

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DÊNIA FALCÃO DE BITTENCOURT

A Metodologia da Autoavaliação Institucional na Educação a Distância

Versão corrigida

São Paulo

Abril/2012

DÊNIA FALCÃO DE BITTENCOURT

A Metodologia da Autoavaliação Institucional na Educação a Distância

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, para a obtenção do
título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Vani Moreira Kenski

São Paulo

Abril/2012

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

FOLHA DE APROVAÇÃO.

Nome: Bittencourt, Dênia Falcão de

Título: A Metodologia da Autoavaliação Institucional na Educação a Distância

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Aprovado em: 12/04/2012

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vani Moreira Kenski (Orientadora)

Instituição: UNICAMP Faculdade de Educação

Assinatura: _____

Profa. Dra. Stela B. Piconez

Instituição: USP Faculdade de Educação

Assinatura: _____

Prof. Dr. José Dias Sobrinho

Instituição: Uniso Universidade de Sorocaba

Assinatura: _____

Prof. Dr. João Vianney Valle dos Santos

Instituição: Hoper Educação

Assinatura: _____

Prof. Dra. Jucimara Roesler

Instituição: Unisul Campus UnisulVirtual

Assinatura: _____

Para Eduarda,
minha neta,
pessoa amada,
fonte de vida
e inspiração.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a. Vani Moreira Kenski, orientadora, pela sua amável disponibilidade, carinho, atenção, compreensão, competência, e por toda a luz que abrilhantou, fortaleceu e tornou possível essa trajetória

À minha família, pelo amor que me concede e por, junto comigo, ter vibrado cada conquista, acompanhando-me paciente – até mesmo, heroicamente – nessa longa e sinuosa jornada.

Especial agradecimento, em homenagem póstuma, aos meus pais e antepassados, pelos valores que me legaram e pelos exemplos de capacidade de superação nos momentos mais trabalhosos.

À Prof^a. Belmira de Barros Oliveira Bueno, pela sabedoria, por suas valiosas lições, pelos portais de luz – a começar, por ter “estendido a mão” ao meu ingresso no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aos amigos e colegas, em especial, à querida Prof^a. Amaline Boulos Issa Mussi, pelo carinho, pelo companheirismo, a gentileza singular e pelas suas exímias e preciosas revisões de língua portuguesa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC, pela concessão da bolsa de estudos na Chamada Pública 06/2007 “Plano Sul de Pós-Graduação – Santa Catarina”.

À UnisulVirtual, em especial à diretora Jucimara Roesler, pela compreensão em momentos de afastamento para os estudos e pela autorização concedida em tornar a “Metodologia de Autoavaliação Institucional aplicada ao Curso de Bacharelado em Administração a Distância” o objeto empírico desta pesquisa.

À Universidade de São Paulo, em especial à Faculdade de Educação, pelo abrigo, pelo convívio e rico espaço de aprendizagem.

A todos os amigos e mestres da vida que iluminaram o meu caminho de aprendiz.

A todos os demais, pela colaboração, direta ou indireta, para a conclusão da pesquisa.

A Deus, por me conceder persistência, energia e fé.

Brinco livremente na água; por isso, traço ao meu redor uma espécie de esfera de minha atividade, com limites, que são excessivamente móveis e fluidos (para nosso pensamento espacial); ao mesmo tempo, aproprio-me desta esfera, ao encontrar-me em contato imediato com ela. Mas percebo ao longe um objeto que me seduz, agora sei o que está ao meu alcance e o que não está, e meu desejo, ultrapassando a esfera de minha atividade, orienta minhas forças para além dela. E a simples atividade, descuidada e alegre, se faz agora mais séria, mais grave, porque é dirigida pelo desejo.

MINKOWSKI (1973, p. 92).

RESUMO

BITTENCOURT, D. F. **A Metodologia da Autoavaliação Institucional na Educação a Distância**. 2012. 268 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012. Versão revista e revisada

Este estudo tem por objetivo analisar as relações de construção e contribuição entre a Metodologia da Autoavaliação Institucional – MAAI e a Gestão Pedagógica de Projetos em Educação a Distância – EAD. A MAAI pode ser definida como um conjunto de procedimentos sistematizados, voltados à análise e desenvolvimento dos componentes, agentes e processos que constituem a gestão pedagógica de projetos na EAD. Para entendimento teórico, a presente pesquisa investiga conceitos, origem e história da Avaliação Institucional, com foco nas IES brasileiras e na regulação da modalidade EAD. Também revisa fundamentos que identifiquem a complexidade da gestão pedagógica da educação on-line e a importância de concebermos um instrumento com foco no aperfeiçoamento contínuo de elementos da didática da aprendizagem. A sequência da pesquisa descreve a MAAI como é proposta, relata sua origem e evolução, apresenta as suas etapas, os processos e enumera os resultados obtidos com o uso sistemático da MAAI nos cursos de graduação na UnisulVirtual, campus virtual da Universidade do Sul de Santa Catarina. A análise toma como objeto de estudo, mais especificamente, a aplicação da MAAI no Curso de Graduação a Distância em Administração. A finalidade é criar oportunidade para observar o uso da MAAI, avaliar o seu potencial como instrumento de aperfeiçoamento contínuo e inovação da gestão pedagógica de projetos em EAD, reconhecer dificuldades e sucessos. A análise tem como proposta ampliar a compreensão sobre o uso dessa metodologia na gestão pedagógica de projetos em EAD e indicar caminhos para a evolução de instrumentos de avaliação e de gestão de cursos on-line. O referencial teórico-metodológico adotado é o da pesquisa qualitativa baseada nos pressupostos da análise de conteúdos e do método crítico-dialético.

Palavras-chave: Avaliação Institucional, Educação a Distância (Educação on-line; E-learning), Gestão Pedagógica e Didática da Aprendizagem.

ABSTRACT

BITTENCOURT, D. F. The Institutional Self-Evaluation Methodology in Distance Education. 2012. 268 p. Thesis (Doctorate) - Faculty of Education, University of São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

This study aims to analyze the building and contribution relationships between the Institutional Self Evaluation Methodology (MAAI) and the Educational Management of Projects in Distance Education (DE). MAAI can be defined as a set of systematic procedures used to analyze and develop components, agents and processes that constitute the education management of projects in DE. The theoretical background comprises concepts, the origin and the history of Institutional Evaluation with an emphasis on Brazilian Higher Education Institutions (IES) and on the regulation of the DE modality. It also reviews fundamentals, which identify the complexity of educational management of online education, as well as the importance in conceiving an instrument focused on the continuous enhancement of elements of didactics and learning. The sequence used in this research describes the MAAI as it has been proposed, reports its origin and evolution, presents its stages and processes and lists the results obtained through its systematic use in undergraduate courses of UnisulVirtual, virtual campus of the University of the South of Santa Catarina (UNISUL). The analysis takes into consideration, as its object of study, more specifically, the application of MAAI in the Distance Learning Undergraduate Management Course. The purpose of this research is the creation of an opportunity to observe the use of MAAI, as well as to evaluate its potential as a tool for continuous improvement and innovation in the education management of projects in DE, recognizing the difficulties and successes that can be found with the use of this methodology. The purpose of the analysis is to increase the comprehension related to the use of this methodology in education management in DE and indicate paths for the development of evaluation tools and management of online courses. The theoretical and methodological framework adopted in the study is the qualitative research based upon assumptions of content analysis and the critical-dialectic method.

Keywords: Institutional Evaluation. Distance Education (Online Education, E-learning). Educational Management. Learning Didactics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Árvore da Teoria da Avaliação.....	48
Figura 2 - Distanciamento, de Vaclav Havel	52
Figura 3 - As cinco gerações da educação a distância	79
Figura 4 - Questões para oferecer qualidade na EAD	83
Figura 5 - O lugar da MAAI na Gestão Pedagógica de Projetos em EAD	119
Figura 6 - Ciclo virtuoso da MAAI	134
Figura 7 - O ciclo de etapas da MAAI	138
Figura 8 - Imagem link no AVA e o questionário da Pesquisa de Autoavaliação Institucional	148
Figura 9 - Tratamento dos dados estruturados em grau mensurável	151
Figura 10 - Matéria em jornal com resultados da MAAI à comunidade	160
Figura 11- O ensino flexível na Unisul.	176
Figura 12 - Modelo de Educação on-line – Universidade Virtual.....	181
Figura 13 - Materiais e recursos didáticos do Campus UnisulVirtual	185
Figura 14 - Portal de acesso ao Campus UnisulVirtual, e ao Curso de Administração 2+2	190
Figura 15 - A MAAI e a Gestão Pedagógica de Projetos em EaD	236

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Índices de satisfação dos estudantes em relação ao atendimento dos objetivos propostos para o curso - período de implantação do Campus UnisulVirtual	122
Gráfico 2 - Índice de satisfação do P9 em relação à média da UV	131
Gráfico 3 - Índice de satisfação da disciplina 7 em relação à média do curso P9 em 2010.1.....	132
Gráfico 4 - Índice de satisfação da disciplina 7 em relação à média do curso P9 em 2009.2	132
Gráfico 5 - Índices de satisfação dos estudantes no quesito ‘os conteúdos das disciplinas atendem aos objetivos propostos nos planos de ensino e fundamentam o aprendizado’.....	135
Gráfico 6 - Índices de satisfação no quesito ‘as atividades de aprendizagem on-line interagem com o livro didático e atendem os objetivos da disciplina’.....	136
Gráfico 7 - Gráfico apresenta resultados da Pesquisa de Autoavaliação Institucional	153
Gráfico 8 - Progressão das matrículas no Campus UnisulVirtual	178
Gráfico 9 - Evolução do índice geral do Curso de Administração em relação à média de todos os cursos de graduação Unisul Virtual	205

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Análise comparativa entre itens de desempenho dos cursos de graduação	128
Tabela 2- Ranking de comparação entre cursos e com a média da UV	129
Tabela 3 - Análise do aproveitamento escolar de disciplinas de um Projeto específico (P9).....	130
Tabela 4 - Lista de Itens de desempenho em grau descendente	152
Tabela 5- Número de disciplinas ofertadas e livros em processo de produção por semestre	183
Tabela 6 - Consulta e-MEC listas de Cursos de Administração a Distância ativos e submetidos a avaliação	196
Tabela 7 - Indicador de desempenho: movimentação acadêmica do curso de Administração UV	200
Tabela 8 - Indicador de desempenho: Aproveitamento semestral do curso de Administração	201
Tabela 9- Aproveitamento semestral de disciplinas do curso de Administração UV	202
Tabela 10 - Pesquisa de autoavaliação institucional: análise da representatividade	203
Tabela 11 - Itens de desempenho: avaliação geral do curso de Administração UV	204

LISTA DE QUADROS

Quadro 2 - Comparação entre enunciados do Decreto 2.494/98 e do Decreto 5.622/05.....	71
Quadro 3 - Indicadores de qualidade para a EAD no ensino superior do MEC.....	73
Quadro 4 - Plano de reestruturação do sistema de autoavaliação institucional UV	126
Quadro 5- Análise do conteúdo dos comentários e sugestões.....	133
Quadro 6 - Projeto EAD, Indicadores e Itens de Desempenho para a MAAI	144
Quadro 7 - Análise comparativa da classificação Itens de Desempenho	155
Quadro 8 - Elementos didáticos e comparação com indicadores e referenciais de qualidade MEC / SINAES / INEP.....	208

LISTA DE SIGLAS

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACO	Análise de Condições de Oferta
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ANDES	Associação Nacional de Docentes
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
EAD	Educação a Distância
AAI	Autoavaliação Institucional
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Curso
EVA	Espaço Virtual de Aprendizagem
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LED	Laboratório de Educação a Distância
MAAI	Metodologia de Autoavaliação Institucional
MEC	Ministério de Educação

PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDA	Portátil de mão: IPod; <i>Smartphone</i> ; etc.
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROAC	Pró-Reitoria de Administração Acadêmica
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRS	Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo
UV	UnisulVirtual
WEB	World Wide Web (WWW)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	31
I - A PESQUISA E A PESQUISADORA.....	39
II - OBJETIVOS DA PESQUISA	42
III - ESTRUTURA DA PESQUISA.....	42
CAPÍTULO 1 – A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM IES	45
1.1 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	45
1.2 A AÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA IES.....	54
1.3 A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS IES NO BRASIL.....	57
1.3.1 A origem – anos 50 e 60.....	58
1.3.2 O modelo CAPES – anos 70.....	59
1.3.3 A construção da agenda – anos 80	59
1.3.4 A formulação da política – início dos anos 90.....	62
1.3.5 Preparando para a implantação – anos 95 e 96	63
1.3.6 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.....	65
1.4 A AVALIAÇÃO, REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	69
CAPÍTULO 2 – GESTÃO PEDAGÓGICA EM PROJETOS EM EAD.....	77
2.1 A GESTÃO PEDAGÓGICA EM EAD	77
2.2 A DIDÁTICA DA APRENDIZAGEM NA EAD	85
2.3 OS ELEMENTOS DIDÁTICOS: RECURSOS, DOCENTES E DISCENTES	94
2.3.1 Recursos.....	94
2.3.2 Docentes.....	101
2.3.3 Discentes	107
CAPÍTULO 3 - A METODOLOGIA DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	115
3.1 A MAAI: DEFINIÇÕES E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO	115

3.1.1 Definições da MAAI.....	116
3.1.2 Processos de construção da MAAI.....	117
3.2 AS ETAPAS DA MAAI.....	137
3.2.1 Etapa de Planejamento dos indicadores e itens de desempenho	139
3.2.2 Etapa de Preparação dos instrumentos de coleta de dados e de ações de envolvimento.....	145
3.2.3 Etapa de organização e levantamento dos dados, análise dos dados e produção de relatórios customizados	150
3.2.4 Etapa de divulgação dos resultados, intervenções para compor planos de ações .	157
3.3. A DINÂMICA, OS ATORES E RESULTADOS DA MAAI.....	161
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA PESQUISA	167
4.1 BASE CONCEITUAL	167
4.1.1 A abordagem qualitativa	167
4.1.2 O método de análise do conteúdo.....	169
4.1.3 O método crítico-dialético	171
4.1.4 Os dados para análise das contribuições da MAAI	173
4.2 O CONTEXTO DO OBJETO: A EXPERIÊNCIA NO CAMPUS VIRTUAL DA UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	174
4.2.1 A Universidade do Sul de Santa Catarina.....	175
4.2.2 O Campus UnisulVirtual: a evolução da EAD na Unisul.....	176
4.2.3 Progressão das matrículas no Campus UnisulVirtual – 2003 - 2011.1	177
4.2.4 O Curso de Graduação em Administração a Distância	188
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DA MAAI	195
5.1. O USO DA MAAI NA GESTÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA.....	195
5.2 A ANÁLISE DA PESQUISA.....	206
5.2.1 A Análise das contribuições da MAAI	209
5.2.1.1 Análise da dimensão Recursos	210

5.2.1.2 Análise da dimensão Docentes.....	217
5.2.1.3 Análise da dimensão Discentes	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS	233
REFERÊNCIAS	239

INTRODUÇÃO

A necessária busca de aperfeiçoamento na gestão pedagógica em Educação a Distância - EAD exige o uso de metodologias que possibilitem a reflexão sobre processos e procedimentos de tomadas de decisão que se alteram continuamente, conforme as especificidades e o contexto tecnológico e educacional dos projetos. A questão investigada na pesquisa é esta: as instituições que atuam em EAD estão em permanente busca de procedimentos para o aperfeiçoamento da gestão pedagógica. A Metodologia da Autoavaliação Institucional – MAAI alimenta o processo de gestão e é por ele retroalimentada. A MAAI oferece contribuições para a gestão pedagógica de projetos em EAD.

A tese a ser defendida nesta pesquisa propõe que há um movimento dialético de construção e contribuição nas relações existentes entre a MAAI e a Gestão pedagógica em EAD. A MAAI pode ser definida como um conjunto de procedimentos sistematizados, voltados à análise e desenvolvimento da gestão pedagógica do projeto em EAD.

Como instrumento de gestão pedagógica em EAD, a MAAI tem sido construída historicamente, nos últimos oito anos, no Campus Virtual da Universidade do Sul de Santa Catarina – UnisulVirtual, em um contexto institucional específico. Ela tem possibilitado analisar se o serviço educacional oferecido é satisfatório, ao tempo que o aprimora. Ainda, possibilita verificar se os objetivos pretendidos para o projeto em EAD foram alcançados.

Esta pesquisa, portanto, se propõe a descrever e analisar condições e critérios que definem a Metodologia da Autoavaliação Institucional – MAAI como propiciadora de reflexão e tomada de decisões, com vista ao aperfeiçoamento contínuo e inovação da gestão pedagógica de projetos em EAD.

A pesquisa é oportuna, porque as instituições de ensino superior a distância no Brasil, que atuam com tecnologias digitais e em rede, necessitam registrar suas experiências, e, também, desenvolver sistemas, processos, instrumentos e especialistas que amparem o aperfeiçoamento contínuo da gestão pedagógica e da própria instituição. Como os desafios foram ampliados pela evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, dos modelos de educação, pela ampliação do número de estudantes e programas, as IES buscam

criar estratégias para tornarem-se “[...] organizações de aprendizagem”¹, as quais forneçam condições para responderem às novas demandas requeridas em suas ações.

Este estudo traz elementos para a compreensão das contribuições e dos limites da aplicação da Metodologia de Autoavaliação Institucional – MAAI na Gestão Pedagógica de Projetos em EAD. A análise toma como objeto de estudo o uso da MAAI como um instrumento essencial na gestão pedagógica de projetos em EAD na UnisulVirtual, campus virtual da Universidade do Sul de Santa Catarina, o qual é responsável pela oferta de cursos a distância on-line. Mais especificamente, serão analisados registros de um de seus projetos em EAD, o Curso de Graduação em Administração, na modalidade a distância, o qual confere o diploma de Bacharel em Administração. A investigação tem como proposta descrever a evolução da aplicação desse instrumento, detalhando as suas diferentes etapas, interação e importância para a gestão pedagógica de projeto em EAD. A finalidade é criar oportunidade para observar o uso da MAAI; analisar o seu potencial como instrumento de gestão pedagógica de projetos em EAD; realizar análise, partindo de seus registros – como dados, documentos, relatórios e relatos. A análise espera ampliar a compreensão sobre o uso dessa metodologia na gestão pedagógica de projetos em EAD e propor indicações para a sua evolução.

Esse ponto de vista parte do pressuposto de que, desde o início do nosso século, assistimos ao surgimento exponencial de descobertas científicas e tecnológicas, de mudanças significativas nas esferas econômicas, culturais, políticas e educacionais. E que, neste contexto, a aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências para a vida e o trabalho vem combinada em meio às estratégias aplicadas aos cenários virtuais e presenciais. A aprendizagem vem dando o tom para o enfrentamento dos desafios da sociedade de informação e do conhecimento. (CASTELLS, 2002; HERRINGTON; REEVES; OLIVER, 2010; ROSENBERG, 2001).

A democratização, globalização, regionalização, polarização e as prioridades do *lifelong learning* (UNESCO, 2009) estão associadas à explosão das dinâmicas do mundo contemporâneo. As transformações no comportamento econômico e científico mundial são conceituadas por Castells (2002) como a revolução da tecnologia da informação. Com essas mudanças, o mercado de trabalho e a educação exigem planejamentos estratégicos e, por consequência, profissionais capacitados para lidar com as informações, criatividade, novos

¹ O conceito “Organizações em Aprendizagem” (do inglês "Learning Organization") foi criado por Chris Argyris, professor em Harvard, para uma organização em constante aprendizagem e que se desenvolve, à medida que os seus colaboradores vão ganhando novos conhecimentos. (SENGE, 2009)

programas, currículos e estratégias metodológicas. Também exigem equipe com capacidade para promover estas inovações, que trabalhe colaborativamente, que atenda à demanda de uma sociedade que é dinâmica e que se diversifica rapidamente, o que implica mudanças metodológicas e pedagógicas.

A educação em nível superior é reconhecida como um desafio mundial, e suas inter-relações com "o desenvolvimento sustentável, a educação para todos e a erradicação da pobreza" têm sido tema de debate. (UNESCO, 2009).

Nesta perspectiva, as instituições de ensino, sobretudo as de nível superior (IES), são acionadas a refletir analiticamente sobre sua participação neste novo cenário. (ALMEIDA, 2009; LITTO, 2009a; SILVA, 2003; VALENTE, 2009; VIANNEY, 2008a). Após pouco mais de uma década desde a promulgação do marco regulatório da educação, a introdução de TIC em práticas educacionais, principalmente em experiências de EAD no processo educacional superior, é apontada como uma das principais causas da significativa mudança que vem ocorrendo nas instituições educacionais brasileiras. (BEHAR, 2009).

Evidentemente que não é só devido à introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância (EAD) que está ocorrendo uma crise paradigmática na Educação, mas com ela fica mais evidente e clara a necessidade de realizar mudanças significativas nas práticas educacionais e, conseqüentemente, no modelo pedagógico. Portanto, pode-se dizer que um novo espaço pedagógico está em fase de gestação, cujas características são: o desenvolvimento das competências e das habilidades, o respeito ao ritmo individual, a formação de comunidades de aprendizagem e as redes de convivência, entre outras. [...] Nesse processo, configuram-se os alicerces deste novo modelo que está emergindo. (BEHAR, 2009, p. 16).

É urgente as IES reverem, criticamente, as suas estruturas dentro do processo educacional, buscando um novo perfil de atuação compatível com as exigências sociais em trânsito. Prestar atenção à estruturação dos processos gerenciais da educação a distância é uma necessidade na sociedade do terceiro milênio. Com a chegada do modelo virtual, os modelos convencionais tradicionais perdem em possibilidades, como por exemplo, criar novos espaços de aprendizagem com o uso de multimídias interativas.

Ao fazer uso das tecnologias do futuro, a EAD caminha na direção da integração, da instantaneidade, da comunicação audiovisual e interativa. Na atualidade, nela é possível integrar televisão digital (qualidade e interação), Internet (pesquisa e comunicação), telefonia digital com flexibilidade, miniaturização e liberdade (MORAN, 2004), no sentido de fortalecer relações informacionais do conhecimento e das ciências.

Os paradigmas dessa revolução tecnológica orientam-se no sentido de que a informação é a matéria-prima produzida pelo ser humano. As tecnologias que instituem um

novo agir sobre a informação, difundindo-a em muitas e diversas versões (CASTELLS, 2002), precisam ser consideradas em relação aos efeitos que produzem sobre a sociedade. Entre outros, a nomear, sua penetrabilidade em todas as atividades humanas; a lógica das redes em qualquer sistema ou conjunto de relações em que a globalização se difunde como meios de interação tecnológica de informação; conhecimento e flexibilidade – não só nos processos, mas nas organizações e instituições, as quais podem ser modificadas ou reorganizadas; e convergência das tecnologias específicas, como as telecomunicações integradas num só sistema. Neste contexto, as alianças estratégicas ligadas à gestão devem ser vistas como uma nova tendência. E esta deve ser capaz de favorecer o intercâmbio e o desenvolvimento de processos compartilhados e colaborativos em rede. (MOORE, 2010).

Já em 1996, logo após a chegada da Internet, ao visionar as possibilidades e futuras necessidades, Mello (1996) considera fundamental que as instituições educacionais se preparem para novas práticas. Entre elas: a) responder à necessidade de um novo perfil de qualificação profissional, onde inteligência e conhecimento são fundamentais; b) qualificar a população para o exercício da cidadania; c) lidar com os novos parâmetros de difusão de conhecimentos dados pela informática e meios de comunicação de massa e; d) contribuir para recuperar/construir a dimensão social e ética do desenvolvimento econômico.

As tecnologias digitais e de rede aplicadas à modalidade de educação a distância ganham respaldo nos espaços de discussão: elas estimulam o debate sobre o papel da educação no atual contexto social, à medida que suas práticas efetivam-se em elementos e ações resultantes de democratização do ensino e atendimento de grandes contingentes populacionais. (CASTELLS, 2003; MORAN, 2000; ALENCAR, 2001).

Tão importante quanto os investimentos nas tecnologias como forma de promover os processos educativos eficientes e de qualidade, a atenção à metodologia e aos processos pedagógicos deve ser uma preocupação constante. A EAD não pode ser vista como sinônimo de tecnologia, ainda que as ferramentas ou recursos funcionem como mediadores do processo ensino-aprendizagem; ela, por si só, não viabiliza a efetividade e a eficácia do processo educativo.

No final do milênio passado, Lobo Neto (1998) já apregoava que a educação a distância é, por todos os títulos e modos, a mesma educação de que sempre tratamos e que sempre concebemos como direito preliminar de cidadania, dever prioritário do Estado Democrático, política básica e obrigatória para ação de qualquer nível de governo, conteúdo e forma do exercício profissional de professores. Deve ser considerada no contexto da

educação, e vinculada ao contexto histórico, político e social, realizando-se como prática de natureza cultural.

Ao ser a mesma educação como todas as outras, fica evidente, como declara Michael Moore², que “[...] as tecnologias só agregam valor ao processo de ensino se estiverem acompanhadas de um consistente planejamento pedagógico” e de um processo avaliativo sistemático, criterioso e constante.

No âmbito da EAD, todas as ações partem de um projeto pedagógico pautado nas competências e habilidades necessárias à formação, o que implica um investimento focado na qualidade dos materiais didáticos, na atuação do sistema tutorial, no suporte tecnológico, na capacitação docente, na avaliação institucional e da aprendizagem. Combinadas, tais ações originam a gestão pedagógica do programa em EAD de uma instituição, a qual adota uma metodologia de estudos que prima pela aplicabilidade dos conteúdos e autonomia dos estudos. E, ainda, que se empenha na escolha da melhor alternativa tecnológica, em função direta do tipo de público a ser atendido, dos custos operacionais envolvidos, e, principalmente, da busca permanente por eficiência e eficácia para a transmissão, recepção, transformação e criação do processo educativo.

Desse modo, criar oportunidades para novas ações voltadas ao incremento deste cenário significa, também, inovar criativamente os processos de desenvolvimento de metodologias e práticas educacionais. Acerca disso, Pretto (2000) chama a atenção para as alterações de currículos, programas, materiais didáticos. Diz, também, da necessidade de modificação da estrutura administrativa e arquitetônica da instituição educacional, para enfrentar os desafios impostos.

Todos esses aspectos envolvem novas formas de trabalho nas IES, geram novas tendências e modelos, criando diferentes perspectivas e exigindo novas qualificações. O trabalho é a mais importante das qualificações numa economia que depende da capacidade de descobrir, processar e ampliar as informações, cada vez mais, na esfera do virtual. Neste futuro que se descortina dinâmico, os processos educacionais e suas metodologias deverão adaptar-se às modificações e resultar em projetos educacionais condizentes.

O desafio é, sobretudo, superar a complexidade do sistema EAD para oferecer e manter a qualidade, tanto que o tema qualidade na EAD tem mobilizado as lideranças do governo e instituições que atuam nessa modalidade, como os profissionais da área e toda a comunidade acadêmica. Carlos Bielschowsky, Secretário da EAD do MEC (gestão 2007 a

² MOORE, Michael (2010). As referências a este autor são feitas com base nos pronunciamentos efetuados no 1º. Seminário de Educação Superior Virtual, realizado em Florianópolis, nos dias 14 e 15 de outubro de 2010.

2010), explicitou, durante o 16º Congresso Internacional de EAD, realizado em 2010, a sua preocupação com a qualidade diante do crescimento dessa modalidade de educação. Na ocasião, afirmou ser necessário que as instituições realizem mais investimento em mão de obra, porque “[...] faltam profissionais qualificados para atender à demanda de crescimento da EAD no Brasil.” Ainda que o custo com o pessoal seja o fator mais oneroso no sistema EAD, as instituições devem manter uma relação proporcional entre o número de profissionais e o de estudantes. Frederic Litto, presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, declarou, sobre o mesmo tema, que “[...] com o crescimento de 900% do setor nos últimos seis meses, foi preciso improvisar para atender à nova demanda. Profissionais, mesmo sem experiência, tiveram que ser incorporados ao setor.” Para ele, no entanto, esse improviso segue. “Não por falta de profissionais qualificados, mas sim por falta de recursos privados e públicos.” Para ambos, é necessário que as instituições invistam na qualificação das pessoas, que contratem professores com experiência acadêmica e científica. E, mais: para Litto, não basta, somente, que dominem o conteúdo das disciplinas: o setor carece, principalmente, de profissionais que conheçam o sistema de EAD.

No contexto da educação a distância, a oferta de um adequado serviço educacional é uma questão essencial e ainda mais complexa. O olhar sobre a qualidade da EAD em relação à capacitação e ao número de professores é somente um viés desse sistema. Faz-se necessário que, em convergência com esse ponto de vista, uma ação de aperfeiçoamento contínuo envolva todas as partes, os diferentes componentes, agentes e processos que constituem o todo da gestão pedagógica de projetos de EAD. Para uma instituição oferecer educação a distância com qualidade, é necessário que conte com qualificados professores/tutores; uma boa combinação de TIC apropriadas (quanto mais interativas melhor); uma eficiente equipe multidisciplinar de especialistas: designers de materiais didáticos e avaliações; estrutura e política organizacional. E, do mesmo modo, estudantes motivados para aprender nessa modalidade de ensino.

O vertiginoso crescimento da EAD tem aumentado a demanda de ações que levem ao seu aperfeiçoamento. Essa demanda pode se percebida ao acompanharmos, na última década, a crescente recorrência de temas no Banco de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da Capes/MEC/Brasil³. São exemplos as pesquisas sobre EAD⁴ cujos temas abordam Avaliação Institucional, Gestão Pedagógica e Educação a Distância.

³ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Último acesso em: 04 set. 2011.

⁴ Pesquisas sobre EAD e Autoavaliação Institucional (2000 a 2010): ALCÂNTARA, V. de S. **Do presencial ao virtual** - requisitos para a eficácia em EAD: o caso da UNIFACS. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Administração Estratégica)-Universidade UNIFACS, Salvador, 2009.

BOTELHO, F. V. U. **Avaliação da efetividade de cursos a distância e os processos interativos em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2007. 383 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CASAGRANDE, L. **Educação nas modalidades presencial e a distância: um estudo comparativo das percepções de estudantes de cursos do nível de especialização na EA/UFRGS**. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CASTANHEIRA, N. P. **Modelo para a avaliação da qualidade da educação a distância em ambientes com aulas por televisão via satélite**. 2008. 150 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CERNY, R. Z. **Gestão pedagógica na educação a distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora**. 2009. 263 f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FALLER, L. P. **Estudo de parâmetros para a avaliação de cursos de ensino a distância (EAD)**. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Administração)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MORAES, A. P. de. **Ensino a distância via internet: uma opção para melhoria de qualidade do ensino superior**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

MOTTA FILHO, O. G. **Proposta de um modelo para a gestão do material didático na educação a distância**. 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

OLIVEIRA, P. C. de. **A construção de um processo de avaliação do sistema de educação a distância do SENAC EAD/RS e a busca de suas possíveis interfaces com os critérios de excelência da fundação nacional da qualidade**. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em Administração)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PAIVA, G. S. **Exame nacional de desempenho dos estudantes - ENADE: recortes da educação superior presencial e a distância**. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

PAULA, A. de. **Proposta de um modelo de controle de qualidade em ensino à distância, no que se refere à tutoria, utilizando o modelo servqual**. 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas)-Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

PILLA, B. S. **Desenvolvimento de um sistema de avaliação de e-learning corporativo**. 231 f. Tese (Doutorado em Administração)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RETAMAL, D. R. C. **A gestão de cursos em educação a distância via internet: uma visão a partir dos fatores críticos do sucesso**. 2009. 180 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

REZEK NETO, C. **Educação a distância: criação de um sistema de avaliação exclusivo de EAD para o avanço tecnológico e educacional do país**. 2008. 166 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

RIBEIRO, E. L. **Uma avaliação da importância da gestão da qualidade na prática da educação a distância**. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)-Universidade Paulista, [São Paulo], 2010.

RIBEIRO, L. M. **Avaliação de competências e construção de mapa estratégico na gestão de curso na modalidade EAD**. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Administração)-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, [Canoas], 2007.

RIBEIRO, R. Z. M. **Avaliação institucional na educação a distância: rompendo fronteiras para a democratização da educação com qualidade**. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Tuiuti do Paraná, [Tuiuti], 2009.

Ao comparar os títulos selecionados sobre EAD, palavras-chaves e analisar as sínteses de pesquisas do Banco de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da Capes, cujo estudo se aproxima dos temas propostos por esta pesquisa, um ponto comum a todas pode parecer óbvio: é que todas concordam quanto à necessidade de realizarmos a prática da gestão e avaliação para o aperfeiçoamento dos projetos em EAD. Este consenso bem se deve ao entendimento de que a educação é um processo intencional, e que, portanto, para se determinar se os objetivos foram alcançados e em que grau, a avaliação é um elemento constitutivo da própria ação.

Ano após ano, de 2000 até o presente, tem crescido a importância da EAD no Brasil e a demanda por seu aperfeiçoamento. O crescimento das pesquisas denota efeitos de um conjunto de questões. Além do crescimento da importância da EAD e da profissionalização do modelo de gestão das IES, elas acontecem contemporâneas aos ciclos de legitimação da EAD no ensino superior no Brasil; e, às sistematizações que geraram o Marco legal da avaliação e regulação da Educação Superior e a Distância no Brasil ⁵.

A importância da EAD no Brasil e a demanda por seu aperfeiçoamento justificam a presente pesquisa, que se propõe analisar as contribuições da Metodologia de Autoavaliação Institucional – MAAI na gestão pedagógica de projetos em EAD. Neste caso, procedendo ao registro analítico-crítico da experiência que se desenvolve em contexto específico: o Curso Superior de Administração a Distância da Unisul Virtual UNISUL.

SÁ, R. A. de. **Educação a distância:** estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores. 2007. 345 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SALES, P. de A. O. **Evasão em cursos a distância:** motivos relacionados às características do curso, do estudante e do contexto de estudo. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SOFFA, M. M. **Qualidade na educação a distância:** contribuição da formação de professores para a modalidade. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

TORRECILLAS, G. L. S. de. **Educação a distância em uma instituição de ensino superior:** estudo das barreiras e do nível de satisfação encontrados no processo de implantação. 2007. 114 f. Tese (Doutorado em Gestão Social e Trabalho)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

VIEIRA, E. M. F. **Fluxo informacional como processo à construção de modelo de avaliação para implantação de cursos em educação a distância.** 2006. 184 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

⁵ Os atos regulatórios e os referenciais de qualidade da EaD serão citados e comentados no capítulo 2.

I - A PESQUISA E A PESQUISADORA

A pesquisa “Construir e Contribuir. A Metodologia da Autoavaliação Institucional na Gestão Pedagógica em Educação a Distância” é fruto de reflexões, investigações e inventividade da pesquisadora como estudante e profissional na EAD, em plena e intensiva atividade há mais de 15 anos.

Em 1996, iniciou a atuar na área de educação a distância, como bolsista, no Laboratório de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina – LED / UFSC e, como aluna, no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção – UFSC, área de Educação a Distância. As funções como roteirista de audiovisuais e designer instrucional eram desenvolvidas em paralelo com pesquisas sobre avaliação de projetos em EAD. O interesse pelo tema de avaliação teve influência direta de sua formação como Psicóloga (PUCRS, conclusão em 1988) e experiência de cerca de oito anos como Psicóloga Organizacional (1987 a 1995).

No Brasil, no período de 1996 a 1999, a pesquisa em EAD sobre ensino superior a distância com uso de Novas Tecnologias de Comunicação e Informação – NTIC, em especial a Internet e a videoconferência (VIANNEY, TORRES e SILVA, 2003), era incipiente. Também, as fontes bibliográficas em relação às pesquisas sobre o tema avaliação de projetos de EAD eram poucas.

No final da década de 90, projetos de EAD que usavam as NTIC eram todos inovadores. O momento era marcado por experiências pioneiras na educação com tecnologias de rede e digitais. Por um lado, não havia modelos, e, por outro, tínhamos total liberdade para criar e definir os caminhos a seguir.

No início de 1997, entre as atividades de estudos no mestrado e práticas no LED, o lógico foi incorporar a experiência anterior, como psicóloga organizacional em uma empresa de alta performance (Siemens), à estrutura do que vivia naquele momento: um laboratório de produção de projetos educacionais a distância em expansão na universidade. À medida que os projetos cresciam, requeriam-se ações de melhoria na gestão pedagógica e estrutura organizacional. Nesse contexto, ao visar cumprir atividade na disciplina Introdução à Mídia e Conhecimento, a presente pesquisadora elaborou um artigo que denominou “Avaliação do Ensino a Distância - Utilizando a Visão de Processo e do Controle da Qualidade Total –

TQC”.⁶ Este artigo, seguramente, originou o que viria a ser a primeira versão da MAAI: a proposta de uma metodologia de avaliação voltada a estudos de recepção, com vista a gerenciar e apoiar o aperfeiçoamento contínuo da produção de materiais didáticos e oferta de serviços educacionais a distância.

Em 1998, as ideias fomentadas no artigo logo puderam ser aplicadas no 1º Curso de Pós-graduação Lato Sensu a distância, oferecido via Internet no Brasil: o Curso de Especialização a Distância para Gestores de Instituições de Ensino Técnico. Essa experiência foi descrita em 1999 pela pesquisadora em sua dissertação⁷. A dissertação, além de descrever a experiência, propõe uma metodologia de construção de cursos on-line cuja dinâmica prevê, entre suas etapas, a da avaliação como processo para retroalimentar a gestão e o aperfeiçoamento contínuo. Durante todo o período do curso, instrumentos de avaliação das disciplinas e do curso foram aplicados no formato que originou a MAAI.

De 2000 a 2002, a pesquisadora participou da Rede Brasileira de EAD de IES privadas⁸ como coordenadora pedagógica e professora da equipe de criação. A breve experiência não lhe permitiu realizar propriamente uma aplicação da MAAI. Apenas, ao final das duas edições do Curso de Preparação de Professores Autores e Tutores para a EAD⁹, foram efetuados relatórios sobre o aproveitamento dos alunos.

Em 2003, com o regresso a Florianópolis-SC, a pesquisadora foi contratada pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, como a primeira profissional com o cargo de designer instrucional na instituição (hoje a instituição tem perto de 15 designers instrucionais e 18 assistentes pedagógicas).

Ao chegar à Unisul, recebeu a missão de criar a metodologia pedagógica e os materiais didáticos com demais especialistas que formavam uma pequena equipe

⁶ Esse artigo foi apresentado e publicado nos anais do IV Conferência de Ciências da Educação, realizada entre 5 e 10 de novembro de 1997, na Universidade de Camaguey, em Camaguey, Cuba. Sob autoria de BITTENCOURT, D.F. e LEZANA, A. G. R.

⁷ Título da dissertação: A Construção de um Modelo de Curso "Lato Sensu" via Internet – a Experiência com o Curso de Especialização para Gestores de Instituições de Ensino Técnico UFSC / SENAI, 1999.

⁸ A Rede Brasileira de EAD, cujos membros localizavam-se em São Paulo e em todas as regiões do Brasil, foi formada por um pool de seis universidades e quatro centros universitários, que se uniram com o objetivo de desenvolver cooperação e integração acadêmica para produzir inteligência interinstitucional, formar recursos humanos, gerar cursos a distância e promover a melhoria e a modernização do ensino presencial.

⁹ Participaram do curso, distribuídos em 3 turmas, 167 professores das instituições de ensino associadas. Este curso, também pioneiro, promoveu interação entre professores de diferentes regiões sobre o tema EAD e teve, ainda, uma 2ª e uma 3ª versão oferecidas em 2001 para mais 150 docentes. Este projeto representou uma etapa de disseminação da cultura da EAD on-line e serviu como base para a construção de conteúdos, desenvolvimento de metodologias e sistemas de acompanhamento para programas educacionais a distância, distribuídos em todas as regiões do Brasil, em instituições que, até mesmo, não faziam parte das 10 instituições promotoras da rede.

multidisciplinar. O objetivo era iniciar a oferta de cursos superiores a distância no segundo semestre daquele mesmo ano.

Por acompanhar, desde a sua criação, o desenvolvimento da metodologia e de todo o programa em EAD, as pesquisas e experiências vividas pela pesquisadora têm colaborado fortemente para o desenho da EAD na UNISUL. Como por exemplo: desde o início do primeiro curso de graduação a distância na UnisulVirtual – UV, a metodologia proposta para a gestão pedagógica dos projetos em EAD foi concebida consoante a MAAI.

Além da UnisulVirtual, outras experiências profissionais integram a trajetória de aproximação com os temas trabalhados na pesquisa. Entre essas, em destaque, a consultoria em EAD na Universidade Estadual de Ponta Grossa, de 2004 a 2010. Durante a consultoria, foram desenvolvidas ações junto à Coordenação do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância – NUTEAD da UEPG, para formação e acompanhamento de professores autores no desenvolvimento de materiais didáticos para projetos educacionais. Entre elas, é possível citar: Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino – CEFORTEC e a Universidade Aberta do Brasil – UAB / MEC. Outra experiência que merece destaque foi a visita técnica, em 2006, a uma instituição referência internacional no ensino virtual, a *Universitat Oberta de Catalunya* – UOC, localizada em Barcelona – ES. Mais recentemente, a oportunidade, em 2009, de proferir, na *Universidad Agraria La Molina*, em Lima – Peru, uma palestra sobre o tema “Avaliação institucional na educação superior para a melhoria universitária”, onde estiveram representadas e participaram de um debate mais 8 instituições públicas peruanas. Uma ideia presente durante esse evento foi a importância do envolvimento dos gestores no diálogo sobre os resultados e desenvolvimento de um plano de ação voltado à melhoria contínua e inovação.

A aproximação com a pesquisa sobre a contribuição da MAAI na Gestão Pedagógica de projetos em EAD culmina, assim, com a escolha do tema para ser o objeto dessa tese que, ora, a pesquisadora defende, para obter o título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

II - OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo Geral: analisar as contribuições da Metodologia da Autoavaliação Institucional – MAAI na Gestão Pedagógica em EAD.

Objetivos Específicos:

- identificar o movimento de construção da Metodologia da Autoavaliação Institucional – MAAI;
- descrever as especificidades da MAAI;
- analisar as relações entre a MAAI e a gestão pedagógica em EAD.

III - ESTRUTURA DA PESQUISA

Na Introdução, são propostas a contextualização do objeto, a justificativa, a trajetória como pesquisadora da MAAI e os objetivos da pesquisa de tese. Nesta etapa, também é definida a composição da estrutura da tese.

No capítulo 1, denominado A Avaliação Institucional em IES, é identificado o conceito de Avaliação Educacional, orientado para o foco de análise dessa pesquisa, em prol do aperfeiçoamento contínuo – processual. Em sequência, os tipos de avaliação; a ação da Avaliação Institucional na IES; a história da Avaliação Institucional nas IES no Brasil; e a avaliação, regulação e supervisão da educação superior a distância no Brasil.

No capítulo 2, denominado Gestão Pedagógica em Projeto em EAD, são identificadas especificidades que definem a gestão pedagógica em EAD e a abrangência da didática da aprendizagem na EAD. São explicitados os elementos didáticos: Recursos, Docentes, Discentes – envolvidos na Gestão Pedagógica em EAD. Trata-se de um capítulo delineado a partir de pressupostos didático-pedagógicos identificados pela MAAI, objetivando dar suporte à análise de suas contribuições.

No capítulo 3, denominado A Metodologia de Autoavaliação Institucional, são descritos as definições e os processos de construção; as etapas; a dinâmica, os atores e resultados da MAAI.

No capítulo 4, denominado Metodologia da Pesquisa, é descrita a base conceitual – ou caminhos metodológicos –, que compõe a pesquisa; e o contexto do objeto, onde é descrita a experiência no Campus Virtual da Universidade do Sul de Santa Catarina.

No capítulo 5, denominado Análise das contribuições da MAAI, são consideradas as informações, em série histórica, do uso da MAAI aplicada ao Curso de Bacharelado em Administração a Distância da Unisul; e os comentários e sugestões sobre o mesmo curso presentes no banco de dados MAAI, enunciados pelos estudantes em resposta a questões abertas nas pesquisas de AAI.

A análise é realizada a partir de um banco de dados não estruturado, isto é, de comentários e sugestões enunciados em questões abertas pelos estudantes nas pesquisas de MAAI realizadas durante o segundo semestre de 2007, até o primeiro semestre de 2011. Com abordagem qualitativa, com o método de análise de conteúdos e o método crítico-dialético, os dados são categorizados e selecionados em três dimensões: Recursos; Docentes; Discentes. A análise concebe identificar, em registros, elementos e processos da gestão pedagógica que se apresentavam em um tempo anterior, carentes de algum aperfeiçoamento ou inovação; e, questões que, em um tempo posterior, foram atendidas em relação ao observado anteriormente ou seguem precisando de aperfeiçoamento. A análise das contribuições é realizada a partir de pressupostos teóricos identificados nos capítulos anteriores. A partir da análise realizada, são discutidos os resultados e a tese proposta na pesquisa.

Nas Considerações Finais e Perspectivas, são apresentados, sintetizados, os resultados da pesquisa; é mostrado se os objetivos foram atingidos e se a questão problematizada foi respondida; é efetuada uma recapitulação sintetizada dos capítulos e da autocrítica; é feito um balanço dos resultados obtidos pela pesquisa e de sua contribuição para o meio acadêmico.

CAPÍTULO 1 – A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM IES

Este capítulo investiga, na literatura, respostas para as seguintes questões: O que é avaliação educacional? Quais são os tipos de avaliação? O que é avaliação institucional? Qual foi a evolução da avaliação institucional na educação superior no Brasil? Quais são os referenciais de qualidade da EAD que norteiam a avaliação dos cursos superiores dessa modalidade educacional no Brasil?

1.1 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Para identificar um conceito de avaliação educacional relacionado com o contexto desta pesquisa, cujo objeto é analisar as contribuições da MAAI na gestão pedagógica de projetos em EAD, sabe-se, de antemão, que o foco é a avaliação de processo. Tal conceito deve, assim, revelar a capacidade de diagnosticar uma situação e oferecer condições para modificá-la, conforme as necessidades constatadas. Com este ponto de vista, Sant’Anna (1995, p. 31) aponta que “a avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja ele teórico (mental) ou prático.”

Por ser a avaliação, assim, um processo que procura identificar, aferir, investigar e analisar modificações, para firmarmos o conceito de avaliação é necessário compreender, antes de tudo, o que implica o ato de avaliar em si.

O ato de avaliar está presente em qualquer momento da vida humana: avaliamos, mesmo sem ter consciência; constantemente estamos a realizar ponderações provisórias das situações que ocorrem em nossa volta. Kenski (2006) comenta, todavia, que estes breves julgamentos provisórios os quais orientam e determinam nossos modos de agir e nosso jeito de viver o cotidiano não são livres e indiferentes por si sós. Nós aprendemos com eles. A repercussão da nova ação que foi realizada, proveniente de nossos julgamentos, é que orienta nosso aprendizado. O resultado positivo ou negativo de nossa performance nos faz refletir sobre a ação realizada e nos encaminha com mais segurança para enfrentarmos novos

desafios. Ao refletirmos sobre a ação, consolidamos nossas percepções e orientamos nossas práticas. “Viver é estar permanentemente em tempo de avaliação.” (KENSKI, 2006. p. 136). Ao realizarmos um juízo visando qualquer tomada de decisão, pomos em funcionamento o pensamento, os sentidos, nossa capacidade intelectual, nossas habilidades, sentimentos, paixões, ideias e ideologias. Nessas reflexões estão implícitas não só as idiosincrasias mas também os condicionamentos sociais, políticos, econômicos, culturais e o contexto em que cada situação ocorre.

Para Luckesi (2010), de fato, o ato de avaliar implica tomarmos por base propriedades da realidade, para atribuir um valor ou uma qualidade, a partir de um determinado critério, que seja assumido como válido, o que pode ser explicado pelo fato de que a avaliação se manifesta como uma investigação da qualidade de alguma coisa. Conforme Luckesi (2010, p. 11), o valor é uma atribuição do sujeito à realidade, tendo por base suas propriedades, comparadas com um determinado critério estabelecido social, cultural, filosófica e politicamente. Desse modo, os valores – e, por consequência, as qualidades – não são absolutos, porém, sim, comprometidos com as circunstâncias onde eles se dão e são assumidos como válidos. Com essa compreensão, traduz-se o ato de avaliar pela “atribuição de um valor ou de uma qualidade a alguma coisa, tendo por base suas propriedades.”

Neste sentido, importam duas coisas: de um lado, uma descrição da realidade, tendo por base suas propriedades “físicas” ou características; e de outro, um critério que sirva de parâmetro para a atribuição da qualidade. Para ser avaliada, a realidade necessita ser configurada por suas propriedades fundamentais e, a seguir, comparada com um critério, o qual permitirá dizer se é expressa uma qualidade satisfatória, ou não, atendendo, ou não, ao critério; por isso, a qualidade não é absoluta, porém, sim, válida, ou não, frente ao critério utilizado. (LUCKESI, 2010).

Com esse entendimento, é possível dizer que, nos atos avaliativos, existem duas possibilidades: a primeira, os atos avaliativos que são realizados sobre alguma coisa concluída, assumida como produto final; e, a segunda, os atos avaliativos que acontecem sobre alguma coisa em processo, assumida como em construção. (LUCKESI, 2010). Nessa pesquisa, que trata de atos avaliativos sobre a gestão pedagógica de projetos em EAD, trata-se da segunda possibilidade, atos avaliativos que incidem sobre um processo, o que se denomina de avaliação processual ou de acompanhamento.

Na avaliação de produto, a ação do avaliador se limita ao testemunho de que um determinado produto apresenta a qualidade necessária. Já, na avaliação de processo ou de acompanhamento, o ato de avaliar necessita de um passo a mais, para além do diagnóstico.

Como há uma ação em andamento, há que se intervir, tendo em vista a correção de rumos de ação, para que os resultados desejados e estabelecidos sejam atingidos. (LUCKESI, 2010). O gestor de uma instituição ou de um projeto educacional terá que realizar avaliação de acompanhamento no tempo que sua instituição ou projeto se propuser existir, tendo em vista mantê-los em estado satisfatório de funcionamento.

Partindo desses princípios, ao revisarmos a literatura para aprofundar o conceito de avaliação educacional, descobrimos que esse pode variar conforme o autor. Em visita ao estado da arte das teorias sobre Avaliação Educacional (MADAUS; STUFFLEBEAM, 2000; ESCUDERO, 2003; STAKE, 2006; FERNANDES, 2008), embora com precedentes, constata-se que essas teorias têm uma história recente. Ralph Tyler foi referenciado como pai da avaliação educacional, com seu estudo publicado em 1942: *Eight-Year Study of Secondary Education for the Progressive Education Association*, por ser o primeiro a desenvolver uma visão metódica que vai além da simples avaliação psicológica e propor a necessidade de uma avaliação que sirva como apoio à tomada de decisão e para aperfeiçoar a qualidade do ensino (avaliação baseada em objetivos). O conceito enunciado por Tyler (1974, p. 99) refere que:

[...] o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo alcançados pelo programa do currículo e do ensino. Como os objetos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos, a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.

Ao comparar os conceitos emitidos pelos seus clássicos pesquisadores, Escudero (2003) aponta que as teorias apresentam diferentes conceitos de avaliação. A definição clássica emitida por Tyler em 1950 refere a avaliação como um processo de determinação do grau de coerência entre as realizações e os objetivos previamente estabelecidos, o que corresponde aos modelos de avaliação orientados para a realização de metas. Refere Escudero (2003) que essa definição diverge das definições orientadas para modelos de tomada de decisão – nos quais a avaliação é percebida como um processo de determinação, obtenção e fornecimento de informações relevantes para julgar decisões alternativas: Alkin, em 1969; Stufflebeam, em 1971; Macdonald, em 1976; e Cronbach, em 1982.

O conceito de avaliação como processo de estimar o valor ou o mérito de alguma coisa, definido por Scriven em 1967, foi retomado por Cronbach (1982), Guba e Lincoln (1982) e House (1989), com o objetivo de apontar as diferenças que envolvem julgamentos de valor, no caso de se estimar o mérito (a avaliação estaria ligada a características intrínsecas do que se está avaliando), ou o valor (o valor ligado ao uso e aplicação que teria para determinado contexto). E mais: que os autores Stake, em 1975, Parlett e Hamilton, em 1977,

Guba e Lincoln, em 1982, e House, em 1983, destacam estar o processo de avaliação a serviço da determinação do "valor" mais do que do "mérito" da entidade ou objeto avaliado. Todos defendem que o critério fundamental de avaliação está na análise das necessidades contextuais do local onde ela é introduzida. Desta forma, em 1982, Guba e Lincoln relacionam os termos da comparação valorativa, por um lado, às características do objeto avaliado e, por outro, às necessidades, expectativas e valores do grupo, para as pessoas que ela afeta ou com aqueles que o objeto avaliado está relacionado.

Num esforço de síntese das Teorias da Avaliação, Alkin (2004, p. 12 e 13) elaborou para elas uma árvore cujo tronco é enraizado sobre uma base dupla, constituída pela investigação social e *the accountability* ou prestação de contas à sociedade (responsabilidade social), conforme apresenta a figura a seguir.

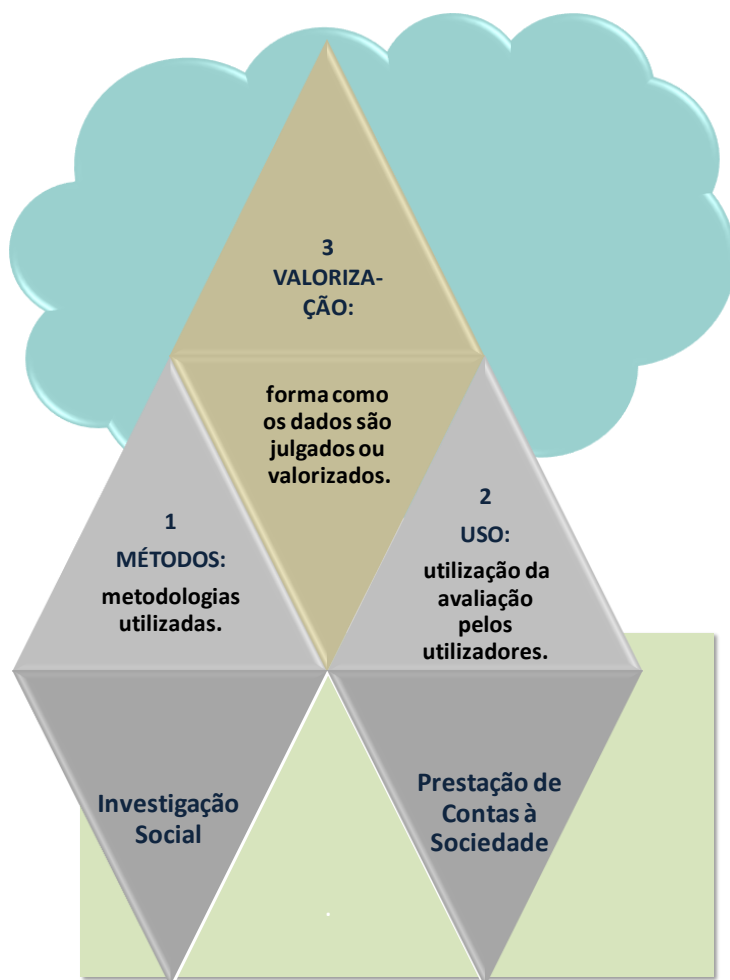


Figura 1 - Árvore da Teoria da Avaliação
Fonte: Adaptada de Alkin (2004, p. 13).

A copa da árvore foi desenvolvida por Alkin (2004) em três grandes ramos, cada um dos quais representa uma ênfase teórica.

Métodos – Trata-se do ramo da árvore que é a continuação do tronco da investigação social. As teorias classificadas neste ramo pressupõem que, nas metodologias utilizadas, a escolha do investigador dá-se em relação ao método a ser empregado, para que as avaliações cumpram com os propósitos apresentados, e os objetivos estabelecidos possam ser alcançados. No método é também considerada a utilização de seus resultados. Este ramo tem-se designado Métodos, já que é a sua forma mais pura, a qual lida com a obtenção de generalização, ou "construção do conhecimento". Para Alkin (2004, p. 134), o maior desafio para a Avaliação é produzir informações úteis, para que o conhecimento e a tecnologia gerados possam resolver os problemas sociais e melhorar a qualidade de vida.

Valorização – Outro ramo é chamado ramo da valorização. Inicialmente inspirado na obra de Michael Scriven, o ramo da valorização estabelece firmemente o papel vital do avaliador na avaliação. Este ramo afirma que a colocação de valor sobre os dados é talvez o componente mais essencial do trabalho do avaliador. Os dados serão julgados ou valorizados em conformidade com o processo de avaliação aplicado ao objeto. Isto é, a ênfase destas abordagens ou modelos prende-se à atribuição de valor aos objetos avaliados. Os resultados dos pesquisadores mostram que é possível considerar a avaliação como um processo que revela e diagnostica uma situação e oferece condições para modificá-la conforme as necessidades constatadas. Alguns teóricos, posteriormente, ampliam o papel do avaliador para facilitar e incluir sistematicamente a colocação de valor por outros: por exemplo, Guba; Lincoln, 1989.

Uso – O terceiro ramo principal é o uso. Concentra-se na utilização da avaliação feita pelos utilizadores. Daniel Stufflebeam, em seu trabalho pioneiro, foca inicialmente a orientação em como fazer a avaliação e a decisão. Stufflebeam define a avaliação como um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para subsidiar a tomada de decisões. Em essência, o trabalho feito pelos teóricos sobre este ramo expressa uma preocupação com o modo como a informação da avaliação será utilizada e se concentra em quem vai usar a informação. Em relação ao uso, por exemplo, Patton (2008) aconselha observar que diferentes propósitos relacionam-se a distintas formas de utilização e têm implicações no desenho da avaliação; na mensuração, análise e interpretação dos dados; e, também, na forma de apresentação do relatório, na disseminação dos resultados e nos critérios para julgamento da qualidade do trabalho.

A teoria de avaliação educacional pode ressaltar diferentes aspectos, como a sua relevância social, as questões técnicas relacionadas com os diversos tipos de validade, a importância da disseminação dos resultados e seus efeitos, entre outras considerações que são abordadas pelos seus diferentes autores. (MADAUS; STUFFLEBEAM, 2000; ESCUDERO, 2003; STAKE, 2006; FERNANDES, 2008). As teorias da avaliação existentes, segundo Fernandes (2008), são essencialmente prescritivas. Dispõem sobre o modo de fazer avaliação, firmando um conjunto de regras, procedimentos e outras recomendações que, no fundo, e na opinião dos seus autores, determinam o que é, supostamente, uma boa avaliação. Mesmo existindo visões diferentes sobre ser necessária, ou não, uma construção teórica como forma de melhorar o que se pretende avaliar, sejam programas, currículos ou políticas, muitos pesquisadores têm procurado integrar e articular a diversidade de perspectivas avaliativas.

Escudero (2003) comenta que, pela diversidade de modelos que temos na atualidade para realizar a pesquisa de avaliação educacional, fica difícil escolher um único. Para facilitar as escolhas e o delineamento de um modelo próprio, sugere que algumas questões sejam respondidas, as quais passam pela definição: a) do objeto da pesquisa de avaliação; b) da finalidade, objetivos; c) dos julgadores / participantes / clientes; d) da prioridade ou ênfase preferencial / seus aspectos; e) dos critérios de mérito ou valor; f) das informações que serão coletadas; g) dos métodos de coleta de informações; h) dos métodos de análise; i) dos agentes do processo; j) da sequência do processo; l) dos relatórios / utilização dos resultados; m) dos limites da avaliação; n) da avaliação da pesquisa em si / meta-avaliação. Para definir todos estes elementos, Escudero (2003) comenta ser necessário buscar o apoio nas diferentes abordagens, modelos, métodos, procedimentos, etc., das teorias da avaliação desenvolvidas, principalmente, nas últimas décadas.

Stake (2006) refere que o interesse formador do conhecimento guia a prática avaliadora. É o que Habermas (2001) e outros autores têm batizado como o interesse cognitivo técnico: um interesse sedimentado sobre a noção da ação racional intencional e orientada para controlar e manipular o mundo social e o mundo natural. Para Stake (2006) e Habermas (2001), não há nenhum mal nisso. Somente alertam para que esse interesse e a concepção do conhecimento que leva associada não passem a caracterizar-se como uma verdade absoluta, sempre mais aplicada no conjunto da vida humana, em sociedades modernas.

Em relação à valorização da pesquisa, Fernandes (2008, p. 3) fornece importantes dicas sobre como lidar com a Avaliação de Programas e Projetos Educacionais:

Por ser uma prática social a avaliação não pode contornar questões sociais, políticas e éticas, assim como questões relativas aos potenciais utilizadores, à sua utilização e à participação dos intervenientes (e.g., as questões de voz, dos significados, das práticas). Isto significa que a avaliação tem que se orientar por princípios que lhe confirmem rigor, utilidade, significado e relevância social.

Fernandes (2008) ainda alerta que formular juízos acerca do valor e do mérito de certo ente tem que resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de recolhimento de informação, e não de meras opiniões impressionistas, convicções ou percepções. Estas poderão ser necessárias e, até, bem-vindas, mas, em si mesmas, serão sempre insuficientes.

A experiência vivida por todos os que participam dos processos de avaliação é, hoje, considerada indispensável em muitas abordagens avaliativas, como alternativa, ou como complemento, às perspectivas baseadas no pensamento criterioso ou à concepção de avaliação como medida. São exemplos diferentes abordagens avaliativas orientadas por agendas sociais¹⁰ e políticas mais mencionadas na literatura. (GUBA e LINCOLN, 1989, 2000; HOUSE e HOWE, 2000, 2003; PATTON, 1986, 2000, 2003; STAKE, 2000, 2006). Para os pesquisadores, a experiência vivida e as práticas dos diferentes intervenientes ocupam um lugar de destaque. Por isso, em qualquer abordagem, é fundamental estudar como é que, num dado contexto social, os *stakeholders*¹¹ atribuem significado e dão sentido ao que os rodeia (e.g., objetos, pessoas, acontecimentos, experiências), para que se possa reconstruir e interpretar a sua compreensão acerca das coisas.

Os significados que os participantes atribuem às experiências vividas são construídos intersubjetivamente, através da partilha de pontos de vista, de processos de deliberação democrática e, em geral, das interações sociais. Do ponto de vista hermenêutico, o significado que se atribui ao vivido não é um assunto privado de cada um, mas é algo que se constrói através de processos de interação social. Estas são ideias-base que se consubstanciam em várias perspectivas de avaliação contemporâneas em que as práticas ocupam um lugar de destaque. Nas últimas décadas, vem ganhando relevância a ideia de que é insuficiente tentar compreender os significados que atribuímos ao que nos rodeia, de um ponto de vista marcadamente psicológico (e.g., atitudes, estágios psicológicos, motivos internos). A ideia que se vem impondo é a de que deveremos, antes, procurar compreender os significados

¹⁰ Avaliação orientada por uma Agenda Social tem como principal finalidade contribuir para a transformação e a melhoria da sociedade através de elevados índices de participação por parte dos *stakeholders*.

¹¹ *Stakeholders*: “[...] inclui qualquer grupo ou indivíduo que possa afetar ou é afetado pelos objetivos organizacionais.” (FREEMAN, 1984, p.174). Ou que podem influenciar decisões e ser influenciados por elas. (CHURCHILL e PETER, 2000) Citados por AUDY, Jorge L. N. e MOROSINI, M. C. (Org.). **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

através das práticas situadas que partilhamos uns com os outros (e.g., SCHWANDT e BURGON, 2006). Neste sentido, a prática identifica-se com as ações e os significados situados e concretos dos atores.

Em relação ao processo da avaliação, vale a reflexão sobre a imagem (Figura 2) do Poema Concreto de Vavlac Havel¹² e as narrativas do professor de educação e pesquisador especialista em avaliação de projetos educativos Robert Stake (2006).

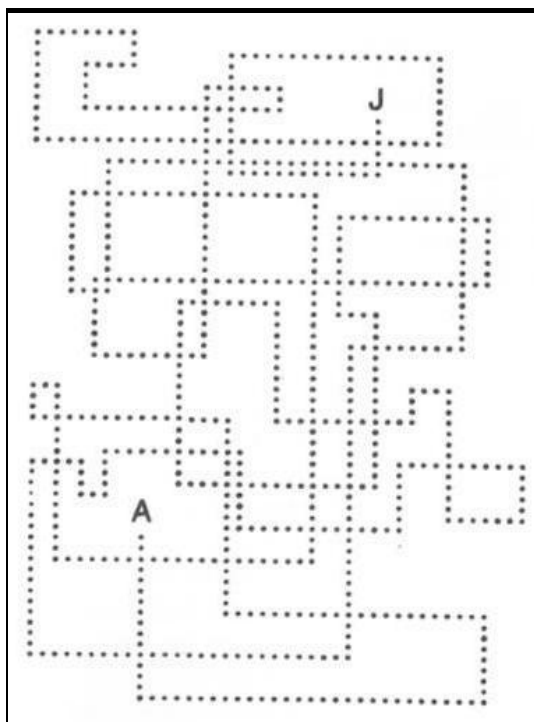


Figura 2 - Distanciamento, de Vaclav Havel
Fonte: Stake (2006, p. 16).

Stake (2006) conta que, ao ver o poema concreto **Distanciamento**, ao ver pela primeira vez a imagem, pensou ser “A” o caminho que levava a “J”. Que ele já havia decidido que “A” representava acesso, e “J”, juízo ou valoração, e que pensou ser muito longo o caminho que separava o Acesso a um programa de Juízo ou valoração. Disse que, ao invés de chamar o poema de Distanciamento, preferiu chamá-lo de Perseverança.

Mostrando este poema concreto e a sua análise, Stake buscou passar como mensagem que o processo de avaliação é um fenômeno ubíquo, que acontece ao nosso redor. Podemos nem querer apreciar todo o valor existente neste, mesmo assim sempre veremos uma parte

¹² Escritor e Presidente da Checoslováquia. Em 1971, publicou poema concreto que denominou de **Distanciamento**.

desse todo. Cada vez que olhamos para alguma coisa, os juízos de valor e as percepções são misturados. Diz que, por isso, recomenda ao analista descartar a 1ª impressão, não se pode confiar em mensagens. É preciso a investigação, cumprir uma metodologia de análise. Nela, sim, experimentar, testar, observar, aperfeiçoar, colocá-la ao encontro dos valores das pessoas, deste modo desdobrar e revelar certos significados mais complexos e profundos. Chama atenção para o fato de que é preciso saber dar voltas, burilar a 1ª impressão, refletir, recombina, buscar uma nova saída, e, assim, revelar significados mais profundos e complexos. Para este manejo, é preciso saber levar em conta a experiência. Aprender, prestar atenção à experiência, buscar compreender em profundidade.

Stake (2006) destaca que caberá ao avaliador compreender que há duas grandes formas de focar uma metodologia da avaliação: uma é orientada às medições; a outra é orientada à experiência. Cada uma enriquece a pesquisa de uma forma diferente. No ponto de vista do pesquisador, ambas as formas merecem ser incluídas na maior parte do estudo de avaliação da qualidade de projetos educacionais, mesmo quando não sejam fáceis de combinar, e, inclusive, se contradigam.

Em relação a métodos de avaliação de projetos educacionais, Stake (2006) diz, em tom de desabafo, que não é nada fácil a tarefa de tentar saber se estamos fazendo tudo bem, e que, também, custa muito demonstrar às outras pessoas o bem que estamos fazendo. Além de já ser complexa a vida, nós tratamos de torná-la ainda mais complexa. Traz como exemplo a comunicação: uma frase, por mais que nos empenhemos para expressar um pensamento, pode sempre ser interpretada de diferentes maneiras. Deste modo, o pesquisador destaca uma necessidade, concedendo importante reflexão: os avaliadores de projetos educacionais devem pôr mais empenho em compreender do que explicar.

Stake (2006), falando aos avaliadores, sinaliza: uma vez que partem de públicos os quais já sabem bastante daquilo que buscam avaliar, a tarefa é levá-los a aderir ao processo de compreensão. Refere que o filósofo Von Wright (1971) disse ser a explicação a finalidade da ciência: relacionar eventos atuais com a teoria abstrata. Todavia a compreensão surge da combinação do conhecimento com a experiência social. Os eventos pessoais que ocorreram ao longo de um tempo proporcionam uma estrutura crítica para o significado de tudo aquilo que vamos encontrando. As histórias de nossas vidas estão repletas de conhecimentos pessoais do que é bom ou do que é mau. Às vezes, percebemos incorretamente o que é um ou outro, mas não há conhecimento algum de uma determinada atividade complexa da sociedade que não seja portadora da coloração própria das experiências pessoais, tanto as acertadas como as desconectadas. Cabe ao avaliador sondar uma e outra.

Um ponto comum, que é sinalizado em diversas abordagens sobre processos avaliativos, uma inquietação fundamental está orientada em usar teorias as quais apoiem o papel que cabe à avaliação na compreensão de uma realidade social complexa. Donaldson (2003), por exemplo, refere que todo o processo de avaliação deve ajudar-nos a compreender o que melhor funciona num dado projeto, o tipo de processos mediadores envolvidos nesse funcionamento e as características dos participantes.

Conforme Ruiz (2008), poder-se-ia dizer que avaliamos porque é importante conhecer tanto os resultados que se derivam de uma determinada ação como o processo através do qual se desenvolve. Desde este ponto de vista, a avaliação servirá para compreendermos a realidade educativa do objeto de estudo. Neste sentido, o grau de necessidade dependerá de vários fatores tais como a novidade das atividades de formação, seu caráter experimental, os recursos investidos, as expectativas em relação ao seu acontecimento, etc.

Em respeito à questão “*para quem se avalia*”, Ruiz (2008, p. 23) afirma ser evidente que a avaliação deve ter uma projeção eminentemente pública. É necessário planejar sim, se avaliação é somente para os responsáveis e organizadores dos programas ou atividades da instituição, ou também para os profissionais implicados e, por extensão, para aqueles outros a quem possa ser interessante conhecer a informação avaliativa relativa à mesma.

A reflexão sobre o processo de avaliação permite compreender a natureza da atividade docente e educativa da unidade em estudo e da Instituição. A avaliação, como “sistemática de avaliação do valor ou mérito de algum objeto” (RUIZ, 2008, p.23), obriga a se perguntar sobre o que é precisamente o mérito e valor.

1.2 A AÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA IES

A avaliação (MARTINS, 2010, p. 21) envolve a área da organização e da gestão da instituição, a avaliação institucional, que, deste modo, se refere ao sistema e à organização escolar. A avaliação abrange, também, a área da aprendizagem dos alunos, avaliação realizada pelo professor. Uma vez que a educação assume uma função social, em um contexto de crescente expectativa da sociedade sobre a instituição escolar, a avaliação assume um papel de instrumento regulador institucional da afetividade, da eficácia e da eficiência do processo educacional desenvolvido pelas IES.

A avaliação institucional, conforme Dias Sobrinho (2011, p. 59), deve ser uma ação coletiva que busque compreender os sentidos dos múltiplos e, também, os contraditórios processos relacionais que produzem a universidade enquanto “comunidade da comunicação (Schleiermacher, Habermas)”. Como fato social, a comunicação está banhada na ideologia. A avaliação de orientação qualitativa se baseia em imagens de mundo, particularmente em concepções de universidade e de educação, ou seja, é um sistema de valores que as pessoas constroem em suas relações com os outros e com o conjunto social. Desse modo, não é matéria de unanimidade. Afirma Dias Sobrinho (2011, p. 59):

A avaliação levanta questões filosóficas, éticas, políticas a respeito da universidade. Qual o sentido ou qual o valor social da ciência que produz e que seleciona para transmissão ampla e restrita? Que tipo de sociedade está sendo projetada? Que posturas estão sendo implicitamente incentivadas? Quais os seus principais compromissos? Com que qualidade?

Pondera Dias Sobrinho (2011) que a questão central da avaliação é a qualidade, uma palavra portadora de uma semântica dispersa e lábil, ainda mais quando se refere à educação. Como é sempre o caso dos valores, mergulhados em sistemas filosóficos, políticos, éticos e culturais, a noção de qualidade educativa é variável no tempo, no espaço e, sobretudo, nas diversas organizações intersubjetivas.

