Estrutura das Aulas EAD



Fonte: a autora com base (PPC do curso de Pedagogia - 2015).

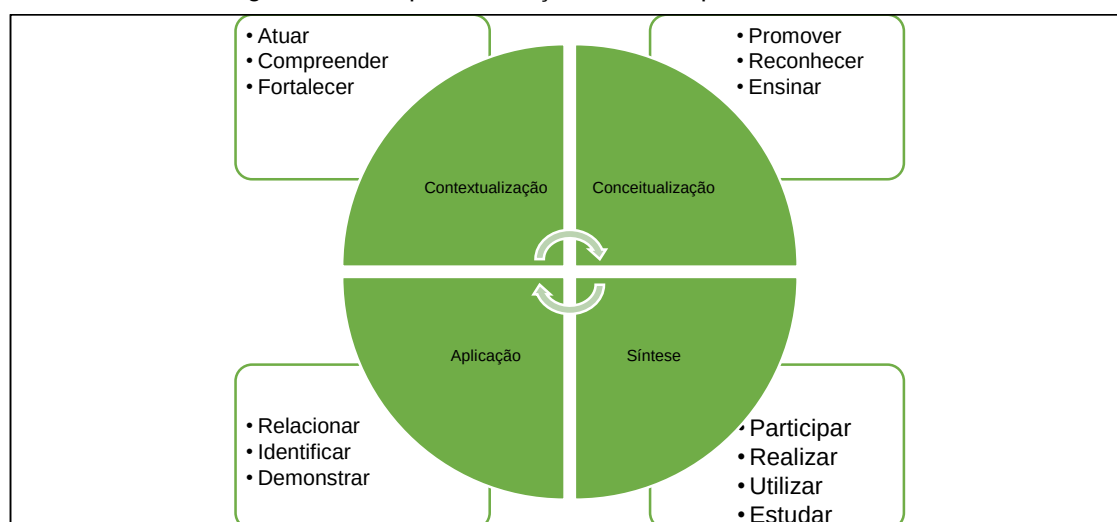
Por meio dos quatro pontos descritos na Figura 9, verifica-se que a contextualização tem o objetivo de inserir os alunos nos temas atuais e de apresentar os conceitos fundamentais da aula, como suporte para a aprendizagem. Já a aplicação prática enfoca os conceitos apresentados, utilizando-se de casos e exercícios práticos. Por fim, o professor conclui a aula através de uma síntese do que foi discutido, promovendo uma análise crítica sobre o que foi explanado.

7.2 Sistema de Interação *online*

Na instituição pesquisada, estão disponíveis para os alunos os seguintes canais de comunicação *online*:

- *Chat*: disponíveis durante a transmissão das aulas gravadas, gerenciado pelo coordenador e equipe de tutoria acadêmica do curso. Pelo *chat*, a intenção é que todas as perguntas sejam respondidas durante a transmissão;
- Fórum: nas aulas gravadas ou ao vivo é disponibilizado um fórum. O intuito é incentivar discussões para o aprofundamento do conteúdo, além de atender às dúvidas recorrentes, construindo uma conexão com os alunos em busca de um melhor caminho de resposta;
- Rádio *web*: normalmente são realizadas duas rádios *web* para cada disciplina, onde os alunos podem interagir com o professor. A primeira rádio consiste numa revisão geral para a prova objetiva e a segunda uma revisão para a prova discursiva;
- *Facebook* do curso: são postados mensalmente temas relacionados ao curso, além de promover a socialização e a participação dos alunos.

Figura 10: Campo de Atuação do futuro profissional



Fonte: a autora com base no Projeto Pedagógico do Curso (2015).

Segundo o PPC, é possível considerar que o futuro profissional da instituição seja capaz de atuar conscientemente, tendo como base os processos de ensinar e aprender. Isso sugere a inter-relação entre professores e estudantes em diferentes contextos, estendendo a Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão Educacional e produção e difusão do conhecimento para contextos escolares e não escolares. O perfil do professor egresso deve ter como princípios norteadores a competência da concepção nuclear, da coerência entre a

formação oferecida e a prática esperada, e da pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2006).

Ao considerar as características de cada aluno, tanto motivacionais, afetivas quanto cognitivas, sensoriais e o ritmo, foi organizado para o curso um currículo que promova o desenvolvimento da construção do conhecimento, onde a aprendizagem seja vista como “uma associação, determinada pelo tipo de aluno e pelo ambiente, resultando em maneiras de ensinar”. Nesse sentido, verificou-se que o curso pretende envolver o aluno no desenvolvimento desse currículo desde o planejamento até a implementação de estratégias, sendo essencial o desenvolvimento de habilidades para a solução de problemas e tomada de decisão.

Partindo desses princípios, também é possível perceber que se espera que o aluno seja um sujeito ativo, participativo, sentindo-se estimulado pelo professor, fatores que são descritos por Moraes, Rodrigues e Nunes (2017).

Da mesma forma, lembra-se o que foi destacado por Mattos, Souza e Souza (2017), que apresentaram o conceito de professor mediador do desenvolvimento das capacidades do aluno, que favorece o pensamento e a ação responsável. Nessa perspectiva, o professor deve entender a importância do seu papel em sala de aula e compreender a progressão dos alunos no processo de aprendizagem, estimulando-os a serem pensantes e reflexivos.

Ainda nesse ponto, é relevante destacar que o PPC do curso destaca o suporte afetivo como fonte para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, a fim de que se sintam seguros em seus estudos e pesquisas. Esse olhar do professor pode proporcionar uma atenção para as necessidades, problemas e preocupações dos alunos, e traçar estratégias para o desenvolvimento educacional.

Outro aspecto importante destacado no PPC para a aprendizagem do aluno faz referência ao desenvolvimento da habilidade de solucionar problemas e organizar o conhecimento adquirido para o pensamento crítico. Além disso, as atividades desenvolvidas em sala de aula, segundo os documentos, deverão ser focadas em problemas reais da região, o que sugere um significado para os alunos e possibilita satisfazer as necessidades dos mesmos.

Por fim, coloca-se que, para a presente instituição, a avaliação da aprendizagem é tida, conforme seus documentos, como um elemento de mudança de planejamento para as próximas etapas do processo do aluno. Infere-se que os conteúdos são

selecionados de maneira que sejam apropriados a todos os conhecimentos e às habilidades destinadas ao desenvolvimento das competências de ação profissional.

Pode-se ainda apontar que a avaliação, especificamente o TCC, deve atingir os resultados individuais em dois sentidos: (a) avaliar os conhecimentos prévios de cada um, mas também (b) as avaliações do trabalho ao longo de um determinado período, tendo em vista uma temática dentro do escopo do curso analisado.

7.3 O TCC perante as ferramentas do AVA

É fato que os recursos utilizados na avaliação *online* da instituição podem ser aplicados também na modalidade presencial. Dentre os instrumentos existentes, recebem destaque neste trabalho: portfólio, Avaliação Pedagógica *online* (APOL), prova discursiva, prova objetiva, estágio e TCC.

Conforme já mencionado, entende-se por portfólio a produção de um trabalho que retrata todo o aprendizado de um determinado período, que possibilita ao aluno aplicar seus conhecimentos, seja de forma escrita, poética ou até digital. Um exemplo encontrado durante a investigação é a produção de conteúdo. Nesse âmbito, viu-se que quando o aluno é estimulado à produção, cria-se uma grande possibilidade de avaliação em torno de uma atividade espontânea, a qual não é exatamente um trabalho encomendado, mas uma produção que o aluno fez e colocou à disposição, como, por exemplo, uma informação num fórum de discussão.

Por vezes, o que se analisa é a perda da oportunidade de transformar aquela atividade num elemento avaliativo. Quando essas possibilidades são identificadas, cria-se um contexto em que os alunos são estimulados a realizar atividades na modalidade EAD, sobretudo porque a atividade está sendo recompensada de alguma maneira no processo avaliativo.

Durante o processo investigativo, colocou-se a seguinte questão: por que não se usa tudo o que já está disponibilizado para o TCC? Durante a entrevista é relatado que até se

“gostaria muito de atender individualmente um aluno, avaliar uma contribuição, dar uma atenção maior, mas eu não consigo fazer isso com 5.000 alunos, eu acabo limitando as possibilidades, em função de um modelo da EAD, que especialmente na EAD de larga escala, você precisa ter a capacidade de acompanhamento de tutoria muito grande, e muitas vezes a atividade que você

quer desenvolver não é compatível com a estrutura que você tem para realizar esse acompanhamento” (PR – AVA).

É possível perceber que este seja o principal motivo: os professores enxergam as possibilidades, gostariam de colocá-las em prática, de fazer uma avaliação no fórum, aluno a aluno, de se aprofundar um pouco mais, de atender de forma individualizada, mas o modelo ainda disponibilizado dificulta esse processo. Essa constatação não se refere ao modelo do AVA da instituição, mas ao modelo de percepção da modalidade na realidade brasileira.

Por esse fato, vê-se a relevância da etapa chamada “*design* educacional”, ou seja, aquela que projeta o curso e que elenca as atividades de aprendizagem e de avaliação, as quais vão compor determinado curso. Sobre isso, aborda-se a fala de um dos respondentes: “o que os alunos vão realizar, como vão realizar e como vou avaliar o que será realizado por eles” (PR – AVA).

