

O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM “ESTÁCIO CAMPUS VIRTUAL” DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UNESA

AUTORES

VICENTE EUDES VERAS DA SILVA

UNESA - Universidade Estácio de Sá

eudesmat@uol.com.br

JORGE HENRIQUE COSTA BARROS

UNESA - Universidade Estácio de Sá

henrique10adm@ig.com.br

Resumo:

O advento das tecnologias de informação e comunicação trouxe novas perspectivas para a educação a distância, levando universidades, escolas, centros de ensino, organizações empresariais e grupos de profissionais de educação, design e hipermissão a se dedicarem ao desenvolvimento de cursos a distância com suporte em ambientes digitais de aprendizagem acessados via internet, os quais assumem distintas abordagens. Com o intuito de desenvolver investigações para identificar as contribuições do uso das TIC na formação inicial ou continuada, favorecendo o desenvolvimento de competências relacionadas com o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, este artigo adotou como foco de estudos as concepções teóricas e novas metodologias para a EaD e as contribuições do potencial de interatividade das TIC para concretizar a interação entre pessoas (aluno-aluno e professor-aluno), objetos de aprendizagem e recursos hiper-midiáticos nos ambientes virtuais e interativos de aprendizagem e a produção de conhecimento individual e grupal. Mais especificamente, este trabalho discute o uso do ambiente de aprendizagem Estácio Campus Virtual através de um processo educacional interativo na disciplina on-line Economia Brasileira do Curso de Graduação da UNESA.

Palavras-chave: Educação à Distância; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Interação.

Abstract:

The advent of information technology and communications has brought new opportunities for distance education, leading universities, schools, centers of education, business organizations and groups of professionals from education, design and hypermedia to engage the development of courses with support in the distance digital environments for learning accessed via the Internet, which take different approaches. In order to develop research to identify the contributions of the use of TIC in the initial or continued by encouraging the development of skills related to the use of Virtual Environments for Learning - AVA, this article adopted as the focus of studies the theoretical concepts and new methodologies EaD for the contributions and the potential for interactivity of TIC to achieve interaction between people (student-student and teacher-student), objects of learning resources and hyper-media in virtual environments and interactive learning and knowledge production of individual and group . More specifically, this article discusses the use of the learning environment Estácio

Virtual Campus through an educational process in the discipline interactive online Brazilian Economics Graduate Course of the UNESA.

Key-Words: Distance Education; Learning Environment; Interaction.

1 Introdução

Na contemporaneidade, os educadores estão sendo chamados a repensar sua função docente, haja vista as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais pelas quais passa a sociedade e que, de certa forma, solicitam um novo modelo de escola. Neste “novo cenário”, o papel do professor se amplia e, ao mesmo tempo, torna-se, certamente, mais empolgante do que a simples transmissão de informações. Parece ser inevitável investir em desenvolvimento profissional do professor do Curso de Graduação em Administração para se produzir uma cultura docente compatível com o progressivo incremento da complexidade técnica e da aleatoriedade imprevisível do contexto social. Uma possível resposta seria a de criar um clima de trocas e experiências no qual tenha espaço a complexidade e a incerteza, “vividas a partir da cooperação democrática e da reflexão pessoal, de modo que cada indivíduo possa enfrentar a complexidade e a incerteza a partir da construção de seus próprios critérios de valoração e de seleção” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 163).

Um novo e sugestivo cenário começou a ser produzido a partir do momento em que “as práticas profissionais e os saberes experienciais passaram a ser valorizados e a atrair a atenção dos investigadores” (PINTO, 1999, p. 36). Esta mudança de foco, voltado para o cotidiano do professor, surgiu, principalmente da constatação de que a prática pedagógica é extremamente complexa e, ao se reconhecer a complexidade do saber docente, num contexto de atividade profissional, surge a necessidade de encarar a educação continuada sob um outro olhar: não se trata de retirar o professor de seu contexto de trabalho e transmitir-lhe uma série de teorias e modelos para serem aplicados em sala de aula, mas, ao contrário, de promover momentos de reflexão, explicitação e problematização de seus saberes, experiências, crenças/concepções sobre a prática pedagógica das disciplinas do Curso de graduação em Administração.

Neste sentido, podemos encontrar professores do Curso de Graduação em Administração que fogem dos padrões instituídos e apresentam uma margem de liberdade para expressar a autonomia, a resistência, a diversidade e, assim, rompendo com as certezas de décadas, passam a dar preferência às incertezas, típicas da complexa teia que envolve a sociedade contemporânea. Eles se colocam decisivamente “no aprofundamento do caráter educativo da tarefa docente e na reconstrução compartilhada da cultura escolar e do papel do professorado” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 180).

Nesse cenário onde as certezas/verdades estão sendo colocadas em xeque, podemos vislumbrar novas possibilidades para o ensino e a pesquisa em Administração. Percebemos muitos focos de mudanças que têm os professores como principais protagonistas, produzindo um movimento de formação continuada que pode ser considerado como uma modalidade que vem exigindo um repensar das práticas pedagógicas, principalmente em função da separação física entre os processos de ensino e aprendizagem.

Entendemos que os docentes estão cada vez mais dispostos a dialogar, debater, trocar experiências com seus pares, participar de cursos na busca de elementos/subsídios para ousar/transgredir. Esta nova dinâmica indica que se está produzindo um “novo docente” que, de certa forma, está abandonando “práticas viciadas”, a proteção segura de velhas crenças e está à procura de referenciais novos. Nas coordenadas inseguras, sua criatividade terá maior liberdade. Serão mais sujeitos, livres de proteções externas, de leis, de normas e crenças (ARROYO, 2001, p. 172-3).

Acerca destas novas possibilidades, observamos que a disseminação do uso das tecnologias de informação e comunicação em diferentes ramos da atividade humana, bem como sua integração às facilidades da telecomunicações, evidenciou possibilidades de ampliar o acesso à formação continuada e o desenvolvimento colaborativo de pesquisas científicas. Mais importante do que a ampliação de possibilidades, a incorporação à Educação à Distância - EaD de diferentes recursos tecnológicos, e, especialmente das tecnologias de informação e

comunicação - TIC, a partir das potencialidades e características que lhe são inerentes, apresenta-se como estratégia para democratizar e elevar o padrão de qualidade da formação de profissionais e a melhoria de qualidade da Educação Brasileira.