Certamente, a qualidade não se refere apenas aos produtos e serviços mais aparentes, e nisso reside a grande complexidade da avaliação. Refere Dias Sobrinho (2011, 60):

[...] Venho afirmando que o conteúdo oculto, a metagemagem da escola, tem uma presença mais decisiva na vida dos estudantes que o currículo explícito. Essa função, que também é psicológica e social, não pode ser domesticada por nenhum instrumento de mensuração. Quando se avaliam conteúdos explícitos é importante não se esquecer de que a ciência é um processo dinâmico, que a “verdade” científica é parcial e temporária. Além disso, sempre deixa resíduos e questões, que são sempre mais importantes para a vida humana e para o futuro da própria ciência do que para os produtos ou resultados obtidos em dado momento. Por isso, é preciso captar as principais direções e sentidos globais do ‘ethos’ da atividade científica, compreender as atitudes, os comportamentos e os valores que marcam as relações de trabalho dos indivíduos e grupos.

Para Ristoff (2011), o processo de avaliação nas instituições de ensino superior necessita ser contínuo. A continuidade permitirá a comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos. Esta característica longitudinal da avaliação permite também testar a própria confiabilidade tanto dos instrumentos quanto dos resultados. “Só a continuidade, é preciso que se diga, garantirá a construção da cultura da avaliação – cultura esta fundamental para que o programa logre êxito.” (RISTOFF, 2011, p. 50 e 51).

A aplicação da avaliação institucional em IES que oferecem cursos na modalidade a distância envolve pensar a sua prática relacionada com a visão sistêmica da EAD. A necessidade da visão sistêmica para desenvolvimento de projetos em EAD foi pontuada por Moore e Kearsley (1996). Em um modelo sistêmico, existe um mecanismo de controle, o qual assegura que todos os componentes do processo estejam totalmente integrados e interagindo entre si (feedback) e tenham como base uma estrutura composta por equipes de especialistas que trabalham em conjunto para oferecer o serviço educacional.

A flexibilidade é um ponto forte do enfoque sistêmico, pois o processo de interação, organização e ambiente exige que as instituições estejam abertas a constantes mudanças oriundas do ambiente externo, o que, por sua vez, afeta a estrutura interna de funcionamento. De acordo com Maximiano (1995, p.150):

O enfoque sistêmico é uma forma de raciocinar, que consiste em combinar a visão conjunta com a visão dos detalhes. Aplicar o enfoque sistêmico significa dar ênfase à finalidade do sistema, seja uma organização ou qualquer outro tipo de empreendimento, para, em seguida, analisar cuidadosamente todos os elementos ou entradas necessárias para atingir essa finalidade. Finalmente, analisam-se as relações entre esses elementos de entrada, para não deixar nada importante de fora.

Na abordagem sistêmica, há um relacionamento entre todos os elementos e fases do processo de gestão, desde a etapa de definição dos objetivos, até a verificação final dos resultados. Outra questão importante nesse enfoque é que o desempenho dos indivíduos, em essência, inter-relacionado, cria expectativas de comportamento institucional, interpessoal e de personalidade. (MAXIMIANO, 1995).

Na abordagem sistêmica, em um primeiro momento a avaliação institucional deve ser realizada, a fim de oferecer subsídios para se traçar um perfil da realidade, compreender as variáveis de entrada e o processo de transformação. No outro momento, ela buscará obter informações que permitam verificar em que medida os objetivos foram alcançados, bem como as variáveis facilitadoras e complicadoras responsáveis pelos resultados. Desse modo é que se afirma ser a avaliação institucional um processo cujos resultados contribuem para realizar a retroalimentação (feedback) do sistema, isto é, para a promoção dos necessários ajustes voltados ao aperfeiçoamento contínuo e à inovação; para o desenvolvimento da instituição. (MAXIMIANO, 1995).

A visão de inovação deve ser entendida conforme refere Veríssimo (2009), como aquela que também se faz por meio de aperfeiçoamentos incrementais que atingem qualquer área da instituição, envolvendo todos os agentes internos. A inovação como fruto de processos sistematizados, organizados [grifo nosso: automatizados, digitalizados ou não], controlados e

mensurados, e não, necessariamente, de uma inspiração súbita e repentina. A habilidade de inovação consiste em um conjunto de fatores que a instituição tem ou não tem, e nos modos de combiná-los de maneira eficiente. (VERÍSSIMO, 2009, p. 159). Os fatores humanos, sociais e culturais/ tecnológicos são facilitadores de uma operação eficaz da inovação nas instituições de ensino superior. Esses fatores giram, principalmente, em torno do aprendizado. Referem-se à facilidade de comunicação dentro da instituição, às interações informais, à cooperação e aos canais de transmissão de informações e habilidades entre as instituições parceiras e dentro de cada uma individualmente; e, a fatores sociais e culturais/ tecnológicos, que influem de modo geral na eficácia da operação desses canais e atividades. É o *fluir* do aprendizado pela instituição toda (a difusão do conhecimento aos indivíduos dentro dela) que determina sua capacidade inovadora. (VERÍSSIMO, 2009, p. 160). A Avaliação Institucional, pela sua intervenção em prol do diálogo, do consenso, da ação integradora, ética e democrática, é um importante instrumento para esse aprendizado.

A avaliação institucional deve ser gerada como um processo de caráter essencialmente pedagógico. Avaliação combina bem com o conceito de projeto, desde que lhe seja atribuída a orientação pró-ativa, a dimensão de conjunto, a instituição do cotidiano associado ao movimento de constituição permanente da universidade. (DIAS SOBRINHO, 2011).

1.3 A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS IES NO BRASIL

Sendo na modalidade a distância ou presencial, a Avaliação institucional é um tema presente em toda história do Ensino Superior no Brasil, como bem afirma Sguissardi (1997, p. 47): “Assim como em toda a história da Universidade e das Instituições, os momentos cruciais de suas reformas, frustrados ou não, vêm precedidos de processos de avaliação.” Isto é, os processos que precederam mudanças na estrutura da educação superior, por meio de dispositivos legais, foram antecidos por situações avaliativas, no sentido de requererem reflexão de segmentos da sociedade e do Estado sobre a concepção, a função e o modelo a ser instituído.

Para muitos pesquisadores desse tema: Durham e Schwartzman (1992); Dias Sobrinho (1995, 1997, 2000, 2002a, 2002b, 2003 e 2004); Sguissardi (1997); Leite (1997, 2000, 2002 e 2009); Ristoff (2000, 2002 e 2003); Marback Neto (2007) e Rossit e Storani (2010), a evolução do atual Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil pode ser traçada em

marcos ou fases, os quais conferem aos anos de 60 a 90 os principais subsídios para o seu entendimento. Todavia, recentemente, Almeida Júnior (2005) indicou três fases como as principais: a primeira, de 1983 a 1992, que determinou como a fase da construção da agenda; a segunda, de 1993 a 1995, da formulação da política; e a terceira fase, de 1995 a 1996, que tratou da implantação do Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil. Dando sequência à história mais recente, descreve-se, também, a fase atual que inicia pós-2004, com a criação do SINAES.

1.3.1 A origem – anos 50 e 60

A evolução do atual processo de Avaliação no Ensino Superior pode ser entendida como tendo a sua origem no final dos anos 50 e 60, com a Reforma Universitária, mesmo que tenha sofrido significativas transformações em razão de mudanças nos principais fatores estruturais e conjunturais que o condicionam. (SGUISSARDI, 1997, p. 46).

No período nacional-desenvolvimentista, que antecedeu ao Golpe Militar de 64, as peculiaridades democrático-populistas do regime vigente e da sociedade civil (especialmente do setor estudantil) possibilitaram um profundo questionamento do modelo universitário brasileiro, incapaz de responder às exigências de seu tempo. A revisão do projeto vigente foi fruto de uma avaliação, ainda que assistemática, do desempenho das IES. No entanto o Golpe Militar foi um episódio marcante em termos político-institucionais: como tantos outros projetos de desenvolvimento econômico, sepultou o projeto de uma universidade gestada no seio dessas avaliações assistemáticas. (SGUISSARDI, 1997, p. 46 e 47).

Sguissardi (1997) ressalta que o projeto de modernização universitária gestado no período populista e nacional-desenvolvimentista não foi abandonado pelo regime militar-autoritário. No período pós-Golpe, as demandas trazidas na nova fase de desenvolvimento do capitalismo indicavam a necessidade de ampliação do acesso ao Ensino Superior, principalmente para a classe média, quando requeriam, nos moldes tecnicistas, a racionalização das atividades universitárias como meio de obtenção de maior eficiência e produtividade. O projeto de modernização universitária, ao ser continuado, sofreu profunda mudança qualitativa, o sentido histórico do projeto que tinha uma coloração “nacionalista” passaria para um projeto de desenvolvimento “associado” e dependente dos centros hegemônicos do capitalismo internacional. (p. 47). Desde então, até os dias atuais, essa característica tem perdurado e influenciado os processos avaliativos. Conforme constatam

Lima, Azevedo e Catani (2007), no Brasil, a história recente de políticas públicas para o ensino superior apontam que as reformas propostas recebem forte influência de fundamento político externo. A reforma universitária de 1968 no Brasil, por exemplo, durante o regime militar, sofreu a influência do modelo departamental da universidade norte-americana. Nos anos 1990, as reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo emulado pelo Banco Mundial. Já, no início do século XXI, qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras obrigações e princípios, terá de fazer menção ao Processo de Bolonha¹³.

1.3.2 O modelo CAPES – anos 70

Com um caráter sistemático e contínuo, as primeiras experiências de avaliação do sistema de ensino no Brasil foram iniciadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES, em 1977, nos cursos de mestrado e doutorado (PAUL, RIBEIRO e PILATTI, 1992, p.141; LEITE, 1997, p. 131). Desde então, o sistema de pós-graduação vem sendo avaliado pela CAPES através de relatórios anuais, credenciamento de cursos, credenciamento a cada três anos, com visitas locais e avaliação por pares. Os critérios e indicadores usados ao longo do tempo têm-se refinado, constituindo-se, hoje, um sistema exemplar, inclusive para outros países. Os resultados da avaliação, expressos em notas, são publicados pela imprensa e servem para alocação de recursos e concessão de bolsas. (LEITE, TUTIKIAN; e HOLZ, 2000. p. 31).

Se os anos de 1970 foram importantes para a geração do sistema de avaliação de cursos de pós-graduação, o mesmo não se pode dizer em relação à elaboração de um sistema de avaliação para os cursos de graduação.

1.3.3 A construção da agenda – anos 80

¹³ A Declaração de Bolonha (19 de junho de 1999) reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades tolerantes e democráticas. Esse processo é uma metapolítica pública, de um meta-estado, iniciada em 1999, de construção de um espaço de educação superior na Europa, até o ano 2010, cujo objetivo essencial é o ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos.

Apenas no início da década de 1980, com o crescimento das matrículas ocorrido no período anterior, surgiu uma preocupação no sentido de desenvolver um sistema de avaliação para a graduação; o Conselho Federal de Educação chegou a organizar um seminário a esse respeito. (PAUL, RIBEIRO, PILATTI, 1992, p.142).

Belloni et al. (2010, p. 88) relatam que, no início da década de 80, em uma conjuntura de crítica às instituições públicas as quais representavam uma condução política autoritária e decadente, e, por outro lado, de resistência daqueles que lutavam para o processo de redemocratização, surgem as discussões sobre a “avaliação” das instituições públicas, principalmente das universidades, como forma de possibilitar o resgate e a credibilidade dessas instâncias de poder. Ou seja, a avaliação surge, de um lado, decorrente de um caráter estrutural e estrategicamente utilizado pelos setores interessados na redemocratização do país – pois as universidades, enquanto instituições públicas deviam ser avaliadas como forma de prestação de contas à sociedade acerca dos recursos públicos utilizados; por outro, decorrente do próprio momento, a avaliação surge como uma resposta às críticas feitas à universidade pública na tentativa de se reverter o quadro nitidamente favorável à sua privatização.

Nesse contexto, o debate sobre avaliação institucional foi ampliado. A discussão do que e do como avaliar as universidades brasileiras é tão importante quanto o destino que se vai dar aos resultados desse processo. Tal preocupação, considerando as normais tensões entre Estado e universidade, não deixaram de ser levadas em conta pela Associação Nacional de Docentes – ANDES, ao propor, mediante estudos específicos, a Avaliação Institucional, já em 1982.

A mesma preocupação com a avaliação motivou o Ministério de Educação a instituir o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU em 1983, que se estendeu até 1986. Leite, Tutikian e Holz (2000, p. 32) consideram que esse programa não teve uma maior expressão política, todavia Almeida Júnior (2004, p. 83) afirma que ele pode ser considerado a primeira experiência sistematizada de avaliação das IES.

Como consequência do PARU, conforme Leite, Tutikian e Holz (2000, p. 32), o Ministério criou, ainda em 1986, um Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior – GERES, o qual gerou um relatório com propostas como ranquear e distinguir as instituições quanto às funções realizadas. Esse posicionamento do projeto GERES desencadeia um amplo debate nacional sobre avaliação. (LEITE, TUTIKIAN e HOLZ, 2000, p. 32). Almeida Júnior (2004) descreve que, no mesmo período em que o GERES apresenta seu Programa de Reformulação do Ensino Superior, a Associação Nacional de Docentes – ANDES e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras –CRUB enviaram ao MEC

projetos substitutivos. O que trouxe a público as divergências entre esses segmentos, demarcando a existência de "[...] três posições: a do Governo, a dos Reitores e a dos Docentes." (ALMEIDA JÚNIOR, 2004, p. 88).

As propostas do GERES, mesmo não sendo executadas de imediato, foram importantes e promoveram marcas na história da avaliação das IES, pois, em diálogo com interesses de classes dominantes, passam a ser aplicadas gradativamente, como explica Almeida Júnior (2004, p. 86). Na análise desse pesquisador, o relatório do GERES antecipa aspectos efetivados por meio do Exame Nacional de Cursos, implementado a partir de 1995, o conhecido "Provão". Almeida Júnior (2004) aponta, também, a convergência entre o debate sobre os recursos utilizados pelas IES públicas e as políticas restritivas desenvolvidas pelo Estado, a partir dos anos de 1980. E analisa que a qualidade sugerida para todas as IES, de qualquer natureza, direciona-se, na verdade, para a questão da expansão desordenada da educação superior que se estabelece a partir dos anos de 1980. Explicita a articulação entre avaliação, qualidade e acesso:

[...] ao mesmo tempo em que as políticas governamentais formulam ações para a "abertura" do sistema (diversificação e diferenciação), criam mecanismos de controle para o seu crescimento. Na educação superior brasileira, esses mecanismos de controle são comumente chamados de "avaliação de qualidade", quando na realidade se assemelham mais com o tipo de "controle de mercado" aos moldes de uma visão empresarial. (ALMEIDA JÚNIOR, 2004, p. 88).

No final da década de 80, o Ministério de Educação promove um debate amplo da avaliação, com apoio do *British Council*, através do seminário Institucional *Evaluation in Higher Education*, realizado em Brasília (LEITE, TUTIKIAN e HOLZ, 2000. p. 32), refletindo o momento internacional, como a avaliação se insere na concepção do Estado Avaliativo (tentativa do projeto GERES) e objetiva a análise das instituições como um todo. Neste momento, algumas universidades brasileiras, de forma isolada, iniciam o processo de implantação da avaliação. (USP, UnB, UNICAMP, por exemplo). (LEITE, 1997, p. 129).

Sobre os anos 80, Ristoff (2011, p. 37) comenta que, embora o movimento docente representado pela ANDES levantasse a questão da avaliação institucional nas universidades brasileiras desde 1982, embora nessa década tenha havido muita discussão sobre o tema e até reuniões internacionais patrocinadas pelo MEC, pouco resultado se viu, em termos práticos, para as pessoas envolvidas com os afazeres diários da vida acadêmica.

Depois, ainda no final dessa década, em 1988, em meio a frequentes críticas, na mídia impressa e eletrônica, às universidades e ao sistema de ensino superior, especialmente o público, entre as matérias que causa mais impacto, figurou a lista dos professores

improdutivos (LEITE, TUTIKIAN e HOLZ, 2000. p. 32) do Goldemberg. Sobre esse fato, descreve (RISTOFF, 2011, p. 37):

[...] e a confusão foi completa, pois a avaliação passou a ser associada à execração pública e tornou-se por algum tempo um tabu, um assunto politicamente, pelo menos, proibido. Talvez os tempos não estivessem maduros para o projeto; talvez uma sensibilidade mais aguçada de nossas autoridades pudesse ter apressado as coisas. [...]

1.3.4 A formulação da política – início dos anos 90

Em 1990, o Ministério da Educação constituiu uma comissão (Comissão Coordenadora das Atividades de Fomento à Melhoria do Processo de Gerenciamento das IFES) para estudar e propor um conjunto de indicadores de qualidade a serem usados pelas universidades. Promove, em 1992, novamente, a vinda da *British Council Mission / (University Funding Council – UFC)* a fim de realizar, em Brasília e em outras capitais, Seminários de Avaliação Institucional, para os quais foram convidados importantes e altos dirigentes das universidades brasileiras. (LEITE, TUTIKIAN e HOLZ, 2000. p. 33).

Em janeiro de 1993, descrevem Leite, Tutikian e Holz (2000. p. 34), o Ministério da Educação recebeu uma proposta do Fórum de Pró-Reitores para a criação do Programa de Apoio à Avaliação do Ensino de Graduação das Universidades. No mesmo ano, o MEC institui uma Comissão Nacional de Avaliação, que surge com a missão de propor o sistema brasileiro de avaliação. Essa comissão foi constituída com representantes dos reitores das universidades federais, associações das universidades públicas estaduais e municipais, das particulares e confessionais e um comitê assessor formado por representantes indicados. Sobre esse momento vivido, assim relatou Ristoff (2011, p. 38):

A verdade é que, durante os anos de 1993 e 1994, o país viveu um momento realmente histórico no tocante à avaliação. As iniciativas da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento encontraram eco na equipe, ideologicamente plural do MEC. Este passou a exercer o papel não de condutor do processo, mas de articulador, de viabilizador e, por fim, de financiador. E isto, talvez esteja fazendo toda a diferença.

Em dezembro de 1993, foi lançado oficialmente o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB. O PAIUB surgiu das bases universitárias. Dias Sobrinho (2000, p. 101) comenta que a constituição desse programa contribuiu enormemente para a consolidação, ainda que provisória, dos valores universitários

dominantes e básicos a respeito da avaliação. A Comissão Nacional de Avaliação consolidou os princípios, os objetivos e as principais orientações metodológicas consistentes com as ideias e propostas da comunidade acadêmica e científica que, em momentos diversos do processo, foi chamada a opinar e a discutir os encaminhamentos sugeridos. Conforme Dias Sobrinho (2002), a concepção do PAIUB era de intencionalidade educativa e de caráter formativo, valorizando a participação e a negociação, entrelaçando perspectivas éticas, políticas e culturais.

O PAIUB descreve Dias Sobrinho (2000, p. 102), teve seu apogeu de adesão de instituições participantes entre os anos de 94 a 96; em 1996, contava com cerca de 140, ou seja, mais de 90 % do total de universidades participavam desse programa. Para esse pesquisador, esse número expressivo de adesões voluntárias é indicativo de que o PAIUB foi bem-sucedido em aproximar-se da concepção de avaliação que as instituições de educação superior entendiam como adequada e necessária.

Prevendo a duração média de dois anos, o PAIUB buscava avaliar o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Sua proposta era a de que cada instituição realizasse o seu processo avaliativo, composto por avaliações internas, externa e meta-avaliação, sendo que a última seria a avaliação da avaliação e retomada do ciclo avaliativo. (LEITE, 2009, p. 143).

Analisa Rossit (2010, p. 73) que o PAIUB indicava a autoavaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez iniciado, se desdobrava para toda a instituição e era completado com a avaliação externa. Para a pesquisadora, esse programa constituiu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e com a formação e estabeleceu o diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade. Ainda que sua experiência tenha sido breve, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover transformações visíveis na dinâmica universitária.

1.3.5 Preparando para a implantação – anos 95 e 96

Os anos de 1995 e 1996 correspondem à fase de implantação da proposta governamental, ou seja, do atual processo de avaliação institucional no Brasil. Nesse período a reforma do sistema de educação superior no Brasil ocorreu em paralelo com a Reforma do Estado, priorizando o livre jogo do mercado. Ou seja, durante os dois mandatos de Fernando

Henrique Cardoso (FHC) - (1995-2002), houve um forte processo de mercadorização das relações sociais.

Nesse sentido, denuncia Cunha (2005) que, desde 1995, no Brasil, o MEC começou a implantar políticas educacionais para reforçar mecanismos de controle pela avaliação. Nestes, as palavras-chaves passaram a ser competência, excelência e produtividade, tomando, especialmente, resultados finais da produção docente e discente e negando-se a fazer a mais pura abstração das ricas cadeias de mediação e do processo histórico de sua produção. Leite (2009, p. 143) considera que os novos instrumentos apresentam uma intenção avaliativa baseada no controle de resultados, em detrimento da proposta formativa e participativa que marcava a proposta anterior.

Nesse sentido, a partir da Lei nº 9.131, de 1995, e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394), dois instrumentos foram consolidados pelo MEC: o Exame Nacional de Curso – ENC-Provão, realizados por concluintes de cursos de graduação, e a Análise de Condições de Oferta – ACO. Outros foram progressivamente implementados, tais como o questionário sobre condições socioeconômicas dos alunos e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado; a Avaliação das Condições de Ensino – ACE; e a Avaliação Institucional de Centros Universitários. Os resultados desses instrumentos tiveram ampla divulgação na mídia impressa e televisiva, funcionando como instrumento de classificação das instituições de ensino superior e de estímulo a concorrência entre elas. (ROSSIT, 2010, p. 74).

Para Leite (2009, p.144), a LDB nº 9394/96 reforçou a importância do processo de avaliação dos cursos e IES, uma vez que tal processo já vinha acontecendo através do PAIUB. Essa lei delega o processo para a responsabilidade do MEC, onde as ações passam a ser coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

Em abril de 2003, a partir da instalação do governo Luiz Inácio Lula da Silva (primeiro mandato entre 2003 e 2006), as propostas políticas públicas trouxeram a perspectiva de ruptura com o modelo FHC, e uma nova política para a educação superior começou a ser discutida. Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 22) referem que as propostas para a educação superior, entre outras, têm a marca da avaliação e acreditação das IES com vistas a assegurar a qualidade. Com esse movimento, foi iniciado um processo de modificação na concepção da avaliação institucional, e, a partir das Portarias MEC/Sesu nº 11, do dia 28/04/2003, e nº 19, de 27/05/2003, foi designada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior – CEA, constituída por consultores especialistas, técnicos, professores e estudantes, que tem por finalidade analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias

para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados.

1.3.6 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES

Em 15 de abril de 2004, com a aprovação da Lei 10.861, é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e instituída a Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior – CONAES, para a sua coordenação e supervisão.

Para a construção do SINAES, conforme comentam Ristoff e Giolo (2006, p. 197), foram analisadas experiências anteriores com a avaliação da educação superior brasileira: do PAIUB foram incorporados, entre princípios e diretrizes, o compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração orgânica da autoavaliação com a avaliação externa, a continuidade, a participação ativa da comunidade acadêmica, o respeito à identidade institucional e o reconhecimento da diversidade do sistema. Diferente do PAIUB, no entanto, o princípio da adesão voluntária não foi adotado. Com a lei do SINAES, é obrigatório a todas as IES do País, não apenas as do sistema federal, participar dos processos avaliativos que compõem o sistema.

O conceito de avaliação constituído no SINAES (INEP, 2009) tem, como ideias centrais, a integração e a participação – conceitos fundamentais – para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como para promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade. Destaca uma concepção de avaliação como processo que efetivamente relaciona a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometido com a igualdade e a justiça social.

O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas e agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. Resguardadas as especificidades de cada função, o sistema de avaliação passa ser uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, autorregulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções institucionais. (INEP, 2009).

A complexidade da educação superior, tanto na dimensão institucional como na do sistema, requer a utilização de múltiplos instrumentos e a combinação de diversas metodologias. Assim, o SINAES surge com o objetivo de compreender o complexo, por meio da compreensão de cada parte componente. O objeto não deve ser fragmentado, a não ser para fins de análise e desde que seja posteriormente recomposto em esquemas de compreensão global. Quer dizer, segundo Rossit (2010), os processos avaliativos em seu conjunto precisam instituir um sistema de avaliação em que as diversas dimensões da realidade avaliadas – instituições, sistema, indivíduos, aprendizagem, ensino, pesquisa, administração, intervenção social, vinculação com a sociedade, etc. – sejam integradas em síntese compreensivas. Busca “assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativa e formativa, quantitativa e qualitativa e os diversos objetos e objetivos da avaliação.” (SINAES, 2004, p. 83-84).

O SINAES (INEP, 2009) está articulado em duas dimensões importantes: a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito, a fim de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação; e b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, reconhecimento, descredenciamento, transformação institucional etc., funções próprias do Estado.

A atual proposta de avaliação da educação superior apresenta como marcas essenciais as seguintes características: justiça, rigor, efetividade, integração, globalidade, participação, eficácia formativa, efetividade social, flexibilidade, credibilidade, legitimidade, institucionalidade, continuidade, respeito à identidade institucional e sistematização.

O SINAES é constituído com a articulação de três instrumentos: a Avaliação Institucional, composta pela Autoavaliação e Avaliação Externa; a Avaliação da Graduação e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes da Educação Superior – ENADE. Entre as questões a considerar sobre os mesmos, a seguir destaca-se:

- A avaliação institucional é o instrumento central, organizador da coerência e do conjunto. O foco principal dos processos avaliativos são as IES. A avaliação institucional organiza os diversos instrumentos avaliativos de acordo com o princípio da integração.
- São, por exigência de lei, dimensões da avaliação institucional, interna e externa:
- I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

- III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV – a comunicação com a sociedade;
- V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
- IX – políticas de atendimento aos estudantes;
- X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior;
- O ponto de partida dos processos avaliativos situa-se em cada instituição de educação superior. A autoavaliação passa a ser definida como um instrumento básico obrigatório e imprescindível para todos os atos de regulação, cujo exercício é prerrogativa do Estado.
- Assim, de acordo com esboços gerais e indicadores comuns, e de outras decisões específicas, cada instituição realizará uma autoavaliação, que será completada a cada três anos, e que será o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do processo global de regulação e avaliação.
- Para fins de operacionalização da autoavaliação institucional, cada IES deve constituir a sua Comissão própria de avaliação, a qual deve ser concebida assegurando a representação dos segmentos docentes, discente e técnico-administrativo, de acordo com as formas organizacionais específicas e a complexidade de suas estruturas institucionais.
- Das ações realizadas nos processos de autoavaliação, deve resultar um conjunto estruturado de informações que forneça uma imagem global dos processos sociais, pedagógicos e científicos da instituição, e, sobretudo, identifique as causalidades dos problemas, as possibilidades e as potencialidades para melhorar e fortalecer a instituição. Deve buscar compreender a cultura e a vida de cada instituição em suas múltiplas manifestações.
- Uma vez elaborado, o relatório de autoavaliação deve ser encaminhado à CONAES, que por sua vez o encaminhará à(s) Comissão(ões) externa(s) de avaliação.
- As ações combinadas de avaliação interna e externa são processos importantes de discussão e reflexão com respeito aos grandes temas de política pedagógica, científica e tecnológica, bem como para tomadas de decisão, buscando o fortalecimento ou redirecionamento de ações. As comissões externas orientam suas atividades pelos critérios estabelecidos no SINAES, para tal é necessário que sigam as orientações comuns e

- estejam acordadas com os objetivos gerais desse sistema, levando em conta as funções articuladas de regulação e avaliação educativa.
- Para avaliar a Graduação, foi criado o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação, o qual tem por referência as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, os princípios e diretrizes do SINAES e os padrões de qualidade da educação superior. Nesse instrumento, para cada indicador, deve ser observado o referencial mínimo de qualidade, que é o conceito de referência para a condição mínima aceitável de um determinado indicador. (INEP, 2008, p. 27). Os conceitos vão de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, para serem atribuídos a cada uma das três dimensões avaliativas: 1) organização didático-pedagógica; 2) Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo; e 3) instalações físicas. Para o curso ser aprovado é necessário que obtenha no mínimo conceito 3, o referencial mínimo de qualidade, em cada uma das dimensões supracitadas.
 - Outro instrumento do SINAES é a Avaliação do Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (ENADE), que tem como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação em relação a conteúdos, habilidades e competências, adotando como referências as Diretrizes Nacionais (Diretrizes Curriculares e Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia). O ENADE, segundo determinação, é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação e é aplicado periodicamente aos estudantes no final do primeiro até o último ano dos cursos de graduação, mediante seleção prévia, utilizando de procedimentos amostrais. Sua periodicidade é trienal. O conceito ENADE é calculado para cada curso a partir da obtenção da nota média dos alunos que estão concluindo a graduação. A partir da média dos estudantes, é divulgado o conceito de cada curso, podendo variar de 1 a 5, sendo 4 o referencial de qualidade e 5 a nota máxima, considerada excelente. Os resultados do ENADE, segundo o MEC, poderão subsidiar as instituições e cursos como referenciais para implementar ações que interfiram na melhoria da qualidade administrativa e didático-pedagógica dos cursos de graduação.
 - Os relatórios finais das comissões externas são encaminhados às IES para conhecimento. As IES pode se manifestar em um prazo de trinta sobre o processo e o relatório de avaliação. Essa manifestação é apreciada pela CONAES, que definirá o encaminhamento final para o MEC.
 - Um novo ciclo de avaliação será retomado pelas IES após o recebimento do relatório preparado pela CONAES, que conterà os resultados do processo avaliativo encerrado. Neste novo ciclo, a IES deverá responder a eventuais exigências que lhes tenham sido feitas, nos prazos estabelecidos.
 - Meta-avaliação: os processos de avaliação externa e interna devem ser constantemente avaliados, tanto pelas IES quanto pelo MEC. As análises e recomendações devem fazer parte dos respectivos relatórios.

Por tudo, Ristoff e Giolo (2006, p. 198) afirmam que o SINAES é efetivamente um sistema, na medida em que:

1. integra os instrumentos de avaliação; 2. integra os instrumentos de avaliação aos de informação; 3. integra os espaços de avaliação no MEC; 4. integra a autoavaliação à avaliação externa; 5. articula, sem confundir, avaliação e regulação; 6. propicia coerência entre avaliação e os objetivos e a política para a educação superior.

Sua construção está sustentada, é importante enfatizar, na ideia de que todas as avaliações da educação superior, realizadas no âmbito do Ministério da Educação, se organizem e se operacionalizem a partir de uma concepção que integre as metodologias, os momentos, os espaços e os instrumentos de avaliação e de informação.

A percepção do SINAES como um sistema, para Ristoff e Giolo (2006, p. 199), talvez constitua um dos mais importantes diferenciais em relação às práticas anteriormente existentes.

1.4 A AVALIAÇÃO, REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL

No Brasil, apesar de haver registros da existência de projetos em EAD desde o início do século XX (LANDIM, 1997; NISKIER, 1993; NUNES, 1993; VIANNEY, TORRES e SILVA, 2003)¹⁴, foi somente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 que se promoveu a legitimação da EAD para todos os níveis educacionais. A lei surgiu em resposta aos ditames de organismos como a UNESCO (1995, 1998), o Banco Mundial e o BID (CASTRO, 1998; BRUNNER, 2000), que definem que os países em desenvolvimento necessitam reduzir a sua deficiência educacional simultaneamente com a diminuição dos problemas econômicos. A integração da modalidade de Educação a Distância ao Sistema de Ensino Nacional foi uma estratégia escolhida pelo governo brasileiro com a intenção de fazer frente às demandas sociais de informação, conhecimento, habilidades no trabalho e significados culturais; às demandas da Sociedade do Conhecimento; e, de crescimento da oferta de educação.

Com a Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – cujo art. 80 estabelece que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”; a educação a distância, ao obter o respaldo legal do MEC, passa a ser considerada uma modalidade importante no processo de expansão das políticas educacionais no País. Com ela,

¹⁴ Pesquisadores que descrevem o histórico da EAD no Brasil.

o governo incentiva e potencializa a oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação a distância no Brasil.

Todavia, dois anos depois de ter aberto chancela para a oferta de cursos de todos os níveis, em 1998, o Estado começou a publicar os primeiros atos de regulamentação para disciplinar a atuação de instituições de ensino superior por EAD. Atuou, desse modo, em cumprimento da exigência do art. 205 e 209 da Constituição de 1988, onde está estabelecido que o Poder Público é responsável pela ‘garantia de padrão de qualidade e avaliação da educação’. A lei também determina que o governo federal (MEC) é quem credenciará as instituições e definirá requisitos para a realização de exames e de registro de diplomas relativos a cursos em EAD.

Sobre os primeiros atos de regulamentação, comentam Roesler e Vianney (2011, p. 51):

[...] Os instrumentos utilizados foram o Decreto 2.494/98, que definia a modalidade da EaD e indicava os requisitos para a oferta de cursos a distância; e, o Decreto 2.561/98, que dispunha sobre competências federativas previstas na LDB em relação aos papéis dos diferentes sistema de ensino para credenciamento de instituições e a normatização de controle para autorização e reconhecimento de cursos a distância.

A Lei nº 9.394/96, no seu art. 80, foi regulamentada, na sequência, por Legislação complementar, pelos Decretos nº 2.494 e 2.561 de 1998; e, em 2004, o MEC homologa o Parecer CES/CNE 301/2003, que reitera para a EAD princípios da autonomia universitária no que concerne à abertura de novos cursos e à expansão nacional de unidades de apoio para o atendimento de alunos por EAD.

O Decreto de regulamentação da EAD, nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, descreveu e disciplinou as características de polos de educação a distância, entendidos como unidades descentralizadas (próprias ou conveniadas) para o atendimento didático-administrativo de alunos a distância; autorizou a criação de cursos de mestrado e doutorado a distância, solicitando normas complementares à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; e incorporou nesta instância da legislação o princípio da autonomia universitária na EAD.

Entre o Decreto 2.494/98 e o Decreto 5.622/05, ao compararmos os enunciados, fica visível uma importante transformação evolutiva no conceito de EAD:

Decreto nº 2.494/1998, que regulamenta o Artigo 80 da LDB 9.394/1996	Decreto 5.622/2005
Art. 1º - Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.	Art. 1º - Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Quadro 1 - Comparação entre enunciados do Decreto 2.494/98 e do Decreto 5.622/05
 Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2012.

O Decreto 5.622/2005 teve como proposta migrar do conceito de estudos autônomos ou de processo de autoaprendizagem para um conceito vinculado a processos de aprendizagem por mediação pedagógica conduzida por professores. As caracterizações dos enunciados denotam uma importante mudança no modelo de EAD indicado, tanto aspectos tecnológicos como pedagógicos. Estes, agora, sustentam a necessidade ampliada de uso de tecnologias e práticas didáticas, as quais estabeleçam uma maior flexibilidade nos procedimentos adotados no processo de ensino e aprendizagem, bem como, maior interatividade entre estudantes e professores.

O Decreto 5.622/2005 também tornou explícita a aplicação da Lei do SINAES para a educação a distância. O artigo 16 do Decreto 5.622/2005 diz que o sistema de avaliação da educação superior, nos termos da Lei 10.861/2004, aplica-se integralmente à educação superior a distância. (ROESLER e VIANNEY, 2011, p. 55).

Em resposta a uma crescente procura por credenciamento de cursos a distância, a Secretaria de Educação a Distância – SEED (MEC), logo após a publicação dos Decretos 2.494/98; 2.561/98 e da Portaria MEC 301/98, iniciou a desenvolver um corolário de indicativos para a qualidade da Educação a Distância que serviriam para orientar instituições sobre equipes técnicas, corpo docente, recursos tecnológicos, infraestrutura, materiais didáticos e aspectos metodológicos a serem observados, quando da criação de projetos. Os parâmetros de qualidade da EAD no Brasil foram delineados em um documento denominado “Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância” do Ministério da Educação (Brasil, MEC, 2007). Orientado no ordenamento legal, porém sem força de lei, os referenciais

oferecem subsídios e orientação às IES para a criação de seus projetos, ao propor uma estruturação e implementação das políticas de oferta de cursos a distância no País.

Mesmo sem ter a imposição de um modelo único de educação a distância, programas podem apresentar diferentes desenhos, múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. Todavia há um rigor no controle das IES quanto à oferta, no sentido não só de coibir a precarização da educação, mas de garantir as condições básicas para a oferta dos serviços educacionais, cooperação e integração dos sistemas de ensino com a padronização de normas e marcos regulatórios nacionais (arts. 8º; 9º; 10 e 11 da Lei 9394/96), impondo, com isso, cautela às IES quanto à criação de cursos e sua respectiva metodologia.

A metodologia deve ser atual, flexível e eficaz para garantir a aprendizagem do aluno, como preconizam os documentos normativos, por isso a exigência de uma avaliação criteriosa e a observância de critérios pré-estabelecidos. Neste propósito, o MEC, no documento norteador (MEC, 2007), enfatiza que sejam contempladas no projeto Político Pedagógico da Instituição as seguintes dimensões para os elementos de implementação efetiva do projeto educacional:

- (i) Concepção de educação e do currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de Comunicação;
- (iii) Materiais didáticos;
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infraestrutura de apoio;
- (v) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (vi) Sustentabilidade financeira.

Os elementos citados constituem um sistema integrado em que atuam os recursos tecnológicos, administrativos e humanos, compreendendo, em qualquer estrutura da EAD, uma premissa de gestão sistêmica. É que a natureza de um curso e as reais condições do cotidiano, bem como, as necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada. Também constitui foco do documento orientador do Ministério da Educação a definição dos momentos presenciais obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos Polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias.

Os itens constitutivos dos documentos norteadores tornaram-se a base para implementação dos critérios de avaliação e indicadores de qualidade utilizados pelo MEC. Estes foram incorporados aos instrumentos de análise e definição dos parâmetros de oferta

dos cursos a distância. Os indicadores de qualidade foram organizados contando com as seguintes dimensões:

Indicadores de qualidade para a educação a distância no ensino superior			
01	Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico;	06	Infraestrutura de apoio;
02	Desenho do projeto: a identidade da educação a distância;	07	Avaliação de qualidade contínua e abrangente;
03	Equipe profissional multidisciplinar;	08	Convênios e parcerias;
04	Qualidade dos recursos educacionais;	09	Edital e informações sobre o curso de graduação a distância;
05	Comunicação/interatividade entre professor e aluno;	10	Custos de implementação e manutenção da graduação a distância.

Quadro 2 - Indicadores de qualidade para a EAD no ensino superior do MEC
Fonte: Brasil, MEC (2007)

Esses referenciais orientam que os projetos de educação superior a distância devem envolver dimensões (Quadro 2) que abranjam aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura para atender à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica. Os critérios apontados em cada versão desse documento são atualizados, e tópicos relacionados aos quesitos de qualidade foram incorporados em formulários de avaliação de cursos utilizados pelo MEC.

Após a legalização da EAD em 1996, cresceu, a cada ano, o número de estudantes de cursos a distância. O período posterior a 2005 se caracterizou pela grande expansão no número de alunos matriculados, pelo aumento de instituições credenciadas para oferta da modalidade. O Censo EAD.br (ABED, 2010) divulgado pela Associação Brasileira de Educação a Distância, com pesquisa relativa ao ano de 2008, mostra que 2,64 milhões de brasileiros estudaram por educação a distância em 2008. E que houve um crescimento de 247% no número de estudantes regularmente matriculados em cursos de EAD credenciados no Brasil. A oferta de cursos a distância em 2008 cresceu 89,9%, na comparação com o ano anterior, (ABED, 2010, p. 5). Litto (2009b), ao fazer uma análise da expansão da aprendizagem a distância no Brasil, verificou que, de 2004 a 2008, o crescimento do setor teve uma verdadeira “explosão”: houve um crescimento de 1.175% de universitários estudando a distância, chegando a haver cerca de um milhão de alunos, ou um sexto do total, matriculado no ensino superior (o crescimento anual de número de alunos no presencial é de

apenas 5%). Em 2008, quase 400 instituições constavam como credenciadas pelo Ministério da Educação – MEC e por Conselhos Estaduais da Educação, para ministrar cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu*. (ABED, 2008).

Em resposta a essa crescente expansão, entre o período de 2007 a 2010, as Portarias, Normas e Instrumentos criados pelo Ministério de Educação e pela Secretaria de Educação a Distância do MEC estiveram mais orientados para estabelecer o controle, por parte do governo, da expansão e fiscalização das estruturas utilizadas pelas instituições para oferta de EAD. (ROESLER; VIANNEY, 2011, p. 57). Os principais atos foram:

- Em 10 de janeiro de 2007, é publicado o primeiro instrumento mais específico de controle da expansão do sistema: a Portaria n. 2, de 10 de janeiro de 2007, dispoendo sobre novos e mais exigentes procedimentos de regulação e avaliação da educação superior a distância, principalmente em modelos baseados em expansão por polos. Passam a ser exigidos no Brasil os polos de apoio presencial. No Polo presencial, o aluno deve contar com uma estrutura adequada, a qual inclua recursos que atendam aos objetivos de sua formação. Os polos passam a integrar o conjunto de instalações que receberá avaliação externa, quando do credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância. Esta Portaria foi revogada ainda em dezembro no mesmo ano e substituída por um conjunto de dispositivos que remodelaram o marco regulatório da EAD no Brasil;
- A publicação de uma nova versão dos referenciais de qualidade pela SEED; o (re) credenciamento da IES que oferece cursos a distância, portanto, implica a observância dos indicadores de qualidade previstos nos documentos normativos e, no que se refere ao atendimento às necessidades demandadas;
- A nova Portaria MEC 1.050/2008 regulamenta a elaboração e implementação de três novos formulários para utilização em etapas de credenciamento institucional; autorização e reconhecimento de cursos em EAD, incorporando nestes instrumentos os indicadores apontados nos referenciais de qualidade estabelecidos pela SEED;
- A publicação da Portaria Normativa 40, em dezembro de 2007, que disciplinou procedimentos a serem seguidos e mecanismos a serem utilizados pelas instituições e pelo Ministério de Educação em processo de regulação da educação superior. Essa Portaria redesenhou os procedimentos de regulação do Ministério.
- A publicação do Decreto 6.303, em dezembro de 2007, modificou a redação dos Decretos 5.622 (regulamentação do artigo 80) e 5.773 (regulamenta o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores), incorporou ao mesmo uma série de artigos restritivos à EAD, que constavam na Portaria 02/2007,
- A publicação de sucessivas edições de instrumentos utilizados para efeito de autorização e reconhecimento de cursos de graduação a distância, credenciamento de instituições para oferta de ensino superior a distância, e para credenciamento de polos de apoio presencial.

A legislação entre o período de 2007 a 2010 procurou, deste modo, disciplinar a rede de polos de cada IES de forma muito mais minuciosa. A principal mudança foi a definição do polo como parte integrante da instituição, e que passou a ter que ser avaliado formalmente pelo poder público.

Em 12 de dezembro de 2007, o MEC publica a Portaria Normativa 40/07, que substitui a Portaria Normativa 02/2007 e institui um mecanismo chamado e-mec, para o gerenciamento eletrônico de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Essa Portaria dispõe sobre a “tramitação dos processos regulatórios de instituições e cursos de graduação e sequenciais do sistema federal de educação superior” (Art. 1º), e foi republicada, com alterações, pela Portaria nº 23, de 29 de dezembro de 2010, que passou a incorporar questões relativas aos cadastros institucionais e ao Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE.

Os anos de 2007 e 2008 foram caracterizados por um reposicionamento do Ministério da Educação, pela elaboração e homologação dos instrumentos de avaliação da EAD e por ações de supervisão, colocadas em prática a partir do segundo semestre de 2008.

Roesler e Vianney (2011) relatam que, a partir de 2008, e até o final do ano de 2010, a Secretaria de Educação a Distância do MEC utiliza prerrogativas conferidas pelos Decretos 5.773/2006, 6.306/2007 e pela Portaria 40/2007, para estabelecer uma série de intervenções em instituições ofertantes de educação superior a distância. Este procedimento, identificado como Supervisão, chegou a exigir das instituições detalhes como padronização de estrutura de polos de apoio presencial, obrigatoriedade de tutoria presencial nos polos, regularidade de comparecimento de alunos aos polos, independente da já anterior exigência de participação nas avaliações presenciais, entre outros aspectos.

Em 2008, segundo Ribeiro e Mugnol (2011), a SEED iniciou um trabalho de avaliação prévia, por amostragem, das IES credenciadas para a EAD. Finalizado o diagnóstico, os dados obtidos levaram a SEED a decidir pela avaliação total da EAD, seguindo uma metodologia que estabelecia ação direta e individualizada em cada uma das IES credenciadas. A metodologia empregada compreendia a assinatura de um documento entre cada IES e a SEED, documento este que ficou conhecido como Termo de Saneamento de Deficiências – TSD. O processo de supervisão previsto no TSD compreendia visitas de acompanhamentos da equipe de supervisores da SEED à sede da IES e aos polos, para verificação, in loco, das condições de ensino e o cumprimento das determinações previstas no TSD. Ao final do processo, uma visita de verificação final para certificar o cumprimento de todas as cláusulas do TSD era condição de liberação da IES para continuidade das atividades. No momento da

assinatura do termo, algumas restrições eram impostas à IES até o cumprimento integral do TSD, com duração de um ano. Dentre as restrições, destacaram-se redução do número de vagas ofertadas e a não abertura de novos polos.

A iniciativa de supervisionar a EAD a partir de 2008 pela SEED/MEC seguiu sendo objeto de discussão vindo a envolver, sobretudo, as instituições interessadas e profissionais da área. De acordo com dados do Ministério de Educação, em 2009 somavam 38 as instituições de ensino superior submetidas ao processo de supervisão, e que, juntas, representavam 68% do total de alunos a distância no Brasil. Os procedimentos de Supervisão do MEC culminaram, até o ano de 2010, no descredenciamento de duas instituições e no fechamento de mais de 5.000 polos que foram considerados irregulares pela Secretaria de Educação a Distância – SEED.

São questões polêmicas, que, certamente, seguirão como pauta nos debates e ainda vão fazer parte dessa jovem história do ensino superior a distância. Por exemplo, a exigência dos polos para atividades presenciais que podem ser realizadas via mediatização síncrona, ou mesmo, assíncrona; a obrigatoriedade de compor uma biblioteca presencial por polo, quando o mundo sinaliza para o potencial da biblioteca virtual.

Roesler e Vianney (2011) questionam por que favorecer somente um único modelo de EAD para todos, se um grupo de instituições oferece no Brasil uma educação a distância virtualizada, em modelo de e-learning ou Universidade Virtual, e que atende alunos localizados em regiões metropolitanas ou municípios de maior porte e que contam com acesso à internet ou a sistema de videoconferência, recursos utilizados para promover tanto a entrega de conteúdos, transmissão de web aulas, tutoria e integração administrativa dos estudantes com a coordenação dos cursos, professores, colegas e estruturas de apoio como secretaria e área financeira. Eles acreditam que o desafio é dar continuidade através de pesquisa acadêmica para inovar, gerando modelos pedagógicos e tecnológicos que possam intensificar o processo e levar à construção [grifo nosso: e à legitimação] da Universidade Virtual, na virada do século XX para o XXI.

CAPÍTULO 2 – GESTÃO PEDAGÓGICA EM PROJETOS EM EAD

Este capítulo tem o objetivo de realizar uma revisão da literatura sobre elementos da didática envolvidos na Gestão Pedagógica em Educação a Distância a partir de pressupostos identificados na MAAI, com foco dominante em especificidades dos Recursos, dos Docentes e dos Discentes.

Precisamente, busca, na literatura, respostas para as seguintes questões: O que envolve fazer gestão pedagógica em EAD? Como ocorre a didática da aprendizagem na EAD? Com limite nos pressupostos identificados na MAAI, como são constituídos os elementos didáticos docentes, discentes e recursos?

2.1 A GESTÃO PEDAGÓGICA EM EAD

Uma questão indiscutível é a necessidade de assumir uma abordagem sistêmica para sustentar a gestão pedagógica na EAD. Moore e Kearsley (2007) justificam que esse campo de gestão funciona de modo interdependente e relacionado sinergicamente aos demais campos gestores que também compõem o projeto global em EAD. Por isso, conforme esses pesquisadores, tão importante quanto definir os papéis e funções da EAD é a identificação objetiva de todas as atividades que serão desempenhadas e o perfil dos profissionais que irão assumir as posições dos gestores na instituição. (MOORE E KEARSLEY, 2007).

Para Rumble (2003, p.15), a gestão de projetos em EAD deve ser percebida como um processo que possibilita o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades, as tomadas de decisão, as quais consideram as ações necessárias e as escolhas e verificações da melhor maneira de executá-las. É necessário considerar as funções de planejamento, organização, direção e controle, onde cada função (*atores*) é responsável por desenvolver ações que contribuirão para o melhor gerenciamento dos processos.

Na gestão pedagógica em EAD, estão contidas, conforme Sartori e Roesler (2005, p. 46), todas as ações e procedimentos que serão executados pela equipe com relação ao desenho pedagógico do curso a distância, ao sistema tutorial e à produção de materiais didáticos. “Trata-se das ações relacionadas ao planejamento, coordenação, execução, acompanhamento e avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem.”

À gestão implica, conforme aponta Rumble (2003), a responsabilidade de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do projeto em EAD, zelando para manter o direcionamento e a mobilização dos processos e agentes na realização de ações conjuntas, integradas e articuladas, com vista ao cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos.

Neste sentido, o entrelaçamento dos processos faz com que a gestão pedagógica de projetos em EAD se relacione com muitos processos, tal como exemplifica Kenski, ao refletir sobre o uso das mídias em projetos em EAD.

A questão da gestão pedagógica na EAD é complexa: envolve cuidados com o planejamento das mídias; requer a garantia de seu pleno funcionamento e a disponibilização das mesmas durante todo o tempo em que as atividades estiverem sendo realizadas; exige critérios definidos com antecedência, como disciplina, organização, treinamento, controle, estabelecimento de cronogramas realistas para a realização dos planos de gestão das mídias em educação. (2009, p. 101 e 102).

Uma vez que a gestão pedagógica em EAD deve envolver todo o processo de ensino aprendizagem, é necessário saber de qual EAD se está falando.

Neste contexto, ao analisarmos os conceitos caracterizadores de EAD emitidos por pesquisadores clássicos, pode-se ler, à unanimidade: a comunicação e interação entre estudantes e professores, mediadas por alguma forma de tecnologia; a autonomia em que se baseia; a separação do professor e estudante no espaço e/ou tempo; e, o controle do aprendizado realizado mais intensamente pelo estudante do que pelo professor. (MOORE, 1972; MOORE; KEARSLEY, 1996 e 2007; KEEGAN, 1996; OTTO PETERS, 1967, 1988, 2001, 2009; HOLMBERG, B., 1985, 1986, 1995; GARCIA ARETIO, 2001, 2006, 2010).

Garcia Aretio (2010) analisa que, entre a caracterização dos modelos de EAD existentes até a atualidade, um dos principais fatores de diferenciação é o modo de comunicação e interação entre instituição, professor e estudante. Dessa forma, para determinar quais processos e agentes estão envolvidos na gestão pedagógica de um projeto em EAD, é necessário considerar o modelo em que ele está concebido.

A Figura 3, a seguir, baseada na definição de Garrison (1985); Taylor (2001) e Gomes (2003, 2008), apresenta as gerações de modelos de EAD: o período de evolução, o nome do modelo EAD, as TIC que o caracterizam e o grau de interatividade.

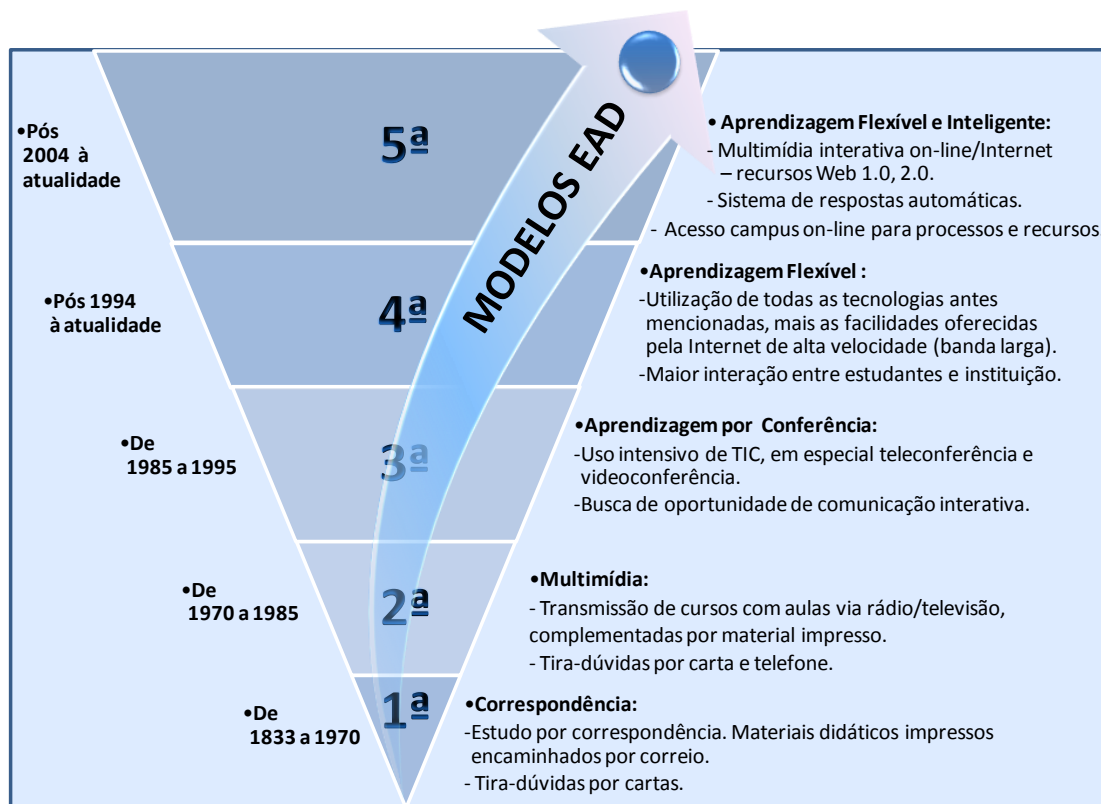


Figura 3 - As gerações da educação a distância

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Até a atualidade¹⁵, foram identificadas cinco gerações de modelos de EAD: a primeira geração, do ensino por correspondência, onde o meio utilizado eram, apenas, materiais escritos e impressos, distribuídos aos alunos pelo correio; a segunda geração, da educação multimídia, que acrescentava ao uso de materiais impressos, o rádio e a televisão, distribuídos pelos meios de comunicação de massa. Reunia, também, o uso de telefone e introduziu a linguagem da informática, utilizada em programas de ensino assistidos por computador, com base em estímulo e respostas, e o vídeo interativo; a terceira geração, a do modelo de aprendizagem por Conferência, que se caracteriza pelo uso de novas tecnologias da informação e da comunicação para a realização da comunicação interativa; a quarta geração, com o modelo de aprendizagem flexível, o qual é baseado em atividades educativas on-line, via Internet; e a quinta geração, a do modelo da aprendizagem flexível e inteligente, que faz uso de sistemas de respostas automáticas e campus on-line de processos e recursos, aproveitando a potencialidade da Internet e da Web, com real potencial de atender à crescente

¹⁵ O surgimento de uma sexta geração com base no domínio dos “mundos virtuais e imersivos”, conforme previu Gomes (2008), segue sendo apenas de uso exploratório.

demanda por acesso à aprendizagem. Trata-se de um modelo derivado do anterior. Com a popularização da Web e suas potencialidades, a EAD passa, realmente, a ganhar flexibilidade.

O modelo em EAD que contextualiza essa pesquisa, ao fazer uso intensivo do potencial Web: Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e Campus on-line, é, portanto, o modelo de 5ª geração, também denominado educação on-line ou *e-learning*. É importante sinalizar que, embora o modelo desse estudo seja categorizado como de 5ª geração ou educação on-line, a sua configuração é conceituada como híbrida ou combinada com outras mídias. E é assim, por contar, ainda, com livros didáticos impressos como meio de distribuição de conteúdos, e, também, com polos presenciais para as atividades presenciais, composição essa que torna a sua gestão ainda mais complexa.

Rheingold (1996, p.17) alerta que a tecnologia digital não oferece todo seu potencial por si mesma. É fundamental que “as suas capacidades latentes sejam conduzidas, deliberada e inteligentemente, por uma população esclarecida.” A gestão pedagógica de projetos em EAD necessita começar a ser pensada, antes mesmo da criação do projeto, junto ao planejamento estratégico da instituição que almeja oferecer cursos a distância. No planejamento estratégico do programa institucional, Moore e Kearsley (2007) indicam ser relevante buscar a definição de uma visão e de uma missão, metas e objetivos para a instituição, para quando do desenvolvimento do projeto em EAD; efetuar as escolhas entre as opções, objetivando que as metas sejam alcançadas com qualidade aceitável e com os recursos disponíveis, bem como, que sirvam como referência para a realização dos processos avaliativos e se processem em harmonia com as tendências que se modificam diante das demandas dos estudantes, das organizações e da sociedade; acompanhar as opções tecnológicas emergentes que poderiam trazer maior eficiência; projetar as necessidades futuras de recursos e de capital e tomar medidas para concretizá-las.

Para oferecer uma educação on-line com qualidade, Kenski (2003, p. 86) refere ser necessário que cada instituição de ensino oriente sua gestão pedagógica, definindo a relevância a ser dada ao uso da tecnologia digital, sobretudo das redes, no processo educacional geral (que envolve o ensino, a pesquisa, a capacitação de seus professores, a inclusão de todas as atribuições administrativas e o relacionamento com as comunidades e demais instituições), as formas de financiamento e administração dessas tecnologias e a reorientação de toda a sua estrutura organizacional e de ensino.

Também a gestão pedagógica deve buscar participar do processo político, auxiliar os administradores na sustentabilidade do projeto e colaborar na identificação das mudanças culturais necessárias para integrar a modalidade de educação a distância à instituição de

ensino. “O projeto político-pedagógico de um projeto em EAD virtual é a expressão da própria organização de ensino.” (GOMEZ, 2004, p. 117). Surge das redes integradas por agentes da comunidade virtual, os quais estão orientados pelo princípio democrático da participação. A gestão pedagógica de projetos em EAD, em uma visão ideal, envolve professores, coordenadores, estudantes e demais profissionais que participam das diferentes equipes. Ou seja, o projeto pedagógico deve emanar de uma gestão democrática onde é feito com base nas decisões e orientação para o desenvolvimento da educação que se pretende. Precisa ser trabalhado como um processo coletivo, com metodologia dialógica construída e assumida pelos participantes, à qual são incorporados os desejos, as expectativas, as intenções, os compromissos, as dificuldades e as facilidades da comunidade participante. Para chegar a um consenso, num contexto democrático, atua-se com autonomia, responsabilidade individual e coletiva, organização, planejamento, entrosamento com a equipe local. (GOMEZ, 2004, p. 118)

A complexidade de desenvolver um projeto educacional, ainda mais por antecipação, em parte ou no todo, está entre os desafios que a gestão pedagógica necessita superar na educação on-line. As ações didáticas no âmbito da EAD – como também na presencial – necessitam de um planejamento prévio, um desenho em que seja definido e programado o que se quer alcançar e como se pode conseguir. (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 15). Neste planejamento, um cuidado a ser tomado é levar em consideração as necessidades dos estudantes a que o projeto educacional se destina, o currículo¹⁶ que será oferecido e o contexto em que se insere esse projeto. (ANDERSON, 2008).

A gestão na EAD caracteriza-se como uma atividade complexa, pois envolve cuidados desde o planejamento das mídias; requer a garantia de seu pleno funcionamento e a sua disponibilização durante todo o tempo em que as atividades estiverem sendo realizadas. Disciplina, organização, treinamento, controle, estabelecimento de cronogramas realistas são alguns critérios que precisam ser definidos com antecedência para o desenvolvimento dos planos e a realização da gestão das mídias em educação. (KENSKI, 2009). Ao pensarmos nos processos chave, fica presente que cuidados especiais precisam ser tomados para garantir a qualidade do sistema EAD como um todo e em cada projeto especificamente, tal como exemplifica Kenski em relação à gestão das mídias:

O desenvolvimento de projetos educacionais a distância com qualidade técnica e pedagógica requer cuidados em muitos sentidos. A gestão de mídias para uso em educação é um dos primeiros movimentos para a sua efetivação. Envolve não apenas a análise do investimento e a aquisição de equipamentos, mas o tratamento do conteúdo

¹⁶ Conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades que a instituição deve disponibilizar aos estudantes.

que vai ser veiculado e a formação de equipes de profissionais – técnicos e docentes – para o melhor uso do equipamento pela área educacional, como um todo, e em cada projeto de ensino, em particular. (KENSKI, 2009, p. 101 e 102).

A gestão pedagógica também deve considerar que tudo pode estar posto no sistema em EAD, mas, ao mesmo tempo, não são as questões físicas ou virtuais, presentes à primeira vista, que determinam os seus principais efeitos. Aprender o verdadeiro valor dos produtos ou resultados de um projeto em EAD pode ser algo ainda mais complexo, pois

[...] la calidad educativa no reside en la eficacia y economía con la que se consiguen los resultados previstos sino en el valor educativo de los procesos (el remarcado es nuestro); que en la educación como en cualquier otro aspecto de la vida humana los fines no justifican los medios; que los medios didácticos no son diferentes, sino al ser procesos de intercambio de significados, cualquier método pedagógico está activando procesos individuales y colectivos cargados de valores, provocando múltiples efectos [...] (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 3).¹⁷

À gestão pedagógica cabe analisar, criteriosamente, os múltiplos efeitos produzidos por um projeto em EAD, pelo olhar da diversidade de perfis de usuários, correlacionando os objetivos planejados e os que foram e estão sendo atingidos: o contexto de análise dos efeitos da qualidade sempre será voltado para uma situação específica. É importante compreender, concordando com Castañeda (2006), que a qualidade, em qualquer educação institucionalizada, não depende da modalidade oferecida, pois a EAD pode ser tão boa ou ruim como a presencial, assim não é o caso de debater a sua qualidade como modalidade formativa. A qualidade da EAD, sim, depende dos processos vivenciados e aprendidos, ela está condicionada, fundamentalmente, pelos agentes, pelo currículo, o apoio aos estudantes, os recursos de informação e conhecimento e sua acessibilidade e procedimentos de avaliação válidos e confiáveis para a instituição, pela sociedade e pelo próprio estudante.

A Figura (a seguir) elaborada por Castañeda (2006) demonstra questões básicas como as citadas acima, para oferecer qualidade na EAD.

¹⁷ Tradução do original: [...] a qualidade da educação não reside na eficiência e na economia com que são realizados os resultados esperados, mas sim no valor educacional dos processos [...]; na educação, como em qualquer outro aspecto da vida humana, os fins não justificam os meios; com os materiais didáticos não é diferente, mas sim quando os processos de troca de significados, qualquer método pedagógico, estão ativando processos individuais e coletivos carregados de valor, causando vários efeitos [...]

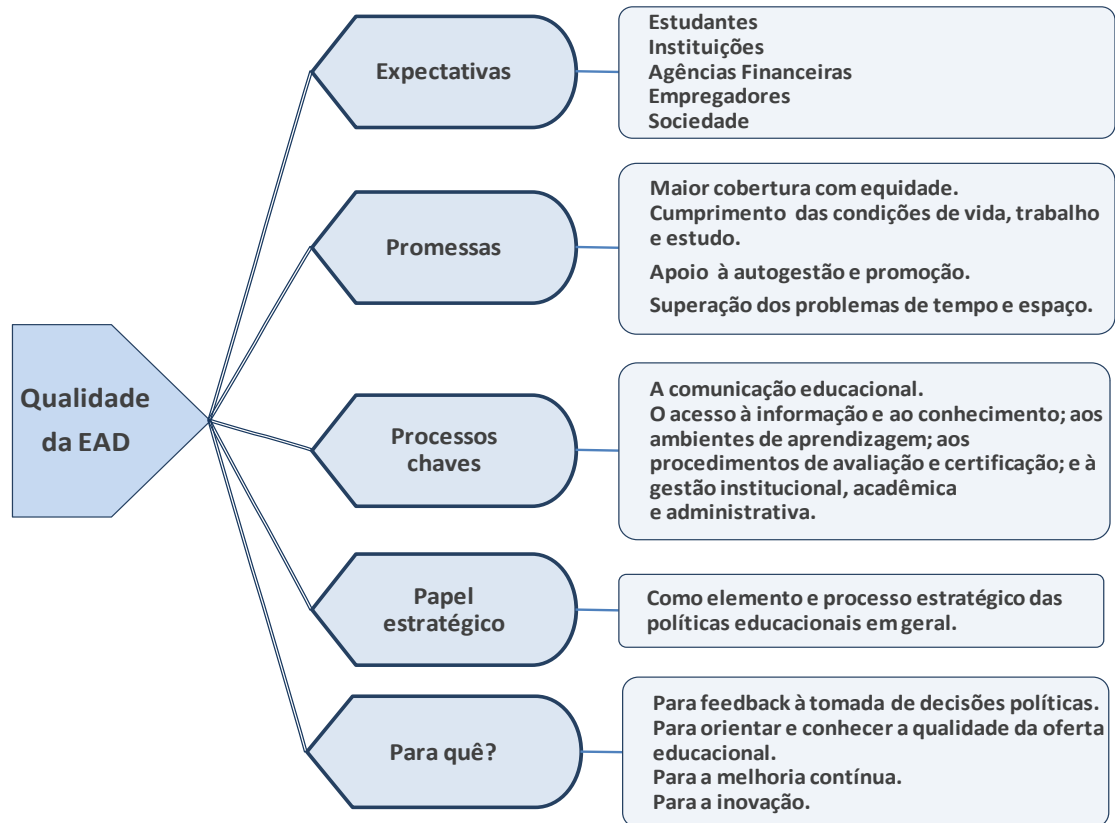


Figura 4- Questões para oferecer qualidade na EAD
 Fonte: Castañeda, (2006, p. 23).

Mesmo abrangendo o todo da EAD, este esquema (Figura 4) sugere como reflexão que um projeto em EAD estará apto a oferecer qualidade, ou a sua gestão está apta a possibilitar o desenvolvimento eficiente e eficaz de suas atividades. Para tanto, processos, agentes e componentes que constituem a sua metodologia devem satisfazer, continuamente, as necessidades e os anseios de seus usuários, principalmente os estudantes.

Percebida dessa maneira a qualidade do projeto em EAD, e levando em conta todos os conceitos e caracterizações que a envolvem, um dos seus aspectos essenciais, a ser analisado pela gestão pedagógica, é a distância que existe entre a realidade e a máxima exigência na efetivação das expectativas que se têm a seu respeito. Desse modo, pela abrangência de tudo que se pode analisar, o foco de uma análise de qualidade deve ser a compreensão dos efeitos estabelecidos entre o que foi planejado (promessa), a expectativa (necessidade / anseios) e os resultados atingidos (satisfação / aprendizagem); a compreensão de como estão sendo realizados os processos no presente projeto, as expectativas, os desempenhos de aprendizagem, a satisfação que o projeto alimenta para a realização pessoal e profissional do estudante. (CASTAÑEDA, 2006).

É importante os gestores pedagógicos terem presente, conforme aponta Castañeda (2006), sempre que refletirem sobre projetos em EAD oferecidos em ambientes virtuais, ou qualquer outro tipo de educação, que a primeira coisa a considerar são os efeitos de seus processos educativos. Impõe lembrar que cada tipo, nível e modalidade de ensino deve ter como estratégia o cumprimento de sua função social. Neste sentido, procederá a partir de uma concepção de qualidade educacional aplicável e devida a todos os modos de educação, tendo como principal preocupação, em todas as ocorrências, que a qualidade da educação deve ser manifestada de modo a repercutir em nossas condições de vida e de convivência, melhorando-as. Ainda terão em conta que, para ser oferecido um projeto em EAD com qualidade, também se requer sejam observados, em sua realização, os aspectos intrínsecos que o fazem ser caracterizado em tal modalidade; deve-se preservar a flexibilidade de seu acesso, bem como os benefícios do uso das tecnologias; precisa-se reforçar e promover o seu caráter inovador.

A gestão pedagógica de projetos em EAD deve ser compreendida como relacionada a um conjunto de condições e meios voltados a assegurar o ensino e aprendizagem e a atingir os objetivos do projeto pedagógico. Esta gestão, segundo Martins (2007, p. 3), abrange “o ensino, a aprendizagem, o currículo, os professores e gestores acadêmicos.” Envolve todas as ações e procedimentos executados pela equipe com relação ao desenho pedagógico do projeto em EAD, da produção de materiais didáticos, do sistema tutorial, da avaliação da aprendizagem e do próprio projeto com vista ao seu aperfeiçoamento contínuo.

Cabe à gestão pedagógica da instituição que oferta EAD organizar o trabalho de diferentes profissionais que geram estratégias de conteúdo, de ensino e os dispõem em projetos. São os elementos da metodologia pedagógica, representados pelo conjunto de componentes e serviços educacionais oferecidos aos estudantes, que formam a gestão pedagógica do projeto em EAD. O que dá vida ao projeto, a energia e o dinamismo, é a gestão coordenada e a sinergia entre operações realizadas por seus agentes, os quais interatuam no sistema, desempenhando os seus papéis. Por isso, um projeto em EAD, desenhado e constituído pela energia do gerenciamento e de seus agentes, deve ser percebido como um ‘sistema em contínua construção’: dinâmico e em movimento.

Um projeto educacional, seja qual for a modalidade, nível de oferta ou didática utilizada, terá por finalidade, sempre, a aprendizagem de seus estudantes. O grande desafio das instituições de ensino está em garantir um padrão de qualidade técnica e política para todos, e que não apenas respeite a diversidade local, social e cultural, mas entenda que o estudante é o sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo educativo. (VEIGA, 2001, p. 56).

2.2 A DIDÁTICA DA APRENDIZAGEM NA EAD

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

FREIRE (1987, p.78)

A noção da Didática e sua prática, assim como o papel do professor, dos recursos didáticos e a aprendizagem na educação on-line são temas importantes da discussão, nesse início de milênio, sobre a eficácia e eficiência da Educação Superior a Distância.

De Comênio, que propôs a sua “Didáctica Magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”¹⁸ em 1651, até os dias atuais, muitas questões estiveram presentes nos debates e estudos de professores e pesquisadores em torno do papel da didática e a “arte de ensinar”. Veiga (2006), ao traçar uma retrospectiva da evolução da didática, analisa que, ao longo da história, os movimentos socioeconômicos, políticos e educacionais repercutiram nas propostas pedagógicas, bem como nos enfoques do papel da didática. Atualmente, o conceito de Didática apresenta uma variedade de modos de ser definido, e “não existe um conceito absoluto que satisfaça a todos” (p. 52), do mesmo modo não há um consenso sobre o seu objeto de estudo.

Em seu conceito clássico de Didática, Libâneo a define como:

a disciplina que estuda o processo do ensino tomado em seu conjunto, isto é, os objetivos educativos e os objetivos de ensino, os conteúdos específicos, os métodos e as formas de organização do ensino, as condições e os meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual. Para isso, investiga as leis e os princípios gerais do ensino e da aprendizagem, conforme as condições concretas em que se desenvolvem. Os conhecimentos teóricos e metodológicos, assim como os domínios dos modos do fazer docente, propiciam uma orientação mais segura para o trabalho profissional do professor. (1994, p. 71).

Segundo Libâneo (1994, p. 92), o processo didático ocorre com a ação recíproca de três componentes – os conteúdos, o ensino e a aprendizagem – que atuam relacionados a objetivos que expressam determinadas exigências sociopolíticas e pedagógicas e sob um conjunto de condições de uma situação didática concreta.

Na atualidade, comenta Veiga (2006, p. 49), existe um consenso de que a didática, como área de estudo, deve enfocar quatro pressupostos:

a educação como prática social é um processo construtivo e permanente de emancipação humana;

¹⁸ Título e subtítulo da obra de Comênio.

o compromisso com a democratização da escola pública e, conseqüentemente, com o ensino de melhor qualidade voltado para os interesses das classes populares;

o professor, como agente social, que procura colocar em questão a lógica modernizadora, “[...] desvelar seus pressupostos antropológicos, político-sociais e ideológicos e o caráter ‘sedutor’ que envolve os processos de modernização.” (CAUDAU, 1997, p. 77);

a metodologia de pesquisa como modo de apropriação ativa de conhecimento bem como o desenvolvimento de habilidades básicas de investigação. (ANDRÉ, 1997);

esse conjunto de pressupostos completa-se pela concepção de ensino como prática social concreta, constituindo-se como objeto de estudo da didática.