Durante a pesquisa quantitativa e qualitativa, observou-se que até pelo modelo da EAD, com base na IES pesquisada, têm-se dois instrumentos de avaliação, a saber: (a) provas/exercícios, incluindo as APOL, simulados, provas objetivas e provas discursivas, que são chamadas de avaliação propriamente dita pelos alunos e professores; e (b) os trabalhos, que são outra estratégia de avaliação, mas com caráter individual ou em pequenos grupos.

Também foi percebido que os alunos acessam dois segmentos de ferramentas principais: conteúdo e avaliação. O primeiro corresponde ao acompanhamento das videoaulas e o segundo ao acesso das atividades, que são semanais, as APOL, simulados e provas, como são propostos no curso. Um respondente coloca: “Sem dúvida, essas são as duas ferramentas mais usadas” (PR – AVA).

Nesse cenário analisado, não só no curso de Pedagogia, “mas nas licenciaturas em geral, eles demandam ferramentas específicas, que as outras áreas como as Engenharias, o Direito, etc. não demandam” (PR – AVA). Esse dado ficou bastante claro durante a pesquisa.

Na área educacional, até por conta da própria natureza do curso, por serem educadores e por estarem mais focados nos processos educativos e nas metodologias, alunos e professores são mais reflexivos em relação a isso. Um dos relatos do Pró-Reitor chama a atenção para essa inferência: “deveria ser mesmo, assim como a área jurídica deveria se preocupar mais com o aspecto jurídico, as engenharias para o lado

mais técnico, na área educacional existe uma preocupação com relação a isso maior do que nas outras áreas” (PR – AVA).

Talvez isso seja fato nos cursos presenciais, mas, na EAD, tal questão é percebida por conta das demandas que são apresentadas à equipe de desenvolvimento do AVA da área educacional. Em geral, elas são relativas à metodologia e são ferramentas que o AVA deveria ter para operacionalizar aquela metodologia.

De certa maneira, acredita-se que as avaliações no AVA não deveriam ser diferentes das avaliações que os alunos fazem no presencial, destacando-se, no caso deste estudo, o TCC. Durante a pesquisa, foi possível analisar que, atualmente, a EAD oferece algumas possibilidades a mais que o formato presencial, em particular na realização de certos tipos de avaliação que o presencial não permite. Isso acontece em função da limitação de tempo, espaço e horário de interação com os alunos.

Quando essa demanda está institucionalizada no projeto do curso, o AVA precisa operacionalizar e ter um recurso que faça a entrega de avaliações, como é o caso do TCC. Mas não é só isso. O AVA precisa disponibilizar um espaço para revisão e contato com o professor orientador, que deve corrigir e dar *feedback* ao aluno. Seria fundamental se a ferramenta pudesse resolver essa lacuna, por meio de um espaço em que o aluno postasse uma réplica, colocasse um comentário, disponibilizasse uma nova versão.

Dando destaque para o TCC, o aluno poderia rever e postar novamente o arquivo, e assim por diante. Uma outra característica da ferramenta poderia estar relacionada aos controles adicionais, que serviriam para administrar a quantidade máxima de postagens e de versões do TCC, especificamente. Esse recurso também poderia auxiliar na ação do professor orientador, facilitando a sua interação com o aluno, de forma que o contato fosse por meio do AVA.

Torna-se relevante mencionar que o TCC é a construção de algo novo para o aluno, que pode estar acostumado a fazer um trabalho de disciplina, mas não um TCC. Os seus elementos básicos precisam ser compreendidos, entre eles a seleção do tema, da abordagem metodológica, da definição dos instrumentos de pesquisa, da estrutura formal, dos principais pontos, do como começo, meio e fim do trabalho.

Percebeu-se, assim, que os alunos não têm referências de como elaborar um trabalho de conclusão de curso. Afinal, algum aluno de graduação está acostumado a

isso? De trazer uma abordagem mais ampla, de fazer uma pesquisa, de olhar o que existe e desenvolver um tema, de concluir?

Nota-se que a principal dificuldade da ferramenta de TCC é incorporar a orientação ao aluno. Ao mesmo tempo, deve ser uma ferramenta que instrumentaliza o processo, mas que também ensine, que ofereça condições de incorporar recursos de aprendizagem.

A partir do cenário pesquisado, é possível desenhar uma prévia de um *framework*, considerando os elementos fundamentais para se pensar uma ferramenta *online* de avaliação - TCC:

Figura 11: Base para o *framework*

Fonte: a autora (2016).

7.4 Comunicação

Com o advento das tecnologias, a comunicação ganhou destaque, sendo um meio de expressão dos desejos humanos. Consequentemente, os meios de comunicação se disseminaram e hoje, pode-se dizer, que atendem a todas as pessoas, desde aquelas que preferem escrever a mão até quem priorize o uso das redes sociais (HOWARD, 2014).

Neste campo de pesquisa não foi diferente. Diante de todo o aparato que a comunicação proporciona, ela acaba sendo o ponto importante para transmissão do conhecimento e da colaboração dos alunos no AVA.

Em seus estudos, Avram (2015) concluiu que as universidades têm um longo caminho a percorrer no sentido de se fazerem entender. Segundo a autora, na universidade existe dois tipos de comunicação: interna e externa. A interna se refere às relações entre alunos, professores e a gestão do conhecimento; a externa é como esse aluno vai conseguir ser entendido na sua rotina de trabalho.

Da mesma forma, Cabral e Tavares (2005, p. 203) acreditam que “essa evolução acelerada do conhecimento a todos os níveis tem vindo a implicar uma maior necessidade de ler, compreender e saber escrever com correção e clareza”. Nessa perspectiva, considera-se que o processo avaliativo tem como objetivo identificar os pontos a ser melhorados e possibilitar a criação de novas estratégias de recuperação para alunos com baixo rendimento, assim como o desempenho dos professores, metodologias e práticas pedagógicas.

Uma vez identificada, a comunicação que está presente nas relações também se apresenta na mediação e superação do aluno na avaliação. Tal processo abrangente da existência humana implica uma reflexão crítica sobre a prática, principalmente ao captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas dificuldades.

Assim, nesse cenário de TCC, vê-se no *framework* que a comunicação em uma ferramenta ideal deveria ser composta por:

- Uma base que possibilite a correção, na qual o professor faça alterações, complementações e coloque desafios;

- Um porto comum entre orientando-orientador. O aluno poderia colocar dúvidas específicas antes da escrita e da correção do TCC. O professor poderia inserir vídeos/textos e imagens relacionadas à temática da pesquisa;
- Um repositório de textos/artigos sobre o tema selecionado, incluindo as investigações realizadas na instituição sobre o mesmo;
- Um recurso de interpretação que possibilite ao aluno verificar o Estado da Arte do trabalho;
- Um espaço para análise crítica. Os alunos poderiam utilizar esse espaço quando quisessem saber sobre os autores clássicos e contemporâneos da temática estudada.

7.5 Publicação

A utilização das TIC na ES tem grande impacto no desenvolvimento acadêmico dos estudantes, sendo necessárias algumas práticas no decorrer do curso para que a aprendizagem seja efetiva (YOUSSEF; DAHMANI, 2008).

Por certo, dentre as habilidades importantes nesse processo, o hábito da escrita tem grande destaque, pois torna o aluno questionador e com facilidade para interpretar os textos. Além de abrir horizontes, agregar conhecimento, possibilitar tomadas de decisão e, principalmente, melhorar na comunicação, a escrita “é assim considerada como um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação” (TOURINHO, 2011, p. 332).

A partir desse hábito, pode-se dizer que a publicação torna acessível o conhecimento e cada vez mais acadêmica. Quando o cenário é de formação docente, Prado (2013) declara que a escrita é essencial para a efetivação da aprendizagem. Dessa forma, perante o perfil dos alunos do século XXI, destaca-se a avalanche de informações e a disponibilidade facilitada pela utilização das tecnologias, seja para entretenimento ou para o estudo.

Mas, como isso poderia ser no AVA do curso estudado? Através da pesquisa realizada, constatou-se que a inclusão de uma ferramenta de publicação poderia ter:

- Indicadores de desempenho: para que os alunos possam ver, a partir de um *template*, quais são as “normas” para que seu TCC seja aprovado. A intenção é

que o trabalho entre para o “banco de dados” e possa ser “visto” por outros colegas, após finalizado;

- Apresentações: depois de finalizado, é preciso checar se ele cumpriu as metas mínimas do *template* dos indicadores, abrindo “uma aba” para ver os trabalhos que já foram apresentados por outros colegas sobre a sua temática.
- Publicação: os trabalhos que cumpriram todos os critérios do *template* entrarão em um banco de dados para serem pesquisados a partir de “tags”¹⁶.

7.6 Colaboração

Com o crescimento da informação e com a disponibilização de elementos para comunicação e interação, é quase impossível a utilização de metodologias tradicionais que fazem do aluno apenas um receptor de informações, ainda mais se for considerado que o conhecimento não é algo acabado e sim a ser construído no decorrer da vida (BEIRÃO, 1998). De acordo com Costa (2005), a colaboração é um processo de trabalhado em conjunto, visando atingir os mesmos objetivos, sendo responsável pelas ações, desconsiderando a hierarquia dentro desta relação.

