

Docência universitária a distância: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem

WALTENO MARTINS PARREIRA JÚNIOR

SILVANA MALUSÁ BARAÚNA

GUILHERME SARAMAGO DE OLIVEIRA

Grupo de pesquisa "Desenvolvimento profissional e docência universitária: saberes e práticas educativas" do
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd-UFG, Brasil.

1. Introdução

Este trabalho visa apresentar os resultados da pesquisa que tem como tema a docência universitária a distância e a prática do docente que atua com disciplinas semipresenciais e a distância em cursos de formação de professores na modalidade presencial. O objetivo é compreender qual é o olhar que os docentes pesquisados têm sobre a própria prática didático-pedagógica, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem, como eles fazem uso das TICs no processo ensino-aprendizagem e entender a relação que mantêm com esses recursos dentro da prática cotidiana da sala de aula virtual.

Atualmente, o professor universitário é desafiado pela rapidez dos avanços tecnológicos que permitem uma nova forma de acesso à informação e também às maneiras diferentes de se comunicar. Esse avanço nos meios de comunicação e informação exige do docente um esforço para compreender o alcance desses instrumentos, o seu funcionamento e oportunidades. Com a disponibilidade dos recursos digitais, novas oportunidades podem ser utilizadas na interação professor-aluno no cotidiano da educação a distância.

Hoje, a maioria dos estudantes possui acesso às TICs e está habituada a utilizar tais ferramentas para se comunicar ou informar. Desse modo, são os docentes que necessitam de capacitação e incentivo para a utilização desses recursos em sala de aula. Usar *blogs*, *vídeos*, *hiperlinks*, *chats* e *e-mails*, entre outros recursos tecnológicos, são realidades em muitas escolas e, conseqüentemente, para muitos professores, tanto na modalidade presencial quanto em cursos e disciplinas não presenciais.

Este trabalho é uma pesquisa aplicada, exploratória, de abordagem quanti e qualitativa e do tipo estudo de caso. Essa definição foi adotada devido à natureza do objeto de pesquisa ser as práticas didáticas de um grupo de professores de curso de graduação presencial em uma IES onde lecionam disciplinas semipresenciais.

O sistema bi-modal, semi-presencial (sic) – parte presencial e parte a distância – se mostra o mais promissor para o ensino nos diversos níveis. Combina o melhor da presença física com situações em que a distância pode ser mais útil, na relação custo-benefício. (MORAN; ARAUJO FILHO; SIDERICOUDES, 2005, p.9).

Goldenberg (1997, p.62) escreve que a associação da pesquisa quantitativa e qualitativa possibilita que “o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 61/4 – 15/04/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular”. Já Lefevre e Lefevre (2010, p.13) dizem que “as pesquisas de opinião devem ser *qualiquantitativas* (sic) porque as opiniões coletivas apresentam, ao mesmo tempo, uma dimensão qualitativa e uma quantitativa” (grifo original).

Há 33 docentes atuando nos cursos de Pedagogia e Química da instituição que foi universo desta pesquisa. Do total, foram selecionados 13 que ministram as disciplinas oferecidas no regime semipresencial para a aplicação do instrumento de pesquisa. Esses cursos são ofertados no período noturno e em regime anual e o aluno frequenta a maioria das disciplinas presencialmente, sendo que algumas são ministradas na modalidade semipresencial, dentro da permissão definida pela Portaria Ministerial 4.059/2004 do Ministério da Educação – MEC, a qual determina que cursos já reconhecidos possam ofertar até 20% de sua carga horária, tanto na modalidade presencial quanto a distância.

O instrumento de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFU, conforme seu parecer nº. 638/11. Está dividido em três partes distintas. A primeira parte, denominada “Dados gerais sobre o sujeito pesquisado”, contém um conjunto de informações sobre a sua caracterização. A segunda, denominada “Categorias a serem estudadas”, foi estruturada a partir de quatro categorias selecionadas no documento intitulado “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, publicado pelo MEC e a terceira parte com uma questão aberta.

As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias (sic) ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa. (GOMES, 1994, p.70)

Todas as categorias apresentam sete frases afirmativas, às quais são atribuídos valores pelos sujeitos participantes, dentro da escala Likert de cinco pontos. Neste trabalho está sendo abordada a categoria “O uso das tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem”.