A Didática é uma área de conhecimento abrangente. Ela “engloba um conjunto de conhecimentos que entrelaçam contribuições de diferentes esferas científicas (teoria da educação, teoria do conhecimento, psicologia, sociologia, etc.), junto com requisitos de operacionalização.” (LIBÂNEO, 1997, p.117). Veiga (2006) assinala que, a essas áreas, devem ser acrescentados também novos temas emergentes, mobilizadores e abertos à reflexão didática, tais como: a multirreferencialidade do processo de ensino, a interdisciplinaridade, etc. (Grifo nosso: Ao tomar como foco a educação on-line, outros temas também irão compor essa trama, tais como as teorias da EAD, da interatividade e da comunicação mediatizada, da multimídia, da era digital, etc.)

Para enfatizar o sentido da didática, Castro (2001, p. 15) comenta que, em relação ao processo de ensinagem, o que variou desde a antiguidade foi o conceito de ensino, e não a intenção que o orienta. A primeira característica do processo de ensinar é a intencionalidade, ou seja, pretender ajudar alguém a aprender. Não corresponde a uma certeza, mas a um esforço. E se refere sempre a quem recebe a comunicação didática. Numa relação interpessoal direta ou em procedimentos de transmissão à distância, haverá, forçosamente, alguém a quem se quer ensinar alguma coisa.

Para Castro (2001, p. 16), a composição de um corpo de conhecimento sobre o ensino, que veio a denominar-se didática, serviu para garantir a sua eficiência. “O verbo ensinar é transitivo e admite tanto complemento direto, respondendo à pergunta: ‘Ensino o quê?’, quanto indireto, indicando ‘a quem’ ensino”. Desse modo, essa função de ensinar algo a alguém encontra seu território preferencial na instituição de ensino. Nesta, assume sua aparência formal, e as situações didáticas são organizadas, planejadas, deliberadas, escalonadas em etapas e subdivididas conforme as características dos produtos de ensino. De modo explícito ou implícito, o ideal de toda Didática sempre foi que o ensino produzisse uma transformação no aprendiz; que este, graças ao aprendido, se tornasse diferente, melhor, mais capaz, mais sábio.

No ponto de vista crítico-dialético, a didática, ao significar uma forma de vivenciar a ação da instituição de ensino para a formação do aluno (DAMIS, 2010), contando com uma finalidade social determinada, possui um sentido e um significado que vão, ambos, além da específica operacionalização do ensino. Desse modo, na medida em que seu objeto de estudo é uma forma de ensino que procura adequar e preparar o aluno para a vida social, essa forma, além do aspecto técnico operacional, possui um conteúdo que é determinado pelas condições e necessidades predominantes na prática social mais ampla. Explica Damis:

Assim compreendido, o conteúdo da didática, em vez de tratar o "como ensinar" apenas como técnica deve constituir-se, também, em meio que contribui para a compreensão crítica da educação e do ensino. Como área de conhecimento que possui o ensinar como seu objeto, a didática será aqui compreendida como a operacionalização de uma forma que expressa um conteúdo, vinculado a um modelo de sociedade. (2010, p. 22).

A visão de Didática apresentada por Damis (2010) amplia o sentido do “como ensinar”, passando a ser de fundamental importância compreender e analisar as determinações, as ligações e as relações que ocorrem entre a sociedade e a instituição, através do ensino. Com essa perspectiva, ao ser trabalhada a relação conteúdo – forma, a didática pode contribuir para desenvolver uma compreensão crítica da arte de ensinar.

Uma vez que o estudante precisa desenvolver conhecimento, habilidades e atitudes para contribuir com a construção da sua existência e com a sociedade, surge uma questão chave. Trata-se da percepção de que, na atividade de ensino, a avaliação não pode se caracterizar tão-somente como momento específico da ação pedagógica. A avaliação deve constituir “um componente permanente dela” (PERRENOUD, 1998, p.111), uma vez que é parte essencial do processo de aprender, praticar e difundir.

Desse modo, em termos de entendimento, o conceito assumido pela pesquisadora, baseando-se nos autores supracitados, é o da Didática como uma área de conhecimento que busca contribuir para a compreensão crítica da educação e do ensino. Sua função é se ocupar com os processos de ensino e aprendizagem, bem como, com as questões práticas relativas à metodologia pedagógica e avaliação crítica de seus resultados.

Com a introdução das tecnologias digital e de rede, surgem novas práticas de ensino, a modalidade de EAD ganha flexibilidade, mudam as noções de espaço geográfico e de tempo: “o acesso pode ser feito de qualquer lugar do planeta pela Internet, e o tempo é expandido em relação ao tempo regular da hora de aula presencial.” (TELES, 2009, 72). Kenski comenta o novo cenário da Era Digital em que o espaço educacional está transformado, descrevendo-o assim:

é o saber que viaja veloz nas estradas virtuais da informação. Não importa o lugar em que o aluno estiver: em casa, em um barco, no hospital, no trabalho. Ele tem acesso ao conhecimento disponível nas redes, e pode continuar a aprender. (2003, p. 32).

Harasim (1995), ao analisar o potencial da Internet para a educação, considera que a tecnologia de rede abriu o mundo em termos de pessoas que podem ser alcançadas e os recursos que podem ser acessados. Entre os atributos da rede para a educação, destaca o potencial de ela aumentar as possibilidades e recursos disponíveis para alunos e professores. Os ambientes virtuais são espaços sociais com potencial para serem mais igualitários do que outros meios de interação social. A natureza das tecnologias digitais tende a democratizar a participação e permitir uma maior interação entre estudantes, colegas e seus professores. Os estudantes podem consultar especialistas, explorar as melhores bibliotecas e bases de dados em todo o mundo.

Todavia, para potencializar o valor da educação on-line, são necessárias novas estratégias de ensino em relação às do ensino mais tradicional. Conforme Kenski (2003), a apreensão do conhecimento na perspectiva das TIC, ao ser adotado como possibilidade didática, demanda que, em termos metodológicos, também se oriente a prática docente com base em uma nova lógica. Ela permite entender que os professores também precisam mudar, “compreender esse novo mundo com uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade, uma nova percepção.” (KENSKI, 2008, p. 46). Assim comenta:

Não mais, apenas, a perspectiva estrutural e linear de apresentação e desenvolvimento metodológico do conteúdo a ser ensinado; nem tampouco a exclusiva perspectiva dialética. Outra lógica, baseada na exploração de novos tipos de raciocínios nada excludentes, em que se enfatizem variadas possibilidades de encaminhamento das reflexões, se estimule a possibilidade de outras relações entre áreas do conhecimento aparentemente distintas. (KENSKI, 1998, p. 68).

Além de uma nova lógica dos procedimentos metodológicos, é necessário ter consciência de que a apropriação dos conhecimentos no ambiente virtual envolve aspectos em que a racionalidade se mistura com a emocionalidade e as intuições e percepções sensoriais são utilizadas para a compreensão do objeto do conhecimento em questão. Assim, comenta Kenski (2003, p. 46):

É preciso que o professor, antes de tudo, posicione-se não mais como o detentor do monopólio do saber mas como um parceiro, um pedagogo, no sentido clássico do termo, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele.

Para Kenski (2006, p. 143), cabe ao professor, nesse novo cenário, maiores competências do que a simples transmissão do conteúdo a ser trabalhado nas situações de

ensino. Ao contrário, seu papel, no ato de ensinar/aprender, é o de partilhar com outros professores e estudantes, os recursos materiais e informacionais de que dispõe, para, juntos, poderem estabelecer alguma ordem, ainda que efêmera, no meio de tantas informações disponíveis. Também, estabelecer uma cartografia de saberes, valores, pensamentos e atitudes a partir da qual possa instigar criticamente seus conhecimentos e os de seus alunos, indo além, em busca do novo.

A definição didática, em sua dupla vertente – ensinar e aprender –, relaciona-se com as diferentes implicações que estabelecem o docente e o discente em suas diferentes relações interativas. Ruiz (2005), ao comentar essa questão, refere que o docente é quem ensina, mas, às vezes, é quem aprende, em relação com seus próprios alunos e com seus próprios colegas, em suas atividades colaborativas. Outra concepção se relaciona com o aprender, quer dizer, com a capacidade que devemos ter para um aprender a aprender constante, e manter uma atitude de permanente mudança em uma sociedade de conhecimento.

De acordo com Becker (2010), devem ser questionados seriamente os efeitos do ensino ministrado na escola, sem a participação ativa do aluno. Até que ponto tal ensino consegue estruturar, no aluno passivo, um sistema lógico distanciado da realidade que o cerca, estando ele incapaz de apreendê-la? Afirma o pesquisador, em seu livro “O Caminho da Aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire” (BECKER, 2010, p. 277), que:

É a atividade do sujeito individual sobre o meio físico ou social concreto que determina a gênese e o desenvolvimento das suas estruturas de conhecimento; essa interação sujeito-meio determina, portanto, a maneira pela qual a estrutura funcionará – se, num indivíduo da zona rural, latifúndio, média propriedade ou minifúndio; se, no bairro de classe alta ou média ou na periferia marginalizada da grande metrópole urbana, etc.: a estrutura funcionará de acordo com as relações geradas e reproduzidas no seio da sociedade em que vive o indivíduo.

É importante notar como a evolução do sujeito individual desenrola-se (Becker, 2010, p. 279), não no sentido da experiência física ou aprendizagem propriamente dita (*sensu stricto*), mas no sentido do desenvolvimento ou das condições prévias de toda a aprendizagem de sentido amplo¹⁹ (*latu senso*): a lógica não é induzida dos objetos, mas deduzida das ações e de sua coordenação, portanto, do seu organismo; só posteriormente projeta o aprendiz (abstração pseudoempírica) sobre os objetos: “a lógica é a forma de equilíbrio imanente no processo de desenvolvimento destas ações mesmas.” (PIAGET, 1973a, p. 113). “A lógica inteira, que se trata da “lógica natural” ou dos sistemas axiomatizados dos lógicos, consiste

¹⁹ ‘Aprendizagem no sentido amplo’ é denominada por Becker (2010, p. 37) como a união das aprendizagens propriamente ditas e os processos de equilíbrio ou coerência pré-operatória.

essencialmente em um sistema de autocorreções, cuja função é distinguir a verdade da falsidade e fornecer os meios de permanecer na verdade.” (PIAGET, 1973b, p. 48).

Pois “a aprendizagem se nos apresenta hoje não mais como um processo no decorrer do qual o sujeito se limita a receber ou a reagir automaticamente ao que ele recebe, mas como uma construção complexa na qual o que é recebido do objeto e o que é trazido pelo sujeito estão indissociavelmente reunidos” (PIAGET, 1959, p. 187) pela operação. A maioria das pessoas só poderá perfazer esse processo construtivo mediante a aprendizagem escolar. Isto é, precisa da escola para atingir desenvolvimento satisfatório, indispensável para realizar aprendizagens em níveis progressivamente complexos, condição necessária para o exercício contemporâneo da cidadania. (BECKER, 2010, p. 281).

O modelo em EAD baseado na tecnologia digital, também denominado educação on-line ou *e-learning*, coloca o estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem: o estudante encontra um tipo de aprendizagem na qual a informação, o material para estudo estão disponíveis, e os colegas e o professor se encontram e interagem na Internet. Esse modelo usa a internet e os recursos web (on-line) para oferecer um Campus Virtual com acesso à oferta de cursos, notícias, ferramentas para interação, apoio pedagógico e atividades colaborativas, serviços acadêmicos e acesso a Biblioteca Virtual, entre outros. Ao permitir ao estudante estudar com flexibilidade de horário e local, ao propiciar que ele imponha o seu ritmo e acesse de seu local de preferência os espaços virtuais de aprendizagem, oferece boas condições para o indivíduo manter os seus estudos ao longo da vida. (HARASIN, 1995; MOORE; KEARSLEY, 2007; OTTO PETERS, 2009; GARCIA ARETIO, 2010; KENSKI, 2003; TELES, 2009; LITTO; FORMIGA, 2009).

Filatro e Piconez (2005 p. 26) definem a educação on-line como uma ação sistemática de uso de tecnologias, incluindo hipertexto e redes de comunicação interativa, para distribuição de conteúdo educacional e apoio à aprendizagem, sem limitação de tempo ou lugar (*anytime, anyplace*). Referem que sua principal particularidade é a mediação tecnológica através da conexão em rede. Para essas pesquisadoras, o uso da tecnologia digital na educação depende, em grande parte, das condições da infraestrutura tecnológica –como a capacidade de transmissão e espaço de armazenamento de dados –, e da capacidade das pessoas para lidar com as tecnologias, contudo depende também – especialmente – dos objetivos educacionais propostos.

Os objetivos educacionais na educação on-line intervêm, para Filatro e Piconez (2005), de maneira direta no desenho educacional. Como exemplo, comentam que, no desenho mais informacional, a apresentação do conteúdo é a principal forma de garantir

a motivação e aprendizagem dos alunos, reproduzindo os modelos tradicionais de ensino baseado em livros didáticos e cadernos de atividades. Na verdade, corresponde à visão tradicional do design instrucional, vinculada ao planejamento e à produção de materiais analógicos, e pouco aproveita o forte potencial interativo da Internet. Com a associação da telemática no processo de ensino-aprendizagem, o desenho instrucional, além de desenvolver suas atividades tradicionais – planejar, preparar, projetar, produzir e publicar textos, imagens e gráficos –, deve se ocupar, também, de valorizar a interação humana. Para as pesquisadoras (idem), o conceito principal de educação on-line deveria ser o da educação distribuída, que valoriza tanto o processo como os resultados. Sendo assim, no extremo de maior evolução da educação on-line, o modelo de imersão está amarrado à exploração livre e plural dos estudantes, das interações pessoais – embora exclusivamente virtuais. E, também, à adaptação às características institucionais e regionais, ao acesso a informações e experiências externas à organização do ensino e ao monitoramento contínuo da construção individual e coletiva de conhecimentos.

As definições das estratégias devem ocupar um lugar privilegiado em qualquer sistema de ensino-aprendizagem. Em relação às teorias pedagógicas, elas sustentam a definição de práticas de ensino e de estratégias de aprendizagem. É nas ideias de Vygotsky, por exemplo, que o poder de falar do professor é substituído pela interação, pela troca de conhecimentos e pela colaboração grupal, a fim de se realizar a aprendizagem. Ao ser fortalecido o diálogo e, também, as trocas de informação, as aprendizagens são garantidas por meio da interação comunicativa, o que possibilita a construção social do conhecimento. (KENSKI, 2003, p. 66).

A atualidade aponta como tendência o uso flexível de estilos e teorias pedagógicas, visando atender à diversidade de recursos, tecnologias, alunos e professores participantes. (BITTENCOURT, 1999). Em um Projeto de EAD, podem ser encontradas as teorias (KEARSLY, 2003; LAASER, 1997) combinadas de Piaget, Vigostsky, Gardner, Paulo Freire, Ausubel, Rothkopf, Skinner, Gagné Egan, Bruner, Holmberg, Carls Rogers, Papert, entre outros. A Andragogia (KNOWLES), *Double Loop Learning* (ARGYRIS), *Component Display Theory*, teoria da flexibilidade cognitiva, condições da aprendizagem, gestalt, modos de aprendizagem, sistemas de símbolos e teorias da elaboração compõem a lista de teorias que também podem dar suporte às estratégias pedagógicas. Essas abordagens baseiam-se nos princípios das correntes pedagógicas (tradicional, ativa, por objetivos, de projeto, por exemplo), as quais, por sua vez, se elaboram a partir da teoria da aprendizagem. Pode-se dizer que a teoria influencia a escolha das estratégias pedagógicas.

O conteúdo precisa ser preparado, adequado ao aprendizado a distância e estruturado para distribuição por meio das tecnologias utilizadas. Um ambiente de aprendizagem ou uma prática educativa contém em si, de forma explícita ou implícita, uma abordagem pedagógica que lhe dá sustentação. Os princípios pedagógicos preconizam como organizar o design instrucional voltado para ativar a distância transacional (MOORE e KEARSLEY, 2007) e potencializar a aprendizagem, ou seja, como organizar o processo de ensino e aprendizagem com fundamento em teorias educacionais.

No que concerne às teorias pedagógicas e mídias utilizadas na EAD, quaisquer que sejam as escolhas estratégicas, desde o material impresso à multimídia interativa on-line/Internet, elas devem firmar as mesmas intenções pedagógicas e objetivo de oferecer acessibilidade a um público disperso geograficamente. A aprendizagem norteia os processos pedagógicos (ensino, aprendizagem, currículo), inclusive a própria gestão pedagógica, e deve ser entendida como ponto de partida e chegada de realização das finalidades institucionais acerca da formação do estudante. (MARTINS, 2007). Para Kenski (2010, p. 144), independentemente do local ou dos recursos utilizados, o papel didático do professor, para ser consistente, deve ser o de promover o diálogo entre os alunos e os conhecimentos.

Baseado em Sancha e Hernandez (2006, p.75), para facilitar a construção de conhecimento, de um ponto de vista formativo inovador, em muitos casos por meio da utilização de tecnologias, é necessário promover situações como contextos ricos em fontes e materiais de aprendizagem: cenários que favoreçam a interação social; propostas que favoreçam a transferência de aprendizagem em novos contextos; fórmulas que permitam reconceitualizar a avaliação educativa; problemas a resolver que exijam estudantes mais ativos e responsáveis. Para dar forma a estas propostas de maneira coerente, deve-se buscar apoio nas concepções teóricas que deem sustentação científica às formas alternativas de pensar a formação.

A interação de estudantes e professores, seja de modo assíncrono ou síncrono, precisa ser planejada. (MOORE; e KEARSLEY, 2007). São características norteadoras que fundamentam as teorias da EAD o estudo independente e a autonomia, a comunicação e interação entre estudantes e professores, e entre estudante e estudantes. (MOORE e KEARSLEY, 2007; KEEGAN, 1996; PETERS, 2001, 2009; HOLMBERG, B., 1995; GARCIA ARETIO, 2001, 2006, 2010).

Moore propôs a teoria da distância transacional composta como uma teoria de união das teorias de Wedemeyer (aprendizagem independente) e Otto Peters (industrialização). A distância transacional influencia os comportamentos, assim como a comunicação dos agentes

envolvidos no processo organizacional, conduzindo a padrões especiais de comportamento, diferentes dos padrões existentes no ensino presencial. (MOORE e KEARSLEY, 2007). Para que o sucesso seja atingido na EAD, é importante ultrapassar a barreira que Moore (1993) chama de "psicológica" e "comunicacional". A teoria de Moore tem por princípio que a distância é uma questão pedagógica, mais do que física: o termo "distância transacional" serve para enfatizar que a distância é pedagógica, e não geográfica. A obtenção da distância transacional num projeto em EAD depende de três grupos de variáveis: o diálogo educacional, a estrutura do programa e a autonomia do estudante.

Os processos de aprendizagem que serão trabalhados na educação on-line, segundo Belloni (2008, p. 30), se caracterizam pela flexibilidade, a abertura dos sistemas e a maior autonomia do estudante: são essas características que diferenciam essencialmente a aprendizagem a distância. A autoaprendizagem é a base da educação a distância, muito mais do que no ensino convencional, onde a intersubjetividade pessoal entre professores e alunos e entre os estudantes promove permanentemente a motivação. Na EAD, o sucesso do aluno (isto é, a eficácia do sistema) depende em grande parte da motivação do estudante e das suas condições de estudo. (KEEGAN, 1983, p. 29). Para criar as condições da autoaprendizagem se faz necessário (BELLONI, 2008), além de conhecer as características socioculturais, conhecimentos e experiências, as demandas e expectativas dos estudantes, integrá-las verdadeiramente na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo a criar, através deles, as condições de aprendizagem.

Nesse sentido, a educação a distância on-line surge como uma interessante alternativa aos indivíduos para orientar suas ações de aprendizagem escolar: oferece flexibilidade, permite realizar um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante. Cabe ao conteúdo da Didática da aprendizagem na EAD, assim como Damis (2008) sugere, desenvolver projetos adequados aos interesses dos estudantes, da comunidade escolar e da sociedade, com vista à transformação em prol de uma prática educativa vinculada à função social e educativa da instituição de ensino.

2.3 OS ELEMENTOS DIDÁTICOS: RECURSOS, DOCENTES E DISCENTES

Nessa seção, são explicitados pontos de vista sobre elementos da didática: Recursos, Docentes e Discentes que interagem na Gestão Pedagógica em EAD (educação on-line). O foco é sustentar a análise das contribuições da MAAI à Gestão Pedagógica em EAD.

2.3.1 Recursos

É com o planejamento e desenvolvimento dos recursos e materiais didáticos que inicia a Gestão Pedagógica em EAD. Neles estão postos os princípios a partir dos quais são planejados e desenhados para o serviço educacional.

No modelo EAD denominado educação on-line ou *e-learning*, o aluno é o centro do processo: o estudante encontra um tipo de aprendizagem na qual a informação e o material para estudo se encontram disponíveis na Internet. Esse modelo usa a internet e os recursos Web (on-line) para oferecer um Campus Virtual com acesso à oferta de cursos, notícias, serviços acadêmicos e acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

O AVA possibilita a criação de uma sala de aula virtual para o acompanhamento dos estudantes e a realização de atividades pedagógicas. (ANDERSON, 2008). Com o uso das tecnologias digitais e de rede combinadas com as demais tecnologias, a EAD passa a dispor de um diversificado e flexível conjunto de possibilidades. Isto assegura convergência de mídias, estabelece canais de interação e troca de informações da instituição com o estudante e entre a comunidade acadêmica, assim como dá acesso a eles. Um exemplo de estratégia muito utilizada, ainda, no Brasil é a combinação da entrega de conteúdos via material impresso junto com o modelo de educação on-line. Essa escolha se mantém, porque o material impresso continua sendo o mais acessível e fácil meio de comunicação. (SANTOS et al., 2006). Ele pode ser usado em muitas circunstâncias, e a maioria das pessoas sabe como utilizá-lo.

A partir do AVA ou do Campus Virtual, deve-se estabelecer um modelo de atuação pedagógica que defina as diretrizes de ação de toda a comunidade educativa. Este modelo deve centrar-se no estudante e tem o ambiente de relação como referente, como espaço ou como meio, porém jamais como finalidade em si mesmo. (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 31).

Para Kenski (2007, p. 95), os AVAs:

[...] oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre seus usuários. A hipertextualidade – funcionando como sequências de textos articulados e interligados, entre si e com outras mídias, sons, fotos, vídeos, etc. – facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os participantes, para fins de aprendizagem. A conectividade garante acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar, sustentando o desenvolvimento de projetos de colaboração e a coordenação de atividades. Essas três características – interatividade, hipertextualidade e conectividade – já garantem o diferencial dos ambientes virtuais para a aprendizagem individual e grupal.

Em AVAs, os materiais didáticos tendem a ser multimídia, ou seja, combinam diferentes tecnologias disponíveis (textos, gráficos animados, imagens, vídeos e áudio) de mais de uma perspectiva educacional. Eles são o guia e a base no desenvolvimento de cada sujeito. Acima deles são desenvolvidas atividades do ato de ensinar e de avaliar. (DUART; SANGRÀ, 2000).

No AVA, conforme Kenski (2007), a flexibilidade da navegação e as formas síncronas e assíncronas de comunicação oferecem aos estudantes a possibilidade de definirem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, garantindo aprendizagem personalizada.

Entre as características dos AVAs, Duart e Sangrà (2000, p. 31) destacam os seguintes:

- (1) a) oferecem flexibilidade e interatividade;
- (2) b) permitem a vinculação a uma verdadeira comunidade virtual de aprendizes. É o meio pelo qual se enviam aos professores as dúvidas e as solicitações de orientações, as propostas, etc. É onde se recebem as sugestões dos professores, mas também é o local onde se pode participar da vida universitária por meio de foros, de murais de notícias, das atividades que são propostas, etc.;
- (3) c) devem permitir acessar os materiais de estudo e conjunto de recursos, como também os links dos materiais entre si e com informação ou documentação publicada na internet.

Duart e Sangrà (2000, p. 17) destacam as possibilidades da web para o desenho educacional, referindo que não é simplesmente pela potência ou pelas características da tecnologia em si. Ressalta, ainda, a possibilidade de recursos que abre e a capacidade de residir em espaços de comunicação e relação, como por exemplo, ambientes virtuais, que constituem verdadeiras comunidades virtuais de aprendizagem e de formação. Estes espaços, todavia, têm de estar pedagogicamente desenhados, aproveitando ao máximo todas as possibilidades de comunicação, interação, informação e gestão que este tipo de tecnologia e os ambientes que são criados facilitam. Para esse pesquisador, a riqueza de um espaço

telemático destinado à formação reside em seu esmerado desenho formativo, de acordo com as necessidades e as finalidades educativas de seus usuários, e não na tecnologia que usa para formar. A tecnologia sempre tem que ser um recurso a serviço do processo de aprendizagem.

Para Duart e Sangrà (2000), com o uso das tecnologias digitais na EAD, os materiais didáticos assumem um protagonismo mais que evidente. As instituições educacionais trabalham para oferecer cursos a distância com sofisticados materiais elaborados com todo tipo de recurso multimídia, adaptados às possibilidades da rede e da linguagem da Internet. Todavia o problema reside, segundo opinião desse mesmo pesquisador, na dificuldade de elaborar materiais didáticos, em contar com uma assessoria de equipes capacitadas para desenhá-los. Não basta conhecer a tecnologia ou os últimos avanços da multimídia para desenvolver um bom material. É necessário saber desenhá-los de acordo com os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar, e, para fazê-lo, teremos que selecionar os melhores meios e tecnologias, e a melhor relação possível entre eles. Está é, afinal, a arte do desenho instrucional para materiais didáticos multimídia. Trata-se, portanto, de uma tarefa de equipe, de resultado da cooperação entre profissionais. É importante contar com uma equipe qualificada de designers instrucionais que, junto com os especialistas em conteúdos (os autores), busquem elaborar um design instrucional coerente com um modelo de EAD inovador, o qual responda positivamente às necessidades educativas dos estudantes aos quais se dirijam.

O desenho instrucional (ou educacional) efetuado de acordo com critérios pedagógicos é, para Duart e Sangrà (2000, p. 16 e 17), a garantia para elaborar e produzir materiais didáticos multimídia de qualidade. Este pesquisador esclarece que é necessário desenhar previamente as ações instrucionais, e este desenho tem que incluir as finalidades educacionais, os objetivos, as atividades que serão realizadas, os critérios de avaliação, mas também, e, sobretudo, no caso dos materiais didáticos multimídia, os recursos tecnológicos que deverá usar e em que se irá desenvolver. São também partes importantes do desenho instrucional decidir se um suporte tem que ser digital, ou não, determinar a navegação, no caso de se tratar o material para a web, ou as indicações para o desenho gráfico, etc. A análise da tecnologia e dos meios que se deseja usar a partir dos objetivos e dos conteúdos de aprendizagem é, sem dúvida, a chave para o êxito educativo de um material didático. E esse êxito não pode ser outro que cumprir o seu objetivo: participar ativamente em um processo de aprendizagem.

A filosofia da Mediação, para Gutiérrez e Pietro (1996), reside na criação de textos que viabilizam o ato educativo através de conteúdos e exercício de aprendizagem. Todavia as

mediações se interpenetram e são coextensivas ao processo de elaboração de uma proposta de EAD. A concepção das fases de mediação pedagógica de Gutiérrez e Pietro (1996) faz sentido para a EAD virtual. Ela se organiza do seguinte modo:

- a) tratamento com base no tema – visa situar a temática, dar tratamento ao conteúdo, aplicar estratégias de linguagem; apresentar conceitos básicos e recomendações gerais. Os autores sugerem como estratégia para promover a ligação temática, uma visão global do sentido do texto; coerência – com questões familiares; e nós temáticos com pontos-chaves. Para dar tratamento ao conteúdo, sugerem que o conteúdo seja organizado com aplicação de três estratégias: introdução, desenvolvimento e fechamento. Apesar dessas estratégias não constituírem novidade, muitos conteudistas preocupados em atender ao tema podem deixá-las de lado, por isso esses são chamados a se atentar para o fato que preparam o material para as necessidades de percepção e ação de seus interlocutores. Cada unidade de um conteúdo deve ser organizada sobre essas três estratégias, de modo que possuam uma estrutura geral e um desenvolvimento como se fosse um relato. Recomendam partir de conceitos básicos, pois, ao promover uma comunidade de significados, torna-se possível a compreensão pedagógica, forma-se um acordo mínimo de significado dos conceitos utilizados. Nestes aspectos, recomendam utilizar também apropriação de linguagem, glossário mínimo, síntese conceitual em rede, árvore de conceitos, família de significados e conexão. Como recomendações gerais, sugerem aos conteudistas que, antes de iniciar a desenvolver os conteúdos: procurem conhecer o perfil dos estudantes; é conveniente ter uma estrutura geral do texto e da estrutura de cada unidade; ter selecionada e processada a bibliografia de apoio que será utilizada; possuir um banco de informação com recursos que permitam enriquecer os textos, torná-los mais amenos e claros, com exemplos; ter um glossário com os conceitos básicos organizados segundo as recomendações da unidade anterior;
- b) tratamento com base na aprendizagem – nesta fase, desenvolvem-se os procedimentos mais adequados para que a autoaprendizagem se converta em um ato educativo; trata-se dos exercícios que enriquecem o texto com referência na experiência e no contexto do educando. Ter o texto base escrito não basta, porque, na EAD, o mais importante é a participação do estudante: a aprendizagem dá-se a partir de procedimentos pedagógicos, tais como sugestões de atividades, de práticas, exercícios, relações, avaliações e outros. Entre aspectos presentes nessa fase, há as atividades de sustentação teórica, de autoaprendizagem, de interaprendizagem, de construção de textos, de avaliação e autoavaliação;
- c) tratamento com base na forma – são as estratégias de linguagem, refere-se aos recursos expressivos utilizados no material: diagramação, tipo de letras, ilustrações, entre outros. A forma cumpre diferentes funções: desde as orientadas a uma persuasão, até as que convidam para diálogo, promovem o enriquecimento temático e perceptual. Para os autores, a persuasão está a serviço da venda de mercadorias e de ideologias; já a função de enriquecimento caracteriza-se por ampliar a sensibilidade para a arte e para os processos educativos.

Algumas características gerais devem estar presentes nos materiais didáticos, para facilitar o aprendizado, como por exemplo, na organização do conteúdo, apresentar o mais simples primeiro e, em seguida, o mais complexo e diferenciado; estruturação primeira: visão global e abrangente do tema; em seguida, análise das partes; e, finalmente uma síntese. Ainda: mostrar a relação entre o conteúdo e os diferentes sujeitos com os quais o texto se relaciona. Ou: dividir grupos temáticos ou temas próximos à realidade. Lembrar e rever o conteúdo relacionado com o assunto anterior. Fornecer orientações para analisar e estabelecer relações entre conteúdos especializados. Identificar exemplos de como estudar uma situação particular de outras especialidades. (DUART e SANGRÀ, 2000).

Os elementos da gestão pedagógica devem assegurar que os estudantes estejam providos com materiais de ensino e aprendizagem, atividades e experiências que:

- sejam autênticos reais e relevantes;
- sejam construtivos sequenciais e interligados;
- exijam dos estudantes que usem e participem progressivamente dos processos cognitivos de ordem superior;
- estejam todos alinhados uns com os outros e com os resultados de aprendizagem desejados; e
- aumentem o interesse e a motivação para aprender.

Para incentivar a aprendizagem autônoma, devemos promover um design com atividades que envolvam os alunos em uma aprendizagem ativa. Herrington, Reeves, Oliver ; Woo (2004), influenciados pela teoria construtivista de ensino e os avanços tecnológicos, as denominam atividades autênticas. Segundo Meyers e Nulty (2009), é a partir dessa perspectiva que os alunos constroem seus conhecimentos – através de atividades que maximizem em qualidade os resultados da aprendizagem. Esses autores afirmam que o efeito da aplicação destes princípios é o de gerir o sistema de aprendizagem a distância de modo a induzir os alunos a adotar uma abordagem de aprendizagem significativa, a qual atenda às exigências do sistema de avaliação do curso. Por sua vez, o sistema de avaliação do curso permitirá conhecer os resultados de aprendizagem desejados no curso.

Outro ponto em destaque para atentar durante o desenvolvimento de recursos didáticos é o que propõe a Teoria da Carga Cognitiva. Segundo a referida teoria, a aprendizagem pode ser maximizada frente a condições de um ambiente de aprendizagem adequado, porque minimiza recursos mentais desnecessários. Chandler e Sweller (1991) constataram que a aprendizagem ocorre de forma mais natural, quando o processo de informação é alinhado ao processo cognitivo humano, isto é, quando o volume de informações apresentadas ao estudante é compatível com a sua capacidade de compreensão. A Teoria da Carga Cognitiva

mantém a suposição sobre a impossibilidade natural do ser humano de reter muitas informações a cada momento. Ela define que o excesso de informação acarreta um grande esforço de memória de trabalho de todo o processo cognitivo, criando, assim, uma sobrecarga cognitiva.

Para Chandler e Sweller (1991), sob a perspectiva de ensino aprendizagem, as informações contidas no material didático primeiro devem ser processadas por memória de trabalho. Para ocorrer a aquisição de um esquema, a instrução deve ser projetada para reduzir a carga de memória de trabalho. A Teoria Cognitiva de Carga – TCC está preocupado com técnicas para redução da carga de memória de trabalho, a fim de facilitar as mudanças na memória de longo prazo associadas com a aquisição do esquema.

O esquema é uma estrutura organizada de conhecimento, que aumenta a quantidade de informações as quais podem ser mantidas na memória de trabalho por junção de elementos. Em contraste com a aprendizagem de simples associações de pares, os esquemas são necessários para tipos mais complexos de conhecimento como o uso de diversas equações para resolver um problema de química ou de matemática. (SWELLER, 1988).

Mayer (2001) aplica a TCC de Sweller e outros referenciais correlatos, para propor a teoria cognitiva da aprendizagem multimídia, com o conceito de que a eficácia do processo na aprendizagem multimídia depende do equilíbrio entre as diferentes cargas. Sua teoria define que, na divisão de caminhos para reduzir a carga cognitiva externa, os sons estão organizados num modelo verbal; e, as imagens visuais, num modelo pictórico.

Para Mayer (2001), a memória de trabalho é utilizada para integrar o modelo verbal, modelo pictórico, e o conhecimento prévio armazenado na Memória de Longo Prazo. Desse modo, pode-se entender que a aprendizagem envolve a organização das novas informações e a sua integração no conhecimento já existente. Na aprendizagem multimídia, os materiais podem conter, portanto, gráficos e palavras (escritas ou faladas). São pressupostos fundamentais de sua teoria: (1) informações visuais e auditivas são processadas por meio de canais de processamento distintos; (2) cada canal de processamento tem uma capacidade limitada para processar informações; (3) o processamento de informações nos diferentes canais é um processo cognitivo ativo, com vista a construir representações mentais coerentes.

Mayer (2003) ressalta a multimídia como um recurso em potencial para a aprendizagem. Ao processamos a informação por dois canais básicos, verbal e visual, a multimídia permite que ambos os canais sejam aproveitado de uma só vez. Do mesmo modo, ela é útil por combinar vários meios, como conexões entre texto e gráficos, assegurando uma melhor compreensão do que os modelos mentais únicos.

A teoria cognitiva da aprendizagem multimídia resultou em sete princípios, recomendações, para a produção de multimídia. Os estudantes aprendem melhor: (1) a partir de palavras e imagens, do que só de palavras; (2) quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas próximas, em vez de distantes umas das outras, na página ou na tela; (3) quando as palavras e imagens correspondentes são apresentadas simultaneamente, ao invés de sucessivamente; (4) quando palavras estranhas, imagens e sons são excluídos; (5) a partir de animação com narração, do que de animação com texto na tela; (6) a partir de uma animação com narração do que com uma animação, narração e texto na tela; (7) Os efeitos do desenho são mais fortes para os alunos com conhecimentos mais baixos do que para os de conhecimentos mais elevados; e para os alunos com maior nível espacial alto do que para os alunos com um nível espacial baixo.

A importância da multimídia como material didático da educação on-line ganha destaque pelo potencial e pela afirmativa de Duarte e Sangrà (2000) sobre os materiais didáticos deverem ser facilitadores da aprendizagem. Todavia comentam que o conceito por detrás dos materiais de aprendizagem é, e sempre tem de ser, mais importante. O material nunca deve ter uma carga de trabalho excessivo, ou ser um fardo para o aluno, pelo contrário, deve facilitar o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Bittencourt (1999), são os objetivos pedagógicos que devem servir de base para desenhar os recursos didáticos e demais componentes que integram um projeto de EAD. Os componentes que integram um projeto são articulados em torno de três eixos principais: o que aprender (conteúdo didático exigido àquela formação); como ensinar (as estratégias utilizadas para ensinar o conteúdo exigido); e, em que condições ensinar e aprender (o cenário pedagógico envolvendo professor e estudante).

Os materiais didáticos são um dos elementos básicos que formam o processo de aprendizagem nos sistemas de educação a distância. Junto com a ação docente e discente, configuram o espaço de relação ou de mediação em que o estudante de uma determinada ação formativa constrói a sua aprendizagem. (DUART; SANGRÀ, 2000).

2.3.2 Docentes

O Docente é fundamental no processo de ensino-aprendizagem on-line. Para realizar o seu papel, impõe seguir os princípios didáticos, desenvolver habilidade com a mediação pedagógica em rede, para o uso de multimídias, e ficar disponível ao aprender a aprender.

Vianney (2003, p. 121) comenta sobre docentes e os desafios da construção de uma Universidade Virtual. O novo cenário educacional constitui novos requisitos ao papel dos docentes: ao invés de um professor que ‘dá aulas’, “a nova universidade necessita de professor que desse as diretrizes e os subsídios para a aprendizagem pelo aluno, e que estivesse à disposição deste para auxiliá-lo ao longo do percurso.” Na preparação de professores autores e tutores de cursos a distância, é preciso orientá-los para uma modelagem de conteúdos e de atividades de aprendizagem que, mesmo oferecendo ao aluno estratégias de autoestudo, com flexibilidade em tempo e espaço, o coloque em contato com as oportunidades de troca, de compartilhamento, de construção de redes de aprendizagem.

É fundamental, ao adotar a educação on-line, que o professor desenvolva a habilidade para usar a tecnologia para efetivamente mediar o processo de comunicação. Para maximizar a interação e mudar para um sistema que dê autonomia ao estudante, o professor deve mudar o papel de transmissor de conhecimento que fica na frente da sala, no centro do processo, para o de facilitador, cujo papel principal é orientar e apoiar o processo de aprendizagem. Deve conceber um sistema centrado no estudante, baseado no diálogo e na cooperação entre os estudantes. (COLLINS e BERGE, 1996).

Collins e Berge (1996) assinalam um conjunto de mudanças que ocorre no papel dos professores quando adotam a educação on-line. Para esses pesquisadores, o papel mais importante do professor on-line, que assegure efetuar um ensino eficaz, é acolher a responsabilidade de acompanhar as discussões, contribuir com insights e conhecimentos específicos, ao tecer diversos temas de discussão, buscando manter a harmonia da turma.

Na educação on-line, o professor tutor desempenha um papel fundamental, pois, por meio desse educador, garante-se “a inter-relação personalizada e contínua do acadêmico no sistema e se viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo educacional.” (SOUZA et al., 2004, p. 84).

No AVA, segundo Bassani (2006, p. 102), é possível realizar o acompanhamento da frequência e da produção de cada aluno, uma vez que consiste em uma grande base de dados, que armazena/pode armazenar: “a) frequência e assiduidade (data e hora de acessos ao

ambiente, data e hora de acessos a cada uma das ferramentas disponíveis no ambiente); b) resultados testes on-line; c) trabalhos publicados, tarefas realizadas, incluindo verificação de prazos de entrega; d) mensagens trocadas entre os participantes de uma aula/curso.”

Para Kenski (2006, p. 142), o professor deve estar questionando-se continuamente sobre os objetivos do trabalho que está realizando com seus alunos. Questionando se esses objetivos correspondem não somente às diretrizes definidas coletivamente no projeto pedagógico, mas, principalmente, às expectativas, aos interesses e às necessidades educacionais dos alunos em um mundo em permanente transformação.

Collins e Berge (1996) apontam como principais características na evolução do papel do professor da educação on-line questões tais quais: o professor passar de palestrante e visionário a consultor, orientador e provedor de recursos; o professor tornar-se um eficiente questionador, em vez de um provedor de respostas; o professor propor experiências de aprendizagem ao estudante, em vez de apenas fornecer conteúdos; o professor encaminhar, apenas, a estrutura inicial do trabalho ao estudante, encorajando-o a desenvolver a autonomia; o professor apresentar múltiplas perspectivas sobre cada tema, enfatizando os pontos mais relevantes; o professor evoluir de sua condição de solitário a membro de um grupo de aprendizagem; evoluir da total autonomia ao uso de atividades que podem ser amplamente avaliadas; evoluir do controle total do ambiente de ensino, ao compartilhamento com o aluno do aprender a aprender; pôr mais ênfase na sensibilidade aos estilos de aprendizagem dos estudantes; ter em conta que as estruturas formais professor-aluno podem se desgastar.

Como mediador deste processo, o professor-tutor assume papel relevante, atuando como intérprete do curso junto ao aluno, esclarecendo suas dúvidas, estimulando-o a prosseguir e, ao mesmo tempo, participando da avaliação da aprendizagem. Emerenciano et al. (2001, p.8) destacam que “o professor que atua em tutoria é um especialista” no que se refere ao conteúdo e aos “procedimentos que vier a adotar para estimular a construção de respostas sociais.”

Moran (2007, p. 116) refere que o professor pode usar como estratégia fazer aulas-informação, para apresentar sínteses, mostrar novos cenários ou introduzir novos temas. As aulas informação podem ser ao vivo ou gravadas, pode ser para uma classe ou para várias, simultaneamente, por meio de webconferência.

Em sua pesquisa, Garonce (2009, p. 18) anuncia que, com o advento da banda larga e o desenvolvimento da capacidade de processamento e armazenamento de dados dos computadores pessoais, os sistemas de videoconferência, que, no passado recente, demandavam custos muito elevados, estão se difundindo e tornando esta modalidade de

comunicação cada vez mais viável técnica e economicamente. Portanto webconferência é uma videoconferência realizada pela internet através de aplicativos ou serviço com possibilidade de compartilhamento de apresentações, voz, vídeo, textos e arquivos via web. Tori (2010, p. 173 e 174) descreve que é a utilização da tecnologia de telecomunicação para transmissão de vídeo bidirecional, em tempo real, entre pessoas que se encontrem afastadas, possibilitando que estas se vejam e se comuniquem como se estivessem no mesmo local. Como uma atividade em sala de aula, a aprendizagem via videoconferência pode ser uma experiência produtiva e envolvente, ou frustrante e tediosa. O planejamento de uma ação de aprendizagem em VC deve, obviamente, levar em consideração todos os princípios que norteiam o design de uma boa aula. Mas isso não é suficiente, uma vez que a linguagem do vídeo e a sobrecarga cognitiva dos participantes, devido aos diversos controles, programas e equipamentos implicados no processo, geram interferências importantes. Tanto professor quanto alunos que forem participar de aulas a distância via VC devem ser preparados adequadamente.

Em sua pesquisa, Cruz (2009, p. 93) conclui que capacitar para a videoconferência [grifo nosso: também webconferência] é uma condição necessária para que o professor possa utilizar todas as possibilidades pedagógicas da EAD, através da revisão dos métodos de ensino e atenção mais focalizada na preparação antecipada das aulas, na interação com os alunos, no desenvolvimento de materiais visuais e atividades a serem realizadas com os estudantes.

Em relação à docência, há muitas condições necessárias para a realização de uma educação on-line bem-sucedida, segundo Collins e Berge (1996). Berge (1995) classificou essas principais funções docentes em quatro áreas: pedagógica, social, gerencial e técnica. Essas funções, todavia, não precisam ser realizadas em sua totalidade pela mesma pessoa. Na verdade, na prática da EAD é mesmo difícil que elas o sejam.

As principais funções envolvem docentes em (COLLINS E BERGE, 1996):

- facilitação pedagógica – pode ser definida com uma das funções mais essenciais, gira em torno de seus deveres como facilitador de ensino. São exemplos de recomendações: ter objetivos claros; orientar o estudante a fazer um plano de estudos realístico; manter tanta flexibilidade quanto possível; manter um estilo não autoritário; incentivar a participação; tornar o material relevante; desenvolver atividades que se relacionem com as experiências dos alunos; apresentar opiniões contraditórias; promover o ensino de alta qualidade; exigir contribuições; responder às solicitações; controlar o material do curso; estar pronto a fornecer material adicional;
- facilitação social – criar um ambiente amigável e social no espaço onde a aprendizagem é promovida também é essencial. São exemplos de recomendações: conhecer os participantes de seu grupo de estudo; dar feedback regular aos

estudantes; acolher e aceitar os *lurkers* ou espreitadores; ser gentil com os comentários dos estudantes e lidar com exceções em particular; cuidar com as diferenças culturais e étnicas; facilitar a interatividade; reforçar os comportamentos positivos para encorajar cortesia e interação; iniciar a interação entre eles; oportunizar a possibilidade de os estudantes se conhecerem uns aos outros; criar um sentimento de integração entre os alunos;

- **facilitação gerencial** – (organizacional; processual; administrativa) – este papel envolve a definição da agenda e de motivação para as recomendações. São exemplos de recomendações: preparar previamente os detalhes relativos à disciplina; prever as responsabilidades administrativas; buscar a informalidade; descobrir as necessidades dos estudantes; ser responsivo; ser claro; ter consciência da proporção de participação do professor nas conferências; levar em consideração os compromissos dos alunos; não sobrecarregar; realizar meta-avaliação com os estudantes; sincronizar e ressincronizar para que a turma acompanhe junto as atividades colaborativas; realizar fechamento nas atividades quando tenham cumprido seu propósito;
- **facilitação técnica** – deve-se assegurar que os participantes se sintam confortáveis com as tecnologias utilizadas. O objetivo final técnico é tornar a tecnologia transparente. Quando isso é feito, o estudante pode se concentrar somente na tarefa acadêmica. São exemplos de recomendações: orientar os alunos no início do curso (ou antes) em relação aos novos métodos de estudo e à tecnologia utilizada; fornecer feedback rápido a problemas técnicos; desenvolver um manual com ajuda a problemas técnicos comuns; planejar um tempo de adaptação para os estudantes, usuários novatos, aprenderem a usar as novas ferramentas; ajudá-los a resolver problemas técnicos durante o curso ou encaminhá-los a um profissional que possa esclarecer suas dúvidas.

Palloff e Pratt (2002) retomam e ampliam o escopo das funções técnicas do professor virtual apontadas por Berge (1995) e Collins e Berge (1996), acrescentando e priorizando a habilidade do professor de conduzir uma reflexão sobre como ocorrem a aprendizagem e a geração de conhecimento on-line, como a tecnologia contribui para tal e o que se aprende sobre a própria tecnologia quando o estudante se engaja neste tipo de aprendizagem. A proposta dos pesquisadores foi discutir a própria experiência e definir as categorias no âmbito da construção de comunidades virtuais de aprendizagem.

Ao refletir sobre a formação dessas comunidades, Palloff e Pratt (2002) analisam o papel pedagógico do professor como o facilitador educacional, que oferece orientação e uma proposta geral de trabalho, ao permitir que os estudantes explorem o material do curso e outros relacionados, sem restrições. Ainda nessa função, o professor atua como um animador que procura motivar os estudantes a aprofundar e ampliar os conhecimentos mais do que o fariam em uma sala de aula presencial. (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 104).

Para Palloff e Pratt (2002), a função social do professor on-line é essencial para a construção e manutenção da comunidade virtual. Eles propõem estratégias como apresentar

os estudantes no início de um curso e a criação de um espaço exclusivo para interação social mais descontraída (e não sobre o conteúdo do curso).

Nas comunidades virtuais de aprendizagem propostas por Palloff e Pratt (2002), o professor é também o administrador do curso, ele posta o programa do curso, as atividades e algumas orientações gerais iniciais, incluindo regras de comportamento para serem discutidas, adotadas ou adaptadas pela turma.

Em relação à função técnica do professor on-line, Palloff e Pratt (2002), apesar de reconhecerem a importância, não supervalorizam este aspecto. Eles propõem a criação de um espaço reservado no AVA para atender a essas questões, onde os estudantes possam, por exemplo, falar sobre sua dificuldade de adaptação à tecnologia, bem como celebrar sucessos ao dominá-la.

Palloff e Pratt (2002: 109) creem que aprender por meio do uso da tecnologia abrange mais do que dominar um software ou a familiaridade com o equipamento em uso: compreende uma conscientização sobre o impacto que esta forma de aprendizagem tem no processo da aprendizagem em si – conscientização esta que deve ser estimulada e facilitada pelo professor.

Nesse sentido, Kenski (2009, p. 241) considera que, ao aplicarmos um grau maior de complexidade nas formas sociais de interação, o espaço virtual pode ser usado para realizar atividades – didaticamente ativas e envolventes – construídas com a participação e cooperação entre alunos e professores. Um ensino baseado em trocas e desafios, que envolva e motive os alunos para a participação e a expressão de suas opiniões.

A função gerencial do papel do professor on-line é destacada por Palloff e Pratt (2002), com foco na construção de comunidades de aprendizagem. Para essa função, ao lado das demais que caracterizam os papéis do professor (pedagógica, social e técnica), os pesquisadores recomendam a facilitação no desenvolvimento do curso e na avaliação dos resultados, tendo como base as normas e diretrizes previamente planejadas e negociadas. Desse modo, o desafio para o professor é acompanhar a evolução da comunidade e intervir adequadamente como organizador e facilitador do processo educativo. Durante a avaliação da aprendizagem e do curso, o professor deve buscar um processo qualitativo e participativo, e estimular a capacidade de pensar criticamente e produzir conhecimento e significado a partir do material do curso.

O professor tutor é o que atua diretamente com o estudante. Seu papel extrapola a figura de motivador do processo de ensino-aprendizagem, e o atendimento pedagógico que realiza pressupõe o auxílio aos estudantes no cumprimento do planejamento da disciplina, na

compreensão dos conteúdos, na realização das atividades de aprendizagem e de avaliação. Por vezes, recebe atribuições da gestão acadêmica.

Os professores tutores ocupam um papel importante no processo educativo, por serem um elemento intermediário no sistema, na medida em que, com o seu apoio, ocorrerá a relação material didático e aluno. Ou seja: têm a responsabilidade de propiciar auxílio e apoio pedagógico ao processo de aprendizagem do aluno e viabilizar contatos por meio de recursos tecnológicos de comunicação. (SARTORI; ROESLER, 2005). Um desafio para a gestão pedagógica do projeto em EAD é encontrar o equilíbrio sustentável entre o número de estudantes por professor tutor, conforme o modelo de design instrucional proposto, que se traduz em tempo de dedicação às atividades de atendimento e às funções condizentes com a qualidade do serviço educacional.

Para Kenski (2009, p. 241), todos os que vão elaborar cursos nas redes digitais devem ter consciência de que professores e alunos são seres sociais e que aprendem melhor em um sistema cooperativo, baseado em troca de informações e opiniões e no trabalho coletivo. Na forma mais avançada – ensino interativo, a participação intensiva de todos é indispensável. Ao professor cabe orientar o processo, estimular o grupo a participar e apresentar opiniões, criar um clima amigável de envolvimento para que todos possam superar suas inibições de comunicar-se virtualmente com os colegas.

Sabemos que os sujeitos estão expostos a um incessante movimento de construção de significados, ao interagirem com objetos de conhecimento. Todo este movimento de construção de significados em diferentes espaços, de que fazem parte os sujeitos, é responsável por sua formação integral. A língua materna, os costumes e, de modo geral, a cultura do sujeito são fruto das múltiplas relações que consideramos mais relevante serem aprendidas. Aqui significamos a sala de aula. Nosso esforço tem sido no sentido de fazer deste espaço um lugar onde o ensino e as aprendizagens sejam significativas. (CASTRO, 2001, p.155).

A avaliação dá ao professor informações sobre o ensino, permitindo-lhe identificar onde seu trabalho deixou de dar resultados esperados, como e onde os estudantes tiveram dificuldade, permitindo que possam reparar suas falhas. (CASTRO, 2001).

Por ser processual, a realização do projeto em EAD sob a forma de sua gestão pedagógica, atende eixos básicos de convivência. Deve buscar nela a gestão democrática, de currículo e de avaliação em rede. O projeto EAD de uma IES é uma proposta produzida no jogo de intenções e expectativas, e, também, nas ações concretas da comunidade, influenciada

pelas várias dimensões que a integram: sócio-histórica, pedagógica, política, financeira, administrativa, de gestão intra e transeducativa. (GOMEZ, 2004, p.119).

Segundo Castro (2001), a postura do professor em relação aos resultados da avaliação, atribuindo aos alunos ou ao ensino resultados negativos ou positivos, depende das suas concepções pedagógicas. Quando o compromisso é apenas com um corpo de conhecimento previamente estabelecido, sem consideração pelo nível e heterogeneidade da classe e dos interesses e capacidades dos alunos, o sistema de avaliação é fechado, priorizando a transmissão de informações, dados e conceitos. Quando o cerne do trabalho é o aluno, levando em conta seus conhecimentos prévios, suas motivações, os níveis cognitivo e afetivo de cada um ou de diferentes grupos na classe, a avaliação deixa de ser um simples aferidor de resultado. Neste caso, passa a constituir um meio de melhorar o aprendizado dos alunos e as relações sociais na escola.

Fazer da sala de aula o lugar de aprendizagem natural do sujeito é estabelecer como objetivo da escola a criação de um ambiente onde se partilha e constrói significados. A decorrência de se aceitar essa afirmação como verdadeira é que, aos que fazem a escola, cabe o planejamento de atividades de ensino, mediante as quais professores e alunos possam ampliar, modificar e construir significados. (CASTRO, 2001, p.155).

2.3.3 Discentes

Ao caracterizar o modelo de educação a distância em rede, Peters (2009, p. 80) considera que a maior vantagem pedagógica é os alunos serem desafiados a desenvolver novas formas de aprendizagem: “buscando, encontrando, adquirindo, avaliando, julgando, modificando, armazenando, manuseando e recuperando informação quando necessário.” O estudante tem a oportunidade de aprender, realizando as suas próprias descobertas e sendo levado à aprendizagem fazendo pesquisa.

Invariavelmente, estudar a distância (DUART; SANGRÀ, 2000, P. 28) implica esforço e constância do estudante, por isso ele necessita contar com uma metodologia que facilite, uma metodologia que se adapte às necessidades crescentes e em mudança de setores sociais que buscam acesso à Educação Superior e que apresentam diferentes características como idade, local de residência ou situação profissional ou pessoal. Trata-se de modalidade de educação que requer metodologia aberta e flexível e que, por sua vez, oferece formação

superior de qualidade e ferramentas para a educação continuada. Dessa maneira, permite cobrir um leque mais amplo de estudantes e de objetivos.

Para Duart e Sangrà (2000, p. 28), deve-se considerar o fato de que não é necessário ficar no mesmo espaço nem no mesmo tempo para poder desenvolver um processo de aprendizagem pessoal que permita a quem o siga alcançar os objetivos planejados. As vantagens desse modelo de educação on-line são óbvias: a superação de problemas de deslocamento pela distância ou por uma limitação física; o cumprimento dos desejos de muitos adultos de iniciar a retomar os estudos de nível superior; e a possibilidade de levar os estudos, considerando os horários de trabalho, inclusive os de formação continuada.

Ao contrário da educação presencial, na qual o professor é o responsável pela transmissão e recepção dos conteúdos, é ele quem estabelece o ritmo da turma; na EAD, é o próprio estudante o responsável pela geração e coleta dos conteúdos – por meio da busca –, que mais tarde emitirá e disseminará e, ao final, avaliará a recepção. Os tempos mudaram e se fez necessária uma nova concepção metodológica, mais aberta, que oferecesse ao estudante as ferramentas para construir o processo próprio de ensino-aprendizagem, que leve mais em conta o estudante como receptor e elaborador deste conteúdo e, por isso, que o faça protagonista da aquisição de conhecimento. (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 29).

Para Harasin (1995), a Web tem a capacidade de criar um ambiente de aprendizagem ativa, aquela que proporciona ao estudante oportunidades de envolver e pensar. A educação on-line incentiva, ou exige que, ao invés de passiva, a aprendizagem seja ativa. A participação ativa é necessária, porque, em um ambiente baseado em interações (texto, multimídia), é necessário fazer um comentário para ser visto como presente. Quando uma ideia é articulada e apresentada ao fórum da turma, torna-se parte de uma interação contínua em que pode ser contestada ou expandida pelos colegas, no processo de construção do conhecimento.

Rué (2009, p. 76), ao refletir sobre as condições para uma aprendizagem de bom nível, define que não se pode falar realmente de aprendizagem, se não há uma adequada compreensão, por parte dos estudantes, a quem são destinadas as informações e experiências, devido à ausência de condições necessárias para o seu processamento. Para ele (RUÉ, 2009, p. 75), algumas ideias são centrais para a aprendizagem, independente de sua finalidade ou objetivo, tais como: – a formação que busque um maior nível entre os estudantes requer condições de ensino e aprendizagem apropriadas para essa pretensão; – a aprendizagem não ocorre por meio da recepção e da acumulação de informação: toda aprendizagem requer um sujeito que, necessariamente, é ou deve ser ativo; – o acúmulo de informação que supera a capacidade de processamento por parte dos receptores das mesmas, ou que, simplesmente,

não o desenvolva, provoca “ruídos”, em termos de teoria de comunicação, ou irrelevância por parte de quem deveria processá-la; – todo incremento de informação requer do indivíduo estruturas conceituais anteriores, ou geradas simultaneamente com seu processamento, para poder situá-las de forma adequada “no mapa de conhecimento” de quem o elabora; – uma formação orientada para o processamento de informação solicita aos docentes uma atenção bem maior em relação aos estudantes que as orientadas na transmissão e acúmulo de informação; – reflexão é uma atividade que não pode faltar nesse processo, para se consolidar e estruturar o que é aprendido, isto é, para saber melhor, e não só saber mais; – a persistência em comparar a aprendizagem, em receber e armazenar pode trazer graves prejuízos ao potencial de conhecimento dos indivíduos receptores.

Várias são as questões que surgem relacionadas à didática e à aprendizagem na web. Sobrecarga de informação pode ser um problema. O trabalho em um ambiente que é preenchido com múltiplas mídias pode levar o estudante ao sentimento de estar sobrecarregado. Isto pode estar intimamente relacionado à questão da dissonância, muitas vezes associada aos ambientes de hiperlink. Estratégias para ajudar o aluno a superar a sensação de "perdido" devem ser incorporados ao curso. (HILL, 1997).

Um grande desafio para a educação on-line, segundo Hill (1997), é a falta de compreensão associada aos sistemas de informação. Atividades de aprendizagem convencionais ajudam a moldar o "pensar" em conformidade. A falta de orientação pode gerar nesses estudantes, modelos mentais e estratégias (ou recursos para criá-las) abertas para lidar nos ambientes de aprendizagem, onde o pensamento divergente, múltiplas perspectivas e pensamento independente são críticos. Ajustar os caminhos que são ensinados para promover o pensamento divergente e múltiplas perspectivas pode ajudar os alunos na utilização desses ambientes, de forma eficaz e com mínima desorientação.

Com as mudanças de metodologia na educação on-line, o transmissor da informação teve que se converter em um facilitador no processo. Assim, a técnica, a docência, a busca e a gestão serão instrumentos a serviço da formação dos estudantes, e não finalidades nelas mesmas. (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 29).

Cada pessoa, segundo suas capacidades e interesses, pode necessitar vias diferentes para aprender de maneira significativa (o grau de conhecimento prévio sobre o tema, o grau de validade dos conhecimentos prévios, etc.). Por tanto, o desenho do processo pedagógico deve ter em conta como atender a diversidade de características e interesses. Isto se consegue facilitando conteúdos básicos, com possibilidades de reforçar e de aprofundar determinados conteúdos, tendo presente diferentes maneiras de estudar, empregando diferentes graus de

complexidades nas estratégias de aprendizagem, utilizando linguagens variadas e estilos próximos ao estudante. Nesse sentido, as tecnologias digitais aplicadas à educação aportam claramente recursos metodológicos chaves, como o hipertexto ou a hipermídia, as bases de dados, etc., que facilitam aos estudantes compartilhar e, também, individualizam as aprendizagens. (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 33).

Essas questões nos levam ao conceito de aprendizado autodirigido, proposto por diferentes autores (KNOWLES, 1980). Afirma: “A experiência de aprendizado de um adulto deve ser um processo de busca autodirigida, com os recursos do professor, dos alunos e os recursos materiais colocados à disposição dos alunos, e não impostos a eles.” (KNOWLES, 1980, p. 13).

A noção do adulto autodirigido deve ser analisada mais profundamente, porque, no sentido mais fundamental do termo, ela define um adulto autônomo, com aspirações para tornar-se educado e capaz de determinar suas opções e seu próprio processo de educação. Mas o conceito deve cobrir um aspecto mais amplo de significados, incluindo a sugestão do uso de uma pedagogia não diretiva, pela qual o adulto teria algum controle sobre o ritmo, os currículos, os conteúdos e a metodologia do aprendizado.

De um ponto de vista mais conservador, o aprendizado autodirigido deve, pelo menos, levar em conta a motivação intrínseca do adulto para intervir ativamente na definição das linhas-mestras de seu próprio progresso educacional, e ser capaz de fazer escolhas determinantes a respeito do tipo de educação que ele deseja para si.

O perfil do estudante que opta por EAD pode variar muito, essa característica marcará sem dúvida a metodologia que será desenhada. Diferentes perfis de estudantes irão coincidir com diferentes estilos de aprendizagem. Em qualquer dos casos, é o estudante quem decide. Tudo isto conduz a uma metodologia centrada no estudante, porque ele mesmo é quem marcará o seu próprio ritmo de aprendizagem. (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 29). Por tudo, a mediatização dos conteúdos e dos caminhos de aprendizagem para a Educação a Distância permite uma grande flexibilidade de modelos de ensino-aprendizagem.

Uma aprendizagem realmente significativa permite que o objeto de estudo adquira um sentido e significado, particular em cada caso e sempre a partir de uma assimilação ativa. Este tipo de aprendizagem é capaz de modificar ideias prévias, de ampliar a rede de conhecimento e, inclusive, de estabelecer novas relações entre conhecimentos. A aprendizagem significativa é o que se pode incorporar às estruturas de conhecimento que tem o sujeito e que adquire significado a partir da relação com conhecimentos anteriores. Assim, consiste em revisar,

modificar e enriquecer os esquemas prévios e estabelecer novas conexões e relações entre eles. Em definitivo: consiste em construir aprendizagem. (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 32).

O papel do estudante muda enormemente, com o amplo uso dos recursos da Internet. Quando os métodos de ensino são mais flexíveis, os estilos de aprendizagem também podem ser. As necessidades individuais e os interesses dos estudantes podem ser facilmente acomodados. Com as ferramentas da Internet, uma variedade de estilos de aprendizagem pode ser verificada. Estudantes não necessitam ficar acorrentados ao tempo, espaço ou recursos locais. Segundo Bédard,

a mediatização dos conteúdos e dos caminhos de aprendizagem para EaD permite uma grande flexibilidade das modalidades de aprendizagem. É possível colocar o aprendiz no bojo do processo e tomar conta de seu meio físico, das suas disponibilidades temporais, do seu estilo de aprendizagem e do seu meio ambiente cultural (acessibilidade). Isso viabiliza, oferecendo caminhos pedagógicos, que podem ser adaptados aos aspectos dos conteúdos, da estrutura e das modalidades de interações compondo uma atividade de formação a distância (apud DESCHÊNES, 1991; MOORE, 1977). Dá-se ao aprendiz a gestão da sua atividade de aprendizagem, e, propondo tarefas autênticas, todas as adaptações são possíveis. (BÉDARD, 1998, p. 8).

Na modalidade a distância, se possível, deve-se planejar previamente o processo de aprendizagem, de forma mais evidente que no presencial. Deve-se buscar prever as dificuldades por que pode passar o estudante e dispor de elementos didáticos que facilitem, em cada momento, a forma a superá-las. (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 30).

Isto leva à necessidade de desenvolver um enfoque globalizador das matérias de estudo, o qual se levanta desde a perspectiva da inter-relação constante. Com essa perspectiva, é muito mais possível o uso compartilhado de estratégias entre materiais, e inclusive, entre especialidades. Esse tipo de enfoque favorece a aprendizagem de diversos conteúdos, não se aceita desenvolver somente conceitos para memorizar, senão que zela por trabalhar aquilo que capacite o estudante como profissional no sentido de saber fazer e saber ser, não somente se centra no saber. (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 30).

Todo esse processo ajuda o estudante a adquirir autonomia progressiva e a assimilar as estratégias básicas de estudo (capacidade de comparar, analisar, sintetizar...). Tudo isso o ajudará a aprender a aprender. (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 30).

Os próprios estudantes são os verdadeiros protagonistas de seu processo de aprendizagem e os que regulam seu próprio ritmo de trabalho. Para Duart e Sangrà (2000, p. 32), parte do êxito dos modelos educacionais está no interesse, na motivação e na constância do estudante. Desse modo, o conceito de estudante a distância é o daquela pessoa

que tem critério próprio, que pode progredir em seus estudos de maneira independente e autônoma. Um estudante que tem curiosidade e sentido crítico, desejo constante de pôr em dúvida o que aprende e, por tanto, pesquisa e sabe ir mais além do que estuda.

Ao descrever as condições para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, Rué (2009, p. 77) considera que ser capaz de regular a própria autonomia no processo de aprendizagem não é praticar o que se deseja, mas, sim, ter uma resposta aproximada daquilo que seria melhor praticar ou saber em cada momento, quer dizer, dispor de referências de autorregulação. Nesse sentido, as condições gerais que possibilitam um desenvolvimento da autonomia na aprendizagem do estudante podem ser sintetizadas (RUÉ, 2009, p. 87) em:

- ter acesso a orientações de tipo tutorial durante o processo de aprendizado;
- acessar recursos para a regulação e a autorregulação dos aprendizados ou dispor deles;
- dispor de um sistema de coleta de evidências e informação sobre a própria aprendizagem, por exemplo, o portfólio;
- ter acesso a informação sobre objetivos, procedimentos, normas e critérios, horários, lugares, etc.;
- ter acesso a recursos estratégicos para o aprendizado;
- aprender mediante problemas, projetos, casos, etc.;
- relacionar teoria e prática;
- trabalhar em cooperação com os outros.

Ao ser entrevistada sobre produção de alunos on-line, Internet e Educação, Piconez (2005) argumenta que os ambientes interativos de aprendizagem transformam o modo de pensar e de compartilhar informações e desenvolvem maiores opções de cooperação e de colaboração. É que os referidos ambientes motivam os estudantes a exercer sua “autonomia, quando levados a interrogar-se sobre a seleção de conteúdos e/ou informações pesquisadas e também sobre as melhores estratégias para se comunicar com o outro, privilegiando e aprimorando a própria comunicação, essencial na construção de conhecimentos.” Para a pesquisadora, a velocidade com que ocorre a socialização do pensamento e das ideias do aluno, o contato com ideias diversificadas, a sincronia de interação por chats ou fóruns têm consequências para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da própria democracia (convivência com as diferenças) e do trabalho cooperativo.

O estudante, em uma abordagem cooperativa de ensino, tem maior autonomia e maior grau de responsabilidade. (KENSKI, 2009, p.241). Ele tem tarefas a realizar e se expõe mais facilmente, pois sempre haverá tempo e espaço para a apresentação das suas opiniões. Bem como, será chamado, pelo professor e pelos colegas, a se posicionar, dizendo o que pensa.

Conforme Belloni (2008, p. 59),

[...] as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (e-mail, listas e grupos de discussão, web sites etc.) apresentam grandes vantagens, pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana (com relação à friquidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder a velocidade.

Nesse sentido, ao pensar o papel da escola, Kenski (2010) afirma que aprender a viver no mundo da comunicação é aprender a falar, a ouvir, a compreender e a respeitar as diferenças.

É interagir emocionalmente em um movimento constante de empatia com o conhecimento e a distância crítica do mesmo. O meio, o recurso [...] seja lá qual for, não é a mensagem. A mensagem está no efeito do meio (ou do que ele veicula) sobre a pessoa. E é esta mensagem apreendida e retrabalhada na interioridade dos sujeitos (conforme seu nível de compreensão e capacidade de apreensão), que a escola precisa recuperar dos alunos para, com base nela, realizar, completar, ampliar, conduzir a aprendizagem. (p. 143).

Para Becker (2010, p. 137), o diálogo na educação, “uma exigência existencial”, “um ato de criação”, “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, deste modo, na relação eu-tu.” (FREIRE, 1987, p. 93). Segundo Becker (2010, p. 137), Freire caracteriza o diálogo como amoroso, humilde, crítico, esperançoso, confiante, indicando, portanto, as condições prévias do verdadeiro diálogo, e a direção que ele deverá seguir. A condição básica desse diálogo é que se trata de uma relação de sujeitos. Nessa relação, ninguém se considera totalmente sábio ou totalmente ignorante, embora se admita a existência de níveis diferentes de conhecimento, de graus diversos de apreensão da realidade. Humildade, aqui, não deve significar a negação da existência de diferentes graus de elaboração crítica; significa, antes, que se deve assumir, temporariamente, a ingenuidade do outro para viabilizar a construção da realidade no sentido do concreto. Ou da causalidade verdadeira, o que gera a dimensão crítica do diálogo. Um respeito fundamental à visão do mundo do povo, mesmo que ingênua, anima a relação dialógica; esse respeito, no entanto, não impede que se problematizem os aspectos ingênuos dessa visão de mundo; essa problematização busca a síntese entre a visão crítica de um lado e a visão ingênua do outro lado da relação dialógica.

Interagir com as informações e com os indivíduos para aprender é fundamental. Kenski (2009) explica:

Os dados encontrados livremente na Internet transformam-se em informações pela óptica, interesse e necessidade com que o usuário os acessa e considera. Para a transformação das informações em conhecimentos, é preciso um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que são mais facilmente conduzidos quando partilhados com outras pessoas. As trocas com colegas, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e análises críticas auxiliam a compreensão e elaboração cognitiva do indivíduo e do grupo. As múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros do ato de aprender possibilitam que esses conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e reelaborados. (p. 239 e 240).

A aprendizagem colaborativa é uma característica fundamental na educação on-line. Harasin (1995), uma pesquisadora percussora da educação virtual, analisa os AVAs como ambientes de comunicação em grupo que aumentam a conectividade social. A aprendizagem em rede possibilita formas sem precedentes de colaboração, baseadas no interesse comum. Os alunos trabalham em conjunto para apoiar-se mutuamente na resolução de problemas, compartilhamento de informações, construção de conhecimento e troca de informações. A colaboração tem tantos benefícios motivacionais quanto intelectuais. As habilidades de escrita são melhoradas; a aprendizagem da matemática é reforçada por meio de abordagens de grupo; a prática da colaboração científica reflete no mundo real. Trabalhando em colaboração, apresentam-se múltiplas perspectivas sobre um assunto ou tema. E isso pode ser mais agradável do que trabalhar sozinho.

Por tudo, do ponto de vista do estudante na educação on-line, Belloni (2008) comenta que a acessibilidade aos sistemas e a flexibilidade do ensino permitem a ele acesso à educação livre no tempo, no espaço e no seu ritmo. Quanto à autonomia do aluno e à metodologia de ensino e aprendizagem, na opinião da pesquisadora, trata-se de uma área que ainda se encontra em desenvolvimento. Para ir ao encontro de quem pretende atender, deve-se seguir ao encontro de uma metodologia de ensino ativa e voltada para a educação de adultos, que supere os modelos instrucionais e behavioristas.

CAPÍTULO 3 - A METODOLOGIA DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Este capítulo identifica a Metodologia de Autoavaliação Institucional desenvolvida para gestão pedagógica de cursos de graduação a distância. Trata-se do objeto de estudo dessa pesquisa.

O capítulo investiga, na literatura e em fontes empíricas (memórias, registros e documentos que foram elaborados para e pela MAAI), respostas para as seguintes questões: Quais os fundamentos que definem a MAAI? Quais foram os processos de sua construção? Como se deu a sua evolução? Quais são os atores que contribuem com ela? Quais são as etapas? Como são trabalhados, disseminados e destinados os resultados da MAAI?

3.1 A MAAI: DEFINIÇÕES E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO

A experiência de uso da Metodologia da Autoavaliação Institucional – MAAI como instrumento da Gestão Pedagógica de Cursos a Distância vivida entre os anos de 2003 a 2011, no Campus da UnisulVirtual, permitiu constatar, com suas sucessivas aplicações, contribuições que justificam seu uso como instrumento para aperfeiçoamento contínuo e inovação. Em paralelo, também foi constatado que, ao contribuir, a MAAI também recebe contribuições, o que determina, da mesma maneira, sua evolução e aperfeiçoamento.