Nesse contexto, viu-se durante a pesquisa que é importante ter o conhecimento para formar seus alunos, motivando-os a serem autônomos na prospecção do conhecimento, não dependendo exclusivamente da sala de aula. A *internet*, por exemplo, dispõe de todo um aparato necessário para o aprendizado e proporciona a colaboração entre alunos e professores.

Considerando que na ES uma das bases é a produção de conhecimento, a

Aprendizagem Colaborativa é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo. É um conjunto de abordagens educacionais também chamadas de aprendizagem cooperativa ou aprendizagem em grupo pequeno (LUPION TORRES; ALCÂNTARA; FREITAS IRLA, 2004, p. 3).

Embora exista uma discussão sobre o significado das palavras colaboração e cooperação, Nitzke, Carneiro e Geller (1999) relatam que alguns pesquisadores

¹⁶ As *tags* na internet são palavras que servem justamente como uma etiqueta e ajudam na hora de organizar informações, agrupando aquelas que receberam a mesma marcação, facilitando encontrar outras relacionadas. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/navegador/2051-o-que-e-tag-.htm>
Acesso em: 11 jul. 2017.

acreditam que o termo cooperação engloba evidências hierárquicas de ajuda mútua, enquanto que na colaboração existe um objetivo comum, que, embora trabalhado em conjunto, não há uma hierarquia. Em outras palavras, a aprendizagem colaborativa vai além da existência da hierarquia, pois “sugere uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo” (PANITZ, 1996, p. 1), uma vez que as responsabilidades são divididas entre todos. As ações também são consideradas para todos os integrantes, já que eles têm total participação na construção do trabalho.

Springer, Stanne e Donovan (1999) ressaltam que o trabalho colaborativo propõe uma maior realização e aprendizagem aos estudantes que aprenderam em grupos pequenos do que naqueles que foram instruídos sem trabalho cooperativo ou colaborativo. A construção coletiva do conhecimento, por meio da troca entre os pares, questionamentos e resoluções de questões, permite produções coerentes, pois o grupo é, antes de qualquer coisa, uma ferramenta e um instrumento a serviço da construção coletiva do saber.

O TCC, que é o momento de estimular o aluno a ter um diálogo crítico acerca da realidade encontrada, bem como de ter a consciência da produção de conhecimento científico, pode prover da aprendizagem colaborativa no decorrer do curso. Cabe, então, aos docentes estimular as participações em fóruns, *chat*, discussões em grupos, para que, no momento do desenvolvimento do TCC, os alunos possam mensurar a importância da pesquisa e da escrita científica. As diversas abordagens, que são estímulos para novas descobertas, possibilitam a cada graduando apresentar resultados para a melhoria das práticas pedagógicas e para a formação profissional da educação.

Para os alunos, a colaboração no AVA é ponto importante no processo de elaboração do TCC, pois o mesmo deve permitir interações entre:

- Aluno / Aluno: que possam formar grupos com a mesma temática para discutir e compartilhar experiências, referências bibliográficas;
- Temáticas: para discutir e compartilhar experiências, referências bibliográficas.
- Rede Social Uninter - *Chat*. Fórum e Publicação. Essas ferramentas promovem debates e conversas que ficam em um repositório para futura pesquisa;

- Reescrita: Grupos mediados por professores especialistas que apoiam a revisão e a reescrita dos trabalhos de pesquisa.

É fundamental que a aprendizagem colaborativa entre alunos e professor esteja presente nas modalidades de ensino presencial e a distância, sendo um dos pilares para a compreensão do conteúdo e construção da aprendizagem. Sendo assim, Leite et al. (2005) apontam que é importante uma prática inovadora para superar a reprodução e atingir a produção do conhecimento, pois o professor é o mediador nesse processo.

A aprendizagem colaborativa conta com a popularização da *internet* como aliada, potencializando a interação entre alunos e professores, incitando a pesquisa e a produção em conjunto. O computador se apresenta como um recurso para a aprendizagem colaborativa, pois serve para organizar as atividades desenvolvidas pelos alunos e a colaboração entre os pares, contribuindo para a propagação do conhecimento.

Segundo Leite et al. (2005, p. 1123), “a aprendizagem colaborativa parte da ideia de construção coletiva, na busca de novos conhecimentos, que por sua vez, resultam da interação entre os indivíduos”. Pode-se dizer que os AVA devem possibilitar a troca de experiências e de conhecimentos, favorecendo debates entre alunos e professores em prol da construção do conhecimento.

7.7 Pesquisa – Análise

Beirão (1998) acredita que a participação em projetos científicos, na vida do aluno graduando, contribui para a sua formação profissional e estimula o interesse para a pesquisa acadêmica. Desse modo, ele pode compreender a diferença entre um texto acadêmico e outro informal, identificando que a especificidade de cada um está justamente na linguagem, na estética e no compromisso com a verdade em relação ao pesquisado, que legitima a informação exposta.

Por outro lado, Santiago e Faria (2011) enfatizam que o texto escrito exerce um papel social, afetando tanto o leitor quanto quem o escreveu, exercendo um papel de transformação a partir da leitura.

Viu-se, portanto, que tais pressupostos devem seguir o disposto nas linhas de pesquisa do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD, que está

organizada em dois eixos: Eixo Inicial e Eixo de Aprofundamento. O eixo inicial tem como base os conteúdos efetivos, em especial a aproximação do aluno com o curso. Em contrapartida, o Eixo de Aprofundamento propõe a aprendizagem para embasamento do conhecimento, atendendo às exigências legais e às propostas do curso.

Nessa perspectiva, a pesquisa destacou que, para melhor entender essa organização, faz-se necessária a relação entre os atores desse cenário, pois a figura do professor mediador é o foco principal no processo de aprendizagem, uma vez que ele pode sanar as dúvidas acadêmicas dos alunos.

8. CONSIDERAÇÕES E PROPOSTA DE APLICAÇÃO

Primeiramente, é preciso destacar a relevância que a presente pesquisa tem na ampliação dos horizontes acadêmicos e profissionais da pesquisadora, a qual atua em uma equipe de avaliação de trabalhos de conclusão de curso e relatórios/fichas de estágio na Escola de Educação referenciada no estudo.

Já era sabido que se precisava (re)pensar os protocolos do TCC em seus aspectos de escrita e de normas da ABNT na instituição. Contudo, a pesquisa realizada trouxe mais profundamente a necessidade de estruturação de um fluxo/ferramenta *online* para tal avaliação, evidenciando a superação de um dos principais desafios da EAD: a interação de qualidade entre professor e aluno.

Na tentativa de suprir tal *gap*, as categorias analisadas a partir das perspectivas do PPC do curso e, especialmente, dos questionários dos alunos participantes, indicaram que o principal fator da futura ferramenta deveria ser o protagonismo do aluno, mas com suporte docente, dos alunos iniciantes no processo de pesquisa científica e dos formandos de Pedagogia. Juntos, esses fatores podem promover, acima de tudo, o pertencimento do aluno diante da instituição, do processo de escrita e da sua aprendizagem, participando desde o planejamento até a proposta de soluções de problemas de forma crítica e pedagógica.