2. A docência universitária

A docência universitária é exercida por um graduado na área de conhecimento da disciplina que ministra e que tenha, no mínimo, um curso de especialização. O desenvolvimento profissional do docente universitário ocorre em um processo dialético e dialógico que faz com que ele tenha uma relação reflexiva com suas ações pedagógicas cotidianas, suas ações com relação aos colegas de trabalho por meio da troca de informações e experiências e sua produção de conhecimentos (CICILLINI, 2010, p. 30).

O tema é objeto de investigação de vários pesquisadores. Segundo Delors e demais autores (1998, p.152), a contribuição dos professores para o desenvolvimento das sociedades no século XXI será crucial, tendo como finalidade a preparação dos jovens para encarar o futuro com confiança e responsabilidade.

Segundo Nóvoa (2008, p.229), o trabalho docente depende da participação do discente, posto que ninguém ensina a quem não quer aprender. Labaree (2000), citando Nóvoa (2008, p.232), escreve que o “bom docente é aquele que se torna não-indispensável” (sic), que faz com que seus alunos aprendam de forma autônoma, sem a sua ajuda.

Ainda na mesma linha de raciocínio, Lessard e Tardif (2008, p.268) escrevem que as TICs são inevitáveis e os docentes devem aprender a utilizá-las para fins pedagógicos e para, deste modo, transformar o seu próprio papel, deslocando-se da transmissão dos conhecimentos para a de facilitador da assimilação e da incorporação por parte dos alunos, que são, cada vez mais, competentes para realizar tarefas e aprendizagens complexas de maneira autônoma.

Segundo Valente (1993), a função da escola não deve ser ensinar o aluno, mas sim criar condições de aprendizagem para o educando. E isso significa que o professor precisa mudar de atitude, deixar de ser o repassador de conhecimento e assumir o papel de desenvolvedor de ambientes de aprendizagem e de facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

Ensinar e aprender estão sendo desafiados como nunca antes. Há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa e também o são as competências necessárias. As tecnologias começam a estar um pouco mais ao alcance do estudante e do professor. Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados. (MORAN, 2004)

Diante desse contexto de transformação e de novas exigências em relação ao aprender, as mudanças prementes não dizem respeito à adoção de métodos diversificados, mas sim à atitude diante do conhecimento e da aprendizagem, bem como a uma nova concepção de homem, de mundo e de sociedade. Isso implica que o professor terá papéis diferentes a desempenhar, fazendo-se necessários novos modos de formação que possam prepará-lo para o uso pedagógico do computador.

A entrada de novas tecnologias no ambiente escolar traz uma nova dimensão à práxis educacional. Isso porque a sociedade atual, também chamada de Sociedade da Informação, sofre mudanças radicais nas relações econômicas, políticas, sociais e culturais. Neste contexto, o processo educacional tenta fazer uma ponte entre o modelo tradicional das escolas regulares, que passa por transformações, e esse grande avanço da tecnologia. (BARROS, 2009, p.2)

Usar o computador como uma ferramenta de apoio no processo ensino-aprendizagem é transformar a relação já existente entre educador e aluno, permitindo o uso de TICs tanto em sala de aula tradicional quanto nas atividades de pesquisa e complementação dos estudos fora dela, estimulando o discente a buscar novas informações e a construir o seu próprio conhecimento.

O resultado é um modelo educacional que pode ser eficiente, em que o professor torna-se um orientador no processo ensino-aprendizagem do aluno. Em outras palavras, o mestre, detentor do saber, deixa de existir, dando lugar a um companheiro de novas descobertas, significando dar ao aluno a direção da própria aprendizagem (SANTARELLI; SANTANNA, 1998).

Segundo Castells (2000), o poder do sistema tecnológico das redes é disposto em uma estrutura organizada em torno de servidores *web* que usam os protocolos da internet e permitem armazenar e distribuir informações e serviços para qualquer lugar. Ele complementa, afirmando que “a lógica do funcionamento de redes, cujo símbolo é a internet, tornou-se aplicável a todos os tipos de atividades, a todos os contextos e a todos os locais que pudessem ser conectados eletronicamente” (p. 89).

Para o professor que assume a docência a distância, além dos seus conhecimentos científicos e didáticos, é também necessário o domínio de recursos tecnológicos que são indispensáveis para o seu cotidiano.

A experiência do ensino a distância demonstrou que, no nível do ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas e de contatos pessoais, pode ampliar as possibilidades oferecidas, a um custo relativamente baixo (DELORS *et al.*, 1998, p.144).