Para tanto, há que se investigar sobre as possibilidades de processos EaD baseados em práticas sociais significativas e no estudo de problemáticas do cotidiano, processos estes centrados no diálogo entre alunos e professores e respectivos mecanismos de representação da expressão do pensamento, acesso às informações e produção de conhecimento.

É importante compreender que os desafios da EaD são congruentes com os desafios do sistema educacional em sua totalidade, cuja análise implica em analisar que educação se pretende realizar, para quem se dirige, com quem será desenvolvida, com o uso de quais tecnologias e quais as abordagens mais adequadas para acelerar o processo de inclusão social da população brasileira.

Com o intuito de desenvolver investigações para identificar as contribuições do uso das TIC na formação inicial ou continuada, favorecendo o desenvolvimento de competências relacionadas com o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, este artigo adotou como foco de estudos as concepções teóricas e novas metodologias para a EaD e as contribuições do potencial de interatividade das TIC (Silva, 2000) para concretizar a interação entre pessoas (aluno-aluno e professor-aluno), objetos de aprendizagem e recursos hiper-midiáticos nos ambientes virtuais e interativos de aprendizagem e a produção de conhecimento individual e grupal.

2 Reflexão na e sobre a Ação

Acreditamos que com a inserção das disciplinas on-line no Curso de Graduação em Administração da UNESA seja necessária, por parte do professor, uma reflexão sobre sua prática docente. A reflexão oferece aos professores a oportunidade de se conscientizarem das crenças, valores e suposições subjacentes à sua prática. Possibilita também auto-avaliarem sua atuação no alcance de metas estabelecidas e lhes permite articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal (MIZUKAMI, 1996).

Para Schön (1995), o conhecimento em ação é desenvolvido e adquirido de duas maneiras. A primeira é a **reflexão na ação** e ocorre simultaneamente à prática, na interação com as experiências, permitindo ao professor dialogar com a situação, elaborar um diagnóstico rápido, improvisar e tomar decisões diante do inesperado e das condições efetivas do momento. A segunda, a **reflexão sobre a ação** refere-se ao pensamento deliberado e sistemático, ocorrendo após a ação, quando o professor reserva um tempo para refletir sobre o que acredita ter acontecido em situações vividas em sua prática.

A reflexão na e sobre a ação é fundamental, porque, ao refletir, o professor pode assumir uma postura de investigador, que não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa (...) ao refletir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.106).

A reflexão não deve se limitar aos problemas das aulas e da suposta aplicação da teoria produzida fora dos muros da escola, mas diz respeito, principalmente, à necessidade dos professores de “criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino” (ZEICHNER, 1993, p. 22).

As possibilidades proporcionadas pelas TIC, aplicadas originalmente em cursos oferecidos totalmente à distância, são cada vez mais utilizadas em modalidades semipresenciais. Um simples endereço de e-mail pode ser usado para a troca de correspondências entre participantes de um mesmo curso, até o uso de sofisticados ambientes

virtuais de aprendizagem, sistemas que concentram, num mesmo lugar, diferentes ferramentas pedagógicas e tecnológicas, propiciando, dentre outras coisas, melhor organização de informações, do material didático e interação entre os participantes.

Os ambientes armazenam, disponibilizam e administram conteúdo em diferentes formatos de arquivo e, ainda, permitem o gerenciamento e acompanhamento dos alunos. O uso das TIC como apoio ao ensino presencial são freqüentemente usados em diferentes níveis de ensino, tanto em cursos ditos livres, como em disciplinas oficiais de universidades e faculdades. Yu e Yu (2001) realizaram uma investigação sobre os impactos da incorporação do e-mail – a mais acessível, conveniente e fácil de usar ferramenta de comunicação – numa disciplina de graduação em universidade de Taiwan. Os resultados da pós-avaliação realizada mostram que a performance dos alunos foi positiva com relação ao uso desse recurso de comunicação e provam, na prática, que o uso efetivo desse tipo de recurso é um poderoso aliado para promover crescimento cognitivo e um instrumento de ensino que os docentes podem realmente adotar, já que não significam custos adicionais às Instituições.

Para incentivar e regulamentar as iniciativas de uso das TIC, no ensino presencial superior brasileiro, o Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria 22535ⁱ de outubro de 2001, passou a oferecer às Instituições de Ensino Superior credenciadas a oportunidade de modificar o projeto pedagógico de cada curso superior para oferecer disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial. As disciplinas não presenciais, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não podem exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo. A portaria entrou em vigor em 19 de outubro de 2001, data em que foi publicada pelo, então, Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza. Essa portaria foi substituída pela Portaria Nº 4.059ⁱⁱ, de dezembro de 2004.

A teoria da distância transacional de Moore (1993 p.30) apresenta dois elementos-chave na abordagem pedagógica de um curso: a estruturação de um curso e a comunicação proporcionada no curso. A abordagem do curso será determinada dependendo do quão estruturado estiver o curso e da quantidade de comunicação estabelecida entre professores e alunos durante o curso. Um curso é estruturado, por exemplo, quando seu planejamento é modular e os alunos devem obedecer a uma estrutura pré-planejada para dar seqüência aos seus estudos. Um curso não é estruturado quando seu conteúdo não está determinado, ou seja, está aberto, não deve seguir uma seqüência de estudo.



Figura 1: Distância Transacional de Moore

Ao apontar como um construto-teórico chave na educação a distância, Moore (1989, p.1) classifica a interação em 3 (três) formas, a saber:

a) AC: aluno-conteúdo - Designa a interação entre o aluno e o conteúdo ou o objeto do estudo. É considerada uma característica de definição da educação, sem a qual não pode haver educação, já que é o processo de interação intelectual com o conteúdo que resulta em mudanças na compreensão do aluno, na sua perspectiva ou na estrutura cognitiva da sua mente.

b) AP: aluno-professor - A interação entre o aluno e o especialista que preparou o material, ou alguém que atue como instrutor, também é considerada essencial por muitos educadores, e altamente desejável pelos alunos; Após planejar e definir o programa do conteúdo a ser ensinado, instrutores a distância procuram estimular ou, pelo menos, manter o interesse dos alunos no que será ensinado, motivando-os a aprender. É igualmente relevante a auto-motivação e o auto-aprendizado.

c) AA: aluno-aluno - A terceira forma de interação apresentada por Moore (1989, p.3) significa tanto uma nova dimensão na educação a distância como um desafio para a mesma. Trata-se do relacionamento entre alunos, com ou sem a presença de um instrutor em tempo real. A interação entre alunos de uma turma ou de um grupo é compreendida por especialistas como um dos mais valiosos recursos para promover aprendizado, sendo indispensável no processo, já que nela se reconhece um potencial significativo para a criação do conhecimento entre os pares.

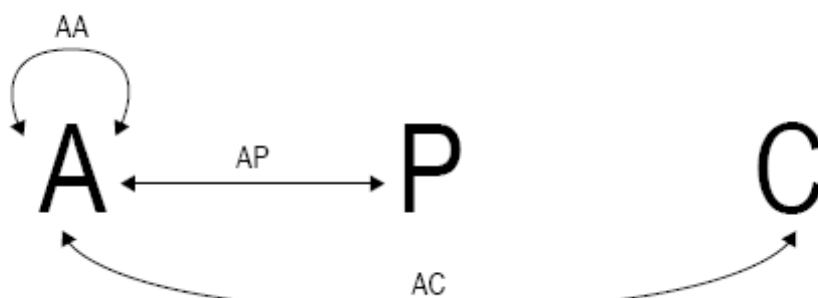


Figura 2: A Interação de Moore

Anderson (2003) inclui mais três tipos de interação: professor-professor, professor-conteúdo e conteúdo-conteúdo.

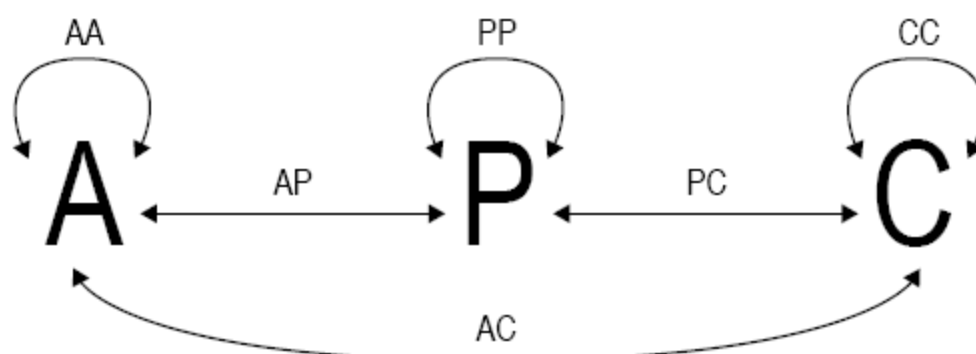


Figura 3: Interação de Terry Anderson

a) PC: professor-conteúdo - O desenvolvimento e a aplicação de conteúdo por professores têm se tornado elementos essenciais em EaD. Objetos de aprendizagem devem ser desenvolvidos por professores, que devem desempenhar um papel primordial no design instrucional dos cursos. A tendência é que os sistemas para produção de conteúdo tornem-se cada vez mais amigáveis, diminuindo o tempo e o esforço para o trabalho dos professores.

b) PP: professor-professor - As redes têm possibilitado oportunidades sem precedentes para a interação entre professores, que encontram nos colegas fonte de assistência e insights pedagógicos, constituindo assim comunidades físicas e virtuais.

c) CC: conteúdo-conteúdo - Alguns programas são hoje semi-autônomos, proativos e adaptativos, utilizando recursos de inteligência artificial. Esses aplicativos podem recuperar informações, operar outros programas, tomar decisões e monitorar recursos na rede. Como exemplo, um programa pode atualizar automaticamente as referências sobre determinado tema. No futuro, professores criarão e usarão recursos de aprendizagem que se atualizam continuamente através de sua interação com agentes inteligentes.

Esses tipos de interação podem ocorrer síncrona e assincronamente, e através de diversos gêneros de comunicação. A combinação planejada entre essas diferentes formas de interação pode gerar resultados muito ricos para a EaD.

Na “Estácio Campus Virtual” ampliamos ainda mais o modelo de interação de Terry Anderson com a interação do trinômio aluno, professor e conteúdo com o “ambiente de aprendizagem” utilizado.

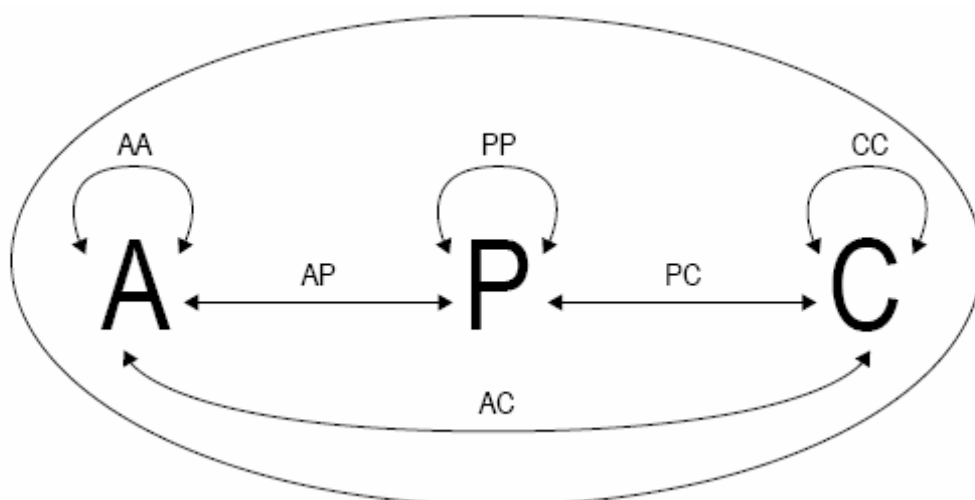


Figura 4: Interação com a “Estácio Campus Virtual”

A autonomia dos alunos é máxima quando objetivos e caminhos do ensino são determinados por eles mesmos, como num estudo particular, onde o aluno tem controle sobre seu estudo independentemente de estrutura e comunicação. A autonomia é mínima quando os objetivos do estudo são pré-estabelecidos, os caminhos são determinados por estruturação e comunicação e o controle do ensino é feito por terceiros como num curso universitário presencial (PETERS, 2001, p.64).

Acreditamos que a aplicação de novas abordagens permite testar o equilíbrio entre comunicação e estruturação de um Curso de Graduação de Administração. Um curso mais organizado e com conteúdo estruturado pode necessitar de menos interação entre professores e alunos. Quando o conteúdo de um curso não está estruturado, a interação com o professor pode tornar-se necessária e, portanto, maior. É por meio desse equilíbrio que a dinâmica de um curso é orientada, proporcionando maior ou menor autonomia aos estudos dos alunos, adequando ao contexto o processo de aprendizagem desses alunos. Um dos pressupostos é que, por meio da Estácio Campus Virtual, usada adequadamente como apoio a cursos e disciplinas presenciais, e equilibrando estrutura do curso, interação e um certo incentivo ao estudo autônomo, possam promover mudanças e melhorias no processo de aprendizagem dos alunos.

3 A Estácio Campus Virtual

Os ambientes, criados especialmente para ensinar e aprender, foram nomeados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA.

Os AVA são sistemas de gerenciamento de cursos na Web que permitem, por meio de suas ferramentas, a criação, a organização e o gerenciamento desses cursos. Neles estão incluídos recursos para a manipulação de textos e gráficos, o gerenciamento de arquivos, a comunicação entre participantes dos cursos, a administração de informações, o acompanhamento do desempenho dos participantes, a segurança de acesso, a segurança de acesso a bancos de dados, gerar estatísticas de uso, montar testes, enquetes e avaliações para os participantes, entre outras.



Figura 5: O acesso à Estácio Campus Virtual

Sabe-se que o uso dos recursos tecnológicos, principalmente os ambientes virtuais de aprendizagem, em cursos e disciplinas presenciais, têm tido diferentes propósitos e objetivos. Um desses objetivos é motivar os alunos, lançando-lhes o desafio de serem responsáveis pelo próprio estudo, permitindo que administrem seu tempo de estudo. Os docentes, ao preparar um curso ou uma disciplina de graduação ou pós-graduação, usando um ambiente virtual como apoio, têm contemplado aspectos como: a organização das informações da disciplina, a organização e disponibilização de material didático e complementar, a comunicação extraclasse com os alunos, ou seja, a continuação das discussões por meio de fóruns de discussão, e o controle da entrega de trabalhos pelos alunos.

Neste sentido, AVA são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação pois permitem integrar múltiplas mídias e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

Os recursos dos ambientes digitais de aprendizagem são basicamente os mesmos existentes na internet (correio, fórum, bate-papo, conferência, banco de recursos etc.). Esses ambientes têm a vantagem de propiciar a gestão da informação segundo critérios pré-estabelecidos de organização definidos de acordo com as características de cada software e possuem bancos de informações representadas em diferentes mídias e interligadas por meio de conexões (links internos ou externos ao sistema).

No grupo de ferramentas de comunicação são apresentados os seguintes recursos:

- E-mail: permite aos alunos a comunicação entre si e com os instrutores do curso por meio de mensagens enviadas e recebidas dentro do curso.

- Chat (bate-papo): essa ferramenta possibilita conversas em tempo real entre alunos e entre alunos e instrutores.
- Fórum de discussões: permite a criação de tópicos, possibilitando ao professor a criação de grupos de discussão sobre assuntos específicos. Alunos e professores enviam, recebem e procuram mensagens sobre um determinado assunto.

Os objetivos do Curso de Graduação em Administração com a inclusão da disciplina Economia Brasileira on-line eram despertar mais interesse nos alunos e motivá-los a buscar o próprio conhecimento por meio das aulas disponibilizadas na Estácio Campus Virtual.

Com o novo método os alunos poderiam estudar de forma concentrada no lugar e horário de preferência e, com isso, conseguir um resultado mais satisfatório com relação à aprendizagem do que nas horas de aula presencial. O material disponibilizado na Estácio Campus Virtual é auto-explicativo e, desta forma, possibilita aos alunos estudar sem as aulas tradicionais, mas exige deles uma mudança de comportamento, à qual eles não estavam habituados.

Na **Estácio Campus Virtual** é utilizada a concepção interacionista de desenvolvimento vê o conhecimento como fruto de um processo que é construído pelo indivíduo durante toda sua vida, ou seja, , nem o aluno nem o ambiente de aprendizagem são passivos no processo de aprendizagem . A concepção interacionista considera que o crescimento humano não é mero desenvolvimento do código genético, mas também é expressão das condições sociais, dos avanços tecnológicos e das conquistas culturais. Nessa concepção, o crescimento humano ocorre dentro de um espaço em contínua transformação pela ação social, onde o conhecimento psíquico e biológico estão em constante interação. Portanto, a ação pedagógica, além de valorizar o papel protagonista do aluno, destaca a importância e ação do ambiente na aprendizagem.

Essa concepção nos possibilita comparar o ambiente de aprendizagem **Estácio Campus Virtual** a um “ser vivo em desenvolvimento” pois aliamos, além do meio físico e social, a questão temporal, processual e histórico-social incorporada à concepção de ambiente.

4 Análise dos Resultados

A análise dos resultados foi feita com base nas orientações de Gil (2002, p.133), que descreve a análise qualitativa de dados como sendo uma seqüência de atividades a serem elaboradas. Elas envolvem a redução de dados - que simplifica e transforma os dados originais – a categorização dos dados – na qual os dados são organizados pelo pesquisador, a fim de que ele tome decisões e tire conclusões, e a interpretação dos dados – que descreve a categorização, buscando acrescentar algo ao existente sobre o assunto.

A partir do estudo de Gil (2002, p.133) foram analisadas as respostas obtidas dos alunos da disciplina Economia Brasileira para a seguinte questão:

Qual a impressão geral ao participar desta disciplina on-line do Curso de Graduação em Administração da UNESA, no qual as aulas teóricas foram substituídas por aulas via Internet? Você prefere a forma tradicional de ministrar cursos?

A questão é dividida em duas partes: uma sobre a **preferência** dos alunos entre os dois formatos: tradicional (presencial) ou on-line; a outra sobre a **impressão** geral dos alunos ao participar de um curso que teve as aulas teóricas presenciais substituídas por aulas via Internet.

A análise da primeira parte (**preferência**) considerou os depoimentos dos alunos que explicitaram sua preferência pelo formato do curso – tradicional (presencial) ou on-line.

A análise da segunda parte (**impressão**) dos alunos, nos diferentes semestres em que o curso foi ministrado nesse formato, permitiu a categorização das respostas para as seguintes questões:

- Flexibilidade do tempo de estudo para a disciplina on-line;

- Infra-estrutura computacional;
- Critérios de avaliação da disciplina on-line.

4.1 Definição da Amostra

Uma das etapas mais importante e difícil do levantamento amostral está no momento de decidir qual o tamanho da amostra para que os resultados obtidos a partir desta amostra sejam precisos e confiáveis.

É conveniente planejar o tamanho da amostra para que se possa ter amostras grandes o suficiente para detectar diferenças importantes. Por outro lado, amostras exageradamente grandes além de elevar o custo do estudo, podem tornar diferenças irrelevantes em estatisticamente significativas. Portanto é muito importante que o pesquisador saiba avaliar de forma estatisticamente significativa, ou seja, o pesquisador deverá coletar um número suficiente de indivíduos para garantir uma certa precisão e confiança nas estimativas, sem desperdiçar recursos materiais e financeiros.

Trabalhando com uma população $N = 640$ alunos matriculados em 2008.1, obtivemos uma amostra com 178 alunos ao usarmos uma confiança de 95%, um desvio de 0.05 e uma proporção de 0.80.

4.2 Interpretação sobre a preferência dos alunos entre formatos do curso

A análise da preferência foi obtida a partir dos depoimentos dos alunos que responderam sobre sua preferência por aulas tradicionais ou por aulas on-line. Os questionários disponibilizados eram anônimos, o que possibilitou aos alunos a liberdade necessária para serem sinceros em suas respostas. O gráfico 1 apresenta os resultados sobre a preferência no período 2008.1 pelo formato de aulas tradicionais (presenciais) e pelo formato de aulas on-line.

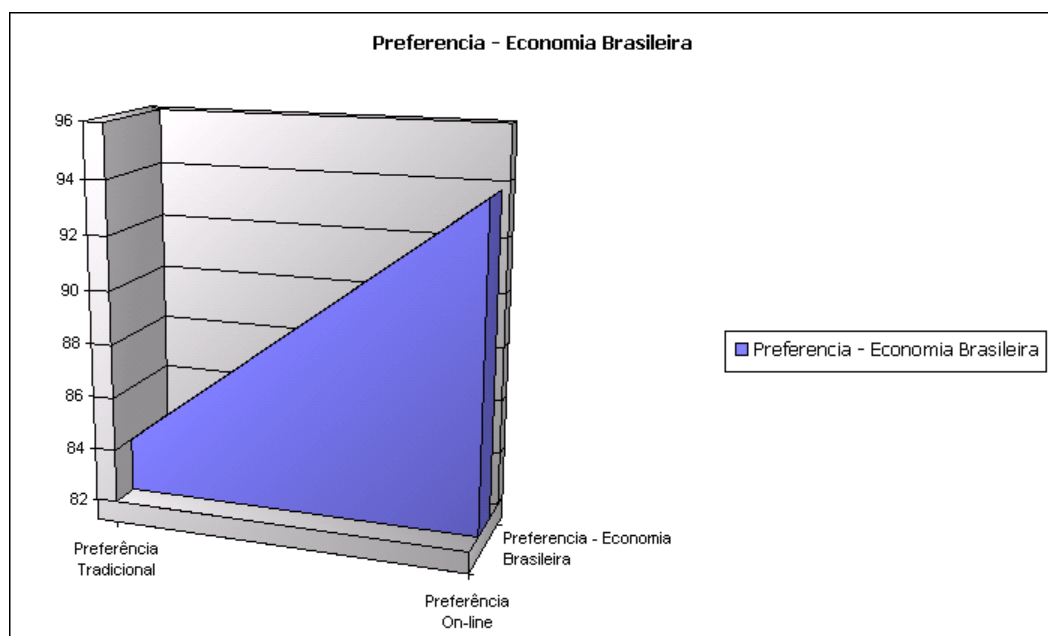


Gráfico 1: Preferência pelo formato

Os dados mostraram-se equilibrados (52,8% a 47,2%). A preferência pelo formato on-line (94) foi um pouco maior do que pelo formato tradicional (84).

Neste contexto de diferenças entre as duas modalidades de educação, Chaves (2003, p.7-11) analisa vantagens do ensino a distância em relação à forma convencional, conforme se apresenta em seguida:

- a) alcance: A educação a distância permite maior alcance do que o ensino presencial, atingindo muito mais pessoas, com os mesmos investimentos e recursos;
- b) flexibilidade: Dado o fato de que, na educação à distância, podem-se usar tecnologias de comunicação tanto síncronas como assíncronas.
- c) personalização e individualização: Apesar das dificuldades observadas por

4.3 Interpretação sobre as impressões gerais dos alunos sobre o curso

Neste item apresentaremos uma análise das respostas dos alunos (categorias) sobre a impressão geral ao participar da disciplina on-line Economia Brasileira diante das três questões formuladas:

- Flexibilidade do tempo de estudo e autonomia para a disciplina on-line;
- Infra-estrutura computacional;
- Critérios de avaliação da disciplina on-line.

4.3.1 Flexibilidade do tempo de estudo e autonomia para a disciplina on-line

Para 115 alunos (64,6%) do total de 178, a flexibilidade de horários permitiu mais liberdade e aproveitamento do tempo e estudo.

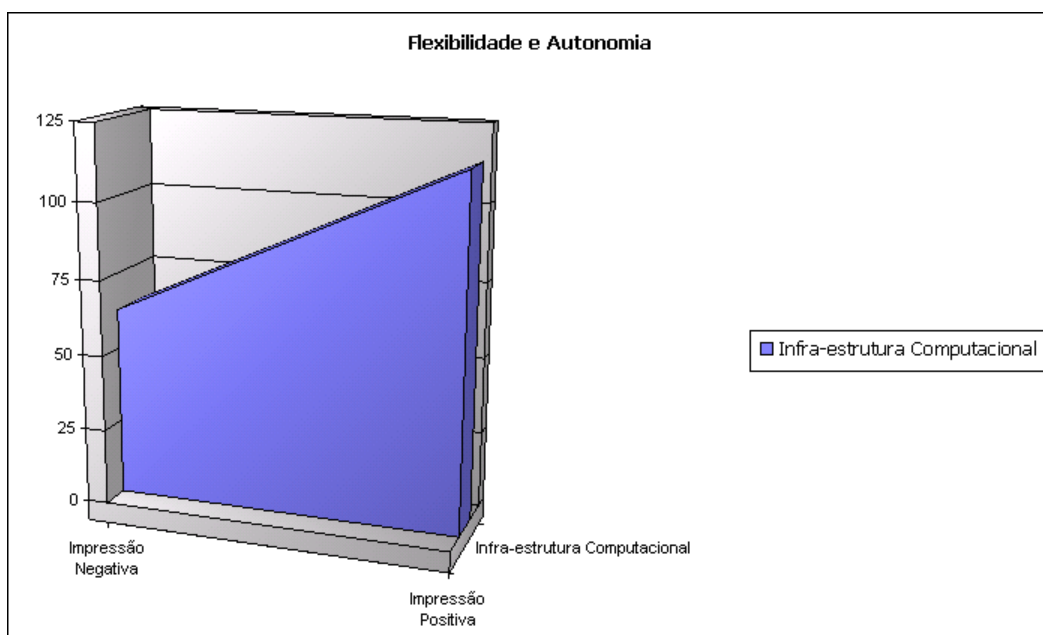


Gráfico 2: Flexibilidade e Autonomia

A questão da flexibilidade nos horários de estudo é apontada na literatura como uma vantagem no processo de implantação de cursos ministrados na modalidade on-line. Litto (2004) considera que a EAD é uma vantagem para as pessoas sem disponibilidade de horários, pois permite otimizar o tempo livre.

Para a maioria dos alunos a liberdade e flexibilidade de horários é vista com um ponto positivo da metodologia, permitindo que os mesmos criem novas formas de estudar o conteúdo.

Porém, as respostas que consideram a questão da organização e administração do próprio tempo de estudo um fator negativo no processo de ensino e aprendizagem são de alunos que assumem serem maus administradores de seu tempo de estudo. Os alunos alegam ficarem “perdidos” sem a referência e a orientação dos professores para o período de estudo. Para estes alunos, a falta de orientação dos professores, em aulas presenciais, apontando o que eles devem ou não fazer, é um fator negativo para seu processo de aprendizagem. Estes

alunos, em seus depoimentos, admitiram não serem capazes de estudar por conta própria, ainda que todas as informações e orientações necessárias estivessem disponibilizadas na Estácio Campus Virtual bem como, as ferramentas de comunicação para tirar dúvidas.

Observamos que na EaD distância o nível de autonomia conferido ao aluno é superior, se comparado à modalidade presencial, pois neste tipo de ambiente, o aluno passa a ser o principal gestor do próprio processo de aprendizagem. Por outro lado, o professor assume o papel de orientador e mediador.

Para Authier (1998), na EaD, os professores quando elaboram suas propostas de cursos; conselheiros, quando acompanham os alunos; parceiros acabam assumindo uma série de competências, sendo simultaneamente “produtores, quando constroem com os especialistas em tecnologia abordagens inovadoras de aprendizagem”.

Nesse contexto, a autonomia do aluno é vista como “a medida pela qual, na relação ensino-aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem” (MOORE, 2002). Trata-se, portanto, de um paradigma que extrapola alguns dos limites estabelecidos e já sedimentados na maioria dos programas de educação no formato tradicional.

4.3.2 Infra-estrutura computacional

A análise dos 178 alunos sobre os recursos computacionais usados na universidade demonstram satisfação (132 a 46) com relação à infra-estrutura computacional proporcionada pela Universidade. As principais dificuldades apontadas pelos alunos são decorrentes dos custos gerados para estudar em casa pelo computador, pois grande parte dos alunos não tem banda larga.

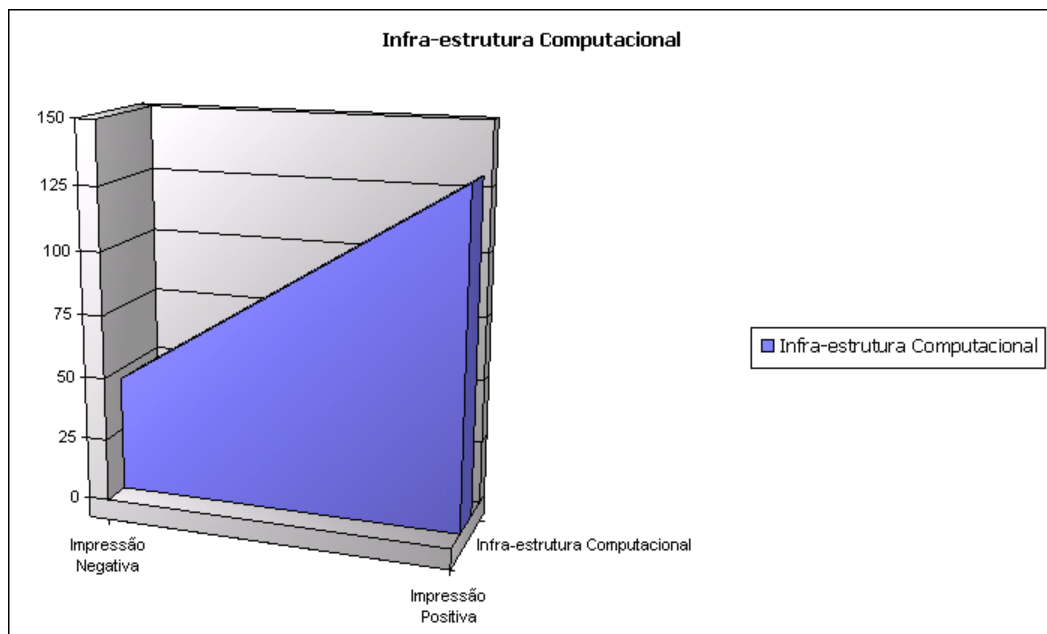


Gráfico 3: Infra-estrutura Computacional

A interação mediatizada constitui-se numa das principais promessas oferecidas pelas novas tecnologias de informação e de comunicação no âmbito da educação à distância. No entanto, apesar da grande diferença encontrada nesta categoria (74,1% a 25,9%), o Curso de Graduação da Universidade Estácio de Sá não se deve deixar influenciar, simplesmente, por apelos de um modismo.

Neste sentido, Bates (1995) concebe 6 (seis) critérios prioritários na seleção da(s) tecnologia(s) aplicada(s) para processos educacionais à distância;

- a) acesso: facilidade do usuário em usar determinadas tecnologias;
- b) custo: apresenta relação direta com o número de alunos a serem atingidos e a estrutura de custo de cada tecnologia;
- c) funções de ensino: identificação das melhores tecnologias de suporte para a aprendizagem;
- d) interatividade: possibilidade de interação e a facilidade de uso da tecnologia;
- e) organização: modo da instituição apropriar-se das tecnologias para melhor atender às suas demandas; e
- f) velocidade: tempo de desenvolvimento do curso de acordo com a tecnologia escolhida.

4.3.3 Critérios de avaliação da disciplina on-line Economia Brasileira

A maioria dos depoimentos (103 ou 57,8 %) são críticos com relação à avaliação. A grande parte dos alunos que responderam não evidencia qual a dificuldade encontrada para resolver a prova. Talvez essa dificuldade que alguns reclamam possa se referir ao grau de dificuldade da prova para esses alunos. Alguns alegam que a Estácio Campus Virtual devesse ser usada só para avaliar e não para ensinar. Nesse caso, acreditamos que os alunos desconheçam que, em disciplinas oferecidas no formato on-line, o MEC determina que as avaliações sejam obrigatoriamente presenciais.

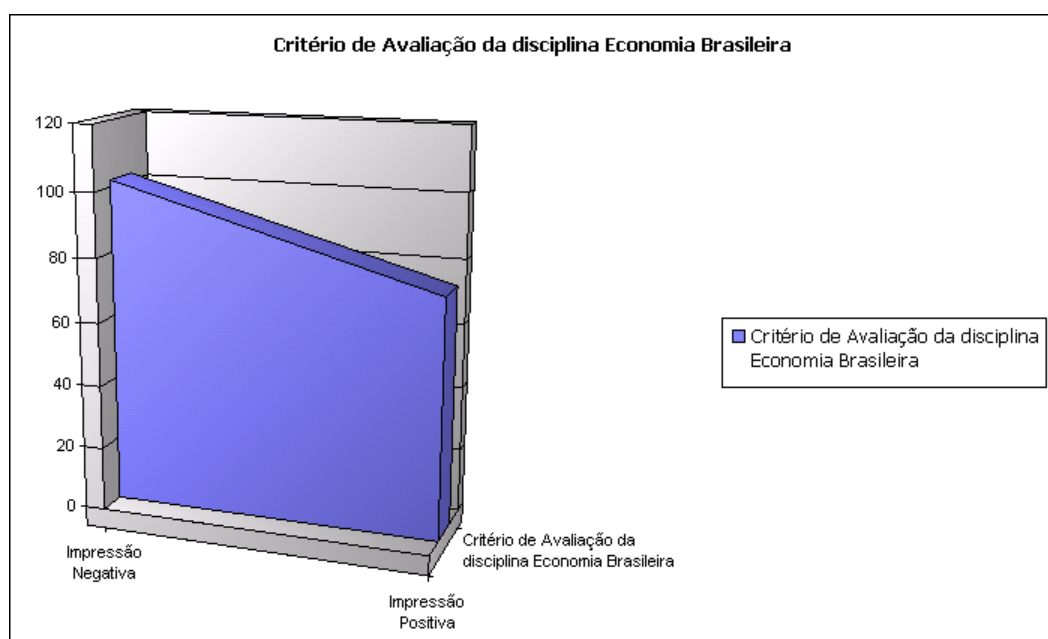


Gráfico 4: A Avaliação na Disciplina Educação Brasileira

Segundo Gibbs (1995), podemos identificar algumas dificuldades na avaliação em EAD: os altos graus atribuídos, originando médias e patamares qualificacionais altos; dificuldades em estabelecer comparações, de finalidade classificativa, entre os resultados individuais obtidos nas avaliações; o tempo adicional requerido para propor, negociar com os alunos, aplicar e avaliar as atividades; dificuldades na comprovação de autoria e com as questões relativas ao “plágio” nas atividades de avaliação; conflitos e questionamentos provocados entre os alunos, pelo fato dos métodos e processos de avaliação serem transparentes e abertos à crítica; dificuldades de aceitação, pelos alunos, de estratégias de avaliação menos comuns, como o trabalho de grupo, a avaliação inter-pares e o “portfólio”, por exemplo.

Neste sentido, acreditamos que a avaliação da aprendizagem na EAD deva ter algumas qualificações, entre as quais destacamos:

- Fundamentar-se em um enfoque pedagógico, evitando riscos de incoerência entre objetivos e estratégias avaliativas;
- Propor atividades contextualizadas e globais (multidisciplinares);
- Facilitar o atingimento da autonomia na busca da aprendizagem (aprendizagem auto-dirigida), por parte dos alunos;
- Apresentar explicitação clara de critérios, resultados esperados e padrões de avaliação;
- Ser realizada em oportunidades propícias e em quantidade suficiente, conjugando os enfoques formativo e somativo;
- Desenvolver nos alunos a consciência do contexto em que a aprendizagem e a avaliação são realizadas, além do interesse pela meta-cognição (o conhecimento do próprio processo de aprendizagem);
- Conjuguar a avaliação procedimental (do conhecimento adquirido) e a avaliação atitudinal (de competências, habilidades e atitudes).

5 Considerações finais

É cada vez mais comum nas Universidades o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem para apoiar as aulas presenciais. Na Universidade Estácio de Sá não é diferente. O número de professores que fazem uso dos AVA é maior a cada ano. Trata-se de um processo de incorporação irreversível na Universidade. O uso dos AVA tem permitido aos professores da Universidade Estácio de Sá realizar a uniformização das informações da disciplina, proporcionar melhorias na organização do conteúdo didático, repensar e reaplicar metodologias de ensino e aprendizagem.

Tais iniciativas produzem mudanças no cotidiano das Universidades, quebrando barreiras físicas, resistências e trazendo benefícios às figuras envolvidas nesse processo. Tanto no que diz respeito à organização quanto à forma de ensinar e aprender.

Para este trabalho apresentado ao ENANGRAD 2008 foram extraídos depoimentos de 178 alunos da disciplina on-line Economia Brasileira do Curso de Graduação em Administração da Universidade Estácio de Sá através da Estácio Campus Virtual.

Pudemos observar que a EaD com suporte em ambientes digitais numa perspectiva de interação e construção colaborativa de conhecimento favorece o desenvolvimento de competências e habilidades relacionados com a escrita para expressar o próprio pensamento, leitura e interpretação de textos, hipertextos e leitura de idéias registradas pelo outro participante. Decorre daí o grande impacto que o uso desses ambientes na EaD poderá provocar não só no sistema educacional, mas também no desenvolvimento humano e até, na cultura brasileira.

Participar de uma disciplina do Curso de Graduação em Administração na Estácio Campus Virtual significa mergulhar em um mundo virtual cuja comunicação se dá essencialmente pela leitura e interpretação de materiais didáticos textuais e hiper-textuais, pela leitura da escrita do pensamento do outro, pela expressão do próprio pensamento através da escrita. Significa conviver com a diversidade e a singularidade, trocar idéias e experiências, realizar simulações, testar hipóteses, resolver problemas e criar novas situações, engajando-se na construção coletiva de uma ecologia da informação, na qual valores, motivações, hábitos e práticas são compartilhados.

Cada participante da Estácio Campus Virtual tem a oportunidade de percorrer distintos caminhos, nós e conexões existentes entre informações, textos, hipertextos e imagens; ligar contextos, mídias e recursos; tornar-se receptor e emissor de informações, leitor, escritor e comunicador; criar novos nós e conexões, os quais representam espaços de referência e

interação que pode ser visitado, explorado, trabalhado, não caracterizando local de visita obrigatória.

Acreditamos que o uso das TIC na EaD poderá levar à tomada de consciência sobre a importância da interação entre professores e educandos em todas as etapas da formação, a qual implica em compreender o processo do ponto de vista educacional, tecnológico e comunicacional.

Este trabalho de pesquisa não termina aqui. Todo o material usado para a análise está disponível para que novas pesquisas sejam realizadas. Novos pontos de vista, novos enfoques, novas interpretações podem dar a este material mais importância e visibilidade.

6 Referências

- ANDERSON, Terry. *Interaction options for learning in the virtual classroom*. Academic Technologies for Learning. Disponível em:
<http://www.atl.ualberta.ca/articles/disted/inrteract_options.cfm>. Acesso em junho de 2008.
- ANDERSON, Suzan; HARRIS, Judith. Factors associated with amount of use and benefits obtained by users of a statewide Educational Telecomputing Network, *Educational Technology Research and Development*, v.45, n.1, p.19-50, 1997.
- AUTHIER, Michael; LÉVY, Pierre. *As árvores do conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- AUTHIER, Michel. Le bel avenir du parent pauvre. In *Apprendre à distance. Le Monde de L'Éducation, de la Culture et de la Formation*. France, Set. 1998.
- ARROYO, G. M. *Ofício de mestre*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BATES, Anthony. *Technology, open learning and distance education*. London: Routledge, 1995.
- CASTAÑÓN, M. A. G. *Introducción a la enseñanza bimodal UCR interactiva*. 2004. Costa Rica. Disponível
http://interactiva.ucr.ac.cr/ucr/html/intro_ensenanza_bimodal.pdf. Acesso em junho de 2008.
- CHAVES, Eduardo. *Tecnologia na educação: conceitos básicos*. Disponível em:
<<http://www.edutec.net/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm>>. Acesso junho de 2008.
- FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M.; PINTO, R. A. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. Lisboa. Quadrante: Revista teórica e de investigação. Vol. 8, números 1-2, 1999, p.33-60.
- GIBBS, G. *Assessing Student Centred Courses*. Oxford Brooks University, Oxford, 1995.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.
- KEEGAN, D. *Theoretical Principles of Distance Education*. Ed. Routledge, 1993.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. Ed. Papirus, 2003.
- LITTO, F. M. Ensino tem mais vantagens que desvantagens, dizem especialistas. 2004. In MARQUES, C. *Folha On-line*. Disponível em
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2004/educacaoadistancia/vantagens_e_desvantagens.shtml> Acesso em: junho de 2008.
- MAIA, C. *Guia Brasileiro de Educação a Distância*. Ed. Esfera, 2002.
- MIZUKAMI, M. da G. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M e MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos, SP: Edufiscar, 1996.
- MOORE, Michael. Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*. v.3, n.2, p.1-16, 1989.
- _____. Theory of Transaction Distance In: KEEGAN, Desmond (ed) *Theoretical principles of distance education*. United States: Routledge. 1993.
- _____. Autonomy and interdependence. *The American Journal of Distance Education*. v.8, n.2, 1994.

_____. Teoria da distância transacional. Tradução: Wilson Azevedo. Revisão de tradução: José Manuel da Silva. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v.1, n.1, jul. 2002.

MORAN, J. M. Propostas de mudanças nos cursos presenciais com a educação on-line. 2004. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/153-TCD2.htm>> Acesso em: junho de 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PETERS, Otto. Didática do Ensino a Distância. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2001.

RIBEIRO, M. J. B.; PONTE, J. P. A formação em novas tecnologias e as concepções e práticas de professores. *Quadrante*, v.9, n.2, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, M. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

YU, F. Y., YU, H. J. Incorporating e-mail into the learning process: its impact on student academic achievement and attitudes. 2001. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VCJ-44MGHMD-6&_coverDate=04%2F30%2F2002&_alid=222133653&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_qd=1&_cdi=5956&_sort=d&view=c&_acct=C000049648&_version=1&_urlVersion=0&_userid=972058&md5=7d8f1b253913be940fc1ec638cc1ba27>. Acesso em: junho de 2008.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T. ; ZACCUR, E. (orgs.). Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ⁱ Segundo a Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. No § 1º do Art. 1º menciona que as disciplinas integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo e, no § 2º do Art. 1º observa que até a renovação do reconhecimento de cada curso, a oferta de disciplinas previstas no caput corresponderá, obrigatoriamente, à oferta de disciplinas presenciais para matrícula opcional dos alunos.

ⁱⁱ Esta Portaria no seu Art. 1º observa que as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial (quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota) além de que poderão ser ofertadas as disciplinas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso e que as avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no *caput* serão presenciais.