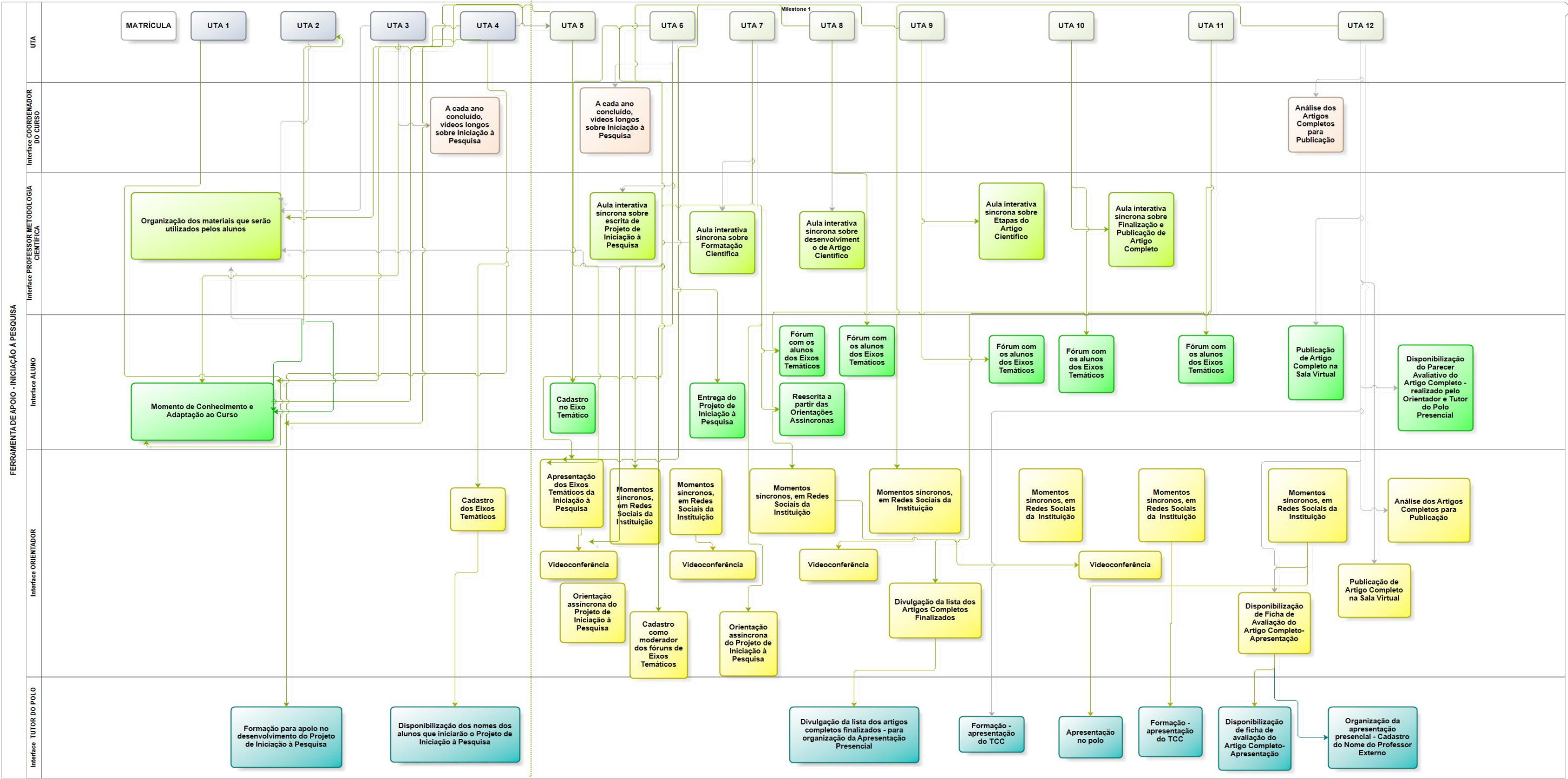
Verificou-se também que a questão não é ter mais ferramentas, e sim dotar as ferramentas de mais recursos, mais funcionalidades, destacando atividades mais significativas, exatamente o foco da preocupação dos alunos e dos profissionais entrevistados em geral. Para eles, é fundamental tornar o fluxo do TCC mais amigável, com uma riqueza maior de recursos, afinal é preciso saber:

Como faço isso? Como faço meu TCC? Sei que preciso fazer, reservar um tempo para isso, mas como fazer, me dê dicas para eu não fazer errado, que depois que eu fizer errado uma vez, vai ser muito custoso voltar atrás e fazer certo, então vamos fazer certo da primeira vez, não me deixe escrever dez laudas para depois me dizer que não era nada daquilo. Então essa orientação e a orientação correta no tempo correto, tempestiva no momento certo e oportuno é uma das principais características de uma boa ferramenta de TCC (PR – AVA).

Considerando esse cenário, pode-se propor, ao final deste estudo, um desenho/fluxo para o desenvolvimento de uma ferramenta que possa ser acoplada ao

ambiente virtual da instituição, de modo a contemplar todos os pontos referenciados. O desenho/fluxo é apresentado a seguir:

Figura 12: Ferramenta de Apoio - Iniciação à Pesquisa - FAIP



Fonte: a autora (2017).

Antes de mais, o TCC deve ser encarado como um projeto de Iniciação à Pesquisa. A partir do fluxo, aqui chamado de **FAIP (Ferramenta de Apoio e Iniciação à Pesquisa)**, pode-se perceber, primeiramente, que para avaliação na EAD ser verdadeiramente significativa, precisa-se ter em conta os agentes do processo, sendo eles: o aluno, graduando e no estudo percebido como iniciante à pesquisa científica, o professor orientador, o professor de metodologia científica, o professor responsável pelo polo de apoio presencial e o coordenador do curso.

Apresenta-se, então, uma proposta para atender tal demanda, considerando desde a entrada do aluno até a apresentação do TCC no polo, momento em que finaliza o curso. Para isso, destaca-se as UTA, que além dos conteúdos específicos de cada módulo, enfatizará o TCC.

A UTA 1 é o momento em que o aluno tem o primeiro contato com as linhas de pesquisa. É quando o professor de Metodologia Científica apresenta os eixos temáticos e explica cada um. Nessa mesma UTA acontece o momento síncrono com o orientador de TCC, um horário onde o professor estará disponível via *Facebook*, *chat*, rádio ou *YouTube*, com o objetivo de retirada de dúvida dos alunos. Esse momento é visto como essencial para a escrita do artigo científico, pois evita a reavaliação do trabalho, com possibilidades de aprovação na primeira correção.

Os momentos síncronos acontecem em cada UTA, assim, o aluno poderá ter conhecimento e retirar as dúvidas com o orientador, construindo uma afinidade.

A partir da UTA 2 até a UTA 12, as aulas interativas síncronas para explicação do TCC, o manual, a escrita científica e a importância do TCC objetivam a minimização dos problemas que ocorrem, hoje, em relação ao artigo do aluno, que posta o trabalho sem nem mesmo entender a sua finalidade e importância para sua formação.

Na UTA 3, final do primeiro ano de curso, o coordenador do curso apresenta uma aula interativa síncrona sobre TCC, com maior destaque para a formação, vinculando o tema de estudo com a formação do professor, mostrando sua atuação na prática. Essa aula acontecerá ao final de cada ano, ou seja, além da UTA 3, também nas UTA 6 e UTA 9.

Ainda na UTA 3, viu-se como é relevante o contato com o orientador via videoconferência, o que pode ser feito no polo, a reunião dos alunos para um bate-papo com o orientador. Todos esses aspectos estreitam ainda mais os laços de forma que

não fique dúvidas sobre seu artigo e, principalmente, sobre a necessidade desse estudo para a formação docente. Tais momentos devem acontecer também na UTA 5, UTA 7 e UTA 9.

O início da Fase I do TCC acontece já na UTA 6. Na UTA 7, o aluno fará o cadastro da linha de pesquisa que irá seguir. Esse movimento deve atender à solicitação de se ter um banco de dados com os trabalhos aprovados, onde o aluno possa pesquisar por tema, consultar os estudos que seguem sua linha e também se sentir motivado para este momento, sabendo que seu trabalho também pode ser visto por outros colegas interessados na mesma temática. É também nessa ocasião que são cadastrados os três orientadores: a) orientador que corrigirá, b) orientador de Escrita Científica, c) orientador tutor do curso.

Ao chegar na UTA 11, o momento é de formar o tutor do polo para a apresentação do aluno. Ao chegar na UTA 12, alcança-se o final do curso. A questão-chave aqui não é a ferramenta ter funcionalidade, mas a maneira como a ferramenta é utilizada. Toda ferramenta da EAD é útil para avaliação. Ocorre que nem todas as ferramentas são utilizadas para essa finalidade.

Vê-se que cada um, ao seu momento e em momentos de intersecção entre pares, todos terão atividades que, somadas, formam os princípios destacados na análise dos dados, como colaboração, escrita e publicação. É possível dizer que o fluxo desenhado pode estimular o aluno a ter um diálogo crítico acerca da realidade encontrada, ter a consciência de que está produzindo conhecimento científico e prover da aprendizagem colaborativa no decorrer do curso.

- Aluno/Aluno: que possam formar grupos com a mesma temática para discutir e compartilhar experiências, referências bibliográficas;
- Grupos formados por alunos com a mesma temática para discutir e compartilhar experiências, referências bibliográficas;
- Grupos em que os alunos possam trocar experiências, organizados pelas temáticas das linhas de pesquisa;
- Rede Social da Instituição estruturada por essas ferramentas, apoiando a promoção de debates e conversas, armazenadas em um repositório para pesquisa futura;
- Grupos mediados por professores especialistas que apoiem a revisão e a reescrita dos trabalhos de pesquisa.

O aluno, neste (novo) movimento, será responsável pelo cadastro no eixo temático que lhe interessa para a pesquisa, bem como para a escrita e postagem do projeto. A interação ocorre a partir do momento em que o iniciante se torna ativo nos fóruns específicos, que podem ser abertos ao longo do curso, não apenas no final. Podem participar colegas de diferentes localidades, que estejam estudando a mesma linha de pesquisa. Os fóruns chegam como suprimento do tão solicitado ponto de cooperação entre aluno-aluno na EAD, mas de forma massiva e inconstante, sendo significativo a partir de interesses em comum. Cabe ao aluno a escrita e a reescrita desse projeto, após as indicações do professor orientador e da publicação da versão final do mesmo em forma de artigo.

Para que o iniciante seja capaz dessas interações e produções, verifica-se que um dos principais critérios para a otimização da qualidade desse tipo de trabalho na EAD é o corpo docente que o acolhe. No âmbito do TCC *online*, é inviável apenas ter um professor-orientador, chegando a ser utópico. Apenas um professor não consegue, de forma criteriosa e coerente, orientar todo o processo dessa significativa quantidade de graduandos que a modalidade tem.

Nesse aspecto, a FAIP, juntamente com o coordenador do curso, pode indicar os nomes para cada tipo de docência nesse processo e apoiar os conceitos da iniciação à pesquisa na área de Educação.