Para entender o papel do professor nesse novo modelo, pode-se considerar os parâmetros de referência de qualidade definidos pelo Ministério da Educação (MEC), que descrevem que os professores devem ser capazes de desenvolver um conjunto de ações:

- a) Estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) Selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e a atividades pedagógicas;
- c) Identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) Definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) Elaborar o material didático para programas a distância;
- f) Realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular, motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) Avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (BRASIL, 2007, p.20).

Considerando os referenciais de qualidade apresentados pelo MEC como competências que os professores devem ter para exercer a atividade em disciplinas a distância (BRASIL, 2007) e também com os referenciais propostos por Castells (2008) para o uso das TICs na sociedade moderna, pode-se observar que o uso das tecnologias deve seguir um planejamento apropriado e interdisciplinar – juntamente com as habilidades e competências dos professores – para estimular os alunos a empregá-las na construção do seu conhecimento.

Utilizar as TICs nas salas de cursos presenciais é um dos objetivos da proposta governamental de utilização dos 20% a distância em cursos semipresenciais com a finalidade de estimular a autonomia do aluno juntamente com a utilização dos recursos digitais.

Na modalidade semipresencial, estudantes e professores estão separados fisicamente em determinados momentos da disciplina, mas interligados por meio das tecnologias de comunicação e interação e dos materiais didáticos empregados. Por tais especificidades, a semipresencialidade torna-se um elemento a mais de flexibilização curricular, no que diz respeito às condições individuais de cada estudante, ao ritmo de aprendizagem, ao local e ao tempo de dedicação aos estudos. (MARCHI, ARAÚJO; ISTREIT, 2008, p.2)

Nesse modelo de trabalho, o professor é o mediador da aprendizagem e responsável pelo planejamento e desenvolve ações e atividades que sejam interessantes e desafiadoras, mas também de acordo com o perfil e nível intelectual dos alunos (KENSKI *et al.*, 2009, p.224).

É imprescindível saber como será conduzida a transição de modalidades de um curso presencial para um híbrido, no qual a maioria das disciplinas continua naquela e algumas vão passar para o modelo semipresencial.

Muitas organizações estão se limitando a transpor para o virtual adaptações do ensino presencial (aula multiplicada ou disponibilizada). Há um predomínio de interação virtual fria (formulários, rotinas, provas, e-mail) e alguma interação on-line (pessoas conectadas ao mesmo tempo, em lugares diferentes). Os cursos são muito empacotados, seguem fórmulas semelhantes, dão ênfase excessiva ao conteúdo e pouca à aprendizagem em pequenos grupos, à pesquisa significativa, à produção de conhecimento adaptado à realidade de cada aluno e grupo. (MORAN, 2003, p.8)

O planejamento das disciplinas envolvidas, a preparação das aulas a distância e a produção do material a ser utilizado é de grande importância e deve estar em consonância com o projeto pedagógico do curso. Segundo Marchi, Araújo e Istreit (2008), é necessária a definição das estratégias didáticas, assim como da linguagem e das mídias que serão utilizadas. De acordo com eles, as principais preocupações de professores atuantes em disciplinas semipresenciais são:

[...] a) o que dizem os referenciais de qualidade do MEC a respeito dos materiais didáticos para momentos não-presenciais (sic)? b) que elementos devem ser considerados na organização da disciplina semipresencial e na elaboração dos materiais a serem apresentados aos alunos?; c) como organizar o conteúdo da disciplina a partir das mídias escolhidas?; d) que linguagem utilizar na produção dos textos que orientam os alunos ao estudo?; e) que atividades solicitar aos acadêmicos?; f) como promover a troca constante, o trabalho colaborativo e a discussão dos temas pertinentes à disciplina?; g) como garantir a qualidade? (MARCHI; ARAÚJO; ISTREIT, 2008, p.4)

As disciplinas oferecidas na modalidade semipresencial são caracterizadas por serem organizadas em estrutura modular de ensino e aprendizagem. Elas são focadas na aprendizagem autônoma do aluno, lançam mão da mediação de recursos didáticos dispostos em diferentes suportes tecnológicos e dependem de esforço para serem desenvolvidas. Essas disciplinas exigem um planejamento cuidadoso e a organização de um cronograma detalhado, considerando tanto as aulas presenciais como as aulas a distância.