Contudo deve ficar presente que essa experiência de uso da MAAI na Gestão Pedagógica de Cursos a Distância é particular. Abrange um contexto em específico (Campus UnisulVirtual) e uma metodologia de gestão pedagógica particular. Entretanto ao descrever trechos da história, ao compartilhar estratégias e ações, ao refletir sobre o caminho percorrido e os resultados obtidos, as reflexões e descrições apresentadas na presente pesquisa visam contribuir para o avanço nos estudos sobre Autoavaliação institucional para a gestão pedagógica de cursos de graduação a distância (educação on-line).

3.1.1 Definições da MAAI

Em essência a Metodologia de Autoavaliação Institucional – MAAI é um instrumento de gestão pedagógica. Sua ação junto aos agentes (coordenadores, docentes, discentes, técnicos) do projeto em EAD deve ser voltada a promover a melhoria contínua do serviço educacional.

O primeiro objetivo da MAAI é, assim, estimular a gestão pedagógica para o aperfeiçoamento contínuo e inovação em prol da busca da excelência no serviço educacional oferecido. O segundo é o de responder a processos de prestação de contas sobre resultados atingidos, para legitimar e credenciar o projeto em EAD perante parceiros corporativos e/ou instituições reguladoras.

Como conceito de autoavaliação institucional, com foco no limite do projeto em EAD, a MAAI assume e adapta o conceito emitido em 2004 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES do MEC / INEP (BRASIL, 2004, p. 11). Desse modo, define a MAAI como um processo contínuo, por meio do qual a instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, descobre formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como, pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas.

A natureza do posicionamento teórico-metodológico admitido pela MAAI é concebida com um caráter eclético. Quer dizer: assume um entremeio²⁰ entre o posicionamento racionalista, ao fazer uso do método quantitativo, quando considera informações estatísticas – movimentação, média de notas dos estudantes; e, um posicionamento empirista, quando realiza métodos qualitativos, os quais são baseados na experiência e apreendidos pelos sentidos – pesquisas de autoavaliação institucional junto aos estudantes, inferências com cruzamentos de achados e intervenção dialógica junto aos gestores e líderes dos processos.

A MAAI pode ser definida como um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação, síntese e intervenção nas dimensões que definem a gestão e o projeto em educação on-line.

²⁰ Espaço, coisa ou tempo entre dois limites.

3.1.2 Processos de construção da MAAI

O primeiro esboço da MAAI é oriundo do ano de 1996. Surgiu em resposta a denúncia apresentada no artigo de Nunes (1994) que revelava problemas e falta de critérios para a avaliação dos programas e projetos em EAD no Brasil. Parecia lógico para a pesquisadora na época, cuja experiência anterior vinha das organizações classe mundial (SEARS, SIEMENS) e das fundações de tecnologias inovadoras (CERTI, FUNCITEC), conceber também para a educação um sistema de avaliação processual. As ideias iniciais foram sistematizadas em 1997 em um artigo denominado *Avaliação do Ensino a Distância – Utilizando a Visão de Processo e do TQC* (Controle da Qualidade Total) escrito em parceria com o prof. Dr. Álvaro Guillermo Rojas Lezana²¹. Cabe ressaltar que essa iniciativa por anteceder qualquer outra realizada pelo MEC, pode ser dita como pioneira.

Esse artigo apresenta muitos dos conceitos e princípios que influenciaram a estruturação da MAAI. Em destaque apresenta a importância da etapa de avaliação para o desenvolvimento de projetos em EAD. Afirma que ela é a principal propulsora de interação para a construção da rede entre os atores de um sistema em EAD, onde os atores são: os estudantes, professores, tutores, coordenador de curso e especialistas terceiros envolvidos no sistema. Refere que a qualidade é produzida, quando os processos em funcionamento estão aptos a satisfazer, continuamente, as necessidades de seus usuários, traduzidas em termos de especificações das características de qualidade que esses requerem sobre o serviço educacional. O artigo, ao assumir a visão sistêmica e de gestão de processos, afirma a etapa de avaliação como sendo fundamental para a qualidade dos projetos em EAD:

Se o produto da educação a distância é a modificação de comportamento, torna-se fundamental avaliar a recepção/ensino-aprendizagem para verificar se os objetivos foram atingidos, isto é, validar o produto (conhecendo o seu valor) e evoluir, dando continuidade a novos projetos ou elaborando outros. (BITTENCOURT; LEZANA, 1997. p.2).

O pressuposto é que a avaliação informa sobre o pleno atendimento e satisfação das necessidades dos usuários; é a avaliação que nutre e forma, com o “elo do tempo”, as diretrizes para a construção do conhecimento, da memória. Como consequência, é ela que pode “efetivar” a continuidade dos projetos em EAD. Desse modo, outro argumento chave apresentado nesse artigo foi que a etapa da avaliação tem grande valor por servir como um

²¹ O tema do artigo considerado inovador para a época, após ser encaminhado pelo Professor Dr. Álvaro Guillermo Rojas Lezana foi apresentado e publicado nos Anais da IV Conferência de Ciências da Educação, em Camagüey, Cuba. 1997.

instrumento de “legitimação e oxigenação” da metodologia e da gestão pedagógica de projetos em EAD.

As ideias escritas no artigo foram colocadas em prática pela primeira vez no ano seguinte. Em 1998 durante uma experiência pioneira no Brasil, o Curso “Lato Sensu” via Internet pelo LED UFSC - Curso de Especialização para Gestores de Instituições de Ensino Técnico UFSC/SENAI²², foi dado um importante passo para a construção da MAAI. Sua experiência fica registrada de modo secundário na dissertação da pesquisadora, uma vez que o foco era propor um modelo para construção de cursos on-line (figura no capítulo 2).

A prática realizada no 1º curso de pós-graduação “lato sensu” a distância, posteriormente ao artigo descrito, o qual propõe um modelo de construção de projetos em EAD (Figura 5), surgiu como uma continuidade e ampliação das propostas iniciais. Dentro da visão de processo, esse modelo foi proposto com base em quatro etapas de desenvolvimento: planejamento, design, produção e serviços educacionais, indicando-se como fechamento da última etapa a realização de uma avaliação para obter determinadas informações e retroalimentar e aperfeiçoar o processo a cada novo ciclo de oferta do projeto em EAD.

A figura 5, a seguir, apresenta o lugar da metodologia da avaliação institucional – MAAI no modelo de construção de projetos em EAD. O processo de avaliação proposto, ao retroalimentar todas as etapas anteriores, revela a sua importância formativa para todo o sistema.

²² A experiência de desenvolvimento do curso pela equipe do LED UFSC foi relatada na dissertação de mestrado desta pesquisadora, defendida em junho de 1999. Denominada de “A construção de um modelo de Curso “Lato Sensu” via Internet - a experiência com o Curso de Especialização para Gestores de Instituições de Ensino Técnico UFSC/SENAI. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta99/denia>>. Acesso em: 20 agos. 2010.

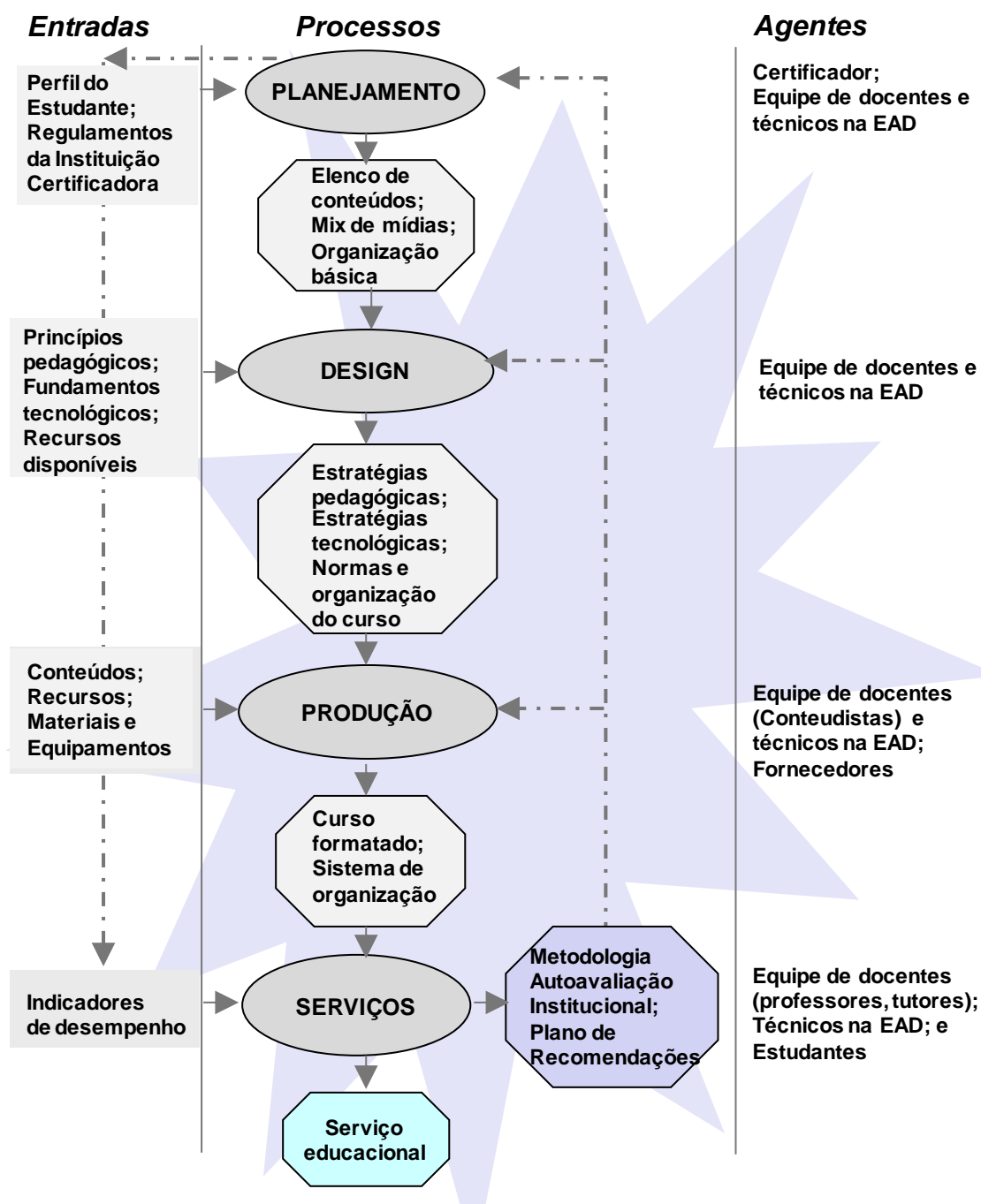


Figura 5 - O lugar da MAAI na Gestão Pedagógica de Projetos em EAD
 Fonte: Adaptado de Bittencourt (1999).

A figura, mais elaborada, apresenta o modelo genérico de construção de cursos via internet como foi proposto pela pesquisadora. Denota o fluxo dos processos e a etapa de avaliação. Na visão do modelo, fica nítido que a gestão pedagógica é baseada em processos; que ela pressupõe as etapas, as entradas com componentes e recursos, saídas com estratégias e novos recursos. Os processos e seus agentes vão sendo constituídos por meio de entradas, processos e saídas.

A figura 5 também mostra que, na etapa de Planejamento, são estabelecidos os indicadores de desempenho que irão servir para avaliar os resultados do projeto na etapa de Serviços. A etapa de Serviços tem como entrada os indicadores de desempenho definidos na etapa de Planejamento. Como saída deste processo, tem-se o serviço educacional, identificado como a aprendizagem propriamente dita, bem como, a pesquisa de autoavaliação institucional com informações para compor as recomendações de ajustes ao novo ciclo de oferta do projeto pedagógico.

Desse modo, a figura representa o modo como a MAAI nasceu integrada às etapas de desenvolvimento dos projetos em EAD. Sua operacionalidade tem esta dinâmica: durante a etapa de planejamento, os indicadores de desempenho são estabelecidos, para, depois da conclusão da etapa de Serviço educacional, serem efetuadas as avaliações do desempenho segundo esses indicadores, de modo a se verificar se os objetivos foram atingidos e para realizar recomendações de ajustes para um novo ciclo de oferta do projeto.

No modelo genérico, a avaliação sobre o serviço educacional ganha importância ao propor a avaliação do desempenho do projeto pedagógico e fornecer recomendações para ajustes, com vista a sua retroalimentação e aperfeiçoamento contínuo.

O modelo apresenta como proposta de ação que a avaliação envolva processos dinâmicos os quais interatuem na busca da melhor adaptação ao contexto apresentado, e, a cada finalização de ciclo, prevejam ajustes e recomendações de melhorias e inovações para a nova oferta do projeto educacional. O sistema é retroalimentado a partir da aplicação da metodologia de autoavaliação institucional, que avalia a eficiência e eficácia dos processos e intervém para definir planos de recomendações para aperfeiçoamento contínuo.

A melhoria contínua se dá integralmente, as sucessivas aplicações da MAAI são nutridas e nutrem todo o sistema. Ao longo dos anos, a metodologia desenvolveu seus processos beneficiada pelo desenvolvimento de todos os demais processos envolvidos na gestão pedagógica da EAD. Quando foi aplicada pela primeira vez em um projeto piloto de curso de pós-graduação on-line, não foi possível acompanhar uma sequência de aplicações a qual permitisse conhecer todo o seu potencial, por exemplo: influir na tomadas de decisão quanto ao desenvolvimento da estrutura organizacional, ou efetuar intervenções de aperfeiçoamento pedagógico a partir de seus resultados junto a equipe multidisciplinar.

Cabe assinalar, para contextualizar no período de origem da MAAI, em 1997, que, conforme visto no capítulo 2, ainda não havia nenhum sistema de avaliação de educação superior a distância proposto pelo MEC. Os primeiros estudos dos referenciais de qualidade

da EAD estavam para ser lançados²³. O desenvolvimento de sistema de avaliação para a educação superior a distância apenas integrava debates entre pesquisadores (conforme apresentado capítulo 2). Os reflexos da LDB nº. 9.394/96, que legalizam a oferta da modalidade EAD, estavam ainda por vir, e somente foram propostos oficialmente a partir de 2005, com o Artigo 16 do Decreto 5.622/2005, o qual se refere à aplicação da Lei do SINAES para a educação a distância. O tema Avaliação Institucional, como se concebe na atualidade, também não era tão frequente nas Instituições de Ensino, muito menos nos projetos em EAD. Bem diferente do contexto atual, onde a Avaliação Institucional tornou-se uma prática obrigatória pelo governo (SINAES, 2007) e ganha espaço, dia a dia, na própria instituição que, ao gerar cultura de avaliação, é mais comprometida com a oferta de qualidade nos seus serviços educacionais.

A segunda experiência de aplicação da MAAI desde 2003 vem sendo desenvolvida de forma sistematizada e, em sequência no Campus UnisulVirtual, da Universidade de Santa Catarina, o qual suas características são descritas no capítulo 4.

Mais longa essa última experiência conta, até o primeiro semestre de 2011, com mais de treze ciclos de aplicações consecutivas, um conjunto de relatórios a cada fechamento de ciclo, a cada final de semestre.

Na atualidade, a MAAI está com sua metodologia sistematizada, e as suas repercussões são refletidas nos planos de ações do próximo semestre. Diferente dos primeiros anos em que a sua aplicação iniciou singela, com necessidades em todas as etapas, de modo a oferecer maior credibilidade e cientificidade perante os olhos dos agentes internos e externos. Nos primeiros tempos, apesar de a MAAI ter gerado relatórios aos agentes, estes relatórios eram sujeitos a críticas. A razão eram algumas fragilidades, seja no conjunto de indicadores aferidos, no desenvolvimento e aplicação dos questionários, na coleta ou no método estatístico utilizado para levantamento e análise dos dados, ou na produção dos relatórios e etapa de divulgação. Com o passar dos anos, com os sistemáticos ciclos de sua aplicação, a metodologia tem sido aperfeiçoada.

A MAAI e a Gestão Pedagógica no Campus UnisulVirtual foram evoluindo ao mesmo tempo. No início, com uma estrutura pequena, eram poucos alunos e locais de avaliação presencial, o questionário da Pesquisa de Autoavaliação Institucional era aplicado impresso para ser respondido pelos estudantes no mesmo período, após realizar a sua avaliação

²³ Relata Carmen Moreira de Castro Neves (BRASIL, 2003), Diretora de Política de Educação a Distância: “ao elaborar a primeira versão dos referenciais de qualidade em documento de 1998 e publicá-los na página do MEC, meu propósito era o de aprofundar um primeiro texto escrito em 1997 e publicado na revista Tecnologia Educacional nº 144/98.”

presencial. As respostas dos questionários ao retornarem ao Campus eram digitalizadas uma por uma, formando um arquivo em Excel, aonde era processado o método estatístico em uma aplicação que abrangia 100 % dos estudantes. Também os dados de movimentação e média da nota de aproveitamento escolar dos estudantes eram extraídos com certa dificuldade, demoravam a ser contabilizados, uma vez que o sistema acadêmico encontrava-se em fase de implantação. As primeiras aplicações em 2003 e início de 2004, por tratarem com poucos estudantes, mesmo que a aplicação do questionário tenha sido de modo presencial e a coleta de dados manual, ocorreram dentro do planejado. Mas durante as aplicações no ano de 2005, as operações da MAAI ocorreram com dificuldades, ou melhor, enfrentaram um colapso pelo aumento exacerbado de questionários (com mais de 2.000 alunos, representavam mais de 6.000 questionários, sendo realizado um por disciplina), demandando um difícil esforço da equipe de digitalizadores para levantamento de dados.

O crescimento vertiginoso de matrículas na UV (conforme apresentado no capítulo 4, Gráfico 8) – no início da oferta de cursos de graduação no ano de 2003, eram menos de 100; passaram, no final do ano de 2005, para mais de 2000 estudantes – demandaria novos investimentos, crescimento e transformações nos processos e em toda a estrutura organizacional. A MAAI apontou essa demanda por novas soluções, ao registrar redução significativa nos índices de satisfação aferidos em 2004 e 2005, conforme apresenta o Gráfico 1.

Índices de satisfação dos estudantes relativamente ao atendimento dos objetivos propostos para o curso - período de implantação do Campus UV

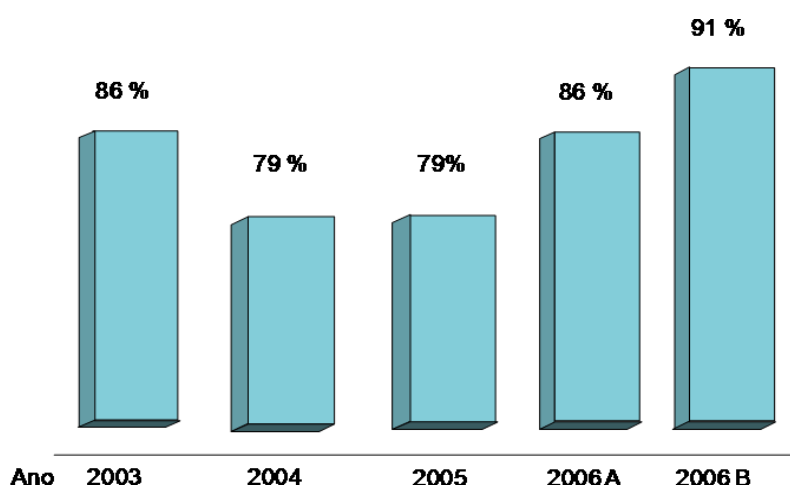


Gráfico 1 - Índices de satisfação dos estudantes em relação ao atendimento dos objetivos propostos para o curso - período de implantação do Campus UnisulVirtual
Fonte: Banco de dados da pesquisa de autoavaliação institucional UV.

O gráfico apresenta o processo evolutivo da instituição, desde o ano em que foi oferecido o primeiro curso de graduação em 2003, onde, provavelmente, pelo baixo número de estudantes e atendimento quase personalizado dos mesmos, tínhamos um relativo alto grau de satisfação. Depois, o impacto ocorrido nos anos 2004 e 2005, promovido pelo rápido crescimento de ingressantes nos cursos, ao serem fechados convênios corporativos.

A dificuldade em manter o índice de satisfação dos estudantes era reflexo do impacto do crescimento de matrículas na estrutura organizacional, e o quase esgotamento de uma equipe multidisciplinar que trabalhava em demasido e no limite do stress. Isto foi registrado nos relatórios das pesquisas de autoavaliação institucional daquele período, e serviu como subsídio para debates entre dirigentes, gestores e equipe de colaboradores. Derivou em medidas gerenciais que culminaram em investimentos em desenvolvimento de tecnologias tanto para suporte, como o sistema acadêmico e o AVA – novas contratações foram efetuadas em todos os processos, programas de capacitação interna, e, assim, reuniões com grupo de trabalho para buscar soluções para as questões prioritárias – bem como, para o estudante de EAD on-line – pesquisas voltadas a novas soluções de atendimento. Novos investimentos em sistemas de informação, em automação de processos, em gestão de conhecimento foram mobilizados, estabelecendo, desse modo, uma série de ações para reverter o eminente colapso na instituição.

Em 2006, com as ações trabalhadas no ano anterior e em processo de implantação, os resultados da pesquisa MAAI apontam a retomada significativa do índice de satisfação, principalmente no período 2006B. Nesta série histórica, fica visível o retorno da satisfação dos estudantes como consequência do empenho gerencial e demais agentes internos em tomar medidas corretivas e de efetivo desenvolvimento institucional, que respondessem aos anseios e necessidades dos estudantes manifestados junto a MAAI.

A experiência de acompanhar a evolução da MAAI neste período pontuou o quanto foram positivas as contribuições à gestão pedagógica em EAD. Desde o início, em 2003, o conjunto, disseminado por relatórios e trabalhado em reuniões, pôde contribuir com sugestões e recomendações aos diferentes processos e agentes: Direção do Campus, Coordenação de Cursos, Professores e demais gestores; facilitou a tomada de decisões com maior assertividade, como por exemplo, a continuidade ou mudança dos componentes e agentes afetados. Assim, é formado um círculo virtuoso e gerada, à medida que são disseminados e trabalhados os seus resultados, a cultura da avaliação e da aprendizagem organizacional, traduzidas em aperfeiçoamento contínuo e inovação.

Neste período, de 2006, a MAAI também foi aperfeiçoada, os questionários da Pesquisa de Autoavaliação Institucional foram informatizados, passaram a ser elaborados em um software que permite o seu desenvolvimento e disseminação aos estudantes junto ao AVA. Deste modo, os alunos são convidados a responder e enviar as respostas à pesquisa de modo on-line. Ao final, o sistema administrador gera um arquivo em Excel, com todos os dados para serem escrutinados. No ano de 2006, outras pesquisas e investigações colaboraram com a evolução da MAAI. Destaca-se a visita da pesquisadora e coordenadora da MAAI, em junho de 2006, a uma instituição referência internacional do ensino virtual, a *Universitat Oberta de Catalunya* – UOC, localizada em Barcelona – ES. Em visita a esta instituição, em fase mais desenvolvida que a UV, a identificação com a metodologia e a visão de ensino aprendizagem entre ambas as instituições foi intensa. Especialmente, colaborou para o entendimento de algumas questões, confirmou algumas decisões metodológicas, fez repensar estratégias e dar atenção extra ao processo de realização da autoavaliação institucional. O grupo denominado como Grupo de Metodologia e Inovação Docente descreve que as suas ações são delineadas a partir de pressupostos como o *Benchmarking*²⁴, estuda direções para o futuro; junto ao apoio, assessoramento aos professores, realiza continuamente ações de Avaliação da Qualidade; realiza pesquisas e apresenta relatórios para apoio ao coordenador do curso e ao professor responsável por uma disciplina. Os relatórios apresentados levam em conta os seguintes indicadores: Rendimento (média de aproveitamento escolar); Movimentação (Drop out, matrícula, evasão, ausência), (investigam causas de abandono); e Satisfação, indicadores traçados a partir do ponto de vista dos alunos e dos tutores (ponto de vista global do programa).

A experiência com a visita foi muito rica por realizar um *Benchmarking*, comparar com o processo que era aplicado, poder confirmar o caminho correto e capturar para o modelo novas contribuições, tais como a importância de incluir nesta avaliação toda a movimentação não somente matrículas e evasão.

O momento de aplicação da MAAI e evolução do projeto em EAD era fecundo, tínhamos muitas frentes onde atuar, todavia a UV não parava de crescer, e as demandas por relatórios de avaliação aumentavam na mesma medida, tendo em vista que este crescimento dificultava o olhar sistêmico e demandava ainda mais instrumentos que fornecessem visão aos gestores. A emergência em contar com uma equipe que me ajudasse com o trabalho da MAAI ficou evidente. Nesse período, eu ainda contava com a ajuda da equipe de monitoria para a

²⁴ É denominada a ação que busca as melhores práticas em uma organização, de modo a conduzir a sua para um melhor desempenho.

função de publicação e disseminação dos questionários, e, por não ser atividade prioritária dos mesmos, tinha que contar com certa boa vontade deles. No final de 2006, para desenvolvimento da MAAI, contava-se com um estagiário, o qual auxiliava com as funções operacionais de organização dos relatórios e desenvolvimentos de transparências para as reuniões de devoluções.

No primeiro período de implantação da MAAI, os resultados já auxiliavam os gestores a perceberem as necessidades de ajustes e novas demandas dos estudantes. Como relata matéria intitulada “Respostas são a base das melhorias”, apresentada no Jornal da UV de outubro de 2007, referente aos resultados no semestre anterior, p. 7:

As informações obtidas pela pesquisa respondida por alunos da UnisulVirtual servem para promover mudanças. [...] “É importante o aluno responder à pesquisa. São eles que vão nos dizer e indicar os pontos que precisam ser melhorados, onde devemos atuar mais e assim por diante”. [...] A pesquisa indicou uma sensível diminuição na comunicação com monitoria e secretaria por e-mail e telefone. Prova de que está funcionando o novo sistema de Protocolo On-line implantado no início do ano, que facilita o encaminhamento de dúvidas e reclamações. Agora é só entrar no sistema, no campo adequado, e fazer a solicitação. Cada pedido poderá ser acompanhado em todo o seu trâmite, inclusive.

Na última pesquisa realizada, que revelou um índice acima de 80% de aprovação para todos os cursos da UV, os dois itens que receberam a mais baixa avaliação por parte do aluno foram relacionados à convivência com os colegas e à biblioteca virtual. E estão servindo de subsídio para a definição de mudanças futuras. As mudanças na Biblioteca Virtual já estão em andamento: no futuro, todos os volumes editados nos cursos a distância estarão disponíveis on-line para qualquer aluno, independente do curso em que esteja matriculado. Também a convivência entre colegas através do Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA) teve uma baixa avaliação: 45% apenas dos alunos que responderam a pesquisa consideraram essa atividade como “ótima” ou “boa”. “Estamos estudando melhorias para transformar o nosso portal em um campus tal e qual os alunos presenciais têm.”

Os resultados da MAAI indicavam positivamente para as escolhas realizadas, e davam credibilidade para sua continuidade. Todavia era necessário seguir investigando para aperfeiçoá-la. Como encaminhamento, no final de 2006, o setor responsável pela Autoavaliação Institucional, elabora um plano de procedimentos para elaboração dos relatórios da MAAI e as necessidades para melhoria da metodologia, conforme o Quadro 3 apresenta a seguir.

O quê?	Por quê?	Onde?	Como?	Quando?	Para quem?
Média de notas do aproveitamento escolar	Verificar aproveitamento Escolar	Coleta de dados nos diários de classe publicados no sistema acadêmico	Levantamento e análise dos dados de aproveitamento escolar	Após o final de cada semestre	Informações irão integrar os Relatórios
Movimentação: Drop-out, Ingressantes, veteranos, matrículas, evasões, abandonos, formandos	Verificar a sustentabilidade do projeto	Junto a equipe da secretaria acadêmica	Relatório de movimentação e séries históricas- em paralelo investigar causas de desligamento	No balanço acadêmico ao final de cada semestre	Informações irão integrar os Relatórios
Pesquisa de Autoavaliação Institucional	Questionário com itens de desempenho sob o ponto de vista dos alunos e professores tutores	Aplicação de questionário on-line no AVA ao final de cada disciplina	Relatório de índice de Satisfação	Aplicação por bimestre e resultados por semestre	Informações irão integrar os Relatórios
Elaboração de relatórios customizados por agente interno – nível institucional e por projeto específico	Integrar e analisar informações geradas para controle dos processos	Desenvolvido pela equipe MAAI	Relatório de avaliação institucional- feedback gerencial e indicação de necessidades de melhorias	Por semestre	Dirigentes, gestores e líderes dos agentes internos
Elaboração de relatórios customizados para agentes externos	Integrar e analisar informações geradas para prestar contas ao conveniado	Desenvolvido pela equipe MAAI	Relatório de avaliação institucional- atendimento aos objetivos e metas delineados	Por semestre	Instituições conveniadas

Quadro 3 - Plano de reestruturação do sistema de autoavaliação institucional UV
 Fonte: Banco de arquivos da Pesquisa de Autoavaliação Institucional UV.

Conforme o Quadro 3, entre as necessidades apresentadas junto ao plano de reestruturação da MAAI, as necessidades eram estas:

- a MAAI teria de ser efetivamente apoiada pela Direção do Campus;
- os detalhamentos do plano de trabalho (objetivos, atividades, responsabilidades, cronograma e indicadores) teriam de ser estruturados;
- o plano de trabalho teria de ser comunicado a todos, principalmente aos agentes participantes ou usuários do sistema;
- as responsabilidades de geração das informações e relatórios envolvidos teriam de ser designadas e definidas e contariam com dedicação de carga horária de trabalho de colaboradores para execução desses procedimentos;
- modelos para realização dos relatórios customizados e em série teriam de ser criados;
- uma campanha institucional deveria ser realizada, divulgando a importância da participação de todos em seus processos, principalmente dos estudantes, respondendo aos questionários ao final de cada disciplina; e
- ações deveriam ser criadas, para que os coordenadores de curso e de equipes fossem sensibilizados para acompanhar sistematicamente os relatórios gerados.

Após a aprovação pela Direção da UnisulVirtual no final de 2006 do planejamento de desenvolvimento da MAAI, muitas ações para a reestruturação da MAAI começaram a ser processadas.

Cabe destacar que durante esse período, segundo semestre de 2007, o setor recebeu reforço de colaboradores externos, que chegaram para estágio em organização de trabalho da EAD. Um estagiário Oficial da Aeronáutica, Tenente Bruno, especialista em monitoramento de operações militares, somou com a equipe para verificação da validade dos métodos que se executavam e a aperfeiçoar o rigor de tratamento aos dados estruturados.

Como resultado desse período de reestruturação da MAAI, no final de 2007.2 foram elaborados os primeiros relatórios com informações pontuais que revelaram o potencial desse instrumento para as ações da gestão pedagógica dos cursos oferecidos por essa instituição.

Estavam constituídos os métodos de tratamento dos dados. Foram construídos Relatórios que permitiam, por exemplo, que fossem realizados estudos comparativos entre as 18 graduações oferecidas naquele período (Tabela 1), definindo mais claramente quando um item de desempenho aparecia como um ponto forte ou se necessitava de reforço.

Tabela 1- Análise comparativa entre itens de desempenho dos cursos de graduação

	TOTAL	PE 1	PE 18	PE 7	PE 12	PE 15	PE 13	PE 10	PE 16	PE 6	PE 14	PE 17	PE 11	PE 8	PE 3	PE 4	PE 2	PE 5	PE 9	PE 14
Informações do Manual do Curso	4,38	4,62	3,94	4,37	4,35	4,34	4,28	4,35	4,23	4,29	4,29	4,09	4,34	4,29	4,62	4,45	4,50	4,52	4,43	4,30
Manual do Aluno	4,44	4,67	4,53	4,44	4,41	4,35	4,38	4,40	4,36	4,46	4,40	4,26	4,44	4,41	4,62	4,53	4,60	4,52	4,50	4,39
Entrega do Livro Didático	4,52	4,65	4,42	4,49	4,56	4,30	4,42	4,64	4,43	4,47	4,37	4,37	4,49	4,23	4,62	4,51	4,62	4,48	4,62	4,37
Apresentação Gráfica	4,48	4,65	4,32	4,59	4,52	4,46	4,37	4,47	4,28	4,65	4,35	4,20	4,46	4,41	4,41	4,69	4,52	4,53	4,47	4,36
Objetivos de Aprendizagem	4,42	4,65	4,26	4,45	4,39	4,30	4,22	4,42	4,20	4,51	4,31	4,19	4,42	4,58	4,49	4,47	4,59	4,53	4,41	4,33
Conteúdo Atende aos Objetivos e Aprendizado	4,35	4,69	4,16	4,38	4,27	4,24	4,16	4,39	4,21	4,34	4,30	4,15	4,37	4,36	4,34	4,44	4,52	4,47	4,30	4,33
Atividades de Auto-Avaliação	4,33	4,42	3,79	4,45	4,27	4,21	4,32	4,35	4,13	4,46	4,26	4,11	4,36	4,37	4,32	4,42	4,49	4,46	4,32	4,27
Ferramentas do EVA	4,32	4,56	4,11	4,37	4,27	4,24	4,34	4,28	4,09	4,21	4,27	4,30	4,28	4,37	4,34	4,55	4,47	4,50	4,26	4,29
Acesso ao EVA	4,35	4,74	4,21	4,38	4,31	4,41	4,28	4,26	4,17	4,32	4,36	4,26	4,36	4,33	4,40	4,55	4,51	4,53	4,25	4,34
Cronograma de Atividades	4,34	4,69	4,11	4,28	4,28	4,27	4,35	4,29	4,22	4,60	4,41	4,37	4,26	4,23	4,56	4,55	4,54	4,61	4,28	4,41
Conteúdo das Unidades On-Line	4,28	4,57	3,84	4,32	4,19	4,17	4,27	4,26	4,12	4,20	4,24	4,21	4,26	4,23	4,38	4,55	4,50	4,42	4,19	4,30
Atividades de Aprendizagem On-Line	4,27	4,49	3,84	4,28	4,21	4,17	4,32	4,23	4,21	4,35	4,30	4,13	4,25	4,29	4,33	4,48	4,50	4,40	4,22	4,31
Avaliação à Distância com Relação ao Conteúdo	4,38	4,65	3,89	4,36	4,31	4,26	4,37	4,37	4,26	4,46	4,31	4,23	4,37	4,45	4,59	4,51	4,59	4,40	4,37	4,34
Dicas	4,22	4,36	4,05	4,32	4,15	4,17	4,20	4,13	4,14	4,12	4,21	3,93	4,20	4,13	4,47	4,44	4,45	4,43	4,15	4,22
Saiba Mais	4,25	4,40	4,11	4,34	4,22	4,23	4,13	4,20	4,03	4,06	4,20	4,09	4,26	4,14	4,38	4,46	4,50	4,41	4,18	4,21
Estímulo ao Uso da Biblioteca Virtual / MEDIATECA	3,82	3,81	3,93	3,86	3,74	3,80	3,69	3,81	3,75	3,97	3,81	3,71	3,84	3,71	3,90	3,91	4,14	3,93	3,69	3,85
Coordenação	4,41	4,46	4,11	4,42	4,42	4,25	4,42	4,44	4,28	4,62	4,34	4,23	4,34	4,48	4,61	4,41	4,63	4,48	4,39	4,36
Monitoria	4,45	4,67	4,06	4,44	4,40	4,42	4,36	4,44	4,25	4,64	4,42	4,19	4,42	4,54	4,46	4,62	4,58	4,58	4,41	4,43
Secretaria	4,33	4,60	4,41	4,39	4,22	4,34	4,14	4,30	4,16	4,74	4,35	4,24	4,30	4,47	4,36	4,51	4,44	4,38	4,31	4,36
Conhecimento para Ministrar a Disciplina	4,59	4,62	4,33	4,57	4,61	4,50	4,65	4,57	4,42	4,71	4,58	4,45	4,52	4,72	4,76	4,70	4,72	4,59	4,61	4,56
Relação Teoria e Prática	4,43	4,53	3,94	4,42	4,40	4,33	4,50	4,44	4,40	4,46	4,42	4,13	4,40	4,58	4,55	4,45	4,57	4,50	4,45	4,43
Comunicação / Assessoria Pedagógica Professor / Aluno	4,41	4,70	3,81	4,41	4,36	4,28	4,53	4,38	4,33	4,57	4,43	4,28	4,37	4,54	4,61	4,41	4,64	4,45	4,36	4,44
Domínio da Metodologia da EaD	4,48	4,59	4,16	4,43	4,45	4,36	4,52	4,50	4,41	4,62	4,46	4,30	4,42	4,54	4,67	4,59	4,65	4,46	4,49	4,47
Crterios de Avaliação	4,40	4,63	3,78	4,34	4,38	4,25	4,51	4,40	4,37	4,49	4,35	4,26	4,37	4,44	4,60	4,45	4,57	4,53	4,40	4,36
Adequação das Questões ao Conteúdo Ministrado	4,39	4,71	4,16	4,38	4,37	4,21	4,30	4,41	4,23	4,46	4,25	4,26	4,35	4,51	4,65	4,44	4,58	4,50	4,38	4,29
Clareza e Adequação da Linguagem	4,37	4,58	4,33	4,40	4,37	4,21	4,31	4,35	4,14	4,46	4,21	4,07	4,33	4,49	4,63	4,45	4,54	4,53	4,39	4,26
Agente Aplicador das Avaliações	4,49	4,90	4,32	4,52	4,46	4,43	4,44	4,43	4,36	4,51	4,38	4,46	4,40	4,63	4,68	4,60	4,58	4,58	4,57	4,38
Condições Ambientais da Sala de Aula	4,31	4,79	3,79	4,21	4,23	4,23	4,30	4,28	4,33	4,14	4,25	4,00	4,23	4,50	4,56	4,25	4,55	4,40	4,43	4,17
Dedicação para os Estudos na Disciplina	4,14	4,30	4,11	4,12	4,15	4,21	4,08	4,04	4,21	4,49	4,06	3,87	4,15	3,97	4,23	4,16	4,27	4,28	4,15	4,10
Interação com a Turma	3,35	3,54	2,97	3,74	3,36	3,41	3,52	3,14	3,32	3,29	3,26	3,17	3,26	3,11	3,62	3,29	3,70	3,31	3,32	3,25
Auto-Avaliação da Aprendizagem da Disciplina	4,21	4,62	4,16	4,15	4,13	4,15	4,25	4,21	4,29	4,51	4,18	4,02	4,22	4,12	4,38	4,20	4,38	4,29	4,12	4,21
Avaliação dos Objetivos Propostos	4,49	4,71	4,26	4,49	4,49	4,39	4,43	4,48	4,27	4,54	4,44	4,23	4,49	4,59	4,64	4,59	4,65	4,60	4,43	4,45
Avaliação do Curso quanto às Expectativas	4,48	4,82	4,26	4,50	4,50	4,35	4,42	4,47	4,31	4,71	4,48	4,37	4,50	4,53	4,55	4,58	4,68	4,53	4,39	4,48
Aplicabilidade dos Conhecimentos	4,39	4,62	4,39	4,31	4,42	4,33	4,31	4,37	4,35	4,71	4,46	4,21	4,44	4,39	4,47	4,40	4,56	4,42	4,24	4,46

Fonte: Banco de dados da Pesquisa de Autoavaliação Institucional UV, 2007.2.

Para a equipe que aplicava a MAAI: coordenadora, assistente e estagiário que atuavam no setor de autoavaliação institucional; e gestores do Campus UnisulVirtual, ficou presente, a partir deste estudo comparativo, que é possível serem identificados os pontos de menor satisfação para se investigarem as causas dessa origem.

No ano de 2008, deu-se o desenvolvimento das demais ferramentas e procedimentos da MAAI e o aumento no quadro de pessoal, com a contratação de um colaborador para atuar somente na produção desses estudos comparativos e geração de relatórios. Foram iniciadas, neste mesmo ano, as reuniões sistemáticas por projetos específicos, convocadas pela direção, com os coordenadores de curso e de processos, para dialogarem sobre os pontos destacados e, juntos, traçarem planos de ação para o período seguinte. Antes, tínhamos reuniões para tratar dos dados, mas em termos gerais.

Com a formação de uma equipe para atuar junto à MAAI, no final de 2008 todos os procedimentos necessários para colocá-la em ação passaram para a responsabilidade da sua

área de aplicação, constituindo-se uma estrutura que permitisse a ela ser implantada em toda a sua potencialidade.

Desde então, muitas ações têm sido realizadas, como por exemplo, com o acompanhamento sistemático de comparação com a pontuação dos cursos, em paralelo com a análise dos demais indicadores de movimentação e aproveitamento escolar, é possível priorizar os cursos que necessitam mais atenção, conforme apresenta a série histórica a seguir.

Tabela 2- Ranking de comparação entre cursos e com a média da UV

2007.2	Pontuação Máxima 170	%	2008.2	Pontuação Máxima 170	%	2009.1	Pontuação Máxima 175	%	2009.2	Pontuação Máxima 175	%	2010.1	Pontuação Máxima 180	%
PE1	155,04	91,2%	PE1	153,86	90,5%	PE1	162,02	92,6%	PE2	158,36	90,5%	PE1	165,51	92,0%
PE2	153,32	90,2%	PE3	146,75	86,3%	PE8	158,81	90,8%	PE4	157,66	90,1%	PE8	163,06	90,6%
PE4	151,77	89,3%	PE8	145,71	85,7%	PE2	158,21	90,4%	PE3	156,89	89,7%	PE2	162,91	90,5%
PE3	150,60	88,6%	PE2	145,25	85,4%	PE7	157,68	90,1%	PE1	156,41	89,4%	PE4	161,02	89,5%
PE5	150,56	88,6%	PE12	144,96	85,3%	PE6	157,24	89,9%	PE12	155,58	88,9%	PE12	160,60	89,2%
PE6	150,11	88,3%	PE13	143,22	84,2%	PE12	157,15	89,8%	PE5	155,53	88,9%	PE5	160,45	89,1%
PE7	147,92	87,0%	PE6	142,74	84,0%	PE4	156,70	89,5%	PE14	155,32	88,8%	PE6	160,27	89,0%
PE8	147,68	86,9%	PE18	142,63	83,9%	PE3	155,64	88,9%	PE13	154,33	88,2%	PE11	159,85	88,8%
UV	147,24	86,6%	PE4	142,21	83,7%	PE10	154,39	88,2%	PE6	154,29	88,2%	PE12	159,41	88,6%
PE9	146,48	86,2%	PE11	141,90	83,5%	UV	154,33	88,2%	PE7	154,11	88,1%	UV	158,85	88,3%
PE10	146,48	86,2%	PE19	141,01	82,9%	PE17	153,85	87,9%	PE11	153,98	88,0%	PE10	158,58	88,1%
PE11	146,48	86,2%	PE7	140,51	82,7%	PE5	153,47	87,7%	PE8	153,73	87,8%	PE3	158,49	88,1%
PE12	146,16	86,0%	UV	140,45	82,6%	PE18	153,40	87,7%	UV	153,39	87,7%	PE14	158,40	88,0%
PE13	146,07	85,9%	PE14	140,28	82,5%	PE13	153,37	87,6%	PE10	153,12	87,5%	PE18	158,23	87,9%
PE14	145,71	85,7%	PE10	140,26	82,5%	PE11	153,36	87,6%	PE18	152,88	87,4%	PE23	158,16	87,9%
PE15	144,57	85,0%	PE5	140,24	82,5%	PE15	152,83	87,3%	PE16	152,46	87,1%	PE13	157,94	87,7%
PE16	142,88	84,0%	PE20	138,41	81,4%	PE9	152,25	87,0%	PE17	152,13	86,9%	PE7	157,64	87,6%
PE17	141,34	83,1%	PE9	137,41	80,8%	PE20	151,93	86,8%	PE20	152,10	86,9%	PE17	157,60	87,6%
PE18	138,26	81,3%	PE16	137,23	80,7%	PE19	151,14	86,4%	PE19	150,80	86,2%	PE15	157,52	87,5%
			PE15	135,81	79,9%	PE14	150,05	85,7%	PE15	149,30	85,3%	PE20	157,36	87,4%
			PE17	134,62	79,2%	PE21	149,29	85,3%	PE9	149,17	85,2%	PE24	156,73	87,1%
						PE16	148,07	84,6%	PE21	149,03	85,2%	PE19	156,16	86,8%
												PE9	155,80	86,6%
												PE16	155,76	86,5%
												PE21	154,88	86,0%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa de Autoavaliação Institucional UV, 2007.2 a 2010.1.

Apesar de ser desenvolvido em 2007.2, o método da análise comparativa entre índices de satisfação dos cursos começou a ser regularmente aplicado em 2008.2, e, logo, os seus resultados puderam ser percebidos. Ao realizar as reuniões para devolução dos resultados da MAAI, os cursos que recebem prioridade na fila de reuniões são os cursos que estão mais abaixo na escala comparativa (por exemplo, o P21), e os cursos que, pela série histórica, percebe-se que os índices enfrentam uma escala descendente, como por exemplo, o P9.

Com as reuniões convocadas, outros processos de análise são deflagrados pela equipe da MAAI, a qual busca investigar ponto a ponto as causas que levaram o Curso a estar abaixo da média em relação aos demais. A seguir apresenta-se uma série de gráficos apresentados em reunião para análise e diálogo junto aos participantes.

Tabela 3 - Análise do aproveitamento escolar de disciplinas de um Projeto específico (P9)

Disciplinas SEMESTRE 2010.1	Módulo	Aprovação		Reprovação	
		Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
1	1ª	142	87%	22	13%
2	1ª	148	87%	23	13%
3	1ª	156	82%	35	18%
4	1ª	127	79%	34	21%
5	1ª	135	69%	62	31%
6	1ª	121	65%	66	35%
7	2ª	138	86%	23	14%
8	2ª	142	95%	7	5%
9	2ª	147	92%	12	8%
10	2ª	113	83%	23	17%
11	3ª	119	86%	19	14%
12	3ª	135	94%	8	6%
13	3ª	137	86%	22	14%
14	3ª	115	88%	16	12%
15	3ª	144	92%	12	8%
16	4ª	93	95%	5	5%
17	4ª	102	86%	17	14%
18	4ª	92	91%	9	9%
19	4ª	91	91%	9	9%
20	5ª	85	98%	2	2%
21	5ª	160	95%	8	5%
22	5ª	120	90%	13	10%
23	5ª	72	89%	9	11%
24	5ª	95	95%	5	5%
25	5ª	97	98%	2	2%
Total		3026	87%	463	13%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa de Autoavaliação Institucional UV, 2010.1.

Com a Tabela de Aproveitamento Escolar, de início é analisado o curso em relação aos demais, depois ele próprio em relação às disciplinas oferecidas. São questionados os cursos e disciplinas abaixo ou acima da média. A Tabela 3 registra que o projeto P9 apresenta muitas disciplinas com índice de reprovação acima da média da UV, apontando 5 disciplinas cujas causas de dificuldade dos estudantes podem ser investigadas, para tomar medidas corretivas.

Conferidos os resultados de aproveitamento escolar, a sequência dos resultados apresentados revela graficamente (Gráfico 2) os índices de satisfação obtidos pelo curso (em azul) em relação à média obtida pelos demais cursos na UV (vermelho). Neste momento, são trabalhados os pontos que aparecem com menor índice de satisfação em relação à média da UV. A análise anterior dos comentários e sugestões indicados pelos estudantes junto com um franco diálogo entre os participantes buscam revelar as causas de não satisfação.

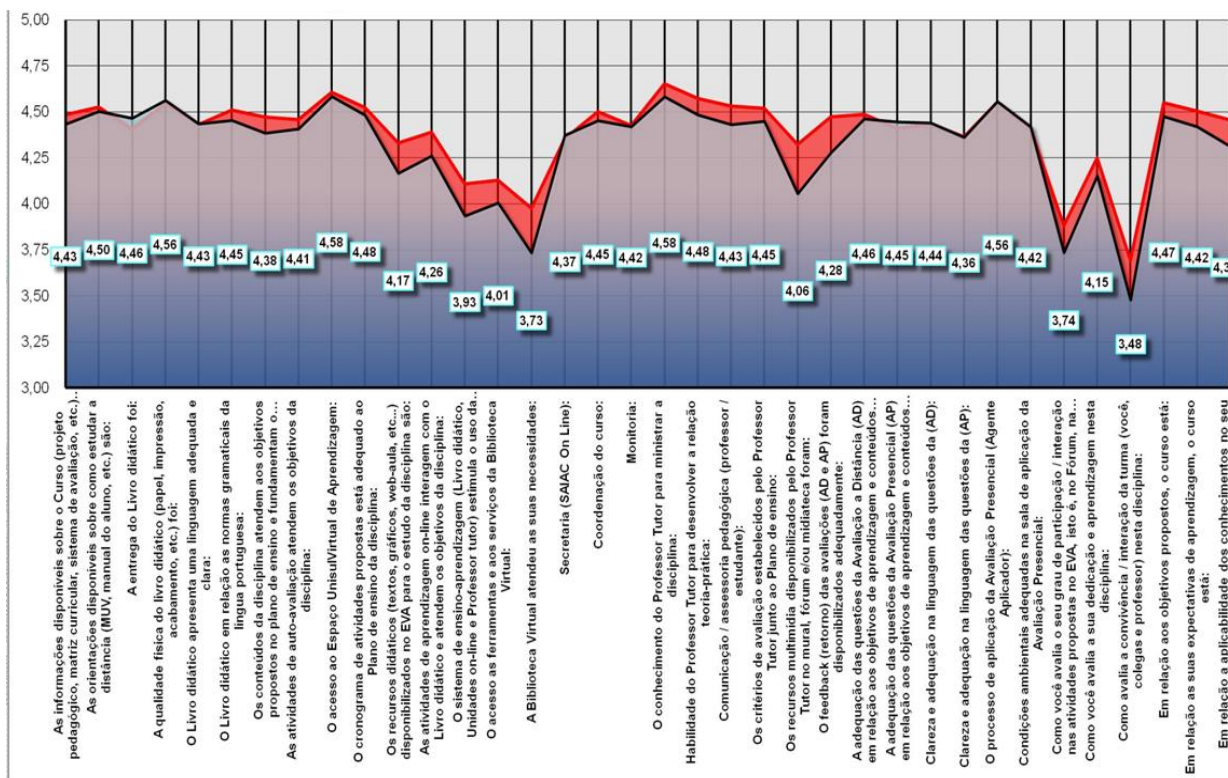


Gráfico 2 - Índice de satisfação do P9 em relação à média da UV

Fonte: Banco de dados da Pesquisa de Autoavaliação Institucional UV, 2010.1.

A sequência busca revelar quais são as disciplinas que estão influenciando o índice do curso para baixo e quais estão satisfatórias. É nesta análise, por disciplina, que as causas, geralmente, vêm mais facilmente à tona. Os Gráficos 3 e 4, a seguir, apresentam em sequência resultados obtidos em 2010.1, e, depois, em 2009.2.

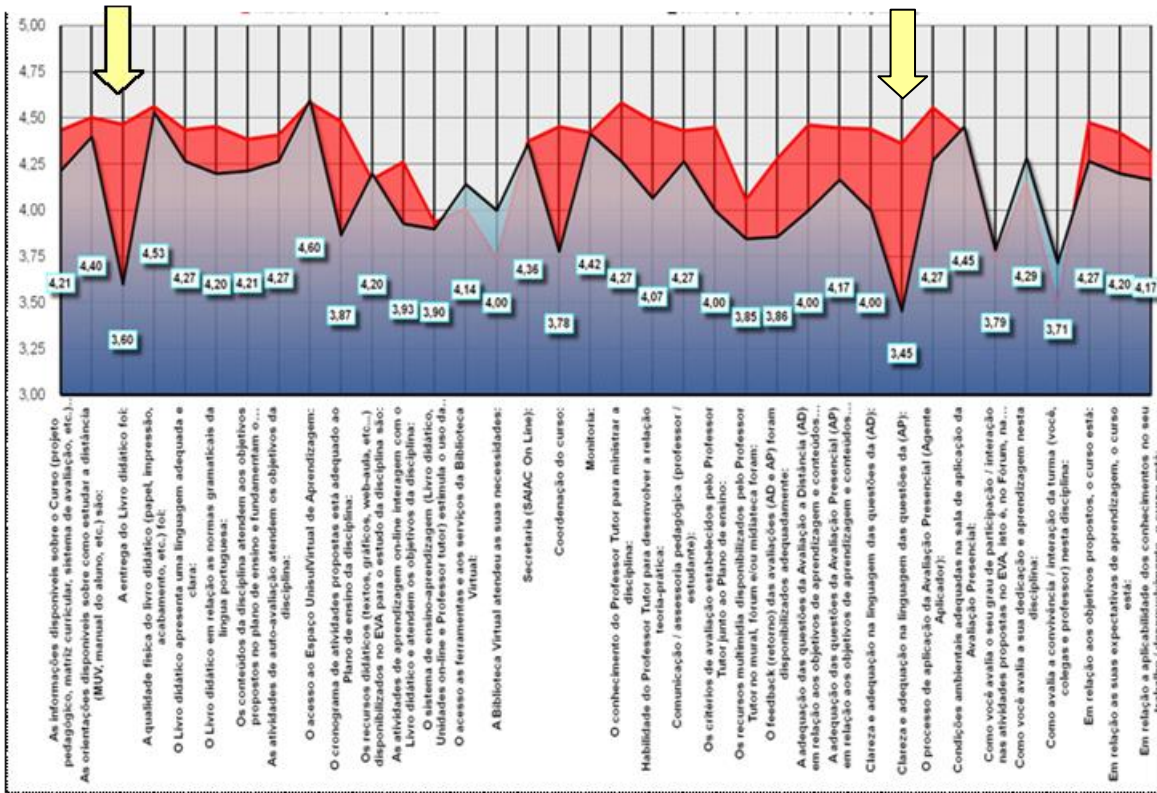


Gráfico 3 - Índice de satisfação da disciplina 7 em relação à média do curso P9 em 2010.1
Fonte: Banco de dados da Pesquisa de Autoavaliação Institucional UV, 2010.1.

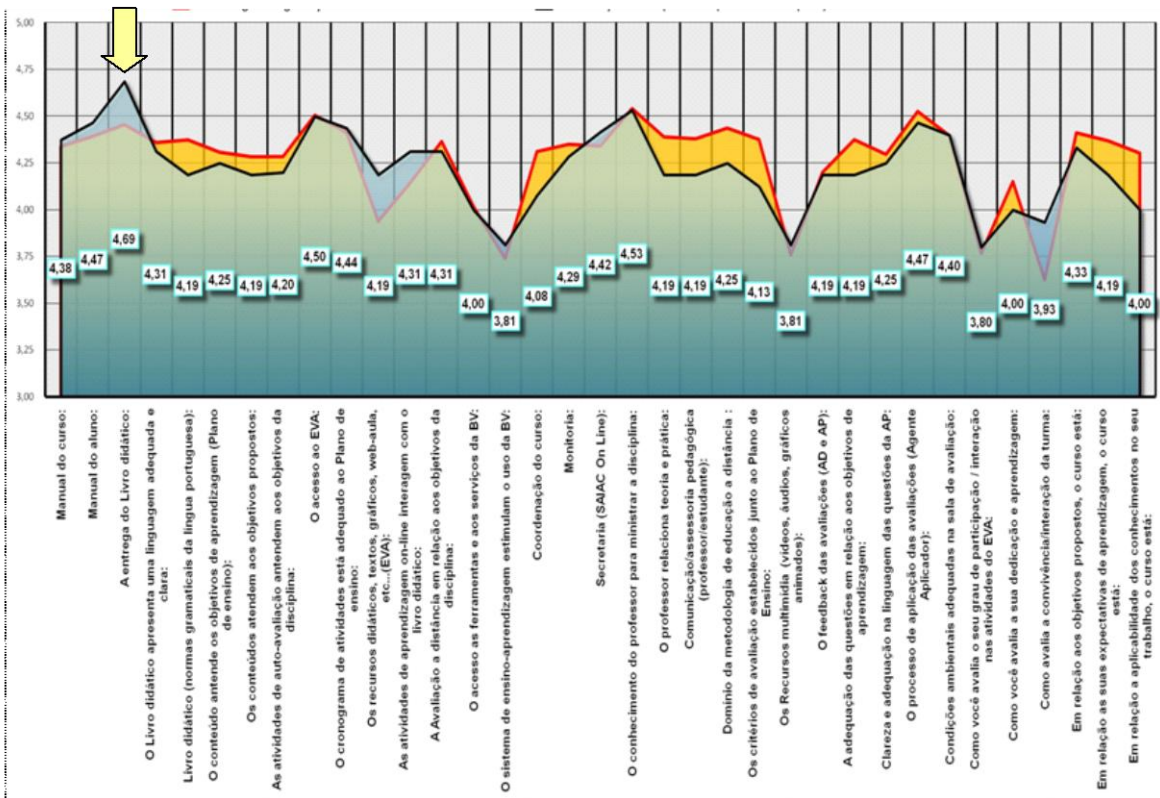


Gráfico 4 - Índice de satisfação da disciplina 7 em relação à média do curso P9 em 2009.2
Fonte: Banco de dados da Pesquisa de Autoavaliação Institucional UV, 2009.2.

Ao analisar o período 2010.1 comparativamente a 2009.2 (Gráficos 3 e 4), conforme em destaque nas setas, fica evidente que dificuldades na entrega do livro didático aliadas à clareza e adequação da linguagem nas Avaliações Presenciais e a Distância, podem ser as causas que colaboraram para baixar os índices de satisfação com os demais itens. Vale ressaltar que a disciplina como um todo merece atenção. São trabalhados junto à equipe: questões que podem ser aperfeiçoadas junto aos recursos didáticos; ao sistema tutorial, ao apoio logístico, entre outros. Deste modo, são trabalhados todos os pontos, buscando ampliar a compreensão das necessidades e expectativas dos estudantes em relação ao curso.

Como complemento das inferências que são trabalhadas, também se apresentam os resultados em relação aos comentários e sugestões. Como aparecem como dado não estruturado, os mesmos são apresentados em uma classificação a partir da análise de conteúdo, de modo que se possa tratar qualitativamente o que está sendo mais significativo para os estudantes no momento, em relação ao curso. Esta classificação é agrupada por curso. Quando é o caso da investigação, também pode ser apresentada uma síntese das ocorrências por disciplinas.

► Foram manifestados na pesquisa 385 comentários e/ou sugestões, categorizados em síntese em :

Elogios	91 = 24%	Comentários Positivos: elogios à instituição, etc.
Materiais Didáticos	77 = 20%	Comentários com relação aos conteúdos dos livros didáticos, atividades de avaliação, materiais on-line etc.
Recursos Multimídias	55 = 14%	Comentários sobre a falta de recursos multimídias, web-aula etc.
Sistema Tutorial	54 = 14%	Comentários com relação à falta de interação professor/aluno, demora no feedback na ferramenta professor, comentários insuficientes, critérios de avaliação etc.
Sistema de Avaliação	47 = 12%	Comentários com relação à falta de clareza nas questões das avaliações, pouca relação das questões com o livro didático, tempo das avaliações presenciais, condições ambientais, agente aplicador etc.
Outros	61 = 16%	Comentários sobre: biblioteca, monitoria, coordenação, cronograma, chat, entrega LD etc.

Quadro 4- Análise do conteúdo dos comentários e sugestões

Fonte: Banco de dados da Pesquisa de Autoavaliação Institucional UV, 2010.1.

Após a apresentação dos resultados obtidos pela aplicação da MAAI, com o grupo presente na reunião, a etapa seguinte é definir as necessidades mais significativas e elaborar um plano em conjunto e com comprometimento de todos, para superar as dificuldades. Na

estrutura proposta na UV, o Coordenador do Curso (projeto específico em EAD) é o responsável por acompanhar a realização, pelas diferentes áreas, das ações planejadas. O resultado das ações executadas é avaliado, comparando-o com os próximos resultados da MAAI. Assim se cumpre o ciclo virtuoso (Figura 6).

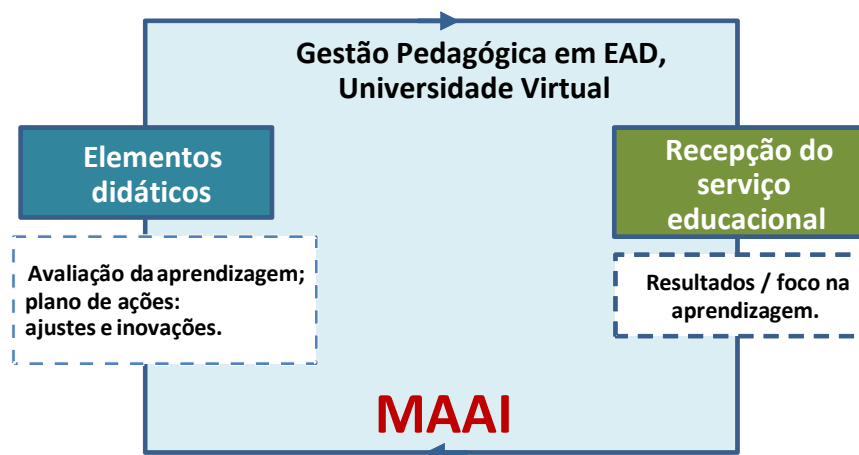


Figura 6 - Ciclo virtuoso da MAAI
Fonte: Elaboração pela pesquisadora.

Deste modo, na UV, conforme sugere a Figura, os resultados apresentados pela MAAI têm sido bastante úteis. Fornecem pistas que, ao serem dialogadas junto aos gestores e agentes internos, se transformam em fonte de conhecimento para novos instrumentos de avaliação da aprendizagem e para o plano de ações junto à equipe, voltado ao aperfeiçoamento contínuo do projeto.

São informações úteis que podem ser confrontadas com o conhecimento da ação cotidiana e virtual dos agentes em seus diversos processos no todo do serviço educacional presente em curso de graduação a distância em EAD. São depoimentos de alunos mediatizados que sinalizam suas dificuldades, facilidades, sugestões, se estão gostando, se está valendo o seu investimento, etc.

Por isso diz-se que a MAAI colabora para a retroalimentação da metodologia da gestão pedagógica dos projetos em EAD na UV. Tendo sido utilizada como um instrumento da gestão pedagógica dos projetos em EAD, forneceu pistas para a equipe e os coordenadores de curso compreenderem as correções ou inovações necessárias em seus projetos pedagógicos. A sistemática de aplicações tem sido útil para auxiliar os gestores em suas escolhas estratégicas e tomadas de decisões, as quais demandam precisão e assertividade em um cenário de rápido crescimento e desenvolvimento institucional. Permite, também, a ação

em questões pedagógicas, ao proporcionar condições de atuação na orientação e mediação dos processos de aprendizagem, além de incluir conhecimentos relacionados aos processos cognitivos dos estudantes. Como por exemplo, indicar necessidade de ajustes de objetivos educacionais ou nos conteúdos apresentados nos materiais didáticos, ou mesmo na necessidade de capacitação aos professores tutores quanto a processo de mediação e comunicação com os estudantes.

O gráfico a seguir (Gráfico 5) demonstra como os índices são acompanhados. Lembre-se que este índice geral também poderia ser em nível de curso ou disciplina em específico, permitindo verificar a especificidade do projeto educacional.

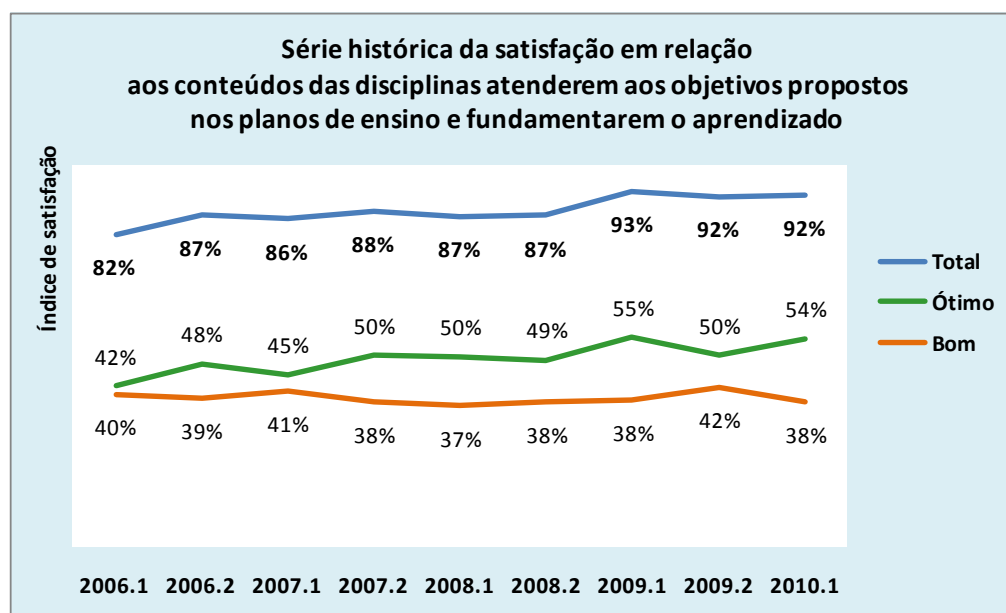


Gráfico 5- Índices de satisfação dos estudantes no quesito ‘os conteúdos das disciplinas atendem aos objetivos propostos nos planos de ensino e fundamentam o aprendizado’.
Fonte: Banco de dados da Pesquisa de Autoavaliação Institucional UV, 2010.1.

O gráfico apresenta um recorte de índices de satisfação geral da Unisul Virtual de um determinado período (2006.1 a 2010.1) da experiência dos mais de 8 anos de aplicação da MAAI na UV. Resultados obtidos têm permitido constatar que seu uso sistemático pode sortir bons resultados na gestão dos cursos da UV. Ela tem demonstrado ser um importante instrumento que resulta em planos de ação capazes de desenvolver a metodologia da gestão pedagógica dos cursos, bem como, o sistema em EAD como um todo.

A MAAI permite refletir sobre questões relacionadas aos diversos elementos didáticos utilizados para favorecer a aprendizagem dos estudantes e tornar a aprendizagem significativa, prática e eficiente. Por exemplo, sugerir a necessidade de incrementar a proposta

de atividades de aprendizagem de modo a assegurar ao estudante, maior autonomia nos estudos.

O Gráfico 6 demonstra, por exemplo, como ações realizadas em 2008 surtiram efeito a partir de 2009.1, com aumento nos índices de ótimo.

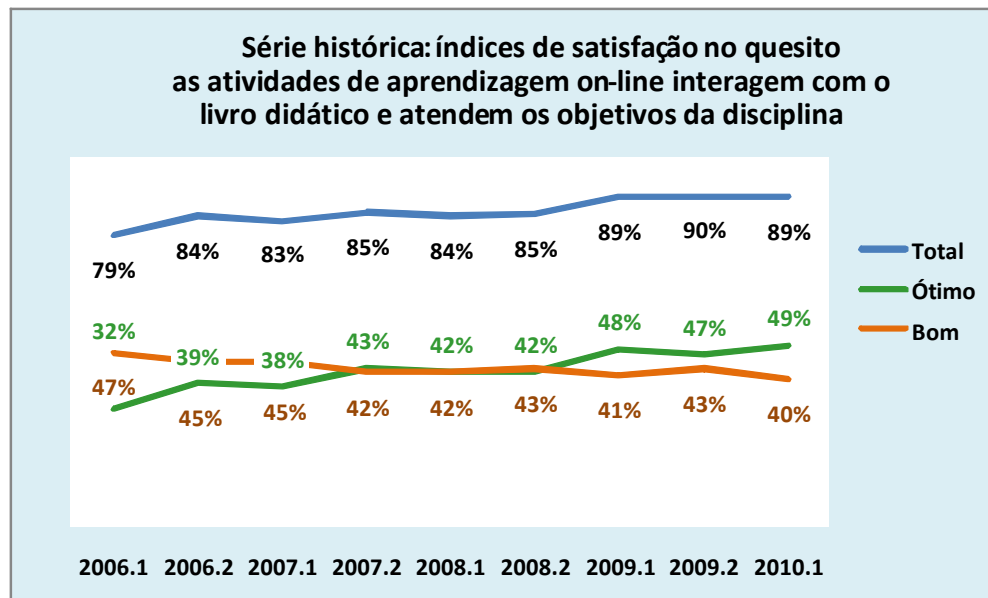


Gráfico 6 – Índices de satisfação no quesito ‘as atividades de aprendizagem on-line interagem com o livro didático e atendem os objetivos da disciplina’

Fonte: Banco de dados da Pesquisa de Autoavaliação Institucional UV, 2010.1.

Os resultados do gráfico permitem acompanhar ações da gestão pedagógicas e seus resultados, gerando aumento no índice de ótimos de 32 por cento para 49 por cento. Em aspectos tecnológicos, ela demonstrou ser possível ampliarmos a compreensão em relação à educação e tecnologia. Ao refletir sobre estes aspectos, é possível ir aperfeiçoando os recursos tecnológicos, para que estejam sempre a serviço dos processos de ensino-aprendizagem. Por exemplo, indicar necessidade de melhoria no design gráfico dos livros didáticos, implementação de um novo recurso multimídia ou melhoria no acesso de alguma ferramenta no AVA.

A MAAI tem confirmado o valor de servir como um instrumento de legitimação e aperfeiçoamento contínuo dos cursos em EAD. Valor de legitimação, quando apresenta os resultados para os estudantes, instituições reguladoras e parceiros corporativos; e, de aperfeiçoamento contínuo, quando fornece pistas dos componentes e agentes que necessitam seguir sendo desenvolvidos ou criados como inovação. Assim sendo, ela é reconhecida como uma etapa obrigatória na metodologia da gestão pedagógica da UV, porque funciona como

um instrumento de interação real entre os gestores da instituição de ensino, a equipe multidisciplinar, os professores e os estudantes.

3.2 AS ETAPAS DA MAAI

Alinhada aos processos da metodologia da gestão pedagógica, a MAAI possui etapas e procedimentos organizados e sistematizados, para, a cada novo semestre, acompanhar os resultados e intervir, buscando promover ações de melhoria contínua e de inovação nos processos, agentes e componentes do projeto em EAD.

Um ciclo de aplicação da MAAI (Figura 7) possui quatro etapas constituídas por distintas funções, procedimentos e elementos. Para mantê-las atualizadas, adota-se como ação, a cada fechamento e antes do início do próximo ciclo, rever todas as decisões assumidas no início do ciclo anterior. O objetivo, aqui, é verificar se devem ser mantidas ou adaptadas para seguir atendendo às transformações ou novas demandas da metodologia pedagógica do projeto em EAD.

A Figura 7 apresenta as etapas e procedimentos que constituem a MAAI.

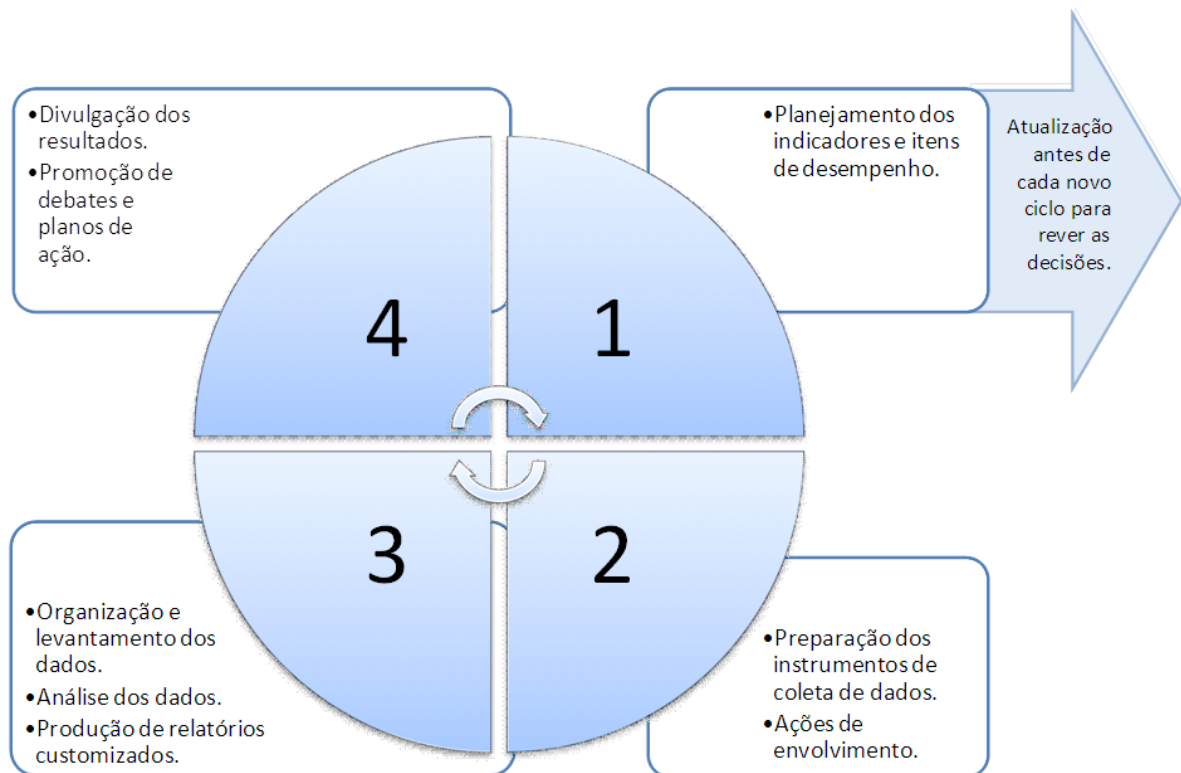


Figura 7 - O ciclo de etapas da MAAI
 Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2012.