O segundo professor que aparece na FAIP indica os aspectos de formatação, da apresentação dos conceitos gerais de pesquisa na educação, das possíveis linhas que podem ser pesquisadas no curso de Pedagogia, inclusive da responsabilidade de aulas síncronas e assíncronas. A responsabilidade é de um professor especialista em metodologia científica.

Já o tutor do polo de apoio presencial tem um papel de formação com os demais profissionais locais, em particular pela relevância desse tipo de trabalho, responsabilizando-se pelo envio dos nomes, através da FAIP, dos alunos que iniciarão o projeto de pesquisa e dos que já terminaram e estão em fase de apresentação no polo.

Finalmente, o professor orientador é visto na FAIP como o mentor de cada linha. Não basta ser professor do curso para orientar um TCC, tem que ser um professor do curso que já tenha um *know how* na temática escolhida pelo aluno, moderando, de forma ativa e colaborativa, as atividades daquele grupo de alunos interessados na sua

temática. Os momentos de interação desse profissional com seus orientandos são mais contínuos. Nessa perspectiva, é notória a importância do professor orientador como condutor da aprendizagem na busca dessa formação crítica e reflexiva, pois “o ensino a distância deve ser organizado de maneira que favoreça o estabelecimento de relações entre os conteúdos abordados e contribua para a criação de uma rede de significados” (SALUME, 2012, p. 3).

Soares et al. (2014, p. 4) afirmaram que a orientação funciona como “apoio educacional”, “auxilia os alunos a assimilarem as experiências e informações educacionais de forma particularizada individual ou em grupo”, suplementando o que foi ensinado e possibilitando a retirada de dúvidas. Os autores, ainda relatam, que “o papel do tutor acadêmico é ser um facilitador da aprendizagem” proporcionando uma relação de confiança entre aluno e tutor.

Pode-se dizer que esse novo papel que o professor terá que assumir inclui a competência de ser **líder de um grupo de pesquisa**.

Conclui-se, portanto, que, para além da necessidade de se desenvolver uma ferramenta que disponha de recursos para atender o PPC, é preciso de um espaço que suporte o encontro das linhas de pesquisa, podendo ser no formato de motivação e afetividade. O iniciante nesse universo tão complexo precisa se sentir acolhido pelo AVA, o qual deve atender às suas necessidades ativas, como conversar, trocar experiências e até escrever e publicar. Ora, ficou evidente durante a coleta de dados que existe uma falta de pertencimento por parte do aluno e de participação no desenvolvimento das suas ações na graduação, desde o planejamento, estratégias e soluções de problemas, ou seja, da avaliação.

Outro ponto é como o professor deveria ser visto, como efetivo especialista da área, referência, tendo momentos para atender o aluno. Se na EAD a forma personalizada e individual é difícil de alcançar, propostas como a FAIP podem apoiar a personalização do grupo de pesquisa: interesses, dificuldades, troca de bibliografias, etc.

Ainda, destaca-se a importância da pesquisa estar vinculada aos problemas reais da região onde o aluno mora, assim ele poderá encontrar nesse ambiente as bases teóricas próprias de sua região, utilizando referências clássicas, nacionais e internacionais atuais, valorizando os pesquisadores da sua comunidade. Esse é mais um ponto de **pertencimento**.

Para que o TCC seja realizado e almeje a aprendizagem do aluno, é importante destacar que um espaço para publicação deve ter como princípio o apoio pedagógico, propiciando apresentações entre os colegas e ferramentas de indicadores de desempenho. Esses indicadores atuam na superação dos desafios para uma aprendizagem significativa e apresentam resultados esperados, pois, com esse roteiro, pontua-se que o trabalho seja de qualidade.

É necessário ressaltar que os alunos que estão na fase de escrita do TCC, em especial na modalidade EAD, sentem maior fragilidade para buscar informações e orientações pedagógicas. Por isso, a colaboração é indispensável para um bom resultado nas atividades que se pretende desenvolver.

Dentre os dados levantados, duas ferramentas que possibilitam a coparticipação entre alunos e que contemplam as redes sociais são o *chat* e o fórum, as quais podem contribuir para uma publicação a partir da relação entre os elementos.

Consequentemente, o contato com o professor orientador, para esses alunos, corrobora para a autoria do trabalho, sobretudo pelo fato de apoiar o desenvolvimento de competências, como análise crítica, interpretação, leitura, relação entre orientando e orientador, e correção, e não só pelo objetivo de tirar dúvidas. A relação entre esses elementos é importante para a fluência na comunicação: ouvir os alunos possibilita a interpretação e, consequentemente, uma aprendizagem efetiva. A comunicação, de acordo com a voz dos alunos deste século, é, claramente, um dos itens com maior frequência nesta pesquisa.

Assim, a EAD pode permitir, mais conceitualmente, as avaliações de aprendizagem formativa contínua ou pontual, pois percebeu-se pouca exploração nessa parte. É preciso pensar em uma interface mais amigável, intuitiva para o aluno, mais perceptiva, com riqueza de instrumentos avaliativos, os quais tenham “recursos utilizados para coleta e análise de dados no processo ensino-aprendizagem, visando promover a aprendizagem dos alunos” (ZANON; ALTHAUS, 2008, p. 2).

É ainda importante relatar que a escolha do instrumento de avaliação influenciará no resultado obtido. Logo, é necessário ter objetivos claros em relação ao que se espera com a avaliação, escolhendo o recurso que possibilite tal resultado (MERCADO, 2008). Para tanto, o conceito de professor pesquisador reflete em uma nova proposta, afinal é preciso pensar “a pesquisa como possibilidade de formação de docentes capazes de

refletirem criticamente sobre sua prática pedagógica” (CARTAXO; MENDES; PEROBELLI, 2008, p. 181).

Não se trata, tampouco, de pensar somente na entrega de trabalhos, mas de promover a interação entre os alunos, pois “a área educacional tem uma característica que os alunos interagem mais, eles participam mais” (PR – AVA). Tal fato, por sua vez, exige um conhecimento na área a ser pesquisada, a formulação de um problema de pesquisa e a forma como resolvê-lo, além da coleta, análise de dados e finalização das conclusões alcançadas.

Em suma, pode-se dizer que a escrita científica é o momento em que o aluno alcança sua autonomia e mostra sua fortaleza acadêmica, atendendo a expectativa de expansão, no país, da ES na modalidade EAD. Relembra-se que o MEC dispõe de princípios, diretrizes e critérios para regulamentar e servir de referencial de qualidade para as instituições dessa modalidade. Esses parâmetros compreendem não só a obrigatoriedade de entregar um trabalho, mas de ter em vista que as instituições podem dispor de diferentes linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. De todo modo, não se pode ignorá-los dos projetos pedagógicos.

Em complemento, Dias (2011, p. 29) coloca que é preciso pensar no

primeiro passo para que o estudante coloque em dúvida concepções acerca da realidade, indo além de coleta e análises de dados e de um amontoado de referências bibliográficas, não devendo constituir este o único momento de indagações sobre a problemática da realidade, servindo como princípio investigativo que deverá ir além. É a possibilidade de uma reflexão crítica e sistemática acerca de um determinado tema.

Portanto, o contato com o orientador pode e deve ser feito pelo AVA, na sala virtual, a partir de um ponto focal, no qual o aluno possa ter as orientações e a disponibilização dos conteúdos. Essa sala virtual tem um grande trabalho a fazer, pois os professores responsáveis devem postar atividades, determinar um ou mais encontros, avançar para ter a segurança de que o trabalho se torne um projeto coerente e artigo de pesquisa, e fechar um roteiro de estudos por meio de uma reflexão e produção crítica.

Finalmente, ratifica-se que este estudo contribuiu para a visão que se deve ter sobre o sistema, que é específico, com a qual seja possível viabilizar um bom fechamento do trabalho, em função dessas demandas, na perspectiva do aluno o sobre

o que a instituição deve oferecer para ele. Ou seja, a busca por boas práticas de trabalho, com o objetivo de acompanhar melhor o aluno.

Com base no que esses alunos informaram, esta e muitas outras IES já têm o AVA, mas precisam utilizá-lo diante da demanda do aluno, do anseio de contato com os atores envolvidos no momento da oferta do TCC e das suas perspectivas.

Assim, tendo como tríade a Avaliação – TCC – EAD, foi possível criar estratégias dentro de um AVA que facilitam o contato com esse estudante. Ainda que a comunicação seja a distância, vista no início por muitos como um grande desafio, ela possui como aliada a mediação pelas tecnologias.

REFERÊNCIAS

ABMES. EM 5 ANOS, 50% DAS MATRÍCULAS DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR SERÃO NA MODALIDADE EAD. Disponível em: <http://abmes.org.br/noticias/detalhe/1900/em-5-anos-50-das-matriculas-do-ensino-superior-particular-serao-na-modalidade-ead>. Acesso em: 07/12/2016.

ALMEIDA, Nádia. **Preconceito x crescimento da educação à distância no Brasil:** uma discussão frente à realidade da UnB/UAB no curso de pedagogia. 2014.

ALONSO, Katia. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010.

AMARAL, M. Antônio; ASSIS, Kleine Karol; BARROS, Gilian C. Avaliação na EaD: contextualizando uma experiência do uso de instrumentos com vistas à aprendizagem. In: **IX Congresso Nacional de Educação-Educere, Curitiba**. 2009. p. 4477-4488.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

AVRAM, Emanuela Maria et al. Internal And External Communication In Higher Education Institutions. **SEA-Practical Application of Science**, n. 8, p. 273-282, 2015.

BARBOSA, Flavia. Avaliação da aprendizagem na formação de professores: estão os futuros professores preparados para avaliar? **Anais do IX Congresso Anped Sul**. Caxias do Sul, 2012.

BAUER, Martin.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 7. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2008.

BAUTISTA, Guillermo; BORGES, Federico; FORÉS, Anna. **Didáctica universitária em entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje**. Madrid: Narcea, 2006.

BEIRÃO, P. S. L. **A importância da iniciação científica para o aluno de graduação**. [online], Boletim 1208, UFMG, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1208/pag2.html>. Acesso em 18/04/2017.

BELLONI, Maria. **Educação a distância**. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

BENTO, Maria; PEREIRA, Fátima. A avaliação na formação inicial de professores: um estudo de caso. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

BEZERRA, Danielly de Sousa; COSTA, Edinardo Nogueira; MARQUES, Jefferson Antonio. CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DISCENTE. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 212 – 221, set/dez. de 2016.

BOTH, Ivo. **Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem.** Curitiba: IBPEX, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº. 9.394, de 20.12.1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 10/08/2016

____. Ministério da Educação. Lei Federal. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** MEC, 2005.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 23/07/2016

____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.

____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - capes no fomento inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 02/07/2016

____. INEP. **Censo da Educação Superior.** Brasília: Ministério da Educação, 2013

____. INEP. **Censo Escolar.** Brasília: Ministério da Educação, 2014.

____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 14/07/2016

____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.** RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192

____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016. **Instituições de ensino superior têm novas normas para cursos a distância.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192

____. **METAS DO PNE.** Observatório do PNE.

____. Ministério da Educação. **O Plano Nacional de Educação (2014/2024)** em movimento. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>

____. Ministério da Educação. **CONAE.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/325-programas-e-acoes-1921564125/conae-conferencia-nacional-de-educacao-184997880/12422-conae-apresentacao>

____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia. Educação e novas tecnologias: um (re)pensar. Curitiba: **InterSaberes**, 2011.

CABRAL, Luiz. **A paisagem como campo de visibilidade e de significação:** um estudo de caso. Espaço e cultura, Rio de Janeiro, n. 13, p.47-62, jan./jun. 2002.

CABRAL, Ana Paula; TAVARES, José. Reading/comprehension writing and academic success a diagnosis study in four portuguese universities. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 203-213, 2005.

CARBONNEAU, Michel; HÉTU, Jean-Claude. Formação Prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: PAQUAY, Léopol; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARTAXO, Simone; MENDES, Kátia; PEROBELLI, Raquel. Tutoria no ensino a distância na orientação do TCC: estabelecendo procedimentos. **Revista Intersaberes**, v. 3, n. 6, p. 177-191, 2012.

CASSAB, Latif Antonia. Tessitura investigativa: a pesquisa científica no campo humano-social. **Rev. katálisis** vol.10 no. spe Florianópolis 2007.

CASTELLS, Manuel. **La sociedade RED: uma visión global**. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

CHARCZUK, Simone Bicca; DE MENEZES, Crediné Silva. Avaliação em EAD: A experiência realizada no Curso De Pedagogia a Distância (PEAD/UFRGS). **RENOTE**, v. 6, n. 2. 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. Princípios de EAD em cursos de Licenciatura a distância. **ABED**, 2008.

COSTA, Karla; FARIA, Geniana. EAD – sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial. **ANAIS do Congresso ABED**, 2008.

COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 9, n. 17, 2005.

CRESWELL, John; CLARK, Vicki. **Pesquisa de Métodos Mistos**. Porto Alegre. Editora Penso. 2013.

DE OLIVEIRA VIEIRA, Vânia Maria; SOUSA, Clarilza Prado. Contribuições do Portfólio para a avaliação do aluno universitário. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 235-355, 2009.

DE MATTOS, Matheus Carvalho; DE SOUZA, Carlos Henrique Medeiros; DE SOUZA, Ana Karina Mendonça. Estudo sobre o perfil tecnológico profissional desejável para professores que atuam na educação a distância. **InterSciencePlace**, v. 12, n. 1, 2017.

DE SÁ BARRETO, Elba Siqueira. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 1.

DEMO, Pedro. **Educação Hoje: novas tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

DIAS, Cilene Marcondes. **A realização do trabalho de conclusão de curso: a perspectiva dos alunos do curso de pedagogia da UEL Trabalho de Conclusão de Curso**

apresentado ao curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à licenciatura plena em Pedagogia. 2011.

DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8 - 22, jan/jul 2008

FAGUNDES, Léa da Cruz. A Formação de Professores na Licenciatura Presencial e na Licenciatura à Distância: semelhanças e diferenças. IN: **Desafios de Educação à Distância na Formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, 2006. p.67-78.

FELDEN, Eliane et al. O pedagogo no contexto contemporâneo: desafios e responsabilidades. **Vivências**. Vol. 9, N.17: p. 68-82, Outubro/2013

FERREIRA, Letícia Palhares. Avaliação no Ensino a Distância: possibilidades e desafios. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância 2012**, 2012.

FUJISAWA, Dirce. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança**: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GATTI, Bernadete A. Avaliação educacional no brasil: pontuando uma história de ações **EccoS Revista Científica**, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 17-41 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP** • São Paulo • n. 100 • p. 33-46 • dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014
3

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GUAREZI, Rita; MATOS, Marcia. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba. Editora IBPEX, 2009.

GUSSO, Sandra de Fátima Krüger. O tutor-professor e a avaliação da aprendizagem no ensino a distância. **Ensaio Pedagógicos: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET** Disponível em: <http://www.opet.com.br/revista/pedagogia/pdf>, n. 2, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito e Desafio**: uma perspectiva construtivista. 12 ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

HORTA, Maria Helena. Que educadores desejamos? Que educadores formamos? **Seminário “Formação Inicial de Professores”, promovido pelo Conselho Nacional de Educação**. p. 272-282, 2015.

HOWARD, Melissa. Effective Communication in Higher Education. **Online Submission**, 2014. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547634.pdf>. Acessado em: 17/06/17

JENSEN, Ben. **Catching up**: learning from the best school systems in Eats Asia. Australia: Grattan Institute, 2012.

JENSEN, Ben; SONNEMANN, Julie; ROBERTS-HULL, Katie; HUNTER, Amélie. Beyond PD: **Teacher Professional Learning in High-Performing Systems**. Washigton: National Center on Education and the Economy, 2016.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Desenvolvimento profissional de professores universitários**: caminhos de 2013 uma formação pedagógica inovadora. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2013.

JUNGES, Kelen dos Santos; FREITAS, Mariane de. A metodologia de portfólios na formação docente inicial: mapeando aprendizagens e tecendo considerações. In: JUNGES, Kelen dos Santos; SILVA, Eliane Paganini da; SCHENA, Valéria Aparecida. (Orgs.) **Formação Docente**: Tendências, Saberes e Práticas. Curitiba: CRV, 2017. P. 167-182.

KOLBE JUNIOR, Armando. A mediação pedagógica em ambientes enriquecidos com a tecnologia em um curso a distância de Pedagogia. Disponível em: <http://www.kolbejunior.net/MESTRADO/2016/html5forpc.html?page=0>. Acessado em: 08/07/2017.

LEITE, Ligia. A *internet* e a prática educativa: ferramenta apenas de ead? Anais do Congresso **ABED**, 2002.

LEITE, Cristiane Luiza Köb; PASSOS, Marileni Ortencio de Abreu; TORRES, Patrícia Lupion; ALCÂNTARA, Paulo Roberto. **A aprendizagem colaborativa no ensino virtual**. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TC_C1167.pdf. Acessado em 03/04/2017

LIBÂNEO, José. **Organização da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LISTON, Paulo Cezar; DA SILVA, Maria Ivone. A Importância da Disciplina de Metodologia Científica na Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC nos Cursos de Graduação. **Revista Científica da Fecra, Costa Rica**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2012.

LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**: o estado da arte, (orgs). Volume 2 -- 2. ed. -- São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LITTO, Fredric. As interfaces da EAD na educação brasileira. **Revista USP**: São Paulo • n. 100 • p. 57-66 • Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014.

LOPES, Rita de Cássia Soares. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. **Obtido a**, v. 9, p. 1534-8, 2011.

LUCKESI, Carlos **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições - 11.ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

____Avaliação da Aprendizagem Escolar: um ato amoroso. In: **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 168-171.

____. **Verificação ou avaliação**: o que pratica a escola? Série Ideias n. 8, São Paulo: FDE, 1998, pp. 71-80.

LUPION TORRES, Patrícia; ALCANTARA, Paulo R.; FREITAS IRLA, Esrom Adriano. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 13, 2004.

MACHADO, Dinamara Pereira; MORAES, Marcio Gilberto de Souza. Educação à distância: fundamentos, tecnologias, estrutura e processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Érica, 2015.