[...] conteúdos atualizados e enfoques novos identificam conceitos relevantes de um campo e suscita ou desenvolve polêmicas e reflexões. Um bom programa comporta um corpo docente preocupado com a compreensão dos estudantes, estejam eles em um espaço público ou diante de um computador fazendo os exercícios. Por trás de um bom curso, muito provavelmente encontram-se docentes que pesquisaram em seu campo, ao mesmo tempo em que manifestam verdadeira preocupação em alimentar e favorecer os processos de aprendizagem. (LITWIN, 2001 p.10)

Diante do exposto, observa-se que a profissão docente é complexa e exigente na forma de atuar e se capacitar. Com o desenvolvimento das TICs, deve ser constante e necessário o esforço para o docente se manter atualizado no domínio e na utilização pedagógica dos recursos digitais.

3. Resultados e discussões

Com os dados coletados, por meio das informações do processo de pesquisa referencial, buscou-se discutir os resultados encontrados também à luz do referencial teórico que sustentou este estudo. O objetivo foi verificar a atuação de um grupo de docentes e o olhar que eles têm sobre a própria prática pedagógica diante das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

Para esse fim, pode ser observado que dos 13 instrumentos de pesquisa distribuídos, dez foram preenchidos. Do curso de Química, todos foram preenchidos pelos cinco informantes; e do curso de Pedagogia, dos oito sujeitos, cinco responderam aos questionamentos. No total, apenas 76,9% participaram com respostas aos questionários.

A Parte 1 do instrumento de pesquisa buscou identificar e caracterizar os informantes. Quanto à titulação, 10% possuem o título de Doutor, 40% possuem o título de Mestre e os outros 50% possuem especialização. O curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) foi utilizado pela maioria (70%) dos docentes respondentes para o seu aperfeiçoamento e 30% cursaram o mestrado diretamente.

A metade dos respondentes possui mais de 50 anos e pode-se considerar que uma parcela significativa (70%) dos sujeitos possui idade superior a 40 anos e 30% dos respondentes estão na faixa de 31 a 40 anos. É uma equipe experiente e isso pode ser traduzido em conhecimentos adquiridos no cotidiano da vida particular que podem ser utilizados em sala de aula. Porém, pode ser um problema para a utilização das TICs nas disciplinas semipresenciais, por não terem recebido uma formação específica em sua formação inicial.

O exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria divina. Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade já esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência, ou, não estando, que ele mesmo tome decisões oportunas para estar. (ZABALZA, 2004, p.141)

Quanto ao tempo de docência universitária, 40% dos entrevistados possuem mais de 20 anos, seguidos de 30% que têm de 11 a 20 anos, outros 20% têm entre 5 e 10 anos e 10% contam menos de 5 anos de exercício do magistério superior.

Assim, trata-se de um grupo de profissionais com ampla experiência docente, que pode utilizar seus conhecimentos para aproveitar melhor os recursos didáticos e tecnológicos com seus alunos. Isso condiz com Tardif e Raymond (2000, p.217), que escrevem que os saberes dos professores são temporais, pois são adquiridos e desenvolvidos ao longo da carreira.

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e continuada dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ministradas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com seus pares etc.). (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.212)

Considerando que a implantação das disciplinas semipresenciais completou cinco anos nos cursos pesquisados, é interessante observar que somente um sujeito possui mais de seis anos de experiência com atividade em EAD e que 50% dos entrevistados possuem de um a três anos de experiência e 40% possuem de quatro a seis anos de atividade. Pode-se considerar, portanto, que a experiência da maioria dos docentes foi adquirida com a implantação da proposta pedagógica dos cursos em questão.

Nos referenciais de qualidade, definidos pela Portaria 1.326/2010/MEC, está colocada, entre seus critérios de avaliação para a dimensão Corpo Social, a qualificação e a experiência em EAD do corpo docente. E, no caso dos cursos pesquisados, pode-se observar que os sujeitos adquiriram a experiência ao longo da oferta das disciplinas, tendo ocorrido uma qualificação por meio de cursos ofertados.

Do universo desta pesquisa, a maioria (70%) dos professores participou de cursos de capacitação para a utilização de ferramentas digitais; 20% não responderam e 10% afirmaram que não participaram. A capacitação deve ser abrangente, preparando-os para a utilização de recursos tecnológicos que abrangem vídeos, sons, fóruns, entre outros, além de um ambiente virtual de aprendizagem para ser utilizado como concentrador das ações da disciplina e curso.