Conforme a figura, as principais etapas da MAAI são:

- planejamento das ações, dos indicadores e itens de desempenho;
- preparação dos instrumentos de coleta de dados; e de ações de envolvimento;
- organização e levantamento dos dados, análise dos dados e produção de relatórios customizados; e
- divulgação dos resultados, promoção de debates e de planos de ação.

As etapas da MAAI, para integrar o projeto de EAD, precisam ser entendidas como um processo contínuo que deve envolver professor, estudante, materiais, metodologia, condução dos processos e aprendizagem. As seções a seguir apresentam em detalhe o modo como elas são definidas e aplicadas.

3.2.1 Etapa de Planejamento dos indicadores e itens de desempenho

A MAAI é desenhada para conferir, entre outros aspectos: o nível de satisfação dos estudantes /comunidade acadêmica (buscar a sua reclamação latente); as características do serviço educacional que não atendem aos agentes/ estudantes; e, novas características a serem agregadas ao serviço, para aumentar a satisfação.

A metodologia, como já dito no início desse capítulo, assume um caráter eclético. Faz uso do método quantitativo, quando considera informações estatísticas: movimentação, média de notas. Realiza métodos qualitativos, ao aplicar pesquisas de autoavaliação institucional, produção de relatório e intervenção junto aos gestores e líderes de equipe.

Como modelo de gestão institucional, a adoção da visão de processo e de aperfeiçoamento contínuo pressupõe como decisão que os critérios de avaliação e os indicadores de desempenho sejam estabelecidos durante o planejamento do projeto educacional, e que estes estejam consistentes com os objetivos e/ou resultados esperados.

Os indicadores e itens de desempenho da MAAI são determinados e articulados junto ao planejamento da metodologia pedagógica e do projeto em EAD (conforme já apresentado na Figura 9). Segue a orientação de que, na modalidade a distância, é mais evidente a necessidade de um sistema que avalie os resultados e a satisfação (recepção) do serviço educacional oferecido. A EAD exige, por sua própria natureza, previsão e antecipação de todas as ações que se irão realizar em quaisquer de seus elementos estruturais, sejam estes processos, agentes ou componentes.

É, portanto, na etapa de planejamento, após estudos do contexto, das necessidades do projeto, dos estudantes, das necessidades das tecnologias utilizadas, durante o desenvolvimento da metodologia da gestão pedagógica, que os objetivos e os indicadores são definidos. Na etapa de Design do projeto em EAD, tendo em conta a entrada de insumos e as estratégias pedagógicas, acadêmicas e tecnológicas, é que serão determinados os itens de desempenho.

Os indicadores e itens de desempenho escolhidos devem estar diretamente relacionados ao motivo do ensino. Como o serviço educacional é a produção de conhecimento, a avaliação deve levar em conta que, assim como a formação de aprendizagem é contínua, este processo também o é. A MAAI, por natureza, espera ser uma forma eficiente de verificação do cumprimento dos padrões, de identificação de problemas e de ação pró-ativa, para fazer as necessárias inovações na modalidade educacional em que atua. Parte do

princípio de que o alcance dos objetivos do projeto em EAD está relacionado à produção de conhecimento pelas pessoas, e, como este não pode ser medido diretamente, é necessário, durante o planejamento do projeto em EAD, que se desenvolvam modelos contendo indicadores e critérios para realizar a avaliação.

A definição de indicadores MAAI para projetos em EAD tem como valor permitir acompanhar e avaliar a qualidade de seus resultados item por item, colocar a sua “estrutura em ação”, isto é, colocar agentes, processos e componentes em movimento. Quando os processos falham na tarefa de satisfazer as necessidades dos estudantes, altos custos são incorporados ao Serviço educacional devido às perdas, necessidade de inspeção total, de novos procedimentos, refugo ou retrabalho. Fica impossível atender a preferência dos estudantes, se cada agente, dentro do projeto em EAD, não tiver a preocupação de promover, também, a satisfação do seu agente interno. Aqui cabe lembrar que, na outra ponta de cada processo dos serviços educacionais oferecidos, temos os fornecedores dos processos, os agentes internos. A avaliação de processos, desse modo, é conduzida para verificar se cada processo da metodologia EAD é capaz de alcançar o nível de qualidade estabelecido para o projeto, se os processos e agentes desempenham com sinergia as suas funções.

Os indicadores estabelecidos e valorados pela instituição revelam-se como um poderoso instrumento e se tornam importantes aliados para acompanhamento, autorregulação e desenvolvimento institucional. Os indicadores aferem os resultados globais da instituição e contribuem para o diagnóstico e o gerenciamento da melhoria contínua e da inovação. As suas medidas são oriundas de uma metodologia que se inicia logo após o planejamento da missão educativa do projeto pedagógico, com a definição dos mesmos, e as consideram.

Os indicadores de desempenho apreciados pela MAAI para compor a avaliação de Projetos em EAD são os seguintes:

- Movimentação de estudantes (números de ingressantes por ano ingresso, matrículas, veteranos, formados, transferências, abandonos, evadidos – investigam-se as causas de evasão). Índice de evadidos = $\text{Ingressos} - (\text{Formandos} + \text{Restantes})$;
- Aproveitamento, média de notas do aproveitamento de aprendizagem (percentual de aprovados, de reprovados, notas acima de, notas abaixo de...);
- Resultados da Pesquisa de Autoavaliação Institucional sobre o serviço educacional oferecido no projeto em EAD (percentual de participação; índice de satisfação, necessidades e desejos a partir de respostas abertas de comentários e sugestões). Desdobramento dos componentes e agentes da metodologia.

Os indicadores Movimentação de estudantes e Aproveitamento escolar oportunizam importantes avaliações para compreensão de como está sendo encaminhando o projeto pedagógico e envolvem questões puramente quantitativas.

Os itens de desempenho na Pesquisa de Autoavaliação Institucional, além do aproveitamento e movimentação escolar, considera o índice de satisfação relacionado ao conjunto de serviços educacionais oferecidos pelos elementos didático-pedagógicos presentes na metodologia oferecida e ação da gestão pedagógica do projeto em EAD. Para aferir a satisfação com os elementos didáticos, sugere que a lista de elementos didáticos presentes no questionário coincida com a lista de itens de desempenho, é base para a composição do questionário da MAAI.

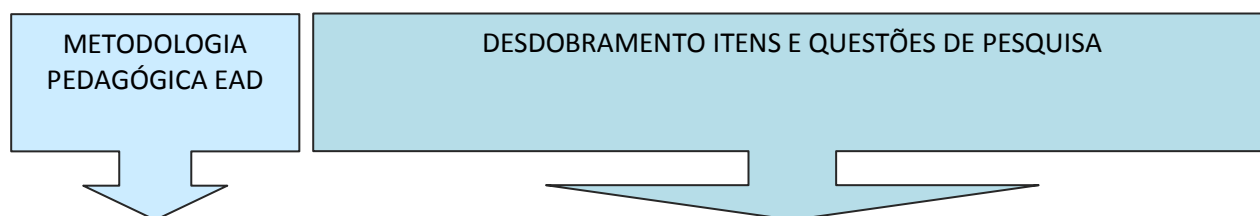
Como contextualizado no capítulo 2, a metodologia da gestão pedagógica de um projeto em EAD é um conjunto estruturado e sequenciado de ações combinadas ou de etapas sequenciais que, ao acontecerem, dão forma e ofertam o serviço educacional a distância. A metodologia aplicada no projeto em EAD em estudo nessa pesquisa, coincide, portanto, com o como se faz e como se organiza um sistema de EAD. Neste sentido, a metodologia tem a função de permitir o planejamento e a organização, serve como uma orientação para um projeto em EAD. E se ela serve para planejar e organizar, ela bem pode também servir como orientação para avaliar o projeto em EAD, todos os processos, agentes e componentes que existem nela. A metodologia, ao ser acompanhada, torna possível o controle do funcionamento dos processos, a substituição ou incremento de agentes e componentes por procedimentos afins, a ação que possa ter falhado ou deixado a desejar; permite fixar tempos, estabelecer responsáveis para o cumprimento das ações, facilita a criação de canais de informação e comunicação.

A experiência da MAAI em aperfeiçoamento contínuo tem contribuído para a gestão pedagógica da EAD. Conforme acontece no Campus UnisulVirtual da Unisul, é um processo em contínuo desenvolvimento, que deve responder às necessidades de seus stakeholders²⁵.

A seguir, no Quadro 5, ao lado da metodologia (processos, agentes e componentes) da gestão pedagógica do projeto específico em EAD, são descritos os itens de desempenho presentes na AAI e relacionados a cada elemento da metodologia na gestão pedagógica em EAD.

²⁵ Idem, cit. 11

INDICADORES DE DESEMPENHO	MEDIDAS	ITENS DE DESEMPENHO	FONTE PARA COLETA DOS DADOS
MOVIMENTAÇÃO	NÚMEROS	INGRESSOS	Sistema Acadêmico
		MATRICULADOS	
		FORMADOS	
		EVASÃO	
		RETORNO	
APROVEITAMENTO / MÉDIA DE NOTAS	PERCENTUAL	APROVADOS	Sistema Acadêmico
		REPROVADOS	
		DISTRIBUIÇÕES MÉDIAS DAS NOTAS	
PESQUISA DE SATISFAÇÃO	% (PERCENTUAL); GRAU DE 1 A 5 ÓTIMO À INSUFICIENTE	SATISFAÇÃO (PERCEPÇÃO DE SATISFAÇÃO)	Pesquisa de Autoavaliação Institucional



COMPONENTES E AGENTES DA EAD	ITENS DE ANÁLISE	QUESTÕES PRESENTES NO INSTRUMENTO DE PESQUISA DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
Estudante	PERFIL DO RESPONDENTE	1 - Faixa etária. 2 - Estado Civil. 3 - Fase que está cursando. 4 - Indique seu curso. 5 - Indique a instituição do seu convênio. 6 - Estado profissional e experiência na área do curso. 7 - Região do País / Outro País em que reside. 8 - Local da avaliação presencial.
Manual do Curso Informativo acadêmico Plano de Ensino	PROJETO PEDAGÓGICO	9 - As informações disponíveis sobre o Curso (projeto pedagógico, matriz curricular, sistema de avaliação, etc.).
Manual do Estudante MUV – Tutorial metodologia EAD	ORIENTAÇÕES PARA METODOLOGIA DE EAD	10 - As orientações disponíveis sobre como estudar a distância (MUV, manual do estudante, etc.).
Plano da disciplina	PLANO DE ENSINO	15 - Os conteúdos da disciplina atendem aos objetivos propostos no plano de ensino e fundamentam o aprendizado.
Cronograma	CRONOGRAMA E PLANO DE ENSINO	18 - O cronograma de atividades propostas está adequado ao Plano de ensino da disciplina
Livro didático por disciplina	LIVRO DIDÁTICO	11 - A entrega do Livro didático 12 - A qualidade física do Livro didático (papel, impressão, acabamento, etc.) 13 - O Livro didático apresenta uma linguagem adequada e

		clara
		14 - O Livro didático em relação às normas gramaticais da língua portuguesa (não considerar novas normas, elas poderão ser aplicadas até 2012).
Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	ACESSO AVA	17 - O acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem.
Unidades On-line - Web-aula (video)	WEB-AULA	19 - Os recursos didáticos (textos, gráficos, web-aula, etc.) disponibilizados no AVA para o estudo da disciplina.
Unidades On-line - Atividades de aprendizagem estudo autônomo	ATIVIDADES DE AUTOAVALIAÇÃO	16 - As atividades de autoavaliação atendem os objetivos da disciplina.
Unidades On-line Exposição	ATIVIDADES DE INTERAPRENDIZAGEM	20 - As atividades de aprendizagem on-line interagem com o Livro didático e atendem os objetivos da disciplina.
Unidades On-line Fórum		
Midioteca / Biblioteca Virtual	BIBLIOTECA VIRTUAL	21 - O sistema de ensino-aprendizagem (Livro didático, Unidades on-line e Professor tutor) estimula o uso da Biblioteca Virtual
Biblioteca e outros serviços		22 - O acesso às ferramentas e aos serviços da Biblioteca Virtual. 23 - A Biblioteca Virtual atende as suas necessidades
SISTEMA TUTORIAL		
Coordenador de Curso	COORDENADOR DO CURSO	26 - Coordenação do curso: em relação à comunicação/interação.
Sistema acadêmico	SECRETARIA (SAIAC ON-LINE)	25 - Secretaria (SAIAC On-line): em relação à comunicação/interação.
Monitores	MONITOR	27 - Monitoria em relação à comunicação/interação.
Professor	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA - PROFESSOR TUTOR	28 - O conhecimento do Professor Tutor para ministrar a disciplina. 29 - Habilidade do Professor Tutor para desenvolver a relação teoria-prática.
	WEB CONFERÊNCIA SÍNCRONA, GRAVADA PARA ACESSO TAMBÉM ASSÍNCRONO OUTROS RECURSOS DIDÁTICOS.	30 - Comunicação / assessoria pedagógica (professor / estudante). 31 - Os critérios de avaliação estabelecidos pelo Professor Tutor junto ao Plano de ensino. 32 - Os recursos multimídia disponibilizados pelo Professor Tutor no mural, fórum e/ou midiateca.
	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM (AD e AP)	33 - O feedback (retorno) das avaliações (AD e AP)
	AVALIAÇÃO A DISTÂNCIA	35 - A adequação das questões da Avaliação a Distância (AD) em relação aos objetivos de aprendizagem e conteúdos ministrados na disciplina. 37 - Clareza e adequação na linguagem das questões da (AD).
	AVALIAÇÕES PRESENCIAIS	36 - A adequação das questões da Avaliação Presencial (AP)

		em relação aos objetivos de aprendizagem e conteúdos ministrados na disciplina.
		38 - Clareza e adequação na linguagem das questões da (AP).
		39 - O processo de aplicação da Avaliação Presencial (Agente Aplicador).
		40 - Condições ambientais adequadas na sala de aplicação da Avaliação Presencial.
		45 - Média semanal de tempo dedicado ao estudo desta disciplina
Estudante	ESTUDO AUTÔNOMO E COLABORATIVO	43 – Autoavaliação da dedicação e aprendizagem nesta disciplina? 42 - O seu grau de participação / interação nas atividades propostas no AVA, isto é, no Fórum, na Exposição e outras
Turma	INTERAÇÃO	44 - Como avalia a convivência / interação da turma (você, colegas e professor) nesta disciplina.
Avaliação Geral do Curso	AValiação GERAL DO CURSO	47 - O curso em relação aos objetivos propostos.
	EXPECTATIVAS ATENDIDAS	48 - O curso em relação as suas expectativas de aprendizagem.
	APLICABILIDADE DOS CONHECIMENTOS	49 - O curso em relação à aplicabilidade dos conhecimentos no seu trabalho / desenvolvimento.
	OUTROS	24, 34, 41, 46, 50 – para comentários e/ou sugestões para investigar as questões objetivas.

Quadro 5 - Projeto EAD, Indicadores e Itens de Desempenho para a MAAI
Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2012.

A ideia proposta na MAAI é que, ao analisar a satisfação com a recepção de cada componente e agente (item de desempenho) que constitui o serviço educacional, as sugestões e comentários, o analista mantenha o olhar sistêmico para acompanhamento das necessidades e gestão da atenção nas respostas de “um” ou de “muitos”, considerando a sua representatividade e significância. E, que, ao desenvolver a capacidade da compreensão do todo, possa potencializar a capacidade de gerenciamento do projeto em EAD.

O desenvolvimento de um nível de qualidade se refere àquelas atividades abrangidas pelo serviço educacional ou durante o planejamento do projeto em EAD. A qualidade planejada, a satisfação dos estudantes, será, ou não, alcançada, dependendo da capacidade da sinergia dos processos, agentes e componentes envolvidos.

Na MAAI, os indicadores permitem estabelecer metas ou acompanhar os índices de desempenho, fazer comparações entre diferentes projetos ou ciclos letivos. Desse modo, no decorrer das práticas das aplicações, torna-se possível prospectar cenários e novas

compreensões sobre os projetos avaliados, bem como sobre a própria metodologia de avaliação.

Quanto aos indicadores e itens de desempenho, cabe aos gestores do projeto em EAD que buscam a excelência, planejá-los e revisá-los sistematicamente a cada novo ciclo. Neste norte, verificarão se os mesmos seguem em diálogo com a realidade e permitem avaliar a recepção dos serviços educacionais oferecidos pela instituição e a percepção dos usuários, de modo a compreender novas necessidades apontadas pela comunidade. A abertura de diálogo com os agentes internos e externos pressupõe que o projeto em EAD preveja indicadores e itens de desempenho que permitam fornecer indicativos de reconhecimento e adaptação à realidade dada e afirmem uma identidade, as suas características e os valores que pretendem promover, de modo a estabelecer padrões valorativos, transparecer objetivamente as representações sobre a qualidade do serviço educacional oferecido. É necessário identificar as características de qualidade que são importantes para os discentes e docentes; é preciso perguntar ao usuário do serviço educacional (estudante), já que ele é a pessoa mais indicada para mostrar o que é importante para a sua satisfação.

Desse modo, os itens de desempenho servem de referência para a etapa de preparação dos instrumentos da MAAI.

3.2.2 Etapa de Preparação dos instrumentos de coleta de dados e de ações de envolvimento

Os indicadores e os itens de desempenho elaborados na etapa anterior servem de referência para a escolha e composição dos instrumentos de coletas de dados.

Na experiência do projeto específico em EAD, a preparação dos instrumentos da MAAI envolve os seguintes procedimentos: a) revisão da análise das necessidades de avaliação e definição da amostra (escopo investigado); b) elaboração e validação de ferramentas de coleta de dados (questionários, planilhas de movimentação de estudantes e de médias apresentadas nos diários de classe); c) preparação do sistema de distribuição e coleta de dados (tecnologia hardware e software); d) publicação dos questionários e recolhimento dos dados.

Para iniciar a composição do questionário e composição de informações dos indicadores para o relatório da MAAI, passa-se a reunir as estratégias pedagógicas,

tecnológicas e acadêmicas traçadas na etapa de design do projeto em EAD. Em seguida, realiza-se uma revisão de necessidades (expectativas) com a avaliação e definição da amostra (escopo a ser investigado).

A construção do questionário consiste basicamente em traduzir os indicadores e itens de desempenho selecionados a partir da configuração da metodologia do projeto em EAD (estratégias pedagógicas e tecnológicas) em questões/item bem redigidos e legíveis para a população alvo²⁶. Para tanto, é necessário serem definidos, claramente, os indicadores e cada item de desempenho para garantir a sua operacionalização, bem como, antes de publicar para todos, realizar testes piloto com alguns estudantes, verificando o entendimento das questões propostas.

O questionário como instrumento da Pesquisa de Autoavaliação Institucional para a MAAI oferece algumas vantagens. Quando comparado com a entrevista, ele possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio, fax, e-mail ou web. No caso da MAAI, atualmente é aplicado junto ao AVA, na Web. Após o teste piloto e ajustes, permite que as pessoas respondam a ele no momento que julguem mais conveniente. Outra vantagem que o questionário oferece: menores gastos com pessoal, posto que com o questionário on-line não seja necessário treinamento dos aplicadores. Mas também o questionário apresenta algumas limitações, pois impede o auxílio ao informante, quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; não oferece a garantia de que a maioria dos respondentes o devolva devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra (na etapa de validação dos questionários respondidos); proporciona resultados bastantes críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado. Ao ter consciência dessas limitações, o questionário utilizado na MAAI é concebido com questões elaboradas com vista a oportunizar ao respondente respostas claras em vez de respostas neutras, ambíguas. Bem como, parte do princípio de que um instrumento de pesquisa deve ser elaborado de forma a facilitar a obtenção dos dados, tabulação e consolidação dos dados coletados.

Os questionários da Pesquisa de Autoavaliação Institucional e as coletas de dados do sistema acadêmico (planilhas de acompanhamento da movimentação de estudantes e de

²⁶ Ver exemplo Anexo 1 – Questionário aplicado no segundo semestre de 2010 aos estudantes UV.

médias de Notas apresentadas nos diários do projeto) são os instrumentos usados para coletar dados e realizar observações. Portanto os métodos usados na MAAI para projetos em EAD são uma combinação entre métodos qualitativos ou quantitativos.

Para introdução desse processo na aplicação dos questionários da Pesquisa de Autoavaliação Institucional e coleta de dados em relação à satisfação dos estudantes sobre os itens de desempenho, realiza-se a inserção de uma breve explicação a respeito dos objetivos da pesquisa antes da apresentação das perguntas. Também se faz esclarecimento sobre o tempo estimado para responder ao questionário. Essa ação objetiva que os respondentes entendam os objetivos da pesquisa, quem são os responsáveis pela sua realização e que se reduza a ansiedade quanto ao tempo a ser despendido para respondê-lo.

Para avaliar o grau de satisfação dos estudantes, são aplicadas no questionário da Pesquisa de Autoavaliação Institucional, questões alinhadas com os itens de desempenho. As questões apresentadas no questionário são formuladas, na sua grande maioria, em forma de questões objetivas, cujas respostas são manifestadas com o uso da Escala de Likert²⁷.

Em menor número também são aplicadas questões subjetivas. Elas são realizadas a cada agrupamento de itens de desempenho, que refletem um processo da metodologia pedagógica oferecida: materiais didáticos, sistemas tutorial e de comunicação, sistema de avaliação, estudo autônomo e colaborativo e avaliação geral do projeto. As questões subjetivas investigam pistas qualitativas sobre as avaliações objetivas, pois as suas questões solicitam que os estudantes forneçam, livremente, comentários e sugestões sobre os itens avaliados, de modo a permitir aprofundar compreensão de questões particulares [São as respostas a essas questões subjetivas de que a análise dessa pesquisa faz uso].

Para desenvolvimento do questionário, distribuição e coleta de dados, usa um sistema exclusivamente destinado ao desenvolvimento de questionários virtuais com respostas fechadas automáticas e respostas abertas. Os instrumentos de coleta de dados da MAAI, assim como o modelo EAD de 5ª geração, foram, ao longo dos projetos, evoluindo e, atualmente, são totalmente informatizados (tecnologia hardware e software).

²⁷ A Escala de Likert (MALHOTRA, 2005), assim denominada em homenagem ao seu criador Rensis Likert, é uma escala de classificação amplamente utilizada, a qual permite ao respondente expressar, com relativa facilidade, a intensidade de sua opinião dentro dos limites das opções em relação a cada afirmação apresentada. Ao fazer uso da escala de Likert nos questionários, o esperado é que os respondentes indiquem seu grau de concordância ou discordância nas questões relativas aos itens de desempenho que estão sendo medidos. Permite facilmente a verificação do índice de satisfação e qualidade de um item de desempenho. Também chamada de pontuações somadas ou escala somada, na escala Likert cada item deve ser avaliado por meio de cinco opções de preferência: Ótimo, Bom, Regular, Ruim e Insuficiente.

Conforme mostra a figura a seguir, usa-se a Internet para disponibilizar os questionários e convidar para participação via o próprio AVA do projeto em EAD (Figura 8); usa-se, também, um sistema gerencial para desenvolver, publicar, coletar e armazenar as questões e as respostas emitidas nas pesquisas; são realizadas consultas ao sistema acadêmico virtual da instituição; são usados, ainda, em suas operações, sistemas para produção de textos, planilhas e gráficos (Office 2007). A MAAI, assim, ganha praticidade ao utilizar as vantagens dos recursos das TIC e da Rede Web como um importante aliado.

UnisulVirtual
Bem vindo, Dênia Falcão de Bittencourt

Plano de Ensino: Gestão de Pessoas II -
Mural • MídiaTeCa • Professor • Tutor • Avaliação

MUV Cronograma Turma eOLA Fórum Exposição Unidades 1 2 3 4 5 6

Pesquisas

Para responder uma pesquisa que ainda está em aberto, clique no link.
Clique em cima do nome do questionário para visualizar instruções de preenchimento.

Pesquisas do Curso:

Estudante de Graduação UV - 2011/1 - Clique aqui para preencher o questionário

• INDIQUE O SEU PERFIL

1 - Faixa etária:

a - Em branco b - menos de 25 anos c - de 25 a 33 anos d - de 34 a 39 anos e - de 40 a 45 anos
 f - de 46 a 50 anos g - acima de 50 anos

2 - Estado Civil:

a - Em branco b - Solteiro c - Casado d - Separado ou Divorciado e - Viúvo

3 - Indique seu curso:

a - Em branco b - Administração c - Administração / AMAN d - Administração Legislativa e - Administração Pública
 f - Agronegócio g - Ciências Contábeis h - Ciências Econômicas i - Comércio Exterior j - Direito k - Filosofia
 l - Gestão Ambiental m - Gestão da Produção Industrial n - Gestão da Tecnologia da Informação o - Gestão de Cooperativas
 p - Gestão de Micro e Pequenas Empresas q - Gestão de Segurança Pública r - Gestão Financeira s - Hotelaria t - Logística
 u - Marketing v - Matemática w - Multimídia Digital x - Pedagogia y - Segurança do Trânsito z - Serviços Penais
 aa - Turismo ab - Web Design e Programação ac - Outros

4 - Fase que está cursando:

SELECIONE A FASE

5 - Indique a instituição do seu convênio:

a - Não sou conveniado b - Ministério da Defesa c - Exército Brasileiro d - Marinha do Brasil e - Força Aérea Brasileira
 f - Petrobras Distribuidora S.A g - Secretaria de Estado da Segurança Pública e Defesa do Cidadão - SSP/SC h - Outro Convênio

6 - Selecione a opção que melhor lhe define:

a - Em branco
 b - Não estou trabalhando atualmente, e nunca atuei na área que estou cursando
 c - Não estou trabalhando atualmente, mas já atuei na área em que estou cursando
 d - Estou trabalhando atualmente e atuo na área que estou cursando
 e - Estou trabalhando atualmente, mas nunca atuei na área que estou cursando
 f - Estou trabalhando atualmente, não na área que estou cursando, embora já tenha atuado nesta área

7 - Região do País / Outro País em que reside:

a - Em branco b - Norte c - Nordeste d - Centro Oeste e - Sudeste f - Sul g - Exterior

NOS ITENS A SEGUIR, IDENTIFIQUE O GRAU DE ATENDIMENTO DE SUAS NECESSIDADES.

8 - As informações disponíveis sobre o Curso (projeto pedagógico, matriz curricular, sistema de avaliação, etc.) são:

a - Em branco b - Ótimas c - Boas d - Regulares e - Ruins f - Insuficientes

9 - As orientações disponíveis sobre como estudar a distância (MUV, manual do aluno, etc.) são:

Figura 8 - Imagem link no AVA e o questionário da Pesquisa de Autoavaliação Institucional
Fonte: Imagem extraída do AVA UV 2011.

Como convenção, o período em que os estudantes devem participar da Pesquisa de Autoavaliação Institucional é no final da oferta do serviço educacional, isto é, a cada fechamento de disciplina oferecida no projeto em EAD. Esse fechamento coincide com o período após a avaliação presencial da disciplina, a qual consolida a avaliação e o grau de aproveitamento da aprendizagem. Após a finalização de uma disciplina, é, portanto, estabelecido e divulgado, junto ao questionário de atividades da disciplina, um período determinado para os estudantes participarem com as suas respostas da Pesquisa de Autoavaliação Institucional.

Para coleta de dados, sistematicamente após cada oferta de disciplinas de um projeto em EAD, questionários de autoavaliação são respondidos por estudantes (Anexo 1), onde avaliam a eficácia e efetividade de todos os processos, componentes e agentes envolvidos na metodologia da gestão pedagógica. O conjunto de participações enviadas irá compor uma planilha em Excel com todos os dados coletados, que, após tratamento e análise, servirão para compor os relatórios.

Para somar as informações geradas a partir da Pesquisa de Autoavaliação Institucional, conforme indicadores traçados na etapa de planejamento, a cada final de período (semestre) são também extraídas informações do sistema acadêmico para completar informações de perfil e movimentação dos estudantes. Busca-se, com esses procedimentos, obter dados sobre a satisfação dos estudantes, números efetivos da movimentação de estudantes comparados com os objetivos planejados para o indicador de desempenho. Junto ao sistema acadêmico virtual da instituição (um ERP profissional para instituições de ensino), são gerados bancos de dados e extraídos relatórios, conforme períodos pré-estabelecidos (a cada fechamento de semestre). Neles constam dados da movimentação e notas dos estudantes mais recentes, para compor planilhas digitais pré-estruturadas. Estas planilhas irão integrar os relatórios MAAI referentes ao período analisado.

Como ação de chamada às participações na pesquisa dos estudantes, são enviadas, anteriormente a cada período de resposta aos questionários, sistematicamente, mensagens-convites aos estudantes por e-mail e AVA. Bem como, são enviadas mensagens aos coordenadores de curso, incentivando-os a que mobilizem os professores tutores, para que estes, por sua vez, motivem os seus estudantes a responderem aos questionários. Junto a todas as equipes que atuam diretamente com os estudantes, orientações são realizadas com vista a que os estudantes utilizem os questionários como um espaço para avaliar a sua satisfação com o serviço educacional, e para requerer e sugerir suas necessidades.

3.2.3 Etapa de organização e levantamento dos dados, análise dos dados e produção de relatórios customizados

Como resultados do ciclo de coleta de dados da MAAI, tem-se a reunião dos dados obtidos no sistema acadêmico e na Pesquisa de Autoavaliação Institucional.

Os dados obtidos pelo sistema acadêmico são quantitativos ou estruturados. São obtidos em números absolutos, que registram a quantidade de estudantes ingressantes, matriculados, evadidos ou desistentes e formandos.

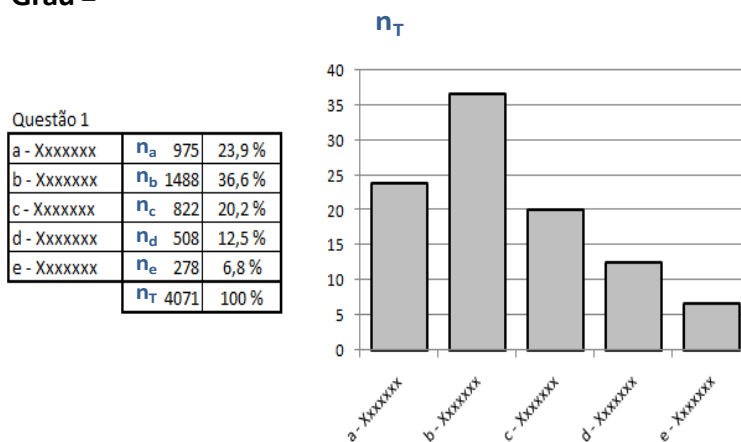
Nos diários de classe de cada disciplina, são obtidas as notas por aluno do aproveitamento nas disciplinas, o número de reprovados e aprovados. Esses resultados permitem gerar um conjunto de informações para aferir por desempenho quantitativo, comparativo entre pares, e desenvolver acompanhamento de séries históricas.

Os dados obtidos na Pesquisa de Autoavaliação Institucional, oriundos de questões objetivas e subjetivas apresentadas em um questionário on-line, são quantitativos e qualitativos, isto é, estruturados e não estruturados. Os dados da Pesquisa de Autoavaliação Institucional são gerados em uma única planilha digital (Excel), a qual contém, em colunas, todas as respostas emitidas pelos estudantes. Essa planilha digital, com respostas dos estudantes, passa por um processo de validação dos dados – algumas linhas com respostas dos estudantes, por inconsistência ou duplicação, são classificadas como nulas ou em branco, e podem ser descartadas. Deste modo, a planilha ficará pronta para tratamento estatístico, classificação e análise dos dados. Também essa preparação inicial deve cuidar para verificar qual é a representatividade da amostra, ou de participantes que estão avaliando um processo. É importante analisar a representatividade e considerar os contextos da instituição, do projeto específico, e confirmar que os questionários foram aplicados e respondidos.

Para valorar os dados quantitativos oriundos das questões objetivas (escala Likert) da Pesquisa de Autoavaliação Institucional, os resultados de cada item de desempenho, além do cálculo simples de percentual obtido em cada escala de alternativas, são transformados em um grau médio, conforme demonstra a figura a seguir.

Exemplo de cálculo:

$$\text{Grau} = \frac{(5 \times n_a) + (4 \times n_b) + (3 \times n_c) + (2 \times n_d) + n_e}{n_T}$$



$$\text{Grau} = \frac{(5 \times 975) + (4 \times 1488) + (3 \times 822) + (2 \times 508) + 278}{4071}$$

$$\text{Grau} = 3,6$$

Figura 9 - Tratamento dos dados estruturados em grau mensurável
Fonte: Manual de procedimentos para análise de dados MAAI.

A figura demonstra como se dá a transformação de valores estabelecidos com base na escala Likert em um grau médio. Desse modo, cada item de desempenho recebe um valor que permita entendê-lo como uma grandeza.

Esta ação assegura a análise comparativa em relação aos demais itens avaliados. A Figura a seguir demonstra um exemplo com Itens de desempenho e seus graus obtidos na Pesquisa de Autoavaliação Institucional.

Tabela 4 - Lista de Itens de desempenho em grau descendente

Itens de desempenho	Grau
Conhecimento do Professor para Ministrar a Disciplina	4,59
Entrega do Livro Didático	4,52
Avaliação Geral do Curso quanto aos Objetivos Propostos	4,49
Agente Aplicador das Avaliações	4,49
Avaliação Geral do Curso quanto às Expectativas	4,48
Apresentação Gráfica do Livro Didático	4,48
Domínio do Professor sobre a Metodologia da EAD	4,48
Monitoria	4,45
Manual do Aluno	4,44
Domínio do Professor em Relação à Teoria e Prática	4,43
Clareza e Adequação dos Objetivos de Aprendizagem	4,42
Coordenação	4,41
Comunicação/Assessoria Pedagógica: Professor/Aluno	4,41
Critérios de Avaliação Utilizados pelo Professor	4,40
Adequação das Questões de Avaliação ao Conteúdo Ministrado	4,39
Avaliação Geral do Curso quanto à Aplicabilidade dos Conhecimentos	4,39
Avaliação à Distância com Relação ao Conteúdo	4,38
Informações do Manual do Curso	4,38
Clareza e Adequação da Linguagem	4,37
Acesso ao AVA	4,35
Conteúdo atende aos Objetivos e Aprendizado	4,35
Cronograma de Atividades	4,34
Atividades de Autoavaliação da Aprendizagem	4,33
Atendimento da Secretaria	4,33
Ferramentas do AVA	4,32
Condições Ambientais da Sala de Avaliação	4,31
Conteúdo das Unidades On-Line	4,28
Atividades de Aprendizagem On-Line	4,27
Saiba Mais	4,25
Dicas	4,22
Autoavaliação da Aprendizagem na Disciplina	4,21
Dedicação do Estudante aos Estudos na Disciplina	4,14
Estímulo ao Uso da Biblioteca Virtual / MEDIATECA	3,82
Interação com a Turma	3,35

Fonte: Banco de dados relatórios UV 2008.2.

A Tabela 4 demonstra como é possível organizar e comparar os graus obtidos pelos itens de desempenho na Pesquisa de Autoavaliação Institucional, de modo a serem transformados em fontes de informação para análise sobre o desempenho e a qualidade do serviço educacional oferecido pelo projeto em EAD. A Tabela realiza uma análise comparativa de itens de desempenho que promovem maior e menor satisfação. Entre os cinco com maior avaliação, aparecem: Conhecimento do Professor em Ministrar a Disciplina; Entrega do Livro Didático; Avaliação Geral do Curso quanto aos Objetivos Propostos; Agente Aplicador das Avaliações; e Avaliação Geral do Curso quanto às Expectativas. E, em relação aos cinco menores desempenhos, aparecem (em ordem do menor resultado para o melhor resultado): Interação com a Turma; Estímulo ao Uso da Biblioteca Virtual / MEDIATECA;

Dedicação do Estudante aos Estudos na Disciplina; Autoavaliação da Aprendizagem na Disciplina; e Dicas.

O Gráfico 7, a seguir, mostra um exemplo de gráfico com graus de satisfação obtidos na Pesquisa de Autoavaliação Institucional sobre os componentes e agentes do projeto em EAD.

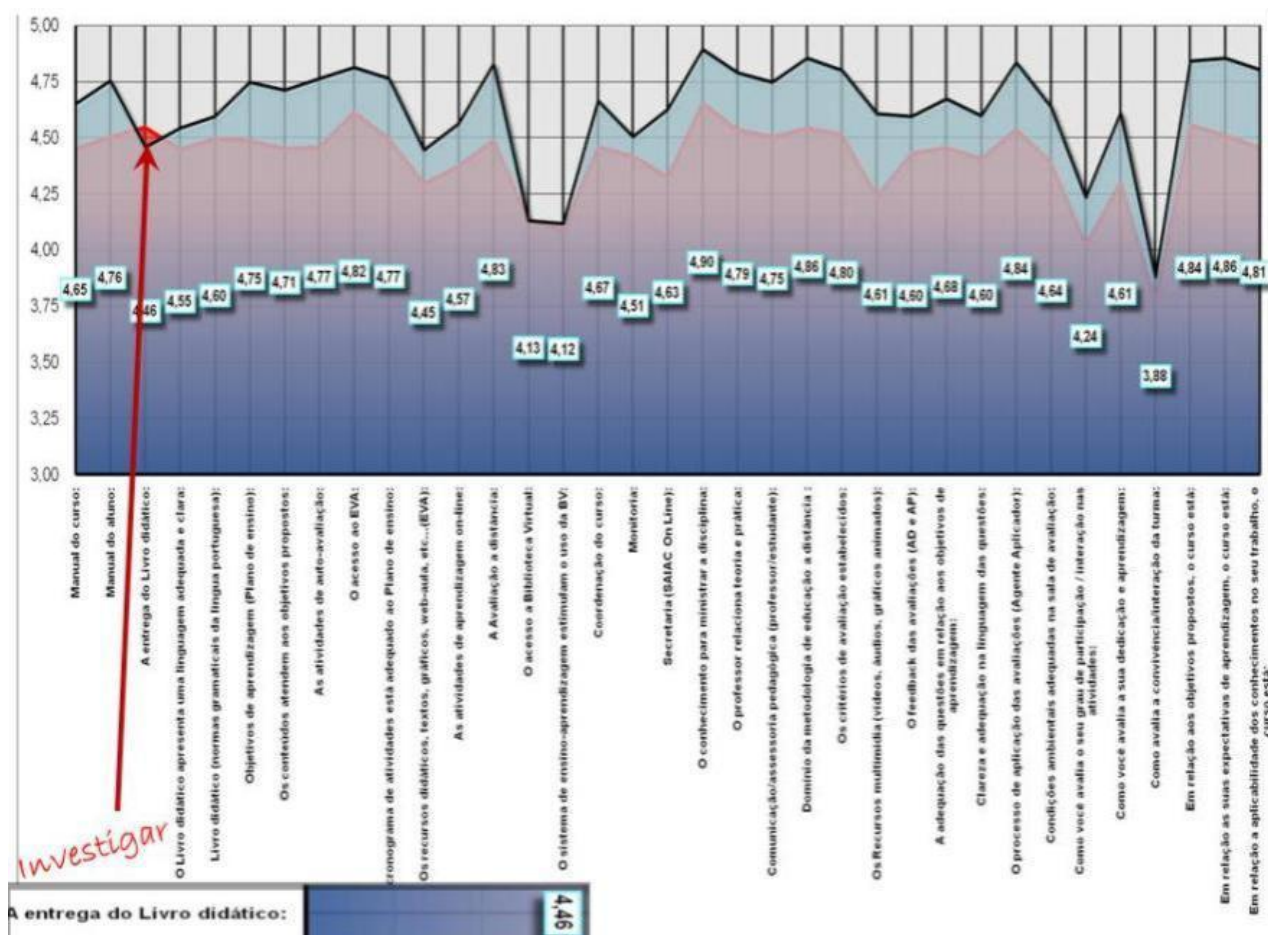


Gráfico 7 - Gráfico apresenta resultados da Pesquisa de Autoavaliação Institucional
Fonte: Banco de dados relatórios UV 2009.

Índices de satisfação são registrados no gráfico sobre os itens de desempenho avaliados pelos estudantes, fazendo uma comparação de desempenho de um projeto específico (linha superior – azul) em relação à média do desempenho dos demais projetos (linha inferior – vermelha). Neste exemplo, um dos pontos que foi analisado na reunião de devolução da MAAI, em diálogo com os agentes internos, líderes das equipes que atuam no projeto, foi o item “Entrega do livro didático” (em destaque), buscando compreender quais as causas do índice de satisfação estar menor.

Para valorar os dados qualitativos oriundos das questões subjetivas, são traçadas estratégias de análise de conteúdo, colocando-se prioridades para o que analisar e por quê. Fazendo uso de uma estratégia geral, diversas estratégias específicas podem ser usadas, entre as quais, categorizações por processos, padrões de cruzamento; construção de explicações; e análise no tempo. Cabe destacar que a análise e agrupamentos de dados constituem tarefa que requer visão de um analista: não existe um modelo pronto, cada nova realização requer adaptação às necessidades do contexto analisado.

A análise dos dados quantitativos e qualitativos consiste, desse modo, na execução de tarefas tais como: observação, compilação de registros dos materiais coletados, criação ou especificação de categorias e estruturação dos conceitos e concepções mais abrangentes; consiste no exame, categorização, tabulação ou outras formas de recombinação das evidências dirigidas para estudo sobre o desempenho dos itens de desempenho projetados na etapa de planejamento. Tem-se, ao final de cada ciclo letivo, após preparação e tratamento dos dados extraídos do sistema acadêmico, os resultados dos índices de movimentação e do aproveitamento de aprendizagem.

Concomitante à aplicação sistemática das ações de cada semestre, ao longo dos semestres, a geração de um banco de Relatórios permite a análise longitudinal do desempenho da disciplina, do curso e institucional. O mesmo banco de Relatórios também fica disponível para outras pesquisas diversas que queiram acompanhar a evolução de processos, agentes e componentes do projeto em EAD. Como por exemplo, o Quadro 6, a seguir, apresenta análise que estabelece um *ranking* de performance dos melhores doze itens de desempenhos avaliados no segundo semestre de 2010, e cada item comparado aos seus resultados nos últimos cinco semestres.

Ranking 2008.2	Ranking 2009.1	Ranking 2009.2	Ranking 2010.1	Ranking 2010.2	Itens de desempenho	Média 2010.2
1	1	1	1	1	O conhecimento do Professor Tutor para ministrar a disciplina	4,6
6	2	2	2	2	O acesso ao EVA	4,6
X	X	X	6	3	A qualidade física do livro didático (papel, impressão, acabamento, etc.)	4,6
16	7	5	3	4	Habilidade do Professor Tutor para desenvolver a relação teoria-prática	4,6
19	6	4	4	5	O processo de aplicação da Avaliação Presencial (Agente Aplicador)	4,5
8	10	7	8	6	As orientações disponíveis sobre como estudar a distância (MUV, manual do aluno, etc.)	4,5
15	11	8	7	7	Comunicação/assessoria pedagógica (professor/estudante)	4,5
3	3	6	5	8	Em relação aos objetivos propostos, o curso está?	4,5
X	12	15	11	9	O Livro didático em relação as normas gramaticais da língua portuguesa	4,5
14	8	12	10	10	Os critérios de avaliação estabelecidos pelo Professor Tutor junto ao Plano de ensino	4,5
12	13	9	9	11	O cronograma de atividades propostas está adequado ao plano de ensino da disciplina	4,5
13	21	17	15	12	As informações disponíveis sobre o Curso (Manual do curso, projeto pedagógico, matriz curricular, sistema de avaliação, etc.)	4,5

Quadro 6 - Análise comparativa da classificação Itens de Desempenho

Fonte: Banco de dados relatórios UV 2010.2.

Conforme o quadro apresenta o item, a prática sistemática da MAAI pode permitir aos gestores acompanharem, com uma boa visão (opinião dos usuários), a evolução dos processos que constituem a metodologia da gestão pedagógica de projeto em EAD. Detalhadamente: os gestores podem ter facilitada a visão sistêmica, a compreensão de como o todo funciona, quais são os pontos frágeis e fortes do projeto. Por exemplo: comentamos na análise que, como ponto forte da gestão pedagógica, tem persistido o conhecimento do professor tutor para ministrar a Disciplina, e, em destaque, fica visível a evolução do item: “Habilidade do professor tutor para desenvolver a relação teoria-prática”, a qual saltou do 16º lugar em 2008.2 para 4º em 2010.2. Merece investigação o item: “Em relação aos objetivos propostos, o curso está?”, pois, de 3º lugar, passou para 8º lugar. Essas análises, entre outras, tornam-se possíveis, a partir do ranking dos itens de desempenho comparados em série histórica.

Com a análise geral realizada, a etapa seguinte é preparar as informações para compor a elaboração dos relatórios com os resultados da avaliação. O conhecimento gerado com a coleta de dados durante as pesquisas de satisfação e registros de resultados acadêmicos é estruturado e transformado em variados relatórios. O relatório descreve os resultados obtidos nos indicadores e itens de desempenho e leva em consideração o público a que se destina.

A orientação da seleção de informações que compõem o relatório para divulgação dos resultados leva em conta os interesses dos agentes e da instituição. Ele pode variar de um relatório técnico para especialistas, com as suas complexidades estatísticas, quando for o caso, a uma matéria no jornal da instituição, para divulgação dos elementos mais representativos para a comunidade acadêmica e sociedade. A MAAI desenvolve relatórios voltados para os agentes internos: Diretoria do Campus e Coordenadores dos cursos e técnicos especialistas das Áreas técnicas e administrativas; e para os agentes externos: estudantes, parceiros corporativos, órgãos governamentais e comunidade em geral. Para termos de identificação de relatórios, temos o usuário externo e interno ao processo.

Os relatórios customizados são apresentados com diferentes formatos:

- a) O relatório geral da instituição – que permite uma visão geral da movimentação dos estudantes, da média de aproveitamento da aprendizagem, da média de todos os itens de desempenho, uma análise comparativa do desempenho médio em relação a todos os projetos em EAD, acompanhamento da evolução histórica da instituição em relação aos indicadores traçados, etc.
- b) O projeto específico de um curso em EAD – o qual permite uma visão específica de todos os itens de desempenho em relação ao curso e suas disciplinas, os itens de desempenho fortes ou mais fracos; e que permite, ainda, realizar uma análise comparativa do desempenho das disciplinas do curso, analisar os comentários e sugestões com maior incidência, etc.
- c) Processo ou itens de desempenho de uma área ou situação em específico – por demanda, é possível levantar uma combinação de resultados estruturados e não estruturados, que auxiliam na produção de um diagnóstico sobre possíveis causas e sugestões para necessidades de melhorias e inovação. Por exemplo, processo de entrega de livro didático; sistema de avaliação da aprendizagem, etc.

Muitos procedimentos da MAAI são complexos, todavia a etapa da análise e elaboração dos relatórios é uma que solicita mais meticulosidade. A composição do relatório deve considerar: quem vai ler o relatório; desenvolver uma estrutura; seguir certos procedimentos, como revisão por pessoas que têm familiaridade com o assunto. Para fazer o relatório, é importante considerar procedimentos como: ter uma estratégia para o início da redação (por exemplo, um modelo); manter anônima a identidade das pessoas envolvidas; realizar uma revisão, para validar o constructo.

Na etapa de análise dos dados e elaboração de relatório, a experiência do analista pode fazer a diferença para a extração de informações que sejam significantes para o contexto em que o projeto em EAD está inserido. Na análise, para a compreensão da realidade observada, é interessante considerar a observação dos fatos ocorridos ao longo do desenvolvimento do projeto e, também, os dados acumulados em outros períodos. A experiência do analista

permite-lhe comparar pistas, movimentos ou códigos verbais não explícitos e auxiliar na investigação e compreensão deles. Bem como, que ele consiga selecionar informações relevantes para os relatórios e reuniões de divulgação dos resultados; reúna assuntos chaves, de modo a envolver os gestores, para que se coloquem disponíveis ao processo de compreensão do projeto em EAD.

Os procedimentos da MAAI não encerram com a produção de relatórios, essa é apenas uma etapa. Em uma próxima, prevê, entre outras ações de restituição, a devolução para estudantes e intervenção dialogada junto a gestores e líderes das equipes envolvidas nos processos que formam a metodologia da gestão pedagógica do projeto específico em EAD.

3.2.4 Etapa de divulgação dos resultados, intervenções para compor planos de ações

Atualmente, a divulgação dos resultados na MAAI é realizada semestralmente. Por estar inserida na metodologia da gestão pedagógica do projeto em EAD desde o seu surgimento, a prática da autoavaliação já faz parte do cotidiano da Universidade Virtual onde ela tem sido aplicada. Para proporcionar acesso em tempo útil às informações sobre os resultados obtidos, relatórios customizados são disseminados juntos aos grupos de interesse, para que possam tomar decisões de continuidade ou de mudança nos processos, componentes e agentes relacionados.

Os relatórios customizados produzidos na etapa anterior serão apresentados conforme estratégia e contexto deliberado em conjunto com a Direção e demais Gestores da Instituição em cada semestre, levando em consideração o contexto e clima institucional. As reuniões de devolução dos resultados, cujo foco é um dos cursos de graduação em EAD, são convocadas pela própria Direção da Universidade Virtual, que, ao se fazer presente, abre o encontro e também participa dos diálogos entre as equipes presentes.

Os resultados da MAAI são disseminados, zelando para o uso ético e social de suas informações. Em geral, eles são trabalhados em reuniões cujo foco é o projeto em EAD, mas também ocorre de eles serem disseminados em reuniões por processo, quando são observadas necessidades de trabalhar com alguma situação específica. Por exemplo, com a equipe de logística, problemas com atrasos na entrega de materiais, ou com a secretaria acadêmica e monitoria, dificuldades na comunicação com os alunos. Nestes casos, relatórios específicos são produzidos, declarando as dificuldades percebidas pelos estudantes para serem

dialogadas, e, junto à equipe, traçar-se um plano de ação para superar as dificuldades ou atender as novas necessidades.

Os resultados são apresentados em diversas reuniões, com o conselho deliberativo da instituição e gestores e/ou representantes das equipes. Em conjunto, ao tomarem ciência dos resultados obtidos, dialogam entre si, buscando melhor compreensão das ocorrências, e determinam quais serão os encaminhamentos (planos de ações) para atender as necessidades aferidas e produzir melhorias contínuas ou inovação.

Os relatórios de projetos (curso) com menor avaliação entre os demais serão apresentados e trabalhados detalhadamente junto às reuniões de devolução, contando com a presença do coordenador de curso e dos demais representantes dos líderes das equipes que formam a Gestão Pedagógica da Instituição. As reuniões para devolução dos resultados de um projeto em especial geralmente contam com a participação da Direção adjunta, do coordenador pedagógico do projeto específico, dos gestores ou representantes das equipes de cada processo envolvido na gestão pedagógica, e da coordenadora e equipe responsável pela MAAI. A MAAI prevê, a cada fechamento de ciclo do projeto, após elaboração de relatórios customizados, uma etapa de encontro presencial com gestores para devolução dos resultados do programa ou projeto em EAD e debates sobre eles. Essa ação potencializa que os gestores sejam estimulados a aderirem ao processo de compreensão aprofundada e conhecimento sobre o serviço educacional que ofertam, conseqüentemente recebe a função de ser propulsora da busca da excelência no serviço educacional.

O objetivo da reunião é confirmar os eventos, entender as causas, aprender sobre os desalinhos e episódios, e, em conjunto, traçar um novo plano de ação coletivo para melhorias e inovações contemplando o atendimento das necessidades e sugestões.

A MAAI procura, na etapa de devolução, avaliar os resultados dos Projetos em EAD, fazendo análise em relação ao desempenho dos indicadores que foram planejados. A ênfase na análise é buscar representar quais foram os desvios; gerar, junto à comissão de gestão, que estes desvios sejam debatidos, melhor compreendidos, que pontos de vista sejam compartilhados; e, junto com todos, elaborar um plano de ações para, sempre que for possível, serem corrigidos os desvios, ou inovações serem realizadas. A etapa final da metodologia é a maior compreensão e o encaminhamento para o próximo semestre de um plano de ações para melhoria contínua e inovações.

Com a reunião formalmente iniciada pela direção, a equipe responsável pela aplicação da MAAI, com apoio de transparência (PowerPoint) e data-show, apresenta os resultados obtidos pelo projeto específico em EAD com a aplicação da MAAI. Baseada no relatório que

foi anteriormente preparado para ser entregue em documento, a apresentação recebe um novo tratamento, para sintetizar graficamente as informações mais relevantes e oferecer uma dinâmica que promova o diálogo entre os agentes internos presentes. Nesta apresentação, é dada ênfase aos itens que ficaram abaixo da média e àqueles que, no período anterior, haviam entrado no plano de ação para serem ajustados ou melhorados. Após a apresentação, os resultados que denotam atenção são trabalhados na reunião, com a promoção de um diálogo entre as diferentes áreas, confrontando opiniões entre os presentes, oportunizando tomada de consciência sobre a qualidade do serviço educacional oferecido no projeto específico em EAD e as reais necessidades dos estudantes. Debate que, acrescido aos resultados aferidos nos relatórios, serão úteis para tomadas de decisões de gestão e para elaborar, em conjunto, um plano de ações com melhorias e inovações.

Aos clientes e parceiros corporativos são emitidos relatórios com resultados obtidos, sem detalhar especificidades, como nos relatórios voltados para os agentes internos. Para a comunidade acadêmica e estudantes, ao final de todo o processo da MAAI, é publicada em espaço aberto a todos, divulgada por meio impresso e digital no portal da instituição, uma síntese dos principais resultados obtidos na MAAI, inclusive do plano de ação para melhorias e inovações. (Figura 10).



Figura 10 - Matéria em jornal com resultados da MAAI à comunidade
 Fonte: Jornal UnisulVirtual, nº 9, Out, 2011, p. 3.

Para garantir a gestão pedagógica participativa e a adesão representativa, é muito importante essa ação devolutiva aos estudantes. Ela é fornecida a cada fechamento de ciclo, com os resultados gerais da pesquisa e os novos compromissos, descritos em breve plano de ações, para os próximos períodos.

Por tudo, a equipe que atua na aplicação da MAAI é orientada a tomar cuidados éticos, durante todas as etapas, em relação ao sigilo perante o manejo dos dados e das informações disponibilizadas em relatórios ou armazenadas em arquivo. Cuidados durante a aplicação da MAAI são importantes para conquistar perante os agentes a confiança, seja perante os estudantes, para depositarem respostas sinceras na próxima pesquisa; seja diante dos agentes internos, para se posicionarem mais disponíveis a participar dos diálogos nas reuniões de

devolução dos resultados. Desse modo, a MAAI assume como prática a aplicação de estratégia para disseminar o seu valor e os resultados aferidos nos relatórios e entre os agentes internos, de modo a levá-los a compreender melhor os efeitos de suas ações, aprender com o desempenho passado, projetando um futuro melhor.

Ao final, a todos – agentes internos e externos –, é comunicada uma síntese dos principais resultados da aplicação, inclusive do plano de ação, de modo a prestar contas do valor da metodologia e convidá-los a participar do período seguinte.

3.3. A DINÂMICA, OS ATORES E RESULTADOS DA MAAI

Os resultados da MAAI servem para realimentação²⁸ das diferentes etapas e processos de desenvolvimento de um projeto em EAD, geram pistas sobre problemas específicos, permitem agrupar conhecimento para realizar intervenções em muitas questões, tanto em relação aos processos, os agentes, como aos recursos didáticos.

Ao dialogar com os agentes sobre os resultados da MAAI, é possível alinhar as ações com o Plano Diretor do Campus UV, e a coordenação do projeto específico tomar “às mãos” os resultados das ações. O benefício secundário que daí advém é o desenvolvimento de seu grupo de colaboradores, de um estágio primário para um secundário, no processo de organização de trabalho, já que mobiliza o comprometimento através do envolvimento institucional com busca de soluções para necessidades demandadas.

A MAAI oportuniza aos gestores e agentes internos verificar se as ações do sistema estão sendo desenvolvidas articuladas, dinâmicas e fornece pistas para o aperfeiçoamento dos serviços educacionais, com vistas a atender as necessidades dos estudantes e demais agentes, promovendo, com seus resultados positivos, um ciclo de maior participação dos mesmos.

Os resultados da avaliação dos processos permitem um conhecimento profundo do funcionamento da metodologia UV, bem como, em relação aos seus diversos agentes e componentes. Na UV, a MAAI tem sido uma ferramenta útil, que permite a interação dos agentes e estudantes com o aperfeiçoamento do serviço educacional.

²⁸ Retroalimentação, realimentação ou Feedback é o nome dado ao procedimento através do qual parte do sinal de saída de um sistema (ou circuito) é transferida para a entrada deste mesmo sistema, com o objetivo de diminuir, amplificar ou controlar a saída do sistema.

Em constante elogio à excelência, a MAAI e a gestão pedagógica de curso de graduação em EAD na UV tem conseguido oferecer condições de atender às necessidades pedagógicas e de comunicação entre professor, aluno e Instituição. O Gráfico 9, a seguir, apresenta um bom exemplo dos efeitos das ações: o quanto reflete em satisfação com os objetivos propostos.

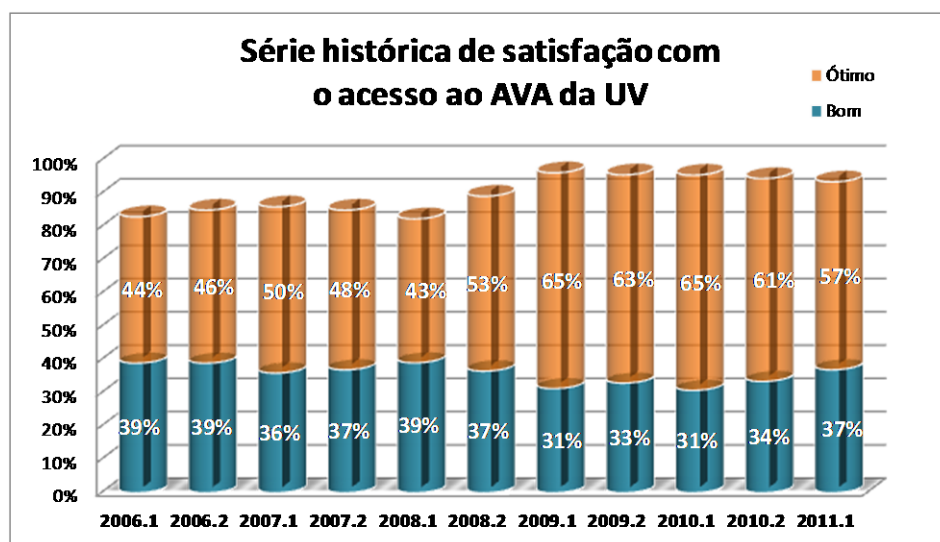


Gráfico 9 - Série histórica da satisfação com o acesso ao AVA da UV (EVA)

Fonte: Banco de relatórios da Pesquisa de Autoavaliação Institucional UV, 2006.1 a 2011.1

Ao avaliar a satisfação e escutar as necessidades dos estudantes, a instituição permite a participação dos mesmos no processo de aperfeiçoamento contínuo. A continuidade de aplicações da MAAI em novas versões de um curso em EAD permite a análise de acompanhamento da curva de aperfeiçoamento contínuo e inovações. O desafio é procurar manter o nível de excelência em um contexto de constantes inovações tecnológicas, transformações nos paradigmas da aprendizagem e da sociedade.

O uso sistemático e a experiência de aplicações passadas foram essenciais na concepção da MAAI. Como lição, por exemplo, a maior facilidade para compreender resultados, quando, na etapa de planejamento do projeto em EAD, forem estabelecidos objetivos mais precisos e indicadores funcionais e compreensíveis. A definição de indicadores necessita cuidar, para que, durante o diálogo com as áreas dos agentes internos, os gestores tenham aderência à compreensão que estes estão refletidos e contemplados na Pesquisa de Autoavaliação Institucional, e que seus resultados são fortes aliados para o desenvolvimento de plano de ações que efetive melhoria contínua da gestão pedagógica do projeto específico em EAD.

Atuando com o envolvimento das pessoas na análise e debate sobre os resultados da MAAI, o analista, juntamente com o gestor, estará proporcionando a todas as áreas responsáveis pelo pleno funcionamento da organização o diálogo entre si, no intuito de maximizar o desempenho de todos e da organização como um todo. Esta proposição, quando experienciada, sugere observarmos uma adaptação dos indivíduos à maneira de se organizarem para trabalhar, e vice-versa, os mesmos preconizam também a valorização dos sentimentos, da subjetividade, ou seja, dos critérios considerados como não racionais.

O processo de dialogar sobre a satisfação dos serviços prestados oportuniza que os participantes nas reuniões ampliem o seu olhar sistêmico sobre o processo em que atuam. E, integrados com os demais, no que encontram desafios, as reuniões agilizam a negociação de soluções bem pragmáticas, desenvolvendo consciência do sistema como um todo.

Ganha destaque, também, entre os efeitos da MAAI, a questão do comprometimento, que passa a ser uma das principais bases para a busca contínua de um ambiente de trabalho mais propício a produzir, como resultado, índices de produção considerados amplamente satisfatórios. Com a teoria das ciências sociais, podemos compreender o quanto são importantes os canais de comunicação estabelecidos entre os indivíduos que fazem parte de um grupo de trabalho, assim como, a participação dos mesmos e características desta atuação, no que se refere à participação, cooperação e liderança. [Esse tema por si só mereceria outra tese, aqui não é aprofundado por não ser o objeto].

O momento da divulgação dos resultados para os gestores, coordenador de curso e líderes de equipes é uma oportunidade para intervir no sistema EAD e dinamizá-lo e dialogar sobre interações e operações entre os agentes internos, na busca da excelência do serviço educacional. O entendimento da importância do papel das pessoas, de aferirem se a meta foi, ou não, atingida impõe ao sistema e às pessoas que nele atuam o dever de olhar, a cada fechamento e novo ciclo, para a avaliação dos resultados atingidos, a fim de conhecer como foi a recepção do serviço educacional oferecido, quais são os problemas que necessitam ser corrigidos, quais inovações são requeridas, quais objetivos de aprendizagem foram atingidos, como é a aplicabilidade do aprendido para o mercado de trabalho, entre outras questões.

As sucessivas aplicações da MAAI estão permitindo romper com velhos e errôneos paradigmas junto aos agentes internos. Os processos avaliativos, que eram tidos como burocráticos e/ou punitivos, de caça-cabeças, evoluem para novos paradigmas de visão prospectiva, voltada à atividade em equipe, em favor da aprendizagem individual, promovendo a aprendizagem organizacional, o aperfeiçoamento contínuo e a inovação.

Ao constituir uma gestão participativa, a MAAI, além de seu próprio valor, colabora para que a equipe aprenda a trabalhar com as sistemáticas reuniões de devolução dos resultados e de criação de plano de ações, aprenda a dialogar e decidir quanto às melhores estratégias metodológicas. Deste modo, a inovação na prática institucional da UV acontece nos seus processos e modelo de gestão, na metodologia pedagógica: os valores manifestam escolhas estratégicas e tomadas de decisão que buscam como resultado oferecer um maior acesso à educação inovadora e de qualidade.

O modelo de envolvimento e de gestão dos resultados da MAAI tem sido positivo e está formando na instituição a valorização da Cultura da autoavaliação institucional. Rompe com o paradigma de controle e produz senso de comprometimento, do envolvimento e desenvolvimento social, de definição de estratégias, tomadas de decisões, planos de ações que buscam o aperfeiçoamento contínuo e a adoção de inovações. Age em prol da busca permanente da excelência.

A MAAI é um instrumento gerencial que avalia resultados e participa de um conjunto de decisões e planejamento realizados de forma participativa pela gestão pedagógica. A Gestão pedagógica do curso em EAD é quem determina a metodologia pedagógica aplicada no curso de graduação em EAD na UV. A aplicação sistemática da MAAI, ao promover novas análises, amplia a compreensão e sintetiza a performance dos itens (processos, agentes e componentes) que compõem a metodologia adotada pela gestão pedagógica, bem como, seus resultados, que são fontes de informação e de diálogo para apoiar as decisões em relação ao aperfeiçoamento didático e necessidades de desenvolvimento na estrutura organizacional.

Os resultados da MAAI fornecem informações para o processo de gestão, possibilitam diagnosticar com acuidade e detalhamento como está a metodologia e a gestão pedagógica, como está sendo percebida a organização dos cursos em todos os seus aspectos básicos: organização do curso, materiais didáticos, sistema tutorial e avaliação da aprendizagem dos estudantes.

A prática sistemática da MAAI tem permitido aos gestores acompanharem os resultados dos processos que constituem a metodologia da gestão pedagógica de projeto em EAD. E ir além: ter facilitada a visão sistêmica, a compreensão de como o todo funciona, quais são os pontos frágeis e fortes do projeto. O uso da MAAI muito tem influenciado a tomada de decisões dos gestores para compor a gestão pedagógica e a estrutura organizacional da instituição. Como um processo em espiral, ano a ano é depositado mais empenho em articular a MAAI aos processos que constituem o serviço educacional oferecido nos projetos

em EAD, e seguem em desenvolvimento como um processo de aprendizagem organizacional e individual.

Deste modo, ao criar canais para os gestores lidarem integralmente com a complexidade que abrange a gestão pedagógica do projeto em EAD, a MAAI colabora com a função de auxiliar os mesmos a encontrar pistas para checarem se o conjunto está surtindo resultado. Também fornece subsídios para atuarem na mobilização e interação sinérgica dos demais agentes internos.

Quando a prática da MAAI na UV foi iniciada, no segundo semestre de 2003, sem contar com os docentes, o Campus da UV não possuía mais do que 10 agentes internos e um projeto específico de graduação a distância. Em 2011, conta com mais de 300 agentes internos e oferece mais de 50 projetos em EAD. E segue em crescimento. Com uma estrutura organizacional enxuta e uma gestão matricial, a UV evoluiu, ampliando progressivamente sua infraestrutura física, tecnológica e humana, conforme o seu plano de desenvolvimento de EAD. Como consequência, o sistema EAD como um todo aumenta a sua complexidade, a cada ano, em todos os aspectos, principalmente na sua gestão.

O gerenciamento dos diferentes processos da MAAI, em sua essência inter-relacionados, consolida-se de modo sinérgico e culmina na implantação e gerenciamento do aperfeiçoamento contínuo dos cursos (projetos). Para tanto, colabora para que se dê no Campus Virtual um modelo de gestão aberta, flexível e ágil, com pressupostos metodológicos tanto pedagógicos quanto tecnológicos e de logística que primam por resultados de excelência para o serviço educacional proposto.

Para alcance da excelência, a metodologia da gestão pedagógica da EAD utilizada na UnisulVirtual tem sido configurada, buscando atuar em diálogo com os cenários atuais da EAD e com as emergentes necessidades do seu público-alvo e do mundo do trabalho. Neste contexto, fica presente que as soluções didático-pedagógicas propostas advêm de um processo de avaliação contínuo de gestão e da aprendizagem, portanto é fruto de um processo cíclico de transformações e produção de conhecimento que visam o aperfeiçoamento contínuo dos serviços educacionais.

Ao primar pela busca da excelência, a metodologia aplicada tem conseguido resultados e oferece condições para atender às necessidades pedagógicas e de comunicação entre Docentes, Discentes e Instituição. Busca, em seus procedimentos, favorecer como conhecimento para a comunidade acadêmica a formação da visão sistêmica, da organização sinérgica e em rede, e feedback para a equipe permanecer em sinergia, agindo em seus processos. Como informações objetivas, procura fornecer relatórios customizados com

resultados para a comunidade acadêmica, parceiros corporativos, instituições reguladoras e sociedade.

A cultura da avaliação foi amalgamada com as sucessivas aplicações da MAAI – o uso dos resultados, com o envolvimento dos gestores e demais agentes. Muitas lições têm sido extraídas e a própria metodologia segue em aperfeiçoamento. A MAAI por estar presente desde a criação da metodologia adotada para gestão pedagógica na UV vem evoluindo concomitantemente a ela. Refletir sobre o contexto da instituição em que a MAAI está inserida é significativa para a compreensão do modelo de gestão adotado, e de suas próprias necessidades de transformação.

Através dos resultados aferidos e analisados sobre os indicadores e itens de desempenho que foram estabelecidos durante a etapa de planejamento do projeto educacional, é possível perceber concretamente a dinâmica dos diferentes processos, com seus componentes e agentes, inter-relacionados e envolvidos na realização de um projeto em EAD.

A utilidade da MAAI pode ser incorporada de forma positiva ao ser projetada como um rico instrumento em prol do aperfeiçoamento contínuo da gestão pedagógica de projetos em EAD.

A metodologia de EAD da UV advém de um processo de avaliação sistemática e contínua pela gestão pedagógica, portanto um processo cíclico, que deve primar pela qualidade dos serviços educacionais. A MAAI na metodologia da UV tem sido aplicada, ao longo dos anos, como um rico instrumento e fonte que respalda as decisões assumidas pelos gestores, e é essencial para que seus processos e serviços sejam pró-ativos, inovadores e caminhem para a excelência.

Como os elementos da metodologia UV estão identificados em etapas bem definidas, é possível criar itens de desempenho para acompanhar o índice de satisfação com o serviço educacional oferecido, de modo a identificar os méritos, as possíveis falhas ou necessidades de melhoria. Essa função de acompanhamento viabiliza o gerenciamento da melhoria contínua e de inovação. O pressuposto é que a MAAI nos informa sobre a qualidade e a satisfação das necessidades da comunidade acadêmica; ela fornece o feedback das ações realizadas e nutre as novas diretrizes para as tomadas de ações em prol da melhoria contínua e das inovações.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo explicita o processo que compõe a pesquisa. Descreve a base conceitual, o contexto do objeto e a fonte de dados utilizada para analisar as contribuições da MAAI .

4.1 BASE CONCEITUAL

Como procedimentos metodológicos para compor a pesquisa, escolhe a abordagem qualitativa, o método de análise de conteúdos; e, o método crítico-dialético para compor a base conceitual.

4.1.1 A abordagem qualitativa

Admirável o Ser Humano! Admirável, pois ele consegue realizar a proeza extraordinária e pela qual não nos deixamos surpreender, ou mesmo pouco valorizamos: a capacidade de refletir (do latim re-flectere, voltar-se sobre si mesmo). O ser humano consegue tornar-se objeto de si próprio, fazer perguntas e encontrar respostas sobre si mesmo. Esse é o fenômeno extraordinário e misterioso da consciência. (GUARESCHI, 2003b, p. 9).

A pesquisa, no campo da investigação social, se identifica de maneira ampla com a filosofia socioconstrutivista. Para realizar a análise, elege como concepção de mundo a definição efetuada por Bauer e Gaskell (2004, p. 20):

O mundo, como o conhecemos e o experienciamos, isto é, o mundo representado e não o mundo em si mesmo, é constituído através de processos de comunicação... A pesquisa social, portanto, apoia-se em dados sociais - dados sobre o mundo social - que são o resultado, e são construídos nos processos de comunicação.

Os dados sociais que apoiam a pesquisa social existem de dois modos: comunicação informal e comunicação formal. Com isso, a “realidade social pode ser representada de maneiras informais ou formais de comunicar [...] e o meio de comunicação pode ser composto de textos, som e imagem.” (BAUER e GASKELL, 2004, p. 22).

A pesquisa usa dados sociais provenientes da comunicação informal, atinente à compreensão de Bauer e Gaskell, detalhadamente: “na pesquisa social, deve-se estar interessado na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros.” (BAUER e GASKELL, 2004, p. 21)

Com apoio dos dados sociais, a pesquisa qualitativa abrange aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para Bauer e Gaskell (idem, 2004, p. 68), usamos a pesquisa qualitativa não para contar opiniões ou pessoas, mas, o oposto, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. Afirmam que “os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados com modelos estatísticos sofisticados.”