MÉNDEZ, Juan. Manuel. Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Ferramentas de Avaliação na Educação Online. In: **IX CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA**. 2008. p. 1-14.

MORAES, Lenalda Vieira Santos; RODRIGUES, Jéssica; NUNES, Andrea Karla Ferreira. Educação a distância: o pioneirismo da Universidade Tiradentes em Sergipe. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 1, p. 131-150, 2017.

MORAIS, Ana; NEVES, Isabel. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. **Revista Portuguesa de Educação**, 20 (2), 75-104, 2007.

NICKEL, Érica. (2003) Docência: desafios, enfrentamentos e conquistas. Em: Behrens, M. (Org.). **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat.

NITZKE, Julio Alberto; CARNEIRO, Maria Lucia; GELLER, M. **Aprendizagem cooperativa / colaborativa apoiada por computador (ACAC)**. Trabalho apresentado no SBIE 1999. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/~alunospg99/mara/> Acesso em: 17/04/2017

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

O que é tag? Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/navegador/2051-o-que-e-tag-.htm>. Acessado em: 11/07/2017.

OLIVEIRA, Adriana; APARECIDA, Celena; SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. In: **Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), VIII. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação: formação de professores**. Curitiba: Champagnat. 2008. p. 2383-2397.

OLIVEIRA, Diene Eire de Mello Bortotti de; GASPARIN, João Luiz. **A expansão da educação a distância no brasil e os aspectos pedagógicos esquecidos. Seminário de Pesquisa do PPE**. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/39.pdf Acessado em: 10/07/2017.

OLIVEIRA. Gleyva. **A avaliação no sistema de educação a distância**. 2012.

PARDO, Maria; COLNAGO, Neucideia. Planificación y evaluacion de enseñanza para profesores de escuela publica: um enfoque de la formación puesta em practica em Brasil. In: PARDO, Maria; GALZERANI, Maria; LOPES, Amélia. **Uma “nueva” cultura para la formación de maestros: és posible?** Porto: LIVPSIC, 2008.

PASSERINO, Liliana; GLUZ, João Carlos; VICARI, Rosa Maria. Uma proposta para mediação tecnológica em espaços virtuais de aprendizagem. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. 2007. p. 238-249.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PANITZ, Theodore. **A definition of collaborative vs cooperative learning**. Disponível em: Acesso em: 14 dez. 2003.

PRADO, Maria Renata. Pesquisa como estratégia de ensino: uma proposta inovadora em faculdades privadas. **Revista Ensino Superior**, nº 11, 2013.

PRODANOV, Cleber. FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marli; COPPOLA, Neusa. **O uso do computador e da internet como ferramentas pedagógicas**. 2009.

RAUPP, Fabiano. Maury; BEUREN, Ilse. Maria. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais**. In: BEUREN, I. M. (Org.). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2003.

ROCHA, Enilton. Avaliação na EAD: estamos preparados para avaliar? **ANAIS do Congresso 20º CIAED**. Curitiba: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2014.

ROMÃO, Eliana Sampaio. **A COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FORA DO COMUM DE PROFESSORES**: obsessões e (in)certezas. TICs & EaD em Foco. São Luís, v.3 n. especial, mar. 2017

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DE ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SACRISTÁN, Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SALUME, Paula Karina; QUEIROZ, Simone Fernandes; SANTIAGO, Ronaldo Rajão. **Análise da efetividade do fórum de discussão nos processos de ensino e aprendizagem em EAD**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/156c.pdf>. Acessado em: 01/05/2017.

SANTIAGO, Patrícia Ferreira; FARIA, Maurício. **A escrita no ensino superior**: uma prática desejável A escrita no ensino superior: uma prática desejável. Professores em Formação ISEC/ISED Nº 2 1º semestre de 2011

SANTOS, João. Avaliação no ensino a distância. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 38, n. 4, p. 6, 2006.

SANTOS, Uillians Eduardo; CASTILHO, Vanessa Maria Redígolo. Avaliação da aprendizagem em cursos de licenciaturas: o que dizem os alunos formados. **Revista Educação em Debate**. v. 38, n. 66-71, 2016.

SANTOS FELÍCIO, Helena Maria dos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em revista**, n. 32, 2008.

SILVA, Ari Gonçalves; ANDRADE, Luci Carlos; SILVA, Milene Bartolomei. **Educação a distância**: as novas tecnologias e o papel do tutor na perspectiva da construção do conhecimento. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/46.pdf>. Acessado em 25/05/2017.

Schön, Donald. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em: WUNSCH, Luana. **Formação inicial de professores do ensino básico e secundário**: integração das tecnologias da informação e comunicação nos mestrados em ensino. 2013.

SOARES, Elisangela Luna; FERNANDES, Alvaro Martins Junior; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. ZANONI, Elian; COELHO, Katia Solange. **Fórum**: meio de interação na ead. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/205.pdf>. Acessado em 09/03/2017.

SOUZA, Roger Marchesini de Quadros. Os desafios do processo de construção do TCC em EaD. **Educação & Linguagem** • v. 18 • n. 2 • 87-100 • jul.-dez. 2015

SPRINGER, Leonard; STANNE, Mary Elizabeth; DONOVAN, Samuel S. Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. **Review of educational research**, v. 69, n. 1, p. 21-51, 1999.

SUHR, Inge Renate Frose. **Teorias do conhecimento Pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

TORI, Romero. Avaliando Distâncias na Educação. In: **Congresso Internacional de Educação a Distância**. 2001.

_____. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: SENAC, 2010.

TOURINHO, Cleber. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul.-dez. 2011.

UNESCO. Global MIL Assessment Framework. **Communication and Information**. 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>

_____. **O docente como protagonista na mudança educacional**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666por.pdf>
Acessado em: 21/04/2017

UNINTER. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Curitiba, 2015.

USP. **Licenciaturas em Ciências**. O que é AVA? Disponível em: <http://wp.licencias.usp.br/apresentacao-do-ava/> Acessado em: 01/04/2017.

VEIGA, Ilma; VIANA, Cleide. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma; SILVA, Edileuza (Orgs). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** São Paulo: Papyrus, 2010.

VICTORINO, Ana, HAGUENAUER Cristina. Avaliação em EAD apoiada por Ambientes Colaborativos de Aprendizagem no programa de capacitação para a Qualidade da COPPE/UFRJ. Anais do Congresso da **ABED**, 2004.

VIDAL, Eva; BEHRENS, Marilda; MIRANDA, Simone. A conexão das abordagens pedagógicas na sociedade do conhecimento. In: BEHRENS, Marilda (org). **Docência Universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Editora Champagnat, 2003.

YOUSSEF, Adel Ben; DAHMANI, Mounir. The impact of ICT on student performance in higher education: Direct effects, indirect effects and organisational change. **RUSC. Universities and Knowledge Society Journal**, v. 5, n. 1, p. 45-56, 2008.

WUNSCH, Luana. **Formação inicial de professores do ensino básico e secundário: integração das tecnologias da informação e comunicação nos mestrados em ensino**. 2013.

WUNSCH, Luana Priscila; MACHADO, Dinamara Pereira. Prática na formação de professores: revendo caminhos inovadores já percorridos. In: JUNGES, Kelen dos

Santos; SILVA, Eliane Paganini da; SCHENA, Valéria Aparecida. (Orgs.) **Formação Docente: Tendências, Saberes e Práticas**. Curitiba: CRV, 2017. P. 57-67.

ZANON, Denise Puglia; ALTHAUS, Maiza Margraf. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária**. Disponível em: [http://www. maiza. com. br](http://www.maiza.com.br)>. Acesso em, v. 7, n. 04, p. 2012, 2008.

APÊNDICES

Apêndice 1: Entrevista com Pró-Reitor de Tecnologias Educacionais

- 1.Qual a sua experiência no desenvolvimento de ferramentas EAD?
2. Como entende a avaliação *online* nos dias atuais?
- 3.Quais as ferramentas que acredita que são fundamentais para atividade de avaliação? Por quê?
- 4.Quais as ferramentas que já desenvolveu e que viu que não tiveram tanta funcionalidade para a avaliação? Por quê?
- 5.Como se dá a relação entre curso e equipe de desenvolvimento na hora de escolher as ferramentas de avaliação?
- 6.Quais recursos acredita que os alunos e professores mais utilizam no AVA? Por quê?
- 7.Quais são os pedidos de ferramentas que mais chegam do Curso de Pedagogia?
- 8.Como são escolhidas as ferramentas de avaliação que estão no AVA? Acredita que elas suprem as necessidades dos alunos no momento do TCC? Por quê?
- 9.Quais as ferramentas que acredita que ainda faltam estruturar para avaliação *online* de TCC, quais tipos de ferramentas não poderiam faltar?

Possibilidades:

Nula	Razoável	Boa	Intensa

Limitações:

Nula	Razoável	Boa	Intensa

As ferramentas de interação dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA permitem o professor conhecer quem é o seu aluno de forma:

Nula	Razoável	Boa	Intensa

Possibilidades:

Nula	Razoável	Boa	Intensa

Limitações:

Nula	Razoável	Boa	Intensa

As ferramentas de interação dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, permitem o professor conhecer as necessidades de aprendizagem de seu aluno de forma:

Nula	Razoável	Boa	Intensa

Possibilidades:

Nula	Razoável	Boa	Intensa

Limitações:

Nula	Razoável	Boa	Intensa

As ferramentas de interação dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, permitem o professor avaliar o trabalho do aluno de forma:

Nula	Razoável	Boa	Intensa

Possibilidades:

Nula	Razoável	Boa	Intensa

Limitações:

Nula	Razoável	Boa	Intensa

4. Quais as competências que um aluno precisa ter para ser um aluno na modalidade EAD?

- () Conhecedor de informática básica/*internet*
- () Conhecedor de informática avançada/*internet*
- () Bom leitor

- () Interpretativo
- () Comunicativo
- () Criterioso
- () Pesquisador
- () Analista de conteúdo
- () Outros.

Quais? _____

5. Se tivesse o poder de estruturar uma plataforma para avaliação *online* de TCC, quais tipos de ferramentas não poderiam faltar?

() Comunicação / Interação

Perante a comunicação e interação

____ *E-mail*

O que pode melhorar?

____ *Chat*

____ Fórum

____ Rádio

____ Aulas Interativas

____ Tutoriais

() Avaliação

Perante a Avaliação,

____ Trabalho

O que pode melhorar?

____ Conceito

Outros métodos. Quais?

Apêndice 3: Comunicado aos polos

Prezado(a) Coordenador(a),

Chamo-me Ana Paula e sou aluna do Mestrado em Educação e Novas Tecnologias da Uninter.

Estou na fase de aplicação do meu projeto, cujo título é **Avaliação na modalidade EAD: Recursos em prol da aprendizagem significativa no Curso de Pedagogia**, o qual tem como objetivo desenhar um recurso dentro do AVA que otimize a avaliação do TCC. A partir das perspectivas dos alunos, objetiva-se levantar indícios que possam melhorar o processo de avaliação no TCC.

Assim, gostaria de contar com sua colaboração para incentivar seus alunos do curso de Pedagogia, que estão na fase do TCC Projeto e TCC Final, a responderem à enquete disponível no seu AVA, que encerra dia 27/11/2016.

Sua contribuição será muito valiosa e trará indicativos para melhoria da ferramenta e, conseqüentemente, da aprendizagem do aluno.

Certa de sua colaboração, agradeço.

ANEXOS

Anexo 1: Aprovação Comitê de Ética



CENTRO UNIVERSITÁRIO
INTERNACIONAL- UNINTER



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação na modalidade EAD: recursos em prol da aprendizagem significativa no Curso de Pedagogia

Pesquisador: Ana Paula Soares

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57746616.2.0000.5573

Instituição Proponente: Centro Universitario Internacional UNINTER

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.665.355

Apresentação do Projeto:

Com a modernidade globalizada a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação, diversos segmentos sofreram mudanças, afetando inclusive o modo de aprender. Tal interconexão global transforma a relação tempo e espaço, o que dá nova direção na sociedade, por contato com novas culturas e pela compreensão da mesma no contexto local, tornando o indivíduo um ser reflexivo perante a sua relação com a sociedade e com a transformando informações em conhecimento.

Neste sentido, este estudo pretende desenhar recursos de avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso, os quais podem servir como base para a otimização da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizado pelo Centro Universitário Internacional Uninter. Para tal, será aplicado um questionário aos estudantes do curso de Pedagogia, numa amostra de aproximadamente 5.000 (cinco mil) estudantes, que estão na fase de escrita e avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, ainda questionário com profissionais da EaD: professores, tutores, coordenador do curso, programadores do AVA, etc, por meio do Google Docs, afim de conhecer as percepções de melhorias e como cada um se vê no processo de avaliação. A escolha do curso de Pedagogia da ESE Escola Superior de Educação, se deu por ser o maior curso da escola, dos dez cursos ofertados, ou seja, com a quantidade de alunos que pode

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3311-5926

CEP: 80.510-030

E-mail: etica@uninter.com



CENTRO UNIVERSITÁRIO
INTERNACIONAL- UNINTER



Continuação do Parecer: 1.665.355

gerar maior significância para os resultados. Numa abordagem mista, qualitativa e quantitativa, que segundo Creswell e Clark (2013, p. 21) [...] projetos e métodos mistos são aqueles que incluem pelo menos um método quantitativo (destinado a coletar números) e um método qualitativo (destinado a coletar palavras), em que nenhum tipo de método está inerentemente ligado a qualquer paradigma particular de investigação.

A relevância da proposta se dá a partir da experiência com a educação a distância, na qual possibilita novos paradigmas pedagógicos que contribui para a aprendizagem, as tecnologias utilizadas nesta modalidade servem como laboratório para o ensino, tanto a distância e por que não dizer para o presencial.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenhar ferramentas que otimizem a avaliação do TCC, por meio dos recursos disponíveis no AVA, utilizado pelo Centro Universitário Internacional Uninter, em prol de uma aprendizagem significativa dos alunos que estão nesta fase do curso.

Objetivo Secundário:

- Conhecer as perspectivas dos alunos sobre a utilização do AVA no período de avaliação do TCC.
- Entender como se dá a avaliação de TCC online sob a ótica dos professores orientadores.
- Revisar o estado da arte da avaliação online em contexto nacional e internacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há.

Benefícios:

O presente trabalho deve contribuir para a avaliação na EaD, pois pretende-se estudar e apresentar novas ferramentas para avaliar, uma vez que o ato de avaliar, "[...]constitui um ponto alto a favor de uma aprendizagem consequente", segundo Both 2011, p. 17. Considerando a aprendizagem na EaD fatores como econômicos, sociais, históricos de vida e formação são extremamente relevantes como no ensino presencial, porém na EaD o professor não tem o contato físico e não conhece história do aluno. Por isso, a preocupação com a avaliação neste contexto remete a este estudo, acredita-se que com as experiências e relatos dos atores deste processo, professores e

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3311-5926

CEP: 80.510-030

E-mail: etica@uninter.com



CENTRO UNIVERSITÁRIO
INTERNACIONAL- UNINTER



Continuação do Parecer: 1.665.355

estudantes, possa-se contribuir com recursos a serem utilizados dentro do AVA para aperfeiçoar o processo e consequentemente a formação inicial docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como não há fator de risco e apenas de benefício e por se tratar de um assunto de extrema relevância para a área educacional, na qual possibilita novos paradigmas pedagógicos que contribui para a aprendizagem, acredita-se que o relato desse processo de pesquisa pode contribuir para criar novos recursos a serem utilizados no AVA, para maior interação e aperfeiçoamento do processo de aprendizagem, na formação docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação do projeto estão corretos.

Recomendações:

A sugestão é para a pesquisadora rever as questões do questionário e entrevista: a questão nº4 deve vir antes da questão nº3 e, ainda clarear ou revisar a questão nº5. Na entrevista a numeração das questões está imperfeita e, revisar a questão nº14. Na entrevista TI rever a questão nº7, que ficou incompreensiva. Embora o comitê não observou nenhum ponto censurável na área ética, recomenda-se uma revisão geral do questionário e entrevista, sem a necessidade de voltar para a revisão da comissão, o trabalho fica aprovado com recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado com recomendações.

Considerações Finais a critério do CEP:

‘Considerações Finais do CEP’:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Centro Universitário Internacional Uninter, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto conforme proposto para início da Pesquisa. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa.

Endereço: Rua Treze de Maio, 538
Bairro: São Francisco
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3311-5926

CEP: 80.510-030

E-mail: etica@uninter.com



CENTRO UNIVERSITÁRIO
INTERNACIONAL- UNINTER



Continuação do Parecer: 1.665.355

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_758496.pdf	12/07/2016 11:32:12		Aceito
Outros	CONFIDENCIALIDADE.pdf	12/07/2016 11:31:36	Ana Paula Soares	Aceito
Outros	RESPONSABILIDADE.pdf	12/07/2016 11:31:03	Ana Paula Soares	Aceito
Outros	LATTES.pdf	12/07/2016 11:21:02	Ana Paula Soares	Aceito
Outros	USOESPECIFICO.pdf	12/07/2016 11:17:20	Ana Paula Soares	Aceito
Outros	TORNARPUBLICO.pdf	12/07/2016 11:16:57	Ana Paula Soares	Aceito
Outros	QUESTIONARIOS.pdf	12/07/2016 11:16:38	Ana Paula Soares	Aceito
Outros	CARTAAOCCOORDENADOR.pdf	12/07/2016 11:16:12	Ana Paula Soares	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTAS.pdf	12/07/2016 11:15:37	Ana Paula Soares	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CONCORDANCIA.pdf	12/07/2016 11:15:08	Ana Paula Soares	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ELEMENTOS.pdf	12/07/2016 11:14:49	Ana Paula Soares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DISPENSATCLE.pdf	12/07/2016 11:14:21	Ana Paula Soares	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	12/07/2016 11:14:07	Ana Paula Soares	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 05 de Agosto de 2016

Assinado por:

Mario Sergio Cunha Alencastro
(Coordenador)

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

CEP: 80.510-030

UF: PR Município: CURITIBA

Telefone: (41)3311-5926

E-mail: etica@uninter.com