É preciso preparar professores e alunos não só para utilizarem esses equipamentos [TICs], de modo que usufruam de suas possibilidades mas, principalmente, que aprendam a fazer intervir o conhecimento, a cultura elaborada, para atribuir significado à informação vinda das mídias. Parece fundamental que tomemos consciência de que, quanto mais se desenvolve a informação e a comunicação, mais competência cognitiva se requer. (LIBÂNEO, 2002, p.40)

Quanto à capacitação para a utilização de ambientes e técnicas de educação a distância, 60% responderam que estavam capacitados e 20% responderam que não estavam, enquanto outros 20% não responderam sobre o instrumento de pesquisa.

É necessário que os professores busquem uma formação para o uso das tecnologias sendo que tal formação deve favorecer ao entendimento de que as TICs podem proporcionar valiosas possibilidades de ensino, aprendizagem, pesquisa, promoção e divulgação de conhecimentos. Ou seja, somente a justaposição das tecnologias no fazer pedagógico não basta, é necessário que se mudem as metodologias de ensino. (FELDKERCHER, 2010, p.8)

Tanto na aula presencial quanto na aula a distância, a utilização das TICs é uma realidade e os professores estão percebendo a necessidade de utilizá-la. Logo:

[...] é inevitável que as novas tecnologias (computadores, periféricos, CD-ROM, videotexto, TV a cabo, etc.) comporão cada vez mais o ambiente escolar, implicando mudanças na didática e nas metodologias de ensino, uma vez que tornar-se-ão aliadas dos processos cognitivos. Da mesma forma, novos paradigmas cognitivos certamente repercutem nas concepções e práticas de ensino, destacando-se o peso que passam a ganhar o desenvolvimento de habilidades intelectuais, das estratégias de aprendizagem, do aprender a aprender. (LIBÂNEO, 2002, p.52)

Analisando as informações prestadas pelos docentes respondentes aos itens 6 e 7 da Parte 1, pode-se observar que 60% participaram de cursos de formação e 70% frequentaram aqueles que capacitam para o uso de TICs. Esses dados confirmam a importância que os professores deram à questão do uso das mídias e de recursos digitais na preparação das disciplinas, o que também é um compromisso da coordenação e da direção da instituição, atendendo ao disposto nos critérios de qualidade.

A Parte 2 do instrumento de pesquisa está dividida em quatro categorias e cada uma delas está subdividida em sete itens. Neste trabalho, será analisada uma categoria. Cada item dela apresenta uma afirmação, e foi solicitado ao sujeito respondente que valorasse a frase, considerando uma escala de um a cinco, em que o numeral 1(um) significa "Nada importante", o 2 (dois) representa "Pouco importante", o 3 (três) indica "neutro", o 4 (quatro) significa "Importante" e o número 5 (cinco) da escala representa "Muito importante". Deve-se considerar que algumas frases não foram valorizadas em alguns questionários, possivelmente porque o docente não tem uma opinião formada sobre o tema em pauta ou não quer se posicionar.

Para a análise da categoria *Uso das tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem*, as frases selecionadas estão relacionadas com a utilização das TICs no processo ensino-aprendizagem, considerando a necessidade de comunicação e apresentação do conteúdo programático, por parte do professor, para que o aluno possa participar de suas aulas a distância.

Para a frase 1, *O computador é uma ferramenta para a comunicação e a transmissão de conteúdo didático*, 10% considerou pouco importante, 30% considerou importante e 60% muito importante. As outras opções da escala não foram assinaladas.

Percebe-se que 90% dos docentes pesquisados acreditam que o computador é uma ferramenta apropriada. Kenski (2008, p.14) escreve que nos cursos semipresenciais e a distância, as formas cooperativas e colaborativas de ensino baseadas no ambiente virtual podem ser utilizadas na maioria das atividades. Buscas temáticas *on-line*, fóruns, *chats* e muitos outros trabalhos podem ser realizado, tendo como meta a interação e a comunicação entre os participantes.

A frase 2, *A internet é uma fonte de comunicação para a EAD*, é considerada por 50% dos professores como muito importante para a interação na modalidade a distância, outros 30% a consideram importante e ainda há 10% dos docentes que a considera neutra e outros 10% que não fizeram consideração sobre a frase.