Bauer e Gaskell (2004, p. 24) concordam com a ideia de que toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa, pois os dados podem ser aproveitados em uma interpretação mais ampla acerca de um determinado fenômeno. Caso não haja essa leitura, os dados permanecem apenas como resultados estatísticos, cuja objetividade se resume a números, percentuais, tabelas e gráficos.

Para Gaskell (2004, p. 70), o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra dos espectros dos pontos de vista. Diferentemente da amostra do levantamento, onde a amostra probabilística pode ser empregada na maioria dos casos, não existe um método para selecionar as entrevistas das investigações qualitativas. O método utilizado nessa pesquisa foi realizar procedimentos por fases. Na primeira fase, foi operar um delineamento da amostra baseado em todas as informações acessíveis anteriores à investigação do tema. Com as informações dessa fase avaliadas, a segunda fase, então, enfocou categorias específicas de dados que pareçam particularmente interessantes.

Bauer e Gaskell (2004), ao compararem o método quantitativo ao qualitativo, referem que o último é intrinsecamente mais crítico e emancipatório, já que defende a necessidade de compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo. Segundo Bauer e Gaskell (2004), há um número limitado de interpretações ou versões da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos

sociais mais amplos. É possível dizer, ainda conforme este autor, que as representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas de um meio social específico, são, em parte, compartilhadas.

Para lidar com a complexidade da análise de dados sociais, Bauer e Gaskell (2004) consideram que pesquisas adequadas sobre os acontecimentos sociais exigem muitos métodos e dados, adequados a cada recorte da realidade que se deseja investigar. Sob esse aspecto, os métodos envolvem observação sistemática dos acontecimentos, técnicas de entrevista, interpretação dos vestígios materiais deixados pelos atores e expectadores envolvidos, e, ainda, uma análise sistemática.

4.1.2 O método de análise do conteúdo

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2009, p. 44), pode ser entendida como:

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

A finalidade da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e, quando possível, de recepção, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não). É a inferência, um procedimento intermediário, que vai consentir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação. Ela confere à análise de conteúdo relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, tem pouco valor. Em processos comunicativos, um dado sobre conteúdo é sem sentido, até que seja relacionado, no mínimo, a outro dado. Por isso, toda a análise de conteúdo implica comparações. A análise de conteúdo busca classificar palavras, frases ou mesmo parágrafos em categorias de conteúdo.

O tipo de comparação é ditado pelo pesquisador no que diz respeito ao seu grau de conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas. Pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. A análise de conteúdo (BARDIN, 2009) poderá ser uma análise dos significados (exemplo: a análise temática), e pode também ser uma análise dos significantes (análise lexical, análise dos procedimentos).

Para Bardin:

A análise de conteúdo [...] é um método muito empírico, dependente do tipo de <<fala>> a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. [...] (2009, p. 32).

No caso dessa pesquisa, a análise de conteúdo não será uma aplicação simples como, por exemplo, um escrutínio de contagem de votos ou contagem de temas; será uma aplicação mais complexa, e, como não há um “modelo pronto para usar”, fazendo uso dos princípios de Bardin (2009), será usada a liberdade do método para inventar e propor novas combinações para a análise. Nessa pesquisa, a escolha será pela categorização dos dados não estruturados nas dimensões: Recursos, Docentes e Discentes, as quais definem importantes componentes da gestão pedagógica de projetos em EAD.

Franco (2005) aconselha ao pesquisador que faz uso desse método que o tema deve ser considerado a unidade mais útil de registro da análise do conteúdo: é dele que deverão ser elencadas as categorias de análise²⁹, e a criação de categorias é o ponto crucial para realizar uma eficiente análise de conteúdo. Em relação à criação ou especificação de categorias, as categorias devem, antes de tudo, refletir os propósitos da pesquisa, sendo um exame do material que busca aspectos recorrentes, os quais aparecem com certa regularidade. Categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar lógica e coerentemente integrados. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

A análise dos dados, indicam Lüdke e André (1986), realiza-se através da análise de conteúdo, por categoria temática, por meio de três etapas: etapa um – unidade de contexto, onde é importante estudar o contexto em que uma determinada unidade acontece; etapa dois – análise da forma de registro, que são formas de síntese da comunicação, incluindo o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências, a natureza do material coletado: é a pré-categorização; etapa três – vai culminar na construção de categorias.

Ao realizar a análise, é necessário aprender a trabalhar com vestígios ou pistas lidos em documentos³⁰, que poderão ser descobertos ou gerados. Porém, como os vestígios ou pistas são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos, é importante ter presente, ainda como indicam Lüdke e André (1986), que coisas são descobertas por e com a ajuda

²⁹ As categorias de análise surgem a partir de um ir-e-vir constante no decorrer da pesquisa, não são dadas *a priori*, conforme afirma Franco (2005): “emergem da ‘fala’, do ‘discurso’, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria.” (p.59).

³⁰ Para a análise de conteúdo, podem ser submetidos dois documentos: os naturais, produzidos espontaneamente na realidade (todo tipo de comunicação); e os documentos gerados pelas necessidades dos estudos (por exemplo: respostas a questionários de investigação, testes, experiências, etc.).

deles. A leitura como analista de conteúdos deve buscar, antes de tudo, ressaltar um sentido que se encontra em segundo plano.

A prática da análise de conteúdo considera um conjunto de técnicas de análise das comunicações, diversas na configuração, mas recomenda atenção a algumas regras de base. Ao principiante, Bardin (2009) indica tomar como regras questões como a homogeneidade, – não misturar alho com bugalhos; exaustividade – esgotar a totalidade do texto; exclusividade – um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes; objetividade – codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais; e adequação ou pertinência – adaptação ao conteúdo e ao objetivo.

4.1.3 O método crítico-dialético

Hegel, filósofo alemão do século XIX, define o método dialético, afirmando que o processo dialético estimula o desenvolvimento da ideia absoluta pela sucessão de momentos de afirmação (tese), de negação (antítese) e de negação da negação (síntese). (CHAUI, 2000).

Fourez (1995, p. 37), ao explicar o método crítico dialético, afirma que, com esse método, parte-se da maneira pela qual, espontaneamente, as pessoas se representam algo, para, na sequência desse processo, ser proposto um novo modo de ver. O método é denominado de dialético, pois reproduz um esquema muito difundido desde Hegel: primeiro se afirma uma tese, isto é, a maneira pela qual a realidade se apresenta. Depois, apresenta-se a antítese, ou seja, a negação da tese, negação que é provocada pela aparição de outros pontos de vista, surgidos com base no exame crítico que se fez. Enfim, apresenta-se uma síntese, que é uma nova maneira de ver, resultante do processo crítico. A síntese não é, porém, uma visão absoluta das coisas: é, simplesmente, uma nova maneira de ver, resultado da investigação realizada. Torna-se, além disso, uma nova tese, que, por sua vez, poderá ser confrontada a uma antítese, a fim de produzir uma nova síntese, a qual se tornará uma nova tese, e, assim por diante. Semelhante método não tende a produzir uma verdade última, e sim, uma verdade “crítica”, ou seja, uma nova representação, que, se espera, não seja tão “ingênua” quanto a precedente.

Segundo Damis (2010, p. 20), Marx (1818- 1883), ao utilizar o método dialético para a análise e a interpretação da realidade, compreende o mundo material em que vivemos como fenômeno social, totalidade contraditória, econômica, política e ideológica, resultante das

relações de trabalho que os homens e as classes sociais estabelecem entre si para produzir a existência humana.

Para Marx (MARX; ENGELS, 1952), a sociedade, articulada por meio de uma formação social concreta, é produto do desenvolvimento histórico-social, tendo o homem consciência disso, ou não. A sociedade é configurada em um todo complexo e interdependente, desenvolvida por múltiplas determinações.

Um determinado nível do desenvolvimento das forças produtivas corresponderia a um desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo. Um determinado nível do desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo corresponderia a um desenvolvimento das formas de organização social – organização da família, das classes sociais, etc... (MARX; ENGELS, 1952, p. 414-424).

Na Filosofia da Educação, a concepção dialética dita que não existe um homem dado “a priori”, pois não coloca como ponto de partida uma determinada visão de homem. Interessa-se pelo ser concreto. (VEIGA, 2006, p. 43). A tarefa da filosofia é denunciar os problemas educacionais e compreendê-los a partir do contexto histórico em que estão inseridos. (SAVIANI, 1984, p. 24).

Desse modo o pesquisador que escolhe o método crítico-dialético, segundo Triviños (1987, p. 73), deve ter claro em sua estrutura de pensamento – visão de mundo – uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e a possibilidade de conhecê-los. Deve estar convencido de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto, resultado da evolução do material, o que significa que, para o marxismo, a matéria é o princípio primeiro, e a consciência é o aspecto secundário, o derivado. Por consequência, o materialismo dialético pode ser denominado como a filosofia do materialismo-histórico, cujo fundamento teórico reflete a ciência da história.

Ao comentar os princípios fundamentais do materialismo-dialético, Trivinos (1987, p. 73) considera que as pesquisas norteadas pelo método dialético revelam a historicidade do fenômeno. E, em acréscimo, esclarece as relações estabelecidas em nível mais amplo localizam o problema dentro de um contexto complexo, e, ao mesmo tempo, estabelecem e apontam as contradições possíveis dentre os fenômenos investigados.

4.1.4 Os dados para análise das contribuições da MAAI

Os instrumentos utilizados para análise são a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental secundária.

Gil (2010) aponta que a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença entre ambas está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica faz uso, basicamente, das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto. A pesquisa documental utiliza materiais que não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa.

Com a pesquisa bibliográfica em livros, teses, dissertações e artigos científicos, anais de congresso, revistas especializadas, entre outros, são compostos os argumentos das contribuições da MAAI conforme a categorização dos temas propostos para a análise.

Na pesquisa documental secundária realizada junto ao banco de dados da MAAI, são considerados dados provenientes do segundo semestre de 2007 e primeiro semestre de 2011. Os dados coletados nesse período permitem análise em série histórica.

Na análise das contribuições, consideram-se os dados coletados em relatórios da MAAI e nos arquivos com os comentários e sugestões enunciadas voluntariamente pelos estudantes, em resposta a questões abertas do questionário das pesquisas de autoavaliação institucional (MAAI). Gaskell e Bauer (2004) observam que as respostas às perguntas abertas são uma fonte útil de informações para complementar os dados obtidos de investigações com questionário. Justificam que as respostas abertas não ficam restritas às escolhas de categorias feitas pelo pesquisador, como nas respostas a perguntas fechadas. Por isso, elas propiciam um fácil acesso à compreensão espontânea dos respondentes como relação ao objeto em questão.

Para Wagner e Kronberger (2004, p. 416), “as respostas abertas são um tipo de microentrevista” sobre um objeto específico. Diversamente das entrevistas mais longas, no entanto, as respostas a questões abertas podem ser obtidas de uma grande amostra, sem incorrer na sobrecarga normalmente implícita na transcrição e análise de longos textos. A evidente vantagem de uma amostra ampla, contudo, implica uma negociação entre a necessária brevidade das respostas e a impossibilidade de formular perguntas adicionais, como nas entrevistas mais longas.

Ao fazer a análise das contribuições da MAAI, a pesquisadora registra como Bauer e Gaskell descrevem fases de aproximação durante a interpretação dos dados:

As primeiras leituras são cheias de surpresas. As diferenças entre os enunciados são chocantes e, às vezes, ficamos imaginando se há ali algumas semelhanças. Contudo, temas comuns começam a aparecer, e progressivamente, sente-se uma confiança crescente na compreensão emergente do fenômeno. A certa altura, o pesquisador se dá conta que não aparecerão novas surpresas ou percepções. Neste ponto de saturação do sentido, o pesquisador pode deixar seu tópico guia para conferir sua compreensão, e se a avaliação do fenômeno é corroborada, é um sinal de que é tempo de parar. (BAUER e GASKELL, 2004, p. 71).

Ao considerar as respostas a questões abertas, toma por entendimento, conforme Bauer e Gaskell (2004), que privilegiar a fala dos atores sociais permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações como esta, cujo objetivo passa por conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a pesquisa que usa como fonte microentrevistas dadas pelos estudantes favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante.

4.2 O CONTEXTO DO OBJETO: A EXPERIÊNCIA NO CAMPUS VIRTUAL DA UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

O objetivo dessa seção é descrever o contexto do objeto empírico desta pesquisa. O objeto de estudo é o uso da MAAI como um instrumento da gestão pedagógica no Curso de Graduação a Distância em Administração, um dos projetos em EAD desenvolvido na UnisulVirtual, campus virtual da Universidade do Sul de Santa Catarina.

4.2.1 A Universidade do Sul de Santa Catarina

A Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL é uma fundação de direito privado, de caráter comunitário³¹ e regional, que foi reconhecida como Universidade pela Portaria Ministerial MEC nº 028, de 25 de janeiro de 1989. (UNISUL, 2010).

Surgiu em 1964, na cidade de Tubarão, SC – Brasil, como a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina – FESSC. Na atualidade, a instituição consolida-se como uma das maiores universidades de Santa Catarina, e está entre as grandes universidades brasileiras. Atua no ensino presencial e a distância, em uma estrutura multicampi, composta por 3 campi, a saber: Campus Universitário Tubarão, que está localizado na cidade de Tubarão, SC – Brasil, sede da instituição, que abrange também 4 (quatro) unidades nas cidades de Araranguá, Braço do Norte, Imbituba e Içara; Campus Universitário Grande Florianópolis, que está localizado na cidade de Palhoça e abrange 1 (uma) unidade na cidade de Palhoça, a Unidade Ponte do Imaruim, e, ainda, outras 3 (três) unidades na capital do Estado de Santa Catarina, Florianópolis; e Campus Universitário UnisulVirtual, que está localizado na cidade de Palhoça e atua, hoje, em mais de 100 (cem) polos presencias em todo o território nacional, ampliando essa abrangência, ao atender, em convênio com as Forças Armadas, mais de 90 organizações militares distribuídas em todo o território nacional e, também, no exterior.

A estrutura de gestão da Universidade do Sul de Santa Catarina compõe-se por instâncias articuladas e integradas nos princípios e na finalidade institucional que a caracterizam como Instituição. Sua finalidade é a educação e é considerada um “bem público” e direito de todos. Tem como missão oferecer “Educação e gestão inovadoras e criativas no processo do ensino, da pesquisa e da extensão, para formar, integralmente, ao longo da vida, cidadãos capazes de contribuir na construção de uma sociedade humanizada, em permanente sintonia com os avanços da ciência e da tecnologia.” (UNISUL, 2010).

³¹ As instituições de ensino superior (IES) no Brasil estão divididas entre públicas e privadas. As IES públicas, segundo a categoria administrativa a que pertencem, classificam-se em federais, estaduais e municipais. Já as instituições privadas classificam-se em particulares e comunitárias / confessionais / filantrópicas.

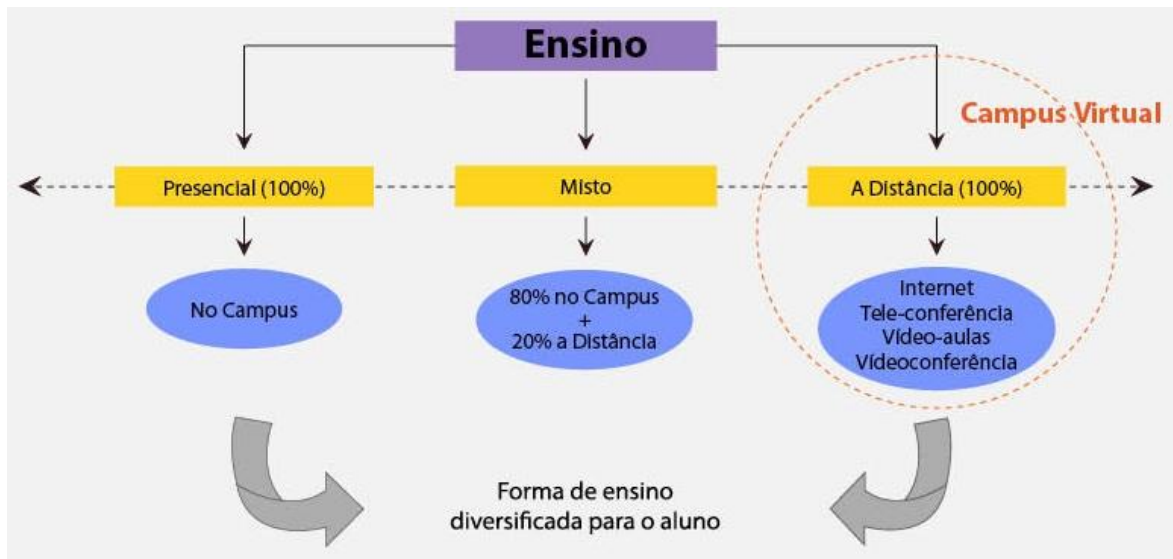


Figura 11- O ensino flexível na Unisul
 Fonte: Apresentação institucional, Unisul, 2011.

A organização didático-pedagógica da Unisul está fundamentada na concepção de educação permanente. Considera, assim, que os valores culturais e éticos e a formação sociotécnica são igualmente importantes para a atuação profissional e social, e inscrevem os avanços da ciência e da tecnologia num contexto cognitivo e ético de preocupação com as responsabilidades decorrentes. Tal compreensão de educação concebeu os critérios para a elaboração de Projeto Pedagógico da UNISUL e dos projetos pedagógicos de curso, os quais buscam propor organizações curriculares flexíveis e inovadoras. O que se pretende é assegurar integração e articulação das áreas de conhecimento, das disciplinas científicas, das modalidades e níveis de ensino (Figura 11) e das práticas de ensino, pesquisa e extensão. Neste contexto, assume como valor que o planejamento integrado das ações pedagógicas na Universidade é fundamental para promover a qualidade, a sustentabilidade e a identidade dos cursos e da instituição. (UNISUL, 2010).

4.2.2 O Campus UnisulVirtual: a evolução da EAD na Unisul

O campus da UnisulVirtual – UV é a unidade responsável pelas ações de educação a distância na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Entre suas principais ações, é responsável pelo planejamento, criação e implementação de cursos (projetos) a distância; pela capacitação de docentes e técnicos para o uso de metodologias de EAD; pelo desenvolvimento de tecnologias Web para o ensino. Apresenta como objetivos principais:

disponibilizar o conhecimento ao alcance de todos, independente do tempo e da localização geográfica; facilitar a formação personalizada e continuada à sociedade; desenvolver metodologias e serviços educacionais em favor da aprendizagem a distância; fomentar a investigação e a inovação na sociedade do conhecimento.

Em 2011, o Campus UV já era reconhecido como uma referência nacional de educação a distância, tinha parceria com o Exército Brasileiro, a Aeronáutica, a Marinha, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o Senado Federal, o Tribunal de Justiça, o Ministério da Defesa e o Ministério Público do Estado de Santa Catarina, entre outros parceiros. Tinha estudantes em todas as unidades da federação, e, ainda, em missões do Exército no Haiti, na Inglaterra, na Espanha, na Polônia, na Alemanha, no Japão, Angola, Moçambique e na África do Sul.

Entre os últimos processos avaliativos divulgados pelo MEC³², de 2007 a 2009, o desempenho dos alunos a distância da UnisulVirtual no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE³³ foi bem positivo. O Campus da UnisulVirtual teve, nesse período, nove cursos avaliados pelo ENADE e obteve conceito máximo em dois cursos: Gestão em Micro e Pequenas Empresas, atualmente chamado Processos Gerenciais; e Gestão Estratégica nas Organizações – ênfase em Gestão Financeira, hoje chamado apenas de Gestão Financeira. Além disso, outros cinco cursos tiveram nota 4 (quatro): Administração, Ciências Contábeis, Gestão Financeira, Marketing e Turismo. Isso significa que sete dos nove cursos avaliados apresentaram conceitos superiores ao referencial de qualidade.

4.2.3 Progressão das matrículas no Campus UnisulVirtual – 2003 - 2011.1

Os reflexos positivos do serviço educacional oferecido nos cursos de graduação do Campus UnisulVirtual podem também ser constatados, ao se acompanhar a progressão de matrículas desde que lançou o seu primeiro curso de graduação em 2003, conforme mostra o Gráfico 8, a seguir.

³² Fonte: e-MEC/INEP/MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 de outubro de 2011.

³³ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. O ENADE avalia o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, adotando como referências as Diretrizes Nacionais. A partir da média dos estudantes, é divulgado o conceito de cada curso, podendo variar de 1 a 5, sendo 4 o referencial de qualidade, e 5, a nota máxima, considerada excelente.

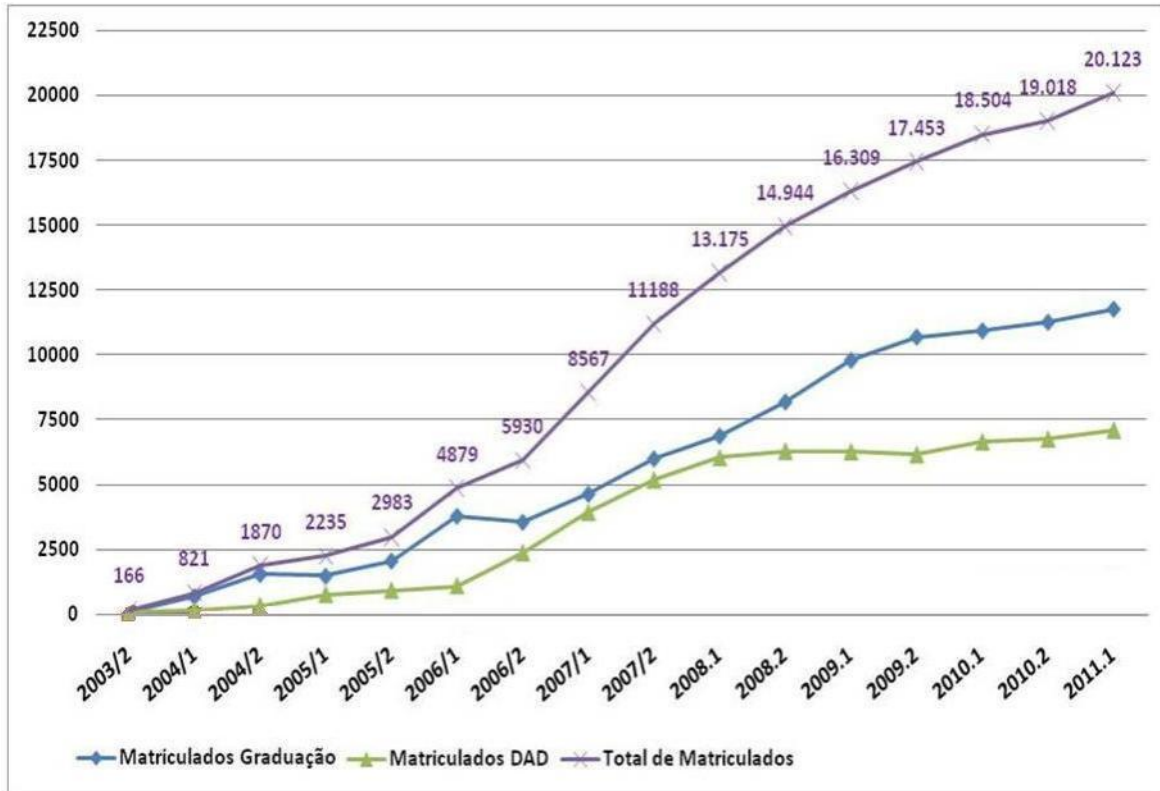


Gráfico 8- Progressão das matrículas no Campus UnisulVirtual

Fonte: Dados extraídos do Sistema Acadêmico Unisul, em julho de 2011.

No gráfico, fica visível como foi exponencial o crescimento do Campus. Em 2011, contava com 13 (treze) mil estudantes matriculados, distribuídos em 30 (trinta) cursos de graduação a distância (bacharelados, licenciaturas e complementações, e tecnólogos); e cerca de 7 (sete) mil estudantes cursando as disciplinas a distância oferecidas nos cursos de graduação presenciais da Unisul.

Este crescimento, é lógico, representou demanda por aumento no quadro de pessoal e maior especialização e destreza na gestão da complexidade em todos os processos. E por estar em pleno crescimento de sua estrutura, processos e equipe, ganha maior complexidade sua estrutura organizacional e, assim, os sistemas de informação, a cada ano. Nestes últimos 3 (três) anos, por exemplo, ao ter duplicado o número de alunos matriculados e ampliado a oferta de cursos, foi necessário investir fortemente em infraestrutura, em tecnologia da informação e comunicação e aumento de colaboradores para produção de mais materiais didáticos e atendimento no sistema tutorial. Nesse contexto, o uso da MAIAI como instrumento de gestão no Campus UnisulVirtual tem sido essencial, um importante auxiliar para tomada de decisão e escolha de estratégias. Desde a oferta de seu primeiro curso de graduação, com a aplicação das tecnologias de informação e comunicação – TIC, juntamente

com a tecnologia educacional, essa ferramenta vem contribuindo para o desenvolvimento, adaptação e oferta de inovadores serviços educacionais.

Na atualidade, a sua equipe multidisciplinar é composta por especialistas em gestão de pessoas, de recursos e de processos; na produção de materiais didáticos; na docência mediada por tecnologias; no atendimento ao aluno; no suporte tecnológico; na logística de produção e distribuição de materiais; e, no planejamento e na avaliação das diferentes atividades que compõem o seu modelo de gestão – em 2011 contava com mais de 800 (oitocentos) colaboradores. Na UV, fica em destaque a importância de cada função para o projeto educacional. O que dá vida ao projeto, energia e dinamismo é a gestão coordenada e a sinergia entre operações realizadas pelos seus agentes, os quais interatuam no sistema, desempenhando os seus papéis. As funções e a quantidade de agentes envolvidos em cada equipe estão diretamente relacionadas ao número de estudantes atendidos e à quantidade de locais em que são realizados os eventos presenciais (polos de atendimento e de aplicação das avaliações presenciais).

Os números da produção do Campus UV são bem volumosos, tais como a preparação e oferta semestral de cerca de 500 (quinhentas) disciplinas, o que representava a elaboração de materiais didáticos, como: conteúdos e atividades on-line, objetos de aprendizagem, web aulas, publicação de cronograma, plano de ensino, materiais complementares no espaço virtual de aprendizagem; a impressão e distribuição de mais de 60 (sessenta) mil livros didáticos impressos, a elaboração de mais de 1.500 (mil e quinhentos) instrumentos de avaliação presencial, e a impressão, distribuição, aplicação e correção de mais de 60 (sessenta) mil avaliações presenciais, entre outras atividades.

Para atender ao conjunto das necessidades da gestão pedagógica dos cursos superiores da UV, atender à natural demanda do desenvolvimento organizacional, atender à proposta de crescimento e manter com qualidade as operações cotidianas, as quais reúnem um conjunto amplo de pessoas e de áreas de interação, de aprendizagem e de trabalho, foi necessário saber atuar em consonância. Assim a UV passou a atuar em sinergia, em equipe, a constituir uma gestão participativa, aprender a trabalhar com sistemáticas reuniões entre os gestores e, em equipe, discutir e decidir quanto às melhores estratégias metodológicas e de gestão pedagógica. Em sua constante busca pelo aperfeiçoamento contínuo, a gestão pedagógica e a metodologia da UnisulVirtual têm conseguido oferecer condições de atender às necessidades pedagógicas e de comunicação entre professor, aluno e Instituição.

Todavia, assim como a Educação Superior a Distância no Brasil³⁴, a história da modalidade a distância na Unisul, mesmo que seja reconhecida como uma instituição pioneira nessa modalidade no Brasil, é relativamente recente.

A Unisul iniciou a investir em pesquisas aplicadas em EAD, no ano de 1999, com a criação do Núcleo Unisul Aberta, o qual teve por objetivo iniciar pesquisas para desenvolver metodologias e tecnologias próprias para atuar nesta modalidade. Em 2001, a instituição criou também o Programa UnisulVirtual, orientado para a preparação de professores, o desenvolvimento e a oferta de cursos a distância. Em 2002, a universidade unificou os dois programas e criou uma Diretoria de Educação a Distância, vinculada à Pró-reitoria Acadêmica, com a missão de gerenciar a oferta de cursos superiores a distância, disciplinas a distância para o ensino presencial e apoio on-line às atividades docentes. Esse projeto foi consolidado com o credenciamento da universidade junto ao MEC, em maio de 2003, para oferecer cursos sequenciais, de graduação e de pós-graduação a distância (Portaria MEC 238/2003 e Portaria MEC 1.067/2003), e posteriormente, com a criação do Campus UnisulVirtual, em 2005.

Nos anos de credenciamento da UNISUL, o começo da expansão da EAD, instituições públicas e privadas ofertavam cursos de graduação, cursos de formação específica, cursos de pós-graduação ou ações voltadas para políticas públicas, com foco na formação de professores leigos para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Por um lado, havia uma gama de modelos pedagógicos implantados ou começando a ser lançados; por outro lado, a efervescência das frequentes inovações tecnológicas e uma menor interferência de regulações do MEC permitiam um maior grau de liberdade para as instituições traçarem seus modelos educativos.

O modelo de educação a distância desenvolvido pelo Campus UnisulVirtual, desde a oferta de seu primeiro curso, é o de uma “universidade virtual”, com uma configuração de uso intensivo de tecnologias digitais para permitir contato on-line do aluno a distância com os professores tutores da Unisul, acesso remoto a conteúdos e atividades de aprendizagem, ferramentas de compartilhamento de estudos, biblioteca virtual e de registros e controle acadêmico. E, ainda, com envio de livros didáticos e guias de estudos impressos aos alunos.

³⁴ A legitimação da EAD no ensino superior ocorre após a LDB n. 9.394/96, com o seu art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

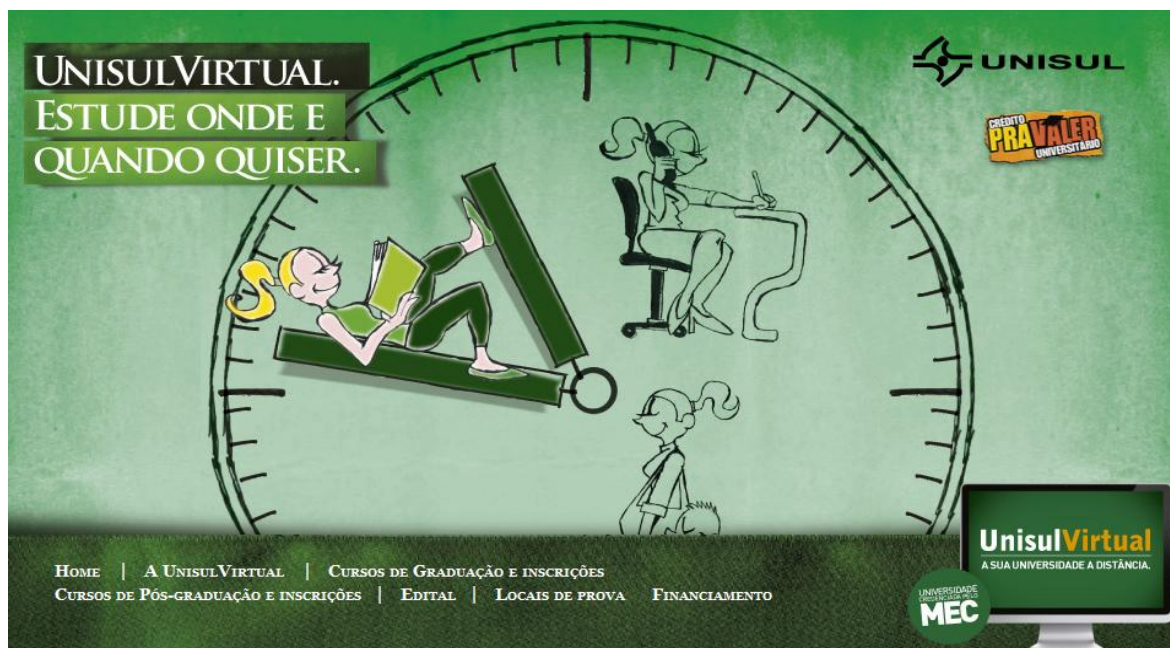


Figura 12 - Modelo de Educação on-line – Universidade Virtual
 Fonte: Setor de Marketing UV, 2011.

Conforme apresenta a Figura 12, com o slogan: “Estude onde e quando quiser”, a UnisulVirtual adota uma metodologia de ensino que prioriza o uso das TIC para o contato permanente dos alunos com os professores da universidade, o que permite que os alunos possam estudar e tirar as suas dúvidas a partir de qualquer computador conectado à internet.

A UnisulVirtual conta com um dispositivo de comunicação denominado Espaço Virtual de Aprendizagem – EVA, desenvolvido pela própria equipe de Tecnologia para ser acessado de qualquer computador ligado na internet via Web, como recurso principal para fazer a mediação pedagógica e promover os relacionamentos virtuais entre os professores e os estudantes e possibilitar acesso às leituras, atividades de simulação, de aprendizagem e avaliação nos cursos por meio de materiais didáticos impressos e digitalizados. O EVA proporciona acesso aos alunos e aos agentes do Sistema Tutorial, os quais, por meio das diferentes interações socioeducativas, efetivam a Comunidade Virtual de Aprendizagem UnisulVirtual; além de, também via Web, dar o caminho para acesso dos demais componentes do ensino universitário a distância, como conteúdos científicos estruturados, biblioteca virtual, sistemas de secretaria e de tutoria, murais de avisos e Web conferências on-line. (O EVA, desde a sua criação, até a atualidade, passa por ajustes e aperfeiçoamento constantemente, e muitos desses processos de aperfeiçoamento foram provenientes da MAAI.)

Ambicionando ser uma Universidade Virtual, e por ter constituído a sua própria metodologia antes de deliberações reguladoras do MEC, o modelo de educação a distância

adotado na Unisul até o ano de 2010 previa que, nas unidades conveniadas em todas as regiões do Brasil, os alunos se dirigiriam até lá apenas para realizar provas presenciais obrigatórias. Em setembro de 2010, assim como as demais IES que ofertavam EAD, a Unisul assinou um Termo de Saneamento de Deficiências da Universidade junto à Secretaria de Educação a Distância – SEED do MEC, e, nele, comprometeu-se a adequar o seu modelo às novas determinações do governo para essa modalidade de ensino (Portaria Normativa nº 2/2007 - MEC, 2007)³⁵. A partir do primeiro semestre de 2011, a UV remodelou sua configuração e implantou polos presenciais para seus alunos não conveniados a Forças Armadas³⁶. Os alunos da UV passaram, além de neles realizarem as avaliações presenciais, a contar com um tutor presencial para orientá-los em estudos iniciais e de adaptação à modalidade EAD, bem como, a usufruir de infraestrutura de laboratório de informática e biblioteca física.

O Termo de saneamento – cujo conteúdo foi elaborado conjuntamente com a Unisul e SEED/MEC, para ser cumprido até o final de 2011, teve como objeto, sobretudo, o compromisso da Universidade em dar continuidade ao aperfeiçoamento de seu modelo EAD. Além da implantação dos polos presenciais, como estrutura física e de pessoal, a UV se comprometeu, para aperfeiçoamento do seu modelo, a efetuar a adoção de: a) web conferências – aulas síncronas de revisão pelo professor, antes do final de cada disciplina; e, b) web aulas – maior oferta de vídeo aulas, de modo a integrar os recursos didáticos das disciplinas. A demanda por incremento de recursos didáticos multimídia na metodologia UV tem sido uma necessidade e vem crescendo em escala a cada semestre, fato constatado em diversos processos avaliativos internos. A demanda por multimídia tem crescido na medida em que, nos últimos anos, acompanhamos forte evolução e democratização do acesso à tecnologia digital e de rede, bem como, a comunidade acadêmica tem maior familiaridade e domínio dos recursos tecnológicos. Essa demanda fica visível, ao acompanharmos uma série histórica de comentários e sugestões de alunos durante autoavaliações na instituição (dos cursos e das disciplinas). Outro item que constou no referido termo foi a avaliação, a ser efetuada por uma banca editorial consultiva, de 100 % dos livros didáticos, verificando que todos atendam aos requisitos de qualidade estabelecidos. A Tabela a seguir demonstra a

³⁵ Passou a ser exigência do MEC (2007) que o sistema implantado na IES possibilite, também, que o estudante compareça ao polo para estudar e realizar as atividades avaliativas, trocar experiências e fazer pesquisas e discussão dos conteúdos, possibilitando-lhe tirar as suas dúvidas e aprender de forma colaborativa.

³⁶ Os alunos conveniados com as Forças Armadas estão sujeitos às regras de ensino militar, conforme preconiza art. 83 da LDB. Seguem sendo assistidos no modelo de apoio 100% virtual e efetuando avaliações presenciais somente nos locais credenciados pela Unisul.

quantidade de disciplinas ofertadas e livros didáticos que participam do fluxo de distribuição na UV.

Tabela 5- Número de disciplinas ofertadas e livros em processo de produção por semestre

	Livros para reimpressão	Livros p/ revisão e adaptação	Livros novos	Total disciplinas ofertadas
2005-A	○ 0	○ 0	● 85	○ 85
2005-B	○ 0	◐ 85	○ 34	○ 119
2006-A	○ 46	◐ 52	◐ 60	○ 158
2006-B	○ 86	◐ 89	◐ 43	◐ 218
2007-A	○ 70	◐ 71	◐ 40	◐ 181
2007-B	◐ 104	◐ 90	◐ 56	◐ 250
2008-A	◐ 119	● 132	◐ 63	◐ 314
2008-B	◐ 283	◐ 74	◐ 75	● 432
2009-A	◐ 264	◐ 81	◐ 70	◐ 415
2009-B	◐ 340	◐ 73	● 92	● 505
2010-A	● 362	◐ 37	◐ 40	● 439
2010-B	● 374	◐ 34	◐ 55	● 463
2011-A	● 397	TS	○ 26	● 423
2011-B	● 438	TS	◐ 47	● 485

Fonte: UnisulVirtual, 2011.

A Tabela 5 apresenta o intenso fluxo da produção de livros didáticos na UnisulVirtual. É possível constatar que os livros, materiais didáticos estão em permanente processo de revisão, pela sua natureza didática, como pelo processo de retroalimentação realizado após cada aplicação dos materiais com estudantes, professores e coordenadores, o que torna a revisão e adaptação prática constantes, na busca do aperfeiçoamento contínuo. Em 2011-A e 2011-B, TS significa Termo de Saneamento, indicando que 100 % dos livros foram avaliados por uma comissão editorial, sendo revisados e atualizados.

Na UnisulVirtual, a atualidade é marcada por investimentos e ações em prol do cumprimento do aperfeiçoamento de seu modelo. A UV busca manter-se compromissada com a democratização do conhecimento e com a pesquisa de desenvolvimento de sistemas educacionais mais abertos, flexíveis e ágeis, onde seus resultados, dentro desta linha de pensamento, possam se manter firmados pela qualidade do serviço educacional proposto. Para realização de suas ações (ROESLER et al., 2006), a UnisulVirtual utiliza e desenvolve tendências atuais na área de educação a distância, preocupando-se, em especial, com um modelo pedagógico adequado à realidade da instituição e dos alunos por ela atendidos.

Segundo Bittencourt e Roesler (2009), serviços educacionais de qualidade são oferecidos, quando os processos em funcionamento estão aptos a satisfazer, continuamente, as necessidades dos alunos e demais agentes.

O conjunto de decisões e planejamento realizados de forma participativa pela gestão pedagógica é o que determina a metodologia da UnisulVirtual. A metodologia, conduzida e integrada pela própria gestão pedagógica, se nutre e segue em desenvolvimento. Todas as ações partem de um projeto pedagógico pautado na construção de materiais didáticos, na atuação do sistema tutorial, no suporte tecnológico, na capacitação docente, na avaliação institucional e da aprendizagem. Combinadas, estas ações originam a gestão pedagógica do Campus UnisulVirtual, que adota uma metodologia de estudos, a qual prima pela aplicabilidade dos conteúdos, autonomia dos estudos e a escolha da melhor alternativa tecnológica em função direta do tipo de público a ser atendido, dos custos operacionais envolvidos, e, principalmente, da busca permanente por eficiência e eficácia para a transmissão, recepção, transformação e criação do processo educativo. (ROESLER et al., 2006).

A educação a distância, na compreensão da Unisul, é um processo que deve primar pela excelência da relação ensino-aprendizagem, e que alcança relevância quando deixa explícita sua potencialidade de ampliar o acesso à educação e ao saber. Com tal compromisso, o projeto maior da aprendizagem tem a intenção de possibilitar a compreensão gradual dos conceitos estudados conforme as necessidades amplas e particulares, ou seja: da Instituição, na oferta da organização curricular; e, do aluno, no transcorrer de sua aprendizagem relacionando a sua prática profissional e social. (ROESLER et al., 2006).

A sua metodologia se consolida com os materiais didáticos (Figura 13), elaborados com foco na autoaprendizagem, e com um ambiente virtual para efetivar a mediação pedagógica e a interação, de modo a apoiar o aluno e proporcionar-lhe o mais amplo acesso ao conhecimento. (BITTENCOURT; ROESLER, 2009).

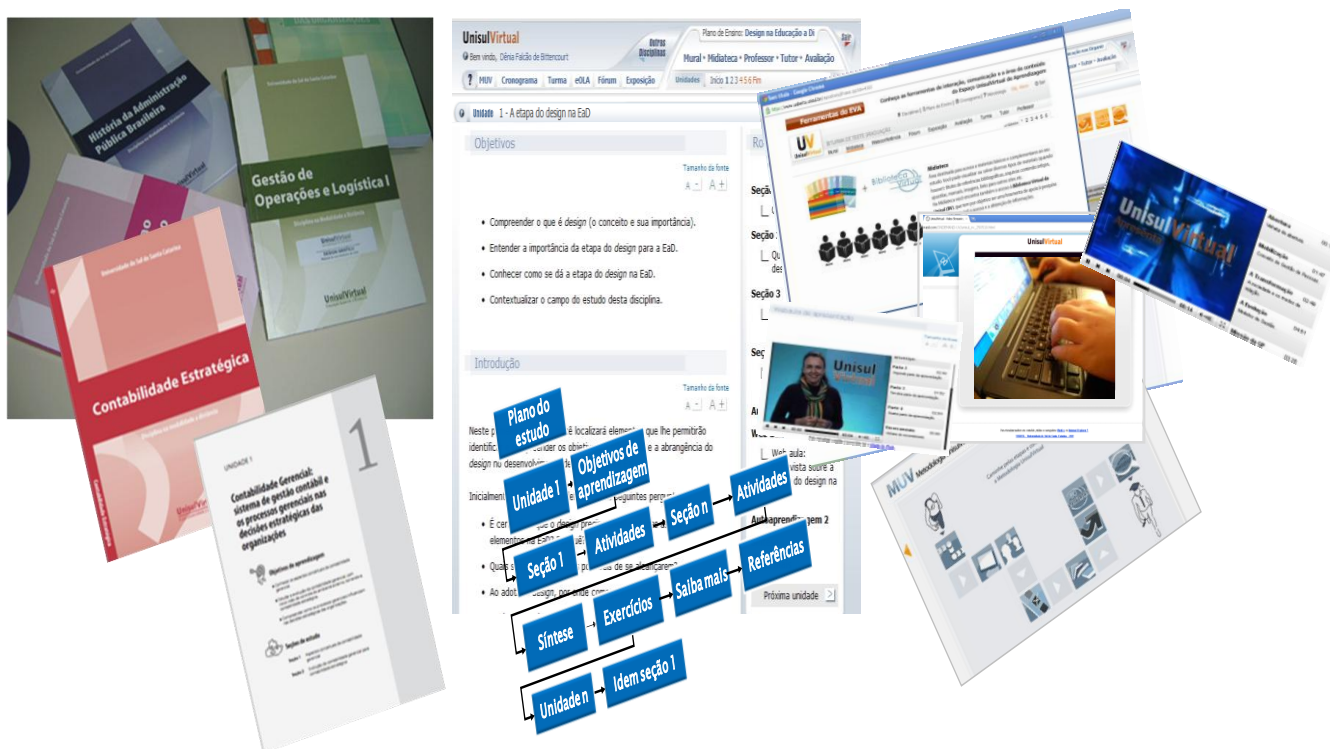


Figura 13 - Materiais e recursos didáticos do Campus UnisulVirtual
Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2012.

Quatro elementos são fundamentais nesta metodologia: os materiais de estudo e os recursos didáticos; o sistema tutorial – por meio do coordenador de curso, que garante o bom encaminhamento dos processos pedagógicos; dos professores, que realizam a mediação e avaliação pedagógica; e dos tutores que prestam suporte técnico-administrativo por meio das TIC (a partir de 2011, também nos polos, presencialmente); os sistemas de avaliação da aprendizagem e institucional (da disciplina e do curso); as vias de comunicação e interação.

A metodologia pedagógica da UnisulVirtual consolida-se sob um conjunto de estratégias pedagógicas e tecnológicas as quais são materializadas em agentes e componentes relacionados do seguinte modo:

- a) Agentes: o Coordenador de Curso, os professores conteudistas, os professores, os tutores on-line e presenciais, os colegas da turma e o estudante;
- b) Componentes: o Manual do Estudante e Tutorial on-line, com orientações da metodologia UnisulVirtual, o Manual do Curso (Projeto Pedagógico), o Plano de Ensino, o Informativo Acadêmico (calendário semestral com oferta das disciplinas e eventos), o Cronograma e Plano da Disciplina, o Livro Didático por disciplina, o Caderno de Atividades (se necessário), Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, com as ferramentas de comunicação/interação e Unidades On-line com Web-aula (vídeo), Objetos de aprendizagem (se necessário), Atividades de aprendizagem para estudo autônomo, para compartilhar produções e debates de interaprendizagem, com Mídia-teca / Biblioteca Virtual, com acesso a Web Conferências síncronas ou gravadas assíncronas, Atividades de avaliação a distância, e acesso aos questionários das

pesquisas de integração, avaliação da disciplina e do curso (instrumentos de avaliação institucional); Avaliações presenciais.

Esses agentes e componentes, que constituem a metodologia UV, necessitam atuar sinergicamente organizados e distribuídos em processos, para promoverem uma significativa e efetiva experiência de aprendizagem. Os processos que constituem a metodologia UnisulVirtual são o modelo de gestão institucional e pedagógica; o processo de criação dos projetos de curso; a produção dos recursos e materiais didáticos; a prestação de serviços acadêmicos, tutoriais e de atendimento ao aluno; os sistemas acadêmicos, de comunicação e interação; os sistemas de avaliação da aprendizagem e institucional; a secretaria de educação a distância; a logística de armazenamento, distribuição de materiais e de gestão de eventos. Entre estes, três processos podem ser destacados na metodologia UnisulVirtual: processo de produção de conteúdos – o qual consolida os materiais didáticos; processo de mediação pedagógica e acompanhamento ao aluno – que consiste no serviço educacional propriamente dito; a avaliação da aprendizagem e institucional.

O processo de produção de conteúdos é responsável pela produção dos materiais e recursos didáticos. A metodologia UV para o desenvolvimento dos estudos utiliza uma combinação de diferentes mídias como materiais didáticos. O conteúdo instrucional é adequado para atender às necessidades de aprendizagem e motivar o estudo autônomo. Os materiais didáticos são elaborados por professores conteudistas com o acompanhamento e participação de design instrucional especializado, visando à produção de componentes mediadores com caráter autoinstrucional, específicos para o estudo autônomo e a distância. Para a produção de materiais didáticos, os professores conteudistas realizam oficinas de capacitação ministrada pela equipe de design instrucional.

O processo de mediação pedagógica e acompanhamento ao aluno acontece principalmente via espaço virtual de aprendizagem. Os materiais e recursos didáticos – adquirem vida e significação através da interlocução e da interação entre sistema tutorial (docentes, tutores e coordenadores) e alunos. Os estudantes ao manifestarem seus feedbacks, orientam o que é necessário ser aperfeiçoado e revitalizado para melhor atendê-los. O Sistema Tutorial é responsável pelo gerenciamento, suporte técnico e atendimento ao aluno. É composto de Coordenador de Curso, responsável pela gestão docente e discente e implantação do projeto pedagógico do curso; por Professores, que acompanham diretamente o aluno em todas as questões de natureza pedagógica e de avaliação de sua aprendizagem; e por Tutores, que dão suporte e apoio acadêmico personalizado ao aluno em questões sociais,

administrativas e técnicas. Todos os agentes atuam de forma integrada e participam do processo de gestão da aprendizagem. Entende-se, portanto, como processo de mediação pedagógica e acompanhamento ao aluno, uma organização institucional de indivíduos (coordenador de curso, professores e tutores), procedimentos administrativos, tecnológicos e educacionais que, no conjunto, objetivam, particularmente, o atendimento às necessidades de ensino-aprendizagem do estudante, tendo como referência os materiais didáticos elaborados no processo de produção de conteúdos. Durante o período de oferta das disciplinas, os alunos têm atendimento diário por parte de professores e técnicos, para tirar dúvidas, encaminhar trabalhos, receber orientações de estudo e a correção de atividades realizadas. As provas presenciais são realizadas ao final de cada bimestre letivo, de acordo com as disciplinas em que o estudante esteja matriculado, no local de avaliação escolhido pelo aluno entre os oferecidos pela instituição.

Para orientar as ações dos Professores, existe uma Equipe de Capacitação e Acompanhamento Pedagógico – ECAP, que está em permanente contato com o professor, dando-lhe subsídios para a atuação no Espaço UnisulVirtual de Aprendizagem – EVA. A capacitação dos professores acontece num momento inicial, a partir do oferecimento de cursos, que trata sobre a metodologia da EAD e sobre as funções e atribuições de um tutor na UnisulVirtual. De forma continuada, são oferecidas oficinas que buscam sanar as dificuldades encontradas por estes professores durante o atendimento dos alunos a distância, tais como: a elaboração de avaliações e de feedbacks mais contextualizados aos alunos.

A avaliação do curso e da disciplina tem importância fundamental para a gestão e metodologia UnisulVirtual, pois é dela que advém a principal fonte de informação da satisfação e dos resultados obtidos, portanto é instrumento de legitimação e de oxigenação, é fonte essencial para que seus processos e serviços sejam pró-ativos, inovadores e caminhem para a excelência. O processo de avaliação da aprendizagem e de avaliação institucional (da disciplina e do curso) é responsável por aferir o aproveitamento da aprendizagem, os resultados, e, principalmente, serve para o aperfeiçoamento contínuo dos processos.

A avaliação da aprendizagem ocorre de forma processual e formativa, verifica se os objetivos das disciplinas foram atingidos e certifica o aproveitamento escolar do aluno.

A avaliação institucional (MAAI) é aplicada na UV, sistematicamente, desde 2003; sua função tem sido de grande valor para a gestão pedagógica, ela é uma fonte essencial para que seus processos e serviços sejam pró-ativos, inovadores e caminhem para o aperfeiçoamento contínuo. Os resultados do processo de avaliação permitem gerar informações para o processo de gestão, pois possibilitam diagnosticar como está a

metodologia UnisulVirtual, bem como a organização dos cursos, em todos os seus aspectos básicos: materiais didáticos, sistema tutorial e avaliação da aprendizagem dos alunos. Este conhecimento, disseminado por relatórios e reuniões, levam sugestões e recomendações às diferentes áreas: Direção do Campus, Coordenação de Cursos, Professores, e demais gestores; facilitam tomadas de decisões com maior assertividade, como por exemplo, a continuidade ou mudança dos componentes e agentes afetados.

Deste modo, com uso de instrumentos de avaliação e um modelo de gestão participativa, a inovação na prática institucional da UnisulVirtual acontece nos seus processos e na metodologia pedagógica: os valores manifestam escolhas estratégicas e tomadas de decisão que buscam como resultado oferecer um maior acesso à educação inovadora e de qualidade.

As ações de ensino e de aprendizagem a distância ocorrem a partir de metodologias que remetem ao uso intensivo das tecnologias de rede e digitais, e apresentam diferentes combinações e linguagens. Neste contexto, segundo Bittencourt e Roesler (2009. p. 3), as soluções didático-pedagógicas presentes na metodologia de educação a distância advêm de um processo de avaliação constante da gestão da aprendizagem, portanto, um processo cíclico que prima pela qualidade dos serviços educacionais de forma a implementar um modelo pedagógico adequado a realidade institucional e a dos alunos por ela atendidos.

A educação a distância no Campus Virtual da Unisul é um modelo em contínuo desenvolvimento, que atua em diálogo com a missão da Unisul, as exigências de regulação e avaliação do MEC, os cenários atuais da EAD, as emergentes necessidades dos seus estudantes e da sociedade. Educar a distância para a Unisul tem sido uma busca contínua pela excelência na relação ensino-aprendizagem e na ampliação de acesso a educação e ao saber.

4.2.4 O Curso de Graduação em Administração a Distância

Para análise das contribuições da MAAI na gestão pedagógica de um projeto específico de EAD, entre os projetos de graduação a distância que são desenvolvidos na UnisulVirtual, essa pesquisa selecionou o Curso em Administração a Distância.

A definição desse curso se deu por um conjunto de critérios subjetivos. Pelo valor que essa formação oferece a sociedade Como o fato dele ser um projeto concebido, contava com a experiência e o aperfeiçoamento de 3 (três) anos dos projetos percussores da instituição, bem

como, por prever como possibilidade o aproveitamento por combinação com diversos Cursos Superiores de Tecnologia³⁷ que são oferecidos na UnisulVirtual. A possibilidade de combinação acontece por ser ofertado com duas opções de ingresso: direto com a duração de 4 (quatro) anos e direito de diploma de Bacharel em Administração; e em duas etapas, a primeira com duração em média de 2 (dois) anos gerando um diploma de Tecnólogo, e após validação das disciplinas cursadas e ingresso por mais 2 (dois) anos, com obtenção do segundo diploma, de Bacharel em Administração. Quer dizer que esse curso, ao oferecer a possibilidade de ser combinado com Cursos Superiores de Tecnologia da UnisulVirtual, recebe os alunos egressos desses cursos, que queiram continuar seus estudos, e obter o grau de Bacharel em Administração. No entendimento da elaboração de seu projeto pedagógico, representa dizer que o Curso de Administração, foi concebido tendo no escopo, os projetos dos cursos tecnólogos que foram percussores ao mesmo. Portanto, leva no seu “DNA” uma importante representação da evolução dos cursos a distância oferecidos na UnisulVirtual.

O Curso de Graduação em Administração a Distância começou a ser ofertado em turmas abertas pelo Campus UnisulVirtual, após sua criação na Resolução Nº 63/06 - CÂM-GEN de 20 de dezembro de 2006, no segundo semestre de 2007. Em 2009, ao obter conceito 4 (quatro) na avaliação ENADE (MEC, 2011), alcançou um conceito superior para o referencial de qualidade SINAES (2007). Em 2010, foi submetido pelo Conselho Estadual de Educação/SC ao processo e teve publicado seu reconhecimento no Decreto 3.758, de 22 de dezembro de 2010, no Diário Oficial de Santa Catarina, nº 18.996.

Na Figura 14, a seguir, é possível identificar com são acessadas as informações do curso via Portal da UnisulVirtual.

³⁷ São Cursos Superiores de Tecnologia que podem ser validados para dar seguimento ao projeto de Bacharel em Administração: Gestão Pública, Administração Pública, Administração Legislativa, Logística, Micro e Pequenas Empresas, Segurança Pública, Gestão de Segurança Pública, Comércio Exterior, Gestão de Cooperativas, Gestão Financeira, Marketing, Processos Gerenciais, Segurança no Trânsito, Serviços Penais e Gestão da Tecnologia da Informação.

The image displays two overlapping screenshots of the UnisulVirtual website. The top-left screenshot shows the main home page with navigation menus, a search bar, and promotional banners for virtual courses and seminars. The bottom-right screenshot provides a detailed view of the 'Administração' course page, including its curriculum structure, admission requirements, and a video presentation by a professor.

Home Page Details:

- Logo: UNISUL - UNIVERSIDADE DO VALE DE SANTA CATARINA
- Navigation: Cursos, Pós-graduação, Extensão, Disciplinas Especiais, Pesquisa, CAMPUS VIRTUAL.
- Search: "Mais cursos de graduação a distância"
- Section: "Cursos de Graduação" with filters for "Bacharelado (7 opções)" and "Superiores de Tecnologia".
- Section: "Fique ligado" with news items.
- Section: "HOJE 19:30 às 21:00" for a seminar: "1º Seminário Virtual - curso de DIREITO a distância. Processo Digital: realidade e perspectivas".
- Section: "Seja um polo presencial da UnisulVirtual" with a "Processo seletivo" link.
- Section: "Extensão a distância" with "Cursos e programas abertos para a comunidade acadêmica".

Administration Course Page Details:

- Header: "Administração" with recognition details: "Reconhecimento - Resolução nº 107 e no Parecer nº 314, aprovados em 7/12/2010. CARGA HORÁRIA 3.000 h NÍVEL Graduação - Bacharel".
- Section: "Apresentação" with a video player showing a professor.
- Section: "Foco do curso" with a table:

Foco do curso	Requisitos / Investimento	Objetivos / Perfil profissional
Diplomação / Dados Legais		
- Section: "Você escolhe o seu caminho" with a flowchart:

Opção 1	Opção 2
Ingresso no curso de Administração	Ingresso em um curso de tecnologia
1º ano	1º ano
2º ano	2º ano
3º ano	Diploma de tecnologia
4º ano	Ingresso no curso de Administração
	3º ano
	4º ano
Diploma de Bacharel em Administração	
- Section: "Cursos do Projeto" listing related courses like "Gestão Pública", "Administração Pública", etc.
- Section: "Serviços" with links for "Biblioteca Virtual", "Minha Unisul", "SAIAC on-line", etc.

Figura 14 - Portal de acesso ao Campus UnisulVirtual, e ao Curso de Administração 2+2
 Fonte: Disponível em: <<http://www.unisul.br/unisulvirtual/home.html>>. Acesso em: 10 out. 2011.

No portal também é possível verificar que o Curso de Administração encontra-se estruturado em 8 (oito) semestres, de forma a atender: a) às diretrizes curriculares contempladas na Resolução CNE/CES Nº 4, de 13 de julho de 2005³⁸, relativas à Formação dos Graduados em Administração; b) às particularidades das formações dos diversos Cursos Superiores de Tecnologia da UnisulVirtual; c) à manutenção dos padrões de qualidade do curso presencial de graduação em Administração, oferecido pela Unisul.

³⁸ Resolução CNE/CES 4/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

As diretrizes curriculares definidas pela Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2005, apontam como requisitos para a Formação dos Graduados em Administração os seguintes conteúdos curriculares:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Esses conteúdos, no projeto pedagógico do curso em Administração, são distribuídos em núcleos de disciplinas denominados núcleo de Base (630 horas), de Concentração (1.440 horas), Eletivo (360 horas) e Orientado (480 horas); e, também, em atividades curriculares adicionais³⁹ (90 horas), que, em seu conjunto, totalizam uma carga horária total de 3.000 horas.

As principais diferenças entre o Curso de Administração oferecido na modalidade presencial, em relação ao oferecido na modalidade a distância na UNISUL, são: 1) este último tem 1 (um) Núcleo Orientado para atender grande parte dos Cursos Superiores de Tecnologia da UnisulVirtual; 2) utiliza, intensivamente, as chamadas metodologias de autoaprendizagem, próprias da educação a distância, com seus respectivos instrumentos de avaliação acadêmica, com todo o processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, ou seja, a autonomia passa a ser o elemento chave, sendo que o aluno poderá contar sempre com professores e tutores para o acompanhamento e avaliação da aprendizagem.

A concepção do Curso de Administração na modalidade a distância é baseada em planos de estudos, com os ajustes em áreas que requerem mais flexibilidade para atender as necessidades específicas dos estudantes a distância. São elementos essenciais para o desenvolvimento do projeto: o plano de aprendizagem, o tempo de dedicação ao estudo dos conteúdos e atividades, as datas de início, avaliações e fechamento, os mecanismos de

³⁹ As atividades curriculares adicionais são constituídas por diversas atividades acadêmicas, tais como: Iniciação Científica; participação ou publicação em eventos científicos; ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário; estágio curricular não obrigatório; monitorias; participação e/ou desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão; relatórios de pesquisas; entre outras.

controle que a instituição realiza, os registros, para acompanhar o processo, a definição dos processos de avaliação, a certificação e a tecnologia de suporte. Para garantir que tudo irá ocorrer conforme estabelecido, também irão interferir diretamente no serviço educacional a distância outros processos que dão suporte e apoio à gestão pedagógica, tais como: a logística de armazenamento, distribuição de materiais e de gestão de eventos; o serviço da Biblioteca; e o processo de ingresso e gestão acadêmica / a secretaria de EAD.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem no Curso de Administração a Distância segue diretrizes da Unisul. A Universidade pressupõe que os processos de avaliação abrangem a investigação de conhecimentos, a regulação de processos, a autoavaliação e a certificação de resultados. O objetivo, aqui, é possibilitar a intervenção necessária no decorrer do processo de aprendizagem, rever critérios e estabelecer padrões de excelência para o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. (UNISUL, 2010, p. 36). O sistema de avaliação do aproveitamento escolar deve refletir os pressupostos que embasam a concepção de educação, conhecimento, perfil do egresso, perfil do professor, objetivos do curso, estrutura curricular e as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes.

As atividades de avaliação têm o objetivo de atribuir notas ao desempenho (aproveitamento) do aluno. O modelo Unisul Virtual prevê como obrigatórias a realização das atividades de avaliação da aprendizagem por disciplina: a) avaliação a distância: ocorre no decorrer do período de estudo de cada disciplina, é disponibilizada por meio digital, no espaço virtual de aprendizagem; b) avaliação presencial: ocorre em cada disciplina ministrada e é realizada nos polos da Unisul Virtual. Esta avaliação é realizada por escrito, elaborada com questões subjetivas e engloba todo o conteúdo da respectiva disciplina. Após a correção, pelo professor, é digitalizada e disponibilizada aos alunos no sistema acadêmico Unisul Virtual.

Para obter aproveitamento na disciplina, o aluno precisa alcançar o mínimo de 7,0 (sete) pontos nas atividades de avaliação. Para termos de cálculo, é considerado o peso de 35% sobre a nota da avaliação da disciplina, e, de 65 %, sobre a nota da avaliação presencial. O aluno que não consegue o aproveitamento na disciplina necessário para a aprovação (7,0) tem o direito de fazer a avaliação final (AF). Neste caso, o resultado final (RF) relativo à disciplina é calculado somando a Avaliação da disciplina e a Avaliação Final, dividindo por 2. Será considerado aprovado, caso o Resultado Final (RF) seja maior ou igual a 6,0.

Desde a sua criação, a gestão pedagógica do Curso de Administração, conforme a metodologia utilizada no Campus da UnisulVirtual, tem como pressuposto permanecer voltada ao atendimento das necessidades dos agentes que nele interatuam, onde o aluno é o centro do seu processo. Neste sentido, a aplicação sistemática da MAAI ao final de cada

disciplina realizada nesse curso tem permitido a interação direta dos agentes e alunos com o aperfeiçoamento do serviço educacional. Ao avaliar sistematicamente a satisfação e escutar suas necessidades, possibilita a participação direta dos alunos no processo de aperfeiçoamento contínuo.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DA MAAI

Esta pesquisa, portanto, se propõe a descrever e analisar condições e critérios que definem a Metodologia da Autoavaliação Institucional – MAAI como propiciadora de reflexão e tomada de decisões, com vista ao aperfeiçoamento contínuo e inovação da gestão pedagógica de projetos em EAD.

A primeira seção desse capítulo tem como finalidade criar oportunidade para analisar o uso da MAAI no curso em Administração a distância da UV; analisar o seu potencial como instrumento de gestão pedagógica de projetos em EAD; realizar análise, partindo de seus registros – como dados, documentos, relatórios e relatos.

A segunda seção analisa as contribuições da MAAI como instrumento para a gestão pedagógica de projetos em EAD – especificamente, em série histórica, analisa o Curso de Administração a Distância da Unisul Virtual. A fonte de dados para a análise são os comentários e sugestões que os alunos firmaram voluntariamente, durante respostas a questões abertas presentes nos questionários da pesquisa de autoavaliação institucional – MAAI, durante o segundo período de 2007 ao primeiro de 2011.

A análise espera ampliar a compreensão sobre o potencial de uso dessa metodologia na gestão pedagógica de projetos em EAD.

5.1. O USO DA MAAI NA GESTÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA

A escolha do “Curso de Administração a Distância” oferecido pelo Campus Unisul Virtual como objeto empírico desta pesquisa deu-se por um conjunto de critérios subjetivos. Pelo valor que essa formação oferece à sociedade, por ser um projeto em EAD concebido a partir da experiência e o aperfeiçoamento de 3 (três) anos de projetos precursores da instituição, por prever como possibilidade a combinação com os Cursos Superiores de Tecnologia oferecidos na Unisul Virtual. Em destaque, justifica-se esta escolha pelos resultados positivos alcançados pelo curso na avaliação ENADE/ MEC⁴⁰, onde obteve

⁴⁰ Fonte: e-MEC/INEP/MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de outubro de 2011.

conceito 4 (quatro), considerado referencial de qualidade. A tabela a seguir apresenta resultados positivos em comparação com demais cursos de administração já avaliados e ativos.

Tabela 6 - Consulta e-MEC listas de Cursos de Administração a Distância ativos e submetidos a avaliação

	Nome do curso: ADMINISTRAÇÃO	Bacharelado		
	Modalidade a Distância	SINAES		
	Instituição(IES)	CC	CPC	ENADE
1	UNB	-	5	5
2	UFSC	-	5	5
3	COC	-	4	5
4	UNIS-MG	-	4	5
5	UFS	-	4	4
6	UNIP	-	4	4
7	UNISUL	-	4	4
8	UEMA	-	3	4
9	AIEC / FAAB	-	4	4
10	CEUCLAR	-	3	3
11	UNIUBE	-	3	3
12	UCB	-	2	3
13	UNOPAR	-	4	3
14	UNINOVE	-	3	3
15	UNIFACS	-	3	3
16	UCB	4	4	3
17	ULBRA	-	3	3
18	UAM	-	3	3
19	UNIFRAN	-	3	3
20	UNIJUI	-	3	3
21	UEPB	-	3	3
22	UNIMES	-	3	3
23	FEAD - MG	-	2	3
24	CESUMAR	-	4	3
25	UNIASSELVI	-	2	3
26	UNISA	-	2	2
27	UNIV. CIDADE DE SÃO PAULO	-	3	2
28	UNIDERP	-	3	2
29	UNIGRAN	-	3	2
30	UNITINS	-	2	2
31	UNIJORGE	4	2	2

Fonte: e-Mec (2012)

Resultados positivos em avaliações externas, que reforçam o uso da MAAI desde o início da oferta do curso no segundo semestre de 2007. A metodologia pedagógica UnisulVirtual aplicada no Curso de Administração a Distância é consolidada sob uma série de elementos, mas, especialmente, com os materiais didáticos elaborados com foco na autoaprendizagem e no estudo colaborativo, e com uma tecnologia de informação e

comunicação, materializada no EVA – Espaço Virtual de Aprendizagem, que, além de disseminar os materiais didáticos, efetiva a mediação pedagógica, acadêmica e a interação com coordenador de curso, professor, tutores e os colegas, de modo a apoiar e proporcionar ao estudante o mais amplo acesso ao conhecimento e aos serviços acadêmicos.

Os principais processos de comunicação e a interação na dinâmica da metodologia pedagógica acontecem por meio do Espaço Virtual de Aprendizagem – EVA. Nesse espaço, as relações são mediadas pelo professor e midiaticizadas em sua essência. No EVA, as seguintes funcionalidades são facultadas aos diferentes agentes:

a) Coordenador do curso: vinculado a todas as turmas de disciplinas do curso; é o responsável pela gestão das disciplinas a distância e de todos os processos que envolvem a vida acadêmica do aluno. O coordenador do curso pode publicar avisos no EVA.

b) Professor Conteudista: tem a responsabilidade de coordenar o desenvolvimento dos conteúdos programáticos de acordo com as disciplinas e os tópicos de estudos propostos em cada uma delas. Propõe recursos didáticos apropriados às necessidades da disciplina; elabora metodologias de ensino adequadas aos objetivos da disciplina; avalia o desempenho da disciplina a partir de seus objetivos. Observa-se que, na presente proposta de curso, o professor autor ou conteudista é responsável pela gravação de web aulas de revisão de conteúdo e poderá também ser o professor da disciplina.

c) Professor: assume um papel fundamental no processo educativo, na medida em que, com seu suporte e apoio, serão desenvolvidos os objetivos de aprendizagem da disciplina. O professor tem acesso a todas as ferramentas do EVA. O professor tem as seguintes atribuições:

c1) antes do início da disciplina: fazer a leitura dos materiais impressos (livro didático e manual do curso), observando as atividades propostas e demais informações; acessar o EVA da disciplina, com a finalidade de incluir ou atualizar seus dados; acessar o cronograma da disciplina para observar as datas sugeridas para o estudo das unidades, para a entrega das avaliações a distância e para a realização da Avaliação Presencial; finalizar o plano de ensino, complementando o item “critérios de avaliação”; incluir uma mensagem de boas-vindas e motivação; conhecer e revisar as unidades que disponibilizam os conteúdos on-line aos alunos; e fazer a abertura do primeiro Fórum de discussão;

c2) durante o oferecimento da disciplina: acessar o EVA todos os dias úteis do período de oferta da disciplina; responder às perguntas enviadas para a ferramenta professor em até 1 (um) dia útil; dar feedbacks por escrito e divulgar as notas das atividades de avaliação a distância, em até 4 (quatro) dias úteis após o envio pelo aluno; incluir, frequentemente, novas mensagens; elaborar as avaliações presenciais até a data solicitada pela equipe de design instrucional. Realizar web conferência de forma a intensificar a relação professor-aluno e contribuir no processo de ensino aprendizagem, acompanhando as ferramentas focadas no estudo colaborativo durante a oferta da disciplina;

c3) após a oferta da disciplina: corrigir as Avaliações Presenciais e divulgar as notas dentro do prazo previsto no calendário acadêmico; preencher o Diário de Classe e entregá-lo na Secretaria de Ensino a Distância (SEAD), dentro do prazo previsto.

d) Tutor: é o responsável pelo suporte e apoio acadêmico, personalizado, ao aluno, com o objetivo principal de mediar atividades acadêmicas, didáticas e de estudos

iniciais dos conteúdos, além de dar suporte em questões administrativas, técnicas e operacionais.

e) Alunos: são usuários do EVA para acessar os conteúdos e as atividades do curso/disciplina; realizar diferentes atividades planejadas para propiciar sua aprendizagem ativa; interagir com os colegas, debater ou colaborar com suas atividades de aprendizagem; interagir com o professor; e acompanhar sua trajetória por meio do relatório de atividades.

As principais ferramentas disponíveis no EVA aos estudantes estão a seguir descritas:

A) Mural: é a primeira ferramenta que os alunos e professores visualizam. No mural, são publicados os principais avisos referentes à turma; publicações essas tanto pedagógicas (feitas pelos professores) quanto acadêmicas e administrativas (feitas pelo Coordenador do Curso e Tutoria).

B) Cronograma: contém informações fundamentais ao processo, como as datas de entrega das atividades, a proposta de organização dos estudos das unidades, as datas de avaliação presencial, entre outras.

C) Plano de Ensino: é onde se encontram as informações da disciplina: conteúdos, unidades, carga horária, referências, sistema de avaliação e critérios de avaliação.

D) Unidades / Atividades: cada disciplina está dividida em unidades, conforme seu conteúdo e carga horária. Cada unidade prevê atividades que orientam o estudo dos alunos e visam promover a aprendizagem colaborativa, a socialização de conhecimentos, a interação entre os diferentes componentes da turma, entre outros.

D) Unidades / Web aula: nas unidades on-line e na ferramenta Perfil do Professor no EVA, estão presentes Vídeos de curta duração que são utilizados de forma integrada aos outros materiais da disciplina. A Web aula pode contemplar: a) apresentação do livro pelo professor conteudista, enfatizando o que se espera que o aluno aprenda. b) mensagem de boas-vindas, apresentação do professor e motivação para a disciplina; c) explicação de conteúdos de maior complexidade; d) Revisão do conteúdo; d) explicação sobre conteúdo e procedimentos para realizar atividades de avaliação a distância, etc. (essa ferramenta começou a ser utilizada na UV, no segundo semestre de 2008, todavia após o segundo semestre de 2010 é que sua participação em práticas de aprendizagem começaram a se fazer mais frequente).

E) Midioteca: nesta ferramenta, são inseridos materiais como a versão digital do material impresso, arquivos com artigos ou links, propostas de atividades e outros materiais de interesse do aluno. Bem como, é apresentado acesso ao site da Biblioteca Virtual da Unisul.

F) Exposição e Fórum: com foco no estudo colaborativo, essas ferramentas permitem que os alunos apresentem suas atividades aos colegas e participem de debates propostos pelo professor. Todos os colegas e professor da turma podem visualizar as publicações uns dos outros e realizar comentários de feedback ou complementares à atividade (A ferramenta Fórum, após o segundo semestre de 2010, pode ser programada também como uma atividade de avaliação a distância, onde o professor, via ferramenta Desempenho, pode fornecer feedback e nota individualizada aos alunos).

G) Avaliação / Desempenho: as atividades de envio obrigatório pelos alunos, as avaliações a distância (AD) são acessadas e remetidas através das unidades on-line e, uma vez enviadas, ficam arquivadas na ferramenta Desempenho. Essa ferramenta tem a finalidade possibilitar ao aluno acompanhar individualmente o feedback de sua atividade, verificar as sugestões de melhorias e as necessidades de ajustes das

mesmas, apontadas pelo professor, e, ainda, o resultado das suas avaliações a distância.

H) Avaliação / Pesquisa: os questionários de autoavaliação institucional realizadas pelos alunos ao final de cada disciplina, recebem chamada para acesso tanto na ferramenta Cronograma como no final da última Unidade on-line; eles ficam disponíveis na ferramenta Desempenho.

I) Professor e Tutor: essas ferramentas têm como finalidade a interação direta do aluno com o professor ou com a Tutoria, para sanar suas dúvidas. A lógica de funcionamento é a mesma dos questionamentos feitos aos professores em uma sala de aula normal, por isso, todos os questionamentos ficam disponíveis aos demais colegas de turma, da mesma forma como as respostas.

J) Turma: nesta ferramenta, é possível visualizar os dados de todos os participantes da turma: professor, alunos e monitores. Informações pessoais como e-mail dos demais colegas e o perfil: é possível enviar mensagens para um ou muitos membros da turma e no link “meu perfil” publicar informações pessoais.

L) Webconferência: ou videoconferência por computador, permite a comunicação síncrona entre professor e alunos. O professor, para aulas de revisão ou seminários, em um ponto remoto, pode manipular recursos tais como áudio, vídeo, imagens, gráficos, texto escrito, sequências animadas de imagens dinâmicas, fluxogramas; e os alunos podem participar em chat ou áudio para interagir e esclarecer eventuais dúvidas. As Webconferências são gravadas, ficando disponíveis aos alunos no EVA, que poderão acessá-las também de forma assíncrona (essa ferramenta começou a ser utilizada após o segundo semestre de 2010).

Desde a sua criação, a gestão pedagógica do Curso de Administração a distância, conforme a metodologia utilizada no Campus da UnisulVirtual, assume como pressuposto permanecer voltada ao atendimento das necessidades dos agentes que nela interatuam, onde o estudante é o centro do seu processo. Nesse sentido, assume como estratégia fazer uso da aplicação da MAAI desde a primeira oferta do Curso, para favorecer a interação direta com agente e atuar a favor do aperfeiçoamento do serviço educacional.

Na gestão pedagógica do curso de Administração a Distância, a MAAI tem sido aplicada como um importante instrumento para apoiar a tomada de decisões e seleção de estratégias voltadas ao aperfeiçoamento contínuo do serviço educacional oferecido.

Para melhor evidenciar o contexto das contribuições da MAAI à gestão pedagógica do curso de Administração a Distância, são retomados, a seguir, resultados históricos dos indicadores de desempenho. Esses são apreciados durante o período da análise: a movimentação de estudantes (ingressos, formados, evasão, matrículas); o aproveitamento da aprendizagem (percentual de aprovados e de reprovados); a pesquisa de satisfação com resultados de itens de desempenho (apresentados no Quadro 5, capítulo 3) do curso na Pesquisa de Autoavaliação Institucional.

A Tabela 7, a seguir, apresenta a movimentação acadêmica do curso de Administração a Distância UV, desde a oferta de sua primeira turma no segundo semestre de 2007, até o primeiro semestre de 2011.

Tabela 7 - Indicador de desempenho: movimentação acadêmica do curso de Administração UV

Período	Ingressantes	Evasão	Formados	Matriculados (restantes)
2007.2	31	0	0	31
2008.1	183	27	3	184
2008.2	299	45	0	438
2009.1	312	89	11	650
2009.2	318	135	20	813
2010.1	346	140	45	974
2010.2	319	145	45	1103
2011.1	246	130	56	1163
Total	2054	711	180	1163
%		35%	9%	57%

* O cálculo de restantes é realizado por período, a partir do número de Ingressos menos a soma do número Evasão e Formados.

** Matrículas é igual à soma da frequência acumulada dos restantes.

Fonte: Sistema Acadêmico Minha Unisul, dados extraídos 2007.2 a 2011.2.

Na Tabela 7, é possível acompanhar a movimentação acadêmica desde a primeira oferta do curso, no segundo semestre em 2007, até o primeiro semestre de 2011. No quesito Ingressos e Matrículas, o curso inicia com 31 alunos; passa por um rápido crescimento de mais de 900 por cento em 2008, onde cresceu para 438 alunos matriculados; mantém uma escala ascendente em 2009 e 2010, chegando à máxima de ingressos de 346 alunos no primeiro semestre de 2010; no segundo semestre de 2010 e primeiro semestre de 2011, certa diminuição no número de ingressos de alunos. Sugere aos gestores necessidade de investigar causas.

Em relação a Formados, como o curso prevê 8 semestres em sua matriz curricular, o período investigado nessa pesquisa não permite verificar valores comparativos para análise. Conforme a Tabela apresenta, antes do segundo semestre de 2009, apenas 14 alunos formados, provavelmente oriundos de transferências de outras instituições. Após segundo semestre de 2009 até o primeiro semestre de 2011, o número de formados começa a crescer, totalizando, até o final do período, 180 formados. Provavelmente, entre os Formados no período analisado muitos sejam oriundos da opção de ingresso que primeiro recebeu o

diploma de tecnólogo e precisou complementar o curso somente com mais dois anos. Os formados que optaram pelo bacharelado de 4 anos – com a primeira turma, ocorreu no segundo semestre de 2007 –, somente irão ser contabilizados no segundo semestre de 2011. Quanto à Evasão, a Tabela 6 ainda permite inferir, sob o ponto de vista do número de Matrículas por período, que o percentual tem seguido certa regularidade, atingindo o maior índice no segundo semestre de 2009: 16 por cento; a partir do primeiro semestre de 2010, vem obtendo leve redução, culminando, em 2011, com 11 por cento – o que demonstrando que as ações para a retenção dos matriculados podem estar surtindo bons efeitos.

Os resultados da movimentação acadêmica podem ser assumidos como positivos, todavia se recomenda que sejam percebidos no conjunto com os demais indicadores. Sugere-se investigar causas que levaram a evasão crescer no segundo semestre de 2009, bem como, após o primeiro semestre de 2011, o número de Ingressos diminuir. Merece ser lembrado, nesse contexto da análise, que o período assinalado coincide com o período em que, na instituição, começaram a ser percebidas repercussões promovidas pelas ações reguladoras da EAD impostas pelo MEC e apresentadas no capítulo 1 e 2.

A Tabela 8, a seguir, apresenta a série histórica do período analisado, com o aproveitamento da aprendizagem (percentual de aprovados e de reprovados). Esses resultados, quando comparados com os resultados dos demais cursos da UV, permitem verificarmos se o curso está na média dos cursos ou inferior a ela.

Tabela 8 - Indicador de desempenho: Aproveitamento semestral do curso de Administração

	Aprovação		Reprovação	
	Frequência	%	Frequência	%
2007.2	175	95%	10	5%
2008.1	971	92%	84	8%
2008.2	1861	83%	467	17%
2009.1	2862	82%	649	18%
2009.2	5481	88%	780	12%
2010.1	5368	85%	967	15%
2010.2	5214	85%	929	15%
2011.1	5296	83%	1074	17%

Fonte: Sistema Acadêmico Minha Unisul, dados extraídos 2007.2 a 2011.2.

O indicador de desempenho do aproveitamento semestral permite acompanhar o percentual de aprovação e reprovação dos estudantes no curso, comparar os diferentes

períodos, o curso em relação a si mesmo. A Tabela demonstra que, no primeiro ano de implantação do curso, o índice de reprovação foi 5 e 8 por cento, inferior aos demais períodos subsequentes. Nos demais períodos, os percentuais de reprovação se mantiveram próximo a 16 por cento, com exceção do segundo semestre de 2009, que foi de 12 %. Esses resultados podem indicar a necessidade de investigar o conjunto de disciplinas oferecidas em cada período, quais estão acima da média ou abaixo, de modo a compreender o que está influenciando seu desempenho.

Quando este percentual é desdobrado pelas disciplinas implicadas em cada período, permite verificar quais apresentam maior aprovação, ou reprovação. Por exemplo, na Tabela 8, é possível realizar análise comparativa da média do desempenho dos estudantes em relação a cada disciplina, para investigar, em conjunto com demais indicadores, quais disciplinas merecem receber maior atenção.

Tabela 9- Aproveitamento semestral de disciplinas do curso de Administração UV

Disciplinas	Aprovação		Reprovação	
	Frequência	%	Frequência	%
IPO	122	60%	80	40%
MF	112	61%	72	39%
TME I	122	76%	39	24%
CP	113	77%	34	23%
MÉDIA	158	83%	32	17%
GM I	134	84%	25	16%
JE	100	85%	17	15%
GOL I	126	86%	21	14%
GF I	121	86%	20	14%
DE	159	88%	21	12%
PO	124	88%	17	12%
HPA	114	88%	15	12%
FE	124	89%	16	11%
LPT	144	90%	16	10%
EAP	132	90%	14	10%
CI	129	90%	14	10%
LS	170	91%	17	9%
FE	144	92%	13	8%
GE I	116	93%	9	7%
E I	125	94%	8	6%
GM II	115	94%	7	6%
GP I	113	94%	7	6%
GC	156	95%	9	5%
GP II	138	95%	7	5%
GE II	137	96%	5	4%
GOL II	136	97%	4	3%

Fonte: Sistema Acadêmico Minha Unisul, 2011.

A Tabela 9 relaciona as disciplinas com maior número de matrículas no curso de Administração, destaca que os dois extremos – aquelas disciplinas que estão com índice de reprovação alto – estão maior que a média; também relaciona as que estão com índice alto de aprovação. No alto da Tabela, aparecem as disciplinas IPO e MF, com índice de 40 e 39 por cento de reprovação; e, no ponto mais baixo da lista, as disciplinas GE II e GOL II, com 96 e 97 por cento de aprovação. Assim, as informações facilitam identificar e priorizar, entre as diversas disciplinas em EAD, quais necessitam de maior atenção e foco na avaliação das questões qualitativas, de modo a aprimorar o serviço educacional oferecido, como por exemplo, planejar a revisão do conteúdo ou a inserção de novos recursos, tais como: web aula, objetos de aprendizagem, caderno de atividades, ou webconferência entre outras estratégias didáticas.

A Tabela 10, a seguir, apresenta resultados do indicador de desempenho: pesquisa de satisfação (pesquisa de autoavaliação institucional); demonstra resultados da análise da representatividade das pesquisas durante os períodos analisados.

Tabela 10 - Pesquisa de autoavaliação institucional: análise da representatividade

	Frequência Matrículas	Frequência Participantes	Frequência total de questionários respondidos*	% Participantes / Matrículas (representatividade)	Média de questionários respondidos por aluno no curso
2007.2	31	9	19	29%	2,1
2008.1	184	63	150	34%	2,4
2008.2	433	143	386	33%	2,7
2009.1	680	161	416	25%	2,6
2009.2	827	242	581	29%	2,4
2010.1	976	294	682	30%	2,3
2010.2	1098	281	631	26%	2,2
2011.1	1163	266	595	23%	2,2

* Participação voluntária, um aluno pode responder a um questionário por disciplina.

Fonte: Sistema Acadêmico Minha Unisul e Banco de dados relatórios UV, 2007.2 a 2011.2.

A representatividade apresentada na Tabela 10, isto é, o percentual de alunos matriculados, que participaram da pesquisa nos diferentes períodos de aplicação da mesma, mostra-se significativa, considerando que não é obrigatória a participação, e sim uma ação voluntária. Com uma média de 29 por cento de estudantes participantes, o primeiro semestre de 2008.1 apresentou maior índice, com 34 por cento; e o primeiro semestre de 2011, o

menor índice, com 23 por cento. Mesmo mantendo-se representativa, a diminuição que aparece no índice em 2011.1 sugere atenção do analista, para, junto aos demais indicadores, buscar possíveis causas da retração.

A Tabela 11, a seguir, atende o indicador de desempenho: pesquisa de satisfação. Nela, consta a série histórica dos itens de desempenho no período analisado, em relação à avaliação geral do curso de Administração a Distância UV.

Tabela 11 - Itens de desempenho: avaliação geral do curso de Administração UV

Item de desempenho	47 - Em relação aos objetivos propostos, o curso está:	48 - Em relação as suas expectativas de aprendizagem, o curso foi:	49 - Em relação à aplicabilidade dos conhecimentos no seu trabalho / desenvolvimento, o curso está:
2007.2	90%	90%	90%
2008.1	91%	90%	86%
2008.2	93%	92%	90%
2009.1	94%	91%	91%
2009.2	96%	94%	92%
2010.1	97%	94%	91%
2010.2	95%	92%	91%
2011.1	95%	95%	90%

Fonte: Banco de dados relatórios UV, 2007.2 a 2011.1.

É possível inferir, na Tabela 11, que o curso de Administração a Distância UV apresenta resultados bem satisfatórios quanto aos itens de desempenho referentes à avaliação geral, uma vez que, ao serem somados os resultados ótimo e bom, quase todos os índices foram superiores a 90 %. E que, para o item: “47 - Em relação aos objetivos propostos, o curso está:”, o maior índice chegou a 97 % no primeiro semestre de 2010. Para o item: “48 - Em relação as suas expectativas de aprendizagem, o curso foi:” obteve 95 % em 2011, e, para o item: “49 - Em relação à aplicabilidade dos conhecimentos no seu trabalho / desenvolvimento, o curso está:”, o maior item foi 92 % no segundo semestre de 2009.

Ao ser observado o conjunto de resultados da Tabela 10, é possível constatar que os itens 47 e 48 apresentam em escala crescente os seus índices, permitindo inferir que prováveis ações pedagógicas repercutiram em aumento na satisfação de seus estudantes. O item: 49, que se refere à aplicabilidade dos conhecimentos no trabalho e desenvolvimento profissional, embora tenha crescido após obter menor índice no primeiro semestre de 2008 (86 por cento),

praticamente tem permanecido, em média, em 91 por cento, indicando que esse quesito deve receber atenção dos agentes para aperfeiçoamento.

No Gráfico 9, a seguir, é possível acompanhar os resultados obtidos, nos diferentes períodos, pelo conjunto de itens de desempenho quantitativos das pesquisas de autoavaliação institucional traduzidos em um único índice. O gráfico apresenta a evolução dos índices obtidos pelo Curso de Administração em comparação com a evolução dos índices médios obtidos pelos demais cursos da UnisulVirtual.

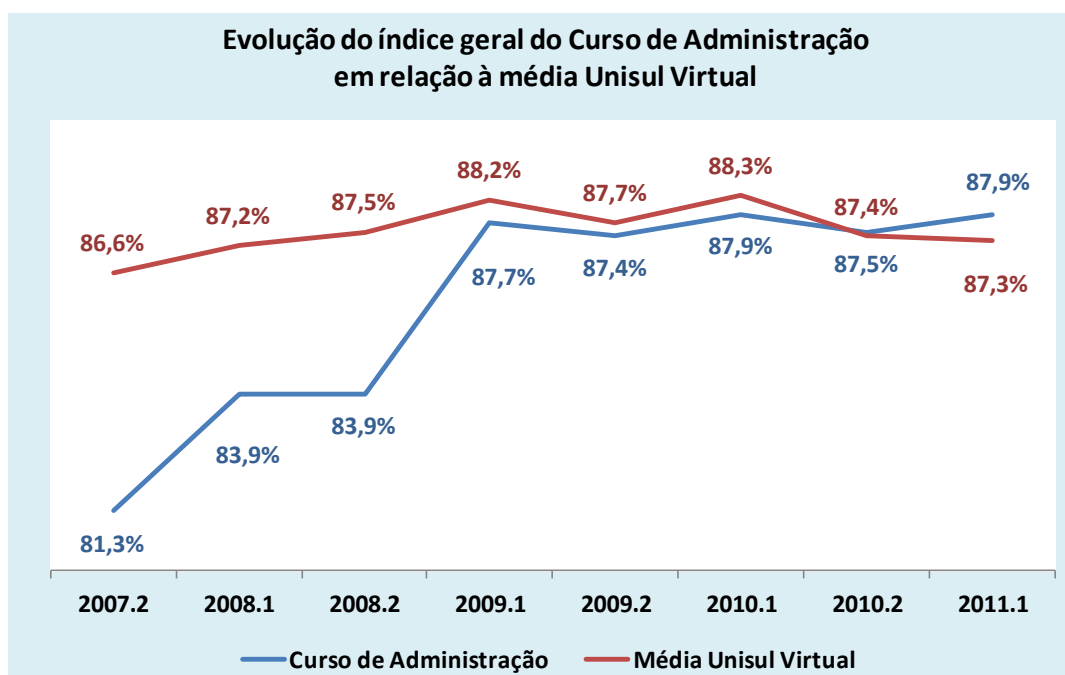


Gráfico 9 - Evolução do índice geral do Curso de Administração em relação à média de todos os cursos de graduação Unisul Virtual

Fonte: Banco de dados relatórios UV, 2007.2 a 2011.1.

No gráfico, é possível acompanhar visualmente uma significativa evolução nos índices obtidos pelo curso de Administração. O curso, em relação a si mesmo, saindo de 81,3 por cento e chegando ao final do período analisado em 87,9%. E, em relação à média UV, quando apresentou, no pior desempenho, um índice 5,3% inferior à média dos demais cursos, e, no melhor desempenho, nas duas últimas avaliações, após igualar o índice, superou em cerca de 1 % a média dos demais cursos da UV. Ao obter 87,9% como índice de satisfação no conjunto dos itens de desempenho, de uma máxima de 100%, é possível constatar que, para ir ao encontro da excelência, deverão ser realizadas novas ações na gestão pedagógica para aperfeiçoamento do curso. Ações que sejam orientadas como por exemplo, o Curso em Administração, por oferecer um ciclo de 4 anos, bem mais longo que os 2 anos dos Cursos

Superiores de Tecnologia, necessita oferecer um incremento nos recursos motivacionais e de variação no design como estratégia para manter o interesse dos estudantes nas atividades propostas.

A evolução do índice geral do Curso é indicativo de que, possivelmente, as sucessivas aplicações da MAAI – concedendo informações sobre a satisfação ou fornecendo sugestões para o serviço educacional - podem indicar que as intervenções trabalhadas junto aos agentes repercutiram em novas ações na gestão pedagógica do curso de Administração UV – que contribuíram para o aperfeiçoamento contínuo do curso. Neste contexto é que se justifica essa para analisar contribuições da MAAI na Gestão Pedagógica da EAD.

5.2 A ANÁLISE DA PESQUISA

A seção aplica a metodologia de pesquisa apresentada no capítulo 4 e segue para a análise, fazendo uso do referencial teórico-metodológico definido nos capítulos 1 e 2. Organiza, categorizando por temas, e seleciona os comentários e sugestões armazenados no banco de arquivos de questionários enviados nas pesquisas de autoavaliação. Analisa contribuições baseadas nos referenciais teóricos apresentados nos capítulos: Avaliação Institucional em IES e Gestão Pedagógica em Projetos em EAD.

A finalidade é criar oportunidade para analisar o uso da MAAI no contexto do Curso de Administração, avaliar o potencial deste instrumento de aperfeiçoamento contínuo e de inovação da gestão pedagógica de projetos em EAD e reconhecer dificuldades e sucessos.

Para analisar as contribuições da MAAI como propiciadora de reflexão e tomada de decisões voltadas ao aperfeiçoamento contínuo e inovação da gestão pedagógica do curso de Administração UV, conforme explicitado no capítulo 1, a pesquisa faz uso da abordagem qualitativa, da análise de conteúdos e do método crítico-dialético.

A seção propõe a apresentação dos temas categorizados, o quadro com os enunciados selecionados, e, em seguida, um diálogo com os referenciais apresentados nos capítulos 2 e 3, sobre avaliação institucional em IES e, com maior foco, sobre a gestão pedagógica de projetos em EAD.

Desse modo, para análise dos dados, os principais instrumentos utilizados são a pesquisa documental secundária. Já, para compor os argumentos críticos-dialéticos das

contribuições da MAAI, conforme a categorização dos temas realizados por análise de conteúdo, fez-se uso da pesquisa bibliográfica, apresentada, principalmente, no capítulo 2.

A investigação da análise de conteúdo e aplicação do método crítico-dialético para buscar as contribuições da MAAI sobre os comentários e sugestões que os estudantes enunciaram nas pesquisas de autoavaliação institucional, tem como proposta analisar a tese: “há um movimento dialético de construção e contribuição nas relações existentes entre a MAAI e a Gestão Pedagógica de Projetos em EAD.”

O método de análise de conteúdos é utilizado para preparação, categorização dos dados; e, o método crítico-dialético, para selecionar, comparar, acompanhar as contribuições e refletir sobre elas.

Para categorização, foram definidas, na análise, três dimensões da gestão pedagógica: recursos, docentes e discentes. Para compor os argumentos teóricos das contribuições da MAAI segundo categorização dos temas proposto para a análise, fez-se uso da pesquisa sobre esses temas apresentada no capítulo 3. As análises são apresentadas em forma de uma síntese de múltiplas determinações categorizadas, evidenciando necessidades de ações para ajuste, apoio, aperfeiçoamento e/ou inovação; ou trechos que elogiam ou reforçam um atributo manifestado. A ausência, ou a repetição, ou aprofundamento do assinalamento nos semestres seguintes permite inferir se medidas evolutivas foram efetivadas, ou não.

Na análise, foram identificados Temas categorizados (Quadro 7) por conteúdos, com base na análise de contribuições na gestão pedagógica, nas Dimensões que devem ser contempladas, segundo o MEC (2007), no Projeto Político-Pedagógico, e nos indicadores de Qualidade do MEC para EAD no Ensino Superior:

Elementos didáticos analisados na pesquisa	Indicadores de Qualidade MEC para a Educação a Distância no Ensino Superior ⁴¹	Dimensões contempladas no Projeto Político Pedagógico da Instituição *	Temas dos dados categorizados por método de análise de conteúdo que são abordados na pesquisa
Recursos	Indicador 04 - Qualidade dos recursos educacionais	(iii) Materiais didáticos	Tema 1: Conteúdo e forma de apresentação do livro didático Tema 2: Em relação a “exemplos” Tema 3: Atividades de aprendizagem Tema 4: Web-aula (vídeo via web) Tema 5: Webconferência
Docentes	Indicador 05 - Comunicação / Interatividade entre professor e aluno Indicador 03 - Equipe profissional multidisciplinar	(ii) Sistemas de Comunicação (v) Equipe multidisciplinar	Tema 6: Mediação pedagógica e comunicação Tema 7: Tempo de resposta Tema 8: Feedback das avaliações presenciais Tema 9: Capacidade de transmitir conhecimento Tema 10: Capacidade de promover a participação Tema 11: Habilidade com recursos multimídia Tema 12: Distância transacional
Discentes	Indicador 01 - Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico Indicador 02 - Desenho do projeto: a identidade da educação a distância Indicador 07 - Avaliação de qualidade contínua e abrangente	(i) Concepção de educação e do currículo no processo de ensino e aprendizagem (iv) Avaliação	Tema 13: Estudo autônomo Tema 14: Tempo de dedicação Tema 15: Aprendizagem significativa Tema 16: Participação e interação com a turma Tema 17: Avaliação geral do curso
Elementos não pedagógicos	Indicador 06 - Infraestrutura de apoio Indicador 08 - Convênios e parcerias Indicador 09 - Edital e informações sobre o curso de graduação a distância Indicador 10 - Custos de implementação e manutenção da graduação a distância	(vi) Infraestrutura de apoio (v) Gestão Acadêmico-Administrativa (vi) Sustentabilidade financeira	MAAI não contempla diretamente esses temas

Quadro 7 - Elementos didáticos e comparação com indicadores e referenciais de qualidade MEC / SINAES / INEP

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2012.

⁴¹ * Fonte: Brasil, MEC (2007)

A análise foi baseada no quadro e realizou seleção de comentários e sugestões por período de aplicação, categorização por método de análise de conteúdo para realizar a seleção de trechos enunciados dos alunos pelos elementos didáticos: recursos, docentes, e discentes.

Os trechos selecionados têm como foco demonstrar a evolução dos elementos didáticos, buscando exemplos do antes e do depois de receber contribuições da MAAI à gestão pedagógica em EAD.

Contudo cabe sinalizar, também, que essa análise é realizada com plena consciência da relatividade dos achados. Sabe-se que os fatos enunciados se transformam a partir de condições históricas determinadas no momento de sua ocorrência, e que o processo educacional é tido como um todo dinâmico, sem fim e percebido de forma integrada. Ainda: não há a pretensão de esgotar, nessa análise, todas as suas contribuições, mas sim relevar o seu valor ou potencial de ação.

5.2.1 A Análise das contribuições da MAAI

A partir da seleção e análise de banco de dados com os comentários dos estudantes, comparando a aspectos teóricos espera-se poder inferir com quais pontos a MAAI vem contribuindo. Também, ao categorizar os dados em séries históricas, o esperado é ampliar a compreensão sobre novos pontos que ainda podem ser aproveitados para o aperfeiçoamento contínuo do curso.

A lógica da apresentação propõe a apresentação do tema, o quadro com os enunciados selecionados, e, em seguida, os referenciais apresentados no capítulo 2 sobre gestão pedagógica em EAD.

A análise propõe temas representativos em cada categoria relacionando-os com comentários sobre necessidades, atendimentos ou desejado desempenho em breve. Os comentários selecionados apontam um para uma necessidade anterior, e o outro para o atual estado do recurso, da percepção de seu aperfeiçoamento ou da geração de uma nova necessidade.

Entre os achados nessa direção a partir do método de análise de conteúdo foram selecionados comentários relativos às dimensões Recursos, Docentes e Discentes. Para aplicar o método de análise crítico-dialético, os comentários em pares são apresentados sob uma série histórica, categorizados por dimensão e tema de análise, um comentário representa

um período anterior (tese) e outro um período atual (antítese); depois são analisadas possíveis contribuições da MAAI com base nos aspectos teóricos apresentados no capítulo 1 e 2 (síntese).

A finalidade é revelar o potencial de contribuições da MAAI para prestar informações e achados, intervir na tomadas de decisões e na escolha de novas estratégias que promovam o aperfeiçoamento do sistema e a satisfação dos estudantes a Gestão do Projeto de EAD em estudo.

Desse modo, apresentam-se em sequência as análises das dimensões recursos, docentes e discentes em relação a contribuições da MAAI na gestão pedagógica do curso de Administração em EaD.

5.2.1.1 Análise da dimensão Recursos

Os quadros a seguir mostram em temas (conteúdos), os comentários selecionados como significativos entre dados analisados, e aspectos teóricos que demonstram como a MAAI pode contribuir para aperfeiçoar a dimensão Recursos na Gestão Pedagógica em EAD.

Tema 1: Conteúdo e forma de apresentação do livro didático
Os livros didáticos das disciplinas têm sido ajustados e aperfeiçoados, contando com comentários e sugestões manifestados pelos estudantes nas pesquisas da MAAI como fonte de informação para os professores e designers instrucionais.
2007.2 - Antes:
<ul style="list-style-type: none"> <i>Achei muito confusa a exposição da matéria no livro Didático, tive alguma dificuldade de entender a matéria. (M.L.T.- IPO).</i>
2011.1 - Atual:
<ul style="list-style-type: none"> <i>A linguagem do Livro Didático é de fácil entendimento e disposta de forma estratégica, em termos visuais. A disciplina proporciona o desenvolvimento do pensamento lógico. (L.M.R.C.- IPO).</i>
Contribuição, aspectos teóricos:
<p>No Brasil, a combinação da entrega de conteúdos via material impresso junto com o modelo de educação on-line continua sendo o mais acessível e fácil meio de comunicação (SANTOS et al., 2006). O material impresso pode ser usado em muitas circunstâncias, e a maioria das pessoas sabe como utilizá-lo.</p> <p>O seu conteúdo precisa ser preparado, adequado ao aprendizado a distância e estruturado para</p>

distribuição por meio das tecnologias utilizadas. (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Os materiais didáticos (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 14 e 15) são um dos elementos básicos que formam o processo de aprendizagem nos sistemas de educação a distância. Junto com a ação docente, configuram o espaço de relação ou de mediação em que o estudante de uma determinada ação formativa constrói a sua aprendizagem.

A filosofia da Mediação, para Gutiérrez e Pietro (1996), reside na criação de textos que viabilizam o ato educativo através de conteúdos e exercício de aprendizagem. Todavia as mediações se interpenetram e são coextensivas ao processo de elaboração de uma proposta de EAD. A concepção das fases de mediação pedagógica de Gutiérrez e Pietro (1996) faz sentido para a EAD virtual. As mediações, no que concerne ao tratamento com base na forma – as estratégias de linguagem – referem-se aos recursos expressivos utilizados no material: diagramação, tipo de letras, ilustrações, entre outros. A forma cumpre diferentes funções: desde as orientadas a uma persuasão, até as que convidam para diálogo, promovem o enriquecimento temático e perceptual. Para os autores, a persuasão está a serviço da venda de mercadorias e de ideologias; já, a função de enriquecimento caracteriza-se por ampliar a sensibilidade para a arte e para os processos educativos.

Para Duart e Sangrà (2000), os materiais didáticos devem ser facilitadores da aprendizagem. O conceito por detrás dos materiais de aprendizagem é, e sempre tem que ser, mais importante. O material nunca deve ter uma carga de trabalho excessivo, ou constituir um fardo para o aluno, pelo contrário, deve facilitar o processo ensino-aprendizagem. Ao apresentar o conteúdo, algumas características gerais devem estar presentes nos materiais didáticos, para facilitar o aprendizado: primeiro, o mais simples; em seguida, o mais complexo e diferenciado. Estruturação primeira: visão global e abrangente do tema; em seguida, análise das partes, e, finalmente, uma síntese. Ainda: mostrar a relação entre o conteúdo e os diferentes sujeitos com os quais o texto se relaciona. Ou dividir grupos temáticos ou temas próximos à realidade. Lembrar e rever o conteúdo relacionado com o assunto anterior. Fornecer orientações para analisar e estabelecer relações entre conteúdos especializados. Identificar exemplos de como estudar uma situação particular de outras especialidades.

Segundo Libâneo (1994, p. 92), o processo didático ocorre com a ação recíproca de três componentes – os conteúdos, o ensino e a aprendizagem – que atuam relacionados a objetivos os quais expressam determinadas exigências sociopolíticas e pedagógicas e sob um conjunto de condições de uma situação didática concreta.

Tema 2: Em relação a Exemplos

A demanda por ilustrações ou mais exemplos que contextualizem o conteúdo apresentado nos livros didáticos é uma das reivindicações dos estudantes, e que são levantadas pela MAAI.

2008.1 - Antes:

- *Acredito que o material didático poderia ser editado com mais exemplos [...] (M.C. – GF I).*

2010.2 - Atual:

- *Os materiais didáticos são muito bons, têm tudo explicado e com exemplos e exercício no final de cada seção, dá para aprender bem. (H.A.A. – GF I).*

Contribuição, aspectos teóricos:
<p>Uma estratégia fundamental para a aprendizagem é o exemplo. Ao fazer referência à experiência do aluno, torna-se possível dar sentido à aprendizagem que está sendo realizada. Rué (2009, p. 76), ao refletir sobre as condições para uma aprendizagem de bom nível, conclui que não se pode falar, realmente, de aprendizagem, se não há uma adequada compreensão por parte dos indivíduos a quem são destinadas as informações e experiências, devido à ausência de condições necessárias para o seu processamento. Para ele (idem, p. 75), algumas ideias são centrais para a aprendizagem, independente de sua finalidade ou objetivo, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uma formação que busque um maior nível entre os estudantes requer condições de ensino e aprendizagem apropriadas para essa pretensão; - a aprendizagem não ocorre por meio da recepção e da acumulação de informação: toda aprendizagem requer um sujeito que, necessariamente, é ou deve ser ativo; - todo incremento de informação requer do indivíduo estruturas conceituais anteriores, ou geradas simultaneamente com seu processamento, para poder situá-las de forma adequada “no mapa de conhecimento” de quem elabora. <p>Cada pessoa, segundo suas capacidades e interesses, pode necessitar vias diferentes para aprender de maneira significativa (o grau de conhecimento prévio sobre o tema, o grau de validade dos conhecimentos prévios, etc.). Por tanto, o desenho do processo pedagógico deve ter em conta como atender a diversidade de características e interesses. Isto se consegue facilitando conteúdos básicos, com possibilidades de reforçar e de aprofundar determinados conteúdos, tendo presentes diferentes maneiras de estudar, empregando diferentes graus de complexidade nas estratégias de aprendizagem, utilizando linguagens variadas e estilos próximos ao estudante. Nesse sentido, as tecnologias digitais aplicadas à educação aportam claramente recursos metodológicos chave, como o hipertexto ou a hipermídia, as bases de dados, etc., que facilitam aos estudantes compartilhar e, também, individualizam as aprendizagens. (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 33).</p>

Tema 3: Atividades de aprendizagem
<p>Com a MAAI, é possível investigar se as atividades planejadas atendem o objetivo de aprendizagem proposto, se são desafiadoras e se estão planejadas atendendo a carga horária prevista para aprendizagem ou para as práticas de ensino (tempo de dedicação do professor a ações da tutoria).</p>
2008.1 - Antes:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Maior número de atividades que forcem todos a participarem. A minha sugestão é que sejam lançadas mais questões a serem discutidas e divulgadas nas ferramentas Fórum e Exposição. (P.E.A.- FE).</i>
2011.1 - Atual:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>As atividades de autoavaliação estavam muito boas, foram difíceis e desafiadoras. Assimilei mais o assunto, [...] exigia-se mais do aluno em pesquisas e leitura com discussão e divulgação nas ferramentas Fórum e Exposição, respectivamente, embora não houvesse a obrigatoriedade de fazer as autoavaliações. (P.E.A.-F.E).</i>

Contribuição, aspectos teóricos:

A filosofia da Mediação, para Gutiérrez e Pietro (1996), reside na criação de textos que viabilizam o ato educativo através de conteúdos e exercícios de aprendizagem. Todavia as mediações se interpenetram e são coextensivas ao processo de elaboração de uma proposta de EAD. A concepção das fases de mediação pedagógica de Gutiérrez e Pietro (1996) faz sentido para a EAD virtual. As mediações, no que tange ao tratamento com base na aprendizagem – nesta fase, desenvolvem-se os procedimentos mais adequados para que a autoaprendizagem se converta em um ato educativo – são os exercícios que enriquecem o texto com referência na experiência e no contexto do educando. Ter o texto base escrito não basta, porque, na EAD, o mais importante é a participação do estudante: a aprendizagem dá-se a partir de procedimentos pedagógicos, tais como sugestões de atividades, de práticas, exercícios, relações, avaliações e outros. Entre aspectos presentes nessa fase, há as atividades de sustentação teórica, de autoaprendizagem, de interaprendizagem, de construção de textos, de avaliação e autoavaliação.

Um grande desafio para a educação on-line, segundo Hill (1997), é a falta de compreensão associada aos sistemas de informação. Atividades de aprendizagem convencionais ajudam a moldar o "pensar" em conformidade. A falta de orientação pode gerar a esses estudantes, modelos mentais e estratégias (ou recursos para criá-las) abertas para lidar nos ambientes de aprendizagem, onde o pensamento divergente, múltiplas perspectivas e pensamento independente são críticos. Ajustar os caminhos que são ensinados para promover o pensamento divergente e múltiplas perspectivas pode ajudar aos alunos na utilização desses ambientes de forma eficaz e com mínima desorientação.

Baseado em Sancha e Hernandez (2006, p.75), para facilitar a construção de conhecimento, de um ponto de vista formativo inovador, em muitos casos por meio da utilização de tecnologias, é necessário promover situações como: contextos ricos em fontes e materiais de aprendizagem. Cenários que favoreçam a interação social. Propostas que favoreçam a transferência de aprendizagem em novos contextos. Fórmulas que permitam reconceitualizar a avaliação educativa. Problemas a resolver que exijam estudantes mais ativos e responsáveis. Para dar forma a estas propostas de maneira coerente, deve-se buscar apoio nas concepções teóricas que deem sustentação científica às formas alternativas de pensar a formação. A teoria social que se desenvolveu a partir da contribuição de Vygotsky se constitui em uma via de grande interesse para compreender e desenvolver uma perspectiva da educação, entendida como um processo de transformação social baseado em uma concepção cultural da psicologia.

Nesse sentido, Kenski (2009, p. 241) considera que, ao aplicarmos um grau maior de complexidade nas formas sociais de interação, o espaço virtual pode ser usado para realizar atividades – didaticamente ativas e envolventes – construídas com a participação e cooperação entre alunos e professores. Um ensino baseado em trocas e desafios. Que envolva e motive os alunos para a participação e a expressão de suas opiniões.

Interagir com as informações e com os indivíduos para aprender é fundamental. Kenski (2009) explica:

Os dados encontrados livremente na Internet transformam-se em informações pela óptica, interesse e necessidade com que o usuário os acessa e considera. Para a transformação das informações em conhecimentos é preciso um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que são mais facilmente conduzidos quando partilhados com outras pessoas. As trocas com colega, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e análises críticas auxiliam a compreensão e elaboração cognitiva do indivíduo e do grupo. As múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros do ato de aprender possibilitam que esses conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e reelaborados. (p. 239 e 240).

<p>A disseminação da banda larga levou ao aumento da demanda de vídeos aulas (web-aula). A MAAI registrou, ao longo de suas aplicações de impedimentos, a experiências bem-sucedidas. Na atualidade, o desafio é aumentar o número de vídeos aulas em todas as disciplinas.</p>
<p>2008.1 - Antes:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>As aulas deveriam ser transmitidas em vídeo o que seria auxiliar e de grande valia no processo de aprendizagem. Não entendo pq vcs não começam a pensar em vídeo aulas. Seriam muito mais estimulantes e nos dariam oportunidade de conhecer melhor o professor e sua capacidade de ensino, além de poder trazer mais exemplos e estudos de casos para o material didático. (C.A.P. - GE I).</i>
<p>2011.1 - Atual:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ter mais vídeos explicativos. Pois tive dificuldade para estudar sozinha e com web aula ficou muito mais fácil. Poderia ser disponibilizado de duas em duas unidades web aula porque assim não acumularia muita matéria. (P.S.F. - GE I).</i>
<p>Contribuição, aspectos teóricos:</p>
<p>Para Duart e Sangrà (2000), com o uso das tecnologias digitais na EAD, os materiais didáticos assumem um protagonismo mais que evidente. As instituições educacionais trabalham para oferecer cursos a distância com sofisticados materiais elaborados com todo tipo de recurso multimídia, adaptados às possibilidades da rede e da linguagem da Internet. Não basta conhecer a tecnologia ou os últimos avanços da multimídia para desenvolver um bom material. É necessário saber desenhá-lo de acordo com os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar, e, para fazê-lo, teremos que selecionar os melhores meios e tecnologias, e a melhor relação possível entre eles. Esta é, afinal, a arte do desenho instrucional para materiais didáticos multimídia.</p> <p>Para a Teoria da Carga Cognitiva, a aprendizagem pode ser maximizada frente a condições como um ambiente de aprendizagem adequado, porque minimiza recursos mentais desnecessários. Chandler e Sweller (1991) constataram que a aprendizagem ocorre de forma mais natural, quando o processo de informação é alinhado ao processo cognitivo humano, isto é, quando o volume de informações apresentadas ao estudante é compatível com a sua capacidade de compreensão. A Teoria da Carga Cognitiva mantém a suposição sobre a impossibilidade natural do ser humano de reter muitas informações a cada momento. Ela define que o excesso de informação acarreta um grande esforço de memória de trabalho de todo o processo cognitivo, criando, assim, uma sobrecarga cognitiva.</p> <p>Sob a perspectiva de ensino aprendizagem, as informações contidas no material didático primeiro devem ser processadas por memória de trabalho. Para ocorrer a aquisição de um esquema, a instrução deve ser projetada para reduzir a carga de memória de trabalho. A teoria cognitiva de carga está preocupada com técnicas para redução da carga de memória de trabalho, a fim de facilitar as mudanças na memória de longo prazo associadas com a aquisição do esquema. O esquema é uma estrutura organizada de conhecimento, que aumenta a quantidade de informações as quais podem ser mantidas na memória de trabalho por junção de elementos. Em contraste com a aprendizagem de simples associações de pares, os esquemas são necessários para tipos mais complexos de conhecimento como o uso de diversas equações para resolver um problema de química ou de matemática. (Sweller, 1988).</p> <p>Mayer (2001) aplica a TCC de Sweller e outros referenciais correlatos para propor a Teoria</p>

cognitiva da aprendizagem multimídia, com o conceito de que a eficácia do processo na aprendizagem multimídia depende do equilíbrio entre as diferentes cargas. Sua teoria define a divisão de caminhos para reduzir a carga cognitiva externa –os sons estão organizados num modelo verbal, e, as imagens visuais, num modelo pictórico.

Para Mayer (2001), a memória de trabalho é utilizada para integrar o modelo verbal, modelo pictórico e o conhecimento prévio armazenado na Memória de Longo Prazo. Desse modo, pode-se entender que a aprendizagem envolve a organização das novas informações e a sua integração no conhecimento já existente. Na aprendizagem multimídia, os materiais podem conter, portanto, gráficos e palavras (escritas ou faladas). São pressupostos fundamentais de sua teoria: (1) informações visuais e auditivas são processadas por meio de canais de processamento distintos; (2) cada canal de processamento tem uma capacidade limitada para processar informações; (3) o processamento de informações nos diferentes canais é um processo cognitivo ativo, com vista a construir representações mentais coerentes.

Mayer (2003) ressalta a multimídia como um recurso em potencial para a aprendizagem. Ao processarmos a informação por dois canais básicos, verbal e visual, a multimídia permite que ambos os canais sejam aproveitados de uma só vez. Como também, ela é útil por combinar vários meios, como conexões entre texto e gráficos, e permite uma melhor compreensão do que os modelos mentais únicos.

A Teoria cognitiva da aprendizagem multimídia resultou em sete princípios, recomendações. Os estudantes aprendem melhor: (1) a partir de palavras e imagens, do que só de palavras; (2) quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas próximas, em vez de longe umas das outras na página ou na tela; (3) quando as palavras e imagens correspondentes são apresentadas simultaneamente, ao invés de sucessivamente; (4) quando palavras estranhas, imagens e sons, são excluídos; (5) a partir de animação com narração, em vez de animação com texto na tela; (6) a partir de uma animação com narração do que com uma animação, narração e texto na tela; (7) os efeitos do desenho são mais fortes para os alunos com conhecimentos mais baixos do que para os de conhecimentos mais elevados, e para os alunos com maior nível espacial alto do que para os alunos com um nível espacial baixo.

Tema 5: Webconferência

Com a MAAI, começam a ficar frequentes os pedidos de maior interação com o professor e os colegas. A webconferência e sua sincronia permitem que o professor da disciplina dê aulas de revisão. A MAAI indica que os alunos aprovaram a tecnologia e a querem mais vezes no processo de ensino-aprendizagem.

2007.2 - Antes:

- *Seria interessante para ter uma maior interação do Professor com a turma, tipo uma videoconferência ou até mesmo uma aula virtual para se reunir com os alunos para falar das dúvidas existentes. (M.L.T. - MF).*

2011.1 - Atual:

- *Achei ágil a Webconferência. A interação é ótima do sistema para conversar e trocar informações sobre a matéria. É de tirar o fôlego, pois o professor aborda tudo e como se estivesse na sala de aula. Acredito que se fosse em 2 etapas seria mais produtivo. Uma no meio do conteúdo e outra no final como foi. (C.B.M. – MF).*

Contribuição, aspectos teóricos:
<p>Em sua pesquisa, Garonce (2009, p. 18) anuncia que, com o advento da banda larga e o desenvolvimento da capacidade de processamento e armazenamento de dados dos computadores pessoais, os sistemas de videoconferência, que, no passado recente, demandavam custos muito elevados, estão difundindo-se e tornando esta modalidade de comunicação cada vez mais viável técnica e economicamente. A webconferência é uma videoconferência realizada pela internet através de aplicativos ou serviço com possibilidade de compartilhamento de apresentações, voz, vídeo, textos e arquivos via web.</p> <p>Tori (2010, p. 173 e 174) descreve a utilização da tecnologia de telecomunicação para transmissão de vídeo bidirecional, em tempo real, entre pessoas que se encontrem afastadas, possibilitando que estas se vejam e se comuniquem como se estivessem no mesmo local. Como uma atividade em sala de aula, a aprendizagem via videoconferência pode ser uma experiência produtiva e envolvente ou frustrante e tediosa. O planejamento de uma ação de aprendizagem em VC deve, obviamente, levar em consideração todos os princípios que norteiam o design de uma boa aula. Mas isso não é suficiente, uma vez que a linguagem do vídeo e a sobrecarga cognitiva dos participantes, devido aos diversos controles, programas e equipamentos implicados no processo, geram interferências importantes. Tanto professor quanto alunos que forem participar de aulas a distância via VC devem ser preparadas adequadamente.</p> <p>Moran (2007, p. 116) refere que o professor pode realizar como estratégia fazer aulas-informação, para apresentar sínteses, mostrar novos cenários ou introduzir novos temas. As aulas informação podem ser ao vivo ou gravadas, podem ser para uma classe ou para várias simultaneamente, por meio de webconferência.</p> <p>Cruz (2009, p. 93) conclui que capacitar para a videoconferência é uma condição necessária para que o professor possa utilizar todas as possibilidades pedagógicas da EAD, através de uma revisão dos métodos de ensino e uma atenção mais focalizada na preparação antecipada das aulas, na interação com os alunos, no desenvolvimento de materiais visuais e atividades a serem realizadas com os estudantes.</p>

Na dimensão recursos, as questões se referem a aspectos do conteúdo (teorias, exemplos e aplicação); ao formato (design); a abordagem pedagógica (estratégias de instrução, linguagem, avaliação e atividades de aprendizagem); aos meios de comunicação (mídias) escolhidos; ou ao modo de sua distribuição (publicação e disseminação). Foi possível perceber a crescente demanda por elementos didáticos mais interativos, pelo incremento da multimídia. Na análise dos dados, também ficaram presentes os pontos nos quais os materiais necessitam de ajustes ou aperfeiçoamento nos conteúdos e supressão dos erros ortográficos. É possível presumir os pontos que os conteúdos devem ser retrabalhados, de modo a apresentar o passo a passo, inserir mais detalhamentos, atividades, exemplos, ou recorrer a outro recurso multimídia. Em destaque, fica visível que os recursos multimídia precisam seguir sendo aperfeiçoados para diminuir a distância transacional, seja nas práticas de ensino ou nas novas demandas da aprendizagem assinaladas a cada novo ciclo de aplicação da MAAI.

5.2.1.2 Análise da dimensão Docentes

Os quadros a seguir mostram em temas (conteúdos), os comentários selecionados entre dados analisados, e aspectos teóricos que demonstram como a MAAI pode contribuir para aperfeiçoar a dimensão Docentes na Gestão Pedagógica em EAD.

Tema 6: Mediação pedagógica e comunicação
A MAAI indica pontualmente os professores que necessitam de capacitação ou aprimoramento na didática, interação e comunicação com os estudantes.
2007.2 - Antes:
<ul style="list-style-type: none"> <i>Professor não acostumado com o método de ensino on-line. Professor com dificuldade de se comunicar com a turma. O professor passou muita insegurança, não soube esclarecer e explicar as dúvidas que eu possuía. (L.M.R. – IPO)</i>
2011.1 - Atual:
<ul style="list-style-type: none"> <i>A Professora é atenciosa, competente e ágil no atendimento às nossas dúvidas. Sempre muito presente no ambiente virtual. [...] é sinônimo de qualidade e de presteza. Excelente professora! Muito presente no ambiente virtual! Pontual com a divulgação das notas! Atenciosa nas respostas. (L.M.R.C. - IPO)</i>
Contribuição, aspectos teóricos:
<p>Decreto 5.622/2005- Art. 1º - Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.</p> <p>O professor tutor é o que atua diretamente com o aluno, seu papel extrapola a figura de motivador do processo de ensino-aprendizagem, e o atendimento pedagógico que realiza pressupõe o auxílio aos alunos no cumprimento do planejamento da disciplina, na compreensão dos conteúdos, na realização das atividades de aprendizagem e de avaliação e, por vezes, recebe atribuições da gestão acadêmica. (SARTORI; ROESLER, 2005).</p> <p>No que concerne aos docentes, um aspecto que merece atenção é a falta de cultura para atuar na EAD e, dentro dela, a falta de experiência para utilizar os meios de comunicação para relacionar-se com seus alunos e tutores. A troca da relação face a face por aquela mediada por tecnologias de comunicação nem sempre é tão fácil para os professores dos cursos a distância. Aos gestores, novos desafios: a formação das equipes para atuar na modalidade, a avaliação em processo visando à melhoria das ações [...] (CERNY, 2009b, p. 95-96).</p> <p>Moore propôs a teoria da distância transacional, composta como uma teoria de união das teorias de Wedemeyer (aprendizagem independente) e Peters (industrialização). A distância transacional</p>

influencia os comportamentos, assim como a comunicação dos agentes envolvidos no processo organizacional, conduzindo a padrões especiais de comportamento, diferentes dos padrões existentes no ensino presencial. (MOORE; KEARSLEY, 2007). Para que o sucesso seja atingido na EAD, é importante ultrapassar a barreira a que Moore (1993) chama de "psicológica" e "comunicacional". A teoria de Moore tem por princípio que a distância é uma questão pedagógica mais do que física: o termo "distância transacional" serve para enfatizar que a distância é pedagógica, e não geográfica. O alcance da distância transacional num projeto em EAD depende de três grupos de variáveis: o diálogo educacional, a estrutura do programa e a autonomia do estudante.

Collins e Berge (1996) assinalam um conjunto de mudanças que ocorre no papel dos professores ao adotar o ensino on-line. Para esses pesquisadores, o papel mais importante do professor on-line para efetuar um ensino eficaz é acolherem a responsabilidade de acompanharem as discussões, contribuírem com insights e conhecimentos específicos, ao tecerem diversos temas de discussão, buscando manter a harmonia da turma.

É fundamental, ao adotar o processo de ensino on-line, o professor desenvolver a habilidade para usar a tecnologia para efetivamente mediar o processo de comunicação. Para maximizar a interação e mudar para um sistema que dê autonomia para o estudante, o professor deve mudar o papel de transmissor de conhecimento, que fica na frente da sala, no centro do processo, para o de facilitador, cujo papel principal é orientar e apoiar o processo de aprendizagem. Deve conceber um sistema centrado no estudante, baseado no diálogo e na cooperação entre os estudantes. (COLLINS e BERGE, 1996).

Collins e Berge (1996) apontam como principais características na evolução do papel do professor da educação on-line, questões como: o professor passar de palestrante e visionário para consultor, orientador e provedor de recursos; o professor tornar-se um eficiente questionador, em vez de um provedor de respostas; o professor propor experiências de aprendizagem ao estudante, em vez de apenas fornecer conteúdos; o professor encaminhar apenas a estrutura inicial do trabalho ao estudante, encorajando a desenvolver a autonomia; o professor apresentar múltiplas perspectivas sobre cada tema, enfatizando os pontos mais relevantes. De um professor solitário, ele passa a ser um membro de um grupo de aprendizagem; da total autonomia do professor, passa a fazer uso de atividades que podem ser amplamente avaliadas; do controle total do ambiente de ensino, a compartilhar com o aluno também o aprender a aprender; pôr mais ênfase na sensibilidade para aos estilos de aprendizagem dos estudantes; as estruturas formais professor-aluno podem se desgastar.

Para Collins e Berge (1996) há muitas condições necessárias para a realização de uma educação on-line bem-sucedida. Berge (1995) classificou essas principais funções em quatro áreas: pedagógica, social, gerencial e técnica. Essas funções, todavia, não precisam ser realizados em sua totalidade pela mesma pessoa. Na verdade, é mesmo difícil que elas o sejam. Em síntese as principais funções envolvem os aspectos a seguir.

Facilitação pedagógica – pode ser definida com uma das funções mais essenciais, a definição gira em torno de seus deveres como um facilitador de ensino. São exemplos de recomendações: ter objetivos claros; orientar o estudante a fazer um plano de estudos realístico; manter tanta flexibilidade quanto possível; manter um estilo não autoritário; incentivar a participação; tornar o material relevante; desenvolver atividades que se relacionem com as experiências dos alunos; apresentar opiniões contraditórias; promover o ensino de alta qualidade; exigir contribuições; responder às solicitações; controlar o material do curso; estar pronto a fornecer material adicional.

Facilitação social – criar um ambiente amigável e social no espaço onde a aprendizagem é promovida também é essencial. São exemplos de recomendações: conhecer os participantes de seu grupo de estudo; dar feedback regular aos estudantes; acolher e aceitar os espreitadores; ser gentil com os comentários dos estudantes e lidar com exceções em particular; cuidar com as diferenças culturais e étnicas; facilitar a interatividade; reforçar os comportamentos positivos para encorajar cortesia e interação; iniciar a interação entre eles; oportunizar a possibilidade dos

estudantes se conhecerem uns aos outros; criar um sentimento de integração entre os alunos. Facilitação gerencial (organizacional; processual; administrativa) – este papel envolve a definição da agenda e de motivação para as recomendações. São exemplos de recomendações: preparar previamente os detalhes relativos à disciplina; prever as responsabilidades administrativas; buscar a informalidade; descobrir as necessidades dos estudantes; ser responsivo; ser claro; ter consciência da proporção de participação do professor nas conferências; levar em consideração os compromissos dos alunos; não sobrecarregar; realizar meta-avaliação com os estudantes; sincronizar e ressincronizar para que a turma acompanhe em conjunto as atividades colaborativas; realizar fechamento nas atividades, quando tenham cumprido seu propósito.

Facilitação técnica – deve-se assegurar que os participantes se sintam confortáveis com as tecnologias utilizadas. O objetivo final técnico é tornar a tecnologia transparente. Quando isso é feito, o estudante pode se concentrar somente na tarefa acadêmica. São exemplos de recomendações: orientar os alunos no início do curso (ou antes) em relação aos novos métodos de estudo e à tecnologia utilizada; fornecer feedback rápido a problemas técnicos; desenvolver um manual com ajuda a problemas técnicos comuns; planejar um tempo de adaptação para os estudantes, usuários novatos, aprenderem a usar as novas ferramentas; ajudá-los a resolver problemas técnicos durante o curso ou encaminhá-los a um profissional que possa esclarecer suas dúvidas.

Tema 7: Tempo de resposta

Um comentário frequente pode ser a demora de um professor em responder às suas atividades. A MAAI aponta claramente o índice de satisfação com este tema.

2007.2 - Antes:

- *A comunicação tutorial estava com demora nas respostas e ou questionamentos, na verdade quando se tem necessidade de perguntar é que no máximo um dia fique sem resposta. Pois preciso da resposta do tutor para dar continuidade ao estudo da disciplina. (S.I.R. - GE I).*

2011.1 - Atual:

- *A professora se mostrou presente e sempre à disposição da turma para a retirada de dúvidas e apoio. (M.A.E.A. - GP II). O sistema tutorial é muito bom, excelente, atendendo aos questionamentos com rapidez e eficiência. (E.M.S.C.- GOL I).*

Contribuição, aspectos teóricos:

Na educação on-line, o professor tutor desempenha um papel fundamental, pois, por meio desse educador, garante-se “a inter-relação personalizada e contínua do acadêmico no sistema e se viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo educacional.” (SOUZA et al., 2004, p.84).

Os Professores Tutores ocupam um papel importante no processo educativo, por serem um elemento intermediário no sistema, na medida em que, com o seu apoio, ocorrerá a relação material didático e aluno. Ou seja: têm a responsabilidade de propiciar auxílio e apoio pedagógico ao processo de aprendizagem do aluno e viabilizar contatos por meio de recursos tecnológicos de comunicação. (SARTORI; ROESLER, 2005). Um desafio para a gestão pedagógica do projeto em EAD é encontrar o equilíbrio sustentável entre o número de estudantes por professor tutor, conforme o modelo de design instrucional proposto, que se traduz em tempo de dedicação às atividades de atendimento e às funções condizentes com a qualidade do serviço educacional.

Tema 8: Feedback das avaliações presenciais
A MAAI acompanhou a insatisfação dos alunos de não terem a sua avaliação para verificarem o que o professor avaliou e suas notas, acompanhou o desenvolvimento do sistema, hoje os alunos acessam via sistema uma cópia digital da avaliação do professor com feedback e notas de atividades.
2007.2 - Antes:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>A única situação negativa quanto ao sistema de avaliação presencial é o fato de não obtermos as correções de nossos erros. Desta forma não temos condições de identificar nossos erros e aprender com eles. O resultado da avaliação presencial deveria estar disponível na ferramenta desempenho, da mesma maneira que está o resultado da avaliação a distância. (B.A.R. - HPA).</i>
2011.1 - Atual:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Os feedbacks foram muito motivadores. Sugiro que o Resultado da AP seja disponibilizado antes, pois, caso fiquemos de Avaliação Final, só teremos 3 dias para nos prepararmos. (G.S.S. - HPA),</i>
Contribuição, aspectos teóricos:
Segundo Castro (2001), a postura do professor em relação aos resultados da avaliação, atribuindo aos alunos ou ao ensino resultados negativos ou positivos, depende das suas concepções pedagógicas. Quando o compromisso é apenas com um corpo de conhecimento previamente estabelecido, sem consideração pelo nível e heterogeneidade da classe e dos interesses e capacidades dos alunos, o sistema de avaliação é fechado, priorizando a transmissão de informações, dados e conceitos. Quando o cerne do trabalho é o aluno, levando em conta seus conhecimentos prévios, suas motivações, os níveis cognitivo e afetivo de cada um ou de diferentes grupos na classe, a avaliação deixa de ser um simples aferidor de resultado para ser um meio de melhorar o aprendizado dos alunos e as relações sociais na escola.

Tema 9: Capacidade de transmitir conhecimento
Esse tema aparece em destaque na UV em todas as aplicações da MAAI, merece atenção de como seguir em desenvolvimento.
2007.2 - Antes:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Penso que nas matérias que envolvem cálculos, o tutor deve procurar responder mais detalhado e não tão objetivo. (A.C. L- MF).</i>
2011.1 - Atual:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nesta disciplina, por terem muitos cálculos, algumas questões são muito resumidas, mais fico feliz porque o professor soube explicar muito bem. (E.P.H. - MF).</i>
Contribuição, aspectos teóricos:
Ao pensar o papel da escola, Kenski (2010) afirma que aprender a viver no mundo da comunicação é aprender a falar, a ouvir, a compreender e a respeitar as diferenças.

É interagir emocionalmente em um movimento constante de empatia com o conhecimento e a distância crítica do mesmo. O meio, o recurso [...] seja lá qual for, não é a mensagem. A mensagem está no efeito do meio (ou do que ele veicula) sobre a pessoa. E é esta mensagem apreendida e retrabalhada na interioridade dos sujeitos (conforme seu nível de compreensão e capacidade de apreensão) que a escola precisa recuperar dos alunos para, com base nela, realizar, completar, ampliar, conduzir a aprendizagem. (p. 143).

Em relação ao processo de ensinagem, o que variou, segundo Castro (2001, p. 15), passados mais de dois mil anos que nos separam da antiguidade clássica, foi o conceito de ensino, e não a intenção que o orienta. Para ambas, a primeira característica do processo de ensinar é a intencionalidade, ou seja, pretender ajudar alguém a aprender. Não corresponde a uma certeza, mas a um esforço. E se refere sempre a quem recebe a comunicação didática. Numa relação interpessoal direta ou em procedimentos de transmissão à distância, haverá, forçosamente, alguém a quem se quer ensinar alguma coisa.

Para Becker (2010, p. 137), o diálogo na educação, “uma exigência existencial”, “um ato de criação”, “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, deste modo, na relação eu-tu.” (FREIRE, 1987, p. 93). Segundo Becker (idem), Freire caracteriza o diálogo como amoroso, humilde, crítico, esperançoso, confiante, indicando, portanto, as condições prévias do verdadeiro diálogo, e a direção que ele deverá seguir. A condição básica desse diálogo é que se trata de uma relação de sujeitos. Nessa relação, ninguém se considera totalmente sábio ou totalmente ignorante, embora se admita a existência de níveis diferentes de conhecimento, de graus diversos de apreensão da realidade. Humildade, aqui, não deve significar a negação da existência de diferentes graus de elaboração crítica; significa, antes, que se deve assumir, temporariamente, a ingenuidade do outro para viabilizar a construção da realidade no sentido do concreto. Ou da causalidade verdadeira, o que gera a dimensão crítica do diálogo. Um respeito fundamental à visão do mundo do povo, mesmo que ingênua, anima a relação dialógica; esse respeito, no entanto, não impede que se problematizem os aspectos ingênuos dessa visão de mundo; essa problematização busca a síntese entre a visão crítica de um lado e a visão ingênua do outro lado da relação dialógica.

Tema 10: Capacidade de promover a participação

A MAAI tem acompanhado, na sua existência, que o item participação e interação com a Turma é um dos mais baixos. A demanda por estratégias que mobilizem as pessoas a participarem em atividades colaborativas com a sua turma é o desafio.

2008.1 - Antes:

- *Como aluno iniciante achei que faltou um pouco mais de suporte direto por parte dos instrutores, não achei que fosse só por meio de perguntas ou só do livro. (C.A.P.M. - FE).*

2011.1 - Atual:

- *Professora se fez muito presente durante o aprendizado, propondo vários temas para discussão no fórum, comentando as atividades dos alunos. (L.G.D.P. - F.E).*

Contribuição, aspectos teóricos:

Para Kenski (2010, p. 144), independentemente do local ou dos recursos utilizados, o papel didático do professor, para ser consistente, precisaria ainda ser o de promover o diálogo entre os alunos e os conhecimentos.

O AVA possibilita a criação de uma sala de aula virtual para o acompanhamento dos estudantes e a realização de atividades pedagógicas. (ANDERSON, 2008). Com o uso das tecnologias digitais e de rede, combinadas com as demais tecnologias, a EAD passa a dispor de um diversificado e flexível conjunto de possibilidades, o qual permite convergência de mídias, dá acesso e estabelece canais de interação e troca de informações da instituição com o estudante e entre a comunidade acadêmica.

No AVA, segundo Bassani (2006, p. 102), é possível realizar o acompanhamento da frequência e da produção de cada aluno, uma vez que consiste em uma grande base de dados, que armazena/pode armazenar:

“a) frequência e assiduidade (data e hora de acessos ao ambiente, data e hora de acessos a cada uma das ferramentas disponíveis no ambiente);

b) resultados testes on-line;

c) trabalhos publicados, tarefas realizadas, incluindo verificação de prazos de entrega;

d) mensagens trocadas entre os participantes de uma aula/curso.”

Duart e Sangrà (2000, p. 17) destacam as possibilidades da web para o desenho educacional, referindo que não é simplesmente pela potência ou pelas características da tecnologia em si, senão pela possibilidade de recursos que abre e pela capacidade de residir em espaços de comunicação e relação, como por exemplo, ambientes virtuais, que constituem verdadeiras comunidades virtuais de aprendizagem e de formação. Estes espaços, todavia, têm que estar pedagogicamente desenhados, aproveitando ao máximo todas as possibilidades de comunicação, interação, informação e gestão que este tipo de tecnologia e os ambientes que são criados facilitam. Para esse pesquisador, a riqueza de um espaço telemático destinado à formação reside em seu esmerado desenho formativo, de acordo com as necessidades e as finalidades educativas de seus usuários, e não na tecnologia que usa para formar. A tecnologia sempre tem que ser um recurso a serviço do processo de aprendizagem.

Palloff e Pratt (2002) retomam e ampliam o escopo das funções técnicas do professor virtual apontadas por Berge (1995) e Collins e Berge (1996), acrescentando e priorizando a habilidade do professor de conduzir uma reflexão sobre como ocorrem a aprendizagem e a geração de conhecimento on-line, como a tecnologia contribui para tal e o que se aprende sobre a própria tecnologia quando se engaja neste tipo de aprendizagem. A proposta dos pesquisadores foi discutir a própria experiência e definir as categorias no âmbito da construção de comunidades virtuais de aprendizagem.

Ao refletir sobre a formação dessas comunidades, Palloff e Pratt (2002) analisam o papel pedagógico do professor como o facilitador educacional, que oferece orientação e uma proposta geral de trabalho, ao permitir que os estudantes explorem o material do curso e outros relacionados, sem restrições. Ainda nessa função, o professor atua como um animador que procura motivar os estudantes a aprofundar e ampliar os conhecimentos mais do que o fariam em uma sala de aula presencial. (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 104).

A função social do professor on-line, para Palloff e Pratt (2002), é essencial à construção e manutenção da comunidade virtual. Eles propõem estratégias, como apresentar os estudantes no início de um curso e a criação de um espaço exclusivo para interação social mais descontraída (e não sobre o conteúdo do curso).

Nas comunidades virtuais de aprendizagem propostas por Palloff e Pratt (2002), o professor é também o administrador do curso, ele posta o programa do curso, as atividades e algumas orientações gerais iniciais, incluindo regras de comportamento para serem discutidas, adotadas ou adaptadas pela turma.

Em relação à função técnica do professor on-line, Palloff e Pratt (2002), apesar de reconhecerem a importância, não supervalorizam este aspecto. Eles propõem a criação de um espaço reservado no AVA para atender essas questões, onde os estudantes possam, por exemplo, falar sobre sua dificuldade de adaptação com a tecnologia, bem como celebrar sucessos ao dominá-la.

Palloff e Pratt (2002: 109) creem que aprender por meio do uso da tecnologia abrange mais do que dominar um software ou a familiaridade com o equipamento em uso: abrange uma

conscientização sobre o impacto que esta forma de aprendizagem tem no processo da aprendizagem em si – conscientização esta que deve ser estimulada e facilitada pelo professor. A função gerencial do papel do professor on-line é destacada por Palloff e Pratt (2002) com foco na construção de comunidades de aprendizagem. Para essa função, ao lado das demais que caracterizam os papéis do professor (pedagógica, social e técnica), os pesquisadores recomendam a facilitação no desenvolvimento do curso e na avaliação dos resultados, tendo como base as normas e diretrizes previamente planejadas e negociadas. Desse modo, o desafio para o professor é acompanhar a evolução da comunidade e intervir adequadamente como organizador e facilitador do processo educativo. Durante a avaliação da aprendizagem e do curso, o professor deve buscar um processo qualitativo e participativo e estimular a capacidade de pensar criticamente e produzir conhecimento e significado a partir do material do curso.

Tema 11: Habilidade com recursos multimídia

A maior familiaridade com as tecnologias multimídia e a chegada da geração Net têm levado a aumento de demanda por esses recursos. A MAAI tem recebido, em crescentes sugestões nesse sentido, que os professores devem ter maior habilidade com recursos multimídia.

2008.1 - Antes:

- *Gostaria que o professor criasse mecanismos para incentivar a busca de conhecimento como disponibilizar material (periódicos, sites, páginas de livros, vídeos, som, slides, etc.) para complementar o livro didático, o EVA tem boas ferramentas de interação, mas falta alguém com experiência para usá-las. (P.T.M.- CP).*

2011.1 - Atual:

- *Que bom! a professora tem plena dedicação com seus alunos, consegue passar de forma clara os entendimentos da disciplina, seja através de seus vídeos ou textos. A professora disponibilizou materiais extras que nos ajudaram muito. (R.F.S. – CP)*

Contribuição, aspectos teóricos:

Para Kenski (2007, p. 95), os AVAS:

“[...] oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre seus usuários. A hipertextualidade – funcionando como sequências de textos articulados e interligados, entre si e com outras mídias, sons, fotos, vídeos, etc. – facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os participantes, para fins de aprendizagem. A conectividade garante acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar, sustentando o desenvolvimento de projetos de colaboração e a coordenação de atividades. Essas três características – interatividade, hipertextualidade e conectividade – já garantem o diferencial dos ambientes virtuais para a aprendizagem individual e grupal.”

A interação de estudantes e professores, seja de modo assíncrono ou síncrono, precisa ser planejada. (MOORE; KEARSLEY, 2007). Em ambientes virtuais de aprendizagem, materiais didáticos tendem a ser multimídia, ou seja, combinam diferentes tecnologias disponíveis (textos, gráficos animados, imagens, vídeos e áudio) de mais de uma perspectiva educacional. Eles são o guia e a base no desenvolvimento de cada sujeito. Acima deles são desenvolvidas atividades do ato de ensinar e de avaliar. (DUART; SANGRÀ, 2000).

Entre as características do AVA, Duart e Sangrà (2000, p. 31) destacam as seguintes: a) oferecem flexibilidade e interatividade; b) permitem a vinculação a uma verdadeira comunidade virtual de

aprendizes; é o meio pelo qual se enviam aos professores as dúvidas e as solicitações de orientações, as propostas, etc.; é onde se recebem as sugestões dos professores, mas também é o local onde se pode participar da vida universitária por meio de foros, de murais de notícias, das atividades que são propostas, etc.; c) devem permitir acessar os materiais de estudo e conjunto de recursos, como também os links dos materiais entre si e com informação ou documentação publicada na Internet.

Tema 12: Distância transacional
A MAAI sinaliza nos comentários as necessidades de aproximação no relacionamento pedagógico professor – aluno. Aponta os exemplos positivos, bons hábitos.
2007.2 - Antes:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>No meu caso achei os tutores mais distantes. O curso já é a distância e o relacionamento com as tutoras também ficaram a distância . Senti pouco incentivo por parte das mesmas, isto me causou um distanciamento em relação às atividades. (T.C.M. FE). Além disso, houve pouca interação tutor/ aluno. Quando houve foi só no sentido de cobrança, sem nenhuma motivação ou divulgação de conhecimento. (P.O.N.- LS).</i>
2011.1 - Atual:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Professor totalmente adequado ao método EAD de ensino. Estimula a participação do aluno, trata com respeito e carinho, demonstrando preocupação com o desenvolvimento do aluno. (R.L.A. - GOL I).</i>
Contribuição, aspectos teóricos:
<p>Vianney (2003, p. 121) comenta sobre docentes e os desafios da construção de uma Universidade Virtual. O novo cenário educacional constitui novos requisitos ao papel dos docentes, ao invés de um professor que ‘dá aulas’, “a nova universidade necessita de professor que desse as diretrizes e os subsídios para a aprendizagem pelo aluno, e que estivesse à disposição deste para auxiliá-lo ao longo do percurso.” Na preparação de professores autores e tutores de cursos a distância, é preciso orientá-los para uma modelagem de conteúdos e de atividades de aprendizagem que, mesmo oferecendo ao aluno estratégias de autoestudo, com flexibilidade em tempo e espaço, o coloque em contato com as oportunidades de troca, de compartilhamento, de construção de redes de aprendizagem.</p> <p>Na educação on-line, o professor tutor desempenha um papel fundamental, pois, por meio desse educador, garante-se “a inter-relação personalizada e contínua do acadêmico no sistema e se viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo educacional.” (SOUZA et al. 2004, p.84).</p> <p>Para Kenski (2006, p. 142), o professor deve questionar-se continuamente sobre os objetivos do trabalho que está realizando com seus alunos. Questionar-se se esses objetivos correspondem não somente às diretrizes definidas coletivamente no projeto pedagógico, mas, principalmente, às expectativas, aos interesses e às necessidades educacionais dos alunos em um mundo em permanente transformação.</p>

Na dimensão docente, os temas se referem a aspectos de mediação pedagógica e comunicação; tempo de resposta; feedback das avaliações presenciais; capacidade de transmitir conhecimento; capacidade de promover a participação; habilidade com recursos

multimídia; e distância transacional. Foi possível perceber a crescente demanda por experiência interativa com o docente. Um desafio é encaixar a escassa disponibilidade para os estudos com o tempo disponível. Um aperfeiçoamento no modelo foi a disponibilidade para todos de cópia digital da AP avaliada. O professor teve que desenvolver sua capacidade de avaliar, comentando a avaliação com os estudantes. Na análise dos dados também ficaram presentes os pontos nos quais os professores necessitam de capacitação para aperfeiçoamento do serviço educacional.