Como 80% dos professores entrevistados consideram a frase 2 importante ou muito importante, logo a utilização da internet como fonte de comunicação é muito considerada. Esses resultados estão em consonância com a literatura utilizada e segundo Mill e Fidalgo (2009, p.298), entre os comentários de seus entrevistados, mais da metade referiu-se ao uso da internet como “novo meio de pesquisa e comunicação” indispensável para o docente da era cibernética. Ele acrescenta que “apesar das preocupações com o uso intensivo da internet no trabalho docente, ela é considerada elemento essencial à realização das atividades docentes da EAD” (MILL; FIDALGO, 2009, p.312).

Ao analisar a frase 3, *Utilizar os recursos de bate-papo e chat para momentos síncronos a distância*, pode-se observar que nenhum docente considerou pouco importante ou neutra a utilização de recursos de comunicação síncrona e que 60% dos respondentes a consideraram importante, 20% muito importante e observa-se que 10% não respondeu e também que 10% a considerou nada importante.

Os resultados mostram que 80% dos respondentes consideram importante ou muito importante a utilização de recursos síncronos. Kenski (2005, p.8) escreve que é importante esse contato por *chat* e fóruns de discussão para a cooperação no aprendizado de todos os alunos. Um exemplo de utilização é apresentado por Moram que diz “podemos convidar um colega, um pesquisador ou um especialista para um debate com os alunos num *chat*, realizando uma entrevista a distância, atuando como mediadores. Os alunos gostam de participar deste tipo de atividade” (2004, p.251).

Para a frase 4, *Usar arquivos de vídeos e sonoros nas aulas a distância*, 50% dos docentes a considerou importante e para 30% foi avaliada como muito importante, enquanto 20% consideraram neutro e as opções nada ou pouco importante não foram selecionadas.

A introdução do vídeo previamente gravado e com linguagem audiovisual adequada permitiram não só mostrar a imagem do professor, como também exemplificar conteúdos com riqueza de detalhes e informações

promovendo assim, uma maior compreensão do aluno sobre os conteúdos das aulas. (SPANHOL; SPANHOL, 2009, p.8)

A assertiva de Spanhol e Spanhol (2009) confirma o resultado da pesquisa, porque a maioria dos docentes considera importante o uso de recurso audiovisual para detalhar informações e permitir uma maior compreensão dos conteúdos trabalhados.

A frase 5, *Usar comunicação assíncrona para promover a integração aluno-aluno e aluno-professor*, foi avaliada como importante para 80% dos docentes e para 20% como neutra. A frase recebeu 80% de avaliação importante e esses dados confirmam a literatura utilizada, pois segundo Peixoto (2010), o correio eletrônico deve ser usado por professores e alunos para comunicação e notificações e que os *blogs* permitem a socialização de conteúdos e produção textual. Escreve ainda que “o aluno se sente ativo e participante; isso desencadeia um maior interesse pela atividade” (p. 5).

Ao analisar a frase 6, *Utilizar Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) contribui para o andamento das aulas a distância*, observa-se que é importante para 50% dos docentes e muito importante para 40%; 10% não a avaliaram. A frase contribui para o andamento das aulas a distância, obteve 90% de avaliação importante ou muito importante.

O uso de ambientes virtuais aumenta as oportunidades de aprendizado ao aluno permitindo que o professor incentive a realização de atividades com a utilização de um conjunto variado de recursos e que não seja um ambiente basicamente utilizado para depositar os materiais indicados e trabalhados em sala de aula, com pouca interação. (MORAN; ARAUJO FILHO & SIDERICOUEDES, 2005, p.8)

Segundo Schlunzen Júnior (2009, p.19), os AVAs possuem muitos recursos para atividades assíncronas e síncronas, além de ser locais para a publicação de materiais de alunos e professores, quadro de avisos e comunicados. Ele afirma que a utilização dessas ferramentas deve priorizar a potencialidade interativa de cada um para estabelecer o registro de todo o processo de interação, de troca e de construção das produções dos alunos. Tais conceitos confirmam a importância que os docentes que responderam a pesquisa dão aos ambientes virtuais de aprendizagem.

Para a frase 7, *Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) complementam o que fazemos em sala de aula*, 50% dos docentes respondentes consideraram importante, 40% muito importante e somente para 10% foi considerada neutra.

Assim, a frase obteve de 90% dos docentes a consideração de importante ou muito importante. Essa comprovação da importância apresentada na coleta dos dados é confirmada no texto de Schlunzen Júnior, quando escreve que:

[...] mediar um processo de aprendizagem que privilegie a construção do conhecimento do aluno e uma avaliação formativa, de oportunizar e explorar os diferentes contextos e experiências dos aprendizes, de estar atento à participação do aluno nos ambientes virtuais e de saber acolhê-lo, entendendo que o aluno a distância encontra-se, evidentemente, distante, muitas vezes “solitário”, com dificuldades. (2009, p.20)

Após a exposição da análise e da interpretação das frases da categoria *Uso das TICs no processo ensino-aprendizagem*, nota-se que há uma escolha maior para a opção importante na escala de valorização por parte dos respondentes e ainda uma segunda opção muito considerada – também

significativa – que é o muito importante. A opção neutra, quando para o respondente a situação não é importante e nem pode ser desconsiderada, que também recebeu votos em quatro das sete frases e somente em duas situações ocorreu que um dos respondentes a considerou nada importante ou pouco importante. Há que se considerar que um sujeito da pesquisa não valorou três frases dessa categoria, possivelmente por não ter uma opinião formada sobre o tema em pauta ou não querer se posicionar.

A gestão de mídias em educação – seja presencial ou a distância – envolve uma variedade de reflexões e tomada de decisões que orientam o projeto a ser realizado. Articulado ao planejamento pedagógico, deve-se criar um plano para a definição e administração das mídias que serão utilizadas. Quanto maior for a articulação entre o plano de mídias e o planejamento pedagógico melhor será a fluidez para o desenvolvimento da proposta. (KENSKI, 2005, p.3)

Logo, há uma necessidade de interação entre os recursos digitais utilizados e a adaptação do conteúdo da disciplina a eles, então:

[...] os educadores envolvidos com os processos de ensino a distância têm de redobrar seus cuidados com as linguagens, aprender a trabalhar com multimídia e equipamentos especiais, maximizar o uso dos momentos presenciais, desenvolver melhor sua interlocução via diferentes canais de comunicação, criando nova sensibilidade para perceber o desenvolvimento dos alunos com quem mantêm interatividade por diferentes meios e diferentes condições. (GATTI, p.143)

Como escreve Fagundes (2006, p.76), os educadores devem se apropriar das TICs, apoiando e orientando seus alunos para a sua utilização e a fazerem novos usos desses recursos, transformando todos em aprendizes permanentes.

4. Considerações finais

Considerando-se o instrumento de pesquisa, pode-se observar que na categoria *O processo de ensino-aprendizagem* os docentes avaliados apontam na direção da plena utilização das TICs, pois avaliaram as frases de forma positiva, considerando-as, na maioria dos casos, como importante ou muito importante. Já no caso das disciplinas semipresenciais, o planejamento desenvolvido pelo professor associa as aulas presenciais com as não presenciais, estabelecendo uma sequência clara do conteúdo abordado para possibilitar a aprendizagem.

Pode-se perceber que nos documentos oficiais há indicações da necessidade do uso das TICs na educação universitária que também pode ser apontada como um direcionamento através do instrumento de avaliação, pois é um dos critérios utilizados. No documento Referenciais de Qualidade há indicações da necessidade de utilização e na literatura pesquisada há muitas experiências apresentadas que indicam a utilização das TICs em cursos presenciais e a distância. Para a educação a distância, o uso das TICs é um diferencial que apoiou o seu crescimento e o atendimento a um número maior e mais diversificado de pessoas.

Se na aula presencial, a preocupação do docente é com a participação do aluno na sala, na aula a distância é necessário gerenciar e acompanhar as atividades no ambiente virtual e ficar atento a participações e contribuições dos discentes. Escreve Moran (2004, p.248), que nesses novos tempos é necessário aprender a gerenciar, dentro da carga horária da disciplina, as atividades a distância, visitas

técnicas e orientação de projetos entre outras atividades, considerando a flexibilidade do tempo quanto à aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem.

Referências

- BARROS, S. (2009). O uso da tecnologia no cotidiano escolar. In: TEIXEIRA, G. F. M. e MIRANDA, A. A. B. (Org.). *Seminário nacional uno e o diverso na educação escolar*, 10. Uberlândia: Edufu, 2009. CD-ROM. ISBN: 978-85-7078-203-8.
- BRASIL. (2007). Referenciais de qualidade para educação superior a distância. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. ISSN 1677-7042.
- CASTELLS, M. (2000). *A sociedade em rede*. v.1 8 ed. Editora Paz e Terra. ISBN: 85-2190-329-4.
- CICILLINI, G. A. (2010). Professores universitários e a sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAES, G. S.; CICILLINI, G. A. (Org.). *Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam*. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: Fapemig, p.19-43. ISBN: 978-85-86305-83-2.
- DELORS, J. et al. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco. ISBN: 85-249-0673-1.
- FELDKERCHER, N. (2010). Formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.). *Encontro nacional de didática e prática de ensino (Endipe)*, 15. Belo Horizonte: UFMG, 2010, CD-ROM. ISSN: 2177-336X.
- GATTI, B. A. (s.d.). Critérios de qualidade. In: GATTI, B. A. *Tecnologias na educação de professores a distância*. Brasília: MEC, p. 142-145.
- GOLDENBERG, M. (1997). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa quantitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record. ISBN: 978-85-010-4965-0.
- GOMES, R. (1994). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, p.67-80. ISBN: 85-326-1145-1.
- KENSKI, V. M. et al. (2009). Ensinar e aprender em ambientes virtuais. *Educação temática digital*. Campinas, v. 10, n. 2, p. 223-249. ISSN: 1676-2592.
- KENSKI, V. M. (2008). Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. *Cadernos de pedagogia universitária*, São Paulo: USP, v.7.
- KENSKI, V. M. (2005-2006). Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.1, n.1.
- LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. (2010). *Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo*. Brasília: Líber.
- LESSARD, C.; TARDIF, M. (2008). As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, p.255-277. ISBN: 978-85-326-3600-3.
- LIBÂNEO, J. C. (2002). *Didática: velhos e novos temas*. Edição do autor.
- LITWIN, E. (2001). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed. ISBN: 85-7307-805-7.
- MAIA, C.; MATTAR, J. (2007). *ABC da EaD*. São Paulo: Pearson Prentice Hall. ISSN: 978-85-7605-157-2.
- MALUSÁ, S. (2003). Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. (Org.) *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factash Editora, p.137-174. ISBN: 85-89909-05-0.
- MARCHI, A. C. B.; ARAÚJO, D. D.; ISTREIT, I. R. (2008). Modalidade semipresencial de ensino: alguns resultados da implantação em disciplinas de graduação da UPF. *Revista novas tecnologias na educação*. Porto Alegre, v.6, n.2. CINTED-UFRGS. ISSN: 1679-1916.
- MILL, D.; FIDALGO, F. (2009). Uso dos tempos e espaços do trabalhador da educação a distância virtual: produção e reprodução no trabalho da idade média. *Cadernos de educação*. Pelotas, n. 32, p.285-318. ISSN: 2178-079X.

- MORAN, J. M. (2004). Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, J. P. *et al.* (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação*. v.2, Curitiba: Champagnat, p.245-253. ISBN: 85-7292-140-0.
- MORAN, J. M. (2003). *Educação inovadora presencial e a distância*. <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov_1.htm>. [Acessado em setembro 2008].
- MORAN, J. M.; ARAÚJO FILHO, M.; SIDERICOUDES, O. (2005). *A ampliação dos vinte por cento a distância: estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP*. <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>>. [Acessado em janeiro 2007].
- NÓVOA, A. (2008). Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 217-233. ISBN: 978-85-326-3600-3.
- SANTARELLI, D.; SANTANNA, S. (1998). *Feitos e efeitos: Informática na Escola*. São Paulo - SP, Berkeley Brasil. ISBN: 85-7251-480-5. ISBN: 85-7251-480-5.
- SCHLUNZEN JUNIOR, K. (2009). Educação a distância no Brasil: Caminhos, políticas e perspectivas. *Educação temática digital*, Campinas, v.10, n.2, p.16-36. ISSN: 1676-2592.
- SPANHOL, G. K.; SPANHOL, F. J. (2009). Processos de produção de vídeo-aula. *Novas tecnologias na educação*. Porto Alegre, v.7, n.1. CINTED-UFRGS. ISSN: 1679-1916.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade* [on-line]. v.21, n.73, p.209-244. ISSN: 0101-7330.
- VALENTE, J. A. (1993). Diferentes usos do computador na educação, In: VALENTE, J. A. (Org.), *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas - SP, Gráfica Central da Unicamp, <http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao_detalhes.php?id=19>. [Acessado em: julho 2009].
- ZABALZA, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.