5.2.1.3 Análise da dimensão Discentes

Os quadros a seguir mostram em temas (conteúdos), os comentários selecionados entre dados analisados, e os aspectos teóricos que demonstram como a MAAI pode contribuir para aperfeiçoar a dimensão Discentes na Gestão Pedagógica em EAD.

Tema 13: Estudo autônomo
A MAAI investiga se a metodologia pedagógica e o perfil dos alunos estão de acordo para desenvolverem o exercício do estudo autônomo. A MAAI registra desafios, limitações e oportunidades.
2007.2 - Antes:
<ul style="list-style-type: none"> <i>Eu preciso melhorar e me dedicar mais. Estou meio desorganizada ainda. Queria me interessar um pouco mais, mas acabo deixando a desejar, pois não tem um professor pegando no pé do aluno. Sinto falta disso. (F.S. - HPA).</i>
2011.1 - Atual:
<ul style="list-style-type: none"> <i>É muito bom porque estudei de acordo com a minha disponibilidade, e sou eu o maior interessado em aprender, então tive que estar ciente da necessidade de ler, pesquisar e pensar nos temas propostos. O estudo autônomo me faz crescer nos conhecimentos em busca de soluções, até porque me deparo em frente ao monitor com as ferramentas mas quem tem que sobressair é eu...entendendo e sabendo usar para melhor aproveitamento do período para terminar a disciplina conforme cronograma de datas de entrega de atividades.Torna-se uma autonomia constante na exploração de conhecimentos, que a disciplina requer. Está sendo ótimo ter essa oportunidade de conhecer e praticar o estudo. (L.M.R.C. - HPA).</i>

<p>Contribuição, aspectos teóricos:</p> <p>O impacto da educação a distância para o estudante é uma questão significativa. A denúncia, muitas vezes manifestada pelos estudantes nos ambientes de aprendizagem a distância é que eles se sentem isolados e desconexos. Para Hill (1997), é necessário desenvolver estratégias que capacitam o aluno a se adaptar, incentivo à cooperação e o trabalho autônomo, bem como a interação, podem ser usados para superar essa barreira.</p> <p>Na modalidade a distância, se possível, deve-se planejar previamente o processo de aprendizagem de forma mais evidente que no presencial. Deve-se buscar prever as dificuldades por que pode passar o estudante e dispor de elementos didáticos facilitadores, em cada momento, de forma a superá-las. (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 30).</p> <p>A experiência adquirida no campo da educação de adultos mostra que os métodos pedagógicos e didáticos apropriados para crianças e jovens não são adequados para adultos. A razão está no fato de a relação educacional ser estabelecida por um controle externo que age sobre o sujeito, enquanto o modelo andragógico é, principalmente, autônomo e autodirigido. Os adultos encontram em si mesmos as motivações e as necessidades para aprender; o processo de aprendizado não pode ser imposto por fontes externas independentes, nem ignorar tanto as habilidades e competências já adquiridas, como as condições de vida (situação familiar, social, ambiental, etc.) do indivíduo.</p> <p>Essas questões nos levam ao conceito de aprendizado autodirigido, proposto por diferentes autores. Malcom Knowles (1980) afirma: “A experiência de aprendizado de um adulto deve ser um processo de busca autodirigida, com os recursos do professor, dos alunos e os recursos materiais colocados à disposição dos alunos, e não impostos a eles.”</p> <p>A noção do adulto autodirigido deve ser analisada mais profundamente, porque, no sentido mais fundamental do termo, ela define um adulto autônomo, com aspirações para tornar-se educado e capaz de determinar suas opções e seu próprio processo de educação. Mas o conceito deve cobrir um aspecto mais amplo de significados, incluindo a sugestão do uso de uma pedagogia não diretiva pela qual o adulto teria algum controle sobre o ritmo, os currículos, os conteúdos e a metodologia do aprendizado.</p> <p>De um ponto de vista mais conservador, o aprendizado autodirigido deve, pelo menos, levar em conta a motivação intrínseca do adulto para intervir ativamente na definição das linhas-mestras de seu próprio progresso educacional, e ser capaz de fazer escolhas determinantes a respeito do tipo de educação que ele deseja para si.</p> <p>Os próprios estudantes são os verdadeiros protagonistas de seu processo de aprendizagem e os que regulam seu próprio ritmo de trabalho. Para Duart e Sangrà (2000, p. 32), parte do êxito dos modelos educacionais está no interesse, na motivação e na constância do estudante. Desse modo, o conceito de estudante a distância é o daquela pessoa que tem critério próprio, que pode progredir em seus estudos de maneira independente e autônoma. Um estudante que tem curiosidade e sentido crítico tem desejo constante de pôr em dúvida o que aprende e, portanto, pesquisa e vai mais além do que estuda.</p> <p>Ao descrever as condições para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, Rué (2009, p. 77) considera que ser capaz de regular a própria autonomia no processo de aprendizagem não é praticar o que se deseja, mas, sim, ter uma resposta aproximada para aquilo que seria melhor praticar ou saber em cada momento, quer dizer, dispor de referências de autorregulação. Nesse sentido, as condições gerais que possibilitam um desenvolvimento da autonomia na aprendizagem do estudante podem ser sintetizadas (idem, p. 87) em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ter acesso a orientações de tipo tutorial durante o processo de aprendizado; • acessar ou dispor de recursos para a regulação e a autorregulação dos aprendizados; • dispor de um sistema de coleta de evidências e informação sobre a própria aprendizagem; por exemplo, o portfólio; • acesso a informação sobre objetivos, procedimentos, normas e critérios, horários, lugares, etc.; • acesso a recursos estratégicos para o aprendizado;

- aprender mediante problemas, projetos, casos, etc.;
- relacionar teoria e prática;
- trabalhar em cooperação com os outros.

O estudante, em uma abordagem cooperativa de ensino, tem maior autonomia e maior grau de responsabilidade. (KENSKI, 2009, p.241). Ele tem tarefas a realizar e se expõe mais facilmente, pois sempre haverá tempo e espaço para a apresentação das suas opiniões. Bem como, será chamado, pelo professor e pelos colegas, a se posicionar, dizendo o que pensa.

Para incentivar a aprendizagem autônoma, devemos promover um design com atividades de aprendizagem que envolva os alunos em uma aprendizagem ativa. Herrington, Reeves, Oliver & Woo (2004), influenciados pela teoria construtivista de ensino e os avanços tecnológicos, as denominam como atividades autênticas. Segundo Meyers e Nulty (2009), é a partir dessa perspectiva que os alunos constroem seus conhecimentos, através de atividades de aprendizagem que maximizem em qualidade os resultados da aprendizagem. Os componentes da gestão pedagógica devem assegurar que os estudantes estejam providos com materiais de ensino e aprendizagem, atividades e experiências que: (1) sejam autênticos reais e relevantes, (2) sejam construtivos sequenciais e interligados, (3) exijam dos estudantes usarem e participarem progressivamente nos processos cognitivos de ordem superior, (4) estejam todos alinhados uns com os outros e com os resultados de aprendizagem desejados, e (5) aumentem o interesse e a motivação para aprender. Esses autores afirmam que o efeito da aplicação destes princípios é o de gerir o sistema de aprendizagem a distância, de modo a promover a adoção pelos alunos uma abordagem de aprendizagem significativa, que atenda às exigências do sistema de avaliação do curso, o qual, por sua vez, permita conhecer os resultados de aprendizagem desejados curso.

Tema 14: Tempo de dedicação

A MAAI permite verificar a adequação da carga de atividades em relação à disponibilidade de tempo dos alunos; permite verificar se uma disciplina tem carga cognitiva alta para o tempo de duração, etc.

2007.2 - Antes:

- *Trabalho o dia todo às vezes me sinto muito cansada sinto dificuldades em monitorar meu tempo de estudo por causa do trabalho. Não tenho muito tempo para estudar, faço o que posso. Acredito que precisamos de mais tempo para aprender. Principalmente a distância. Acho que o cronograma é curto para muita informação, pois tenho que realizar atividades, tirar dúvida e muitas vezes pesquisar sobre o assunto, e com isso não consigo seguir o cronograma. (M.A.S.- MF).*

2011.1 - Atual:

- *Estou muito satisfeito com o curso, com a atenção dispensada pelos professores e pelos recursos disponibilizados pela UNISUL, a despeito do tempo apertado que tenho para estudar tive condições de cumprir o cronograma, com disciplina vou fazendo o possível com satisfação e, com certeza, acumulando conhecimentos. (L.P.D.Q. - MF).*

Contribuição, aspectos teóricos:

Conforme Belloni (2008, p. 59), [...]as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais

de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (e-mail, listas e grupos de discussão, web sites etc.) apresentam grandes vantagens, pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana (com relação à frieza dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder a velocidade.

Várias são as questões que surgem relacionadas à didática e à aprendizagem na web. Sobrecarga de informação pode ser um problema. O trabalho em um ambiente que é preenchido com múltiplas mídias pode levar o estudante ao sentimento de estar sobrecarregado. Isto pode estar intimamente relacionado à questão da dissonância, muitas vezes associado aos ambientes de hiperlink. Estratégias para ajudar o aluno a superar a sensação de "perdido" devem ser incorporados ao curso. (HILL, 1997).

Invariavelmente, estudar a distância (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 28) implica esforço e constância do estudante, por isso ele necessita contar com uma metodologia que se adapte às necessidades crescentes e em mudança de setores sociais que buscam acesso à Educação Superior e que apresentam diferentes características como idade, local de residência ou situação profissional ou pessoal; uma metodologia que facilite tal processo. É uma modalidade de educação que requer metodologia aberta e flexível e que, por sua vez, oferece uma formação superior de qualidade e ferramentas para a educação continuada. Dessa maneira, ela permite cobrir um leque mais amplo de estudantes e de objetivos.

Para Duart e Sangrà (2000, p. 28), deve-se considerar o fato de que não é necessário ficar no mesmo espaço nem no mesmo tempo para poder desenvolver um processo de aprendizagem pessoal que permita a quem o siga alcançar os objetivos planejados. As vantagens desse modelo de educação on-line são óbvias: a superação de problemas de deslocamento pela distância ou por uma limitação física; cumprir os desejos de muitos adultos de iniciar a retomar os estudos de nível superior; e a possibilidade de levar os estudos considerando os horários de trabalho, incluindo os de formação continuada.

O papel do estudante muda enormemente com o amplo uso dos recursos da Internet. Quando os métodos de ensino são mais flexíveis, os estilos de aprendizagem também podem ser. As necessidades individuais e os interesses dos estudantes podem ser facilmente acomodados. Com as ferramentas da Internet, uma variedade de estilos de aprendizagem pode ser verificada. Estudantes não necessitam ficar acorrentados ao tempo, espaço ou recursos locais. Segundo Bédard (1998), a mediatização dos conteúdos e dos caminhos de aprendizagem para EaD permitem uma grande flexibilidade das modalidades de aprendizagem. É possível colocar o aprendiz no bojo do processo e tomar conta de seu meio físico, das suas disponibilidades temporais, do seu estilo de aprendizagem e do seu meio ambiente cultural (acessibilidade). Dá-se ao aprendiz a gestão da sua atividade de aprendizagem e propondo tarefas autênticas, todas as adaptações são possíveis. (BÉDARD, 1998, p. 8).

Tema 15: Aprendizagem significativa
A MAAI acompanha se os estudos estão proporcionando uma aprendizagem significativa ou se a gestão pedagógica necessita de aperfeiçoamento.
2007.2 - Antes:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Senti dificuldade com os conceitos por ser uma matéria nova para mim. Achei a matéria cansativa, lia lia e não entendia nada, tanto que tirei zero na AD. (A.R.N. - C I).</i>
2010.2 - Atual:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estou satisfeito com o material oferecido pela escola. Cada matéria, que iniciamos, é</i>

possível perceber a ligação entre a prática existente, com a teoria que estamos adquirindo... estou feliz, pois estou entendendo e sabendo o que faço no meu trabalho. (C.S.C. - C I).

Contribuição, aspectos teóricos:

A aprendizagem significativa é o que se pode incorporar nas estruturas de conhecimento que tem o sujeito e que adquire significado a partir da relação com conhecimentos anteriores. Uma aprendizagem realmente significativa permite que o objeto de estudo adquira um sentido e significado, particular em cada caso e sempre a partir de uma assimilação ativa. Este tipo de aprendizagem é capaz de modificar ideias prévias, de ampliar a rede de conhecimento e, inclusive, de estabelecer novas relações entre conhecimentos. Assim, consiste em revisar, modificar e enriquecer os esquemas prévios e estabelecer novas conexões e relações entre eles; em definitivo, consiste em construir aprendizagem. (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 32).

Ao caracterizar o modelo de educação a distância em rede, Peters (2009, p. 80) considera que a maior vantagem pedagógica é que os alunos são desafiados a desenvolver novas formas de aprendizagem: “buscando, encontrando, adquirindo, avaliando, julgando, modificando, armazenando, manuseando e recuperando informação quando necessário.” O estudante tem a oportunidade de aprender realizando as suas próprias descobertas e sendo levados à aprendizagem através da elaboração de pesquisa.

Cada pessoa, segundo suas capacidades e interesses, pode necessitar vias diferentes para aprender de maneira significativa (o grau de conhecimentos prévios sobre o tema, o grau de validade dos conhecimentos prévios, etc.). Portanto, é necessário que o desenho do processo pedagógico tenha em conta como se deve atender a diversidade de características e interesses. Isto se consegue facilitando conteúdos básicos, com possibilidades de reforçar e de aprofundar determinados conteúdos, tendo presente diferentes maneiras de estudar, empregando diferentes graus de complexidades nas estratégias de trabalho, utilizando linguagens variadas e estilos próximos ao estudante. Nesse sentido, as tecnologias digitais aplicadas à educação aportam, claramente, recursos metodológicos chave, como o hipertexto ou a hipermídia, as bases de dados, etc., que facilitam aos estudantes compartilhar e, também, individualizar as aprendizagens. (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 33).

Ao contrário da educação presencial, na qual o professor é o responsável pela transmissão e recepção dos conteúdos, é ele quem estabelece o ritmo da turma; na EAD é o próprio estudante o responsável pela geração e coleta dos conteúdos – por meio da busca –, que mais tarde emitirá e disseminará e, ao final, avaliará a recepção. Os tempos mudaram e se fez necessário uma nova concepção metodológica mais aberta, que oferecesse ao estudante as ferramentas para construir o processo próprio de ensino-aprendizagem, que leve mais em conta o estudante como receptor e elaborador deste conteúdo e, por isso, que o faça protagonista da aquisição de conhecimento. (DUART; SANGRÀ, 2000, p. 29).

Tema 16: Participação e interação com a turma

A MAAI permite acompanhar como se dá o comportamento dos estudantes frente aos dilemas que encontram pela frente. A teoria de Vygotsky ganha valor no momento que a turma sente mais dificuldade em aprender, as suas trocas ajudam a superar o desafio.

2008.1 - Antes:

- *A interação com o professor foi boa, mas com os colegas foi bem fraca. Acho que o*

tempo é escasso pelo fato de muitos trabalharem e estudarem, prejudicando a interação entre os colegas. Não pude participar de todos os recursos de interação propostos por falta de tempo, mas realizei consultas em tudo e acompanhei, mesmo sem participar, pretendo melhorar!!! (J.R.A.G.S. - G.I.).

2011.1 - Atual:

- *Normalmente não interajo muito nas atividades propostas no EVA, somente leio o que meus colegas e o professor citam. Essa foi a primeira disciplina que cursei na Unisul que a aprendizagem foi complicada, o material didático foi o maior problema, a turma mostrou-se solidária, o que ajudou um pouco. Por ser uma matéria difícil, notei que a participação foi maior, todos...tive muita dificuldade para entender as questões propostas. O que aprendi na disciplina foi na interação com os colegas e estudo por conta. (P.R.G.- IPO).*

Contribuição, aspectos teóricos:

Para Harasin (1995), os ambientes virtuais são espaços sociais com potencial para ser mais igualitário do que outros meios de interação social. A natureza das tecnologias digitais tende a democratizar a participação e permitir uma maior interação entre estudantes, colegas e seus professores.

A partir do AVA ou Campus Virtual, se deve estabelecer um modelo de atuação pedagógica que defina as diretrizes de ação de toda a comunidade educativa. Este modelo deve se centrar no estudante e tem o ambiente de relação como referente, como espaço ou como meio, mas nunca como finalidade em si mesmo. (DUARTE; SANGRÀ, 2000, p. 31).

Para Harasin (1995), a Web tem a capacidade de criar um ambiente de aprendizagem ativa, aquela que proporciona ao estudante oportunidades de envolver e pensar. A educação on-line incentiva, ou exige que, ao invés de passiva, a aprendizagem seja ativa. A participação ativa é necessária porque, em um ambiente baseado em interações (texto, multimídia), é necessário fazer um comentário para ser visto como presente. Quando uma ideia é articulada e apresentada ao fórum da turma, torna-se parte de uma interação contínua em que pode ser contestada ou expandida pelos colegas no processo de construção do conhecimento. No AVA, conforme Kenski (2007), a flexibilidade da navegação e as formas síncronas e assíncronas de comunicação, oferecem aos estudantes a possibilidade de definirem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, garantindo aprendizagem personalizada. Para Kenski (2009, p. 241) todos os que vão elaborar cursos nas redes digitais devem ter consciência de que professores e alunos são seres sociais e que aprendem melhor em um sistema cooperativo, baseado em troca de informações e opiniões e no trabalho coletivo. Na forma mais avançada de ensino interativo, a participação intensiva de todos é indispensável. Ao professor cabe orientar o processo, estimular o grupo a participar e apresentar opiniões, criar um clima amigável de envolvimento, para que todos possam superar suas inibições de comunicar-se virtualmente com os colegas.

Ao ser entrevistada sobre produção de alunos on-line, Internet e Educação, Piconez (2005) argumenta que os ambientes interativos de aprendizagem transformam o modo de pensar e de compartilhar informações, desenvolvem maiores opções de cooperação e de colaboração, pois motivam os estudantes a exercerem sua “autonomia quando levados a interrogar-se sobre a seleção de conteúdos e/ou informações pesquisadas e também sobre as melhores estratégias para se comunicar com o outro, privilegiando e aprimorando a própria comunicação, essencial na construção de conhecimentos. Para a pesquisadora, a velocidade com que ocorre a socialização do pensamento e das ideias do aluno, o contato com ideias diversificadas, a

sincronia de interação por chats ou fóruns têm consequências para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da própria democracia (convivência com as diferenças) e do trabalho cooperativo.

A aprendizagem colaborativa é uma característica fundamental na educação on-line. Harasin (1995), uma pesquisadora precursora da educação virtual, analisa os AVAs como ambientes de comunicação em grupo que aumentam a conectividade social. A aprendizagem em rede possibilita formas sem precedentes de colaboração baseada no interesse comum. Os alunos trabalham em conjunto para apoiar-se mutuamente na resolução de problemas, compartilhamento de informações, construção de conhecimento e troca de informações. A colaboração tem tantos benefícios motivacionais quanto intelectuais. As habilidades de escrita são melhoradas; aprendizagem da matemática é reforçada por meio de abordagens de grupo; a prática da colaboração científica reflete no mundo real. Trabalhando em colaboração apresentam-se múltiplas perspectivas sobre um assunto ou tema. E isso pode ser mais agradável do que trabalhar sozinho.

Do ponto de vista do estudante na educação on-line, Belloni (2008) comenta que a acessibilidade aos sistemas e a flexibilidade do ensino permite a ele acesso à educação livre no tempo, no espaço e no seu ritmo. Quanto à autonomia do aluno e à metodologia de ensino e aprendizagem, na opinião da pesquisadora, trata-se de uma área que ainda necessita desenvolvimento para ir ao encontro de quem pretende atender, deve-se seguir em busca de uma metodologia de ensino ativa e voltada para a educação de adultos, que supere os modelos instrucionais e behavioristas.

Tema 17: Avaliação geral do curso

A MAAI mantém um acompanhamento sistemático da avaliação geral do curso, é possível com ela verificar se os objetivos do curso estão sendo atendidos, ou não.

2007.2 - Antes:

- *A escolha do curso fiz muito bem...estou amando... pude constatar a eficiência de nível que a Unisul tem, em abrir esta oportunidade de cursos a distância. Desejo a Unisul sucesso. (S.I.R. – FE).*

2011.1 - Atual:

- *Os objetivos propostos estão ótimos. Estou muito feliz pela minha escolha. O curso está sendo muito satisfatório e tem atendido às minhas expectativas. Obviamente que se deve sempre buscar a excelência, mas acredito que a Instituição já o está fazendo. Parabéns a todos, em especial, aos professores. (V.S.S. – FE).*

Contribuição, aspectos teóricos:

No modelo EAD denominado educação on-line ou e-learning, o aluno é o centro do processo: o estudante encontra um tipo de aprendizagem na qual a informação e o material para estudo se encontram disponíveis na Internet. Esse modelo usa a internet e os recursos Web (on-line) para oferecer um Campus Virtual com acesso à oferta de cursos, notícias, serviços acadêmicos e acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

Segundo Bittencourt (1999), são os objetivos pedagógicos que devem servir de base para desenhar os componentes que integram um projeto de EAD. Os componentes que integram um projeto são articulados em torno de três eixos principais: o que aprender (conteúdo didático exigido àquela formação); como ensinar (as estratégias utilizadas para ensinar o conteúdo exigido); e em que condições ensinar e aprender (o cenário pedagógico envolvendo professor e

estudante).

No planejamento estratégico, Moore e Kearsley (2007) indicam ser relevante apreciar a definição de uma visão e de uma missão, metas e objetivos para a instituição e, no caso, para o projeto em EAD; efetuar as escolhas entre as opções, objetivando que as metas sejam alcançadas com qualidade aceitável e com os recursos disponíveis, bem como, que sirvam como referência para a realização de uma avaliação contínua, em consonância com as tendências que se alteram diante das demandas dos estudantes, das organizações e da sociedade; acompanhar as opções tecnológicas emergentes que poderiam trazer maior eficiência; projetar as necessidades futuras de recursos e de capital e tomar medidas para concretizá-las.

A gestão pedagógica, conforme aponta Rumble (2003, p. 15), precisa ser compreendida como um processo que permite “o desenvolvimento de atividades com eficiência e eficácia”, as tomadas de decisão que levam em conta as ações necessárias, as escolhas e verificações da melhor maneira de executá-las. É indispensável considerar, aí, as funções de planejamento, organização, direção e controle, onde cada função (agentes) é responsável por desenvolver ações as quais contribuirão para o melhor gerenciamento dos processos. A gestão pedagógica tem como responsabilidade sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do projeto em EAD, zelando para manter o direcionamento e a mobilização dos processos e agentes na realização de ações conjuntas, integradas e articuladas, com vista ao cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos.

Um projeto educacional, seja qual for a modalidade, nível de oferta ou didática utilizada, terá por finalidade, sempre, a aprendizagem de seus estudantes. O grande desafio das instituições de ensino está em garantir um padrão de qualidade técnica e política para todos, e que não apenas respeite a diversidade local, social e cultural, mas entenda que o estudante é o sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo educativo. (VEIGA, 2001, p. 56).

Na dimensão discente, as questões analisadas se referiram a aspectos da aplicabilidade do estudo, do estudo autônomo; tempo de dedicação; aprendizagem significativa; participação e interação com a turma; e avaliação geral do curso. Foi possível compreender a demanda por conteúdos e atividades com foco na aplicabilidade do estudo, sendo que desenvolver a capacidade de estudo autônomo é fundamental na EAD, uma prática que se aprende e pode ser facilitada com estratégias didáticas; do mesmo modo que o tempo de dedicação, a agilidade e flexibilidade que oferece a EAD, muitas atividades convidam para a participação e interação com a turma, por ser umas das mais ricas experiências desse modelo de aprendizagem. Os objetivos do curso são considerados atendidos pelos alunos satisfatoriamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Ao focar a Metodologia de Autoavaliação Institucional – MAAI, a pesquisa volta-se para o seu objetivo geral que foi analisar as contribuições dessa metodologia para a gestão pedagógica de projetos em EAD.

Os demais objetivos – identificar o movimento de construção da MAAI, descrever as especificidades da MAAI e analisar as relações entre a MAAI e a gestão pedagógica em EAD – são também atendidos com o desenvolvimento da pesquisa.

Durante a investigação, foi realizado um abrangente levantamento em referenciais de diferentes autores sobre os fundamentos que estruturam a proposta. Foram investigadas as bases teóricas sobre avaliação institucional na IES, gestão pedagógica de projetos em EAD e didática da aprendizagem na EAD.

O estudo de referenciais teóricos sobre conceitos e fundamentos da avaliação educacional, história da avaliação institucional e dos marcos regulatórios da EAD em relação aos cursos superiores dessa modalidade no Brasil traduzem toda a relevância e o lugar da avaliação institucional para as escolhas de estratégias e tomadas de decisões das IES que buscam legalidade, a credibilidade e o aperfeiçoamento contínuo.

A revisão bibliográfica sobre gestão pedagógica de projetos e didática da aprendizagem na EAD apresenta o conjunto de elementos didáticos e a complexidade que envolve a gestão pedagógica de projetos de educação superior a distância. Tal fato evidencia que a necessária busca de aperfeiçoamento na gestão pedagógica em EAD exige o uso de metodologias as quais possibilitem reflexão sobre processos e procedimentos de tomadas de decisão que se alteram continuamente, conforme as especificidades e o contexto tecnológico e educacional dos projetos.

Ao ser descrita a evolução da MAAI no Campus Unisul Virtual, com destaque à experiência junto ao Curso de Administração a Distância – um contexto institucional e projeto em EAD específico –, fica explícito como se dá o seu uso e que ela foi construída historicamente em paralelo às suas contribuições na gestão pedagógica em EAD dessa instituição.

A interpretação das contribuições da MAAI na gestão pedagógica em EAD, com base na abordagem qualitativa, foi efetuada com um conjunto de ações tais como: a investigação sobre o acervo de documentos, relatórios e bancos de dados sobre a mesma e o projeto específico, escolha de métodos de pesquisa e análise propriamente dita.

Como dados de análise foram definidos os comentários enunciados pelos estudantes em questões abertas durante oito semestres consecutivos de pesquisas de AAI no curso de Administração em EAD. Para preparação dos dados, os comentários foram categorizados nas dimensões Recursos, Docentes e Discentes e classificados por Temas referentes aos elementos didáticos presentes na gestão pedagógica em EAD com base no método de análise de conteúdo.

A etapa subsequente da análise fez uso do método crítico-dialético para revelar a historicidade dos fenômenos e, em nível mais amplo, localizar as contribuições da MAAI dentro do contexto complexo que abrange a gestão pedagógica em EAD.

Essa análise foi estruturada, agrupando três elementos que representam a tese, a antítese e a síntese. Primeiro, um comentário mais antigo, portando uma afirmativa sobre alguma necessidade de ajuste ou aperfeiçoamento. Segundo, um comentário dado em um tempo mais recente, contendo o mesmo tema com a manifestação de satisfação, aperfeiçoamento, mudança para melhor, uma nova necessidade que ocorreu em decorrência da primeira necessidade ter sido atendida, ou ainda, pela chegada de uma inovação tecnológica. Terceiro, uma investigação teórica sobre o tema em questão.

A pesquisa, desse modo, consegue tornar aparentes as relações entre a MAAI e a gestão pedagógica em EAD. Evidencia como o projeto em EAD pode ser beneficiado ao aplicar a MAAI. Demonstra como a MAAI pode ser um importante instrumento de informações que resultem em oportunos planos de ação, capazes de desenvolver competências na didática da aprendizagem e na gestão pedagógica em EAD como um todo.

A pesquisa confirma e identifica o movimento de construção e contribuição da Metodologia da Autoavaliação Institucional – MAAI na Gestão Pedagógica em EAD.

Na dimensão recursos, destaca a relação entre educação e tecnologia, aprendendo a utilizar os recursos tecnológicos como o computador, a Internet, softwares, ambientes de aprendizagem, materiais impressos e multimídia, e demais TICs a serviço dos processos de ensino-aprendizagem. Por exemplo, indica necessidade de melhoria no design gráfico dos livros didáticos, implementação de um novo recurso multimídia ou melhoria em alguma ferramenta no AVA.

Na dimensão docentes, a MAAI permite a formação desses, quando proporciona condições de atuação na orientação e mediação dos processos de aprendizagem, além de incluir conhecimentos relacionados aos processos cognitivos dos estudantes. Como por exemplo, indicar necessidade de ajustes de objetivos educacionais ou nos conteúdos

apresentados nos materiais didáticos, ou mesmo, na necessidade de capacitação aos professores tutores quanto ao processo de mediação e comunicação com os estudantes.

Já na dimensão discentes, trata de questões relacionadas aos métodos utilizados para favorecer a aprendizagem dos estudantes a distância e a como torná-la significativa, prática e eficiente. Por exemplo, incrementar as atividades de aprendizagem propostas para favorecer a aprendizagem e permitir ao estudante realizar seus estudos com maior autonomia.

A análise sustenta a importância da MAAI para aperfeiçoar a gestão pedagógica de projetos em EAD no Campus Unisul Virtual. A prática sistemática da MAAI permite aos gestores acompanharem com uma boa visão (opinião dos usuários) os processos que constituem a gestão pedagógica de projeto em EAD, e ir além, ter facilitada a visão sistêmica, a compreensão de como o todo funciona, quais são os pontos frágeis e fortes do projeto.

A experiência com o uso da MAAI é significativa. Ela oportuniza que os gestores e agentes internos verifiquem se as ações do sistema estão sendo desenvolvidas articuladamente e com dinamicidade. Fornece pistas para o aperfeiçoamento dos serviços educacionais, com vistas a atender as necessidades dos estudantes e demais agentes, e seus resultados positivos promovem um ciclo de maior participação dos mesmos.

Os resultados da MAAI servem para realimentação⁴² das diferentes etapas e processos de desenvolvimento de um projeto em EAD. Com eles, é possível gerar pistas de investigação sobre problemas específicos, permitindo a intervenção com a precisão de um “bisturi cirúrgico” em muitas das questões diagnosticadas tanto em relação a processos como a recursos e serviços educacionais. A MAAI permite aos gestores tomar “às mãos” os resultados de suas ações, tendo como benefícios secundários o desenvolvimento de seu grupo de colaboradores do estágio primário para o secundário, no processo de organização de trabalho.

Ao retroalimentar com suas informações a gestão pedagógica em EAD, a MAAI fornece pistas para os gestores compreenderem quais são as correções ou inovações necessárias nos projetos educacionais. Ela fornece aos gestores acesso a informações para planejamento, execução, acompanhamento, controle e autorregulação dos agentes, componentes e processos presentes na gestão pedagógica em EAD.

A continuidade de aplicações da MAAI em novas versões no projeto em EAD permite a análise de acompanhamento da curva de desenvolvimento e inovações do mesmo. A

⁴² Retroalimentação, realimentação ou Feedback, é o nome dado ao procedimento através do qual parte do sinal de saída de um sistema (ou circuito) é transferida para a entrada deste mesmo sistema, com o objetivo de diminuir, amplificar ou controlar a saída do sistema.

inovação na prática institucional do projeto pedagógico em EAD acontece por intermédio da MAAI nos processos, modelo de gestão e na metodologia pedagógica.

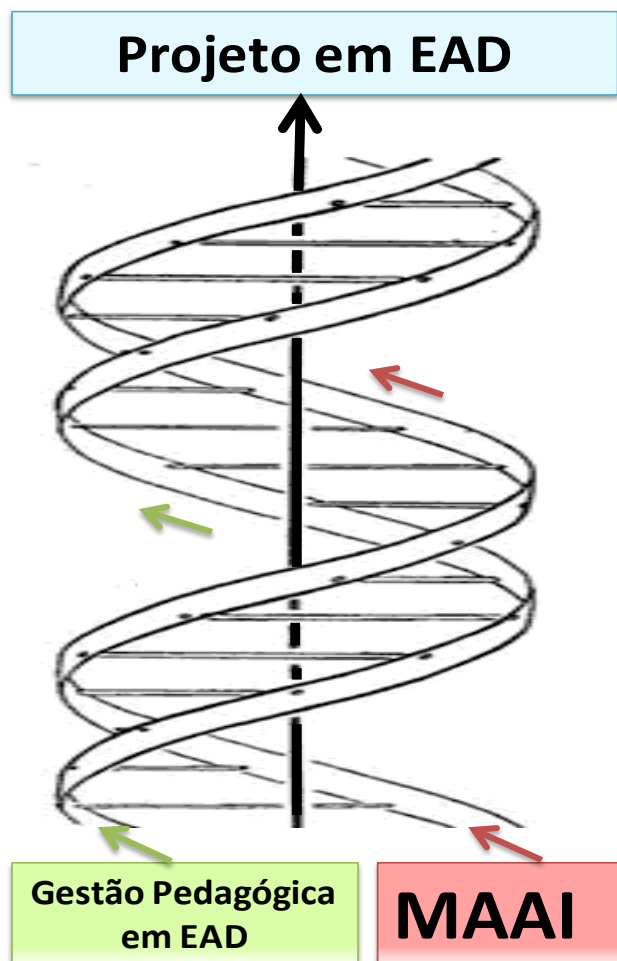


Figura 15- A MAAI e a Gestão Pedagógica de Projetos em EaD
Fonte: Elaboração pela pesquisadora, 2012.

A figura acima representa como a experiência em ciclos de aplicações da MAAI semestre a semestre deposita mais empenho nas articulações de suas contribuições à gestão pedagógica em EAD. Em espiral ascendente, a MAAI e a gestão pedagógica em EAD vão repercutindo em aperfeiçoamentos tanto para si como para o projeto em EAD. Ocorre aprendizado organizacional, bem como, desenvolvimento da aprendizagem individual em todos os agentes. No sentido pleno da Educação, os novos valores manifestam escolhas estratégicas e tomadas de decisão que buscam como resultado oferecer um maior acesso a educação inovadora e de qualidade.

O conjunto de informações analisadas comprova que a MAAI alimenta o processo de gestão, e é por ele retroalimentada. Com a experiência de uso da MAAI, os atos de compreensão e respostas em ações efetivas refletem em melhores encaminhamentos para a gestão pedagógica em EAD. Ao serem pensadas em conjunto as operações e aprimoradas as competências organizacionais e individuais, segue-se à busca da excelência do projeto em EAD. No mesmo sentido, o uso sistemático e a experiência de aplicações passadas da MAAI são essenciais para o seu próprio desenvolvimento. A essência da MAAI advém da compreensão de que a Gestão pedagógica em EAD e ela mesma são processos em desenvolvimento.

Com toda a pesquisa realizada, pode-se afirmar a tese que “há um movimento dialético de construção e contribuição nas relações existentes entre a MAAI e a Gestão pedagógica em EAD”.

É possível dizer que a MAAI é um poderoso instrumento, capaz de oferecer importantes contribuições para a gestão pedagógica do Curso de Administração a Distância e demais projetos em EAD da UnisulVirtual.

Recomendações:

Como a MAAI foi analisada num contexto e projeto específico, para validá-la para aplicação em qualquer projeto em EAD, sugere-se, em pesquisas futuras, replicá-la em outras instituições e projetos educacionais a distância.

Seguir estudos de aperfeiçoamento da MAAI, como por exemplo, agregar a ela instrumentos de avaliação para serem aplicados junto aos estudantes evadidos, formandos e egressos.

Estudar a viabilidade de contemplar entre os itens avaliados pela MAAI os elementos não pedagógicos (apresentados no quadro 7, capítulo 5), de modo a abranger todos os Indicadores de Qualidade MEC para a Educação a Distância no Ensino Superior e dimensões contempladas no Projeto Político Pedagógico da Instituição.

REFERÊNCIAS⁴³

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância**. São Paulo: Instituto Monitor; ABED, 2008. p. 52-63.

_____. **Censo EAD.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

ALENCAR, C. Cinco enganos e a cidade democrática. In: BASTOS, J. B. G. **Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 31-44.

ALKIN, M. Evaluation theory development. **Evaluation Comment**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 2-7, 1969.

_____. **Evaluation roots**: tracing theorist's views and influences. London: Sage, 2004.

ALKIN, M.; CHRISTIE, C. An evaluation theory tree. In: ALKIN, M (Ed.). **Evaluation Roots**: tracing theorist's views and influences. London: Sage, 2004. p. 381-392.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p. 297-342.

ALMEIDA, M. E. B. de. As teorias principais de andragogia e heutagogia. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 105-111.

ALMEIDA JÚNIOR, V. P. O processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil (1983-1996). 2004. 144 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. Considerações sobre a implementação da política de avaliação da educação superior no Brasil (1995-1996). **Avaliação – Rede de Avaliação da Educação Superior – RAIES**, [S. l.], v. 10, n. 2, jun. 2005.

⁴³ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

ALVES, J. R. M.. **Recursos humanos para a educação a distância**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1997.

_____. **Administração da educação a distância**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1998.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

ANDERSON, T. **The theory and practice of online learning**. 2. ed. [S.l.]: Athabasca University, 2008.

ANDRÉ, M.E.D.A. O papel mediador da pesquisa no ensino da didática. In: ANDRÉ, M.E.D.A.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teorias e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-86.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed., rev. e atual. Lisboa: LDA, 2009. (Edições 70).

BASSANI, P. B. S. **Mapeamento das interações em ambiente virtual de aprendizagem: uma possibilidade para avaliação em educação a distância**. 2006. 184 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BECKER, F. O caminho da aprendizagem em J.Piaget e P.Freire. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BÉDARD, R. Construtivismo e formação a distância. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 26. n. 140, jan./mar. 1998.

BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, I. et al. Avaliação institucional da universidade de Brasília. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 87-113.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

BITTENCOURT, D. F. **A construção de um modelo de curso lato senso via Internet: a experiência com o Curso de Especialização para Gestores de Instituições de Ensino Técnico do Sistema SENAI**. 1999. 101 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

_____. A prática da avaliação institucional na UnisulVirtual. In: CONFERÊNCIA ICBL. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2007.

BITTENCOURT, D. F.; LEZANA, A. G. R. Avaliação do ensino a distância: utilizando a visão de Processo e do TQC. In: CONFERÊNCIA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. **Anais...** Cuba: Universidade de Camaguey, 4., [S.l.], nov. 1997.

BITTENCOURT, D. F.; MÜLBERT, A. L.; ROESLER, J. Do e-learning ao m-learning: reflexão para a mudança. **Revista do Centro de Educação a Distância**, Florianópolis, v. 2, n. 2, 2009.

BITTENCOURT, D. F.; ROESLER, J. A autoavaliação institucional para a gestão e o desenvolvimento de IES. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., [S.l.]. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2009. p. 2-11.

BITTENCOURT, D. F. et al. **Administração e planejamento em EaD**. (Programa Interamericano de Aperfeiçoamento em EaD). Palhoça: UnisulVirtual, 2005.

BLOOM, B. S. et al. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira, 1971.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Decreto-lei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB. **DOU**, Brasília, DF, 11 fev. 1998.

_____. Decreto-lei nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **DOU**, Brasília, DF, 28 abr. 1998.

_____. Decreto-lei nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DOU**, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

_____. Decreto-lei nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **DOU**, Brasília, DF, 17 dez. 2007.

_____. Decreto-lei nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Universidade Aberta no Brasil, objetivando expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. **DOU**, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

_____. Decreto-lei nº 6.306, de 14 de dezembro de 2007. Regulamenta o Imposto sobre Operações de Crédito, Câmbio e Seguro, ou relativas a Títulos ou Valores Mobiliários - IOF. **DOU**, Brasília, DF, 10 maio 2006.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **DOU**, Brasília, DF, 1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DOU**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **DOU**, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** **DOU**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília: BD, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. Brasília: INEP, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Legislação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 12 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

_____. **e-MEC/INEP/MEC**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998. Dispõe na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; e a necessidade de normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. **DOU**, Brasília, DF, 9 abr. 1998.

_____. Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. **DOU**, Brasília, DF, 11 jan. 2007.

_____. Portaria Normativa nº 23, de 1 de dezembro de 2010. Altera dispositivos da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **DOU**, Brasília, DF, 29 dez. 2010.

_____. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. **DOU**, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. 4. ed., rev. e ampl. Brasília: INEP, 2007.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. 5. ed., rev. e ampl. Brasília: INEP, 2009.

BRIGGS, L. J.; GUSTAFSON, K. L.; TELLMAN, M. H. **Instructional design: principles and applications**. 2. ed. New Jersey: Educational Technology Publications, 1991.

BRUNNER, J. J. **Peligro y promesa: la educación superior en América Latina**. In: LÓPEZSEGRERA, F.; MALDONADO, A. (Coords.). Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico. Cali: UNESCO, Boston Collage, Universidade de San Buenaventura, 2000.

_____. Nuevos escenarios de la educación: revolución tecnológica y sociedad de la información. **PREAL**, Santiago, 2000. Disponível em: <<http://www.preal.org/>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

CABRERA, N.; MARTÍ, J. Gestionar la educación en las organizaciones virtuales. In: DUART, J. M.; SANGRÀ, A. (Org.). **Aprender en la virtualidad**. Barcelona: EDIUOC, 2000.

CASTAÑEDA, M. M. La calidad de la educación a distancia en ambientes virtuales. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN GUADALAJARA, 15, México. **Anais...** México: [s.n.], 1 dez. 2006. Disponível em: <www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num6/pdfs/calidad_educacion_virtual.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2010.

CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S E. M. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. p. 53-76.

CASTELLS, M. **Sociedade em rede**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (v. 1).

_____. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CASTRO, A. D. O ensino: o objeto da didática. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thonison Learning LTDA, 2001. p. 13-32.

CASTRO, C. de M. **Education for in the information age**. Washington: Inter-American Development Bank, 1998.

CANDAU, V.M.F. (org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997

CERNY, R. Z. **Gestão pedagógica na educação a distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora**. 2009. 263 f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009a.

_____. Formação de professores na modalidade à distância: a gestão pedagógica na perspectiva da gestão democrática. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 87–103, jul./dez. 2009b. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/218>>. Acesso em: 5 mar. 2011.

CHANDLER, P.; SWELLER, J. **Cognitive load theory and the format of instruction cognition and instruction**. [S.l.]: Lawrance Erlbaum Associates, 1991. p. 293-332.

CHAUÍ, M. de S. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHAVES, H. A educação a distância no contexto da avaliação do SINAES: implicações para a regulação e supervisão (SEED/MEC). In: CIAED, 16. Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz Iguaçu: [s.n.], 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/programa.asp>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHURCHILL, G. A.; PETER, P. **Marketing**: criando valor para o cliente. São Paulo: Saraiva, 2000.

COLLINS, M.; BERGER, Z. Facilitating interaction in computer mediated online courses. In: CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO FSU. **Anais...** Tallahasee, jun. 1996. Disponível em: <<http://members.fortunecity.com/rapidrytr/dist-ed/roles.html>>. Acesso em: 30 set. 2011.

CRONBACH, L. J. Designing evaluations of educational and social programs. Chicago: Jossey-Bass, 1982.

CRUZ, D. M. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009. p. 87-93.

CUNHA, M. I. et al. As políticas públicas de avaliação e docência: impactos e repercussões. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DAMIS, O. T. Didática e ensino: relações e pressupostos. In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. 26. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-32.

_____. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 9-31.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da UNICAMP. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Orgs). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa; interações e ênfases. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 1997. p. 71-90.

_____. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002a.

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002b. p. 13-62.

_____. **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002c.

_____. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, ano 8, v. 8, n. 2, p. 31-47, 2003.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

_____. Avaliação como instrumento de formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ética-epistemologia da avaliação. In: INEP. **Educação superior em debate**. Brasília: INEP, 2005. p. 15-39. (v. 1).

_____. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teorias e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-86.

DICK, W.; CAREY, L. **The systematic design of instruction**. 4. ed. New York: Addison Wesley Longman, 1996.

DONALDSON, S. Theory-driven program evaluation in the new millennium. In: DONALDSON, S.; SCRIVEN, M. **Evaluating social programs and problems: visions for the new millennium**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003. p. 109-144.

DONALDSON, S.; LIPSEY, M. Roles for theory in contemporary evaluation practice: developing practical knowledge. In: SHAW, J.; GREENE, M. M. **The sage handbook of evaluation**. London: Sage, 2006. p. 56-75. Disponível em: <<http://www.cgu.edu/PDFFiles/sbos/Roles%20for%20theory%20in%20contemporary.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2010.

DUART, J. M.; SANGRÀ, A. Aprendizaje y virtualidad: un nuevo paradigma formativo? In: _____. **Aprender en la virtualidade**. Barcelona: EDIUOC, 2000. p. 13-22.

DURHAM, E. R.; SCHWARTZMAN, S. **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: EDUSP, 1992. (v. 2).

EMERENCIANO, M. S. J.; SOUSA, C. A. L.; FREITAS, L. G. Ser presença como educador, professor e tutor. **Colabor@** - Revista Digital da CVA, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 4-11, ago. 2001.

ESCUADERO, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)**, v. 9, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm>. Acesso em: 22 set. 2010.

ETEIKLEOUS, N.; KTORIDOU, D. Investigating mobile devices integration in higher education in Cyprus: faculty perspectives. In: INTERNATIONAL JOURNAL OF

INTERACTIVE MOBILE TECHNOLOGIES. **Anais...** v. 3, jan. 2009. Disponível em: <<http://online-journals.org/i-jim/article/view/762/770>>. Acesso em: 22 set. 2010.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, ano 19, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

_____. **Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2008. (Documento não publicado).

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio eletrônico**. São Paulo: Positivo, 2009.

FICHTE, J. G. **Por uma universidade orgânica**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. (Coleção Universitária)

FILATRO A.; PICONEZ S. C. B. Design instrucional contextualizado. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11. **Anais...** Salvador: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 29 set. 2011.

_____. Educación en red y modelos de diseño instruccional. **Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal** - Sistema de Información Científica Redalyc. [S.l.], p. 24-30, 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68850103>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: UNESP, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREEMAN, E. R. **Strategic management: a stakeholder approach**. London: Pitman Publishing, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA ARETIO, L. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. 3. ed. Barcelona: Ariel, 2001.

_____. **La educación a distancia**. 2. ed. Barcelona: Ariel, 2002.

_____. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel, 2006.

GARCÍA ARETIO, L. et al. **Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina**. Madrid: OEI, 2010.

GARRISON, D. R. Three generation of technological innovations in distance education. *Distance Education*, Vol. 6, nº 2, 1985. pp. 325-241.

GARONCE, F. V. Os papéis docentes nas situações de webconferência: um estudo de caso a cerca da ação educativa presencial conectada. 2009. 237 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

GOERGEN, P. L. Avaliação institucional: entre a performatividade e legitimação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Org.). **Universidade e sociedade: perspectivas internacionais**. 1. ed. Sorocaba: EDUNISO, 2008. p. 137-152.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez, 2004.

GOMES, M. J. **Gerações de Inovação tecnológica no Ensino a Distância**. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 2003. pp.137-156.

GOMES, M. J. **Na senda da inovação tecnológica na educação a distância**. In *Revista Portuguesa da Pedagogia*. 2008. Consultado em fevereiro, 12, 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8073>

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GUARESCHI, P. A. Refletindo o contemporâneo. In: GUARESCHI, P. A. et. al. (Orgs.). **Psicologia em questão: reflexão sobre a contemporaneidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

GUBA, G. E.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1982.

_____. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage, 1989.

_____. Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. In: STUFFLEBEAM, D.; MADAUS, G.; KELLAGHAN, T. **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2. ed.. Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 363-382.

GUSTAFSON, K.; BRANCH, R. Revisioning models of instructional development. **Educational Technology Research and Development**. [S.l.], v. 45, n. 3, p. 73-89, 1997. Disponível em: <http://www.quasar.ualberta.ca/edpy597/readings/m12_Gustafson.htm>. Acesso em: 12 jan. 2002.

GUTIÉRREZ, F. **A mediação pedagógica: educação à distância alternativa**. São Paulo: Papirus, 1994. (Educação Internacional do Instituto Paulo Freire)

GUTIÉRREZ, F.; PRIETO, D. **Mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa**. 3. ed. Guatemala: EDUSAC, 1996.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 2001.

HARASIN, L. et al. **Network learning: a paradigm for the twenty-first century**. (Learning network. A Field Guide to Teaching and Learning Online). Cambridge, MA: The MIT Press, 1995.

HERRINGTON, J. et al. Designing authentic activities in web-based courses. **Journal of Computing in Higher Education**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 3-29, 2004.

HERRINGTON, J.; REEVES, T.; OLIVER, R. **A guide to authentic e-learning**. New York: Routledge, 2010.

HILL, J. R. Distance learning environments via the world wide web. In: KHAN, B. H. **Web-based instruction**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1997. p. 75-81.

HOLMBERG, B. The evolution of the character and practice of distance education. In: OPEN LEARNING. **Anais...** p. 47-53, jun. 1995. Disponível em: <<http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/holmbg95.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

HOUSE, E. R.; HOWE, K. Deliberative democratic evaluation in practice. In: STUFFLEBEAM, D.; MADAUS, G.; KELLAGHAN, T. **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2. ed. Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 409-422.

HOUSE, E. R. **How we think about evaluation: en house philosophy of evaluation.** San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 1983.

_____. **Evaluating with validity.** Newbury Park, Ca: Sage. 1989.

HOUSE, E.; HOWE, K. Deliberative democratic evaluation. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. **International handbook of educational evaluation.** Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 79-102.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. A entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 3. ed. Petropolis: Vozes, 2004.

KEARSLEY, G. **Explorations in learning & instruction: the theory into practice database.** 2003. Disponível em <<http://tip.psychology.org/theories.html>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

KEEGAN, D. Theories of distance education: introduction. In: SEWART, D.; KEEGAN, D.; HOLMBERG, B. **Distance education: international perspectives.** New York: Routledge, 1988. p. 63-67.

_____. **The foundations of distance education.** 3. ed. London: Croom Helm, 1996.

KEMP, J.E.; MORRISON, G.R.; ROSS, S.M. **Designing effective instruction.** 4. ed. New York: Wiley & Sons, 2004.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 8, maio/ago.1998.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. Repensando a avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática.** 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 135-147.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. Democratização das mídias e a gestão em educação a distância. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EdiUSP, 2009. p. 237-249.

_____. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 127-148.

KNOWLES, M. **The modern practice of adult education**. 2. ed. Chicago, USA: Association Press, 1980.

LAASER, W. Manual de criação e elaboração de materiais ara educação a distância. Brasília: CEAD, 1997.

LANDIM, C. M. P. F. **Educação a distancia: algumas considerações**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

LEE, W.; OWENS, D. L. **Multimedia-based instructional design**. [S.l.]: Jossey Bass Wiley, 2000.

LEITE, D. Avaliação institucional como um organizador qualificado. In: SGUISSARDI, V. **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 123-148.

_____. Sistemas de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **Educação superior no Brasil**. [S.l.]: UNESCO, 2002. p. 87-106.

_____. **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LEITE, D.; TUTIKIAN, J.; HOLZ, N. **Avaliação & compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Org.). **Universidade e sociedade: perspectivas internacionais**. Sorocaba: EDUNISO, 2008. p. 45-72.

_____. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LITTO, F. M. Porque não educação temática digital. **EAD**, Campinas, v. 10, n. 2, p.108-122, jun. 2009b. Disponível em: <www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=6879>. Acesso em: 12 out. 2010.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009a.

LOBO NETO, F. J. da S. Educação a distância: regulamentação e realização. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 44-55, maio/ago. 2002.

_____. **Educação à distância: regulamentação, condições de êxito e perspectivas**. jun. 1998. Disponível em: <<http://www.intelecto.net/ead/lobo1.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

LÜCK, H. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem. **Jornal do Brasil**, [S.l.], 21 jul. 2000. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Prefácio. In: TENÓRIO, R. M.; LOPES, U, M. (Org.). **Avaliação e gestão: teorias e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 9-13

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACDONALD, B. Evaluation and the control of education. In: TAWNEY, D. **Curriculum evaluation today: trends and implications**. London: McMillan, 1976. P. 125-136.

MADAUS G. F.; STUFFLEBEAM, D. L. Program evaluation: a historical overview. In: STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. Boston: Kluwer, 2000. p. 3-18.

MALHOTRA, N. K. et al. **Introdução à pesquisa de marketing**. São Paulo: Pearson, 2005.

MARBACK NETO, G. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha, ES: Hoper, 2007.

MARTINS, J. P. Considerações sobre avaliação no ensino superior. In: ROSSIT, R. A. S.; STORANI, K. (Org.). **Avaliação nos processos educacionais**. São Paulo: Unifesp, 2010. p. 19-42.

MARTINS, M. A. R. Gestão pedagógica de cursos de graduação: a instituição de educação superior como espaço de formação contínua de professores e gestores acadêmicos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Anais...** Porto Alegre. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/270.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escogidas**. Moscou: Ediciones em Lengua Estrangeiras, 1952.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução a administração**. 4. ed., rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

MAYER, R. **Multimedia learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MAYER, R. E.; MORENO, R.. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. **Educational Psychologist**, [S.l.], v. 38, n. 1, p. 43-52, 2003.

MELLO, G. N. de. Autonomía de la escuela: posibilidades, límites y condiciones. **Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas**, Buenos Aires, v. 8, n. 22, p. 11-46, mar.1996.

MEYERS, N. M.; NULTY, D. D. How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students' approaches to thinking, and learning out-comes. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, [S.l.], v. 34, n. 5, p. 565-577, 2009.

MINKOWSKI, E. **El tiempo vivido**. México: Fondo de Cultura Económica, 1973.

MOORE, M. G. **Learner autonomy**: the second dimension of independent learning. [S.l.]: Convergence Fall, 1972. p. 76-88. Disponível em: <http://www.ajde.com/Documents/learner_autonomy.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. Independent study. In: BOYD, R.; APPS, J. (eds.) **Redefining the discipline of adult education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1980. p. 16-31. Disponível em: <http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/independent_study.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2006.

_____. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S.l.], v. 1, n. 1, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.Br>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

_____. **From Chautauqua to the virtual university**: a century of distance education in the United States. Columbus: The Ohio State University, 2003. Disponível em: <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/23/b0.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2006.

_____. Tendências da educação superior virtual. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR VIRTUAL, 1. **Anais...** Florianópolis: [s.n], 14 out. 2010.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson, 2007.

_____. **Distance education**: a systems view. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAN, J. M. Mundo Virtual. **Cadernos Adenauer IV**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 31-45, abr. 2004.

_____. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MOREIRA, M. da G. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 370-379.

NETO, C. R. A perspectiva avaliativa da EAD: mecanismos de ensino e aprendizagem. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA. **Anais...** [S.l.: s.n.]: 2008.

NISKIER, A. **Tecnologia educacional: uma visão política**. Petrópolis: Vozes, 1993.

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. **Revista Educação a Distância**, Brasília, n. 4/5, p. 7-25 dez. 1993-abr. 1994. Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=3>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programmes. In: HAMILTON, D. et al. **Beyond the numbers game**. London: MacMillan, 1977.

PATTON, M. **Utilization-focused evaluation**. 2. ed. London: Sage, 1986.

_____. Utilization-focused evaluation. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2. ed. Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 425-438.

_____. Utilization-focused evaluation. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. **International handbook of educational evaluation**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 223-244.

_____. **Utilization-focused evaluation**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

PAUL, J.; RIBEIRO, Z.; PILATTI, O. As iniciativas e as experiências de avaliação do ensino superior: balanço crítico. In: DURHAM, E. R.; SCHWARTZMAN, S. **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: EDUSP, 1992. p. 141-165.

PÉREZ GÓMEZ, A. Cultura, currículum y aprendizaje relevante. México: Mimeo, 1992.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. 2. ed. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PRETTO, N. de L. Estudo errado: educação em tempos de pós-modernidade. In: PRETTO, N. de L. **Globalização e educação: mercado de trabalho, tecnologias da comunicação, educação a distância e sociedade planetária**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000. p. 98-114.

PIAGET, J. Apprentissage et connaissance (seconde partie). In: _____. **Études d'épistémologie génétique: la logique des apprentissages**. Paris: PUF, 1959. p.159-188.

_____. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973a.

_____. **Biologia e conhecimento: ensaios sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1973b.

PORTAL DA CAPES. **Acesso ao Banco de Teses do Portal Capes**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

PICONEZ, S. C. B. Aprender e colaborar: especialistas explicam por que é importante divulgar na Internet a produção dos alunos. **Revista Educa Rede**, 25 abr. 2005. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/colaborar.htm>>. Acesso em: 5 set. 2011.

REQUENA, J. V.; ARTOLA, A. M. La web de la asignatura em um modelo de aprendizaje virtual a distancia. In: DUART, J. M.; SANGRÁ, A. **Aprender em la virtualidade**. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 203-240.

RHEINGOLD, H. **A comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva, 1996. p. 13-56.

RIBEIRO, F. D.; MUGNOL, M. **Avaliação de políticas públicas para educação a distância no Brasil: o termo de saneamento de deficiências como instrumento de supervisão e regulação**. Manaus: ABED, 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/69.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2011.

RISTOFF D. I. **Universitária desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. O SINAES e os seus desafios. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Org.). **Universidade e sociedade: perspectivas internacionais**. Sorocaba: EDUNISO, 2008. p. 183-188.

_____. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teorias e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 37-52.

RISTOFF D. I.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

RISTOFF D. I.; GIOLO, J. O SINAES como Sistema RBPG. [s.n.], Brasília, v. 3, n. 6, dez. 2006. p. 193-213.

ROESLER, J. et al. Manging the pedagogy of undergraduate online courses. In: LITTO, F. M.; MARTHOS, B. R. (Org.). **Distance learning in Brazil: best practices**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006. p. 111-117.

ROESLER, J.; VIANNEY, J. Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en Brasil. In: _____. **Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en América Latina y el Caribe**. Loja: Editorial de La Universidad Técnica Particular de Loja, 2011. p. 43-66.

ROSENBERG, M. **E-learning: strategies for delivering knowledge in the digital age**. New York: McGrawHill; Rumble, 2001.

ROSSIT, R. A. S. Avaliação da educação superior: a realidade brasileira. In: ROSSIT, R. A. S.; STORANI, K. (Org.). **Avaliação nos processos educacionais**. São Paulo: Unifesp, 2010. p. 69-98.

RUÉ, J. A aprendizagem com autonomia, possibilidade e limites. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EdiUSP, 2009. p. 71-89.

RUIZ, J. M. R. Cómo hacer una evaluación de centros educativos. 4. ed. Madrid: Narcea, 2008.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

SANCHO, J. M. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANGRÁ, A. La calidad de las experiencias virtuales de educación superior. **Cuadernos IRC.com**, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/106024/sangra.html>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

SANT'ANNA, I. M. **Porque avaliar? Como avaliar?:** critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, C. R. et al. **A construção do material didático para a educação a distância: a experiência do setor de educação a distância da UNESCO**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SANTOS, E. O.; SILVA, M. Desenho didático interativo. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.l.], n. 49, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie49a11.htm>>. Acesso em: 11 out. 2011.

SARTORI, A.; ROESLER, J. **Educação superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line**. Tubarão: Ed. UNISUL, 2005.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHWANDT, T.; BURGON, H. Evaluation and the study of living experience. In: SHAW, I.; GREENE, J.; MARK, M. **The sage handbook of evaluation**. London: Sage, 2006. p. 98-117.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R.; GAGNÉ R.; SCRIVEN M. **Perspectives on curriculum evaluation**. Chicago, IL: Rand McNally, 1967. p. 39-83.

_____. Minimalist theory: the least practice requires. **American Journal of Evaluation**, [S.l.], n. 19. p. 57-70, 1998. Disponível em: <http://www.wmich.edu/evalphd/wp-content/uploads/2010/05/Minimalist_Theory.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. Evaluation ideologies. In: STUFFLEBEAM, D.; MADAUS, G.; KELLAGHAN, T. **Evaluation models: viewpoints on educational and human service evaluation**. 2. ed. Boston: Kluwer, 2000. p. 249-278.

_____. Evaluation theory and metatheory. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. **International handbook of educational evaluation**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 15-30.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende** (edição revista e ampliada). 25. ed. Tradução de OP Traduções. São Paulo: Best Seller, 2009. 532 p.

SGUISSARDI, V. **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, J. F. da. Modelos de formação de pedagogos(as): professores(as) e políticas de avaliação superior: limites e possibilidades no chão das IES. 2007. 285 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SILVA, M. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

SOUZA, C. A. et al. Tutoria como espaço de interação em educação a distância. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 79-89, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=762&dd99=pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

STAKE, R. E. **The countenance of educational evaluation**. [S.l.]: Teachers College Record, 1967. p. 523-540.

_____. Evaluating the arts in education: a responsive approach. Ohio: Merrill, 1975a.

_____. To evaluate an arts program. In: _____. **Evaluating the arts in education: a responsive approach**. Columbus, OH: Merrill, 1975b. p. 13-31.

_____. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 435-453.

_____. Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares. Barcelona: Graó, 2006.

STUFFLEBEAM, D. **Evaluation models: new directions for evaluation**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.

STUFFLEBEAM, D. et al. **Educational evaluation and decision-making**. Itasca: Peacock, 1971.

SWELLER, J. Cognitive load during problem solving: effects on learning, cognitive science. [s.n., S.l.], n. 12, p. 257-285, 1988.

TAYLOR, J. C. Fifth generation distance education. In: ICDE WORLD CONFERENCE ON OPEN LEARNING AND DISTANCE EDUCATION THE FUTURE OF LEARNING, 20. **Learning for the future: shaping the transition.** Germany, 2001. Disponível em: <http://www.fernuni-hagen.de/ICDE/D-2001/final/keynote_speeches/wednesday/taylor_keynote.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2010.

_____. Fifth generation distance education. **E-Journal of Instructional Science and Technology**, [s.n.], v. 4, n. 1. p. 1-14, 2001. Disponível em: <<http://eprints.usq.edu.au/136/1/Taylor.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

TELES, L. A aprendizagem por e-learning. In: LITTO, P. ; FORMIGA, M. (Org). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 72-79.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction.** Chicago: University of Chicago Press, 1950.

_____. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1974.

UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción. In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. **Anais...** París: [s.n.], 5-9 out. 1998,

_____. **Global report on adult and learning education.** Hamburgo: UIL, 2009; Brasília: UNESCO, 2010.

_____. **Policy paper for change and development in higher education.** Paris: UNESCO, 1995. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992e.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. **Projeto pedagógico institucional.** Tubarão: Ed Unisul, 2010.

UNIVERSIDADE VIRTUAL BRASILEIRA. **Preparação de professores autores e tutores para educação a distância.** 2. ed. São Paulo: Rede Brasileira de EAD LTDA, 2000.

VALENTE, J. A. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 65-71.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: _____. **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1994. p. 25-40.

_____. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000. p. 183-219.

_____. Projeto político pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos A.; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **Didática: o ensino e suas relações**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VERÍSSIMO, G. Um turbulento e prazeroso desafio. In: GIGLIO, Z. G.; WECHSLER, S. M.; BRAGOTTO, D. (Org.). **Da criatividade à inovação**. Campinas: Papirus, 2009. p. 157-166.

VIANNEY, J. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. **Colabor@** – Revista Digital da CVA-RICESU, [S.l.], v. 5, n. 17, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/n17/index1.htm>>. Acesso em: 10 out. 2010.

VIANNEY, J; TORRES, P. L.; SILVA, E. F. da. **A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país**. Tubarão: Ed. UNISUL, 2003.

VON WRIGHT, G. **Explanation and understanding**. 2. ed. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1987.

ANEXO A – Questionário da Pesquisa de Autoavaliação Institucional aplicado no projeto específico em EAD

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Prezado (a) Estudante,

Este questionário faz parte do Programa de Autoavaliação Institucional da UnisulVirtual. É destinado aos estudantes dos cursos de graduação que são vinculados à UnisulVirtual.

Sua participação é importante para obtermos indicadores e atuarmos em prol da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Aproveite e nos envie também as suas sugestões e/ou comentários.

Para avaliar o período de oferta da disciplina, envie seu questionário preenchido, depois de ter realizado a avaliação presencial, ou seja, ao final da disciplina.

Obrigado por participar.

Assessoria de Inovação & Qualidade de EAD

INDIQUE O SEU PERFIL

1 - Faixa etária:

a - Em branco b - menos de 25 anos c - de 25 a 33 anos d - de 34 a 39 anos e - de 40 a 45 anos f - de 46 a 50 anos g - acima de 50 anos

2 - Estado Civil:

a - Em branco b - Solteiro c - Casado d - Separado ou Divorciado e - Viúvo

3 - Fase que está cursando:

4 - Indique seu curso:

5 - Indique a instituição do seu convênio:

a - Não sou conveniado; b - Ministério da Defesa; c - Exército Brasileiro; d - Marinha do Brasil; e - Força Aérea Brasileira; f - Petrobras Distribuidora S.A; g - Secretaria de Estado da Segurança Pública e Defesa do Cidadão - SSP/SC; h - Outro Convênio

6 - Selecione a opção que melhor o/a define:

- a - Em branco
- b - Não estou trabalhando atualmente e nunca atuei na área que estou cursando
- c - Não estou trabalhando atualmente, mas já atuei na área que estou cursando
- d - Estou trabalhando atualmente e atuo na área que estou cursando
- e - Estou trabalhando atualmente, mas nunca atuei na área que estou cursando
- f - Estou trabalhando atualmente, não na área que estou cursando, embora já tenha atuado nesta área

7 - Região do País / Outro País em que reside:

- a - Em branco b - Norte c - Nordeste d - Centro Oeste e - Sudeste f - Sul g - Exterior

8 - Local em que realiza normalmente a avaliação presencial:

NOS ITENS A SEGUIR, IDENTIFIQUE O GRAU DE ATENDIMENTO DE SUAS NECESSIDADES.

9 - As informações disponíveis sobre o Curso (projeto pedagógico, matriz curricular, sistema de avaliação, etc.) são:

- a - Em branco b - Ótimas c - Boas d - Regulares e - Ruins f - Insuficientes

10 - As orientações disponíveis sobre como estudar a distância (MUV, manual do estudante, etc.) são:

- a - Em branco b - Ótimas c - Boas d - Regulares e - Ruins f - Insuficientes

LIVRO DIDÁTICO:

11 - A entrega do Livro didático foi:

- a - Em branco b - Ótima c - Boa d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

12 - A qualidade física do Livro didático (papel, impressão, acabamento, etc.) foi:

- a - Em branco b - Ótima c - Boa d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

13 - O Livro didático apresenta uma linguagem adequada e clara:

- a - Em branco b - Ótima c - Boa d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

14 - O Livro didático em relação às normas gramaticais da língua portuguesa: (não considerar novas normas, elas poderão ser aplicadas até 2012)

a - Em branco b - Ótimo c - Bom d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

15 - Os conteúdos da disciplina atendem aos objetivos propostos no plano de ensino e fundamentam o aprendizado:

a - Em branco b - Ótimos c - Bons d - Regulares e - Ruins f - Insuficientes

16 - As atividades de autoavaliação atendem aos objetivos da disciplina:

a - Em branco b - Ótimas c - Boas d - Regulares e - Ruins f - Insuficientes

MATERIAL ON-LINE:

17 - O acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem:

a - Em branco b - Ótimo c - Bom d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

18 - O cronograma de atividades propostas está adequado ao Plano de ensino da disciplina:

a - Em branco b - Ótimo c - Bom d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

19 - Os recursos didáticos (textos, gráficos, web-aula, etc.) disponibilizados no AVA para o estudo da disciplina são:

a - Em branco b - Ótimos c - Bons d - Regulares e - Ruins f - Insuficientes

20 - As atividades de aprendizagem on-line interagem com o Livro didático e atendem os objetivos da disciplina:

a - Em branco b - Ótimas c - Boas d - Regulares e - Ruins f - Insuficientes

Biblioteca Virtual:

21 - O sistema de ensino-aprendizagem (Livro didático, Unidades on-line e Professor tutor) estimula o uso da Biblioteca Virtual:

a - Em branco b - Ótimo c - Bom d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

22 - O acesso às ferramentas e aos serviços da Biblioteca Virtual:

a - Em branco b - Não acessei c - Ótimo d - Bom e - Regular f - Ruim g - Insuficiente

23 - A Biblioteca Virtual atendeu as suas necessidades:

a - Em branco b - Não utilizei c - Ótima d - Boa e - Regular f - Ruim g - Insuficiente

Especifique a seguir:

24 - Comentários e/ou sugestões sobre Materiais didáticos: (Questões 9 a 23)

SISTEMA TUTORIAL

Em relação à comunicação/interação. Atende as suas necessidades:

25 - Secretaria (SAIAC On Line):

a - Em Branco b - Ótima c - Boa d - Regular e - Ruim f - Insuficiente g - Não interagi

26 - Coordenação do curso:

a - Em branco b - Ótima c - Boa d - Regular e - Ruim f - Insuficiente g - Não interagi

27 - Monitoria:

a - Em branco b - Ótima c - Boa d - Regular e - Ruim f - Insuficiente g - Não interagi

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA - PROFESSOR TUTOR

28 - O conhecimento do Professor Tutor para ministrar a disciplina:

a - Em branco b - Ótimo c - Bom d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

29 - Habilidade do Professor Tutor para desenvolver a relação teoria-prática:

a - Em branco b - Ótima c - Boa d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

30 - Comunicação / assessoria pedagógica (professor / estudante):

a - Em branco b - Ótima c - Boa d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

31 - Os critérios de avaliação estabelecidos pelo Professor Tutor junto ao Plano de ensino:

a - Em branco b - Ótimos c - Bons d - Regulares e - Ruins f - Insuficientes

32 - Os recursos multimídia disponibilizados pelo Professor Tutor no mural, fórum e/ou midiateca foram:

a - Em branco b - Não disponibilizou c - Ótimos d - Bons e - Regulares f - Ruins g - Insuficientes

33 - O feedback (retorno) das avaliações (AD e AP) foram disponibilizados adequadamente:

a - Em branco b - Ótimo c - Bom d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

34 - Especifique a seguir comentários e/ou sugestões sobre o Sistema tutorial e Comunicação:

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM (AD e AP)

35 - A adequação das questões da Avaliação a Distância (AD) em relação aos objetivos de aprendizagem e conteúdos ministrados na disciplina:

a - Em branco b - Ótima c - Boa d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

36 - A adequação das questões da Avaliação Presencial (AP) em relação aos objetivos de aprendizagem e conteúdos ministrados na disciplina:

a - Em branco b - Ótima c - Boa d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

37 - Clareza e adequação na linguagem das questões da (AD):

a - Em branco b - Ótimas c - Boas d - Regulares e - Ruins f - Insuficientes

38 - Clareza e adequação na linguagem das questões da (AP):

a - Em branco b - Ótimas c - Boas d - Regulares e - Ruins f - Insuficientes

39 - O processo de aplicação da Avaliação Presencial (Agente Aplicador):

a - Em branco b - Ótimo c - Bom d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

40 - Condições ambientais adequadas na sala de aplicação da Avaliação Presencial:

a - Em branco b - Ótimas c - Boas d - Regulares e - Ruins f - Insuficientes

41 - Especifique a seguir comentários e/ou sugestões sobre o sistema de avaliação:

ESTUDO AUTÔNOMO E COLABORATIVO

42 - Como você avalia o seu grau de participação / interação nas atividades propostas no AVA, isto é, no Fórum, na Exposição e outras:

a - Em branco b - Ótima c - Boa d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

43 - Como você avalia a sua dedicação e aprendizagem nesta disciplina:

a - Em branco b - Ótimas c - Boas d - Regulares e - Ruins f - Insuficientes

44 - Como avalia a convivência / interação da turma (você, colegas e professor) nesta disciplina:

a - Em branco b - Ótima c - Boa d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

45 - Qual foi a sua média semanal de tempo dedicado ao estudo desta disciplina?

a - Em branco b - até 5 horas c - de 5 a 10 horas d - de 11 a 15 horas e - de 16 a 20 horas f - de 21 a 25 horas g - mais de 25 horas

46 - Especifique a seguir comentários e/ou sugestões sobre Estudo autônomo e colaborativo:

AVALIAÇÃO GERAL DO CURSO

47 - Em relação aos objetivos propostos, o curso está:

a - Em branco b - Ótimo c - Bom d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

48 - Em relação as suas expectativas de aprendizagem, o curso está:

a - Em branco b - Ótimo c - Bom d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

49 - Em relação à aplicabilidade dos conhecimentos no seu trabalho / desenvolvimento, o curso está:

a - Em branco b - Ótimo c - Bom d - Regular e - Ruim f - Insuficiente

50 - Especifique a seguir comentários e/ou sugestões sobre o curso: