



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

IRAMAIA FERREIRA SANTANA

**SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFBA:
ACESSO, USO E COMPORTAMENTO INFORMACIONAL DOS
USUÁRIOS**

Salvador
2013

IRAMAIA FERREIRA SANTANA

**SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFBA:
ACESSO, USO E COMPORTAMENTO INFORMACIONAL DOS
USUÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação, Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ciência da Informação.

Orientadora Prof^a Dr^a Aida Varela Varela.

Salvador
2013

Ficha catalográfica desenvolvida pela autora

S232 Santana, Iramaia Ferreira.
Sistema de Educação a Distância na UFBA: acesso, uso e comportamento informacional de usuários/Iramaia Ferreira Santana. – Salvador, 2013.
353f.: il.

Orientadora: Profª Drª Aida Varela Varela.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia.
Instituto de Ciência da Informação, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, 2013.

1. Sistema de Educação a Distância - UFBA. 2. Sistema de Informação. 3. Comportamento Informacional. I. Varela, Aida Varela. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Ciência da Informação. III. Título.

CDU 37.018.43



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFBA: ACESSO, USO E COMPORTAMENTO INFORMACIONAL DOS USUÁRIOS.

AUTORA: Iramaia Ferreira Santana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciência da Informação, na Universidade Federal da Bahia, à seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Aida Varela Varela – Orientadora

Doutora em Ciências da Informação, Universidade de Brasília - UNB, Brasil (2003)
Universidade Federal da Bahia

Henriette Ferreira Gomes

Doutora em Educação - Universidade Federal da Bahia, Brasil (2006)
Universidade Federal da Bahia

Marco Antonio Nogueira Fernandes

Doutor em Matemática, Universidade Estadual de Campinas, Brasil (1992)
Universidade Federal da Bahia

Salvador, 29 de agosto de 2013.

Às bibliotecárias.
Aos docentes, pesquisadores, estudantes,
gestores, tutores e profissionais de EAD.
À Universidade Federal da Bahia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao Deus criador, *Adonai, El-Shadai, Yeshua Hamashia* pela vida, pois por Ele todas as coisas vieram à existência.

A minha orientadora, prof^a Dra. Aida Varela, por aceitar me orientar, pela atenção e paciência.

As Coordenadoras do Programa de Pós-Graduação e Ciência da Informação da UFBA que atuaram durante o meu período do curso, prof^a Dr^a Henriette Ferreira Gomes e a prof^a Dra^a Zeny Duarte e a todas as professoras do PPGCI /UFBA.

Aos secretários Avelino Pereira dos Santos Neto e Saint Claire pela disposição em servir, sempre solícitos em relação as nossas demandas estudantis.

Ao Colegiado do PPGCI /UFBA que me oportunizou grandes momentos de aprendizagem e convivência durante o período de minha representação estudantil.

Ao coordenador do curso de Licenciatura em Matemática a Distância oferecido pela UAB/UFBA, prof. Dr. Marco Antonio Fernandes pela forte colaboração, abertura, e disposição em colaborar para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Meus agradecimentos à professora coordenadora pedagógica Solange Andrade, as professoras Vilma Santana e Diele Moraes, do CEPIST/PISAT que faz parte do Instituto de Saúde Coletiva da UFBA, por viabilizar o contato dos participantes do curso para aplicação do instrumento de pesquisa.

A coordenadora do curso a distância Formação em História da Cultura Afro-Brasileira pela UAB/UFBA, professora Dr^a Zelinda Barros, pela sua colaboração em dispor os instrumentos de pesquisa para a o curso sob sua coordenação.

A professora e Coordenadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica – CECOP/Faced, Iracy Alves pela sua sensibilidade e disposição em colaborar com a pesquisa com informações importantes sobre o curso. Como também a Coordenadora Meire Goes que juntas autorizaram a aplicação dos instrumentos de pesquisa junto aos estudantes, professores e tutores.

Agradeço também a prof^a Dr^a Henriette Ferreira Gomes e ao professor Dr. Marco Antonio Fernandes por aceitarem a participar da banca e abrilhantar esse momento. A todos os estudantes, professores e tutores participantes desta pesquisa.

A professora Nícia Riccio por sua indicação de leitura sobre a EAD na UFBA, a colaboradora do curso de Biologia Jussara Neves pela atenção colaboração, solicitude ao compartilhar informações sobre o curso Aperfeiçoamento em Educação Ambiental, a revisora Giovanna Guedes.

As minhas colegas, companheiras do curso pelo convívio e relação de carinho, apoio, amizade e ajuda mútua, de modo especial Andreia Checcucci Guedeville e Cátia Duarte. Sentirei saudades de todas vocês, dos nossos encontros acadêmicos.

Ao meu marido Jairo pelo amor, incentivo, compreensão e colaboração durante a minha jornada de estudo e realização da pesquisa. Aos meus familiares: minha mãe Iara, minhas irmãs Silvânia, Susana, Ivana e meus lindos sobrinhos Davi e Sarah e a minha querida avó Gisélia.

Aos amigos e amigas que torceram por mim, de maneira especial Luzinete da Silva Alves pelo apoio, torcida, amizade sincera, carinhosa e cuidadosa comigo.

E, a todos que trouxeram direta ou indiretamente contribuições para a que essa dissertação viesse a se realizar.

Enfim, a todos os meus sinceros agradecimentos.

Ninguém é tão ignorante que não tenha algo a ensinar. Ninguém é tão sábio que não tenha algo a aprender.

Blaise Pascal

RESUMO

A educação na modalidade a distância da Universidade Federal da Bahia (UFBA) é mais uma forma de cumprir a missão, desta instituição, em difundir o conhecimento. A partir dessa reflexão, apresenta-se pesquisa de cunho descritivo, com estudo de casos múltiplos que objetiva investigar o acesso, o uso e o comportamento informacional dos usuários de sistemas de educação a distância na UFBA. Respalhado por uma fundamentação teórica que versou sobre os temas Informação e Sistemas de Informação; EAD; EAD na UFBA e Comportamento Informacional por meio dos autores Bertalanffy (1973, 2004), Litto e Formiga (2009), Shannon e Weaver (1975), Wilson (1996, 1999, 2000), entre outros. Os sujeitos da pesquisa são estudantes, tutores e professores de cursos de graduação, extensão e especialização da EAD. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas fichas de coleta de dados e questionário. Os dados e informações obtidas durante a coleta foram tabulados no Excel e analisados por meio da técnica da análise de conteúdo de Bardin. Nesse empreendimento de pesquisa, foram investigados o perfil dos usuários; o curso na modalidade a distância; os materiais informacionais para estudo; o comportamento informacional; as fontes de informação utilizadas; o acesso e uso do sistema Moodle; a teoria pedagógica adotada; a mediação realizada na tutoria; a comunicação entre os interlocutores e a opinião destes em relação aos cursos que participam. Os resultados demonstraram de modo geral, que os usuários em estudo veem os cursos de maneira positiva, embora, em parte, tenham muitas ressalvas em relação aos materiais didáticos e a interação. O acesso e o uso do sistema Moodle foram considerados satisfatórios, o que significa que a qualidade deste ambiente satisfaz e atende as necessidades dos cursos, porém podem ser aprimorados. Tais observações, apresentadas pelos usuários, podem embasar uma possível retroalimentação do sistema de EAD da UFBA, no sentido de aprimorá-lo.

Palavras-chave: Comportamento Informacional. Sistemas de Educação a Distância – UFBA. Moodle.

ABSTRACT

The education in the distance mode of Federal University of Bahia (UFBA), this is another way of fulfilling the mission of this institution, to spread the knowledge. Based on this discussion, we present a descriptive study, with multiple case study that aims to investigate the access, use and information behavior of users of distance education systems in UFBA. Backed by a theoretical framework that turned on the topics Information and Information Systems; EAD, the EAD Backed by a theoretical framework that turned on the topics Information and Information Systems; EAD; the distance education at UFBA and Informational behavior by authors Bertalanffy (1973, 2004), Litto and Formiga (2009), Shannon and Weaver (1975), Wilson (1996, 1999, 2000), among others. The subjects are students, tutors and teachers of undergraduate, extension and specialization of distance education. As a instruments for data collection forms were used to collect data and semi-structured questionnaire. The data and information obtained during the collection were tabulated in Excel and analyzed using the technique of content analysis of Bardin. In this research project, we investigated the profile of users, the course in the distance; informational materials for study, the information behavior, information sources used; the access and use of Moodle; pedagogical theory adopted; mediation held in mentoring, communication between the interlocutors and their opinion regarding the courses involved. The results showed, in general, users see study courses in a positive way, though, in part, have many reservations about the instructional materials and interaction. The access to and use of the Moodle system were satisfactory, which means that the quality of this environment satisfies and meets the needs of the courses, but can be improved. Such observations, submitted by users, may be the basis of a possible feedback system EAD Federal University of Bahia, in order to improve it.

Keywords: Informational behavior. Systems of Distance Education - UFBA. Moodle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Sistema aberto	38
Figura 2	Processamento de sistema aberto	38
Figura 3	Sistema de Informação	40
Figura 4	Subsistema de tutoria	60
Figura 5	Sistema de produção de material didático	62
Figura 6	Modelo de comunicação de Shannon e Weaver	67
Figura 7	Modelo comunicacional circular de <i>Osgood e Schramm</i> (1954)	68
Figura 8	Modelo S-M-C-R de <i>Berlo</i> , 1960 (linear)	69
Figura 9	Modelo de Miranda e Simeão, 2003	70
Figura 10	Interação entre tecnologia e conhecimento registrado	71
Figura 11	Modelo de comunicação todos-todos	72
Figura 12	Sistema Moodle	79
Figura 13	Tecnologias EAD	85
Figura 14	Gerações da EAD	86
Figura 15	Linha do tempo da EAD no Brasil a partir da evolução das TIC	104
Figura 16	Funcionamento sistêmico da UAB	115
Figura 17	Tabuleiro Digital em 2004	121
Figura 18	Tabuleiro Digital em 2013	122
Figura 19	Seminário de Educação a Distância ISC-UFBA (2011)	126
Figura 20	Modelo de comportamento de busca de informação de Wilson (1981).	139
Figura 21	Modelo de Wilson revisado (1996)	140
Figura 22	Relação entre Comportamento de Busca de Informação e Comportamento de Pesquisa da Informação	142
Figura 23	Mapa dos polos da UAB na Bahia referentes o curso de Matemática a distância da UFBA	157
Figura 24	Interface do curso de Licenciatura em Matemática no sistema Moodle	158
Figura 25	Equipe do curso Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira	166
Figura 26	Tutorial Moodle para professores da UFBA	212

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentual da faixa etária dos estudantes de Licenciatura em Matemática a Distância	181
Gráfico 2	Percentual do gênero dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática a Distância	182
Gráfico 3	Percentual da cor/raça dos estudantes do curso de Matemática	182
Gráfico 4	Percentual dos estudantes referente a fatores que motivaram os estudantes a realizarem o curso de Licenciatura em Matemática a Distância	183
Gráfico 5	Opinião dos estudantes sobre o curso de Licenciatura em Matemática a Distância	184
Gráfico 6	Percentual dos estudantes por tipo de materiais pedagógicos utilizados	187
Gráfico 7	Percentual dos estudantes de Matemática sobre o atendimento das necessidades informacionais	188
Gráfico 8	Percentuais dos estudantes de Matemática por horas de estudo	190
Gráfico 9	Percentual dos estudantes por local de acesso das informações para realizar os estudos do curso EAD	190
Gráfico 10	Percentual dos estudantes de acordo as Fontes de Informação utilizadas na realização das atividades.	191
Gráfico 11	Percentual dos estudantes por dificuldade de busca da informação	193
Gráfico 12	Percentual dos estudantes de acordo com o conhecimento e manuseio bem o Moodle da UFBA	194
Gráfico 13	Percentual dos estudantes de Matemática versus suporte necessário do Moodle ao curso	195
Gráfico 14	Percentual dos estudantes versus facilidade em navegar no	196

Moodle

Gráfico 15	Percentual dos estudantes referente ao treinamento no sistema Moodle	197
Gráfico 16	Percentual dos estudantes por nível de conhecimento em relação ao Moodle	198
Gráfico 17	Percentual dos estudantes de Matemática referente à avaliação da qualidade da acessibilidade do Moodle	199
Gráfico 18	Percentual dos estudantes de Matemática referente avaliação da qualidade da orientação para navegabilidade no Moodle	199
Gráfico 19	Percentual dos estudantes de matemática referente à qualidade da clareza e atualidade das informações no Sistema Moodle	200
Gráfico 20	Percentual dos estudantes de Matemática referente a qualidade da Interface do Moodle	200
Gráfico 21	Percentual dos estudantes de Matemática referente à qualidade da interatividade no Moodle – Matemática	201
Gráfico 22	Percentual dos estudantes de Matemática referente à mediação tutor e estudantes	202
Gráfico 23	Percentual do número de encontros tutor e estudantes	203
Gráfico 24	Percentual dos estudantes de Matemática em relação à comunicação satisfatória	204
Gráfico 25	Percentual dos estudantes de Matemática versus atendimento das expectativas pelo curso	205
Gráfico 26	Percentual dos estudantes de Matemática referente à sua avaliação do processo de ensino e aprendizagem no curso a distância na UFBA	206
Gráfico 27	Percentual de tutores do curso de Matemática por sexo	209
Gráfico 28	Percentual de tutores de Matemática por cor/raça	209
Gráfico 29	Percentual dos tutores de Matemática por formação acadêmica	210

Gráfico 30	Percentual dos tutores de Matemática por titulação	210
Gráfico 31	Percentual dos tutores de Matemática referente à capacitação	211
Gráfico 32	Percentual sobre a comunicação satisfatória tutor e estudante – Matemática	214
Gráfico 33	Percentual de tutores referente suporte do Moodle ao curso de Matemática	216
Gráfico 34	Número de tutores de Matemática versus treinamento no sistema <i>Moodle</i>	218
Gráfico 35	Número de tutores de Matemática por opinião sobre o modelo de tutoria em %	220
Gráfico 36	Percentual de professores do curso de Licenciatura em Matemática a Distância por gênero	226
Gráfico 37	Percentual dos professores de Licenciatura em Matemática a Distância por cor/raça	226
Gráfico 38	Percentual dos docentes de Licenciatura em Matemática a Distância por formação acadêmica	227
Gráfico 39	Percentual docente de Licenciatura em Matemática a Distância por capacitação docente	227
Gráfico 40	Número de docentes do curso de Licenciatura em Matemática por teoria de aprendizagem adotada	231
Gráfico 41	Número de docentes de Licenciatura em Matemática a Distância por tipo de material didático	233
Gráfico 42	Outros profissionais que avaliam o material didático - Matemática	233
Gráfico 43	Percentual dos estudantes do CECOP referente à faixa-etária	237
Gráfico 44	Percentual dos estudantes do CECOP por gênero	238
Gráfico 45	Cor/raça dos estudantes do CECOP	238
Gráfico 46	Percentual dos estudantes do CECOP por titulação	239
Gráfico 47	Frequência dos estudantes em relação à motivação que levou os estudantes a fazerem o curso a distância	240

Gráfico 48	Percentual dos estudantes em relação a opinião sobre o curso a Distância	240
Gráfico 49	Percentual dos estudantes do CECOP em relação ao acesso as aulas	242
Gráfico 50	Percentual dos estudantes em relação aos materiais pedagógicos mais utilizados	244
Gráfico 51	Percentual se os materiais atendem as necessidades Informacionais	245
Gráfico 52	Percentual referente às horas de dedicação a leituras dos estudantes do CECOP	247
Gráfico 53	Percentual de onde os estudantes acessam as informações para estudar	248
Gráfico 54	Percentual dos estudantes em relação ao conhecimento e manuseio do Sistema Moodle pelos estudantes – CECOP	250
Gráfico 55	Percentual dos estudantes em relação ao <i>Moodle</i> como suporte para o andamento do CECOP	251
Gráfico 56	Acesso às aulas por meio do Moodle - estudantes do CECOP	253
Gráfico 57	Percentuais dos estudantes que tiveram treinamento para utilizar o Moodle	255
Gráfico 58	Acessibilidade Moodle – estudantes CECOP	256
Gráfico 59	Orientação para navegabilidade no sistema Moodle Estudantes CECOP	257
Gráfico 60	Clareza e atualidade das informações no Moodle – estudantes CECOP	257
Gráfico 61	Interface do sistema Moodle – Estudantes CECOP	258
Gráfico 62	Percentual dos estudantes em relação à avaliação da Interatividade no Moodle	258
Gráfico 63	Percentual dos estudantes em relação à mediação entre professor-tutor-estudante	259
Gráfico 64	Percentual referente ao processo de comunicação - CECOP	261

Gráfico 65	Conclusão do curso	261
Gráfico 66	Percentual do atendimento das expectativas dos estudantes em relação ao curso	262
Gráfico 67	Avaliação do processo de ensino aprendizagem – CECOP	262
Gráfico 68	Percentual dos estudantes do curso FEHCAB por faixa etária	267
Gráfico 69	Percentual dos estudantes do CEPIST por faixa etária	292
Gráfico 70	Percentual dos estudantes do CEPIST por gênero	292
Gráfico 71	Percentual dos estudantes do CEPIST por cor/raça	293
Gráfico 72	Percentual dos estudantes do Cepist por titulação	293
Gráfico 73	Percentual dos fatores que motivaram os estudantes a realizarem o curso CEPIST	294
Gráfico 74	Percentual da opinião dos estudantes sobre o curso CEPIST	295
Gráfico 75	Percentual dos estudantes do CEPIST por tipo de materiais pedagógicos utilizados	299
Gráfico 76	Percentual dos estudantes do CEPIST sobre o atendimento das necessidades informacionais pelos materiais disponibilizados	300
Gráfico 77	Percentual dos estudantes do CEPIST por horas de estudo	302
Gráfico 78	Percentual dos estudantes do CEPIST por local de acesso das informações para realizar os estudos	303
Gráfico 79	Percentual dos estudantes do Cepist de acordo com as Fontes de Informação utilizadas na realização das atividades	303
Gráfico 80	Percentual das dificuldades de busca da informação pelos estudantes	304
Gráfico 81	Percentual dos estudantes do CEPIST de acordo com o conhecimento e manuseio do Moodle	306
Gráfico 82	Percentual dos estudantes do CEPIST em relação ao suporte dado pelo Moodle ao curso	306
Gráfico 83	Percentual dos estudantes do CEPIST em relação à facilidade em navegar no Moodle	307

Gráfico 84	Percentual dos estudantes do CEPIST referente ao treinamento no Sistema Moodle	309
Gráfico 85	Percentual dos estudantes do CEPIST por nível de conhecimento em relação ao Moodle	310
Gráfico 86	Percentual dos estudantes do CEPIST referente avaliação da qualidade da orientação para navegabilidade no Moodle	311
Gráfico 87	Percentual dos estudantes do CEPIST referente à avaliação da qualidade da clareza e atualidade das informações no Moodle	311
Gráfico 88	Interface do Moodle – CEPIST	312
Gráfico 89	Percentual dos estudantes do CEPIST referente à qualidade da interatividade no Moodle	312
Gráfico 90	Percentual dos estudantes referente à mediação entre tutor e Estudante	313
Gráfico 91	Percentual dos estudantes do CEPIST em relação à comunicação entre docentes e estudantes no ensino e aprendizagem	315
Gráfico 92	Percentual dos estudantes do CEPIST referente o processo de comunicação satisfatória	315
Gráfico 93	Percentual dos estudantes do CEPIST referente ao atendimento das expectativas pelo curso	316
Gráfico 94	Percentual dos estudantes do CEPIST referente à sua avaliação do processo de ensino e aprendizagem no curso a distância na UFBA	316

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Evolução dos estudos de usuários 1930-1980 – Abordagem Tradicional ou paradigma tradicional	131
Quadro 2	Evolução dos estudos do Comportamento Informacional Abordagem Alternativa ou Paradigma Emergente	135
Quadro 3	Características do paradigma tradicional e do paradigma emergente	136
Quadro 4	Estudiosos do Comportamento Informacional	138
Quadro 5	Instrumentos de pesquisa adotados na pesquisa	151
Quadro 6	Cursos a distância oferecidos na UFBA no âmbito da UAB	155
Quadro 7	Turma do curso Gestão Hospital e Sistema de Serviço em Saúde	170

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Frequência dos estudantes de Matemática versus dispositivos de interação estudantes, tutor e professor	204
Tabela 2	Tabela de frequência dos estudantes referente conclusão do curso	205
Tabela 3	Frequência referente conhecimento do Sistema Moodle pelo tutor – Matemática	216
Tabela 4	Número de tutores de Matemática por Fonte de Informação Utilizada	223
Tabela 5	Número de docentes de Licenciatura em Matemática a Distância por local onde aprendeu a elaborar aula para o curso de EAD	228
Tabela 6	Frequência dos docentes de Licenciatura em Matemática por foco na aula	232
Tabela 7	Frequência dos professores em relação aos dispositivos utilizados na comunicação e interação entre os professores/estudantes/estudantes/estudantes	235
Tabela 8	Frequência das Fontes de Informação utilizadas pelos estudantes	249
Tabela 9	Frequência dos estudantes em relação às dificuldades de buscar informações	250
Tabela 10	Frequência dos estudantes em relação ao conhecimento do sistema Moodle	256
Tabela 11	Frequência do número de encontros com o professor tutor e os estudantes	260
Tabela 12	Frequência do processo de comunicação e interação entre estudantes e tutor	260
Tabela 13	Frequência dos estudantes do FEHCAB por cor/raça	265
Tabela 14	Frequência dos estudantes do curso FEHCAB por gênero	265
Tabela 15	Frequência das estudantes do curso FEHCAB por titulação	265
Tabela 16	Frequência dos estudantes referente à motivação para fazer o curso	267

Tabela 17	Frequência dos estudantes do curso FEHCAB em relação à opinião sobre a qualidade do curso que realiza a distância na UFBA	268
Tabela 18	Frequência dos estudantes do FEHCAB em relação aos materiais pedagógicos utilizados no processo de aprendizagem	271
Tabela 19	Horas dedicadas aos estudos pelos estudantes do curso FEHCAB	273
Tabela 20	Local de acesso às informações pelos estudantes do curso FEHCAB para realizar os estudos	273
Tabela 21	Frequência dos estudantes por Fontes de informação utilizada no curso FEHCAB	274
Tabela 22	Frequência dos estudantes em relação às dificuldades na busca da informação	274
Tabela 23	Frequência dos estudantes do curso FEHCAB em relação ao manuseio do Moodle	275
Tabela 24	Frequência dos estudantes do FEHCAB em relação ao treinamento no Moodle	276
Tabela 25	Frequência conhecimento do estudante referente ao Moodle – FEHCAB	276
Tabela 26	Acessibilidade no Moodle – FEHCAB	277
Tabela 27	Navegabilidade Moodle – FEHCAB	277
Tabela 28	Clareza e atualizada das informações no Moodle - FEHCAB.	278
Tabela 29	Interface Moodle – FEHCAB	278
Tabela 30	Interatividade – FEHCAB	279
Tabela 31	Qualidade do Moodle – FEHCAB	279
Tabela 32	Frequência dos estudantes em relação ao treinamento Moodle	279
Tabela 33	Frequência dos estudantes em relação a mediação entre tutor e estudante	280
Tabela 34	Frequência dos estudantes em relação ao número de encontros com tutor	281

Tabela 35	Processo de comunicação no FEHCAB	281
Tabela 36	Frequência dos estudantes em relação à comunicação satisfatória no Moodle	282
Tabela 37	Como os estudantes avaliam o processo de aprendizagem no curso	282
Tabela 38	Frequência dos tutores em relação ao gênero	285
Tabela 39	Frequência dos tutores em relação a cor/raça	285
Tabela 40	Frequência dos tutores em relação à capacitação para atuar como tutor	285
Tabela 41	Frequência dos tutores em relação à formação acadêmica	285
Tabela 42	Frequência dos tutores em relação à titulação	285
Tabela 43	Frequência dos estudantes do CEPIST referente à avaliação da qualidade da acessibilidade do Moodle	310
Tabela 44	Frequência dos estudantes do CEPIST referente o número de encontros com o tutor	314
Tabela 45	Comparação das opiniões dos estudantes sobre os cursos a distância na UFBA	318
Tabela 46	Comparação referente os materiais mais utilizados pelos discentes	319
Tabela 47	Comparação referente horas dedicadas a leitura pelos estudantes dos cursos EAD	320
Tabela 48	Comparação dos estudantes referente facilidade para navegar no AVA	320
Tabela 49	Comparação das respostas dos estudantes referente à mediação	321
Tabela 50	Comparação referente respostas dos estudantes em relação à comunicação	321

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Teleducação
AC	Análise de Conteúdo
ACDI	Canadense de Desenvolvimento Internacional
ACDI	Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional
ALA	American Library Association
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ARIST	Annual Review of Information Science and Technology
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BBC	British Broadcasting Corporation
CAPEX	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
CEAD	Comissão Institucional de EAD
CEAO	Centro de Estudos Afro orientais
CECOP	Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CI	Ciência da Informação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Educação
CONSEMS	Conselho Estadual de Secretarias Municipais de Saúde
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E-MAIL	Eletronic mail
FACED	Faculdade de Educação
FACOM	Faculdade de Comunicação
FAPEX	Fundação de Apoio a Pesquisa e Extensão
FUNTEVÊ	Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
GEC	Grupo de Educação, Comunicação e Tecnologia
GTIC	Gestor de Tecnologias da Informação e Comunicação

IAC	Instituto Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRDEB	Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia
ISC	Instituto de Saúde Coletiva
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
LEPEJA	Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos
MEB	Ministério da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MS	Ministério da Saúde
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
NEA	Núcleo de Extensão em Administração
NEIM	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROLAD	Pró-Reitoria de Planejamento e Administração
PRONTEL	Programa Nacional de Teleeducação
Rede Inovarh	Rede de Inovação e Aprendizagem em Gestão Hospitalar
SACI	Sistemas Avançados de Comunicações Interdisciplinares
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESAB	Secretária de Saúde do Estado da Bahia
SESC	Serviço Social do Comércio
SI	Sistema de Informação
SIAC	Sistema de Informações Acadêmicas

SIAV	Sistema Avaliativo
S.M.C.R.	Source-Message-Channel-Receiver (Fonte-mensagem-canal-destinatário)
SUS	Sistema Único de Saúde
SGTES	Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação em Saúde
TGS	Teoria Geral dos Sistemas
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNAR	Universidade do Ar
UNED	Universidade Nacional de Educação a Distância
UNB	Universidade de Brasília
UNIAFRO	Universidade Afro
UNIDE	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	29
2	A INFORMAÇÃO E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	33
2.1	SISTEMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	43
2.1.1	Teorias da Aprendizagem	44
2.1.2	Teorias Geral de Sistemas	57
2.1.3	Teoria da Comunicação	66
3	UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	82
3.1	INICIATIVAS EM EAD NO MUNDO	92
3.2	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	94
3.2.1	Marco legal da EAD	105
3.2.2	Iniciativas em ensino superior a distância no Brasil	111
4	EAD NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	120
5	COMPORTAMENTO INFORMACIONAL	130
6	METODOLOGIA	144
6.1	UNIVERSO E AMOSTRA	145
6.2	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	148
6.3	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	152
7	RESULTADOS DA PESQUISA	154
7.1	APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS NOS CURSOS NA MODALIDADE EDUCATIVA A DISTÂNCIA NA UFBA	180
7.1.1	Análise e interpretação dos questionários aplicados aos estudantes do curso licenciatura em Matemática a Distância	181
7.1.2	Análise e interpretação dos questionários aplicados aos tutores do curso de Licenciatura em Matemática a Distância	208
7.1.3	Análise e interpretação dos questionários aplicados aos professores do curso de Licenciatura em Matemática a Distância	225
7.2	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA CECOP	236
7.3	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	264

APLICADOS AOS ESTUDANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO
DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

7.3.1	Análise e interpretação dos questionários aplicados aos tutores e professores do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (FEHCAB)	283
7.4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EPIDEMIOLOGIA EM SAÚDE DO TRABALHADOR (CEPIST)	291
7.5	SINTESE COMPARATIVA DOS ESTUDOS DO COMPORTAMENTO INFORMACIONAL DOS ESTUDANTES EM EAD UFBA	318
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	322
	REFERÊNCIAS	326
	APÊNDICES	344

1 INTRODUÇÃO

O atual contexto da sociedade, com a presença de diversas tecnologias da comunicação e informação (TIC), ampliou e deu velocidade ao fluxo das informações. Esse potencial tecnológico tem influenciado desde as relações humanas a outras esferas sociais. A educação, por sua vez, também tem sido influenciada e deveria usufruir desse desenvolvimento tecnológico. No entanto, alguns descompassos, como a falta de credibilidade em cursos a distância, o letramento informacional dos usuários, entre outros interferem na utilização plena da educação a distância.

O interesse em desenvolver essa pesquisa surgiu a partir do envolvimento profissional da autora desta pesquisa, na área da Educação a Distância (EAD), onde teve a oportunidade de trabalhar no setor pedagógico e com profissionais da área. Foi possível perceber, durante a atuação nesse campo, a existência de dificuldades enfrentadas pelos professores e tutores no fazer educacional, além das lacunas relacionadas ao atendimento das necessidades dos estudantes, a partir das suas indagações direcionadas ao sistema de EAD, durante o processo de aprendizagem. Essa demanda tornou-se ainda mais fortalecida durante participação no 'Seminário de Pesquisa em EAD na Universidade Federal da Bahia' em 2011, onde foi possível adquirir novos conhecimentos sobre essa modalidade de ensino, o que, por sua vez, provocou o questionamento sobre como os usuários acessam, usam e comportam-se em relação aos sistemas de EAD, no seu processo de ensino-aprendizagem, e como ocorre o *feedback* dos participantes desta modalidade de ensino, tendo em vista a melhoria e aprimoramento do mesmo. Essas foram as motivações que despertaram o interesse nessa investigação.

A questão norteadora desta pesquisa é a seguinte: como os usuários (discentes e docentes) acessam, usam e se comportam diante de sistemas da Educação a Distância oferecidos pela Universidade Federal da Bahia? A resposta concentrou-se em delinear como objetivo geral: investigar o acesso, o uso e o comportamento dos usuários de sistema de EAD da UFBA. Com intuito de atendê-lo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: identificar e caracterizar os cursos, oferecidos na modalidade de educação a distância, nas unidades da UFBA; descrever os fluxos de acesso, de uso e de comportamento dos usuários dos sistemas de cursos a distância da UFBA; analisar as facilidade e dificuldades de

acesso e uso à informações em cursos na modalidade a distância da UFBA; analisar, sob a ótica pedagógica, os materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem dos cursos de EAD. Para fundamentar o objeto de pesquisa, buscou-se também investigar os teóricos que estão relacionados à temática deste estudo, tais como Bertalanffy (1973, 2010), Shannon e Weaver (1975), Bordenave e Pereira (1978), Freire (1981, 2001, 2007), Vygotsky (1997), Struchiner et al (1998), Wilson (1996, 1999, 2000), Belloni (2001), Moran (2002), Marteleto (2002), Campello (2003), Le Coadic (2004), Tobón (2004), Preti (1996, 2005), Naranjo; Giraldo Réndon; Giraldo Arredondo (2006), Mendonça (2007), Capurro (2008), Varela (2008), Litto e Formiga (2009), Araújo (2009), Nunes (2009), Riccio (2010), Gasque e Costa (2010) Souza e Nunes (2012) entre outros.

Nesse sentido, este estudo se justificou pela importância de se investigar e analisar como os sujeitos acessam, usam e se comportam frente ao sistema de Educação a Distância na UFBA, avaliando os seus limites e as possibilidades em relação à sua utilização. Esta pesquisa vislumbrou uma reflexão que poderá ser útil para se conhecer as necessidades dos usuários e subsidiar a superação de dificuldades no acesso e na utilização do sistema de EAD na UFBA.

Em síntese, essa investigação pode oferecer subsídios para que os sistemas de educação na modalidade a distância da UFBA, possam atuar de maneira que possibilitem conhecer e satisfazer as necessidades informacionais dos usuários, além de colaborar com a retroalimentação (aprimoramento e redirecionamento) de serviços, o que impactará diretamente na qualidade dos cursos a distância oferecidos por essa universidade.

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa descritiva, a partir de estudo de casos múltiplos associado à análise quali-quantitativa. Os participantes da pesquisa constituíram-se dos estudantes, professores e tutores da UFBA dos cursos a distância em Licenciatura em Matemática, Formação em Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras (FEHCAB), especialização em Coordenação Pedagógica (CECOP) e Especialização em Epidemiologia e Saúde do Trabalhador (CEPIST). Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se ficha de coleta de dados e questionário semi-estruturado online disponível no *Google Docs*. Para organizar os dados, empregou-se o software Excel, e para analisá-los aplicou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1979).

Os resultados mostraram, de modo geral, que os usuários vêem os cursos de maneira positiva, embora, em parte, tenham ressalvas em relação aos materiais didáticos e a interação por parte dos tutores e professores. Observou-se também que o acesso e o uso do sistema Moodle foram consideradas efetivos, o que significa que a qualidade deste ambiente é satisfatória e atende às necessidades dos cursos. Tais observações apresentadas pelos usuários apontam para a necessidade de ações voltadas, ao atendimento das demandas dos participantes da pesquisa.

Desse modo, este estudo tenciona contribuir com o ensino a distância nesta universidade, podendo subsidiar uma avaliação destes cursos e a elaboração de um programa de ajustes voltados para a qualidade dos mesmos.

Essa dissertação está estruturada em seis capítulos. Este é o primeiro destinado à **Introdução**. O segundo capítulo, intitulado **Informação e os Sistemas de Informação**, trata das definições acerca da informação e da Ciência da Informação (CI), que estuda os processos informacionais dos sistemas de informação, com desdobramentos para as seções que discutem os sistemas de EAD, as teorias de aprendizagem, a teoria de sistemas e a teoria da comunicação como parte do funcionamento deste modelo de ensino-aprendizagem.

Já o terceiro capítulo discorre sobre a **EAD**, trazendo a história da educação a distância no mundo, e nas subseções abordam as fases da EAD, a partir da evolução tecnológica e iniciativas deste tipo de educação no mundo. Apresenta-se também a EAD no Brasil, como uma modalidade de educação e algumas das suas iniciativas. Ademais, evidenciam-se, também, os seus aspectos legais.

O quarto capítulo, **EAD na UFBA**, aborda as experiências em EAD dessa universidade, que foram e são realizadas de maneira individualizadas por algumas unidades da instituição. O quinto capítulo discorre sobre o **Comportamento Informacional**, apresentando a evolução dos estudos de usuário e o modelo utilizado por Wilson (1981, 1996) para representar o comportamento de busca da informação pelos usuários.

O sexto capítulo refere-se à **Metodologia**, no qual é relatado o percurso e as ações utilizadas para a concretização deste estudo, além do levantamento e o tratamento dos dados. No sétimo e no oitavo capítulos, são discutidos e analisados os dados referentes ao estudo de casos múltiplos e as considerações finais. Por fim, após os capítulos elencados, a dissertação segue com as referências das citações

apresentadas no decorrer da pesquisa, bem como, os apêndices formados pela ficha de coleta, os questionários aplicados, cronologia dos cursos EAD na UFBA, constantes nos anexos.

Com efeito, espera-se de algum modo, colaborar por meio desta pesquisa, para a ampliação das discussões e construção do conhecimento sobre EAD por parte dos profissionais envolvidos nesse sistema educativo a distância na UFBA.

2 INFORMAÇÃO E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO

A informação é inseparável do sujeito, tanto daquele que a gera, como daquele que a transforma e a trata, como daquele que a recebe e a aplica, transformando-a ou não em outros conteúdos. (Tálamo, 1996, p. 12).

Apresenta-se neste capítulo a conceituação do termo informação a partir visão de diversos teóricos da Ciência da Informação, focalizando no conceito mais apropriado para essa pesquisa. Além disso, define-se o que é um sistema tendo como pressuposto a teoria geral de sistemas de Von Bertalanffy (1973, 2004) e, em seguida, discorre-se sobre o sistema de informação. O arcabouço teórico aqui exposto relaciona-se com o segundo objetivo específico dessa dissertação, que visa verificar e descrever o fluxo dos sistemas dos seguintes cursos oferecidos na modalidade EAD pela UFBA: Licenciatura em Matemática, Formação para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileiras, Especialização em Coordenação Pedagógica, e Especialização em Epidemiologia e Saúde do Trabalhador.

Com a mudança da era industrial para a era da informação e do conhecimento na segunda metade do século XX, a sociedade sofreu transformações com o surgimento de novas tecnologias, o que levou a uma nova dinâmica, onde a informação passou a ter um valor estratégico para o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos que fazem parte dela. Sociedade essa denominada por alguns autores como a sociedade da informação, onde o modo de produzir, as relações sociais e o modo de vida dos sujeitos vem sendo cada vez mais influenciado e modificado devido ao acesso e uso da informação, que possibilita a modificação dos diversos setores da sociedade de maneira que:

[...] se admite que la calidad de vida depende en gran parte de las facilidades para el acceso y disponibilidad de información, pero especialmente de las habilidades informativas de cada persona que le permitirá reconocer las necesidades de información y los medios y herramientas para localizarla, evaluarla y usarla efectivamente (NARANJO; GIRALDO RÉDON; GIRALDO ARREDONDO, 2006, p. 17).¹

¹ Se admite que a qualidade de vida depende em grande parte das facilidades para o acesso e disponibilidade de informação, especialmente das habilidades informativas de cada pessoa que lhe permitirá reconhecer as necessidades de informação e os meios e ferramentas para localizá-la, avaliá-la e usá-la efetivamente.

Com crescimento exponencial acelerado, a informação tem sido valorizada como um recurso estratégico para o desenvolvimento social e, também na vida dos sujeitos individualmente e coletivamente. Essa valorização e uso da informação estrategicamente é uma das características da sociedade da informação que se utiliza das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas organizações e, no processo de inclusão dos sujeitos nessa sociedade por meio de diversas ações como, por exemplo, o acesso à informação a partir da educação e uso das TIC. Nesse sentido, Varela (2008) destaca a importância dos indivíduos estarem aptos a manusear os novos suportes informacionais, pois vivemos em uma época em que para existir e sobreviver sem ficar a margem, é necessário estar informado e, sobretudo de modo cada vez mais acelerado e de forma interativa, que é uma característica dos novos suportes informacionais, como o desenvolvimento da Internet.

Com a explosão informacional a partir do século XX, diversos estudos foram e são realizados por muitos pesquisadores da Ciência da Informação (CI), que buscam definir o que é 'informação', uma palavra originária do latim *informatio, onis, informare* que significa delinear, conceber ideia, é também o mesmo que dar forma, instruir. Segundo Capurro (2008, p. 6), “[...] el término informatio tiene como significado fundamentales el de la acción de dar forma a algo material así como el de comunicar conocimiento a una persona.”² Tradicionalmente, o termo informação refere-se à mensagem transmitida ou recebida.

Para Shannon e Weaver (1975, p. 9) a informação é a “[...] medida quantitativa da incerteza de uma mensagem em função do grau de probabilidade de cada sinal da mensagem.” Ainda segundo os autores, a informação é considerada como “[...] a medida da liberdade de alguém escolher, quando está diante de um processo de selecionar a mensagem. É uma unidade.” (Idem, 1975 p. 9). Nessas definições, os aspectos semânticos não são relevantes, já que para estes autores o importante é o aspecto físico, técnico da comunicação, trata-se de mensagens que um emissor transmite a um receptor. Há na verdade, uma preocupação com a qualidade da transmissão por meio de um equipamento (o telégrafo). Apesar de não evidenciar a questão semântica, Shannon foi o primeiro teórico a trazer um conceito científico de informação.

² O termo *informatio* tem como significado fundamental a ação de dar forma a algo material assim como o de comunicar conhecimento a uma pessoa.

Diferentemente de Shannon e Weaver, Le Coadic (2004, p. 4) ressalta que “[...] a informação comporta um elemento de sentido. É um significado transmitido a um ser consciente por meio de uma mensagem inscrita [...]”, a informação possui um significado que é expresso através do uso da linguagem. Neste caso, o aspecto semântico da palavra é levado em consideração. Le Coadic (2004, p. 4) diz ainda que “[...] a informação é um conhecimento inscrito (registrado) em forma escrita (impressa ou digital), oral ou audiovisual, em um suporte [...]”, e com o advento do computador ela é virtual e com a Internet pode ser comunicada com maior rapidez.

De acordo com Belkin (1976), “[...] informação é tudo que for capaz de transformar estruturas [...]”, pois por meio da informação é possível realizar modificações em todos os âmbitos da sociedade, como também dos sujeitos desde uma estrutura individual (sujeito) a uma coletiva (social), sendo capaz de transformar a estrutura da sociedade. O autor apresenta uma definição abrangente do termo informação sem se ater ao aspecto físico, ao suporte da informação. Marteleto (2002), por sua vez, traz uma definição que abrange os aspectos semânticos, culturais e sociais da informação:

A informação se constitui como processo de elaboração de sentidos, sobre as coisas e os sujeitos no mundo, o que a associa, de imediato, às formas de representação e de conhecimento, configurando-se como um fenômeno da esfera da cultura. Isso ocorre por intermédio das práticas sociais e das relações entre sujeitos inseridos em um determinado espaço e em um contexto social. A presença da informação perpassa, abstrativamente, os jogos de trocas materiais e simbólicas entre sujeitos ocupantes de um lugar social específico e inseridos em uma cultura corrente (MARTELETO, 2002, p. 34).

A partir da definição de Marteleto infere-se que a informação transcorre por diversos contextos, tem valor social e cultural na sociedade. Ademais, através da informação a sociedade pode sofrer mudanças significativas na sua organização promovendo avanços nos seus diversos setores, tais como, social, econômico, político, educacional, entre outros.

Com a adoção das novas tecnologias, como a informática, possibilitou a utilização de suportes imateriais para o registro da informação. É o que evidencia Le Coadic (2004, p. 8), quando afirma que “[...] os sistemas eletrônicos encurtam o tempo necessário à execução das tarefas de busca e processamento da informação.” Desse modo, na atualidade os sistemas de informação tornaram-se

cada vez mais presentes na realização das atividades de tratamento da informação, para possibilitar o acesso e uso da informação. Porém, para falar de sistemas de informação é apropriado definir o que vem a ser um sistema e como funciona.

A palavra sistema tem a sua etimologia na língua grega *sistemiun*, combinar, formar um conjunto. O termo sistema é aplicado a diversas áreas e enfoques, como: sistema biológico, sistema de transporte, e em diversas as áreas do conhecimento.

Estudos realizados sobre os sistema foram iniciados por Ludwig von Bertalanffy, que ao final da década de 1930 criou a teoria geral dos sistemas (TGS) concebida a partir dos princípios das ciências biológicas, tendo como base o pensamento sistêmico, em que os componentes agem de modo interativo e conjugado para alcançar finalidades. Em sua obra publicada sobre a TGS Bertalanffy afirma que:

A Teoria Geral do Sistema tem por fim, identificar as propriedades, princípios e leis características dos sistemas em geral, independentemente do tipo de cada uma da natureza e seus elementos componentes e das relações ou forças entre eles (BERTALANFFY, 1973, p.1).

De acordo com o autor, o pensamento sistêmico parte da ideia de que os componentes do sistema realizam uma interação e trabalham em grupo para alcançar finalidades do sistema. No período em que Bertalanffy realizou suas pesquisas, os estudos da física tratavam dos sistemas fechados, sem contato com o ambiente externo, entretanto, a TGS apresentou os estudos sobre os sistemas abertos. Desse modo, a partir do enfoque sistêmico, Bertalanffy (2010, p. 27), define sistema como “[...] um conjunto estruturado ou ordenado de partes ou elementos que se mantém em interação. Isto é, em ação recíproca, na busca de consecução de um ou vários objetivos.” Em conformidade e complementando a definição de Bertalanffy, Maximiliano (2007, p. 40) afirma que “[...] sistema é um todo complexo ou organizado; é um conjunto de partes ou elementos que formam um todo unitário ou complexo. Um conjunto de partes que interagem e funcionam como todo é um sistema.” Desse modo, em síntese, um sistema vem a ser um grupo de elementos interligados que funcionam em conjunto e formam um todo com partes que se comunicam entre si para atender a uma meta, um objetivo para o qual os elementos foram instituídos. Segundo Araújo (2009, p.195),

A principal ideia que embasa tal visão é a de que o todo é maior do que as partes envolvidas e de que estas partes devem ser estudadas, basicamente, a partir da função que exercem para a manutenção e sobrevivência do todo.

Nesse sentido, o sistema de modo geral se divide em partes que são chamadas de subsistemas. São considerados subsistemas os componentes que formam o sistema como um todo. Quanto à sua natureza, os sistemas se diferem, podendo ser classificados como sistemas fechados ou sistemas abertos. De acordo com Bertalanffy (2009, p. 162), “[...] um sistema é fechado se nenhum material entra ou deixa-o, é aberto se há importação e exportação e, conseqüentemente, mudança dos componentes [...]”. Os sistemas que são chamados de abertos realizam interação com o meio ambiente através de entradas (*input*) e saídas (*output*). Enquanto no sistema fechado isto não ocorre, esse é um grande diferencial entre esses tipos de sistema: a ‘interação’ ou não com o ambiente o qual está inserido.

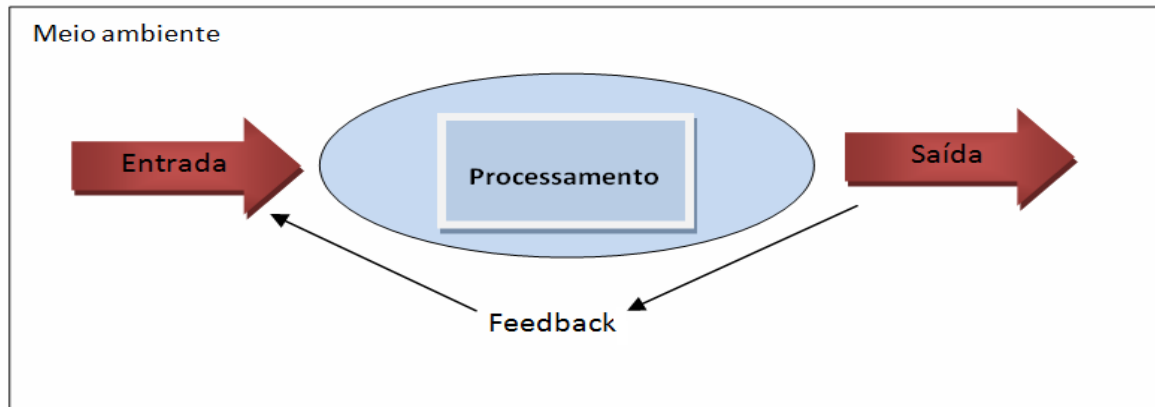
Dessa forma, essa pesquisa teve como foco o sistema aberto, pois neste tipo de sistema os seus componentes trocam informações entre si e com o ambiente externo o qual está inserido, sendo influenciado por este. Nesse sentido, Bertalanffy (2009, p. 195) ressalta que “[...] a base do modelo do sistema aberto é a interação dinâmica dos seus componentes.” Jesus (2002) assevera que o sistema aberto é um conjunto de partes em constante interação, formando um todo norteado para determinados fins e constante relação de interdependência com o ambiente exterior.

Quanto ao sistema fechado, este não interage com o ambiente externo, e troca informações apenas entre os seus elementos, é hermético, portanto, não se aplica em diversos contextos, a exemplo da EAD na qual a interação entre os seus componentes é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, Bertalanffy (1973, p. 43), expõe que os sistemas fechados “[...] são considerados a estarem isolados de seu ambiente.” O sistema aberto é formado por partes que são chamadas de subsistemas, que são elementos dependentes entre si que se interrelacionam e trabalham em conjunto para alcançar o objetivo do sistema, os subsistemas juntos formam um sistema maior.

Todos os sistemas possuem uma estrutura que, segundo a concepção de Maximiliano (2007, p. 40), “[...] pode ser representada como um conjunto de elementos ou componentes interdependentes, que se organizam em três partes: entradas, processo e saída.” No sistema aberto, além dessas partes, há a

retroalimentação ou *feedback* nessa dinâmica dos sistemas, conforme o exemplo da Figura 1.

Figura 1 - Sistema Aberto

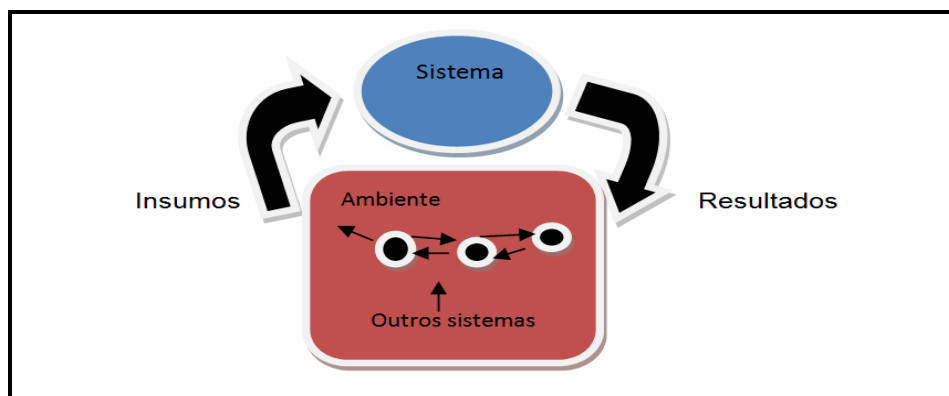


Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Maximiliano (2007).

Conforme a representação da Figura 1, os elementos que fazem parte de um sistema aberto são: *entradas* ou *inputs*, elementos que formam o sistema, que o alimentam. Diz respeito às influências que são recebidas a partir do ambiente externo ao sistema, são os insumos, a matéria-prima, a informação, e outros elementos.

O *processamento* é responsável por transformar os elementos provenientes do meio ambiente formado por uma variedade de sistemas, através da (entrada), em produtos ou resultados. O sistema aberto se relaciona com o ambiente mantendo uma relação de troca. Nessa relação entre o sistema e o ambiente há troca de energia: importa insumos e exporta resultados, conforme Figura 2. Nota-se também que o ambiente é um sistema formado por outros sistemas.

Figura 2 – Processamento – sistema aberto



Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Maximiliano (2007).

As saídas ou *outputs* são resultados (produtos ou serviços) do processamento realizado pelo sistema. Tanto as entradas quanto as saídas permitem que o sistema interaja com outros sistemas que fazem parte do ambiente.

O *feedback* ou retroalimentação é o retorno daquilo que foi liberado pela saída ao ambiente, como opinião e sugestão da clientela ou usuários, lucros, entre outros, e ele pode ser positivo ou negativo, possibilitando correções, ajustes, modificação ou reforçamento do sistema. São saídas que retornam para o sistema para dar suporte na avaliação ou correção de *input*. (LAUDON; LAUDON, 1996).

O ambiente é constituído por elementos que não são parte do sistema, porém o influencia todo o tempo provocando modificações e necessidade de novas adaptações. Já no sistema fechado não existe a retroalimentação ou *feedback*.

A base do modelo do sistema aberto é a interação dinâmica e constante de seus componentes e a retroalimentação (BERTALANFFY, 2010). Há diversos tipos de sistemas considerados sistemas abertos, o Sistema de Informação (SI) é um dos que se enquadram neste modelo devido ao processo de constante interação no seu funcionamento o que gera um fluxo informacional que vem a ser, segundo Le Coadic (2004), a circulação da informação, o seu tráfego, por unidade de tempo. O SI é responsável pelo tratamento, armazenamento e disseminação das informações. Como a informação, nos tempos atuais, ganhou importância em diversas áreas da sociedade, para gerenciar a informação, os SI tornaram-se relevantes. Com isso, em relação ao produto gerado por um sistema, Le Coadic (2004, p. 39) evidencia que:

O objetivo final de um produto de informação, de um sistema de informação, deve ser pensado em termos dos usos dados à informação e dos efeitos resultantes desses usos nas atividades dos usuários. A função mais importante do sistema é, portanto, a forma como a informação modifica a realização dessas atividades.

Em um sistema de educação a distância, o SI tem a função de gerenciar o produto (informações) servindo como suporte de disseminação dessas informações para os estudantes e professores. O SI se define como um sistema utilizado para gerir e disponibilizar a informação para os seus usuários podendo ou não utilizar como recursos as TIC como suporte. Laudon e Laudon (1999, p. 4) definem o SI como um:

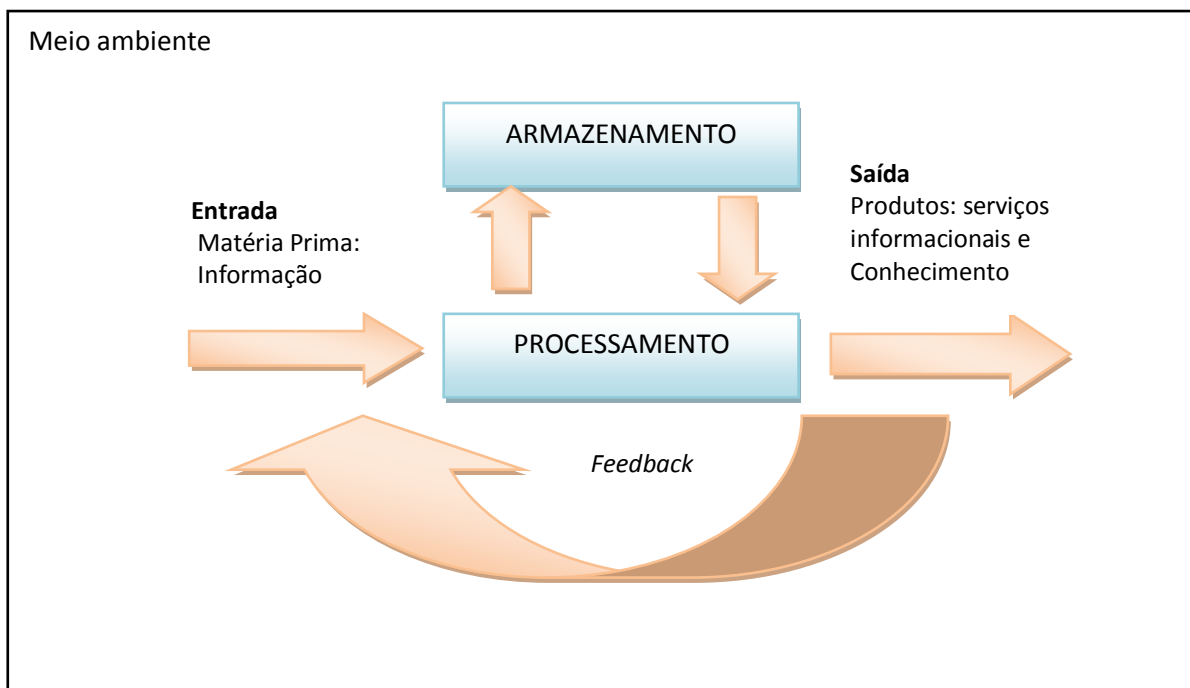
[...] conjunto de componentes inter-relacionado trabalhando juntos para coletar, recuperar, processar, armazenar e distribuir informação com

finalidade de facilitar o planejamento, o controle, a coordenação, a análise e a tomada de decisão nas organizações.

O sistema informacional é um sistema organizado e integrado por pessoas, equipamentos e métodos criados para operacionalizar o fluxo informacional com objetivo de ser utilizado pelos usuários do sistema.

Assim como todo sistema aberto, o SI é formado por alguns elementos, a saber: a *entrada*, o *processamento*, a *saída* e o *feedback*, ou retroalimentação. Estes seus componentes interagem entre si, coletam dados e informação disponíveis no meio ambiente por meio da entrada, em seguida, tratam e armazenam para ser posteriormente utilizada (processamento) e também realiza a disseminação dessa informação pelo componente de saída, possibilita ainda o armazenamento da informação e retroalimentação através do *feedback*, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 - Sistema de Informação



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Rmfais (2012).

Os SI têm a capacidade e função de processar informações de modo rápido e de maneira precisa. Para tanto, são utilizadas as TIC para dar suporte, pois o sistema tem como uma de suas funções armazenar grande número de informações e estabelecer de forma rápida uma comunicação entre os computadores e usuários do sistema.

Barreto (2007, p. 28) esclarece que “[...] são as novas tecnologias de informação e sua disseminação, que modificaram aspectos fundamentais, tanto da condição da informação quanto, da condição da sua distribuição”. Desse modo, a utilização das novas tecnologias possibilita a aquisição, a organização, o armazenamento, a recuperação, a difusão e acesso da informação com maior rapidez. Na atualidade, essas tecnologias são aliadas do SI no desempenho de suas funções para gerenciar a informação. As informações oferecidas pelo SI são utilizadas de modo estratégico para solucionar problemas.

No âmbito de um SI de qualquer tipo, os esforços realizados em relação ao tratamento da informação são voltados para a satisfação das demandas informacionais dos diversos usuários. Na EAD, o SI é responsável por coletar, processar, armazenar, relacionar, disseminar e disponibilizar informações para os usuários contribuindo para a construção do conhecimento, como também, troca de informações, realização de atividades de modo colaborativo, estudos do usuário entre outras atividades. Ademais, nessa modalidade de ensino, o sistema de informação é disponibilizado em um ambiente virtual com a presença do computador em rede. De acordo com Rossini e Palmisano (2006, p. XII), “[...] o computador surge para que o processo de consecução de um sistema de informação possa ter agilidade e a confiabilidade necessárias para dele se extrair todo o potencial que sistemas desse tipo podem oferecer.”

O SI tem a finalidade de gerir as informações a serem utilizadas fazendo com que haja uma repercussão positiva nos resultados finais, pois a informação está associada ao funcionamento da EAD para atender o seu principal objetivo: o ensino/aprendizagem do conhecimento científico. Nesse contexto, a CI pode contribuir com,

[...] os sistema de informações de um curso de EAD na utilização de métodos e técnicas para realizar o estudo de usuário e a avaliação da usabilidade de uma biblioteca digital, objetivando, assim, colaborar na análise da relação humano-computador, o que neste caso é a relação aluno – sistema de informação EAD. (CARVALHO; MOREIRA, 2008, p. 15).

Além disso, em um sistema de informação, a CI também se relaciona com a preservação da informação. No caso de um SI na EAD, a informação encontra-se em maior parte em meio digital e necessita de cuidados diferentes do que aqueles destinados a informação em meio impresso. Desse modo, Carvalho e Moreira (2008, p. 15) afirmam que:

É importante ressaltar as possíveis contribuições que os métodos e técnicas de Preservação da Informação Digital podem trazer para a Educação a Distância. A EAD, segundo o paradigma informacional, faz uso de acervos digitais; possui sistemas de informação responsáveis pela geração de relatórios e avaliações; pode possuir sistemas especialistas capazes de gerar propostas de estudo aos alunos, entre outros recursos que necessitam de garantias de acesso e confiabilidade ao longo do tempo. Dessa forma, o uso de métodos e técnicas de Preservação da Informação Digital ganha grande relevância, pois visa assegurar a integridade das informações, em suporte digital, em longo prazo.

Ademais, o SI por ser um subsistema da educação a distância, oferece suporte informacional para o sistema de EAD e realiza o tratamento, o armazenamento a disseminação dos dados e informações contribuindo dessa forma na tomada de decisões estratégicas nesta modalidade de ensino e, também no ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Varela (2008, p. 100, tradução nossa) considera que:

Um sistema informacional na área educativa otimiza a disseminação da informação, a gestão da informação e, por consequência, a gestão organizacional feito para agilizar a tomada de decisão, no que se refere a qualidade do produto, no ensino e na aprendizagem e, conseqüentemente, nos suportes da alfabetização informacional.³

O sistema de EAD na UFBA, que será discutido em outra seção, na condição de um sistema, dissemina informação e conhecimento científico por meio do subsistema *Moodle*, que é alimentado de informações por meio dos seus componentes (professores, tutores, estudantes, etc.).

Portanto, nesse aspecto, pode-se concluir que um SI pode ser considerado um subsistema do sistema EAD, que pode vir a contribuir de maneira significativa para atender as demandas informacionais dos usuários. A CI como uma ciência interdisciplinar se relaciona com o sistema de EAD no que se refere à recuperação, uso e preservação das informações, por meio do SI.

Percebe-se desse modo, que a modalidade educativa a distância é um sistema complexo, pois envolve vários elementos para que seja efetiva e, atenda o objetivo de ensino-aprendizagem. Além do SI, como elemento que faz parte desta modalidade de ensino, outras contribuições são relevantes para a promoção dessa

³ Un sistema informacional en la área educativa optimiza la diseminación de la información, la gestión de la información y, por consecuencia, la gestión organizacional hacia a la agilización de la toma de decisiones, lo que va reflejándose en la calidad del producto, en la enseñanza y en el aprendizaje y, consecuentemente, en los soportes de la alfabetización informacional. (VARELA, 2008, p. 100).

modalidade educativa. Nesse sentido, a próxima seção discorrerá a respeito do sistema de educação a distância.

2.1 SISTEMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Um sistema de EAD pode ser considerado como uma estrutura organizada que objetiva ofertar educação não presencial, ou seja, sem a presença física dos principais atores da educação (professor/estudante), que são aproximados virtualmente, mediados pelas TIC.

A educação superior pública a distância no Brasil faz parte do projeto de inclusão estabelecido pelo governo federal, com o objetivo de atingir camadas da população que vivem distantes dos grandes centros urbanos, onde não há acesso à educação superior e à informação. Takahashi (2002, p. 35) explica que no Brasil há programas de incentivo à educação a distância com o uso das TIC e que apoiam:

[...] aos esquemas de aprendizado, de **educação continuada e a distância baseados na Internet e em redes**, mediante fomento a escolas, capacitação dos professores, auto-aprendizado e certificação em tecnologias de informação e comunicação em larga escala; implantação de reformas curriculares visando ao uso de tecnologias de informação e comunicação em atividades pedagógicas e educacionais, **em todos os níveis da educação formal**.

A EAD conta com a sua prática pedagógica que se dá por meio das aulas realizadas de modo não presencial e pela mediação no processo ensino-aprendizagem realizada por professores tutores de modo presencial ou a distância.

A EAD, por se tratar de um sistema educacional precisa ser bem fundamentada e para tanto, conta na sua organização bases teóricas como as *Teorias da Aprendizagem*, que norteiam a maneira como as informações serão organizadas para compor o Sistema de Informação e também fundamentar a prática pedagógica; a *Teoria de Sistemas*, a qual traz contribuições para EAD, pois todos os elementos que fazem parte dela interage entre si para que o sistema educativo a distância funcione e alcance o seu objetivo maior que é a educação dos sujeitos e a *Teoria da Comunicação* que traz alguns modelos de comunicação, que podem vir a contribuir com o suporte comunicacional e aproximar os participantes da EAD para a realização do ensino-aprendizagem, pois a educação se faz a partir da comunicação

entre os educadores e aprendizes. Portanto, essas teorias corroboram com a organização de um sistema de EAD, o que torna recomendável conhecê-las.

Após apresentar o sistema de EAD, trata-se, a seguir, das teorias da aprendizagem (behaviorista e construtivista) e, as contribuições destas para a estratégia de educação a distância.

2.1.1 Teorias da Aprendizagem

No sistema de educação a distância, as teorias da aprendizagem possibilitam a organização das informações, pelos professores, a serem disponibilizadas para os estudantes. As informações constituem aulas, que são ministradas pelos professores, como também fazem parte dos materiais informacionais que são elaborados, e podem ser impressos ou digitais.

São chamadas de teorias da aprendizagem os estudos que teorizaram sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, buscando explicar como essas questões ocorrem nos sujeitos.

As teorias da aprendizagem orientam não apenas a maneira como as informações são organizadas e transmitidas aos estudantes, mas também no modo como os aprendizes apreendem e constroem o conhecimento a partir do conteúdo apresentado. Essas teorias podem vir a definir o modo como as informações serão transmitidas pelos professores, para os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Oliveira (2007, p. 3),

[...] por meio das teorias de aprendizagem, é possível aos educadores pensar em projetos, programas, metodologias, estratégias de ensino, pois elas permitem o conhecimento acerca dos processos mentais, sociais, culturais, afetivos, psicomotores, que atuam nos processos de cognição e aprendizagem.

Proveniente dos pensamentos e estudos de alguns pesquisadores, que teorizaram sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, a teoria da aprendizagem busca explicar como essas questões ocorrem nos sujeitos. No sistema de EAD, as informações para o ensino podem vir a ser organizadas por meio de teorias pedagógicas existentes, tais como: o behaviorismo e o construtivismo.

Essas teorias foram desenvolvidas com a finalidade de explicar como os sujeitos aprendem. Alguns desses estudiosos desenvolveram suas pesquisas não pensando nas questões da educação, entretanto, estas possibilitaram conhecer como ocorre o processo da aprendizagem humana e, percebeu-se que essas teorias poderiam ser aplicadas à educação.

Em um sistema educativo a distância, uma teoria de aprendizagem é adotada com o objetivo de nortear o ensino aprendizagem, de modo que as informações dos conteúdos a serem ensinados (os materiais didáticos, textos complementares, aulas, etc.) são organizadas segundo a concepção da teoria escolhida pela instituição de ensino, contemplada no seu projeto pedagógico.

Uma das linhas da teoria da aprendizagem é o behaviorismo, que surgiu por volta de 1930, com o psicólogo Skinner, que desenvolveu estudos sobre a questão do comportamento e a aprendizagem, onde os indivíduos aprendem a partir de estímulos. Segundo Bordenave e Pereira (1978, p. 31), seus estudos “[...] desejam explicar o comportamento e a aprendizagem como consequência dos estímulos ambientais.”

A teoria de Skinner defende a ideia de que o organismo reage aos estímulos que lhes são físicos e externos. Segundo Romiszowski e Romiszowski (1998, p. 12), o behaviorismo “[...] foi a base teórica inicial para métodos de autoinstrução programada nos anos 60 e, portanto, foi incorporada a muitos sistemas de EAD tradicional.”

Os estudos skinnerianos preocupavam-se com a aplicação prática da psicologia e, com isso destaca-se a educação programada onde os sujeitos são condicionados. Educar para Skinner é:

[...] estabelecer comportamento que serão vantajosos para o indivíduo e para os outros no futuro. Esses comportamentos são geralmente aqueles que a sociedade considera desejáveis e que se encarregará de manter após terem sido adquiridos. (CORIA-SABINI, 1996, p. 8).

Na concepção do behaviorismo, o comportamento dos sujeitos pode ser observado, medido e possível de ser controlado. Bordenave e Pereira (1978, p. 31), afirmam que “[...] a sua teoria se fundamenta no poderoso papel da “recompensa” ou “reforço” e parte da premissa fundamental de que toda ação que produza satisfação

tenderá a ser repetida e aprendida.” Os estudos desses autores também foram denominados de Teoria do Reforço.

O behaviorismo está voltado para as mudanças possíveis de serem vistas no comportamento, de modo que os aspectos mentais dos sujeitos são ignorados. Não considera as suas estruturas cognitivas, seu conhecimento prévio.

Para Skinner, a aprendizagem e o comportamento humano são decorrentes dos estímulos recebidos. É o que afirma Cória-Sabini (1996, p. 6), “[...] este autor não admite processos mentais interiores. Todo o comportamento humano é resultado do condicionamento, sobretudo condicionamento social. [...] está sujeito ao controle de estímulos externos.”

Segundo Präss (2007, p. 6), as ideias skinnerianas eram baseadas no ‘condicionamento operante’, onde o organismo opera sobre o meio ambiente e encontra estímulo (estímulo reforçador). O comportamento estimulado reforça o aumento da chance desse comportamento permanecer no futuro. A aprendizagem ocorre a partir dos estímulos recebidos e com isso, surge a recompensa, o reforço e o condicionamento dos estudantes. Cória-Sabini (1986, p. 12), explicita que na teoria do reforço “[...] ensinar é programar adequadamente as contingências do reforçamento que provocam as mudanças desejáveis de comportamento.”

A utilização do behaviorismo na EAD ocorre com a educação programada, onde há uma preocupação com a transmissão dos conhecimentos, os materiais informacionais elaborados para a formação apoiam-se em modelos behavioristas, com ênfase na instrução, memorização e não na aprendizagem e reflexão por parte dos estudantes. Além disso, nesse modelo educacional, não é estabelecida uma interação entre professor e estudante, e a comunicação geralmente é assíncrona. Esse tipo de ensino se deu nas primeiras iniciativas em EAD, principalmente no período industrial chamado Fordismo que “[...] foi o modelo industrial dominante durante o século XX” (BELLONI, 2001, p. 8).

Dentro dessa perspectiva, os materiais informacionais eram auto-instrutivos, impressos e distribuídos por correspondência e o estudante de posse desse material deveria ler e realizar as tarefas pré-estabelecidas. A aprendizagem do estudante ocorria individualmente apenas a partir do material informacional, sem que ocorresse a interação, havia apenas a correção das atividades realizadas, e não há o processo de construção do conhecimento. Nesse modelo de educação, não há preocupação

em desenvolver nos sujeitos a reflexão crítica, a interação e a construção do conhecimento de forma individual e coletivamente.

Na década de 1990, o behaviorismo deixou de ser a principal base da teoria de ensino com a adoção do construtivismo e, com o uso dos computadores conectados em rede. Entretanto, ele ainda é utilizado em alguns modelos de ensino (ROMISZOWSKI; ROMISZOWSKI, 1998).

Já a corrente construtivista, diferentemente do behaviorismo, considera os estados mentais do indivíduo e tem como ponto principal, no processo de aprendizagem, aquele que aprende e não aquele que ensina. O estudante interage com os objetos e, a partir disso é que se dá a aprendizagem, ele constrói concepções, hipóteses e soluções para os problemas. Além disso, nas ideias construtivistas também são levadas em conta as influências do meio ambiente onde os estudantes estão inseridos.

Nesta teoria, alguns estudiosos contribuíram para a educação, cada um dentro de uma linha de pesquisa diferente, porém eles têm um mesmo ponto em comum, o aprendiz. São eles: Jean Piaget, Vygotsky, David Ausubel, Brunner e Paulo Freire.

O construtivista e biólogo Jean Piaget (1896-1980) realizou estudos sobre o desenvolvimento do ser humano e fez uma relação com a aprendizagem, com isso ele desenvolveu a teoria intitulada Epistemologia Genética. Piaget atuou também nas áreas de psicologia e educação, todavia “[...] as indagações fundamentais que originaram seu paradigma e nortearam suas pesquisas, sempre estiveram prioritariamente, vinculadas à compreensão do sujeito epistêmico e não do sujeito psicológico” (CUNHA, 2000, p. 69). O sujeito epistêmico vem a ser o mesmo que o sujeito do conhecimento e, refere-se às estruturas mentais que as pessoas possuem, e as possibilitam a aprender relacionando diferentes informações e objetos.

Segundo a Epistemologia Genética, o desenvolvimento dos seres se dá a partir da combinação entre o que o organismo possui e o meio onde ele está inserido, a interação entre o indivíduo e o objeto de conhecimento. Na teoria de Piaget, “[...] a construção do conhecimento ocorre na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (OLIVEIRA, 2007, p. 9).

O conhecimento dos indivíduos ocorre a partir da sua interação com o ambiente, considerando as suas estruturas cognitivas. Segundo os estudos de

Piaget, a interação entre o sujeito e o objeto ocorre através da sua organização interna e da adaptação, o que vem a ser o desenvolvimento da inteligência. Com isso, a aprendizagem é construída a partir da troca (interação) entre o sujeito e o objeto, o que faz com que a sua teoria seja categorizada como construtivista.

Para Piaget (2000 p. 42), “[...] conhecer um objeto implica a sua incorporação a esquemas de ações, e isto é verdade desde os comportamentos sensório-motores elementares até as operações lógico-matemáticas superiores.” Nesse sentido, o sujeito passa de um conhecimento que é simples para um mais complexo, de modo que os esquemas de ação, que vem a ser as formas como o sujeito interage com o ambiente externo, sofre uma ampliação e expansão e absorve novas informações baseadas na interação com o meio ambiente juntamente com o estágio de desenvolvimento.

Os modos de interagir evoluem de acordo com a faixa etária e as experiências vivenciadas. Para Piaget (2000), o desenvolvimento do ser humano passa por alguns estágios que vão desde o nascimento (sensório-motor 0-2 anos) pré-operacional (2-7 anos), operações concretas (7-12) e a fase adulta (operatório-formal 11 ou 12 anos em diante) onde o pensamento e ações dos indivíduos vão se desenvolvendo conforme as características de cada fase. Porém Cunha (2000, p. 80) enfatiza que “[...] é preciso ressaltar que essas idades demarcatórias são meramente indicativas, e não categóricas, como muitas vezes se pensa [...]”, a sua delimitação não é rígida, o sujeito passa gradativamente de uma fase para outra.

Ainda de acordo com o discurso de Cunha (2000, p. 80) “[...] o desenvolvimento segue uma linha pré-definida, porém variável de indivíduo a indivíduo no tocante ao ritmo em que ocorre. Variações qualitativas também podem ocorrer, evidentemente, de uma pessoa para outra.” Sendo assim, a aprendizagem, segundo o pensamento piagetiano, advém da concretização das estruturas mentais, onde a mudança de um estágio para o outro supera o que vem anteriormente. A partir dos estudos piagetiano são apresentados alguns conceitos importantes em relação à aquisição, construção do conhecimento por parte dos sujeitos no seu processo de aprendizagem, onde o sujeito age sobre o objeto no processo de conhecer. São os conceitos de Assimilação, Acomodação e Equilibração.

Na Assimilação, o sujeito age sobre o objeto com intuito de conhecê-lo a partir das suas referências cognitivas que possui e, busca inseri-lo nos seus referenciais, que são os esquemas cognitivos. Já a Acomodação, se dá a partir do momento em

que um sujeito não assimila um estímulo novo, por não haver em sua estrutura cognitiva um esquema para armazenar uma nova informação. A partir disso, é criado um esquema ou é modificado algum que já existente para que enfim ocorra a assimilação. Piaget (1996, p. 18), chama de “[...] acomodação (por analogia com os “acomodatos” biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam.” Quanto a Equilíbrio, esta vem a ser o equilíbrio entre o processo de assimilação e a acomodação.

A teoria de Piaget como modelo educacional foi adotado a partir dos anos 70 e, visa desenvolver no estudante a criatividade, a autonomia, o seu potencial, além de partir da ideia de que o conhecimento deve ser construído, por isso sua teoria é chamada de construtivista. Além disso, as ideias de Piaget se contrapõem ao modelo de ensino tradicional, que de acordo com Cunha (2000, p. 76), dá lugar aos “[...] movimentos educacionais renovadores, contrários ao chamado ensino tradicional, onde há restrições à participação do aluno, centrado no saber do professor.” Desse modo, o estudante é considerado o sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, de maneira que as informações não devem ser oferecidas de maneira pronta. O docente deve ser um facilitador da aprendizagem e estimular o estudante a pensar e não a memorizar o conteúdo. De acordo com Oliveira (2007, p. 11) “[...] um texto pautado nessa teoria tem o propósito de fazer o estudante pensar, de fazer com que ele recorra ao que já sabe e, a partir daí, conduzi-lo ao assunto, utilizando, sempre que possível, recursos como exemplos e situações problemas.”

A partir de Piaget, o construtivismo teve outros desdobramentos com outros teóricos importantes. Dentro desta teoria outro estudioso é Lev Vygotsky, considerado sócio-interacionista, ele era contra o inatismo, os empiristas e behavioristas, que dizem que os sujeitos respondem aos estímulos externos. Na teoria sócio-interacionista de Vygotsky o ser humano é visto:

[...] como um todo, considerando-o do ponto de vista biológico e social. Assim, dizendo que o indivíduo era fruto de um processo histórico-social, em que adquiria os conhecimentos através da interação do sujeito com o meio, sendo intermediado pela linguagem e pela capacidade de aprender. (LIMA, SANTOS, DELGADO, 2007, p.1).

Vygotsky desenvolveu na sua teoria o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que seria a distância entre o que o indivíduo já conhece e o que ele tem capacidade para aprender. Segundo a definição dada por Vygotsky (1997, p. 97) a ZDP é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Desse modo, na teoria interacionista o docente e discente tem um papel importante no ensinar/aprender e, a mediação é fundamental para a aprendizagem. Enquanto sujeito do conhecimento, os indivíduos não acessam diretamente os objetos, pois é necessário um mediador. Portanto, a construção do conhecimento ocorre a partir da interação mediada por outros indivíduos.

Para Vygotsky (1997), a linguagem é importante, pois ela traz os conceitos, os modos de organização da realidade e a mediação entre o indivíduo e o seu objeto do conhecimento. Através da linguagem é que as funções mentais (o pensamento, a memória, a percepção, e a atenção) são formadas e transmitidas pelas diferentes sociedades, ou seja, ela é responsável pelo desenvolvimento dessas funções.

Os estudos de Piaget e Vygotsky têm como objeto investigativo o desenvolvimento humano e a aprendizagem, porém se diferem nas colocações, pois para *Piaget* o desenvolvimento vem antes da aprendizagem e, para Vygotsky em primeiro lugar se aprende para depois se desenvolver, a aprendizagem vem antes do desenvolvimento.

Piaget nos seus estudos foi considerado construtivista, pois para ele o conhecimento deve ser construído pelo sujeito da aprendizagem, e suas estruturas mentais possibilitam aprender por meio de relações entre informações diferentes realizando comparações, classificações e deduções. As estruturas mentais desenvolvem-se a partir das ações do sujeito sobre o meio onde vive, ao interagir com o objeto de conhecimento e outros sujeitos, o que favorece a construção do conhecimento. (FERNANDES, 2010). Vygotsky é tido como interacionista por defender a tese de que o sujeito interage com o meio ambiente (cultural/social) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, para ele o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem por meio da interação social. Porém tanto Piaget quanto

Vygotsky, são considerados interacionistas, pois para que o conhecimento seja construído (construtivismo) é preciso que haja interação (interacionismo) entre o sujeito e o meio. (FERNANDES, 2010).

Outra teoria na linha construtivista é a teoria da aprendizagem significativa que surgiu a partir de 1960, com o psicólogo David Ausubel. A aprendizagem de acordo com Ausubel (1989) vem a ser a ampliação da estrutura cognitiva, por meio da anexação de novos conhecimentos aos já existentes, dando um novo significado para estes a partir da relação com os conhecimentos anteriores.

Yamazaki (2008), em concordância com *Ausubel* também define a aprendizagem significativa como “[...] um processo por meio do qual uma nova informação é acoplada a uma estrutura cognitiva particular, específica e prévia.” A aprendizagem pode ser considerada significativa quando o sujeito é capaz de relacionar um novo conhecimento com aquilo que ele já conhece, depende então, do que experienciou anteriormente.

Para que ocorra a aprendizagem significativa é necessário que sejam estabelecidas duas condições, a primeira é que o estudante deve ter em si a vontade de aprender, em seguida, o conteúdo a ser estudado e aprendido, deve ter um significado e uma lógica e não deve ter ênfase na memorização.

Ainda na perspectiva construtivista o psicólogo Jerome Bruner (1915-) desenvolveu uma teoria do desenvolvimento cognitivo. Sua teoria discute sobre o desenvolvimento humano assim como Piaget, entretanto ele parte de um prisma diferente. Para Bruner, a psicologia cognitiva traz uma nova possibilidade de substituir o behaviorismo com o seu mecanicismo.

Bruner criou a teoria intitulada ‘aprendizagem por descoberta’ que segundo Präss (2008, p. 22), este tipo de aprendizagem “[...] ocorre quando o professor apresenta todas as ferramentas necessárias ao estudante para que ele descubra por si o que deseja aprender.” De acordo com essa teoria, a aprendizagem deve ter alguns aspectos a serem considerados: a) predisposição para aprender; b) os conhecimentos devem ser bem organizados para ser interiorizado pelos sujeitos; c) as sequências mais eficientes para apresentar o conteúdo; d) a forma de premiação e punição no processo de ensino-aprendizagem.

Na aprendizagem por descoberta, os aprendizes precisam ser motivados pelo educador com intuito de perceber a existência de uma conexão entre os conceitos estudados e, com isso elaborar proposições com participação do professor, a partir

de uma forma apropriada da informação, de modo que esta possa interagir efetivamente com a estrutura cognitiva do aprendiz (PRÄSS, 2008).

Em relação ao currículo, este é apresentado em forma de espiral, nele o mesmo conteúdo fica exposto várias vezes, porém de forma cada vez mais aprofundada. Com isso, os aprendizes modificam e ampliam as suas representações mentais. No que diz respeito ao professor, este é um mediador entre o saber e os discentes e, coopera com a resolução de problemas e aprendizagem. Já o estudante, ele deve refazer de modo constante suas representações, ao mesmo tempo em que faz uso e transferência daquilo que conseguiu aprender em outras realidades do seu cotidiano (PRÄSS, 2008).

Na visão de Bruner, o desenvolvimento cognitivo do sujeito tem um papel importante na construção do seu conhecimento, ele transforma e assimila as informações por meio de três sistemas ou estádios de desenvolvimento, que se baseiam e se assemelham aos de Piaget:

- a) 1º estágio: respostas motoras ou enativa (até três anos de idade) - ocorre a partir do contato do indivíduo com os objetos. Ação como forma de representação da realidade (tocar objetos);
- b) 2º estágio: icônico (três aos nove anos de idade) - a representação da realidade se dá por meio de imagens que independem da ação. A memória é visual;
- c) 3º estágio: simbólico (10 anos em diante) - A representação das coisas se dá por símbolos (linguagem). A linguagem é utilizada para representar a realidade.

Para Bruner é a partir da interação do homem com o meio ambiente é que ele vai construindo a sua identidade. No processo educacional diferentemente de Ausubel, Bruner acredita que o estudante é o responsável por sua aprendizagem. O educador tem o compromisso de conduzir o estudante a pesquisar.

Em relação ao construtivismo no Brasil, Paulo Freire (1921-1997), é considerado um construtivista sociocultural e educador, atuou na educação com a alfabetização de sujeitos adultos a partir de uma educação libertadora, pois para ele a educação tem que ser um ato político. O pensamento de Paulo Freire visa atuar na resolução dos problemas sociais, principalmente no âmbito da educação, mais precisamente no que diz respeito à alfabetização de adultos. Discute também, sobre a opressão existente na sociedade, que vem a ser um problema que atinge

diretamente as camadas populares, que têm seus direitos violados sem buscar a chamada “Pedagogia da Libertação”, assim intitulada por Freire.

Nos seus estudos, Freire busca formar indivíduos com criticidade para que possa atuar melhor no mundo em que vivem. Para ele a ideia de educação chamada de “bancária”⁴ não é o ideal, pois serve para oprimir, alienar e manipular os aprendizes. O estudante nesse tipo de ensino não é considerado um sujeito, que traz consigo experiência de vida, e conhecimentos prévios, ele é tido como um agente passivo. Freire buscou eliminar esse modelo de educação, pois para ele “[...] a leitura do mundo precede continuamente a leitura da palavra.” (FREIRE, 2001).

Na educação bancária, o estudante não faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto Freire vê a educação como uma prática da liberdade, e nesse sentido o diálogo é fundamental. Além disso, a criticidade, a reflexão, a capacidade criadora devem fazer parte do processo de educar. Na filosofia desse autor, o diálogo entre educador/educando é valorizado, inclusive na organização do conteúdo a ser estudado pelos aprendizes.

De acordo com Präss (2008, p.48), no ensino de Freire “[...] é proposto que o conteúdo programático seja construído a partir de temas geradores, uma metodologia pautada no universo do educando que requer a investigação”. Essa investigação busca detectar a realidade em que vivem os sujeitos da aprendizagem, a sua cultura, entre outras informações, de modo que os trabalhos devem ser realizados de forma interdisciplinar e em conjunto.

Segundo Freire (1981, p.79), “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, nesse sentido o autor valoriza a interação entre o sujeito e o meio ambiente, e os sujeitos entre si, e a importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem. Na EAD, essa mediação é desenvolvida pelos tutores e pelo material didático elaborado pelos professores, aspecto apresentado na seção 2.1.3.1.

Ainda de acordo Freire (2007, p. 14), “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os estudantes vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. No que diz respeito à educação (alfabetização) dos adultos, o estudo e foco de atuação de Freire foram os adultos, “[...] o destaque é feito através de

⁴ Educação onde o professor deposita o conteúdo da aula para os estudantes sem se preocupar com a reflexão.

palavras geradoras, já que o objetivo é o letramento, porém de forma crítica e conscientizadora” (PRÄSS, 2008, p. 48). As palavras geradoras partem de palavras do cotidiano dos sujeitos da aprendizagem, que serão utilizadas nas atividades da aula. Além disso, Freire (1981) destaca as exigências de diversas habilidades por parte do docente para a realização de uma práxis de educação libertadora. Para ele educar exige pesquisa, criticidade, saber escutar, comprometimento, respeito à autonomia do ser do educando, apreensão da realidade, reflexão crítica sobre a realidade, diálogo, entre outros aspectos que devem ser considerado. Embora as ideias de Freire sejam aplicadas à educação de adultos ela não se trata de uma pedagogia ou método, mas de uma filosofia.

Outra teoria que também merece destaque e que faz parte das teorias pedagógicas contemporâneas é a teoria da complexidade do pensador e filósofo francês Edgard Moran (1921-). O termo complexo tem a sua origem no latim *complexus* que significa algo que é construído em conjunto. Essa teoria valoriza e vê o sujeito como um todo, em todos os aspectos que o envolve e, não como um ser fragmentado em partes, em disciplinas.

A teoria da complexidade discute sobre a importância e a ligação entre os conhecimentos, e os saberes. Nela o conhecimento não é isolado, mas todos estão conectados entre si. A partir de então, os sujeitos devem ter uma visão do todo, e com isso, Morin objetiva reformar o pensamento. Com essa teoria, ele é contra o reducionismo e a favor do complexo. Para o autor, a complexidade existe quando há determinada condição e:

Quando componentes que constituem um todo (como econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes o todo, o todo e as partes (MORIN, 2003, p. 10).

Há vários espaços complexos, e dentre eles um ambiente educacional é um desses espaços por ser considerado um ambiente de diversidade, pois nele há uma grande heterogeneidade de componentes interligados, logo há uma complexidade, e por isso vem a ser um lugar para se fomentar a mudança de pensamento.

Os aspectos inerentes aos indivíduos dentro da perspectiva educacional são separados por disciplinas, porém Morin (2001) propõe uma reintegração dessas partes, pois o homem é um ser integral e complexo. E para lidar com a

complexidade existente, ele propõe a interdisciplinaridade para articular os saberes. De acordo com o autor, a interdisciplinaridade não pode ser definida por ser um termo polissêmico e vago, ela significa troca e cooperação entre as disciplinas. A teoria da complexidade de Morin defende uma ideia holística onde os saberes devem estar articulados.

Outro autor na linha do construtivismo é Sergio Tobón, que apresenta estudos sobre a Formação Baseada por Competência. Nesse sentido, Tobón afirma que este tipo de formação é importante:

Porque as competências constituem a base fundamental para orientar o currículo, a docência, a aprendizagem e a avaliação de um quadro de qualidade, pois fornecem princípios, indicadores e ferramentas para realizá-lo mais que qualquer outro enfoque educativo (TOBÓN, 2006, p. 1, tradução nossa).⁵

Para o referido autor a competência permeia toda a área educacional se fazendo necessária para garantir a qualidade do ensino aprendizagem, e chegar ao objetivo proposto pela educação. Desse modo, ele apresenta os seus estudos sobre a Formação Baseada por Competência, a qual segundo Tobón (2004) se constitui em uma proposta que parte da aprendizagem significativa a qual é orientada para a formação do sujeito de modo integral como uma condição fundamental do projeto pedagógico e integra a teoria e a prática de várias atividades. Dentro da sua proposta educativa a Formação Baseada por Competência:

[...] promove a continuidade entre todos os níveis educativos entre estes e os processos laborais e de convivência; fomenta a construção da aprendizagem autônoma; orienta a formação e o fortalecimento do projeto ético de vida; busca o desenvolvimento do espírito empreendedor como base do crescimento pessoal e desenvolvimento socioeconômico; e fundamenta a organização curricular com base em projetos e problemas, transcendendo o currículo baseado em assuntos compartimentados (TOBÓN, 2004, p. IX, tradução nossa).⁶

⁵ Porque las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo. (TOBÓN, 2006, p. 1).

⁶[...] promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónoma; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas (TOBÓN, 2004, p. IX).

Em relação à adoção do construtivismo, na educação a distância as condições oferecidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aliadas à utilização da Internet, têm possibilitado os sistemas educacionais a distância a conceber uma interação entre os atores deste modelo de ensino. As TIC favorecem a construção do conhecimento, que é uma premissa do construtivismo, de modo colaborativo entre os sujeitos. A interação a qual o estudante na EAD mantém com os professores e estudantes, além das informações disponibilizadas neste tipo de ensino, favorece o processo de ensino-aprendizagem no qual o estudante deve ser o foco principal juntamente com o seu contexto social.

O construtivismo tem sido elemento norteador do processo de ensino-aprendizagem na modalidade educativa a distância a partir do uso das novas tecnologias da informação e comunicação com as possibilidades de interação, onde há uma ênfase na construção do conhecimento e na aprendizagem, e o estudante é ator do seu processo de aquisição do conhecimento enquanto o professor é um mediador da aprendizagem. Segundo Struchiner et al (1998, p. 4),

As novas tecnologias possibilitam superar modelos tradicionais, mudando o foco da instrução para o processo de aprendizagem, colocando em suas prioridades a adoção de formas inovadoras de relacionamento e interação entre os participantes, que enfatizem a aprendizagem contextualizada, a solução de problemas, a construção de modelos e hipóteses de trabalho e, especialmente, o domínio do estudante sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Com as TIC mudou-se a forma de fazer educação à distância em vários aspectos, além da possibilidade de interação, como maior proximidade entre os participantes através da tecnologia e redução do tempo de resposta. Nos programas de educação a distância que possuem um enfoque pedagógico construtivista o estudante deve torna-se um “[...] agente ativo do seu próprio conhecimento. Isto é, ele constrói significados e define o seu próprio sentido e representação da realidade de acordo com suas experiências e vivências em diferentes contextos.” (STRUCHINER et al., 1998, p. 4).

A modalidade educativa a distância, organizada a partir do construtivismo, requer que o desenvolvimento de atividades realizadas pelos estudantes seja de modo reflexivo. Essas atividades podem ser estudos com base na resolução de problemas, construção do conhecimento de forma colaborativa, desenvolvimento de

projetos em grupo ou de modo individual, seminários, debates, atividades que relacionem, integre a área de trabalho e que venham a corroborar para o desenvolvimento das atividades pelo estudante (STRUCHINER et al., 1998).

No sistema de EAD, as teorias de aprendizagem apresentadas podem vir a nortear o modo como a informação e o conhecimento podem ser passados para os sujeitos da aprendizagem e, caracterizam as concepções pedagógicas nas instituições de ensino, nas aulas, no material didático e na tutoria. A teoria da aprendizagem pode influenciar diretamente na organização da informação, elaboração dos materiais didáticos impressos, como também, nas informações contidas nos sistemas de informação, no ambiente virtual de aprendizagem, na mediação, nos materiais na versão virtual postados para estudo e, conseqüentemente irá influenciar no processo de ensino-aprendizagem e na formação dos sujeitos.

De modo geral, as teorias de aprendizagem aplicadas a EAD têm como finalidade organizar a informação para que o professor possa ensinar e facilitar a aprendizagem. Nesse sentido, no sistema de EAD, “[...] o material didático assume o papel de fio condutor, já que organiza o desenvolvimento e a dinâmica de todo o processo de ensino-aprendizagem.” (LEITÃO, et al, 2005, p. 5). As teorias visam orientar o educador a elaborar e mediar os materiais informacionais de ensino e estudo. Estes materiais devem refletir a concepção da teoria pedagógica do professor elaborador do material e a proposta do curso.

2.1.2 Teoria Geral de Sistemas

Esta subseção versa sobre a modalidade educativa a distância, na perspectiva da teoria geral de sistemas. Os atores ou componentes desse sistema educacional são considerados subsistemas, corroborando para o funcionamento deste modelo de ensino.

A Teoria do Sistema pode ser aplicada a qualquer área do conhecimento, pois ela tem como uma das suas principais características a interdisciplinaridade. Desse modo, “[...] os sistemas de educação a distância também trabalham seguindo a Teoria Geral dos Sistemas, pois possuem uma visão sistêmica para o desenvolvimento dos cursos que oferecem.” (VIEIRA et al., 2005, p. 9).

Um sistema EAD é também considerado como um sistema complexo, pois é formado por outros subsistemas, onde é exigida uma infraestrutura bem elaborada e todos os seus elementos buscam o alcance da proposta educacional estabelecida. Nesse sentido, Moore e Kearsley (2007, p.9), afirmam que “[...] um sistema de Educação a Distância é formado por todos os processos componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado a distância.” Em consonância com os autores, Preti (2009, p. 1) ressalta que “[...] na modalidade a distância, numa abordagem sistêmica, são vários os sujeitos e os componentes interligados que atuam e interagem para que o processo de ensinar seja objetivado e o de aprender se concretize de maneira efetiva.” Como todo sistema, a educação a distância é formada pelos seus componentes que são subsistemas e juntos interagem formando um sistema.

Os componentes, no sistema de EAD, são formados por equipes de docentes, pesquisadores, profissionais da área técnica, e outros. Conforme Ribeiro, Timm e Zaro (2007, p. 6), esta equipe “[...] deverá ter por atribuições coordenar, co-orientar e co-executar atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas à área de educação a distância, em sintonia com as normas institucionais e legais.” Esta equipe de profissionais tem a responsabilidade de estabelecer e manter a infraestrutura que dará suporte ao processo do sistema de EAD.

Para tanto, é recomendável que estes profissionais sejam especializados nessa estratégia de ensino com conhecimentos voltados para área da tecnologia da informação e comunicação, de educação, gestão e conhecimento técnico-administrativo, entre outros, visando atender a proposta pedagógica do curso.

Os profissionais que atuam na área tecnológica, além de serem especialistas, devem entender sobre tecnologia educacional e trabalhar de modo interdisciplinar com os professores e outros profissionais para construir a estrutura de ensino/aprendizagem na EAD. Os profissionais da educação precisam conhecer metodologias de ensino-aprendizagem, recursos didáticos, saber utilizar tecnologias e elaborar materiais de estudos, todo esse conhecimento deve ser direcionado para a EAD. Associado a isso,

Trabalhar com EAD requer profissionais e atores sensíveis e dispostos a inovação, porque atuam em um setor de transitoriedade, no qual a única certeza é a permanente mudança, cujas influências chegam pelos diferentes idiomas dos países que produzem conhecimento exponencial para área. (FORMIGA, 2009, p. 39).

No sistema educativo a distância há diversos profissionais que fazem parte dos subsistemas da EAD, alguns que estão ligados especificamente à gestão, como por exemplo, o coordenador, que deve ter conhecimento da área pedagógica e da área administrativa, servindo de elo entre o polo e a universidade. Conforme Duran et al. (2012, p. 2),

O coordenador é responsável pela gestão acadêmica e administrativa do polo. Ele também organiza as atividades de pessoal, os eventos para alunos e funcionários, mantém contato entre os polos e universidades, e faz a integração entre o polo e a comunidade local.

Já os docentes possuem papéis diversos por haver uma divisão desse trabalho em subsistemas. As atividades de ensino são realizadas de modo fragmentado, havendo: o professor tutor, o professor conteudista, professor pesquisador, professor formador ou professor de vídeo. Souza e Nunes (2012, p.2), recomenda que os docentes na modalidade educativa a distância tenha uma formação diferenciada em relação ao ensino tradicional, pois a EAD requer do docente, habilidades e saberes específicos para o AVA, conhecimento das teorias pedagógicas que a embasam, a reconfiguração da postura do professor que passa a assumir a posição de mediador.

Dos subsistemas que fazem parte do sistema educativo a distância, o professor tutor é responsável por acompanhar o estudante no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Gomes (1998, p. 2),

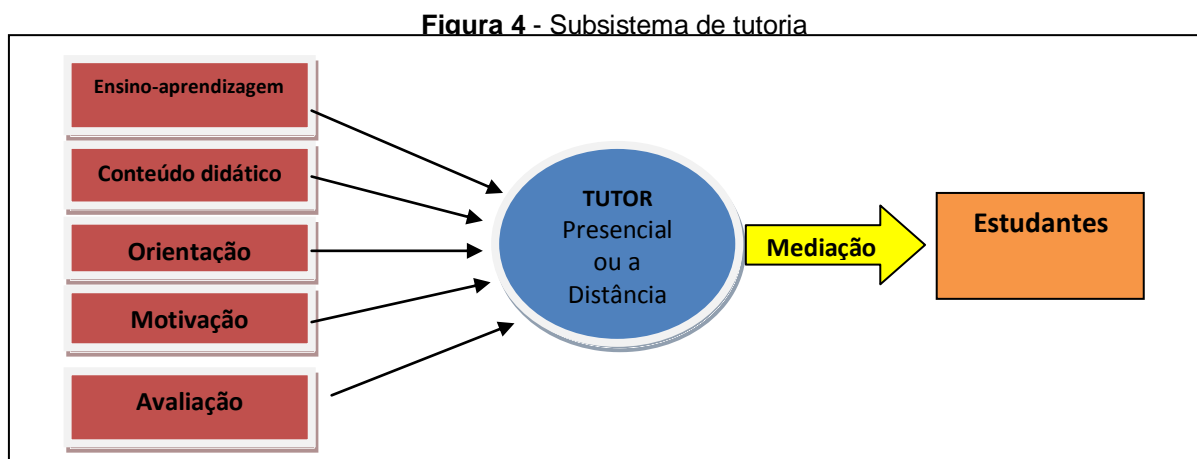
O tutor é o vínculo entre os demais elementos que constituem o sistema, com papel e funções distintas do professor convencional. A prática tutorial é revestida de um conteúdo didático que se evidencia através da informação, motivação, assessoramento e orientação os estudantes, que pode ocorrer de modo presencial ou a distância.

A palavra tutor tem sua origem do latim *tuto-tutóris* que vem a ser o mesmo que protetor, aquele que guarda. A palavra tutor com o passar do tempo ganhou vários significados a depender do seu emprego. Na primeira e segunda geração da EAD, esse profissional era responsável pelo cumprimento da disponibilização dos materiais de estudo para os estudantes.

A partir do século XX, o perfil do professor tutor passou a ser daquele que orienta e acompanha os estudantes nos seus trabalhos acadêmicos e realiza a mediação no processo de ensino-aprendizagem, essa concepção chegou aos

programas atuais de EAD. Com a presença e uso das TIC, o professor tutor passa a ter um novo perfil, mais interativo, podendo atuar a distância por meio da comunicação virtual ou ainda de modo presencial que pode ser individual ou em grupo com plantões pré-estabelecidos para atender aos estudantes. Para Moreira (2009), o tutor é o profissional que acompanha os estudantes durante as suas atividades e deve criar situações de aprendizagens interativas, orientar as discussões, amenizar conflitos, entre outros.

O principal papel do professor tutor é ser responsável pela mediação no processo de ensino aprendizagem dos estudantes. “O mediador seleciona, assinala, organiza e planeja o aparecimento do estímulo, de acordo com a situação estabelecida por ele e com a meta de interação desejada.” (BARROS, 2007, p. 6) e também realiza a mediação da informação e dos conteúdos. Além disso, a mediação deve ser realizada para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes. A Figura 4 apresenta um exemplo de subsistema de tutoria.



Fonte: elaborada pela autora em 2013.

Para Spanhol (2009, p. 414), o professor tutor é aquele que “[...] acompanha a disciplina a partir do material didático, organiza, e participa das aulas a distância, resolve as dúvidas de conteúdo dos alunos, realiza as correções das atividades de aprendizagem e gera os conceitos para os alunos.” Enquanto para Bentes (2009, p.166), “[...] o professor tutor é o agente motivador/orientador que irá acompanhar e avaliar o aprendizado do aluno durante todo o processo.” Como pontua este autor, a avaliação dos estudantes é um dos itens que é de competência do tutor, que pode ser de modo presencial no polo de ensino por meio de prova escrita, portfólio, monografia, projeto de intervenção, entre outras. A avaliação na EAD faz parte do

processo de ensino-aprendizagem e assim como no ensino presencial, serve para verificar a aprendizagem do estudante e também avaliar o curso, servindo de *feedback* para a instituição. Conforme Belloni (1999), o professor tutor orienta o estudante em seus estudos referentes às disciplinas, esclarece as dúvidas e explica as questões voltadas para os conteúdos e faz parte das atividades de avaliação junto aos estudantes.

De modo geral, as características de um professor tutor para atuar na EAD, são: saber lidar com o ritmo de cada estudantes, dominar o uso de tecnologias educacionais, conhecer e saber utilizar técnicas e instrumentos de avaliação, ser pesquisador, saber criar uma nova cultura investigadora e ter disponibilidade para intervir a qualquer momento (BENTES, 2009).

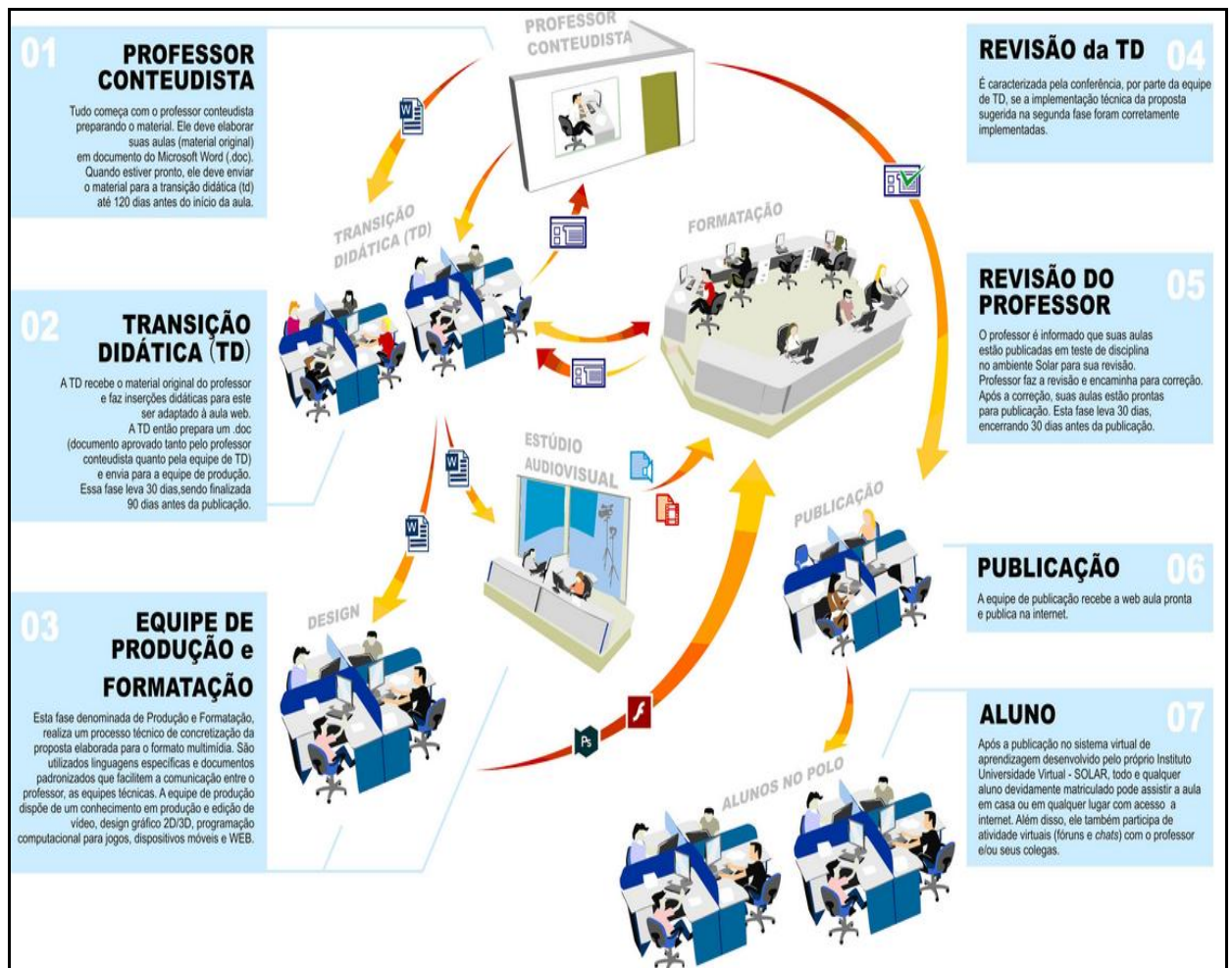
Portanto, o professor tutor nas atividades de ensino desempenha a função de acompanhar e mediar o processo de aprendizagem dos estudantes, enquanto os outros professores a seguir exercem a função de produção e distribuição de cursos e materiais.

Dentro do sistema de EAD, o subsistema de elaboração de material didático, o professor conteudista programa e organiza a produção do material didático, ele é responsável pela elaboração dos planos de ensino, currículo, programa de aulas, seleção dos conteúdos, e elabora os textos base para as disciplinas. Segundo Preti (2009, p. 1),

Entre os componentes sempre foi de importância fundamental o material didático produzido especificamente para quem estuda sem contar com o apoio presencial de um professor. Por isso, a equipe de produção de material didático assume papel único e específico no processo de ensinar.

Ademais, outros profissionais estão envolvidos na produção do material didático com a revisão, a formatação, a publicação do material didático para que ele chegue ao estudante, conforme exemplo da Figura 5.

Figura 5 - Sistema de produção de material didático



Fonte: Pequeno e Pequeno (2012).

Na educação a distância “[...] o material didático assume o papel de fio condutor, já que organiza o desenvolvimento e a dinâmica de todo o processo de ensino aprendizagem.” (LEITÃO et al., 2005, p. 5). O material didático se constitui como um dos pilares do curso a distância. Na EAD há também maior utilização da informação em suportes digitais pelos componentes dessa modalidade educativa como opção para busca da informação, estudo e pesquisa tendo a internet como um meio de busca de fontes de informação e pesquisa. Conforme Carvalho e Moreira (2008), o aumento da utilização da informação em suportes digitais multiplica as opções disponibilizadas para a educação, de modo especial para a EAD, o que vem a proporcionar possibilidades e perspectivas.

Quanto ao professor pesquisador, este profissional é responsável por realizar pesquisas com objetivo de atualizar a disciplina, orientar os cursistas e participar das pesquisas dos alunos. Já o subsistema formado pelo professor formador “[...] orienta

o estudo e a aprendizagem, dá apoio psicossocial ao cursista, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender.” (BELLONI, 2001, p. 83). Em cursos que há transmissão de aula de vídeo, professor formador é chamado professor de vídeo e assume o papel das aulas que podem ser gravadas e disponibilizadas para os estudantes através de mídias (de forma assíncrona), ou também podem ser transmitidas através de videoconferência ou *vídeo-streaming* (de forma síncrona) interagindo com os cursistas através da tecnologia. É o que afirma Belloni (2001, p. 54) sobre esse processo de interação entre o docente e o estudante:

Na EAD a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna esta modalidade de educação bem mais dependente da mediatização que a educação convencional, de onde decorre a grande importância dos meios tecnológicos.

Nesse contexto, é preciso dispor dos profissionais do subsistema de suporte técnico, responsáveis pela seleção do *software* adequado a disciplina, também para dar apoio aos cursistas para que se tornem usuários ajustados e confortáveis em relação ao *software* escolhido (TELES 2009).

No subsistema de Designer na EAD, atua o designer instrucional também chamado de tecnólogo educacional, responsável pela ordenação dos conteúdos adequando-os aos suportes técnicos a serem utilizados na produção de materiais. Ele busca garantir a qualidade pedagógica e comunicacional dos materiais do curso, e a integração das equipes pedagógicas e técnicas (BELLONI, 2001). Trata-se de um profissional que está voltado para o desenvolvimento de sistemas para os cursos associando o conteúdo, e o ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Além dos profissionais já citados, editores, revisores, diagramadores, técnico do ambiente virtual de aprendizagem, supervisor pedagógico, e outros são importantes na estrutura de um sistema de EAD. É possível encontrar algumas nomenclaturas diferentes em relação à função dos professores a depender do modelo de ensino ou instituição em que ele está inserido, porém em muitos casos são funções equivalentes na divisão do trabalho docente. Ademais, observa-se que no ensino a distância o número de profissionais é maior que no ensino presencial, principalmente o número de professores, assim como, o número de estudantes, que dentro do sistema de EAD também fazem parte de um subsistema.

De acordo com, Belloni (2001, p. 81), “[...] os sistemas de EAD lidam com grande número de estudantes, fica clara a necessidade de um processo de trabalho racionalizado e segmentado. A maioria destas funções faz parte do trabalho cotidiano do professor do ensino presencial.” Esse é um diferencial entre o ensino presencial e a distância, a fragmentação das atividades docentes, que se justifica devido ao grande número de estudantes e a sua distância da sala de aula convencional. (ARETIO, 2001).

Neste ensino, o estudante é co-responsável pelo seu processo de aprendizagem, construindo conhecimentos e desenvolvendo competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e no local que lhe são adequados, sem a participação integral de um professor. (LIMA, 2008, p. 10.).

Nesse sentido, o estudante deve ser capaz de administrar o seu tempo para realizar seus estudos e ter disciplina para acompanhar o curso, realizar as atividades online, interagir com os professores e colegas através dos meios tecnológicos de comunicação oferecidos.

Polak (2009, p. 153) profere que “[...] na EAD, o aluno é considerado o sujeito do processo de ensino-aprendizagem, ponto de partida de todo o planejamento.” Todas as atividades desenvolvidas pelos profissionais dos sistemas de EAD são realizadas com o foco no estudante desde a concepção do curso até a avaliação. Ainda de acordo com Polak (2009, p. 153), nesta modalidade de ensino, o estudante:

É o sujeito que se faz presente durante todo o processo de construção e reconstrução do conhecimento, processo este vivenciado no ambiente interativo e colaborativo da aprendizagem mediado pelas tecnologias e pela presença do professor tutor.

Desse modo, o sistema de EAD é considerado um processo de autoaprendizagem, focado no sujeito aprendente, considerado como um indivíduo autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem. (BELLONI, 2001, p. 6). A autonomia é uma das características que o estudante de ensino a distância deve ter ou desenvolver para que ele possa organizar os seus estudos, escolher local e horário de estudo, sendo ele o protagonista da sua aprendizagem.

A palavra autonomia tem a sua etimologia no termo grego *autos*, “próprios”, “a si mesmo”, e *nomos* “lei”, “norma”. Na cultura grega, autonomia significava a

capacidade da *polis* (cidade) se autogovernar, de elaborar suas próprias leis e recusar à subjugação a um governante. Seria a afirmação, portanto, da cidadania, da liberdade, e a negação da submissão. Autonomia seria a capacidade de alguém se auto-regular, de definir suas regras e seus limites, sem que estes sejam impostos (PRETI, 2005). É essa a principal característica desejável para os estudantes do ensino a distância visto que, é necessário que ele possa gerir os seus estudos e fazer parte do processo de construção do seu conhecimento. Além disso, o atual estudante de EAD deve ter domínio básico das ferramentas tecnológicas utilizadas no curso a distância, e saber utilizar a Internet.

Além dos subsistemas da EAD já apresentados, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) também se configura como um subsistema. É o que afirma Schons, et al. (2008, p. 5),

[...] o ambiente de aprendizagem é um subsistema da EAD. Mas esse mesmo ambiente de aprendizagem (subsistema) é também um sistema das ferramentas de comunicação (subsistemas), e, portanto também obedece à mesma definição de sistema [...].

O AVA é um sistema que comporta o sistema de informação, dispositivos comunicacionais, materiais didáticos, entre outros. No caso da EAD da UFBA, o ambiente virtual de aprendizagem é o sistema *Moodle*, que será apresentado na seção 2.1.3.

A partir desses elementos explicitados e da descrição das suas funções em uma visão sistêmica, evidencia-se que a teoria de sistema aplica-se a EAD no sentido de totalidade, pois os elementos não são isolados, mas se interrelacionam para alcançar o seu objetivo educacional.

Além desses elementos apresentados, outro sistema faz parte da EAD, o comunicacional, que é também um dos subsistemas desse modelo de ensino. No sistema de EAD, o processo de comunicação é valorizado, pois os professores e estudantes se comunicam de forma não presencial. É por meio da comunicação que o ensino-aprendizagem acontece e, nesse sentido, as tecnologias da informação e comunicação são aliadas.

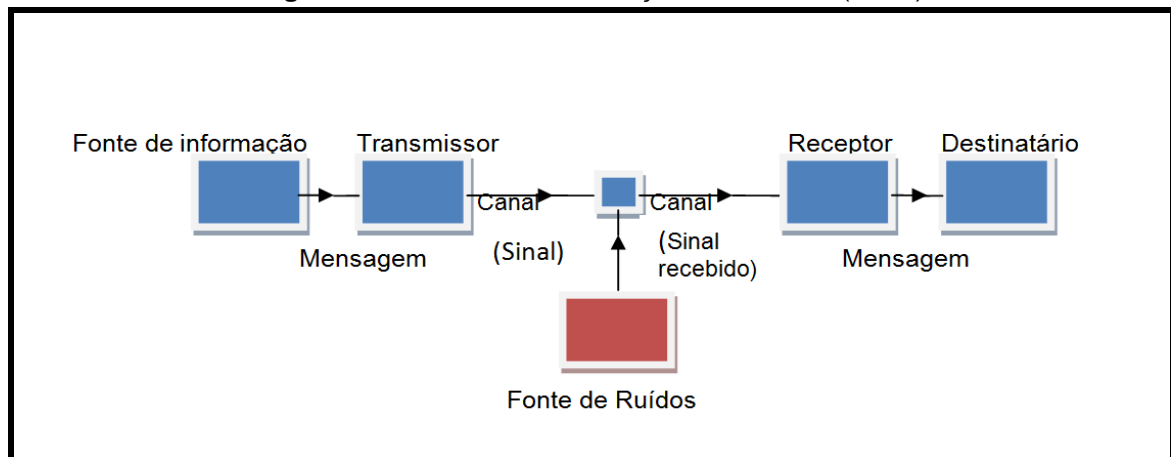
2.1.3 Teoria de Comunicação

Nesta seção, a comunicação é evidenciada como um dos aspectos importantes em um programa de educação a distância, e com isso, apresenta alguns modelos de comunicação existentes e o processo e comunicação nessa modalidade de ensino.

No contexto da EAD, a comunicação é fundamental no processo de ensino aprendizagem, por isso é pertinente conhecer como um sistema de comunicação está fundamentado, e a sua funcionalidade a partir da 'teoria da comunicação', que trata da sistematização do processo comunicacional e surgiu a partir da *Mathematical Theory of Communication* (Teoria Matemática da Comunicação), também conhecida como teoria da informação criada em 1949, pelos engenheiros matemáticos *Claude Shannon* e *Warren Weaver*. Seus estudos buscavam aplicar a matemática ao processo de comunicação dos sistemas de telégrafos com o objetivo de otimizar os serviços diminuindo perda de tempo e, conseqüentemente, o aumento da eficiência e dos lucros. A teoria matemática da comunicação de Shannon e Weaver defende uma sistematização do processo comunicativo a partir de uma perspectiva técnica e quantitativa, constituindo desse modo, um estudo de engenharia da comunicação (ARAÚJO, 2007).

No modelo de comunicação da referida teoria, há alguns componentes que fazem parte do sistema de comunicação criado por Shannon e Weaver: a fonte de informação, o transmissor, o receptor, o destino, a mensagem, o canal e os ruídos, conforme Figura 6. Trata-se de um modelo de comunicação linear, pois ela inicia-se na fonte de informação e se encerra no destinatário. Este modelo é a base para outros modelos comunicacionais, pois seus componentes estão presentes em modelos atuais de comunicação.

Figura 6 - Modelo de Comunicação de Shannon (linear)



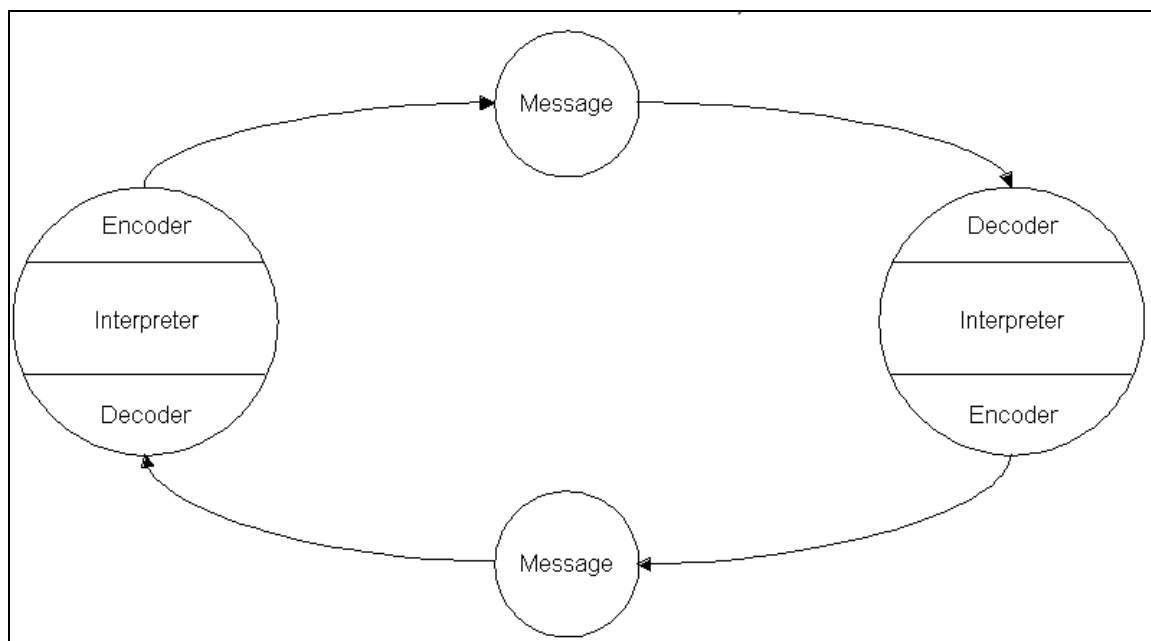
Fonte: Adaptado de Shannon e Weaver (1975).

A teoria da comunicação se relaciona com a teoria dos sistemas, pois o processo de comunicação se estrutura como um sistema. Segundo Shannon e Weaver (1975), nesse sistema uma fonte de informação é responsável por selecionar uma mensagem a partir de um conjunto de mensagens aceitáveis. Em seguida, a partir da seleção da mensagem, o transmissor codifica a mensagem transformando-a em um sinal que é remetido através de um canal de comunicação que há entre o transmissor e o receptor. O receptor é aquele que realiza as ações do emissor de modo inverso. Enquanto o ruído é formado pelas interferências que incidem durante a comunicação da mensagem, sendo o mesmo que deformações de fidelidade.

No modelo comunicacional exposto, a comunicação é entendida “[...] como um processo em que uma fonte, a partir de um transmissor, por meio de um canal, envia informação a um receptor, que a conduz a um destino.” (ARAÚJO, 2009, p. 4). A comunicação ocorre quando o receptor recebe a mensagem e encaminha para o destinatário. Trata-se de uma comunicação unidirecional, “[...] em EAD seria uma situação de ensino-aprendizagem que permite comunicação apenas do professor (ou outro meio que o substitui) para os estudantes [...]” (ROMISZOWSKI; ROMISZOWSKI, 1998, p. 91), como no ensino por correspondência. Shannon e Weaver com o seu modelo de comunicação permitiu o aprimoramento do canal de comunicação, e conseqüentemente a transmissão das informações ao buscar eliminar o ruído que compromete o entendimento das informações no processo de comunicação.

A teoria da informação de Shannon e Weaver serviu de base para outros modelos comunicacionais que foram desenvolvidos, como por exemplo, o modelo de comunicação circular criado em 1954, por Wilburg Schramm e Charles Osgood. Neste modelo, o processo comunicacional parte de uma fonte até o destinatário e em seguida volta para o ponto de partida sem que haja também nesse modelo a retroalimentação. Segundo Mendonça (2007, p. 73), nesta representação de comunicação “[...] não se aplica a retroalimentação, o emissor é, ao mesmo tempo, decodificador, interpretador e codificador, enquanto o receptor decodifica, interpreta e codifica novamente, encaminhando a mensagem novamente sendo emissor [...]”, tanto o emissor quanto o receptor desempenham as mesmas atividades em momentos distintos. Desse modo, Schramm traz uma modificação no padrão estabelecido no modelo de Shannon e Weaver em relação ao emissor e receptor e permite uma comunicação bidirecional. Conforme Figura 7, observa-se que o modelo de Schramm é menos linear e a comunicação da informação é bidirecional.

Figura 7 - Modelo comunicacional circular de *Osgood e Schramm* (1954).



Fonte: Kaminski (2012).

O modelo linear do jornalista David Kenneth Berlo (1929-) criado na década de 60, é um modelo de ação comunicativa intitulado *Source-Message-Channel-Receiver* (SMCR) - fonte-mensagem-canal-receptor. No pensamento de Berlo (1999, p. 28), para que haja comunicação é preciso “[...] ver elementos tais como: quem

está comunicando, por que está comunicando, e com quem se está comunicando.” Ainda de acordo com o referido autor, “[...] os elementos do processo comunicacional devem ser levados em conta quando: a) iniciamos a comunicação, b) respondemos a comunicação, ou c) servimos como observadores ou analistas da comunicação” (BERLO, 1999, p. 29). O modelo SMCR de Berlo possui componentes em comum com outros modelos de comunicação, ao seguir o padrão da teoria da informação de Shannon e Weaver. Os componentes desse modelo são: 1) fonte; 2) o codificador; 3) a mensagem; 4) o canal; 5) o decodificador; 6) o receptor,” conforme mostra a Figura 8.

Figura 8 - Modelo S-M-C-R de Berlo, 1960 - (linear).



Fonte: Infoamerica (2012).

Berlo, no seu modelo comunicacional, mostra uma importância maior à recepção da mensagem, e observa que os significados não estão na mensagem, mas seus usuários, e a decodificação são o valor final e diferencial fixo, em contraste com a intenção original do emissor. (INFOAMÉRICA, 2012). Os modelos de Comunicação Linear e Circular são considerados sistemas de comunicação fechados entre a fonte e o destino.

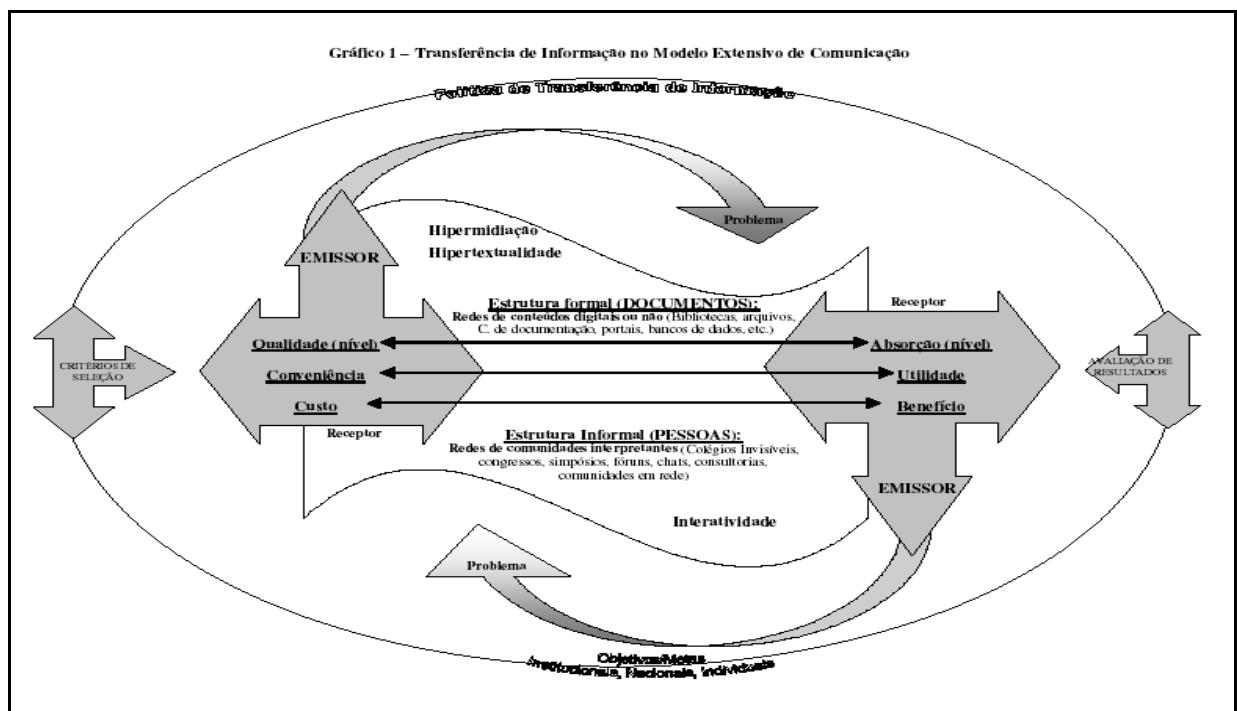
Outro modelo criado no Brasil, intitulado ‘transferência da informação no modelo extensivo de comunicação’ de Miranda e Elvira Simeão tem como princípio básico a comunicação extensiva. A comunicação extensiva vem a ser aquela que ocorre no ambiente do ciberespaço, na internet. Segundo Simeão e Miranda (2004) a comunicação extensiva se define como um sistema de informação dinâmico, que

se baseia especialmente nas interações entre os sujeitos, instituições e conteúdos numa perspectiva de várias dimensões.

A comunicação extensiva possui como características: a hipermídiação, a hipertextualidade e a interatividade. A hipermídiação trata da combinação da informação em suas diversas dimensões, tais como textos, imagens e áudio na construção dos conteúdos para atender as demandas do usuário. A hipertextualidade está relacionada à possibilidade de interconexão entre os conteúdos diversos, já a interatividade vem a ser compreendida como a possibilidade de diálogo entre o usuário e o sistema. (SIMEÃO; MIRANDA, 2004).

No modelo de Miranda e Simeão, representado pela Figura 9, o movimento ocorre de forma dinâmica, e em seu entorno “[...] a representação vem a ser uma relação entre emissor-receptor e os subcanais que se relacionam entre si em qualidade/nível x capacidade de absorção/nível; conveniência x utilidade; e custos x benefício.” (MENDONÇA, 2007).

Figura 9 - Modelo de comunicação extensiva de Miranda e Simeão (2003).

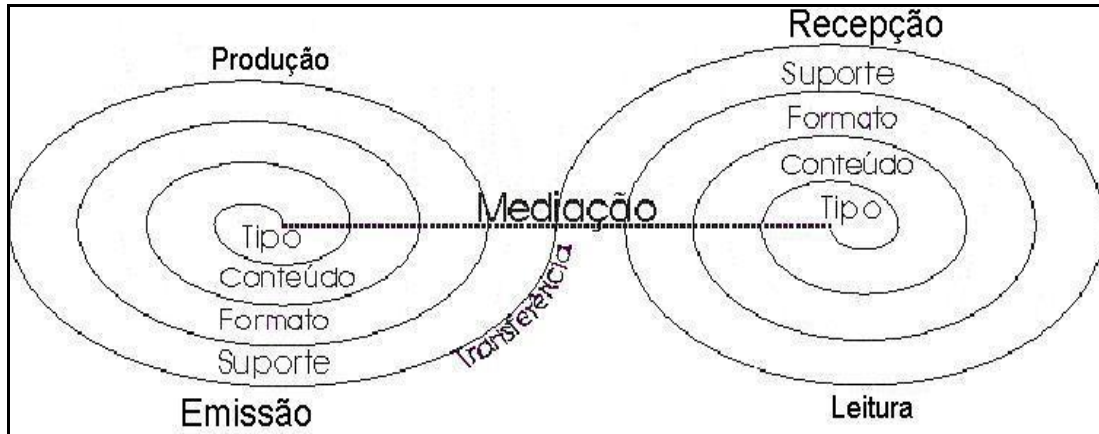


Fonte: Miranda e Simeão (2004, p. 34).

Outro modelo comunicacional é ‘a interação entre tecnologia e conhecimento registrado’, que tem também por autores Miranda e Simeão (Figura 10). Os elementos que constituem o documento são: tipo, conteúdo, formato e suporte.

Neste modelo, o sujeito desconstrói a informação transferida pelo emissor e a constrói novamente a partir da leitura.

Figura 10 - Interação entre tecnologia e conhecimento registrado.

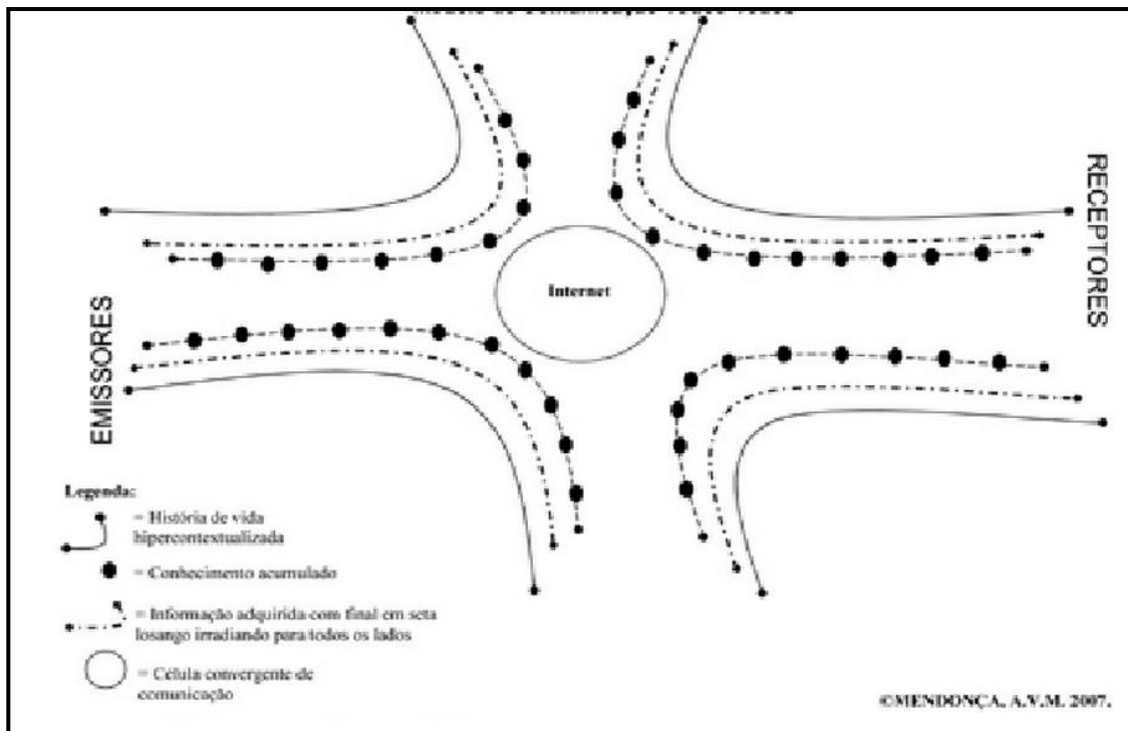


Fonte: Miranda e Simeão (2002, p. 8).

Atualmente, o modelo de comunicação todos-todos é utilizado na EAD, e foi desenvolvido por Ana Valéria Mendonça em 2006/2007, para atender os usuários dos diversos âmbitos sociais, objetivando a inclusão digital. Segundo a autora este modelo “[...] sugere a relação direta com a tecnologia convergente e suas produções de conteúdos mediados e redistribuídos num segmento inclusivo.” (MENDONÇA, 2006, p. 31). No processo de comunicação todos-todos são preservados os elementos da teoria clássica que são o emissor e o receptor. Esse tipo de comunicação apresenta um complemento no que se refere à inclusão digital, e a outros modelos teóricos de comunicação.

No modelo de comunicação todos-todos, representado pela Figura 11, as entradas e saídas de informação ocorrem em um fluxo constante. Nele os emissores e receptores exercem uma influência direta atuando como filtros no processo de elaboração das mensagens e estão abertos para as interferências e ruídos. Segundo Mendonça (2007), há também convergência dos canais, estes aportam para a célula do tubo canalizador que é a internet, símbolo de convergência midiática. Com isso, há uma grande utilização do ambiente virtual para que os sujeitos interajam de forma produtiva em rede, pois este modelo está associado à virtualidade.

Figura 11 - Modelo de comunicação Todos-Todos



Fonte: Mendonça (2007, p. 37).

Conclui-se desse modo, que a maioria das teorias da comunicação derivou da teoria da matemática da informação de Shannon e Weaver, uma evolução do modelo clássico de comunicação, pois de modo geral, com poucas exceções, os componentes de um sistema de comunicação se constituem em: fonte, destinatário, código, emissor, receptor, mensagem/informação e o canal. (BESSA, 2006).

Hoje, com a utilização das TIC há a possibilidade de um sistema de comunicação mais aberto com várias possibilidades de comunicar a informação, diferentemente do modelo Shannon e Weaver, a circulação ou fluxo informacional é aberto. Desse modo, torna-se possível perceber o quanto a teoria da comunicação é fundamental para o funcionamento de um sistema educacional a distância, pois ela é a base para a circulação da informação, comunicação do sistema, interação e ensino aprendizagem.

Em um sistema de EAD, o processo de comunicação, diferentemente do ensino presencial, onde os interlocutores se comunicam face-a-face, ocorre mais intensamente de modo virtual a partir da utilização dos meios de comunicação de massa e das ferramentas tecnológicas, que devem ser interativas e permitir o processo de comunicação e disseminação de informações entre os professores e estudantes.

O processo de comunicação da informação na EAD pode acontecer de forma assíncrona e síncrona. Neste primeiro modo, a comunicação entre os interlocutores acontece em momentos diferentes, enquanto a forma síncrona acontece em tempo real sendo necessário estabelecer um momento exato para acontecer a comunicação. Para isto, é necessária a utilização de alguns ⁷dispositivos de comunicação e de interação, que segundo Ropoli (2003, p. 29), se dividem em: **assíncronos** e **síncronos**. São considerados dispositivos assíncronos aqueles utilizados para acessar informações, tais como:

- a) correio eletrônico – que possibilita a troca de informações e comunicação através de texto escrito, encaminhamento de arquivos para uma caixa postal virtual, e esclarecimento de dúvidas. (ROPOLI, 2003);
- b) fórum de discussão – semelhante ao correio eletrônico, é também assíncrono, porém as informações são organizadas de forma hierárquica no servidor, possui uma estrutura de árvore. Essa forma de comunicação faz com que as informações passem por uma análise para em seguida serem respondidas, sendo utilizado para realizar debates;
- c) download – transferência de arquivos. Possibilita os estudantes baixar os arquivos da Internet.

A videoconferência também é um dispositivo assíncrono, e de acordo com Masetto (2003, p. 133), vem a ser “[...] uma palestra gravada em vídeo, exibida em qualquer tempo e para qualquer público em diferentes ocasiões, que serve para conhecer o pensamento do conferencista e discutir o tema por ele apresentado, sem que esteja *online* naquele momento.”

Os dispositivos síncronos são caracterizados como a sala de bate-papo (Chat), que utiliza texto para se comunicar e permite a realização da comunicação entre um ou mais sujeitos que se encontram conectados, e permite a realização de discussões e reuniões. No chat os interlocutores se comunicam e trocam informações em tempo real. Já a teleconferência promove uma forma de comunicação e disseminação da informação entre o professor e o estudante de

⁷ No campo da Informação, comunicação e mídia é o termo mais comumente usado para se referir a todo o material de comunicação. (JEANNERET, 2005, p.1). Um dispositivo é uma instância, um lugar social de interação e cooperação com intenções, funcionamento de modo de interação próprio. (PERAYA, 2002, p. 1).

forma simultânea, o processo de ensino aprendizagem ocorre em tempo real, onde os sujeitos podem ver e ouvir através da câmera de vídeo e microfones. Segundo Masetto (2003, p. 133),

O que caracteriza a teleconferência é a possibilidade de colocar um professor ou um especialista em contato com telespectadores em locais físicos distantes daquele onde ela acontece. [...] com a participação dos ouvintes, fazendo perguntas, dialogando com o conferencista, e o próprio conferencista dialogando com os participantes.

Além disso, na teleconferência pode ser possível associar recursos didáticos como slides, filmes, música e câmera para exibir documentos. Na EAD esses recursos comunicacionais são adotados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e estimular a colaboração e interação entre os participantes da EAD. (SOUZA; BURNHAM, 2004).

Além da comunicação virtual da informação, a comunicação através dos materiais informacionais impressos, que é assíncrona, e continua a ocorrer nos sistemas de EAD, pois agrega alguns dos recursos tecnológicos das gerações passadas. Além disso, esses dispositivos são ambientes em que os estudantes navegam, principalmente, para realizar os seus estudos e desenvolver o seu processo de aprendizagem.

Nos programas de EAD, a comunicação é fundamental, pois, no processo pedagógico ela subsidia o ensino-aprendizagem e a mediação da informação. Segundo Perrotti e Pierrucinni (2008), a mediação é a “[...] ação de servir de intermediário entre dois termos ou dois seres (considerados como dados independentemente desta ação).” Para Almeida Junior (2009), a mediação da informação é toda ação de interferência para favorecer a apropriação da informação que satisfaça uma necessidade informacional. Ainda conforme o referido autor a mediação pode ser implícita ou explícita que ele define como:

A mediação implícita, ocorre nos espaços dos equipamentos informacionais em que as ações são desenvolvidas sem presença física e imediata dos usuários. [...] A mediação explícita, por seu lado, ocorre nos espaços em que a presença do usuário é inevitável, é condição *sine qua non* para sua existência, mesmo que tal presença não seja física, como, por exemplo, nos acessos a distância (ALMEIDA JUNIOR, 2009, p. 4).

Na EAD a mediação implícita está relacionada à elaboração dos materiais didáticos, visuais e complementares entre outros voltados para o ensino, enquanto a mediação explícita está voltada para a relação direta do professor e tutor com os estudantes.

De acordo com os 'Referenciais da Qualidade para Cursos a Distância' criados pelo MEC, para desenvolver a mediação é preciso o apoio de sistemas de gestão e operacionalização próprios, materiais informacionais bem ordenados, em diferentes suportes que possam ser utilizados de modo combinado ou não, e disponibilizados através dos meios de comunicação. (MEC, 2003). Sendo assim, em um sistema de EAD, o processo de comunicação da informação acontece por meio da mediação, que pode ser tecnológica ao utilizar os meios de comunicação e informação e humana que ocorre a partir de uma equipe multidisciplinar formada por docentes, tutores, professor elaborador de material didático, entre outros profissionais que fazem parte do curso a distância. (SARTORI, 2006).

A mediação da aprendizagem pode ocorrer no ensino a distância em dois momentos: presenciais na unidade pedagógica ou também chamada de polo de ensino, como também virtualmente com o professor e/ou professor tutor. É o que assegura Lima, quando diz que,

O educador (professor e / ou tutor) é o mediador deste processo e pode atuar, ora a distância, ora em presença física ou virtual, participando do processo de aprendizagem do aluno e o educando a se organizar temporalmente para permanecer atento às necessidades dos saberes e às necessidades sociais de cada disciplina. (LIMA, 2008, p. 1).

A comunicação constitui-se, assim, em um dos elementos principais na EAD, tendo em vista, especialmente, a relação professor-estudante que não se estabelece mais face a face, mas sim pela mediação dos materiais informacionais veiculados pelas TIC (PRETI, 2005a, p.185). Todavia, quando acontecem os momentos de encontros presenciais entre professor tutor e estudantes nos polos de ensino, a mediação ocorre face a face e os diversos materiais informacionais utilizados nos programas de EAD, são elementos de mediação entre os interlocutores no processo de ensino-aprendizagem.

O sistema de ensino de EAD pode contar com um sistema comunicacional denominado *Instructional Management System* (sistema de gerenciamento para ensino a distância), também conhecido como *Virtual Learning Environment* ou

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que permite enviar e receber informações, realizar atividades e interações entre os usuários deste ambiente.

O AVA surgiu a partir da criação da internet na década de 1990, e cresceu nos últimos anos principalmente no meio acadêmico. Tem sido utilizado para a comunicação e gestão das informações de cursos oferecidos aos estudantes, onde estes acessam as informações e interagem com professores, tutores e outros estudantes. O AVA também dá suporte ao ensino presencial e na educação a distância. Este ambiente virtual permite a comunicação entre os participantes da EAD em qualquer momento que desejar e, é considerada uma mídia que funciona no ciberespaço⁸ com objetivo de disseminar e proporcionar acesso às informações, e favorecer momentos de interação, entre aqueles que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de ser uma tecnologia de comunicação e informação que possui diversos atributos, não se deve perder de vista o lado humano, pois para que o ambiente virtual atenda as expectativas de ensino-aprendizagem é necessário o fator humano para dar qualidade ao funcionamento do AVA, e conseqüentemente, ao ensino-aprendizagem, é o que ressaltam as autoras Pereira, Schmitt e Dias ressaltam que:

A qualidade do processo educativo depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente. (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, p. 4).

As informações são disponibilizadas no AVA por meio dos materiais didáticos em vários formatos diferentes, que podem ser na forma de textos escritos, hipertextos (texto que possui links para outros textos relacionados e ilustrações), som e audiovisual. Além de dispor informações, o AVA é também utilizado para acompanhar as atividades realizadas pelos aprendizes, como também oferecer serviço de atendimento online ao estudante, e ainda pode integrar os dispositivos de comunicação já citados: *chat*, *fórum*, mensagem e, além disso, comportar o sistema de informação.

⁸ Ciberespaço - dispositivo de comunicação. Dispositivo midiático. (PERAYA, 2002, p.12).

Desse modo, este ambiente virtual traz muitas possibilidades de comunicação das informações e de ensino-aprendizagem, interação, trocas e construção do conhecimento de forma individual e coletiva. Segundo Riccio (2010, p. 109), “[...] os AVA trazem uma perspectiva comunicacional ampla, no modelo Todos-Todos, no qual a construção de conhecimento pode se dar de forma coletiva numa perspectiva de rede e de autonomia”. Existem vários tipos de ambientes virtuais que são *softwares* voltados para a aprendizagem. Estes *softwares* podem ser proprietários, o qual o usuário deve pagar pela licença de uso e possui código-fonte fechado, e podem ser *software livre*, utilizado pelas instituições públicas de ensino superior no Brasil por incentivo do governo.

O *Software Livre* teve a sua disseminação iniciada na década de 1980, com objetivo de compartilhar o conhecimento tecnológico, e se espalhou pelo mundo através da internet. Trata-se de um *software* de código-fonte aberto, que possibilita a liberdade de uso e desenvolvimento do programa (SILVEIRA, 2004). O código-fonte é onde estão registradas as informações que compõe o *software*. No *Software Livre* esse código é aberto, o que permite que o usuário tenha a possibilidade de desenvolvê-lo para o fim desejado, adequando as suas necessidades. Essa liberdade dada ao usuário faz parte das características principais do *Software Livre* que, de acordo com Silveira (2004), são a liberdade para usá-lo, para copiá-lo, como também modificá-lo e redistribuí-lo. Pode-se tomar como exemplo de *Software Livre* o ambiente virtual *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)*, igualmente conhecido como *Learning Management System (LMS)*, ou seja, sistema de gestão da aprendizagem, utilizado por várias universidades, inclusive pela Universidade Federal da Bahia nos cursos oferecidos a distância.

O ambiente virtual *Moodle* começou a ser desenvolvido em 1999, por Martin Dougiamas, educador e também um cientista da computação. Vale destacar que, o *Moodle* é um ambiente virtual de aprendizagem de código-fonte aberto e é disponibilizado gratuitamente para *download*, que permite acessibilidade por parte dos seus usuários, tendo como base a teoria construtivista.

Segundo Valente, Moreira e Dias (2009, p. 41), o *Moodle* é uma plataforma que pode facilmente ser montada ou organizada em torno de um conjunto de ferramentas de aspecto construtivista, embora possa ser utilizada de acordo com um modelo mais tradicional. Barros (2009, p. 127) em concordância com Moreira e Dias afirma que este ambiente “[...] está baseado nas teorias de aprendizagem sócio-

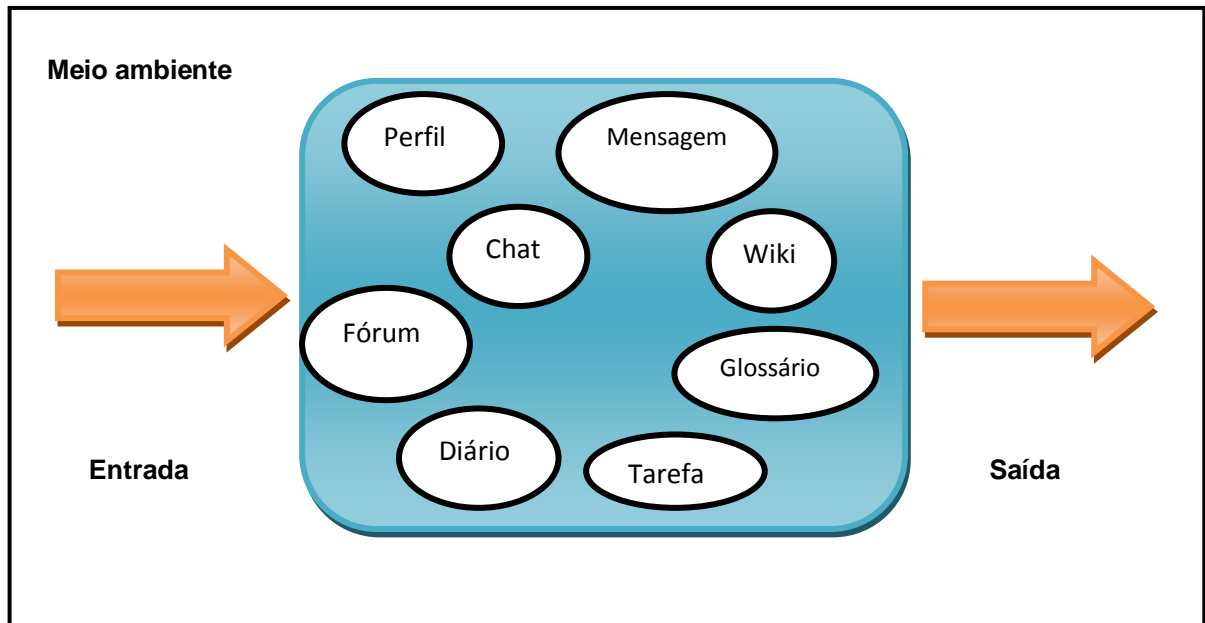
construtivistas, defendendo a construção de ideias e conhecimentos em grupos de forma colaborativa, criando assim uma cultura de compartilhamento de significados.” O ambiente virtual de aprendizagem baseado nesta teoria faz com que o estudante tenha uma participação no processo de ensino-aprendizagem, com resolução de problemas, desenvolvendo a criticidade em relação às atividades de aprendizagem, e a partir disso, podem construir o conhecimento, enquanto o docente desempenha o papel de mediador nesse processo. Segundo Souza e Nunes et al. (2012, p. 1), “[...] a EAD exige do docente uma atuação diferenciada para o ambiente virtual no qual ele deixa de ser o detentor do saber para assumir a posição de mediador, utilizando-se de diferentes estratégias e recursos tecnológicos [...].”

O *Moodle* permite atender a demanda de um grande número de usuários ou estudantes, e pode também ser utilizado para um número reduzido de pessoas. Segundo Oliveira, Munhoz e Carneiro (2011), o sistema Moodle possibilita ajustar-se às necessidades das instituições e dos usuários, já que, por tratar-se de um *Software Livre*, pode vir a ser ajustado às necessidades da instituição que o adota. Pode ainda, ser usado na realização de cursos totalmente a distância (*e-learning*) ou cursos a distância que incluem momentos presenciais (*blended-learning*), e também para realizar atividades complementares de alguma disciplina de cursos presenciais.

Como um ambiente virtual de aprendizagem, o *Moodle* tem como finalidade administrar, e produzir as atividades educativas podendo ser modificado e adequado às necessidades da instituição de ensino, e aos seus usuários. Segundo Riccio (2010, p. 118), “[...] o docente pode trabalhar o conteúdo e as propostas de interação e de atividades e de uma maneira geral ser a intermediação de um profissional da computação sem necessariamente conhecer a linguagem técnica.”

O *Moodle*, ao ser utilizado por instituições de ensino, possibilita a criação de *sites* educativos, dinâmicos e interativos para os estudantes. Nele pode comportar atividades relacionadas com os dispositivos de interação tais como: perfil, mensagem, fórum, *chat*, glossário, tarefa, diário, *wiki*, *blog* (Figura 12), de acordo com a necessidade e planejamento do curso além de *download* e *upload*.

Figura 12 - Sistema Moodle



Fonte: elaborada pela autora em 2013.

O perfil é utilizado para registrar informações pessoais sobre os sujeitos participantes permitindo que todos sejam identificados e se conheçam. A mensagem serve como correio eletrônico, e permite o envio de mensagens a um dos sujeitos participantes. Já o fórum é um dispositivo de comunicação assíncrono que permite os seus participantes interagir e também discutir a respeito de um tema, é utilizado para realização de debates. As informações são ordenadas de maneira hierárquica. Trata-se de um espaço criado para realizar discussões sobre um determinado tema. Assemelha-se a uma lista de discussão, com a diferença de que os usuários têm acesso a todas as mensagens postadas, separada por temas (BARROS, 2009).

O *chat* ou bate-papo é um tipo de dispositivo de comunicação síncrona, que ocorre em tempo real, permite a interação e os sujeitos envolvidos enviam as informações e as recebem imediatamente. No sistema *Moodle*, a conversação entre os participantes do *chat* é disponibilizada para todos. Pode ser utilizado para obter esclarecimentos, tirar dúvidas, realizar discussões e as informações permanecem registradas para posterior acesso por parte dos estudantes. O glossário permite a busca de palavras no texto.

A tarefa é um dispositivo que permite a realização das atividades, inclusive a avaliação por parte dos estudantes. Nele as atividades são vistas apenas pelo professor e o estudante, não havendo o compartilhamento com os outros estudantes

da turma. As atividades podem ser realizadas fora do ambiente *Moodle* (*Word*, *Excel*) e postadas no AVA. O docente pode registrar as atividades que os estudantes deverão fazer durante o componente curricular, apresentando um enunciado com orientações para realizar a atividade solicitada. Esse dispositivo propicia também que o estudante crie texto no próprio ambiente *Moodle*. (BARROS, 2009).

O diário é utilizado pelos estudantes para realizar produções individuais, tais como, artigos, textos, registros do dia-a-dia de aprendizagem, de modo que somente o estudante e o professor pode acessá-lo. Além disso, serve para que haja interação entre o professor e estudante de maneira individualizada. No diário, o professor deve dar ‘*feedback*’ ao que o discente registrou, realizar questionamentos ou avaliar as reflexões postadas pelos estudantes, acompanhar avanços e recuos característicos ao processo de aprendizagem (BARROS, 2009).

A *wiki* é um dispositivo assíncrono que pode ser utilizado para realizar trabalhos em grupos por parte dos estudantes. É utilizada com o objetivo de realizar a produção coletiva de textos, onde todos os participantes no processo de ensino-aprendizagem envolvidos serão autores, seria uma escrita colaborativa. O texto é elaborado por diversos sujeitos que além de construir juntos também podem alterá-lo, inserir ilustrações, *links*, que dão ao texto uma forma hipertextual. (BARROS, 2009). Enquanto o *blog* é utilizado na realização de produção individualizada de forma que o seu acesso é aberto para todos.

Esses dispositivos que fazem parte do sistema *Moodle*, utilizados na EAD, favorecem o processo de troca de informações, o ensino/aprendizagem e a construção do conhecimento por parte dos seus participantes a partir das discussões e interações que acontecem nesse ambiente. Com esses dispositivos, o Moodle oferece ao estudante a possibilidade de estabelecer interação com os componentes curriculares, com os colegas de curso e os docentes. De modo geral, esses dispositivos corroboram para o desenvolvimento das diversas atividades que o curso propõe para os estudantes.

O *Moodle* possui algumas características dentre elas destaca-se a acessibilidade e a sua interface amigável. Para Souza e Alves (2009, p. 209), a acessibilidade é a “[...] possibilidade de acessar recursos educacionais em um local remoto e usá-los em muitos outros locais [...]”, o que facilita o acesso às informações por parte dos seus usuários. O *Moodle* possui também uma interface (*layout*)

amigável de fácil manipulação e por meio dela, o usuário acessa as informações e estabelece comunicação para realizar as tarefas. (BISPO FILHO, 2009, p. 18). O *Moodle* possui uma interface amigável, pois apresenta tela simples que possibilita fácil interação. Ao editar a interface, os usuários podem selecionar uma interface diferente para cada atividade que deseja realizar; o sujeito pode participar do ambiente realizando intervenções, interferir no processo com ações, receber e enviar mensagens, trocar informações e conhecimentos entre os participantes. Apesar de o *Moodle* possuir uma interface amigável, o professor e o estudante devem conhecer esse sistema e serem capacitados para manuseá-lo para que torne possível uma maior interação no sistema de EAD entre os docentes e discentes.

O capítulo a seguir discorre sobre a definição e a história da modalidade educativa a distância. Na sequência, apresenta os principais acontecimentos da EAD no Brasil, a sua legislação e algumas das principais iniciativas em ensino superior a distância no país. Essa reflexão permite conhecer a trajetória desta modalidade educativa e como se firmou em alguns países.

3 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos, do contrário conseguiremos dar um “verniz” de modernidade, sem mexer no essencial.

(Munhoz; Carneiro, 2009)

A EAD surgiu a partir da necessidade de alcançar sujeitos que não tinham acesso ao modelo formal de educação. Nesse sentido, Freitas (2005) afirma que este tipo de ensino passou a existir a partir da necessidade de oportunizar educação aos segmentos da população não favorecidos pelo sistema de ensino tradicional.

São diversos os motivos que levam o sujeito a buscar esse tipo de ensino, desde a distância espacial, capacitação profissional e até a falta de tempo disponível para frequentar uma instituição formal. Algumas dessas motivações levam a caracterizar o perfil dos estudantes do curso a distância como, de acordo com Belloni (2001), adultos que, em geral, trabalham ou estudam em tempo parcial.

O Decreto no 5.622, de 19 dez. 2005, define o sistema de EAD 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. (BRASIL, 2005).

Esse decreto traz à luz a importância da mediação nesse processo de ensino, que permite ao estudante realizar seus estudos favorecendo uma aprendizagem autônoma e com mediação das tecnologias e do professor. Já Almeida traz uma definição da EAD sob a perspectiva do estudante quando afirma que:

A EAD é uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se com a administração do tempo pelo aluno, o desenvolvimento da autonomia para realizar as atividades indicadas no momento em que considere adequado, desde que respeitadas as limitações de tempo impostas pelo andamento das atividades do curso, o diálogo com os pares para a troca de informações e o desenvolvimento de produções em colaboração. (ALMEIDA, 2003, p. 5).

A maioria das definições dadas para a EAD tem em comum e levam em consideração a separação geográfica e o uso das tecnologias. De modo geral, a educação a distância é um modelo de educação que tem como premissa básica a democratização do acesso ao ensino para todos.

Segundo Souza (2004, p. 37), “[...] a distância presente na EAD, que separa, geograficamente, o professor de seus alunos, transfere a comunicação, troca de informação e produção do conhecimento da sala de aula física para o ambiente virtual.” Para Moran (2002, p.1), este é um tipo de “[...] ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde os professores estão separados espacial e/ou temporalmente.” A EAD é uma estratégia de ensino que visa atingir as mais diversas camadas populacionais dando acesso à educação para pessoas que se encontram geograficamente em lugares longínquos onde na maioria das vezes não há instituições de ensino e utilizam a tecnologia da informação e comunicação para realizar interações com educadores com intuito de desenvolver seus estudos.

A Educação a Distância se encontra atrelada ao desenvolvimento tecnológico de cada época. Foram diversos os países que iniciaram este tipo de ensino, cada um a seu tempo. A EAD tem como o seu primeiro registro em 1728 nos EUA, através de aulas por correspondência a partir de um anúncio na Gazeta de Boston, em março daquele ano, quando o professor Cauleb Phillips ofereceu curso de taquigrafia, para aqueles que se interessassem poderiam receber em casa as lições e instruções. (SARAIVA,1996).

A Universidade de Londres, nesse sentido, pode ser considerada um marco histórico da EAD. Ela foi criada em 1836, e foi pioneira na extensão da educação universitária para todos. (KIPNIS, 2009). Os cursos oferecidos por essa instituição eram os mais diversos, porém técnicos e de formação para o trabalho.

A Grã-Bretanha ministrou curso de taquigrafia por correspondência em 1840, e em 1891 deu início ao curso de Segurança de Minas, ministrado por Thomas Foster, houve também cursos para concursos públicos, cursos de contabilidade, entre outros. Vale destacar que a Universidade de Londres, desde 1958, realiza atividades continuadas de EAD, e atendeu diversos estudantes por meio de cursos por correspondência, tais como Nelson Mandela, Gandhi, entre outras personalidades importantes. (LITTO; FORMIGA, 2009).

Nesse primeiro momento do ensino a distância (séc. XVIII e XIX), observa-se que os cursos eram realizados por correspondência e meramente técnicos,

profissionalizantes. Somente a partir do século 20, as universidades como a de *Oxford* e *Cambridge* iniciavam a oferta de cursos de extensão e, com isso, inseriram o ensino por correspondência. Em 1910, a Universidade australiana, *Queensland*, adotou o curso por correspondência, e em 1924 a Escola Alemã, através de Fritz Reinhardt, criou o curso de negócios. (PRETI, 1996).

A inovação em relação à EAD surgiu em 1928, quando a *British Broadcasting Corporation* (BBC) passa a realizar um curso para adultos por meio do rádio. Nessa fase, os meios de comunicação de massa passam a ser inseridos como recurso de tecnologia educacional nessa modalidade de ensino. A partir de então, diversos países adotam esse sistema, inclusive o Brasil que o adota na década de 30. Porém, o ensino realizado por correspondência foi considerado até a segunda grande guerra o mais viável. Após esse período novas metodologias foram introduzidas a partir dos meios de comunicação de massa, tais como, o rádio e a televisão.

Surge em 1969 a *Open University* da Inglaterra criada para oferecer cursos superiores a distância a partir do modelo fordista. Segundo Nunes (2009), na Europa a expansão do ensino a distância se deu com a institucionalização de ações nos campos da educação secundária e superior. Neste continente, o fordismo prevalecia nos anos 70, e alguns países decidiram criar universidades públicas a distância, com objetivo de qualificar um grande número de estudantes trabalhadores para atender ao mercado capitalista vigente. De acordo com o comentário de Preti (2005, p. 30),

Considerando a necessidade de (re)qualificar rapidamente um contingente enorme de trabalhadores diante das novas opções tecnológicas da empresa capitalista, a modalidade a distância apresentava-se, naquela década, como mais econômica e mais rápida.

Isto explica o motivo pelo qual foram criados esses sistemas educacionais a nível nacional em alguns países, tais como Espanha, Inglaterra e Alemanha. Ainda segundo Preti (2005, p. 30), “[...] o modelo fordista de produção passou a ser imitado, no processo pedagógico, por essas mega instituições de ensino a distância [...]” onde os cursos oferecidos e materiais didáticos eram de modo padronizado para milhares de estudantes.

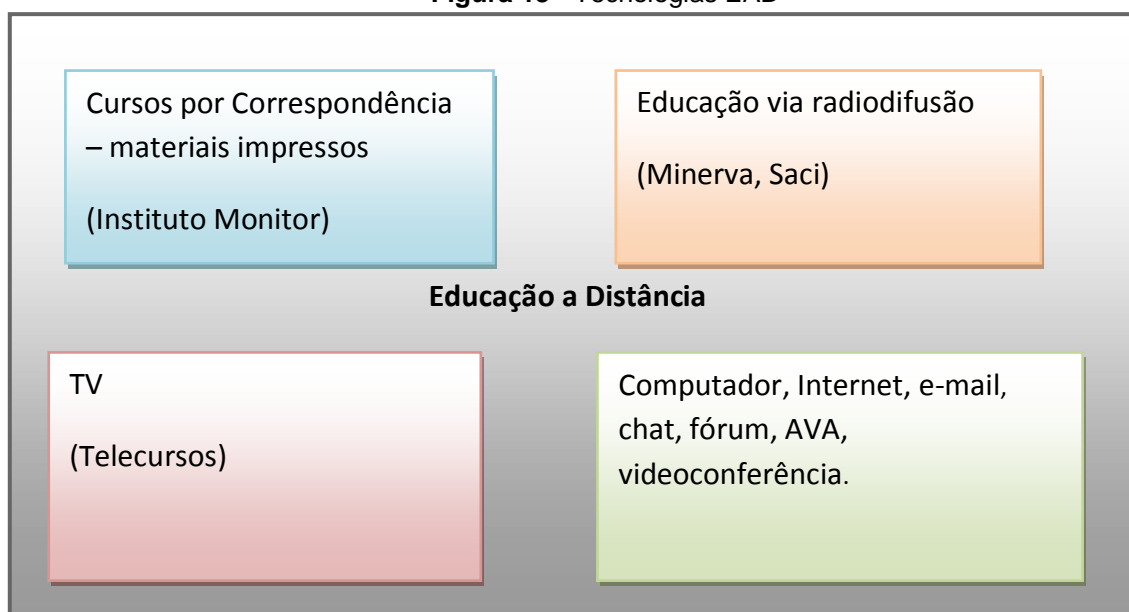
Na década de 1970, surgiram várias instituições oferecendo cursos a distância. Em 1972, na Espanha surge a *Universidad Nacional de Educacion a Distancia*; já Universidade Aberta de Israel é criada em 1974; em 1975 na Alemanha

surge a *Fernuniversität*, voltada para o ensino superior; no ano de 1979, nasce a Universidade Aberta de Portugal, a partir do Instituto Português de Ensino a distância.

Percebe-se por sua história que, no século XX, as iniciativas em EAD se espalharam e os cursos técnicos e de extensão universitária foram os que mais se desenvolveram com sucesso. Mas, apesar disso, de acordo com Freitas (2005), havia resistência aos cursos universitários na modalidade educativa a distância, de modo que poucas experiências duraram, até mesmo nos países considerados desenvolvidos. A história da EAD também está relacionada com as mudanças tecnológicas, principalmente com o surgimento das TIC que divide a história tecnológica da EAD em gerações.

A utilização das TIC nessa forma de ensino é uma das coisas que lhes é bastante peculiar, inclusive a EAD busca acompanhar/utilizar a tecnologia da sua época para inovar e atender às necessidades educacionais dos estudantes. De acordo com Pontes (2009, p. 20) “É nessa modalidade de educação que mais se investe no uso das TIC, pela própria condição de distanciamento físico entre quem ensina e quem aprende, e pelas potencialidades intrínsecas ou agregadas a essa tecnologia.” Várias são as tecnologias utilizadas desde o surgimento do ensino a distância até hoje, tais como: a correspondência, o rádio, a televisão, a videoconferência, a internet, o *e-mail*, os *chats*, entre outros, conforme Figura 13.

Figura 13 - Tecnologias EAD



Fonte: elaborada pela autora em 2012.

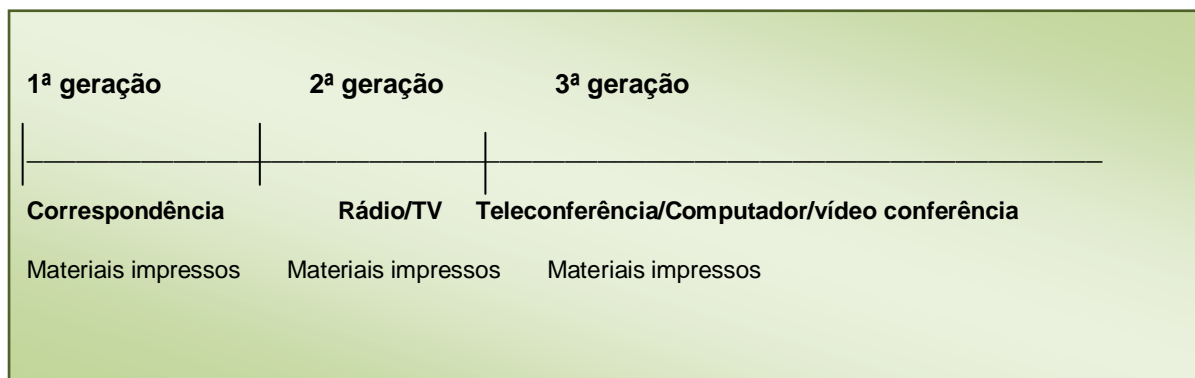
O suporte dos materiais informacionais também evoluiu. No princípio, era utilizado o papel, em seguida, vieram outros materiais como a fita cassete, fita VHS, e, posteriormente, hoje foram adicionados outros suportes como o CD, o DVD, o e-book e outros, o que torna a EAD uma educação mediada pelas tecnologias.

A própria definição de EAD dada por Moran destaca a presença das TIC, bem como, a variedade de dispositivos contribuindo com a EAD. De acordo com Moran, a Educação a Distância é:

Ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. (MORAN, 2002, p.1).

Nessa definição, apresentam-se os tipos de tecnologias utilizadas, que vão desde a correspondência à utilização da telemática. Essa evolução das TIC, voltada para a EAD, é identificada em três fases ou gerações, conforme (Figura 14).

Figura 14 - Gerações da EAD



Fonte: elaborada pela autora em 2012.

A primeira geração da EAD é considerada a fase em que a correspondência, com o envio dos materiais impressos, era o único meio utilizado para realizar a educação de modo a distância, ou seja, todos os materiais do curso (tarefas e exercícios) eram impressos e enviados pelo correio. Esse modo de fazer EAD foi bastante utilizado a partir do século XVIII. Segundo Moulin e Pereira (1999, p. 28),

Tratava-se de um “sistema fechado” que se desenvolvia sob a concepção pedagógica condutivista, isto é, o estudo do material instrucional deveria ser cumprido e reproduzido na íntegra, sem que o aluno se afastasse dos objetivos traçados e sem exigir maiores elaborações e esforço criativo por parte do aluno.

A relação entre o professor e o estudante nessa geração se dava de modo lento, pois dependia do meio de transporte disponível para que a correspondência com o material impresso e autoinstrutivo chegasse ao seu destino, o que gerava um espaço de tempo longo entre a comunicação dos envolvidos nesse modelo de ensino, sendo necessário que o estudante desenvolvesse a autonomia e a disciplina, pois as atividades de estudo eram individuais e assíncronas.

A segunda geração da EAD ocorreu com a inserção dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, fita de áudio e vídeo associados ao material impresso nessa estratégia de ensino.

Dentre essas novas mídias, o rádio foi um dos meios de comunicação de massa utilizado para desenvolver a EAD. Já a televisão permite novas possibilidades como a visualização do professor, apresentação das aulas convencionais e recursos utilizados em sala de aula como o quadro por meio das TVs educativas.

Nessa geração a comunicação passa a ser também síncrona, ou seja, os sujeitos comunicam-se em tempo real, porém estão em espaços físicos diferentes simultaneamente e, passaram a fazer parte do ensino, o que permitiu a disseminação da informação e enriqueceu a aprendizagem. É a partir dessa geração que o desenvolvimento das atividades passou a ser de forma síncrona.

Apesar de novas inserções de tecnologias, houve poucas mudanças em relação à adoção e à construção dos materiais informacionais, didáticos disponibilizados para os estudantes, pois de acordo com Moulin e Pereira (1999, p. 28), “[...] o material didático impresso não é abandonado com o advento da rádio ou da TV educativas. Considerando-se os custos mais elevados da produção radiofônica e de produção de TV [...]”.

Além disso, continua prevalecendo a proposta behaviorista e skinerianas nas organizações das informações do material didático, as quais não oportunizavam aos estudantes desenvolverem a criatividade e a crítica, mas, sim, a reprodução dos conhecimentos aprendidos contido no material impresso.

A terceira geração é caracterizada pelos sistemas integrados das tecnologias da comunicação e da informação na EAD. No Brasil, teve início na década de 1980, começando com o crescimento das novas tecnologias da informação e comunicação, associadas às tecnologias anteriores e utilizadas como instrumentos de apoio pedagógicos, a exemplo do videocassete e do DVD. Ao gravar a informação nessas mídias, elas podem ser acessadas através da televisão em qualquer momento desejado, como também possui um baixo custo e facilidade de reprodução.

Nesse período, surge também a videoconferência, que permite aos sujeitos interagir combinando imagem e som. Essa tecnologia possibilita o diálogo de modo que o processo de ensino-aprendizagem ocorre em tempo real e os participantes podem ouvir e ver, interagindo de modo simultâneo em uma sala de aula. Segundo ENAP (2006, p. 80), “[...] a videoconferência permite que seus participantes possam fazer interações entre si, pois cada ponto da rede recebe, gera e transmite som e imagem”. Ainda de acordo com ENAP, a videoconferência é a tecnologia que:

[...] mais se aproxima de uma situação convencional da sala de aula, já que possibilita a conversa em duas vias, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem ocorra em tempo real (*on-line*) e possa ser interativo, entre pessoas que podem se ver e ouvir simultaneamente. (ENAP, 2006, p. 80).

Ainda na terceira geração, surge a teleconferência como uma forma de transmitir as aulas a distância para os estudantes. A teleconferência consiste em geração, a partir de um ponto remoto, que recebe a imagem via satélite em um aparelho de televisão ligado a uma antena sintonizada e canal pré-determinado. Porém a interação entre os seus participantes só é possível através de fax, telefone, Internet (ENAP, 2006). As informações geradas por essas duas tecnologias têm a possibilidade de ser disseminada através da rede de computadores ligados à internet.

Segundo Souza (2004, p. 30), nesse período da terceira geração as tecnologias da Comunicação e Informação passam “[...] a ocupar uma posição de destaque, oferecendo possibilidades maiores para a universalização da aprendizagem, formação de comunidades virtuais, realização de trabalhos colaborativos em rede, etc.”

A mudança na tecnologia dos séculos XX e XXI é assinalada por uma nova onda tecnológica e vem sendo aplicada aos sistemas de EAD. O uso da telemática, das redes e a internet proporcionam uma aprendizagem interativa, onde o estudante tem a possibilidade de interagir com o meio virtual, com professores e com outros estudantes.

Em 1990, os computadores tornaram-se ferramentas aliadas ao sistema de educação a distância. Surge nesse período a internet, considerada a rede das redes, um marco dessa geração, passou também a ser utilizada como recurso na EAD, e com ela os espaços sociais em rede causam um novo impacto tecnológico na sociedade, inclusive na EAD. Com isso, surgem consequências como o crescimento da cultura digital chamada de Cibercultura. (LÉVY, 2010).

O computador conectado a rede possibilita a interação entre os cursistas e professores, é possível combinar televisão, e tecnologias da terceira geração. Com o advento da internet, as tecnologias de uma geração foram sendo agregadas às outras, complementando-as permitindo uma maior comunicação entre os participantes. É o que confirma Vidal e Maia (2010, p. 12), quando diz que:

As duas últimas décadas do século XX são marcadas pela inserção das tecnologias digitais na EAD. Essas novas ferramentas permitem desenvolver a aprendizagem mediada por processos de interação síncrona e assíncrona.

Mas apesar da presença das novas tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem, os materiais impressos continuam sendo adotados e combinados com os diversos meios comunicacionais no fazer educacional de um curso EAD, eles são agregados a esse novo modo de fazer a EAD. Segundo Moulin e Pereira (1999, p. 29), diferentemente das gerações anteriores, o material instrucional “[...] redigido preocupa-se em possibilitar a construção de conhecimento pelo leitor; e propicia a elaboração de um saber próprio [...]” Nesse contexto, a autoaprendizagem do sujeito passa a ser valorizada e o tutor passa a ser um mediador da aprendizagem.

Já no século XXI, surgem outras novas tecnologias que foram agregadas a EAD, a exemplo do computador com banda larga. Porém, no Brasil, há um descompasso em relação à utilização desse recurso. Atualmente, pode-se considerar que os países que adotam tal tecnologia encontram-se na quarta geração

da EAD, e é caracterizada pelo uso da banda larga na comunicação, que permite realizar a interação entre os interlocutores de maneira rápida e com qualidade. Conforme Souza (2004, p. 30),

A evolução desse período, até os últimos anos, pode caracterizar uma quarta geração, onde o destaque está na velocidade de conexão. Esta velocidade garante um aumento no nível de qualidade relacionado aos mecanismos comunicacionais, significando dinamismo, rapidez e maior nitidez da informação.

Além disso, outros dispositivos (como o *tablet* e o *smartphone*) que convergem várias tecnologias tornaram-se opções e possibilidades para acessar a informação, e são utilizadas na realização da comunicação e mediação na EAD. Essas gerações que usufruem da Internet traz como diferenciais dois elementos: a interatividade, que permite ao estudante interagir com um dispositivo, o computador; e a interação, que ocorre com a intersubjetividade entre sujeitos. Ambas são importantes no processo de ensino a distância e, segundo Belloni (2001, p. 59),

As NTIC 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, lista e grupos de discussão, websites, etc.) apresentam grandes vantagens, pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana (com relação a fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder a velocidade.

As NTIC permitem que haja uma interação maior entre os atores da EAD, como também a mediatização, algo que é característico no momento atual. Permite várias possibilidades de aprendizagem devido à variedade de dispositivos que servem como suporte à EAD. Segundo Belloni,

Mediatizar significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma. Isto inclui desde a seleção e elaboração dos conteúdos, a criação de metodologias de ensino e estudo a distância centradas no aprendente autônomo. (BELLONI, 2001, p. 64).

No sistema de EAD, a mediação da informação ocorre de modo virtual, através das NTIC e envolve a interação no processo de ensino/aprendizagem. A mediação tecnológica na EAD torna-se mais evidente a partir da terceira geração onde a internet e a telemática ganham espaço. De acordo com Gonçalves e Massensini,

O processo de mediação informacional torna-se de extrema importância no decorrer do século XX a partir das Tecnologias da Informação e Comunicação, especialmente com o advento da internet, em sua última década. A internet, que atingiu grande parte da comunidade civil, na década de 1990, possibilitou a construção de ambientes virtuais de aprendizagem, com novas tecnologias para se comunicar informações em mídias diversas, para promoção do aprendizado e construção do conhecimento. (GONÇALVES; MASSENSINI, 2010, p. 2).

Percebe-se que há uma grande importância das TIC na educação de modo geral e, principalmente na EAD, pois ela proporciona o processo de comunicação entre os componentes do sistema de EAD, acesso aos materiais *online*; ao ambiente virtual com todos os seus recursos oferecidos; a produção colaborativa e a mediação da informação por parte do professor tutor, como também permite a realização de atividades por parte dos estudantes. Porém, é sabido que a tecnologia por si só não substitui o papel do professor, ou seja, “[...] a mediação tecnológica não pode eliminar ou querer se colocar no lugar da mediação humana.” (PRETI, 2005, p. 25). Logo, o fator tecnológico e o fator humano na EAD devem estar conjugados.

A EAD evoluiu na medida em que houve avanço das TIC, favorecendo o processo de comunicação entre os seus interlocutores e a circulação da informação entre estes com maior rapidez. Além disso, a tecnologia adotada por um sistema de educação a distância também impacta diretamente na escolha do modelo do curso, nas estratégias de como ele se processará, como também no seu público.

A evolução das TIC favoreceu a sua utilização em cursos a distância de diversos de maneira que aconteceram algumas ações na modalidade educativa a distância que se destacaram em alguns países, que foram e são consideradas referências como um modelo bem sucedido.

3.1 INICIATIVAS EM EAD NO MUNDO

Muitas nações têm a EAD como um modelo de ensino-aprendizagem em diversas instâncias, como no ensino básico, na graduação e na pós-graduação, como também no treinamento e capacitação profissional em empresas. Segundo Nunes (2009, p. 3), “[...] mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a educação a distância em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes.”

Alguns países tornaram-se referência no ensino a distância pela sua grande oferta, aceitação e qualidade dos cursos oferecidos. São alguns exemplos de iniciativas os países como: Canadá, Portugal, Espanha e a Inglaterra.

Desde o século XIX, o Canadá já investia nessa forma de ensino, sendo um dos pioneiros a oferecer o curso por correspondência. Atualmente, o país é considerado uma referência nessa modalidade de ensino e a razões que levaram o Canadá a adotar o ensino a distância do ensino fundamental ao ensino superior, se concentram nas condições territoriais de difícil acesso e nas condições climáticas. Por isso, a EAD foi vista nesse país como uma solução para a educação, levando o ensino a lugares geograficamente distantes, além disso, uma parte significativa da população tem acesso a banda larga. (MARQUES, 2004).

A *Athabasca University* é uma universidade aberta e pioneira no ensino a distância no Canadá desde 1973. Atualmente, oferece cursos de graduação, bacharel em: Humanidades, *Commerce*, Estudos Gerais, Administração de Saúde, Enfermagem e Artes Profissional. O programa de pós-graduação oferta os cursos de pós-bacharelado, mestrado e doutorado: *Pós-Baccalareaute Diplom*: Gestão de Recursos *Heritage* e Elaboração Legislativa, Negócio, Aconselhamento, EAD, Saúde, Ciência e Tecnologia e Sistema de Informação. (ATHABASCA, 2012).

Em Portugal, representando o ensino a distância, a Universidade Aberta de Portugal foi criada em 1988 e reconhecida em 1994. Ela oferece cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento. Na graduação há bacharelado em História, Gestão, Língua Portuguesa, Matemática Aplicada, Estudos Europeus, Ciências Sociais, literatura e também licenciaturas nas referidas áreas. Em termos de Pós-graduação, oferece os cursos de mestrado em administração e gestão educacional, comunicação educacional e multimídia, comunicação em saúde,

contabilidade e auditoria, contabilidade e finanças empresariais, ensino de ciências, e outros. (NUNES, 2009).

Já na Espanha, tem-se como referência a Universidade Nacional de Educação a Distância (Uned), que surgiu no início da década de 70 e é considerada a maior universidade deste país, inclusive desfruta da autonomia acadêmica e financeira. Segundo Gomes (1993, p. 82) “[...] a Uned nasceu como consequência dos princípios da reforma educacional de 1970, com a finalidade de substituir o chamado “ensino livre” nas universidades por um novo sistema organizacional supervisionado.” O objetivo desta universidade é levar o ensino superior para a população que se encontra distante dos grandes centros urbanos. Nesse sentido, a Uned buscou “[...] concretizar o princípio da igualdade de oportunidades, permitiu que adultos cursassem o ensino superior em qualquer momento das suas vidas.” (GOMES, 1993, p. 82).

Em relação à produção de materiais para estudo, por parte dos estudantes, há uma grande preocupação por parte da Uned com os materiais didáticos a serem utilizados. De acordo com Nunes,

O elemento pedagógico central do processo de ensino-aprendizagem dessa universidade é o que chamam de unidade didática, em geral um guia de estudo, com textos, materiais de apoio, atividades e exercícios. O material impresso continua sendo o meio mais importante. [...]. (NUNES, 2009, p. 6).

Além disso, a universidade busca utilizar as diversas tecnologias como a televisão, a radiodifusão, a internet, e vem investindo na utilização de videoconferência. As avaliações estas são realizadas por meio de provas a distância e também presenciais. Os cursos oferecidos pela Uned são de graduação, mestrado e doutorado. (UNED, 2012).

Na Inglaterra, a *Open University* (Reino Unido) é considerada uma universidade de prestígio internacional, que mais influenciou instituições de EAD. Segundo Belloni (2001, p. 15), ela “[...] se fundamenta em uma filosofia humanista, tanto na concepção de ensino quanto nas práticas de gestão”. A *Open University* foi criada na década de 69 e os seus cursos começaram a ser oferecidos em 1971. “Os cursos da *Open University* são dirigidos principalmente a adultos que estudam em tempo parcial, em suas próprias casas ou locais de trabalho.” (MUELER, 2000, p. 2).

A tecnologia utilizada naquela época, para oferecer os cursos, era a televisão em seguida, foi o texto impresso utilizado no processo educativo. A EAD surgiu no momento em que a televisão era vista como algo capaz de gerar mudanças na educação inserindo um grande número da população nos sistemas educacionais. Segundo Litto e Formiga (2009, p. 23), “[...] não por acaso a *Open University*, no Reino Unido, foi criado por um governo trabalhista em 1969, visando ampliar a democratização da educação superior, no bojo do estado de bem estar.”

Atualmente, esta universidade conta com um grande número de estudantes de EAD e que utilizam em seus estudos materiais impressos, *kits*, vídeos, fita de áudio, *softwares*, jogos e Internet. (NUNES, 2009, p. 6). A *Open University* oferece cursos de extensão, graduação, pós-graduação e qualificação de trabalhadores. Além dessas iniciativas, que foram apresentadas, existem outros países que adotaram a EAD, e são também considerados modelos de educação.

3.2 EAD NO BRASIL

Nesta seção é apresentado, o surgimento da modalidade educativa a distância no Brasil, a sua trajetória, bem como, as ações correlatas no âmbito governamental e privado. Evidencia também, a inserção das tecnologias como parte do processo de avanço e estratégia didática, recursos utilizados para o fazer da EAD, destacando as suas gerações tecnológicas.

As iniciativas em EAD no Brasil começaram bem mais tarde, em relação a outros países no mundo, como os europeus, EUA e Canadá e a sua linha histórica é assinalada pelo aparecimento e difusão dos meios comunicacionais.

A medida que foram surgindo novas tecnologias de comunicação e informação, estas foram sendo incorporadas ao ensino a distância, tais como, a correspondência, o rádio, a televisão, a teleconferência, a internet, a videoconferência. Essas mudanças tecnológicas foram dinamizando a EAD na contemporaneidade, de modo que nesse aspecto, por conta dessas inovações, a modalidade educativa a distância é dividida em gerações tecnológicas que vão impactar diretamente no processo de comunicação, troca rápida e muitas vezes simultânea da informação entre os professores e estudantes da EAD e, especialmente no ensino-aprendizagem.

Essa estratégia de ensino a distância teve um início bem promissor em 1904 e desenvolveu bons programas educacionais até a década de 1970. Depois desse período, os avanços foram poucos e, enquanto isso, outros países avançaram na EAD. Na década de 1990, esta estratégia de ensino se ampliou no Brasil e surgiram várias instituições oferecendo cursos em EAD, inclusive graduação e pós-graduação *lato sensu*. E muitas universidades públicas passaram a disponibilizar cursos a distância em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o MEC por meio de algumas secretarias.

A história da modalidade educativa a distância no país tem como registro oficial o ano de 1904 com a criação das Escolas Internacionais de origem norte-americana, que ofereciam cursos de capacitação profissional para área do comércio e prestação de serviços. Tratava-se de um ensino por correspondência, onde os materiais que eram enviados através do correio. (LITTO; FORMIGA, 2009). Este modelo de ensino faz parte da primeira geração da EAD e vigorou unicamente por vinte anos no país até o surgimento do rádio.

No Brasil, o Serviço de Radiodifusão foi criado pela fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, por Roquete Pinto e *Henry Morize* que oferecia educação através do uso do rádio. Roquete Pinto foi considerado um pioneiro na radiodifusão no país.

O rádio apresentou como vantagem o longo alcance por chegar a áreas que, possivelmente, o correio não tinha fácil acesso, pois as ondas sonoras se propagam rapidamente e junto com elas as informações. Segundo Litto e Formiga (2009, p. 9), “[...] a principal função da emissora era possibilitar a educação popular, por meio de um então moderno sistema de difusão em curso no Brasil e no mundo.” Como desvantagem, o rádio tem a unidirecionalidade, pois as chances de interação são baixas no momento da transmissão. A inserção do rádio na educação no Brasil marca o início da segunda geração da EAD no país.

Ainda nesse período, o curso via radiodifusão se espalhou pelo país, inclusive essa mesma tecnologia passou a ser utilizada em outros países da América para a realização dos programas educativos à distância.

A rádio Sociedade do Rio de Janeiro, instituição de cunho privado sofreu algumas exigências por parte do governo como, por exemplo, a gratuidade, o que fez com que em 1936 ela fosse doada para o Ministério da Educação e Saúde. (LITTO; FORMIGA, 2009). Nesse período o Ministério da Educação e Cultura (MEC)

ainda não havia sido instituído de modo que outras instituições governamentais se responsabilizavam em cuidar das questões que envolviam a educação.

A radiodifusão, durante o período de 1930 a 1954 da Era Vargas, sofreu um controle por meio da censura, e em 1937, foi instituído o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. Mas a partir de todo o contexto histórico, observa-se que o rádio teve um momento muito crescente no país e, favoreceu o ensino a distância, pois através dele era possível atingir populações que moravam em lugares distantes, inclusive na zona rural.

Em relação às possibilidades oferecidas pelo rádio, Litto e Formiga (2009, p. 56), afirmam que “[...] o meio alcança diferentes segmentos sociais, possui ampla cobertura geográfica e o aparelho de recepção é acessível.” Através do rádio tornou-se possível levar a informação a lugares distantes e com isso, a possibilidade de levar também a educação para muitos.

Durante esse período surgiram várias iniciativas privadas de educação a distância. Em 1939, ainda com a utilização do rádio, surge no Brasil de forma inovadora um curso profissionalizante com a primeira escola de ensino a distância por correspondência, o Instituto Monitor em São Paulo, com o curso de radiotécnico que ensinava eletricidade para montar e consertar aparelhos de rádio. Naquele momento, era o único curso a ser ministrado pelo Instituto. Depois, o Instituto Monitor passou a oferecer outros cursos profissionalizantes. O material didático era formado por apostilas e um *kit* onde as atividades eram realizadas por correspondência. As tarefas dos estudantes eram corrigidas e, em seguida encaminhadas para eles como forma de avaliar o seu desempenho no curso. (INSTITUTO MONITOR, 2012).

Em 1941, foi criado em São Paulo o Instituto Universal Brasileiro que possibilitou o ensino por meio do uso da correspondência e foi considerado significativo na época, pois oportunizava o ensino de pessoas geograficamente distantes, no interior do país. (SERRA, 2005). Este instituto oferece ainda hoje diversos cursos profissionalizantes, técnicos e supletivo oficial (ensino fundamental e médio), e utiliza como material didático apostilas, folhetos impressos para dar apoio aos estudantes. Além disso, hoje já existem alguns cursos online, além da utilização das redes sociais para interagir com os seus cursistas. (INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO, 2012).

Tanto o Instituto Monitor quanto o Instituto Universal Brasileiro foram instituições privadas de ensino, e por utilizarem a correspondência em sua metodologia, elas se inseriram na fase tecnológica da Primeira Geração da EAD. As dificuldades dessa fase estavam relacionadas à questão do correio e ao transporte dos materiais, ocasionando um longo tempo entre o seu envio e a chegada ao destinatário (estudante) devido à estrutura precária do correio e do transporte brasileiro. As escolas pioneiras no país sobrevivem até os dias atuais, com a oferta do ensino a distância utilizando a correspondência e as tecnologias interativas, como a internet.

No final da década de 1940, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Social do Comércio (Sesc) juntamente com algumas emissoras resolveram criar o ensino a distância com a Universidade do Ar (Unar). Sua criação ocorreu em 1947, a partir de iniciativas do Departamento Regional de São Paulo. A UNAR objetivava oferecer cursos através do rádio, e para isto, utilizava uma rede de emissoras na capital e no interior de São Paulo. Ela realizou por um período de 15 anos o ensino pelo rádio oferecendo curso a diversos locais. Em seguida, ainda nessa mesma década, foram implantados em outros estados os cursos por correspondência e rádio, oferecidos aos comerciários. (SENAC, 2012).

Em 1948, nasceu a televisão, que também passou a fazer parte da segunda geração da EAD, é um meio de comunicação de massa, depois do rádio, que também teve o seu momento forte e difundiu programas educativos, porém não tão marcante quanto à radiodifusão, que durou bastante tempo. No Brasil, a televisão foi inaugurada em 1950 na cidade de São Paulo, tendo como precursor Assis Chateaubriand. Nesse momento, o rádio tinha ainda uma forte influência, pois era o meio comunicacional que atingia as diversas camadas populares do país. Com isso, a televisão sofreu algumas influências da radiodifusão, com uma programação criada a partir do formato do rádio e oferecia programas para a população em geral. (MATTOS, 1990, p. 2).

Nos anos 50, a Universidade do Ar atingiu 318 locais e 80 mil estudantes, e oferecia cursos através do rádio. Os programas eram em disco vinil e apresentado pelas emissoras. Além disso, apostilas eram distribuídas e os exercícios eram corrigidos pelos monitores. (ENAP, 2006, p. 77). Ainda nessa década, a TV Educativa foi fundada pelo governo de Vargas, em 1956 e em 1959, houve outras iniciativas, tais como a criação das escolas radiofônicas de iniciativa da Igreja

Católica e a Fundação Padre Landell com o oferecimento de cursos através do rádio. As décadas de 1960 e 1970, também foram marcadas pela radiodifusão e com isso, o ensino via rádio continuava, mas o objetivo estava limitado apenas ao ensino das primeiras letras e habilitar adultos para atividades laborais. Conforme Litto e Formiga,

As experiências de educação pelo rádio no Brasil desenvolvidas nos anos 60 e 70 tiveram caráter maciçamente instrucional, com oferta de cursos regulares destinados à alfabetização de adultos, educação supletiva e capacitação para o trabalho. Pesquisas de avaliação revelaram o insucesso dessa experiência considerando os elevados índices de evasão. (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 56).

Embora o rádio tenha uma ampla capacidade de alcançar lugares distantes, seu uso não foi tão efetivo no sentido de eliminar o analfabetismo no país. Entretanto, vale ressaltar que houve experiências que merecem destaque, dentre elas o Movimento de Educação de Base (MEB), que foi criado em 1961 pela Igreja Católica. O MEB foi considerado um avanço em relação à ideia de aprendizagem por meio do rádio devido à combinação de “[...] cursos instrucionais com conscientização, politização, educação sindicalista, especialmente voltada para a população do meio rural. O curso tinha como concepção pedagógica os princípios filosóficos libertário de Paulo Freire.” (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 59).

Já em relação à educação a distância televisiva, em 1960 o primeiro Telecurso no Brasil foi transmitido pela TV Cultura de São Paulo com objetivo de preparar pessoas para realizar o exame para ser admitido no ginásio. Outra TV que veiculou aulas a distância foi a TV Continental, em 1962, com o curso de Madureza, que foi uma das primeiras experiências educativa na televisão. Em 1965, o MEC solicitou reserva de 100 canais de televisão para fins educativos. (MATTOS, 1990).

A década de 1960 foi proveitosa em relação à utilização do sistema de TV para a educação à distância no país, de maneira que em 1965 o governo instituiu a TV Educativa. De 1966 a 1974, o governo criou cerca de oito emissoras nos estados brasileiros: Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Amazonas, Maranhão, Rio Grande Norte, Rio Grande do Sul e Espírito Santo.

Em 1967 foi criada a Lei 5.379/1967, que tratava da alfabetização funcional e da educação continuada para adolescentes e adultos, oferecendo o programa educativo pelo rádio chamado de Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). O

programa era ligado ao governo federal e tinha uma repercussão de âmbito nacional. O seu objetivo era apenas alfabetizar adultos, ensiná-los a ler e a escrever. O Mobral surgiu no período da ditadura brasileira e serviu para atender aos interesses ideológicos do governo do período. De acordo com Bello (1993, p.11),

A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas.

A partir da colocação do autor, pode-se inferir que este programa não tinha interesse em formar cidadãos conscientes e críticos, pois buscava o controle social e a manutenção da ditadura militar no país, além disso, o analfabetismo no Brasil não foi erradicado conforme proposta estabelecida no Mobral.

Ainda no final da década de 1960, a EAD perdeu espaço no Brasil por questões políticas sendo eliminadas as ações educativas que utilizavam o rádio. Em 1968 o presidente Costa e Silva criou o Ato Institucional - AI-5 estabelecendo a ditadura militar no país, e com isso o ano de 1969 ficou conhecido como o “ano de chumbo”. Conforme Litto e Formiga,

A revolução deflagrada em 1969 abortou grandes iniciativas, e o sistema de censura praticamente liquidou a rádio educativa brasileira [...] O desmonte da EAD via rádio foi um dos principais causadores da nossa queda no ranking internacional. Enquanto o Brasil deixava de usar as transmissões pelas redes de emissoras, outros países implementaram modelos similares. (LITTO; FORMIGA, 2009, p, 10).

Nesse período ditatorial, os programas que visavam uma educação voltada para a realidade dos sujeitos e que despertassem o senso crítico, não eram do interesse governamental, por serem considerados uma ameaça aos seus interesses, e por isso deveriam ser extintos e substituídos pelo Mobral.

Em 1969, surgiu também o Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia (IRDEB), que se manteve até 1977. Foi um projeto realizado através da Secretaria de Educação do Estado da Bahia em parceria com a Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (ACDI) e o Prontel que oferecia programas educativos. Ainda nesse período, o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro,

que continuaram a existir até os dias de hoje, não tinham cunho político, crítico, apenas de profissionalização para atender a um mercado industrial.

Diferentemente do governo europeu, que criou na década de 1970 universidades públicas a distância, o governo brasileiro nesse período “[...] não chegou a cogitar a criação de uma universidade estatal a distância, mas elaborou e implantou programas nacionais de educação a distância, como o Projeto Minerva (1970-1982) e o Logos (1973-1990).” (PRETI, 2005, p. 31).

Em 1970, ainda na fase da educação a distância mediada pelo rádio e televisão, o Ministério da Educação e o Ministério das Comunicações criaram o Projeto Minerva através da Portaria 408/70. A partir disso, se estabeleceu que todas as emissoras de rádio deveriam transmitir, de forma gratuita e obrigatória, os cursos deste Projeto, que fazia parte do serviço de Radiodifusão do governo, por todo o país.

Os cursos transmitidos pelo projeto eram voltados para educação de adultos visando atender o capítulo IV da Lei 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), assinada pelo presidente Emílio Médici, que determina o ensino supletivo conforme o seu artigo 25, § 2º:

Os cursos supletivos serão ministrados em classes, ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos. (BRASIL, 1971).

Somente o Estado da Bahia não adotou o Projeto Minerva com isso, o Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia (IRDEB) assumiu o papel educativo desse projeto no estado.

Por meio do Projeto eram oferecidos cursos supletivos e orientação profissional para adultos. As aulas eram regionalizadas, porém ficaram voltadas para o Sul e Sudeste, o que fez com que o projeto não obtivesse êxito, por não atender a diversidade cultural, interesse e necessidades das outras regiões do Brasil. (LITTO; FORMIGA, 2009).

As experiências educacionais, por meio do rádio no Brasil, foram avaliadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 1976. A pesquisa sobre os cursos despertou dúvida sobre a eficiência desse modelo educativo com utilização do rádio, vários problemas foram apresentados, tais como, os locutores

não falavam aos estudantes, os programas eram expositivos ou diálogo realizado com duas ou três pessoas, não aproveitava o recurso da linguagem radiofônica, o ritmo da locução não possibilitava o acompanhamento por parte dos ouvintes, o horário noturno de transmissão padronizado pela lei não considerava as diferenças regionais, o que não favorecia a conciliação de horários por parte dos ouvintes. (LITTO; FORMIGA, 2009).

Em 1971, surgiu a Associação Brasileira de Teleducação (ABT), uma organização que junto ao MEC buscou capacitar professores com a realização de diversos seminários intitulados 'Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional'. Além disso, a ABT também é responsável pela publicação da Revista Tecnologia Educacional, atividades essas que realizam até os dias atuais.

Em 1972 foi criado o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), que serviu para fortalecer o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa no país, porém a sua existência não durou muito tempo, o que fez surgir a Funtevê ligada ao MEC. No ano seguinte, foi produzido um importante projeto no quesito formação de professor chamado Logos, legitimado a partir do Parecer nº. 699/72 do MEC. O Logos objetivava modificar o perfil da educação nas regiões brasileiras, que tinham um desenvolvimento comprometido e qualificar os professores leigos, pois nesta época havia uma estimativa de 300 mil professores com esse perfil. Ainda em 1973, o Projeto Minerva passou a oferecer o curso de Supletivo de 1º grau em associação com o Prontel, MEC e Cenafor (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional) instituído pelo Decreto-lei nº. 616, de 9 de junho de 1969.

Neste mesmo ano surgiu o Projeto Satélites Avançados de Comunicações Interdisciplinares (SACI). De acordo com Mattos (1990, p. 67), a partir desse projeto “[...] foram realizados os primeiros estudos para a implantação de um sistema doméstico de comunicação por satélite com a elaboração do Projeto SACI.” Este empreendimento, objetivava criar um sistema de teleducação, utilizando o satélite, para estudantes em todo o país. Desse modo, a televisão passou a ser utilizada no sistema de educação a distância.

Em 1976, o Senac instituiu mais uma iniciativa em ensino a distância criando o Sistema Nacional de Teleducação. Foram fundados alguns centros, a fim de atender as pessoas que não possuíam condições de realizar cursos em horários e locais fixos, utilizando para tanto, o ensino através de correspondência. Além disso,

o Senac começou a utilizar o rádio e a TV, oferecendo cursos profissionalizantes e de instrumentação/suplementação do ensino regular, além de alguns na área comercial, prestação de serviços e turismo, a exemplo de: Gerência Empresarial, Camareira, Comunicação Empresarial, Vendedor Lojista, bem como cursos voltados para o ensino regular. Ao completar 12 anos de existência, o sistema registrou mais de 1,4 milhões de estudantes matriculados. (SENAC, 2012).

No final da década de 1970, surgiram muitos avanços, tais como, o Telecurso 2º Grau pela Fundação Roberto Marinho em 1978 e a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE) em 1979. No período de 1979-1983, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes) criou a Pós-Graduação Experimental na modalidade a Distância, e começou a realizar a formação docente com professores que viviam nas cidades do interior.

Na década de 1980, o rádio passa a ser ressignificado a partir do momento em que instituições não governamentais e organizações populares passaram a se utilizar desse recurso e, nos anos 90 surgiram projetos que visam apresentar aos ouvintes questões reflexivas sobre cidadania, tais como: Saúde no Ar (1994-2000), A Caminho da Escola (1997-2000), Escola Brasil (1998), Sebrae (2001-2007). (LITTO; FORMIGA, 2009).

Em 1980 a Fundação Roberto Marinho trouxe para a televisão o programa educativo Telecurso 1º e 2º graus. Nos quatro anos seguintes foi instituído o Projeto Ipê, na cidade de São Paulo. Esta iniciativa da Secretaria de Educação atuava no aperfeiçoamento de professores das séries relacionadas ao 1º e 2º graus utilizando recursos multimeios.

Em 1988, o governo federal, buscou capacitar os professores para ensinar jovens/adultos, e com isto, estabeleceu um curso a distância por correspondência, instituído pelo MEC e apoiado pela Rede Manchete de Televisão.

No final da década de 1980, a Teleducação, criada pelo Senac, contou com Unidades Operativas de EAD, que ofereciam cursos abertos para a população e, além disso, desenvolveu projetos de capacitação. Atualmente, 102 cursos são oferecidos, dentre eles, cursos na área de artes, comércio, informática, meio ambiente, tecnologia educacional: Aperfeiçoamento em Enfermagem, Língua Portuguesa, Atendimento em Serviços de Saúde e Matemática, e outros.

Em 1990 iniciou-se uma nova fase tecnológica da EAD, terceira geração no país, com o surgimento das teleconferências e videoconferências em favor do ensino a distância, como também o uso do computador em redes. Vale ressaltar, que nessa mesma década, o Senac retoma o ensino a distância criando um centro nacional para ampliar e variar o programa dessa instituição em EAD. Com isso, o MEC conferiu em 2004 o credenciamento, de modo especial, para que fossem ofertados cursos de especialização a distância. A partir disso, foi instituída a Rede EAD SENAC.

No ano de 1992, a Universidade Federal e Estadual do Mato Grosso juntamente com a Secretaria do Estado e a Universidade Quebec do Canadá criaram um curso de licenciatura a distância para atuar nas séries iniciais. No ano seguinte, a Educação a Distância no Brasil foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Porém, Preti afirma que:

Mesmo com a aprovação da LDB e a criação da SEED, o governo não assumirá uma política para a EAD nem investirá nessa modalidade. Irá implementar e/ou apoiar projetos para atender a demandas específicas do campo educacional, como os programas ProFormação, Salto para o futuro, Telecurso 2000 e cursos de licenciatura a distância. (PRETI, 2005, p. 32).

Ou seja, mesmo apresentando avanços neste tipo de educação, inclusive no que diz à regulamentação, na prática o governo não buscou investir no ensino a distância, apenas apoiou programas que passaram a existir.

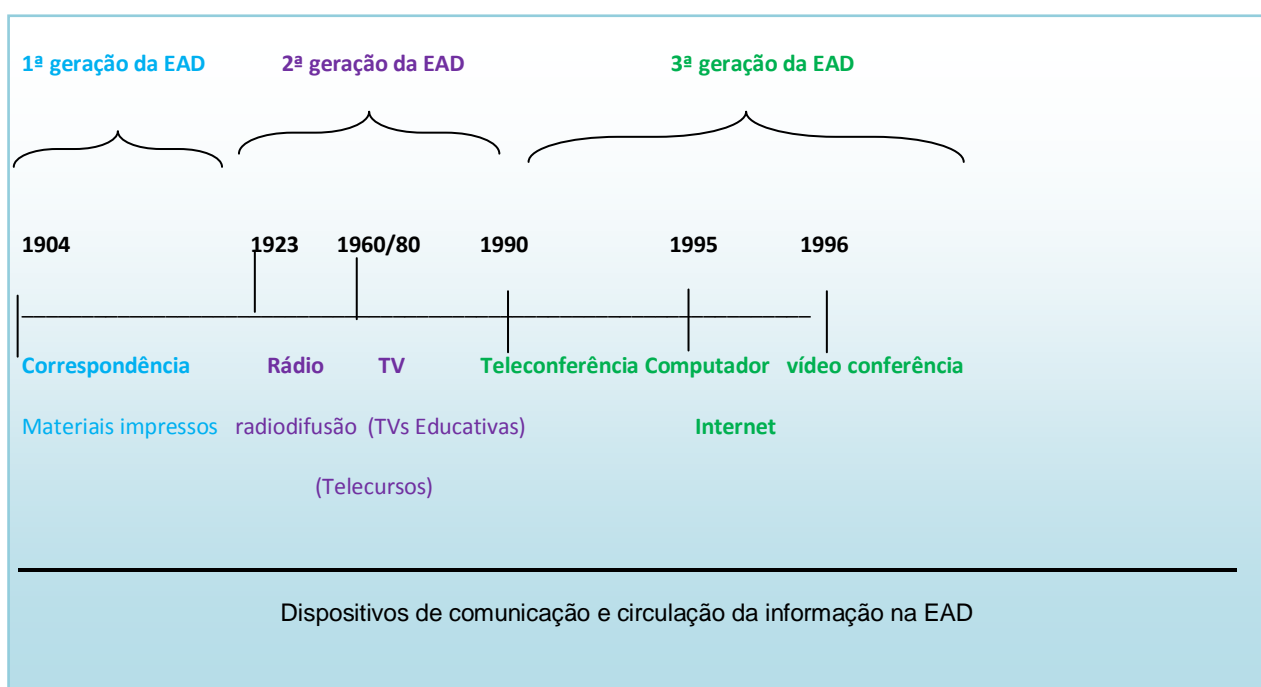
Surgiu nesse período o Canal Futura, também educativo e de iniciativa privada. Ainda em 1995, o programa educativo Telecurso 1º e 2º graus passou a se chamar Telecurso 2000. O curso ensinava as disciplinas relacionadas ao ensino do fundamental e médio na forma televisiva e também disponibilizava material impresso. Além disso, passou a oferecer o Curso Técnico de Mecânica e implementou um projeto que objetivava aperfeiçoar professores do 1º grau “Um Salto para o Futuro”. Neste ano, foi também criada a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

O governo teve a iniciativa de criar, em 1996, a Secretaria de Educação a Distância (Seed), instituída pelo Decreto n. 1.917/96. A Seed realizou várias ações e programas, tais como, o Projeto TV Escola, E-ProInfo, E-Tec Brasil, TV Escola, entre outras. (BRASIL, 2012). Esta secretaria durante a sua existência atuou na fiscalização de IES, o que levou ao encerramento de cursos e polos de ensino que

não estavam de acordo com as exigências de funcionamento estabelecidas pelo MEC.

A partir do século XXI, a EAD pôde vir a contar com a utilização da banda larga que faz parte da quarta geração da EAD (Figura 15). No Brasil, por meio do decreto 7.175 de 2010 foi criado o Programa Nacional de Banda Larga com finalidade de ampliar os serviços de comunicação para a população, e possibilitar a oferta e acesso a banda larga para “[...] massificar o acesso a serviços de conexão à internet em banda larga.” (BRASIL, 2010). Todavia, no país a banda larga não foi satisfatoriamente efetivada o que faz com permaneça utilizando os recursos das gerações anteriores. (FIGURA 15).

Figura 15 - Linha do tempo da EAD no Brasil a partir da evolução das TIC



Fonte: elaborado pela autora em 2012.

Apesar de toda inovação tecnológica atual, alguns recursos das outras gerações não foram descartados e ainda continuam sendo utilizados como, por exemplo, o material impresso. Atualmente, há na EAD a possibilidade de convergência tecnológica.

Outros cursos ainda, se adequaram à nova tecnologia, como o Instituto Monitor, que iniciou com o curso por correspondência e passou a ofertar cursos

online. Atualmente, o Instituto passou a ter três unidades de ensino: em São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná. (INSTITUTO MONITOR, 2012).

Em 2011, a Seed é extinta e as suas atividades, programas e ações foram anexadas a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Atualmente, há várias instituições de ensino superior a distância, principalmente, instituições públicas em parcerias com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o que possibilita a democratização do ensino e a flexibilidade de acesso ao conhecimento em qualquer parte do país com o uso das novas tecnologias. Com a expansão da EAD, foi necessário criar normatização através de leis para regular a sua utilização no país. São essas leis que vão autorizar e regulamentar a oferta de cursos e o funcionamento de instituições de ensino, que oferecem essa modalidade de ensino e serão apresentadas na subseção seguinte.

3.2.1 Marco legal da EAD

No Brasil, as legislações para a modalidade educativa a distância surgiram muito tempo após as primeiras iniciativas neste tipo de ensino, que eram informais. As bases legais para a EAD foram estabelecidas por várias leis, decretos, e portarias criadas para regulamentar essa modalidade educacional.

A primeira legislação brasileira, que trata da EAD, surgiu na década de 70, no governo de Garrastazu Médici. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº. 5.692/71, artigo 25, § 2º oportuniza a atuação de curso supletivo utilizando-se dos meios de comunicação vigente na época, como o rádio, a televisão e ainda a correspondência.

Após duas décadas, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (Lei nº. 9.394/1996) assinada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza. O artigo 80 desta lei introduziu o conceito de EAD e possibilitou o ensino à distância na educação básica, nos cursos de graduação e pós-graduação, abrangendo assim, um maior leque para sua área de atuação. De acordo com esta lei, fica estabelecido 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.” (BRASIL, 2006). Este dispositivo legal foi regulamentado somente em 2005.

Em 1998, o MEC institui a Portaria nº 301, que visa normatizar os procedimentos para credenciar instituições para ofertar cursos de graduação e educação tecnológica na modalidade a distância, e ainda neste ano o Decreto nº 2.561 vem modificar os artigos 11 e 12 do Decreto 2.494/98.

O Decreto 2494/98 visa regulamentar o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96), e apresenta a exigência pela qualidade da educação nas instituições de ensino e declara que estas serão passíveis de punição caso não cumpram os requisitos de qualidade a serem estabelecidas pelo ministério. No seu artigo 2, § 6º afirma que:

A falta de **atendimento aos padrões de qualidade** e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligências, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise apurá-los, sustentando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, **podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento**. (BRASIL, 1998, p. 1, grifo nosso).

Porém, estes critérios de qualidade foram instituídos pelo MEC muito tempo depois, em 2003, através dos referencias de qualidade para o ensino a distância em uma versão preliminar, que foi modificada em 2007, devido à necessidade de atualização.

A educação brasileira passou por reforma ao ser instituída a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem por objetivo aumentar o nível escolar da população, melhorar a qualidade do ensino de modo geral e diminuir as desigualdades sociais dando acesso e condições para a permanência na educação pública.

Este plano governamental aduziu que o país deveria inserir na educação superior 30% dos indivíduos na faixa etária de 18 aos 24 anos, até o ano de 2010. Alcançar esse propósito foi um grande desafio, visto que o índice de sujeitos no ensino superior é baixo no Brasil, com percentuais de 9% a 12%, no período, no restante da América Latina esse percentual estava acima de 20% (TOSCHI, 2004).

Isso demonstrou o quanto o país estava com um número defasado em relação à inserção de pessoas no ensino superior em comparação a América Latina. Além disso, o país se depara com uma extensão territorial muito maior em relação a estes outros países, o que dificulta o acesso a educação nos interiores do Brasil e

uma grande defasagem de professores para a educação básica, o que fez com que o país oferecesse curso superior a distância em licenciatura para atender a essa demanda em curto prazo.

Após o prazo de 10 anos estabelecido pelo PNE, o seu objetivo não foi alcançado, atingindo menos da metade estabelecida de 30% dos sujeitos da faixa etária determinada. Desse modo, foi instituída uma nova meta pelo governo federal com o PNE do decênio 2011-2020, na qual busca-se atingir o índice de 33% (BRASIL, 2010, p. 78).

Ainda em 2001, surge a Portaria nº. 2253/2001 que regula a oferta de disciplinas semi-presenciais em cursos presenciais reconhecidos por IES federais, porém esta portaria foi revogada em 2004 e substituída pela Portaria 4059 de 2005, que permite que IES ofereçam disciplinas que fazem parte do currículo, utilizando modalidade semi-presencial que vem a ser:

Qualquer atividade didática, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centradas na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes da informação que utilizem tecnologia de comunicação remota (BRASIL, 2004, p. 34).

A referida Portaria versa que os cursos superiores poderão ofertar 20% da carga horária por meio da modalidade a distância. Além disso, orienta que a tutoria das disciplinas semi-presenciais deve ter professores qualificados com horários específicos e a avaliação da aprendizagem deve ser presencial.

Em 2004, entrou em vigor a Portaria 37 do MEC, que criou o Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior (GTEADES). Segundo Riccio (2010, p. 150) “o GTEADES era composto por uma equipe multidisciplinar de pesquisadores, dentre eles um representante da UFBA”, e objetivava subsidiar elaboração de estratégias para EAD nas universidades sendo responsável por realizar estudos, pesquisas, debates, seminários com a participação de instituições voltadas para a EAD com intuito de preparar o documento de ações estratégicas em ensino superior a distância em âmbito nacional. (SESU, 2004, p. 1).

Ainda em 2004, a Portaria Ministerial n. 4.059 revoga a Portaria n. 2.253/2001, e define o modo semipresencial, que segundo o parágrafo 1 da referida Portaria:

§ 1^o. [...] caracteriza-se a modalidade semi-presencial como 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 (BRASIL, 2004, p. 34).

Além disso, a Portaria versa também sobre a oferta de 20% da carga horária dos cursos semipresencial no ensino superior afirmando que: “[...] § 2 poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.” (BRASIL, 2004, p. 34). A Portaria aduz ainda a necessidade de haver encontros presenciais e realização de tutorias por parte de professores com qualificação conforme o projeto do curso.

Em 2005, o Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro, assinado pelo presidente Luiz Inácio da Silva e o ministro Fernando Haddad, “[...] regulamenta o artigo 80 da lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.” (BRASIL, 2005, p. 1). Este decreto apresenta as condições para que se possa credenciar instituições de ensino superior objetivando ofertar cursos a distância e revogar os Decretos n. 2.494/98 e o n.º 2.561/98.

As principais condições para credenciamento estabelecido pelo referido Decreto são: a) elaborar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); b) o projeto pedagógico; c) possuir corpo técnico e corpo docente qualificado para atuar na área; d) dispor de ambiente físico com suporte tecnológico e atendimento *online* para os docentes e discentes nos polos de ensino e descrição dos serviços de suporte alinhado com o projeto pedagógico (BRASIL, 2005). Além disso, passa a ser permitida a oferta de curso a distância para o ensino superior nos níveis de mestrado e doutorado. É o que figura no seu artigo 2º:

A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: [...] V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) sequenciais; b) de graduação; c) de especialização; d) de mestrado; e e) de doutorado. (BRASIL, 2005, p. 2).

Um novo passo na legislação brasileira foi o Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), “[...]”

voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de democratizar e expandir a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. (BRASIL, 2006, p. 1).

Já a 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.” (BRASIL, 2007, p. 1). A Portaria ressalta que, as instituições que já foram credenciadas no sistema federal ou estadual, podem requerer o credenciamento para oferecer cursos a distância.

Nesse mesmo ano, foi criada a Resolução do CNE nº 1, que “[...] estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização.” (BRASIL, 2007, p. 9). Esta resolução foi modificada pela Resolução CNE/CES nº 5, de 25 de setembro de 2008, e “[...] estabelece normas para o credenciamento especial de Instituições não Educacionais para oferta de cursos de especialização.” O seu 1º artigo versa que a partir desta resolução, se estabelece as regras para credenciar, de modo especial, instituições não-educacionais para oferecer cursos de pós-graduação a nível de especialização, nas modalidades presencial e a distância. No seu artigo 7 fica determinado o tipo de instituição, que poderá receber o credenciamento especial. De acordo com a Resolução referida:

O credenciamento especial para a oferta de cursos de especialização na modalidade à distância é restrito às instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa. (BRASIL, 2008, p. 2).

Ainda, em 2007, os referenciais de qualidade para a EAD são atualizados e entram em vigor, apesar de não terem a obrigatoriedade de uma lei, serve como padrão a ser seguido para oferecer subsídios ao MEC, no sentido de ser parâmetro para regular, supervisionar e avaliar a EAD. É uma diretriz que visa orientar as instituições educacionais que adotaram a EAD para qualificar seus cursos. Os referenciais têm como objetivo principal:

Apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das

condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade. (BRASIL, 2007, p. 2).

Apesar de não ser uma lei, os referenciais tem caráter normativo, para um controle de qualidade deste tipo de ensino e pode ser um dos critérios de descredenciamento de cursos que não atenderem a esse parâmetro de qualidade. Em 2008, a Resolução CD/FNDE nº. 24 apresenta procedimentos para dar suporte financeiro para as universidades que fazem parte do Sistema UAB, ligado à Capes e à Seed/MEC, nos anos de 2008/2009. (BRASIL, 2008).

Em 2009 foram instituídos critérios para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa na esfera da UAB ligado a Capes, a serem pagas pelo FNDE. Estas bolsas devem ser concedidas por um período de no máximo quatro anos. Esses critérios são estabelecidos através da Resolução CD/FNDE nº. 26/2009. (BRASIL, 2009).

Em 2010, o Congresso Nacional recebeu o PL 8.035/10 elaborado pelo poder executivo, que criou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com metas a serem alcançadas no Brasil até 2020, envolvendo a EAD, como a Meta 10, que visa promover a relação da EJA com educação profissional por meio de cursos planejados, de acordo com a realidade do público da EJA, inclusive na modalidade de educação a distância, como também, o aumento da oferta de cursos de pós-graduação conforme é apresentado na Meta 14, do projeto que visa “[...] expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil.” (BRASIL, 2010, p. 16).

Em 2011, foi criado um Projeto de Lei – PL 2435/2011, por Ricardo Izar Júnior, que está em estudo pela câmara, e visa regulamentar as atividades realizadas pelo tutor. Propõe uma formação mínima e certificação para estes. De acordo com esse PL:

Nos casos de cursos credenciados ou autorizados pelos sistemas de ensino federal e estaduais, só poderão exercer a atividade os concluintes do ensino superior, preferencialmente com especialização *lato sensu*. A habilitação e/ou certificação também será obrigatória e poderá ser oferecida por instituições públicas ou privadas, com carga horária nunca inferior a 420 horas. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2012).

A previsão do PL em relação aos tutores de ensino médio e superior tecnólogo é que:

O projeto isenta da obrigatoriedade de certificação os concluintes de ensino médio técnico ou superior tecnólogo, desde que seja para atuar na área de mesma formação. Também ficam isentos os tutores de educação a distância que estejam ininterruptamente em exercício há pelo menos 3 anos, até a data da publicação da lei. (IDEM).

Este PL foi analisado e rejeitado pelas comissões responsáveis em 2012, alegando ser a tutoria uma atividade docente não podendo, desse modo, ser tratada como outra profissão. Foram várias as iniciativas em relação à legalidade da EAD no Brasil, mas a efetivação de uma legislação para EAD no país iniciou de forma morosa, houve uma pequena iniciativa na década de 1970, no governo Medici, que visava regular a oferta de cursos supletivos.

No governo do presidente Fernando Henrique, houve um avanço com a possibilidade de oferecer curso a distância do ensino básico a pós-graduação, mas a legislação da EAD estagnou-se, e começou a avançar a partir de 2003, no governo de Luiz Inácio da Silva com as legislações visando qualificar a EAD com o objetivo de proporcionar acesso ao ensino superior às diversas camadas populacionais do país. Mas, apesar do tempo existente e da sua legalidade, a EAD se depara, ainda hoje, com questionamentos sobre a qualidade, embora atualmente tenha se tornado parte da educação formal, e inclusive nas universidades públicas. Com isso, há no Brasil várias iniciativas de universidades públicas em EAD que vem se desenvolvendo, que serão apresentadas na subseção seguinte.

3.2.2 iniciativas em ensino superior a distância no Brasil

Na história da educação do Brasil há diversos acontecimentos relacionados ao ensino a distância. Com o passar dos anos essas iniciativas também chegaram às universidades.

A EAD no ensino superior brasileiro teve seu início no século passado com o avanço das TIC. Essas novas tecnologias influenciaram toda a sociedade, o modo de realizar o trabalho, e conseqüentemente a educação. Conforme Litto; Formiga (2009, p. 209), “[...] nesse sentido, a EAD e as universidades, bem como outros tipos

de educacionais de nível superior, também estão sendo influenciadas pelo impacto causado pelas TIC.” A EAD no ensino superior inicia-se a partir da terceira geração das tecnologias e, ao utilizar essas novas tecnologias ela traz outras possibilidades no seu fazer educacional utilizando o computador e a internet. Ainda segundo Litto e Formiga,

A EAD se vê diante de uma nova geração, em relação a outras anteriores definidas pelas tecnologias da época, e as instituições de educação superior se deparam com o atendimento a uma demanda crescente por acesso ao conhecimento e a formação profissional para atuar em um mercado capitalista qualitativamente diferente. (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 209).

A educação a distância, no ensino superior, se desenvolveu no momento em que o mercado tinha uma demanda, e as universidades encontraram esse contexto de um mercado emergente por profissionais. Além disso, ela foi marcada pela evolução das TIC na década de 1990, e um contexto político, pois o Estado sempre teve forte influência nas decisões da área educacional com a criação de políticas públicas e legislações. É válido ressaltar, que na mesma década em que foi instituída a EAD, nas instituições de ensino superior, o governo reconheceu essa modalidade de ensino através da LDB 9.394/96. Com isto, muitas universidades no Brasil já vêm desenvolvendo algumas experiências em ensino a distância.

Uma das primeiras universidades com iniciativa educacional na modalidade EAD foi a Universidade de Brasília (UnB). Criada em 1962 e idealizada pelo educador Anísio Teixeira juntamente com o antropólogo Darcy Ribeiro, e projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer, esta universidade sofreu diversas invasões militares nos anos de 1964, 1965 e 1968 e foi nesse cenário que a UnB teve a sua primeira iniciativa em ensino a distância. No ano de 1973, esta universidade foi a primeira instituição a ter uma iniciativa em EAD. De acordo com Litto e Formiga (2009, p. 10),

No campo da educação superior, a UnB constituiu-se em uma base para programas de projeção, entretanto, o movimento militar responsável pelo regime ditatorial, que vigorou por muitos anos, restringiu a autonomia e sepultou as boas iniciativas.

Desse modo, o regime militar interferiu na autonomia da universidade e no processo de implantação do sistema EAD e, em 1977, mais uma vez a universidade foi invadida pelos militares devido a uma greve estudantil. As invasões militares

chegaram ao fim em 1979, quando o Congresso veio a aprovar a Lei de Anistia. Nesse mesmo ano, a UnB firmou um acordo com a *Open University* (Inglaterra) para oferecer cursos de extensão a distância. Convênio que teve uma duração de seis anos. Segundo Mueller (2000, p. 3) “[...] a Universidade de Brasília estabeleceu o Núcleo de Educação à Distância, o NED, em 1999, que oferece cursos de extensão graduação e pós-graduação.” No final de 2003, foi criada a Portaria n. 4.055 que regulamenta e credencia a Fundação UnB, autorizando esta universidade a oferecer cursos de graduação e pós-graduação a distância.

A UnB teve, durante anos, iniciativas em EAD, porém ao estabelecer uma parceria em 2005/2006 com o MEC começou a oferecer regularmente o ensino superior a distância pelo programa UAB. A UNB adotou também políticas governamentais de promover a inclusão digital a partir do uso de *softwares* não proprietários, a universidade adotou a plataforma *Moodle* para servir como Ambiente Virtual de Aprendizagem. Em 2006, foram iniciados os cursos através da UAB com um projeto chamado ‘Piloto’ conveniado com o Banco do Brasil. (UNB, 2013).

Dando seguimento as ações para estabelecer a EAD, foi realizado o primeiro vestibular para os cursos de licenciatura a partir do programa UAB, onde foram disponibilizadas 1.080 vagas distribuídas nos cursos (Artes Visuais, Música, Teatro, Letras/Português, Pedagogia e Educação Física). Na sequência, o vestibular para graduação a distância do Programa Pró-licenciatura ofereceu os cursos de Artes Visuais, Biologia, Teatro e Educação Física com um total de 1.311 vagas para formar professores em atividade no ensino das séries finais e ensino médio do ensino público, que não tinham formação para o exercício da docência. O Pró-licenciatura é:

Um programa de formação inicial, desenvolvido junto às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias ou confessionais. É dirigido a professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino que não tenham a habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura). (UNB, 2012).

No ano seguinte, a UnB abriu a primeira turma de Especialização em Educação Continuada e a Distância. Foram matriculados 107 estudantes. No segundo semestre de 2006, um novo vestibular para graduação foi oferecido pelo programa UAB com novos cursos de Licenciatura em Biologia e Geografia.

Em 2009, a UnB abre inscrições para os cursos de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar e Especialização de Jovens e Adultos na Diversidade e Cidadania. Foram oferecidas ao todo 859 vagas disponibilizadas em 10 polos de ensino. Estes cursos acontecem em parceria com o programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (Faced) e a UAB/UnB.

No ano consecutivo, a UAB/UnB teve início o curso de graduação em Administração Pública aprovado pelo MEC com oferta de 280 vagas distribuídos em cinco polos de ensino, localizados no interior do Acre, São Paulo, Distrito Federal. (UNB, 2013). Atualmente, a UnB disponibiliza vários cursos de licenciatura, de especialização e extensão, ao oferta-los, essa universidade conta com diversos polos de ensino espalhados pelos estados brasileiros, tais como, Acre, Mato Grosso, Tocantins, Bahia, Espírito Santo, São Paulo, Minas Gerais, Alagoas, Paraíba, Distrito Federal.

O polo de ensino é uma unidade organizada para atender o estudante do curso a distância. É formado por uma equipe de profissionais (coordenador de polo, tutor, secretária, bibliotecário e técnico do laboratório de informática) preparados para dar todo o suporte necessário visando o desenvolvimento e aprendizagem do estudante.

No polo, os estudantes têm acesso aos encontros presenciais, provas, atividades presenciais, atendimento dos tutores, acesso à biblioteca física e virtual e ao laboratório de informática com computadores conectados a internet. A organização e administração do polo são de responsabilidade da administração pública do município ou do estado. Para que um polo funcione é necessário possuir uma boa infraestrutura para atender aos discentes. (UAB, 2009).

O MEC, em conjunto com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e também empresas estatais, criaram em 2005, a Universidade Aberta do Brasil, como parte de políticas públicas e gestão da educação de nível superior que atua em “[...] parceria entre os municípios, Instituições públicas de Ensino Superior e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Ipes/Capes) em prol da formação de professores no Brasil” (DURAN et al., 2012, p. 1).

Essa política é uma articulação realizada entre a Secretaria de Educação a Distância - Seed/MEC (extinta em 2011) e a Diretoria de Educação à Distância da

Capex com intuito de expandir o ensino superior a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A UAB é um sistema, no qual faz parte um conjunto de universidades públicas do país. Ela objetiva ofertar a população que não tem recursos e acesso à formação acadêmica, um ensino superior de qualidade, através da modalidade de educação a distância, utilizando em sua metodologia o uso das TIC.

Considerada como um sistema, a UAB funciona a partir da articulação e parceria das universidades públicas nos âmbitos governamental federal, estadual e municipal. Este sistema educacional faz com que o ensino superior chegue a locais geograficamente distantes, por meio da criação de polos de ensino. As aulas são ministradas pelas instituições de ensino superior que estão credenciadas pela UAB e, são transmitidas para os polos, conforme Figura 16.

Figura 16 - Funcionamento Sistêmico da UAB



Fonte: Brasil (2008).

A UAB é norteada por alguns eixos essenciais que lhe servem de sustentação para o seu fazer:

- a) democratização do acesso ao ensino superior através de instituições públicas;
- b) possibilitar a expansão do ensino superior segundo as propostas educacionais dos estados e municípios, através do aprimoramento dos processos de gestão das instituições de educação superior;
- c) ensino superior a distância deve ser avaliado com base nos processos de flexibilização e regulação instituída pelo MEC;
- d) motivar a investigação em educação superior a distância no Brasil;
- e) financiar os processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (CAPES, 2012).

Com a criação da UAB em 2005, começa uma nova etapa do seu estabelecimento, que inicia o processo de parcerias com as universidades, ou seja, as IES passaram a fazer parte do Sistema UAB a partir do convênio do MEC com as universidades públicas credenciadas a partir do Decreto 5.622/2005.

A partir de então, surgem os primeiros cursos realizados pela UAB feitos a partir das publicações de editais. O UAB1, referente o ano de 2005, foi o primeiro edital que possibilitou a efetivação do sistema UAB, através da seleção de propostas de curso criadas por IES federais e, apresentação por parte dos municípios e estados, da criação de polos presenciais. Já em outubro de 2006 foi publicado no DOU n. 200 o 2º edital, o UAB2 que possibilitou que todas as instituições públicas pudessem participar. (RICCIO, 2010).

Em 2007, a UAB disponibilizou recursos financeiros para as IES investirem na ampliação do acervo dos polos presenciais. A aquisição dos títulos é realizada levando em consideração as áreas referentes aos cursos que fazem parte dos polos, a partir da indicação dos coordenadores do curso em conformidade com os coordenadores do sistema UAB. No ano seguinte, em 2008, o Sistema UAB promoveu a criação de cursos na área de Administração, de Gestão Pública e cursos técnicos. (CAPES, 2013).

Desse modo, universidades federais, estaduais e institutos federais, perfazendo um total de 88 instituições, passaram a ser conveniadas com a UAB em 2009. Além disso, foram selecionados 163 polos de ensino com o objetivo de atender a demanda e oferta de formação e educação continuada para os docentes das séries iniciais lotados na rede pública, de modo que a rede foi ampliada para

720 polos. De 2007 a 2009, foram aprovados e estabelecidos 557 polos presenciais com 187.154 vagas criadas. (CAPES, 2013).

Os cursos oferecidos pelo sistema UAB possuem uma estrutura preparada, que são os polos de ensino ou apoio presencial, servindo de suporte para os participantes dos cursos e, com sala de aula para os encontros presenciais entre tutores e estudantes. É o que ressalta Duran ao afirmar que:

Nesse sistema, os cursos são semipresenciais e os polos de apoio presencial constituem um forte elemento estrutural. Em geral, os polos têm como estrutura básica, computadores e acesso à Internet, biblioteca, sala de coordenação e de escritório, salas para estudo individual e em grupo, para as atividades de tutores presenciais e reuniões presenciais entre alunos e funcionários. (DURAN et al., 2012, p. 1).

Os polos de apoio presencial são unidades operacionais presenciais, onde as atividades pedagógicas e administrativas, dos cursos ministrados a distância no âmbito do sistema UAB, são mantidos pelo governo, que oferece uma estrutura para que ocorram os encontros presenciais com os estudantes e estes possam acompanhar o curso a distância e também serem orientados, realizar avaliações, práticas de laboratório, como também utilizar a biblioteca.

A UAB promove uma integração das universidades de ensino superior em conjunto com o governo, estabelecendo qual universidade se responsabilizará pela ministração dos cursos em determinado local através dos polos de ensino, de modo que o ótimo funcionamento dos cursos seja garantido. Sendo assim, “[...] o MEC fica responsável por coordenar a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do sistema UAB.” (BRASIL, 2006, p. 2).

Todo esse aparato visa com que a UAB venha a contribuir de forma significativa para a democratização do ensino superior de qualidade. Para tanto, a UAB tem um aparato legal para a sua institucionalização e funcionamento.

O Decreto Federal nº. 5.800, publicado em 08 de junho de 2006, no Diário Oficial da União, assinado pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva e o ministro Fernando Haddad, rege a UAB estabelece as suas diretrizes. Este referido Decreto aduz que a UAB tem como finalidade desenvolver a EAD, a fim de promover a sua expansão e oferta de educação superior no Brasil. Nele ficam estabelecidos os objetivos da UAB que são:

- a) ofertar cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para docentes das séries iniciais;

- b) ofertar cursos superiores para capacitar os dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica nos âmbitos estaduais, federais e municipais;
- c) ofertar cursos superiores nas diversas áreas;
- d) aumentar o ingresso da população à educação superior pública;
- e) diminuir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as regiões do País;
- f) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- g) promover o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação à distância, e a pesquisa em novas metodologias de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006).

Estes são os objetivos que norteiam a UAB, de modo que cumpra o seu papel na sociedade, que é oferecer ensino superior às diversas camadas populacionais do país a partir das instituições de ensino superior espalhadas pelo Brasil que fazem parte do sistema UAB. Há várias iniciativas em EAD no ensino superior no Brasil, e estas apresentadas, são as mais significativas neste tipo de ensino. Muitas experiências, na modalidade educacional superior a distância no Brasil, têm influência de universidades estrangeiras, a exemplo da *Open University* e *UNED*. Logo, essas experiências em EAD no país são influenciadas pelo modelo fordista de educação, pois essas universidades tidas como parâmetro são organizadas a partir desse modelo industrial, um exemplo disso, é adoção de termos como, tutor, professor conteudista, etc.

Na Bahia, surgiu em 1969, o IRDEB que proporcionava a sociedade baiana, uma diversidade de programas educacionais inclusive na formação de professores. Este projeto veio substituir as ações do Projeto Minerva, pois esse estado não desejava participar dessa proposta educacional, por não concordar com a sua concepção, cursos e a forma como os conteúdos eram apresentados.

As tecnologias utilizadas pelo IRDEB nas suas ações eram da primeira e segunda geração da EAD, como, a radiodifusão, a televisão e a correspondência. Seus programas foram de ordem educacional, mas também voltados para a cultura, recreação e informações.

Estas foram algumas iniciativas em educação a distância no Brasil, sendo que no ensino superior público há parceria entre a UAB e universidades públicas de ensino. Além dessa parceria, há cursos que possuem convênios com o MEC e

outras instituições governamentais, assim como, a Universidade Federal da Bahia, que será apresentada no capítulo a seguir.

4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

Neste capítulo, apresentam-se as principais ações voltadas para o ensino a distância na UFBA, como surgiu esta modalidade de ensino, e os primeiros passos para a sua efetivação. Em seguida, expõem-se os primeiros cursos que iniciaram essa experiência.

A Faculdade de Educação (Faced) é considerada pioneira em EAD na UFBA, pois realizou e realiza iniciativas nesta modalidade educativa de ensino. O primeiro registro de curso oferecido na modalidade a distância na UFBA foi o de 'Metodologia do Ensino Superior', oferecido pela Faced nos anos 80. Segundo os registros de Pretto e Picanço,

A FACED participa deste movimento voltado para a consolidação da EAD na UFBA desde o momento que realizou as primeiras experiências de oferta de cursos a distância, através de um curso de metodologia do ensino superior, a partir de material impresso, promovido pelo professor Fernando Floriano, vinculado ao departamento de Educação I, na década de 1980. (PRETTO; PICANÇO, 2005, p. 48).

Foi uma experiência pautada na primeira geração da EAD, com o uso de materiais impresso para a realização do ensino e aprendizagem, e a comunicação entre professor e estudante ocorria de forma assíncrona. No entanto, a partir da década de 1990, a universidade iniciou algumas experiências em EAD através de iniciativas isoladas de algumas unidades de ensino (RICCIO, 2005), e essas iniciativas ainda permanecem de modo isolado até o presente momento.

Também na década de 1990 iniciaram na UFBA os estudos sobre AVA e EAD na Faced e na Faculdade de Comunicação (Facom). Com intuito de investir nessa modalidade de ensino, iniciaram-se na Faced os estudos e as discussões sobre a referida temática por meio do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Currículo, Comunicação e Cultura (Nepec), o qual foi dividido e deu origem a outros grupos como o Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologia (GEC) em 1994 e a Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em Informação, Currículo e Trabalho (REDPECT) em 1997.

Ao ser criado, o GEC tinha como finalidade estudar “[...] a presença [das] tecnologias na educação com o objetivo de investigar e aprofundar o significado

pedagógico destes novos recursos tecnológicos, propondo alternativas de incorporação dos mesmos aos processos educacionais [...]” (GEC, 2012, p.1).

Por meio do GEC foi instituído o Programa de Formação Continuada em Nível Superior que foi oferecido para os professores de Salvador e do município de Irecê, através de uma parceria da Faced com as prefeituras dessas cidades. Outra ação desenvolvida pelo GEC foi o projeto Tabuleiro Digital, idealizado pelo professor Nelson Preto, desenvolvido em 2004 (Figura 17).

Figura 17 - Tabuleiro Digital em 2004



Fonte: Tabuleiro Digital (2013).

Segundo Neves e Gomes (2008, p. 5), esse projeto foi uma “[...] iniciativa da Faced pela inclusão digital da comunidade universitária e pelo público externo.” O Tabuleiro Digital foi fruto de uma parceria realizada entre a UFBA, a Petrobrás e a Fundação ADM. Contou também, com apoio do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia e do Projeto Software Livre da Bahia. (NEVES; GOMES, 2008).

Para concretização do projeto foram disponibilizados, pelos três andares da Faced, vinte terminais de computadores com *Software Livre*, com o objetivo de proporcionar acesso, de forma democrática, ao uso das TIC para a comunidade acadêmica da UFBA e a comunidade que vive no entorno desta universidade. O projeto objetivava também favorecer a divulgação, utilização de *software livre*, como também divulgar e constituir a cultura digital. Souza (2008, p. 49) afirma que o Tabuleiro Digital:

[...] constitui-se para favorecer a universalização do acesso à tecnologia da informação, através de terminais de acesso público e livre a computadores conectados à internet, objetivando, assim, a leitura/escrita de e-mails e navegação nas páginas da internet.

Nesse sentido, o Tabuleiro Digital está em sintonia com objetivo do Programa da Sociedade da Informação, o Livro Verde, de inclusão digital para as populações sem acesso as TIC e o incentivo ao uso dos *Softwares Livres*.

Atualmente, na Faced, esse projeto não dispõe mais dos serviços propostos nesse programa para a comunidade acadêmica e não acadêmica, e os seus equipamentos (computadores) se encontram em desuso. (Figura 18).

Figura 18 – Fotografia do Tabuleiro Digital em 2013



Fonte: Própria autora em 2013.

Quanto a Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em Informação, Currículo e Trabalho (REDPECT), esta foi uma iniciativa da professora Terezinha Froes Burnham, “[...] formada por grupos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação dos cursos de Ciência da Informação (ICI) e Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia.” (REDPECT, 2012, p.1). Participam também deste grupo pesquisadores que fazem parte de várias unidades da UFBA e outras universidades. Segundo Riccio (2010, p. 133), “[...] esses dois grupos concentram, hoje, a grande maioria da produção acadêmica da UFBA sobre EAD e tecnologias de informação e comunicação na educação.”

Em 1996, a Facom criou um grupo de pesquisa intitulado Ciberpesquisa, tendo como fomentadores os professores André Lemos, Marcos Palácios e Cláudio Cardoso. Este grupo tinha como propósito realizar estudos sobre a cibercultura, se

tornou uma referência no Brasil em estudos sobre essa temática, e era responsável pelo Projeto Sala de Aula que utilizava a internet para oferecer cursos online, que perdurou de 1997 a 2002, sendo considerado como uma atividade de extensão universitária da Facom, envolvendo sujeitos adultos. (CIBERPESQUISA, 2009).

Ao ser lançado o Projeto Sala de Aula, foram realizados 21 cursos, porém ao final de 2002, o projeto sofreu um progressivo esvaziamento a partir do momento em que os seus fundadores passaram a assumir novas funções na UFBA, o que levou a redução do tempo disponível para motivar as pessoas a participar, inovar e operacionalizar o projeto. (LEMOS; CARDOSO; PALÁCIOS, 2005).

A UFBA criou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2004-2008, assinado pelo Reitor Naomar Monteiro de Almeida Filho, o qual apresentou as primeiras ações em relação a EAD. Neste documento, é evidenciado o interesse da universidade em investir na Educação a Distância quando ele registra a pretensão de aumentar o número de vagas e variar a oferta dos cursos criando cursos a distância, contribuindo com a expansão do ensino público superior na Bahia.

Além disso, dentro dos objetivos norteadores do PDI desse período, a UFBA visava aumentar e variar as suas atividades de ensino através da graduação, pós-graduação e extensão a distância, semi-presencial e ainda de cursos sequenciais, ficando assim estabelecida como meta ofertar um curso de graduação à distância em 2004 e dois novos cursos até 2007. Quanto à pós-graduação a meta é ofertar cursos de pós-graduação por meio de ensino a distância. (UFBA, 2004).

Ainda em 2004, a universidade passa a adotar o sistema *Moodle* a partir da iniciativa dos professores Nelson Preto e Jerônimo Bezerra da Faced. Este sistema foi disponibilizado para toda a comunidade da universidade ao fazer parte de um projeto do CPD da UFBA, e que vigora ainda até o presente momento.

Em 2005, a Universidade estabelece a partir da Resolução nº 03/2005, a regulamentação dos cursos de graduação à distância. A resolução tem como regras gerais ser fundamentada na autoaprendizagem; flexibilidade no processo de autoaprendizagem; mediação por parte do docente; materiais didáticos disponibilizado em diversos meios das TIC e, objetiva ofertar os cursos de graduação de modo a democratizar o acesso ao estudo de qualidade vencendo os limites geográficos e temporais, preservando aos valores sociais e culturais dos estudantes permitindo o seu desenvolvimento no próprio meio cultural onde vivem (UFBA, 2005).

A resolução também apresentou algumas características, de como deve ser o ensino a distância na UFBA, tais como: a interação constante entre docente, estudante e o tutor; abertura ao acesso em tempo real ou não; a flexibilidade do processo de apropriação do conhecimento; adoção de uma didática e metodologia de ensino presencial ou semipresencial; superação da barreira geográfica e das relações espaço tempo; estimular a formação continuada de modo permanente; favorecer que o estudante permaneça em seu espaço geográfico e cultural (UFBA, 2005).

Complementando as ações do PDI, ainda em 2005, o Projeto Pedagógico para os cursos de graduação foi criado e tornou-se uma referência na UFBA para uma política pedagógica institucional orientadora das reformulações pedagógicas da graduação, como também da pós-graduação juntamente com a extensão, inclusive, para os projetos pedagógicos em EAD nos dias atuais.

Dentro do conjunto de ações para efetivação dos cursos a distância, também foi criado o Plano Institucional de EAD 2006-2008, que visa à definição de uma forma de gestão inicial, para elaborar o modelo de gestão institucional que se deseja criar para a EAD na UFBA, de forma que seja garantido o ensino superior de qualidade a distância. (UFBA, 2006)

Ao realizar várias ações voltadas para educação superior a distância, a UFBA buscou integrar e articular essas ações de modo a institucionalizar os cursos a distância. Nesse aspecto, de acordo com Burnham (2007), por meio da Portaria 187/2006, o Reitor Naomar Monteiro Filho formou provisoriamente uma Comissão Institucional da EAD (CEAD), ligada à reitoria, com objetivo de cuidar dos projetos e atividades relacionadas à EAD no período de 2006-2008 com a gestão dos planos e atividades nesta modalidade de ensino, além de criar um Núcleo de Educação a Distância (NEAD). No entanto, este núcleo permaneceu em projeto de criação, de modo que não foi possível atuar dando apoio às iniciativas.

Durante o ano de 2006, ocorreu também o credenciamento da UFBA para oferecer o curso a distância através da Portaria nº 1.673, de 5/10/06, publicada no DOU de 9/10/06 pelo ministro da educação Fernando Haddad, que permitiu oferecer o curso de graduação na modalidade a distância por um período de cinco anos. É o que atesta com louvor o parecer homologado pelo referido DOU,

Urge, portanto, aprovar o credenciamento da UFBA para oferta de cursos superiores a distância especialmente por ser esta Universidade uma das poucas IFES que cumpriu rapidamente a exigência de elaborar seu PDI. (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, em outubro de 2006, se deu a aprovação do curso de Licenciatura em Matemática a Distância pela UAB. Ainda no mesmo ano, é iniciado o curso de “Licenciatura em Libras, uma parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, a qual a UFBA atua como um polo de ensino [...] no Instituto de Letras.” (RICCIO, 2010, p.339).

Em 2007 foi oferecido, desta vez na área de saúde, o curso de Especialização em Saúde da Família com ênfase em Gerenciamento de Processos de Trabalho ofertado pela Escola de Enfermagem.

Dentro das diversas ações de ensino a distância na UFBA, em 2009 foi iniciado o Projeto EAD-CPD-*Moodle* UFBA. Trata-se de um plano de expansão da EAD por meio CPD projetado para ser realizado no período de janeiro de 2009 a dezembro de 2010, visando expandir a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* em todos os âmbitos da universidade. Esse projeto tinha como responsabilidade a gestão do *Moodle* na universidade. Assim, o CPD passou a oferecer vários cursos voltados para a formação de professores para utilização do ambiente *Moodle* e, em 2010 o Projeto EAD-CPD-*Moodle* promoveu o “Curso *Moodle* para professores: a educação *online* na UFBA”, em parceria com a UAB.

Ainda em 2009, a Net Escola do Instituto de Saúde Coletiva (ISC) em parceria com o Ministério da Saúde e Sesab realizou a sua primeira iniciativa em EAD com o curso de ‘Especialização Saúde Coletiva: Concentração em Gestão Pública Municipal’ com o objetivo de aprimorar a atuação dos gestores de saúde conforme as diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS).

Neste curso foram ofertadas 150 vagas para gestores de saúde do município do estado da Bahia, sendo que 124 foram matriculados. O curso teve duração de um ano (2009-2010) com carga horária de 360 horas e encontros presenciais o qual teve como estratégia pedagógica as seguintes ações:

[...] os alunos foram distribuídos em grupos, identificados pelas macrorregiões geográficas onde trabalhavam. As atividades valorizavam a articulação entre teoria e prática. Foram combinadas várias estratégias pedagógicas, como debates com mesas-redondas, painéis e trabalhos em grupo com recursos de áudio, vídeo, material impresso, ferramentas da internet, videoaulas e fóruns. Todas as atividades foram orientadas e

acompanhadas continuamente por professores tutores. (NET ESCOLA, 2012).

Em 2010, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (Neim\UFBA) abriu inscrição para processo seletivo de tutores por meio do Edital 01 de 22 de junho. O perfil que o Neim estabelece para os candidatos, é que estes deveriam ter mestrado ou especialização, na área de gênero ou feminismo, ou graduado em Ciências Sociais, Direito, Administração e Serviço Social, ter experiência em ensino por no mínimo um ano e dispor de vinte horas semanais para acompanhar os estudantes. Os tutores selecionados atuaram nos cursos de especialização e aperfeiçoamento com foco na temática de gênero e raça. O processo de seleção desses tutores contou com a análise documental, participação e aproveitamento no curso de formação de tutores para EAD oferecido pela UFBA e a entrevista (PPGNEIM, 2010).

Em 2011, houve o Seminário de Educação a Distância (Figura 19) e o curso de Aperfeiçoamento de Instrutores/Multiplicadores do Treinamento de Pessoal de sala de Vacinação promovido pelo Instituto de Saúde Coletiva.

Figura 19 - Seminário de Educação a Distância ISC-UFBA (2011)

Seminário de EDUCAÇÃO a DISTÂNCIA ISC-UFBA

Venha discutir as possibilidades de EAD nas práticas de ensino do ISC

OBJETIVOS

- Aproximar docentes, técnicos e estudantes do ISC à discussão da incorporação tecnológica em processos educativos e os diversos modelos de EAD;
- Trocar experiências das diversas iniciativas de EAD do ISC;
- Analisar e discutir o uso da EAD nos diversos níveis de ensino (graduação e pós-graduação);
- Discutir a forma de gestão das iniciativas do ISC e o papel da Net-Escola de Saúde Coletiva.

PROGRAMAÇÃO

8h30min - 8h45min
Abertura

8h45min - 9h35min
Palestra: EAD na contemporaneidade: desafios, modelos e perspectivas
Simone Lucena (Profª da UNIL)

9h35min - 10h45min
Mesa: Apresentação de Experiências do ISC e debate
(Pisat, Net-Escola, Saúde para Todos, Economia da Saúde, Avaliação na Atenção Básica)

10h45min - 11h
Intervalo

11h - 12h30min
Apreciação de debatedora sobre as experiências apresentadas

12h30min - 14h
Almoço livre

14h - 16h
Trabalho de grupo com roteiro para discussão

16h - 16h15min
Intervalo com Lançamento do Portfólio Net-Escola

16h15min - 18h
Apresentação dos relatórios de grupo

DATA: 12/12/11

Local: Hotel Sol Vitória Marina
Endereço: Av. Sete de Setembro, nº 2068, Vitória. Salvador-BA.

Vagas limitadas (favor confirmar presença até 06/12/11):
3283-7472/7439 ou e-mail: isis.2101@hotmail.com

Realização:
NET Escola
de Saúde Coletiva

Fonte: Instituto de Saúde Coletiva - UFBA, (2011).

O curso contou com 300 estudantes localizados nos Estados do Nordeste. Foi um curso de 180 horas ofertado para os profissionais de enfermagem com experiência em imunização. Trata-se de uma parceria entre o ISC/UFBA e a Secretaria de Vigilância em Saúde.

O referido curso foi ofertado na modalidade a distância, o qual fez uso do sistema *Moodle* além de utilizar vídeo-aula, discussões por meio dos fóruns, atividades em grupo, leituras de material, elaboração de resenhas, entre outras atividades, que foram acompanhadas pelo professor tutor. Quanto à avaliação, é verificado é pontuada a frequência dos estudantes em relação ao AVA e atividades em cada unidade de aprendizagem. Este curso foi concluído em agosto de 2012. (NET ESCOLA, 2012). Neste mesmo ano, houve também uma iniciativa por parte do Instituto de Biologia em parceria com a UAB ao convocar tutores para atuar no curso de Atualização em Educação Ambiental.

Por meio do Edital nº 01/2012 foi aberto um processo de seleção de 15 tutores a distância para atuar no curso de Atualização em Educação Ambiental, no período de 6 a 9 de agosto do mesmo ano, tendo como requisito mínimo o diploma de graduação e atuação no magistério. (UFBA, 2012b, p.1).

Em julho/agosto de 2012, a UFBA abriu inscrições para o processo seletivo de professores autores, a fim de promover a elaboração de materiais didáticos para o curso 'Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras' por meio do Programa a Cor da Bahia. Foi exigido dos candidatos a formação mínima de mestrado, ter acesso a internet, experiência como docente na área da EAD. O processo seletivo conta com três fases: inscrição por meio do preenchimento de formulário, apresentação de plano de conteúdo e documentos comprobatórios; análise do currículo; e entrevista.

Outra convocação realizada pela universidade em agosto de 2012, por meio da Faced/UFBA, MEC/Secadi e UAB, foi o processo seletivo de doze tutores a distância para atuarem, no curso de aperfeiçoamento 'Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade', por um semestre e sem vínculo empregatício com a UFBA. A seleção para as referidas vagas se deu por meio de avaliação dos documentos exigidos (na primeira fase) e participação integral de sessenta horas na Formação de Tutores para EAD e a entrevista.

Segundo o Edital de 27 de agosto de 2012 emitido pela Faced, os candidatos deverão ter como perfil:

Especialização em Educação, Direito ou Ciências Sociais; Graduação Pedagogia, Ciências Sociais, Administração, Direito ou Serviço Social; Ter conhecimento e experiência mínima de 1 (um) ano em atividades típicas de ensino (nível médio ou superior) [...]. (FACED/UFBA, 2012, p. 1).

Além desses critérios, os candidatos devem ter domínio da ferramenta internet de maneira rápida e permanente para dar suporte e realizar a mediação com os estudantes, disponibilidade de vinte horas para acompanhar a turma e também, participar de reuniões com a coordenação do curso, entre outras atribuições.

Ainda, dentro da perspectiva da EAD, a universidade visa capacitar os seus colaboradores (docentes, pesquisadores e técnicos administrativos) para utilizar o ambiente *Moodle* e realizar as atividades, tanto no ensino a distância quanto no presencial, por meio do Projeto EAD promovido pelo UAB/CPD, o qual ofertou o curso '*Moodle* para professores: a docência online na UFBA' nos meses de outubro e novembro de 2012. O curso contou com um total de duzentas vagas, sendo cem para pessoal vinculado a UAB-UFBA, vinte para os parceiros externos e oitenta para a comunidade UFBA, com aulas no ambiente virtual Moodle e dois encontros presenciais.

As exigências estabelecidas para a realização do curso foi ser professor ou técnico da universidade, ser pesquisador de projetos realizados pela UFBA, fazer uso da plataforma *Moodle* na educação a distância, não ter feito essa formação anteriormente e dispor de oito horas semanais de dedicação ao curso. Os participantes utilizam os fóruns de discussões sobre temas relacionados ao curso, de modo colaborativo interagindo com outros participantes, colaborando com a construção coletiva do conhecimento sobre o *Moodle*.

Ainda em 2012, o Instituto de Saúde Coletiva da UFBA, conveniado com a Fundação Estatal em Saúde da Família da Bahia (FESFSUS), promoveu seleção para tutores, para a '*Especialização em Saúde Coletiva: Concentração e Gestão da Educação Básica*', que teve suas atividades iniciadas em 12 de abril de 2013 com duração 360 horas durante o período de um ano. (NET ESCOLA, 2012).

Este é um breve histórico sobre algumas das principais iniciativas realizadas pela UFBA voltadas para a modalidade educativa a distância, que visa relatar como ocorreu o surgimento dessa modalidade de ensino. A partir do que foi exposto, em

termos de iniciativa, é possível observar que foram realizadas várias ações voltadas para a EAD.

Atualmente, a UFBA possui poucas unidades de ensino que ofertam cursos na modalidade a distância e que atuam em parcerias com a UAB, MEC e outras secretarias e instituições. Entretanto, os cursos são ações isoladas das unidades da UFBA, pois ainda não há institucionalização dessa modalidade de ensino na universidade. O núcleo projetado para atuar nessa direção até o momento ainda não foi constituído. Em dezembro de 2012, a UFBA cria o novo PDI 2012-2016, que tem como uma de suas metas investir na modalidade educativa a distância e presencial com a criação de novos cursos (mestrado, doutorado e mestrado profissional) e há proposta de criação de uma Superintendência de Educação a Distância, um órgão ligado a reitoria (UFBA, 2012b).

Desse modo, tendo em vista o investimento da UFBA no ensino a distância, esta pesquisa poderá vir a contribuir com um dos seus propósitos que é o aprimoramento dos cursos existentes e com a qualidade dos cursos futuros, ao investigar sobre o acesso, uso e comportamento informacional dos usuários. Nesse aspecto, o capítulo seguinte discorrerá sobre o comportamento informacional, que está relacionado ao objetivo geral desta pesquisa, que é investigar o acesso, uso e o comportamento informacional dos usuários de sistema de educação a distância na UFBA.

5 COMPORTAMENTO INFORMACIONAL

Um serviço de informação orientado ao usuário implica em se considerar o usuário e o impacto da informação sobre sua vida, inclusive fora dos espaços físicos dos serviços de informação (Jardim; Fonseca, 2004).

O presente capítulo objetiva apresentar, o que vem a ser comportamento informacional na perspectiva da Ciência da Informação. Discorre sobre a trajetória dos estudos do usuário na perspectiva do comportamento informacional, permitindo ao leitor ter noção de como surgiram esses estudos e sua finalidade. Apresentam-se as duas fases do estudo de usuário e o modelo de comportamento de informacional de Wilson (1981, 1996). Esse capítulo relaciona-se ao objetivo geral que visa: investigar o acesso, o uso e o comportamento dos usuários de sistemas de EAD da UFBA.

O comportamento informacional é tema de estudo de diversas áreas do conhecimento, como, Ciência da Computação, Biblioteconomia, Psicologia, Comunicação, entre outras áreas. No campo da CI, o comportamento informacional é uma das áreas de estudo que está centrado no usuário em relação à busca e uso da informação.

Os estudos sobre comportamento informacional se desenvolveram a partir dos estudos de usuário, que tem por finalidade conhecer as necessidades informacionais daqueles que utilizam o sistema de informação, as bibliotecas, o centro de documentação e, também avaliar o atendimento oferecido para suprir as necessidades de informação por parte do usuário. Segundo Figueiredo:

Estudos de usuários são investigações que se fazem para saber o que os indivíduos precisam em matéria de informação, ou então, para saber se as necessidades de informação por parte dos usuários de uma biblioteca ou de um centro de informação estão sendo satisfeitas de maneira adequada. Através destes estudos verifica-se por que, como, e para quais fins os indivíduos usam informação, e quais fatores que afetam tal uso. (FIGUEIREDO, 1994, p. 7).

As primeiras pesquisas efetuadas sobre o estudo de usuário ocorreram em 1948, a partir da Conferência Científica da Sociedade Real no Reino Unido e, em 1958 com a Conferência Internacional de Informação Científica nos Estados Unidos,

as quais trouxeram contribuições para os estudos sobre as necessidades dos usuários por meio dos diversos trabalhos apresentados.

Os estudos de usuário podem ter enfoque no uso de unidades de informação ou estudos voltados para o usuário. De acordo com Gasque e Costa (2010, p. 24), “[...] as pesquisas realizadas entre os anos de 1950 e meados da década de 1960, primeiro período dos estudos de usuários, concentravam-se nos indivíduos que utilizavam informação científica e tecnológica.” Os estudos no primeiro período utilizavam como método questionários e entrevistas para obter dados quantitativos a respeito da busca de informação. Os estudos de usuários no período de 1950-1970 tinham como base o behaviorismo (GASQUE; COSTA, 2010). Esses estudos eram quantitativos para obter informações precisas e, tinham como enfoque principal os sistemas de informação e não o usuário em si, por isso é chamado de abordagem tradicional por Ferreira (1995) ou paradigma tradicional por Gasque e Costa (2010). No paradigma tradicional os estudos são voltados para o sistema de informação.

Nessa fase, foram apresentados diversos estudos relacionados ao estudo de usuário, que passaram por diversas revisões até o final dos anos 70, conforme apresentação do (Quadro 1), sobre a evolução desses estudos a partir das revisões *do Annual Review of Information Science and Technology (ARIST)*. Além disso, outra referência para acompanhar os temas relacionados a esses estudos é o *Library and Information Science Abstract (Lisa)*, que realiza a indexação da literatura voltada para a CI em diversos países, onde este tema se destaca na produção mundial (BAPTISTA; CUNHA, 2007).

Quadro 1 – Evolução dos estudos de usuários 1930-1980 – Abordagem Tradicional

ANO	ACONTECIMENTOS	RESULTADOS
1930	Criação da Fundação da <i>Graduate Library School da University of Chicago</i> .	Estudos nesta escola voltados aos hábitos de leitura e uso da biblioteca.
1948	Conferência de Informação Científica da Sociedade Real. 1948 - 1º período dos estudos de usuários.	Os usuários estudados foram os cientistas das ciências puras e, em seguida os engenheiros.
1958	Conferência Internacional de Informação Científica, em Washington, Estados Unidos.	Apresentados trabalhos sobre os estudos das necessidades dos usuários.

1963-1965	Revisão de Menzel. 1965 – inicia o 2º período dos estudos de usuários.	Revisão sobre as necessidades e uso de informação nas áreas de ciência e tecnologia. Análises quantitativas para estabelecer definições e conceitos.
1966	Revisão de Menzel	Levantou problema no primeiro artigo de revisão do ARIST (<i>Annual Review of Information Science and Technology</i>) sobre estudos de usuário – a dificuldade de se medir o efeito da informação.
1967	A segunda revisão por Saul e Mary Herner.	A pesquisa cobriu as publicações de 1966 e algumas de 1965 não avaliadas na primeira etapa.
1968	Paisley fez a terceira revisão dos estudos de necessidades e de uso da informação.	Abrangendo alguns trabalhos surgidos em fins de 1966 e durante o ano de 1967. Afirmou que muitos apresentavam problemas metodológicos, que os tornavam inconclusivos. Mas percebeu qualidade dos trabalhos, que poderiam oferecer diretrizes para realizar e avaliar sistemas de informação.
1969	Revisão de Allen.	Observou que vários estudos eram realizados por sujeitos preocupados com problemas locais, de pouca qualidade, e pouca contribuição para CI.
1970	Revisão de Lipetz. Inicia-se a 3ª fase dos estudos de usuários.	Ao concluir a revisão, destacou que os estudos sobre necessidades e uso da informação como uma disciplina de cunho científico ainda estavam em sua fase inicial. Sugeriu que antes de esboçar um sistema de informação, é necessário ter mais dados quantitativos das necessidades e do comportamento humano.
1971	Crane – Revisou o tema abrangendo alguns estudos que não estavam incluídos na revisão anterior e os recentes.	Abordou questões referentes aos métodos adotados nos estudos de necessidade e uso da informação, o que colaborou com a visão crítica de que necessitavam de mais cientificidade.
1972	Lin e Garvey realizaram uma revisão sobre necessidades e usos de informação na ciência e na tecnologia referente o ano anterior.	Verificou que as abordagens sistemáticas sobre o tema tornaram-se internacionais.
1974	Martyn (1974) iniciou a oitava revisão do ARIST.	Analisou o que foi editado em 1972-1973, e constatou que os números de publicações foram menores que nos anos anteriores; constatou que os sistemas de informação estavam comprometidos; a metodologia do

		estudo de usuário estava inadequada para detectar as necessidades dos usuários da informação.
1978	A revisão de Crawford.	Abrangeu 95 publicações sobre estudos de necessidades e de busca da informação, impressas entre 1975 e 1977.
1980	Final da década de 80 surgiu a abordagem social.	A abordagem pretendeu estudar os fenômenos que transcendiam a estrutura cognitiva.
1980	A partir desta data os estudos deixaram de ter como foco os sistemas de informação.	Os estudos passam a preocupar-se com os usuários.

Fonte: elaborado pela autora baseado em Figueiredo (1994); Gasque (2008); Gasque; Costa (2010).

Na década de 1960, os estudos de usuários buscavam conhecer a frequência de uso de determinados materiais informacionais dos profissionais da área tecnológica e de educação. Nessa década, mais precisamente a partir de 1965, “[...] técnicas mais sofisticadas de observação indireta foram usadas para estudar aspectos particulares do comportamento dos usuários, como a análise de citação, verificações de compilações estatísticas, de uso de coleções.” (FIGUEIREDO, 1994, p. 9).

Na década seguinte, considerada a terceira fase dos estudos de usuários, as pesquisas voltaram-se para conhecer como os usuários obtinham as informações desejadas e como as utilizavam, tendo como foco o estudo das necessidades informacionais dos cientistas sociais e, também a necessidade de ajustar o sistema ao usuário. Segundo Figueiredo (1994), os estudos realizados até o fim da década de 1970, em sua maioria, objetivavam:

- a) definir quais os documentos que eram mais usados;
- b) conhecer como os usuários fazem para obter informação por meio das fontes informacionais, assim como as formas de buscar (uso de serviços de recuperação de informação, processo de citação, canais informais, etc.);
- c) verificar a aceitação das inovações tecnológicas do momento;
- d) apresentar o uso feito dos documentos;
- e) examinar as formas para obter acesso aos documentos;
- f) determinar as demoras aceitáveis (FERREIRA, 1997).

Na década de 1980, os estudos de usuários foram pautados na automação. Nesse período, objetivava-se implementar serviços e sistemas de informação que fossem capazes de suprir as necessidades informacionais dos usuários, entretanto essa demanda desejada não foi bem sucedida (BAPTISTA; CUNHA, 2007). Até a década de 80, as pesquisas eram quantitativas e os estudos de usuário centravam-se nos sistemas de informação e em seu desempenho, que deveria ser de modo eficiente, pois havia uma preocupação com o seu bom funcionamento tendo em vista a recuperação da informação por parte dos usuários.

No período da abordagem tradicional, infere-se que houve muitas falhas nos estudos de usuários realizados, que eram incipientes e não viam o usuário como parte principal dessa atividade. Os estudos enfocavam o uso dos sistemas, das bibliotecas e centro de documentação, dos serviços oferecidos por estes, não percebendo a importância de investigar os aspectos que dizem respeito ao usuário, que tem necessidade de informação. Nesse sentido, Ferreira ressalta que:

[...] a abordagem tradicional não tem examinado os fatores que geram o encontro do usuário com os sistemas de informação ou as consequências de tal confronto. Limita-se à tarefa de localizar fontes de informação, não levando em consideração as tarefas de interpretação, formulação e aprendizagem envolvidas no processo de busca de informação. O aumento no acesso à vasta quantidade de informação requer, entretanto, serviços que se centrem no significado da busca mais do que meramente na localização da fonte. (FERREIRA, 1995, p. 3).

Esses estudos de usuários que se limitam ao uso do sistema, e não levam em conta o usuário da informação, são também criticados por Le Coadic (1996, p.42) quando afirma que não é realizada a apreciação das necessidades informacionais na abordagem tradicional por “[...] considerar que o usuário traz uma necessidade de informação específica. Os intermediários [profissionais da área] só começam a estudar a situação depois que o usuário começou de fato a procurar a informação.”

Contrapondo as ações referentes ao paradigma tradicional, surge uma nova perspectiva em relação ao estudo de usuário depois da década de 80, chamada de abordagem alternativa por Ferreira (1995) ou paradigma emergente por Gasque e Costa (2010), com pesquisas qualitativas iniciadas a partir dos estudos realizados por pesquisadores do comportamento de busca da informação. Nessa nova perspectiva, surge o estudo sobre comportamento informacional e, as pesquisas

voltadas para os usuários, que passam a ser o centro das investigações. O Quadro 2 mostra a evolução desses estudos.

Quadro 2 – Evolução dos estudos do Comportamento Informacional – Abordagem Alternativa ou Paradigma Emergente

ANO	PARADIGMA EMERGENTE - COMPORTAMENTO INFORMACIONAL	RESULTADOS
1980	Década de 80 inicia-se a fase do paradigma emergente	Estudos passam a ser centrados nos usuários.
1981	Wilson, Thomas Daniel	Primeiro modelo de comportamento informacional.
1986	Dervin e Nilan	Realizaram revisão sobre a busca e uso da informação a partir de 1978, e verificaram que muitos estudos estão centrados no sistema e poucos com abordagem alternativa.
1990	Abordagem Multifacetada	Comportamento informacional como um sistema complexo, o qual se faz necessário integrar várias teorias para descrevê-lo e analisá-lo.
1990	Revisão de Hewins	Publicou a 11. ^a revisão sobre as necessidades e usos da informação, que cobriu o período de 1986 a 1989.
Final da década de 1990	Publicações de Wilson	Suas publicações dão início a debates sobre a adequação do termo comportamento informacional.
2000	Wilson publicou artigo	Apresenta quatro definições: comportamento informacional; comportamento de busca da informação; comportamento de pesquisa de informação e comportamento de uso da informação.
2001	Revisão de Pettigrew, Fidel e Bruce	Nas suas revisões o uso do termo “comportamento informacional” substituiu a expressão “necessidades e uso da informação” empregada no título de revisões anteriores. O objetivo dessa revisão buscou verificar o desenvolvimento conceitual a partir do paradigma focado no usuário.
2006	Case	Realizou revisões a qual buscou identificar nas pesquisas três categorias profissão (cientista), papel desempenhado (estudante, paciente) e aspectos demográficos (idade, gênero).
2007	Courtright	Revisou qual o nome de ‘o desafio do contexto nas pesquisas de comportamento informacional’. Ele observou que há fatores e elementos citados que

		influenciam o contexto, tais como, papel desempenhado, recurso de informação, meio cultural, fatores sociais, normas e colaboração no trabalho, aspectos relacionados à tarefa, e atividade humana. A revisão concluiu que a tendência é centrada no usuário e não no sistema.
2009	Fisher e Julien	Analysaram trabalhos referentes a 2004, 2005 e início de 2008, e observaram os métodos de pesquisa, o contexto, o fator humano, fontes informacionais, conceitos de comportamento informacional encontrados na pesquisa. Verificou que o conceito abrange grande parte dos estudos voltados para o usuário e a informação.

Fonte: elaborado pela autora baseado em Costa (2008); Gasque; Costa (2010).

No paradigma emergente, os estudos passam a ser centrados no usuário da informação e a pesquisa quantitativa passa a ser substituída pela pesquisa qualitativa. Como afirma Gasque; Costa (2010), essa substituição ocorreu porque a pesquisa quantitativa não atendia ao critério de identificar às necessidades individuais dos usuários, bem como a criação de sistemas de informação que atendessem as demandas informacionais dos sujeitos, sistemas centrados nas necessidades no usuário.

Esse novo modelo, o paradigma emergente, se opõe a abordagem anterior tendo algumas características que as diferem conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Características do paradigma tradicional e paradigma emergente

CARACTERÍSTICAS DO PARADIGMA TRADICIONAL	CARACTERÍSTICAS DO PARADIGMA EMERGENTE OU ALTERNATIVO
Estudos centrados no Sistema de Informação Behaviorista - Método quantitativo	Estudos centrados no usuário da informação cognitivista - Método qualitativo
Objetividade – a informação é algo com significado constante.	Subjetividade humana.
Mecanicismo – foco no sistema.	Construtivismo – interação do indivíduo – linguagem.
Passividade dos usuários – receptáculos passivos da informação.	Atividade dos usuários - Usuários como seres ativos.
Trans-situacionalidade – busca traçar o comportamento dos usuários estatisticamente.	Situacionalidade – o comportamento informacional varia de acordo com a situação.
Visão atomística da experiência – centrada na interação usuário x sistema de informação.	Visão holística – usuário compreendido em um contexto social amplo. O sistema é um elemento que pode ser procurado quando o usuário

	necessitar.
As pesquisas focalizavam mais o comportamento externo – contato com fontes e usos de sistemas.	Cognitivismo – baseia-se na crença de que as abordagens fundamentadas no comportamento e no desenvolvimento cognitivo podem contribuir com a Ciência da Informação.
Abordagem caótica – as pesquisas produzem observações sistemáticas e padrões de comportamento para os sistemas de informação.	Individualidade sistêmica – em que se reconhece a emergência da inclusão dos valores individuais.

Fonte: elaborado pela autora baseado em Costa (2008); Gasque; Costa (2010, p. 27).

A expressão ‘comportamento informacional’ foi apresentada por Thomas Daniel Wilson depois de estudos realizados sobre os estudos de usuário. A partir disso, ele apresenta outra perspectiva desses estudos, trazendo-o para a área do comportamento humano (psicologia) passando então a chamar de comportamento informacional, e não se limita apenas a questão do uso dos serviços oferecidos e as necessidades do usuário como define Figueiredo (1994).

Para Figueiredo, os estudos de usuário são meios de conhecer as necessidades dos usuários em termos de informação e, avalia o desempenho das bibliotecas e centros de documentação em relação ao atendimento ao usuário, enquanto Wilson (1999) vem contrapor essa ideia ampliando a visão de estudo de usuário.

Na década de 1990 houve debates sobre o termo “comportamento informacional” referindo-se aos estudos voltados para a necessidade de busca e uso da informação com os estudos e publicações de Wilson. Com os estudos do comportamento informacional passou-se a desenvolver investigações em uma perspectiva mais ampla no que diz respeito aos estudos voltados para as necessidades informacionais dos usuários e o comportamento adotado para satisfazer tal necessidade. Segundo Gasque e Costa (2010, p. 22), “[...] esse tipo de ação refere-se às atividades de busca, uso e transferência de informação nas quais uma pessoa se engaja quando identifica as próprias necessidades de informação.”

O comportamento informacional objetiva investigar o comportamento adotado pelos usuários para satisfazer as suas necessidades de informação, as fases de busca da informação, os elementos influenciadores do comportamento informacional e, também conhecer qual a finalidade que o usuário dará a informação adquirida. Conforme Casarin e Oliveira (2012, p. 17) “[...] os estudos de comportamento informacional, visa satisfazer as necessidades de informação dos usuários.”

Ocorreram várias pesquisas relacionadas à área de comportamento informacional e comportamento de busca da informação a partir do final da década de 1980, com isto, alguns estudiosos desenvolveram modelos de comportamento informacional, e estão relacionados à mudança inserida na abordagem alternativa, centrado no usuário e, que são apresentados a seguir no Quadro 4.

Quadro 4 – Alguns estudiosos do comportamento informacional

Ano	Estudiosos	Estudos do Comportamento Informacional
1981	Wilson, Thomas Daniel.	As necessidades informacionais não têm sua origem nas necessidades básicas do indivíduo, e sim nas secundárias. Há barreiras na busca para satisfazer as necessidades de informação.
1983	Dervin, Brenda.	Teoria <i>Sense-Making</i> – metáfora da criação do significado.
1989 e 1993	Ellis, David.	Modelo de comportamento de busca informacional - o processo de busca ocorre por meio de aspectos cognitivos numa forma não sequencial que se baseia em categorias de análise: iniciar, encadear, vasculhar, diferenciar, monitorar e extrair. Em 1993 foi acrescentado verificar e finalizar.
1994	Kuhlthau, Carol.	Criou modelo intitulado <i>Information Search Process ISP</i> . O processo ocorre em seis estágios, são eles: iniciação, seleção, exploração, formulação, coleta e apresentação.

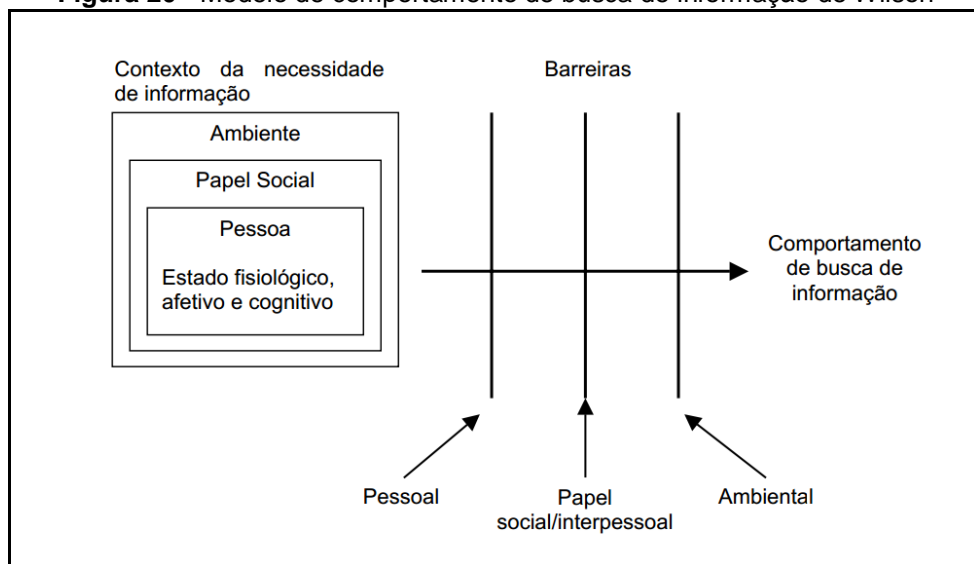
Fonte: elaborado pela autora baseado em Costa; Silva; Ramalho (2009).

Os modelos de comportamento informacional visam apresentar uma descrição de uma atividade de busca de informação, origem, efeitos desta ação, e também a relação entre as etapas no comportamento de busca informacional (WILSON 1999). O primeiro modelo de comportamento informacional de Wilson foi apresentado em 1981, fundamentado em duas proposições:

[...] primeiro, que a necessidade de informação não é a primeira necessidade, mas uma necessidade secundária que surge além das necessidades de um tipo mais básico; e segundo, que no esforço para descobrir a informação para satisfazer a necessidade, é provável que o indivíduo encontre barreiras de diferentes tipos (WILSON, 1999, p. 6).

Wilson, baseado nas definições do campo da psicologia, considera que a necessidade básica pode ser caracterizada como fisiológica, cognitiva ou afetiva. No seu modelo (Figura 20), Wilson demonstra como a necessidade de busca de informação pelo usuário pode ocorrer e, também evidencia que podem existir barreiras no percurso para se obter a informação desejada, sejam elas: na vida do indivíduo, no seu papel exercido no ambiente de trabalho ou na vida pessoal e na sociedade em geral, de modo que na busca pela informação, as barreiras que interferem nesse processo acontecem também nessa conjuntura.

Figura 20 - Modelo de comportamento de busca de informação de Wilson



Fonte: Wilson (1996).

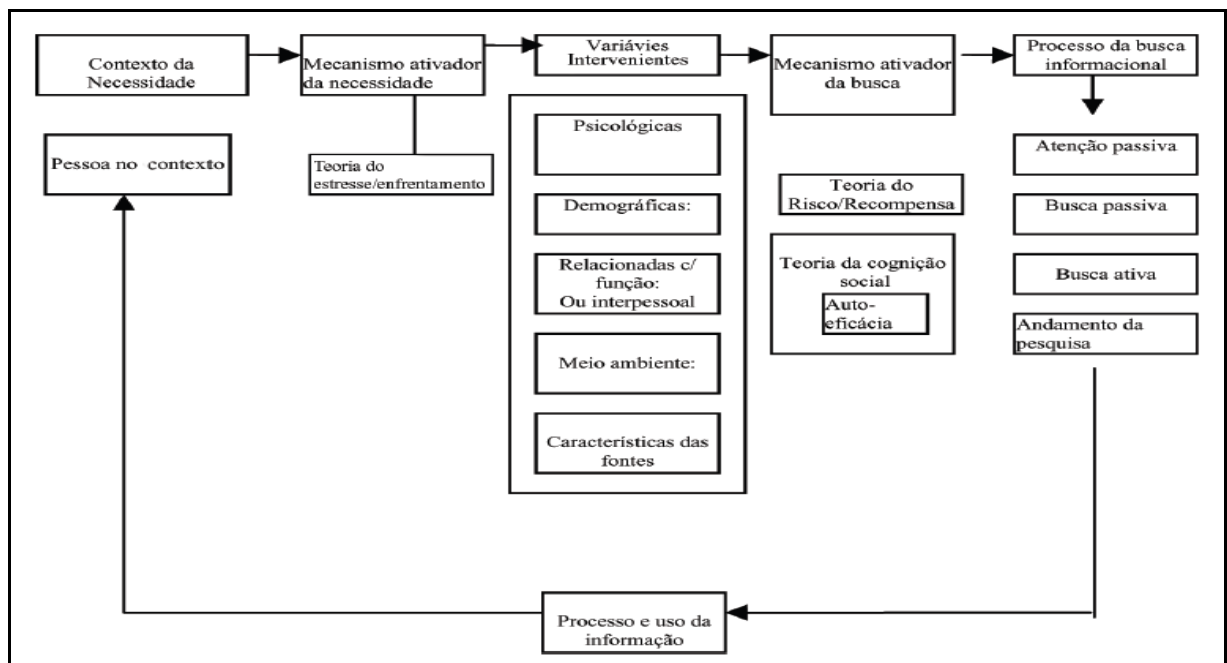
Este modelo de comportamento de busca de informação serve para dar apoio aos programas que visam capacitar os usuários com objetivo de orientá-los quanto à busca de informações. Entretanto, o referido modelo apresenta-se frágil em relação às hipóteses. “A fraqueza do modelo é que todas as hipóteses são apenas implícita e não explícita.” (WILSON, 1999, p. 4, tradução nossa).⁹

O modelo de comportamento informacional de Wilson de 1981 necessitava ser ampliado para prover uma estrutura geral mais efetiva, considerando, assim, os variados aspectos relacionados ao comportamento de busca de informação. O modelo apresentado necessitava de elementos novos para compô-lo a fim de torná-lo mais completo.

⁹ The weakness of the model is that all of the hypotheses are only implicit and are not made explicit.

Nesse sentido, Wilson apresenta em 1996, um modelo novo de comportamento informacional, uma versão aprimorada, expandida do modelo apresentado em 1981 (Figura 21). “Expandido, desta forma, o modelo pode ser levado a aplicar-se ao comportamento de informação de modo mais geral, em vez de apenas a informação do comportamento de procura.” WILSON (1996). O processo de busca da informação por parte do sujeito envolve a atenção passiva, a busca passiva, a busca ativa, andamento da pesquisa processo e uso da informação.

Figura 21- Modelo de Wilson revisado (1996)



Fonte: Garcia (2007, p. 85).

A **atenção passiva** acontece quando o sujeito recebe informações de algum canal de informação sem a intenção expressa de obtê-las; a **busca passiva** trata-se da situação em que um determinado tipo de busca, ou outro comportamento, resulta na obtenção de uma informação relevante para o sujeito, sem que ele esteja buscando especificamente por ela; **busca ativa** é o momento em que o usuário se engaja na busca por uma informação; **busca contínua (andamento da pesquisa)**, quando um usuário obtém a informação que procura, mas continua a busca para atualizar ou ampliar o seu conhecimento (CRUZ, 2011).

Nesse novo modelo de Wilson, o usuário permanece como centro e as barreiras são as variáveis interferentes, que são fatores que interferem no comportamento dos sujeitos. Segundo Wilson e Walsh (1996) essas variáveis podem ser: psicológica - os aspectos de ordem afetiva; demográfica - refere-se onde o sujeito vive; relativas às fontes - fontes informacionais utilizadas e, os aspectos relacionados à acessibilidade da informação.

Nos seus estudos voltados para o comportamento informacional, Wilson apresenta algumas definições, a partir do seu artigo publicado em 2000, intitulado *Human Information Behavior*: comportamento informacional, comportamento de busca da informação, comportamento de pesquisa da informação, comportamento de uso da informação.

Comportamento Informacional (*Information Behaviour*) – trata-se de todo o comportamento dos sujeitos voltado às fontes, os conteúdos e canais de informação, o que inclui a busca da informação ativa e passiva como também o uso da informação. Além disso, inclui a comunicação presencial com outros sujeitos, assim como, a recepção passiva da informação. (WILSON, 2000).

Comportamento de Busca da Informação – (*Information Seeking Behavior*) – refere-se à busca pela informação de modo propositivo, decorrente da necessidade de atender alguma demanda. No percurso da busca, o sujeito pode realizar interação com o sistema informacional tradicional ou baseados em computador. (WILSON, 2000).

A busca pela informação acontece deliberadamente e abarca comportamentos, atitudes e empenho do sujeito a fim de obter informação para atender a sua necessidade informacional. Segundo Casarin e Oliveira (2012, p. 4) este comportamento “[...] é particularmente voltado para os procedimentos empregados pelos indivíduos para encontrar, recuperar e acessar a informação.”

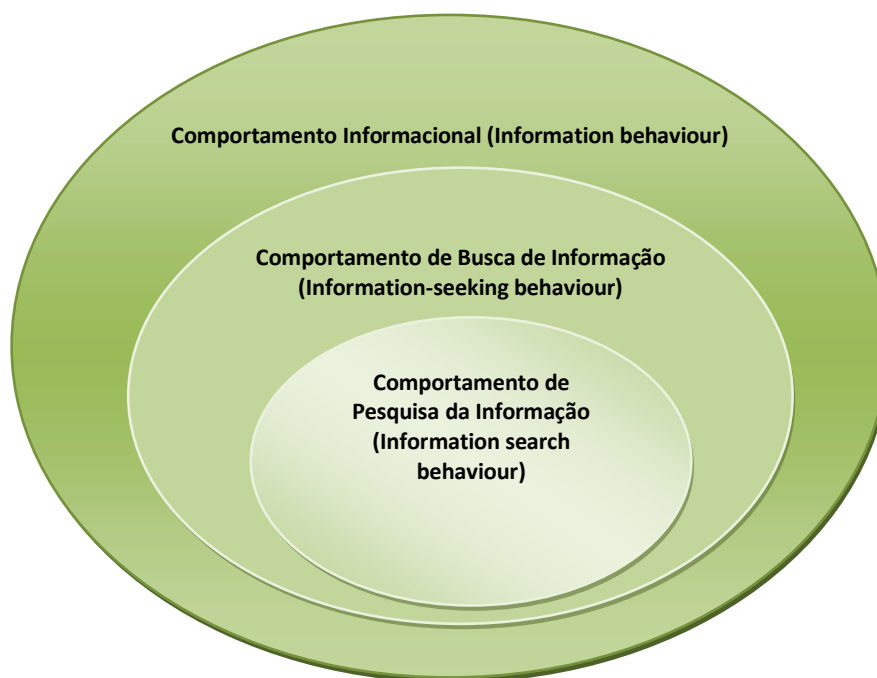
Comportamento de Pesquisa da Informação – (*Information Searching Behavior*) – refere-se ao comportamento de busca em sistemas de recuperação da informação “[...] é o nível micro do comportamento empregado pelo pesquisador em interagir com os sistemas de informação de todos os tipos. Ele consiste de todas as interações com o sistema quer ao nível homem-computador (uso do mouse e cliques

em links) ou no nível intelectual (adoção de uma estratégia de busca booleana) [...]”¹⁰(WILSON, 2000, p. 49, tradução nossa).

Comportamento de Uso da Informação (*Information Use Behavior*) – consiste de atos físicos e mentais envolvidos na incorporação da informação aos conhecimentos prévios do sujeito.

Conforme a Figura 22, o comportamento informacional é uma área maior e o comportamento de busca de informação é apresentado como seu subconjunto, e este por sua vez comporta o subconjunto comportamento de pesquisa da informação.

Figura 22 - Relação entre Comportamento de Busca de Informação e Comportamento de Pesquisa da Informação



Fonte: Wilson (1999, p. 263).

O estudo sobre comportamento informacional colabora para a percepção do percurso e fatores, que envolvem a busca informacional por parte dos usuários, como também o modo como lidar com a informação obtida, o que permite a

¹⁰ is the 'micro-level' of behavior employed by the searcher in interacting with information systems of all kinds. It consists of all the interactions with the system, whether at the level of human computer interaction (for example, use of the mouse and clicks on links) or at the intellectual level (for example, adopting a Boolean search strategy or determining the criteria for deciding which of two books selected from adjacent places on a library shelf is most useful), which will also involve mental acts, such as judging the relevance of data or information retrieved. (WILSON, 2000, p.49).

otimização dos serviços informacionais oferecidos, bem como a implementação e manutenção dos sistemas e informação tendo em vista o usuário.

Este é apenas um dos modelos que faz parte dos estudos realizados sobre o comportamento informacional. Outros estudos também foram desenvolvidos, entretanto nesta pesquisa, abordou-se o de Wilson por ser o primeiro a apresentar um modelo, que faz parte do paradigma emergente e por ser um dos principais dessa fase.

No próximo capítulo, é descrito o percurso metodológico, explanando o tipo de pesquisa, os instrumentos aplicados para alcançar os dados, o método de análise, os sujeitos da pesquisa empírica, a análise e a interpretação dos dados.

6 METODOLOGIA

A Metodologia tem como função mostrar a você como andar no “caminho das pedras” da pesquisa, ajudá-lo a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e criativo (Silva; Menezes, 2001).

Este capítulo refere-se à metodologia empregada para a realização dessa pesquisa e objetiva evidenciar o estudo dos métodos, técnicas e instrumentos utilizados. Inicia-se com as definições sobre metodologia, em seguida é traçado o percurso metodológico desse estudo, o tipo de pesquisa, o método de abordagem, e as técnicas para coleta dos dados, universo da pesquisa, e por fim discorre-se sobre a análise dos dados.

Neste estudo, buscou-se investigar o acesso, o uso e o comportamento informacional dos usuários de sistema de educação a distância na UFBA, tendo como estudo de caso os seguintes cursos: Licenciatura em Matemática a Distância; Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; Especialização em Coordenação Pedagógica e Especialização em Epidemiologia em Saúde do Trabalhador, que fazem parte de algumas unidades de ensino da Universidade Federal da Bahia. Para isso, realizou-se uma pesquisa de nível descritivo, que segundo Gil (2010) se propõe a descrever as propriedades de uma população ou fenômeno, tendo como uma das suas características a utilização de técnicas de coleta de dados padronizadas. Para atender a demanda da pesquisa, fez-se uso de dois métodos associados, o estudo de casos múltiplos e o estudo documental. Segundo Severino,

O estudo de caso é um tipo de pesquisa que esta voltada para o estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta de dados e sua análise ocorrem do mesmo modo que nas pesquisas de campo. (SEVERINO, 2010, p. 121).

Este tipo de estudo pode ser utilizado em vários tipos de níveis de pesquisa por se adequar facilmente. Desse modo, Gil (2007, p. 73) afirma que “[...] o estudo de caso pode, pois, ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas.” Ainda de acordo com o pensamento de Gil (2007, p. 72) o estudo de caso tem como característica o aprofundamento sobre algo específico, sobre um ou

“[...] poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante outros tipos de delineamentos considerados.” Por meio do estudo de múltiplos de caso, desvelou-se como se dá o acesso, uso do sistema e o comportamento de busca informacional dos usuários de sistema de EAD que fazem parte dos cursos a distância são oferecidos pela UFBA. Também foi realizado o estudo documental que foi desenvolvido por meio da análise de editais, leis, portarias e documentos emitidos pela UFBA.

Essa pesquisa também adota uma abordagem de tratamento e análise dos dados de cunho qualitativo e quantitativo. A pesquisa quantitativa foi utilizada com intuito de mensurar alguns resultados obtidos por meio das questões objetivas do questionário. A abordagem qualitativa também foi adotada, por se adequar à proposta de pesquisa, pois o pesquisador tem contato com o objeto de estudo e não se utiliza somente de recursos estatísticos para analisar os dados, além disso, seus resultados são de cunho subjetivo. Objetivou-se não somente quantificar os dados e resultados, mas compreender o fenômeno estudado que está imbricado de ações, necessidades, comportamentos e contextos dos docentes e discentes frente aos sistemas de EAD na UFBA. A abordagem qualitativa foi utilizada para analisar os dados subjetivos da ficha de coleta de dados e as questões subjetivas dos questionários *online* aplicados aos professores, estudantes e tutores, enquanto a quantitativa, foi utilizada para analisar os dados objetivos desses instrumentos aplicados. Ademais, foi também associado a esta pesquisa o estudo documental por meio da análise de editais, portarias, leis e sites.

6.1 UNIVERSO E AMOSTRA

Para aplicar os instrumentos de pesquisa (o questionário) buscou-se entrar em contato com algumas unidades da UFBA, que ofertam cursos a distância. Com isto, o critério utilizado para a escolha dos cursos a serem pesquisados foi realizado de modo intencional, considerando serem cursos de graduação, extensão e especialização na modalidade educativa a distância.

Primeiramente, foram estabelecidos alguns contatos por meio de telefone, *e-mails* e visitas a algumas unidades de ensino da universidade em estudo para obter conhecimento dos cursos existentes. Em 2012, visitou-se as unidades da UFBA para conhecer os cursos a distância e, em 2013, a primeira visita ao curso de

Especialização em Gestão Escolar mediante apresentação da declaração do ICI como mestrande e pesquisadora. Declaração esta que foi apresentada em todas as unidades as quais foram solicitadas a aplicação do questionário. Em relação a este curso, houve dificuldades em obter informações, e conseqüentemente a aplicação do instrumento de pesquisa. Em janeiro de 2013, foram realizadas duas visitas e envio de três *e-mails* para a coordenação e vice-coordenação do referido curso, com intuito de obter um histórico do curso e possibilidade de aplicação dos questionários, todavia não houve sucesso. Todas as informações sobre este curso, relatadas nesta pesquisa, foram obtidas por meio do *site* do MEC, do ambiente Moodle e *site* da UFBA.

O curso de Licenciatura em Matemática a Distância, por meio da sua coordenação, foi um dos que, de modo solícito, apresentou como se processa o curso a partir da utilização do sistema *Moodle*, e se dispôs a colaborar com esta pesquisa, ao permitir a disponibilização dos questionários online no ambiente virtual, de 06 de fevereiro a 20 de março de 2013, como também motivou os estudantes, os professores e os tutores a participarem da pesquisa.

O curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental também foi visitado em fevereiro de 2013 e a colaboradora do curso apresentou a dinâmica no ambiente virtual *Moodle* da UFBA. A dificuldade encontrada para a aplicação do questionário foi devido o acesso à coordenação. Foi agendada uma reunião, que não ocorreu por imprevistos no Instituto de Biologia e, a partir do ocorrido houve dificuldade em reagendar um novo contato, o que inviabilizou a possibilidade de propor a aplicação dos questionários.

O curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira foi contatado a partir de envio de *e-mail* à coordenadora e, a partir desse contato foi marcado um momento em fevereiro de 2013 para diálogo sobre a possibilidade de aplicar o questionário aos componentes do curso. Como resultado desse diálogo, os questionários foram disponibilizados no ambiente virtual do curso, no período de 06 de fevereiro a 20 de março de 2013 e, de modo livre, para aqueles que desejassem respondê-los. Porém, houve pouca adesão dos seus participantes para responder o questionário.

Também contatou-se, por telefone, o Instituto de Saúde Coletiva (ISC)/Escola-Net por oferecer cursos a distância na área de saúde, porém no momento da realização da parte empírica desta pesquisa, não havia curso em

andamento, de modo que não se teria como aplicar os questionários. Todavia, o ISC oferece outros cursos na modalidade educativa a distância, dentre eles o curso de Especialização em Epidemiologia da Saúde do Trabalhador (CEPIST), que foi contatado, em 19 fevereiro 2013, por meio de telefone. A assistente de EAD, professora Solange Andrade, do Programa Integrado em Saúde do Trabalhador (Pisat), solicitou o envio dos questionários visando serem avaliados pela equipe pedagógica.

Em resposta a solicitação, no dia 04 de março de 2013, a coordenadora geral, Vilma Souza Santana, afirmou que não seria possível intermediar a aplicação do questionário para pesquisa no ambiente virtual do curso, pois haveria a necessidade do projeto de pesquisa dessa dissertação ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Entretanto, informou que colaboraria com a pesquisa cedendo a lista de e-mails para contatar os estudantes, e pessoalmente daria o encaminhamento necessário para aplicar o questionário sem a mediação do Pisat. Desse modo, em 11 de março de 2013, Diele Moraes, do Pisat enviou por e-mail uma listagem com os endereços eletrônicos dos estudantes e tutores, o que possibilitou contatá-los e solicitar a participação na pesquisa, por meio do preenchimento dos questionários.

Esses questionários foram, em parte, encaminhados por *e-mail* com uma carta de apresentação, na qual foi disponibilizado o *link* do *Google Docs* para acesso às questões, a outra parte dos estudantes e os tutores receberam os questionários diretamente por meio do *Google Docs*. Somente os estudantes responderam a solicitação de pesquisa.

O Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (Cecop) também foi contatado. Primeiramente foi realizada uma visita para obter informação a partir da ficha de coleta de dados, porém a coordenadora não estava presente. Um dos colaboradores sugeriu enviar, por e-mail, a ficha de coleta de dados para a coordenação do curso. Essa ficha foi preenchida pela coordenadora, que demonstrou ser muito solícita e disponível em colaborar com a pesquisa. Com isto, foi marcada uma reunião para apresentação da proposta de aplicar o questionário a esse curso. Foi encaminhada uma carta de solicitação (APÊNDICE A) assinada por essa mestranda e pela orientadora dessa pesquisa, a qual foi aprovada pelo Cecop, que dispôs em 18 de março de 2013, os três questionários online no ambiente virtual *Moodle* para que os participantes da pesquisa pudessem preencher livremente.

Desse modo, o universo da pesquisa foi formado pelos cursos na modalidade educativa a distância da UFBA: Licenciatura em Matemática a Distância, Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; Especialização em Coordenação Pedagógica (Cecop), Especialização em Epidemiologia da Saúde do Trabalhador (Cepist). A população-alvo foi composta pelos estudantes, professores e tutores desses cursos. Não foram utilizadas sub-amostras, e sim a totalidade dos sujeitos que responderam ao questionário da pesquisa.

6.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Com objetivo de realizar a pesquisa empírica, a partir dos conceitos apresentados nos capítulos deste estudo, foram criadas estratégias de coleta de dados de maneira que estiveram em consonância com ao tipo de abordagem (qualitativa e quantitativa).

A coleta de dados foi realizada por meio de Fichas de Coleta de Dados (APÊNDICE B), elaborada por essa pesquisadora. A Ficha foi preenchida com dados e informações gerais sobre os cursos e, tem como finalidade atender ao objetivo específico 1, que refere-se ao levantamento de informações sobre os cursos a distância, que foram e são ofertados pela UFBA, e registrar como estes se encontram. As informações contempladas na ficha foram obtidas, por meio da observação direta, a partir do IV Seminário de EAD na UFBA em 2011, visitas as unidades de ensino, sistema Moodle e na análise de documental dos sites e editais.

O questionário é um instrumento de coleta de dados formado por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas aos sujeitos, tendo em vista o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos situações vivenciadas, entre outras. Além disso, o questionário possui vantagens, pois possibilita contatar um grande número de pessoas, inclusive as que estão geograficamente distantes, garante o anonimato das questões respondidas, não exige treinamento do pesquisador para aplicá-lo. (GIL, 2007).

Nesse sentido, foram elaborados três questionários a partir das bases conceituais, com tipos de questões fechadas ou objetivas e questões abertas ou subjetivas. As questões aplicadas aos estudantes foram divididas em grupos, tais como: perfil do estudante; questões sobre o curso na modalidade a distância na UFBA; questões sobre materiais de estudo para os cursos EAD; questões sobre o

comportamento informacional; questões sobre o sistema utilizado (AVA); sobre tutoria e a mediação; e comunicação da informação no processo de aprendizagem (APÊNDICE C). Já o questionário aplicado ao professor contém questões sobre: perfil do docente; elaboração do material didático; teoria pedagógica; fontes de informação; sistema e processo de comunicação na EAD (APÊNDICE D). As questões voltadas para o tutor contemplaram sobre o seu perfil; processo de comunicação; sistema; teoria pedagógica; comportamento informacional (APÊNDICE E).

Ao serem elaborados e revisados, estes instrumentos foram disponibilizados de modo online, por meio do *Google Docs*, como pré-teste para estudantes e professores de EAD, sujeitos estes que não fizeram parte como respondentes do questionário válido, com intuito de tornar os resultados da coleta de dados confiáveis, antes de aplicar o questionário de modo definitivo. Conforme Severino (2007, p. 126) “[...] o questionário deve ser previamente testado (pré-teste), mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina [...].”

A realização do pré-teste objetivou checar se os questionamentos estavam bem estruturados, compreensíveis, se havia incongruências que seriam revisadas e alinhadas antes da aplicação dos questionários definitivamente. De acordo com Richardson (2008, p. 221), “[...] a pesquisa feita inicialmente em pequena escala facilita a detecção de falhas no projeto, e permite correções em tempo, no questionário, na amostra, etc.”

Nesse sentido, após a realização do pré-teste, foram realizados os ajustes necessários para a utilização desse instrumento a partir das sugestões de alguns respondentes e da orientadora, tais como, mudança de termos, modo de realizar a pergunta, e também sugestões dos coordenadores dos cursos em estudo a fim de aprimorar o questionário.

Em seguida, após os ajustes foram aplicados três questionários: o primeiro voltado aos estudantes, e o segundo para os tutores dos cursos a distância: Licenciatura em Matemática a Distância; Atualização em Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Especialização em Epidemiologia da Saúde do Trabalhador e Especialização em Coordenação Pedagógica, visando atender ao objetivo específico 2: identificar e descrever os fluxos dos sistemas de cursos a distância da UFBA. O terceiro questionário foi aplicado aos docentes dos referidos

cursos, exceto à Especialização em Epidemiologia em Saúde do Trabalhador, que não disponibilizou os contatos dos professores.

Os questionários virtuais foram elaborados no *Google Docs*, uma ferramenta disponibilizada pelo buscador *Google*, que permite aos usuários elaborarem pesquisas facilitando sua aplicação aos sujeitos em diferentes espaços geográficos, tendo assim um longo alcance dos respondentes. As questões objetivas no modo online permitiram que os usuários respondessem as questões, por meio de um clique e, as questões abertas foram respondidas em um espaço estabelecido para isso.

Foram disponibilizados, no *Google Docs*, três tipos de questionários durante os meses de fevereiro e março de 2013. Para o curso de Especialização em Epidemiologia da Saúde do Trabalhador foi disponibilizado de 12 de março a 30 de março de 2013. O questionário voltado aos estudantes contemplou 23 questões (Apêndice C) disponíveis no link:

<<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dHREeXVWYkt3eDZtUHNiTf9sR0M4enc6MQ#gid=0>>, sobre o perfil do usuário, o curso a distância de origem; os materiais de estudo; o comportamento informacional; o sistema *Moodle*; mediação e comunicação.

O segundo questionário foi aplicado aos professores tutores com 16 questões (Apêndice D) disponíveis por meio do link:

<https://docs.google.com/forms/d/1FfBjiH62Y3HXnTz84n2Eb8wPbRNinCcSZWDBa2r8mb0/viewform_>, onde as questões disponibilizadas seguiram a ordem temática: perfil do usuário; comunicação; sistema *Moodle*; comunicação; mediação e comportamento informacional.

O terceiro questionário com 15 questões (Apêndice E) para os professores foi disponibilizado por meio do *link*:

<<https://docs.google.com/forms/d/1KsN9S2ho9z4NjCZluRE7bqlrkNj22diVg8zxYv7KEQQ/viewform>>. As questões norteadoras foram sobre perfil do usuário; teoria pedagógica; materiais didáticos; comunicação e sistema *Moodle*. Para que os discentes e docentes tivessem acesso para responder os questionários *online*, foram colocados os referidos *links* no ambiente virtual *Moodle* dos cursos em estudo, com exceção do curso de Especialização em Epidemiologia da Saúde do Trabalhador onde os questionários foram encaminhados diretamente para os *e-mails* dos estudantes e tutores. Após a realização da coleta de dados, a pesquisa passou para

a fase da tabulação dos dados, realizada por meio do programa estatístico *Excel*. O próximo capítulo apresenta os dados, a análise e a discussão dos resultados. O (Quadro 5) traz a síntese dos instrumentos de pesquisa adotados para esta dissertação, os quais serão apresentados na seção seguinte.

Quadro 5 – Instrumentos de pesquisa adotados na pesquisa

OBJETIVO GERAL: Investigar o acesso, o uso e o comportamento informacional dos usuários de sistemas de educação a distância da UFBA.		
Objetivos específicos	Instrumento de pesquisa	Técnica e Análise
1- Identificar e caracterizar os cursos, oferecidos na modalidade de educação a distância, nas unidades da UFBA	Fichas de coleta de dados.	Análise quantitativa e qualitativa: Estatística descritiva (Tabelas e gráficos) por meio do programa Excel. Técnica: Análise de conteúdo de Bardin, Análise documental.
2 – Descrever os fluxos de acesso, de uso e de comportamento dos usuários dos sistemas de cursos a distância da UFBA	Questionários online disponível no <i>Google Docs</i> . Aplicado aos discentes, tutores e professores.	Análise quantitativa e qualitativa: Estatística descritiva (Tabelas e gráficos) por meio do programa Excel. Técnica: Análise de conteúdo de Bardin.
3 – Analisar as facilidade e dificuldades de acesso e uso à informações em cursos na modalidade a distância da UFBA	Questionários online disponível no <i>Google Docs</i> . Aplicado aos discentes	Análise quantitativa e qualitativa: Estatística descritiva (Tabelas e gráficos) por meio do programa Excel. Técnica: Análise de conteúdo de Bardin.
4 - Analisar sob a ótica pedagógica os materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem dos cursos de EAD.	Questionário online do <i>Google Docs</i> .	Análise qualitativa. Análise documental.

Fonte: elaboração da autora em 2013.

Para a tabulação e apresentação dos dados foram utilizados recursos computacionais, por meio do *software Excel*, que serviu para organizar os dados alcançados na pesquisa e realizar a elaboração das tabelas de frequências e gráficos com os percentuais dos dados coletados. Trata-se da estatística descritiva,

uma técnica de análise e apresentação dos dados e informações de forma quantitativa que de modo geral é representada por meio de gráficos e tabelas, e visa traduzir em números alguns dos resultados da coleta de dados.

Adotou-se a análise de conteúdo (AC), por ser um método comum na análise de dados referentes a pesquisas de cunho qualitativo. Este tipo de análise permite a sistematização e a expressão do conteúdo das mensagens, com objetivo de realizar deduções de maneira lógica e justificadas a respeito da origem dessas mensagens. Para Bardin (1979, p. 42), a AC se define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a 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 destas mensagens.

Nesse sentido, a AC pode ser considerada uma técnica que trabalha com a palavra, com o termo, materiais informacionais de modo que possibilita realizar inferências do conteúdo de um texto produzido em pesquisa, de uma entrevista, questionários com questões abertas, etc. Para Valentim (2005, p.124) “[...] a análise de conteúdo vale-se da inferência para extrair as questões relevantes contidas no conteúdo das mensagens.” Esse conteúdo é uma forma de expressão do indivíduo, o qual aquele que realiza a análise, categoriza as palavras repetidas e a partir de então infere uma expressão que possa representá-la. A AC visa explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo.

6.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para realizar a pesquisa bibliográfica, o percurso metodológico iniciou-se com a seleção dos materiais informacionais, a partir dos teóricos relacionados com o tema de pesquisa, por meio de livros, periódicos científicos (impressos e virtuais), leis, portarias, resoluções e decretos que serviram de fundamentação para este estudo por meio de estudo documental.

A coleta de dados referente à parte empírica deste estudo foi realizada pela própria pesquisadora a partir da elaboração dos instrumentos de pesquisa. A primeira parte empírica visou atender o primeiro objetivo específico. Para isso foi elaborada uma ficha de coleta de dados com campos padronizados que foram

preenchidos com dados e informações a respeito dos cursos que fazem parte do sistema de educativo a distância na UFBA, tais como: unidade que oferta o curso, nome do curso, nome do coordenador, público alvo, número de vagas oferecidas, carga horária e duração, período do curso, convênios e parcerias, sistema de ambiente virtual utilizado, tutoria, etc.

O levantamento desses dados sobre os cursos a distância existentes na UFBA foi iniciado a partir do mês de novembro de 2011 e encerrado em abril de 2013. Vale ressaltar as dificuldades encontradas em reunir informações sobre cada curso, devido à dispersão dos mesmos em várias unidades de ensino da universidade, rotatividade dos cursos e a falta de disponibilidade de alguns responsáveis pelos cursos, todavia aqueles que foram encontrados foram solícitos e dispostos a colaborar com a pesquisa.

Na segunda fase da coleta de dados aplicaram-se três questionários visando analisar como acontece o fluxo da EAD nos cursos participantes da pesquisa.

7 RESULTADOS DA PESQUISA

... teremos que aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo. Jorge Larrosa

Este capítulo visa responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, qual seja: identificar e caracterizar as unidades de ensino da UFBA, que adotaram e adotam o sistema de educação a distância, e quais os cursos que elas vêm ofertando, além da situação em que os mesmos se encontram.

Alguns cursos a distância ofertados pela UFBA, voltados, principalmente, para a formação de professores, fazem parte do projeto do sistema UAB de expansão do ensino superior no país. Por meio do Edital 01/2005 da UAB/MEC, foram convocadas instituições de ensino superior federal para o envio de projetos de cursos a distância, e a UFBA se inscreveu. O projeto aprovado foi o curso de Licenciatura em Matemática a Distância (ARAÚJO, 2008). Desde 2006, está situada no Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP) da UFBA, no Campus de Ondina, uma representação da UAB na UFBA coordenada pelo professor doutor Paulo Arruda Penteado.

No Estado da Bahia, a UAB possui 19 polos de apoio presencial, que servem de base para os cursos oferecidos e onde são realizados os encontros presenciais entre os estudantes, professor e tutor: Bom Jesus da Lapa, Camaçari, Carinhanha, Dias D'Ávila, Esplanada, Ipupiara, Itamaraju, Itahém, Itapicuru, Jacaraci, Lauro de Freitas, Mata de São João, Mundo Novo, Paratinga, Piritiba, Salvador, São Sebastião do Passé, Senhor do Bonfim e Simões Filho. De modo geral, um polo deve ter uma estrutura para atender as demandas dos estudantes possuindo laboratório de informática, biblioteca, salas de aula, sala de reunião, sala para tutores, espaço para funcionamento da coordenação e secretaria, entre outros itens. (UAB/UFBA, 2010).

Atualmente, por meio da UAB e da Secadi, a UFBA tem onze cursos na modalidade a distância:

- a) **graduação** - Licenciatura em Matemática pelo Instituto de Matemática;
- b) **mestrado profissional** - Mestrado profissional Profmat pelo Instituto de Matemática;

- c) **especialização/aperfeiçoamento** - Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pelo Núcleo de Estudo Interdisciplinar sobre a Mulher (Neim);
- d) **extensão** - Curso de Educação Ambiental pelo Instituto de Biologia; Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pelo Núcleo de Estudo Interdisciplinar sobre a Mulher (Neim); Gênero e Diversidade na Escola (Neim); Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (CEAO, Programa a Cor da Bahia); Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Diversidade e Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade oferecidos pela Faced (Quadro 6).

Quadro 6 - Cursos a distância oferecidos na UFBA no âmbito da UAB

ATUAIS CURSOS A DISTÂNCIA NA UFBA PELA UAB					
	INSTITUTO	GRAU	CURSO	PARCERIA	ANO
1	Matemática	Graduação	Licenciatura em Matemática a Distância	UAB	2009
2	Matemática	Mestrado (semipresencial)	Profmat Mestrado profissional	MEC/ CAPES/ UAB	2012-2013
3	Neim	Especialização (420h)	Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça	SECADI	2012-2013
4	Neim	Aperfeiçoamento (300h)	Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça	SECADI	2012-2013
5	Neim	Extensão (200h)	Gênero e Diversidade na Escola	SECADI	2012-2013
6	Biologia	Extensão (180h)	Educação Ambiental	SECADI/ MEC	2012-2013
7	Instituto de Filosofia - Programa a Cor da Bahia	Extensão (180h)	Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras	SECADI/ MEC/ CAPES	2012-2013
8	Faced/ Lepeja	Extensão (180h)	EJA na Diversidade	SECADI/MEC	2013
9	Faced	Extensão	Produção de material didático para diversidade	UAB	2013
10	Administração	Especialização	Gestão Pública Municipal	UAB	Previsão: 2º semestre de 2013
11	Administração	Bacharelado	Administração Pública	UAB	Previsão: 2º semestre de 2013

Fonte: Elaborado pela autora em 2013.

Curso de Graduação em Licenciatura em Matemática a Distância

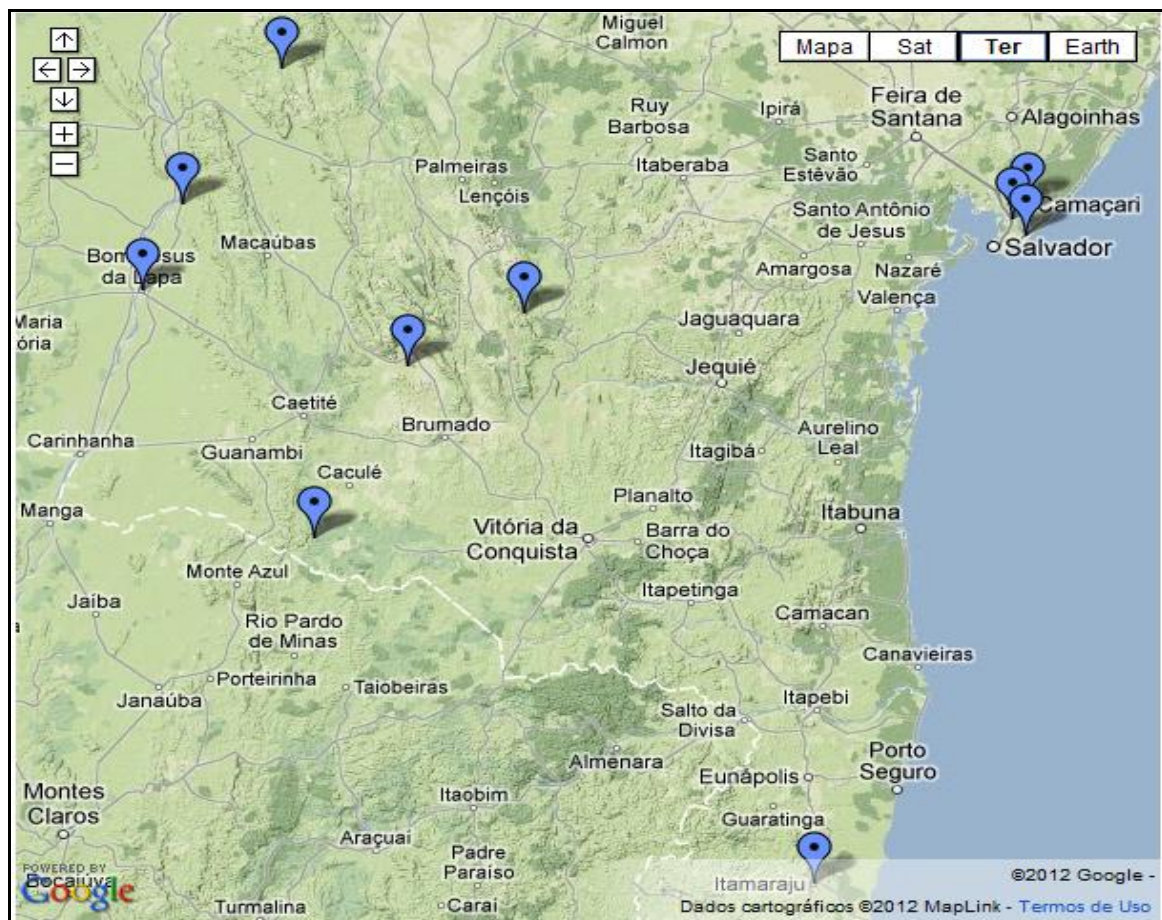
No Instituto de Matemática da UFBA é oferecido o curso Licenciatura em Matemática na modalidade educativa a distância no âmbito da UAB, e surgiu a partir de um edital publicado em 2005. Em 2006 foi aprovada a oferta do curso para dez polos da UAB na Bahia, com previsão para iniciar em outubro de 2007, porém iniciou apenas em 2009.

Para atender o referido curso, por meio da coordenação da UAB/UFBA, foi realizado um processo seletivo de tutores a distância por meio do Edital 01/2008. Foram abertas dez vagas para atuar “[...] em conjunto com o Escritório da UAB na UFBA, os professores especialistas da UFBA, os coordenadores dos polos e os tutores presenciais, na execução do curso de Licenciatura em Matemática a Distância [...]” (UFBA, 2008b, p. 1).

Quanto ao processo seletivo dos estudantes: o curso contou com cinquenta vagas por polo de ensino, e no processo seletivo foram aprovados 450 estudantes. As aulas da primeira turma tiveram início em 20 de abril de 2009. A aula inaugural foi aberta pelo Reitor Naomar Filho e coordenado pelo professor Marco Antonio Nogueira Fernandes.

O curso de Licenciatura em Matemática iniciou com dez polos de ensino, que dão apoio local e realizam os encontros presenciais com estudantes de: Itamaraju, Camaçari, Bom Jesus da Lapa, Ipupiara, Itapicuru, Jacaraci, Lauro de Freitas, Paratinga, Simões Filho e Mundo Novo (Figura 23). O curso de matemática não foi ofertado no município de Senhor do Bonfim, pois o referido curso já existia pela Universidade do Estado da Bahia, por isso, o curso ofertado pela UFBA foi transferido para o polo de Lauro de Freitas (ARAÚJO, 2008).

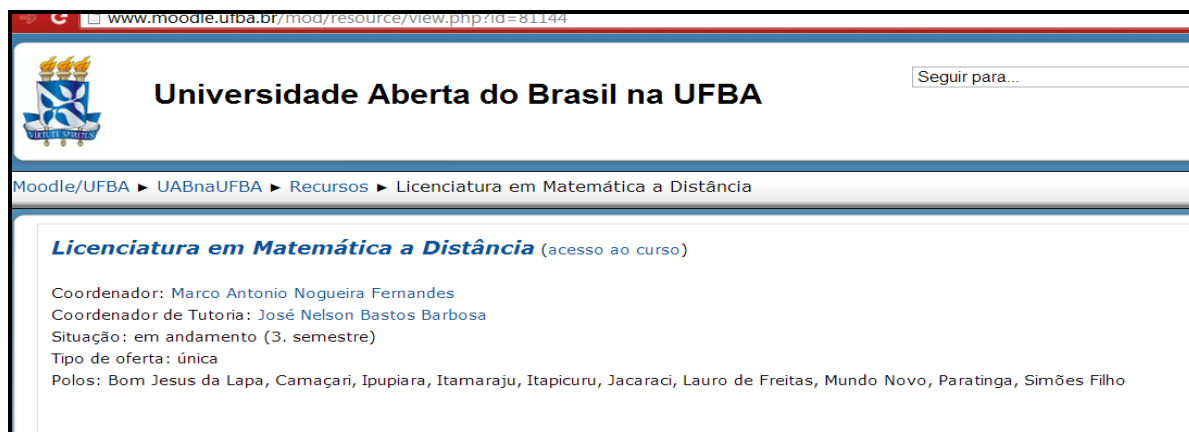
Figura 23 - Mapa dos Polos da UAB na Bahia referentes o curso de Licenciatura em Matemática a Distância da UFBA



Fonte: UFBA (2010).

Conforme diálogo com o coordenador Marco Antonio Fernandes em 2013, o curso tem como alicerce o bom funcionamento do tripé formado pelo AVA, o material didático, e a tutoria, o que torna fundamental para que o curso venha se desenvolvendo bem. Nesse aspecto, o ambiente virtual de aprendizagem adotado é o *Moodle*, (Figura 24), espaço virtual onde ocorrem as aulas totalmente a distância, com suporte do Centro de Processamento de Dados da UFBA. No *Moodle* as aulas, os materiais didáticos e os materiais adicionais são disponibilizados para os estudantes, além dos dispositivos de comunicação.

Figura 24 - Interface do curso de Licenciatura em Matemática no sistema Moodle



Fonte: UFBA, (2010).

Esses materiais didáticos são os módulos produzidos pelo Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), que é considerado uma instituição de referência em EAD, formada pelas universidades públicas, do Rio de Janeiro, consorciadas Cederj, Universidade do Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Em relação às tutorias, estas acontecem na forma presencial e também a distância. Alguns tutores presenciais foram estudantes de graduação em matemática, e alguns destes já foram professores substitutos na UFBA. O Edital de seleção de tutores 01/2008 da UFBA deixa evidente o papel do tutor nessa modalidade de ensino, quando afirma que os tutores a distância no curso de Licenciatura em Matemática tem como função realizar intermediação no processo de ensino-aprendizagem, por meio de comunicação entre os participantes do curso (professores, tutores presenciais e estudantes dos polos de ensino) como também de outras atividades estabelecidas. (UFBA, 2008b).

Ainda, de acordo com o referido edital, os tutores têm: acompanhamento de docentes especialistas da universidade e do pessoal da UAB na UFBA; os tutores a distância e presenciais interagem entre si e com os estudantes por meio do ambiente virtual; os tutores a distância têm a possibilidade de propor atividades em conjunto com os docentes, em função das necessidades dos discentes, e apoiam os docentes em relação ao acompanhamento dos tutores que realizam a tutoria presencial, dando suporte aos docentes na correção das avaliações; e participam de

reuniões com professores, coordenação do curso ou da UAB na UFBA, bem como com a coordenação dos polos. (UFBA, 2008b). Cada polo comporta 50 estudantes e conta com um tutor a distância.

Quanto ao tutor presencial, é exigida a formação em matemática ou em área afim, além de domínio de informática. Ele é responsável pela mediação entre os estudantes e o coordenador de polo, o professor formador, o tutor a distância e a equipe responsável pela gestão do curso, além de ser responsável por motivar os estudantes, esclarecer dúvidas entre outras atividades. Para cada 25 estudantes há um tutor presencial (ARAÚJO, 2008). Para atuar no curso de Licenciatura em Matemática a distância, os tutores passam por um curso de formação por um período de três meses (200 horas), dividido em atividades presenciais (24 h); 3 encontros de (8h) presenciais; e atividades desenvolvidas a distância no AVA (176 h).

Quanto à permanência dos estudantes no curso, a primeira evasão que foi constatada ocorreu com os estudantes que efetivaram a matrícula, porém não frequentaram as aulas. Outro fator a ser considerado, foi a existência do curso de matemática na modalidade presencial na região metropolitana. (UFBA, 2011).

No quesito avaliação dos estudantes, esta é realizada no modo online e também presencialmente no polo. Os encontros presenciais entre os estudantes, tutores e professores ocorrem duas vezes por semestre com um professor e um tutor.

Ao ser criado, o curso teve algumas dificuldades iniciais por ser o primeiro de graduação a distância na UFBA. A UAB convocou por meio de edital as instituições e os polos para fazer parte da oferta dos cursos distância, porém alguns desses polos não possuíam condições de funcionamento, a exemplo da infraestrutura e do acesso ao local. (UFBA, 2011).

O primeiro e único vestibular, até o momento, aconteceu em 2008, e contou com algumas dificuldades iniciais, tais como, previsão de chegada de recursos financeiros, e atraso na entrega dos materiais didáticos (módulos) nos polos de ensino. Atualmente os módulos, além de impresso, são também disponibilizados no ambiente virtual Moodle para que o estudante possa ter acesso. Há necessidade de institucionalização do curso de Licenciatura em Matemática a Distância na UFBA, e registro acadêmico dos estudantes na universidade. Nesse sentido, é preciso fazer alguns ajustes, além do que já tem sido realizado no curso para aprimorá-lo com

objetivo de tornar possível uma (re)oferta. Apesar dos obstáculos, alguns já sanados, o curso é considerado pela coordenação como bom, pois tem como base os seguintes elementos: ambiente virtual de aprendizagem, tutoria e material didático que funcionam bem.

Mestrado profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT

O mestrado profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) é um curso reconhecido pela Capes na modalidade semipresencial. Trata-se de um curso oferecido nacionalmente, no âmbito da UAB e, é realizado por diversas instituições associadas (que servem também como polo). Essas instituições são responsáveis, por realizar a mediação das coordenações acadêmicas locais e a gestão local do curso, assim como a UFBA. Por ser um curso semipresencial, são realizados dois encontros nos finais de semana. O Profmat é:

[...] um programa de pós-graduação stricto sensu em Matemática, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação e conduzindo ao título de Mestre. (PROFMAT, 2012, p.1).

O Profmat tem como público-alvo professores do ensino básico de escolas públicas, que possuem diploma de curso superior registrado no MEC, e objetiva o aperfeiçoamento visando a formação como docente. Este curso é cadastrado na Capes, e possui o financiamento da UAB, o coordenador é o professor Marco Antonio Nogueira Fernandes.

O exame nacional para o PROFMAT na UFBA foi realizado para formação de turmas em 2012, ofertando um total de 20 vagas, com percentual de vagas para demanda social de 20%, e com atividades presenciais no Instituto de Matemática da UFBA uma vez por semana, aos sábados. Por meio do edital n. 04/2012, em agosto de 2012 foi realizado um novo exame de ingresso para março de 2013. Foram ofertadas 20 vagas com percentual de vagas abertas à demanda social: 20%. (PROFMAT, 2012).

Aperfeiçoamento e Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (Neim\UFBA).

Em agosto de 2012, o Neim\UFBA promoveu seleção para os cursos gratuitos de aperfeiçoamento\extensão com (300 h) e especialização (420 h) em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça na modalidade semi-presencial no âmbito da UAB. O curso de aperfeiçoamento ocorreu de outubro de 2012 a julho de 2013, enquanto o de especialização se estende até novembro de 2013.

O curso conta com a parceria da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM-PR), UFBA, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI\MEC), a ONU Mulheres e a UAB. (PPGNEIM, 2012b).

Este curso oferecido pelo Neim tem como objetivo formar sujeitos capacitados para “[...] atuarem no processo de elaboração, aplicação, monitoramento e avaliação de projetos e ações de forma a assegurar a transversalidade e a intersectorialidade de gênero e raça nas políticas públicas” (PPGNEIM, 2012b).

Quanto ao número de vagas ofertadas para o curso de aperfeiçoamento foram disponibilizadas por polo: Feira de Santana 100 vagas, Irecê cinco vagas, Itabuna 50 vagas, Itamaraju 50 vagas, Salvador 100 vagas, e Vitória da Conquista 70 vagas. Para o curso de especialização foram ofertadas também por polo: Feira de Santana 50 vagas, Irecê 50 vagas, e Itabuna 50 vagas, Salvador 50 vagas, Vitória da Conquista 50 vagas, Itamaraju 50 vagas. (PPGNEIM, 2012b). O curso tem como público alvo os servidores públicos da administração pública, participantes dos conselhos de direitos da mulher e aqueles relacionados ao tema de gênero e igualdade racial.

O curso de aperfeiçoamento exige que o estudante tenha o ensino médio, enquanto o curso de especialização a graduação. As aulas ocorrem de modo semipresencial com 80% do desenvolvimento das atividades a distância. Quanto ao material didático, há cinco módulos (300 horas) distribuídos em dez meses, cinco encontros presenciais de oito horas no polo, e dedicação de dez horas por semana. O curso de especialização conta com seis módulos (420 horas), que acontecem durante dezoito meses, com dedicação de dez horas semanais, seis encontros

presenciais de oito horas no polo e elaboração de monografia, a ser apresentada no final do curso. (PPGNEIM, 2012b).

A aula inaugural do curso de especialização e aperfeiçoamento 'Formação de Gestores de Políticas Públicas em Gênero e Raça' ocorreu em 10 de outubro de 2012 no auditório do Centro Cultural da Câmara Municipal de Salvador.

Curso Gênero e Diversidade na Escola (Neim)

Em 2012, o Neim ofertou o curso de extensão na modalidade a distância Gênero e Diversidade na Escola, que surgiu a partir da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), do Conselho Britânico em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), a Secretaria de Educação a Distância (Seed), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLASDH). (PPGNEIM, 2012a). A duração foi de seis meses, com início em novembro de 2012 e término em maio de 2013, com uma carga horária total de 200 horas, dividida em 24 horas presenciais e 176 horas a distância no AVA. Para realizar os encontros presenciais, o curso dispôs de nove polos da UAB nas cidades de Salvador, Itabuna, Jacaraci, Dias D'Ávila, Itapicuru, Esplanada, Mundo Novo, Itamaraju e Brumado.

No desenvolvimento do curso, o Neim contou com o ambiente virtual da UFBA, o *Moodle*. O seu conteúdo contemplou com cinco módulos temáticos: 1 - Diversidade (24h), 2 - Gênero (40h), 3 - Sexualidade e orientação sexual (40h), 4 - Relações étnico-raciais (40h), 5 - Avaliação (32h). As demais horas foram distribuídas na aula inaugural (8h) e duas aulas presenciais (16h). Os estudantes na sua trajetória de estudo, deveriam dispor de no mínimo duas horas diárias para realizar as atividades estabelecidas pelo curso.

Durante a avaliação foram adotados: o memorial, um relato da experiência do estudante durante a realização do curso com base nas suas anotações; o trabalho final, que se refere à elaboração de projeto de intervenção local a partir dos temas discutidos nas aulas; e a autoavaliação, uma análise individual que o estudante faz em relação à participação no curso. (NEIM, 2012a).

Curso de Atualização em Educação Ambiental – Instituto de Biologia

O curso de atualização em Educação Ambiental vem sendo promovido pelo Instituto de Biologia da UFBA em convênio com o MEC, UAB e Secadi na modalidade educativa a distância. Atualmente o curso tem como coordenadora, a diretora do referido instituto professora Sueli Almuiña Holmer Silva.

Para gerir o curso, há uma equipe de profissionais formada por uma coordenação geral, uma coordenação de tutoria, três professores formadores e 15 tutores a distância. O curso concluiu a sua segunda edição, e foi destinado aos professores da rede estadual e municipal de ensino, que atuam do 5º ao 9º ano e foi iniciado em novembro de 2012 e finalizado em março 2013.

Quanto à dinâmica do curso, esta foi totalmente a distância por meio do ambiente Moodle da UFBA, onde as aulas ocorreram seguindo um calendário de atividades. Foi previsto também, três encontros presenciais nos polos durante todo o curso, de modo que o terceiro encontro foi destinado para o estudante apresentar o trabalho final, que foi um projeto de intervenção voltado para área de sua atuação na perspectiva da educação ambiental. A carga horária para realização do curso é de o curso 180h.

Em relação ao material didático, são utilizados quatro módulos. Os três primeiros módulos (gerais) foram elaborados pelo MEC, enquanto o quarto (que se refere à realidade local) foi elaborado pelos professores conteudistas, que passaram a ser os professores formadores. Esses materiais são disponibilizados para os estudantes no formato virtual no ambiente Moodle e também impresso.

Ao navegar no ambiente *Moodle*, o estudante dispõe do manual do cursista; biblioteca virtual; videoteca; fórum de motivação; fórum de apresentação; fórum de discussão entre os estudantes; espaço de bate-papo ao vivo (com hora marcada); módulos dos cursos; as aulas, entre outros.

Os polos onde foram ofertados os cursos estão localizados em Salvador, Itamaraju, Feira de Santana, Esplanada, Bom Jesus da Lapa e Camaçari.

Educação e Relações Etnicos-raciais (Erer) – Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras (Extensão)

O curso a distância Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras foi promovido pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA no período de 2007-2011. Ao ofertar este curso, o CEAO foi um dos pioneiros em EAD na UFBA. O curso a distância nesta unidade surgiu em 2007, em parceria com o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro)¹¹, o qual ofertou o curso de extensão Educação Étnico-Racial. O curso teve apoio do MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) e teve como coordenadora na UFBA a professora Zelinda Barros.

O curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras é um aperfeiçoamento para professores, coordenadores e diretores das redes de ensino público do estado da Bahia com intuito de prepará-los para atender a Lei 11.645/08, que favorece o ensino da diversidade cultural, com o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas, ao determinar a inclusão dos temas voltados para ‘História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas’, que deve fazer parte do currículo da rede de ensino. O referido curso na sua constituição visa propiciar o acesso com inclusão, combate ao racismo, estimular a compreensão da diversidade e realização da democracia (UFBA, 2011).

O objetivo geral está atrelado a Lei 11.645/08 em “[...] estimular a promoção da igualdade étnico-racial na educação a partir de profissionais da educação para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares.” (PROGRAMA A COR DA BAHIA, 2012).

A primeira oferta do curso aconteceu de janeiro a maio de 2007 totalmente a distância desenvolvida no sistema Moodle. Foram formadas 12 turmas com 50 estudantes (600 vagas) em parceria com a Uniafro. Em 2009, o curso passa a ter parceria com UAB com polos de ensino na cidade de Salvador e no município de

¹¹ A Uniafro é uma instituição sem fins lucrativos que possui caráter de estudo, pesquisa social, educacional e cultural, que visa elaborar e buscar apoio das políticas públicas e ações afirmativas, principalmente, para a população afrodescendente. Objetiva, também, resgatar e promover a memória, a história, a preservação, a integração, a defesa e a valorização da cultura afro-brasileira. A Uniafro é desenvolvida pelas secretarias do MEC: Secretaria de Educação Superior e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Lauro de Freitas possuindo um total de 10 turmas com 30 cursistas. Com a parceria da Uniafro, o curso foi realizado totalmente a distância, enquanto a parceria com a UAB teve tutores presenciais e professores formadores. De agosto de 2010 a fevereiro de 2011 foi ofertada mais uma edição do curso, com um total de 120 horas, novamente com parceria da Uniafro, a qual foi oferecida para todo o estado da Bahia com 500 vagas, preenchidas com 10 turmas de 50 estudantes. (CEAO, 2012).

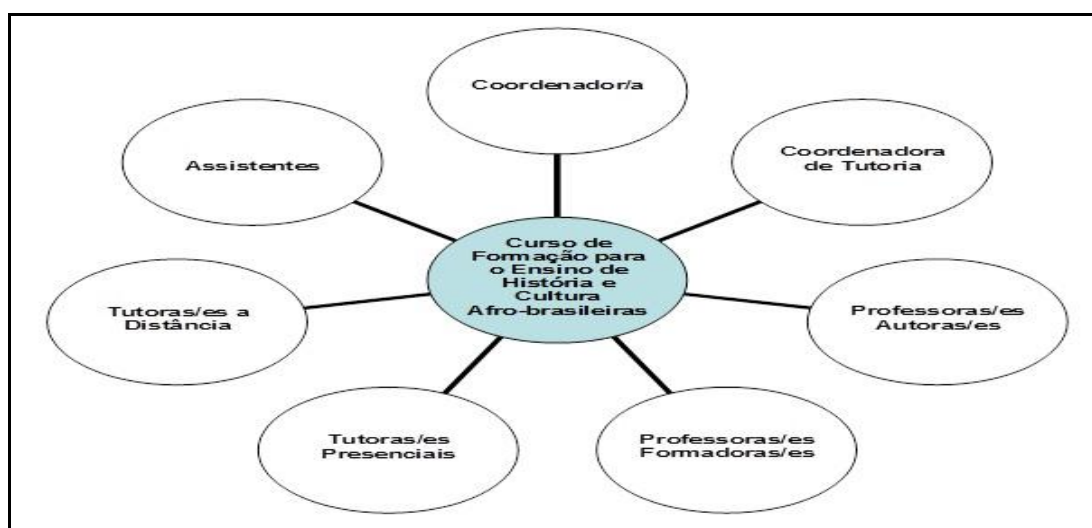
A matriz curricular do curso é formada por quatro módulos compostos pelas disciplinas - História da África (30h), História do Negro no Brasil (30h), Literatura Afro-Brasileira (20h) e Educação e Relações Étnicas Raciais (40h). Antes de iniciar os módulos, são promovidas 10 horas de ambientação no AVA, utilizando o sistema Moodle. (CEAO, 2012). O curso teve como estratégias pedagógicas fóruns de discussões, exercícios, tarefas individuais e em grupo.

O processo de avaliação da aprendizagem ocorreu de modo processual e ao final de cada módulo. Os estudantes realizaram atividades no AVA, respondendo a questionários; autoavaliação, onde é considerada como parâmetro a organização do tempo; a compreensão dos conteúdos; empenho na realização das atividades e participação das tutorias. Enquanto parceira da UAB há avaliação presencial.

No que diz respeito à realização da avaliação final, o curso previu a construção de um projeto pedagógico de intervenção local (na área de atuação profissional do cursista).

Uma nova edição do curso Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras a distância foi realizada, em 2012, por meio da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas com o Programa A Cor da Bahia em parceria com o MEC, Secadi e Capes no âmbito do Sistema UAB, sob a coordenação das professoras Paula Cristina da Silva Barreto e a Zelinda Barros. (CURSOENSINOAFROUFBA, 2012).

O curso Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira possui uma equipe de profissionais responsáveis pela gestão e operacionalização, que atualmente é ordenada de acordo com a (Figura 25). O curso possui uma carga horária de 180 horas, sendo 148h a distância e 32h presenciais, com duração de seis meses (05/11/12 a 31/05/13).

Figura 25 – Equipe do Curso Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

Fonte: A Cor da Bahia (2012).

Em relação à sua dinâmica, no curso são desenvolvidas atividades no ambiente virtual Moodle, tais como, aulas virtuais; fóruns de discussão; exercícios de autoavaliação realizados ao término de cada módulo; atividades individuais e em grupo; e avaliação do curso para analisar os pontos frágeis e fortes. Promove ainda, atividades de avaliação formativa durante o curso e avaliação somativa ao concluir cada módulo, e nos dois últimos encontros presenciais, os estudantes devem apresentar um projeto pedagógico como avaliação final. (CURSOENSINOAFROUFBA, 2012). Vale ressaltar que, as avaliações são realizadas presencialmente.

O curso dispõe de quatro módulos temáticos a serem utilizados durante o processo de ensino e aprendizagem, na seguinte ordem: História da África (30h), História do Negro no Brasil (30h), Literatura Afro-brasileira (20h), Educação das Relações Étnico-raciais (40h). Ao iniciar cada módulo apresenta-se uma videoconferência com temas voltados para cada respectivo módulo. Além disso, o curso também prevê, antes de iniciar as aulas com os módulos, uma ambientação dos estudantes no AVA por uma carga horária de (10h) presencial e (08h) a distância. (CURSOENSINOAFROUFBA, 2012).

O curso prevê três encontros presenciais nos polos (Lauro de Freitas, Camaçari, Simões Filho e Mata de São João). O primeiro encontro para apresentar o curso, o segundo para realizar a avaliação escrita ao concluir o módulo quatro, e o

terceiro para apresentar os projetos e avaliação final do curso. O número total de vagas oferecidas foram 240 (distribuídas 60 vagas por polo).

Curso de Aperfeiçoamento Educação de Jovens e Adultos na Diversidade

A Faced/UFBA com o seu Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (Lepeja), em parceria com o Secadi/MEC, instituiu na modalidade a distância o curso de Aperfeiçoamento Educação de Jovens e Adultos - EJA na Diversidade, criado a partir de edital publicado em 2008. A primeira turma foi implementada no segundo semestre de 2009, com vagas para 300 estudantes. O curso tem como coordenadora a professora Sandra Marinho Siqueira.

Trata-se de um curso desenvolvido de modo semipresencial com objetivo de qualificar profissionais que atuam na educação básica com EJA, a partir de temas voltados para a diversidade cultural, assim como, os aspectos políticos, didáticos e pedagógicos da docência criando condição local para atender os sujeitos que buscam o EJA. (FACED, 2013).

Quanto à sua estrutura, o curso é formado por uma equipe pedagógica: coordenadora de tutoria, professor formador, tutor e os estudantes do EJA. O curso leva em conta aspectos didático-pedagógico, busca estar de acordo com as políticas públicas do EJA no Brasil/Bahia. As aulas são desenvolvidas no ambiente virtual *Moodle* e, a duração do curso como um todo é de 180 horas (40h presencial referentes a três encontros e 140h a distância) com cinco módulos temáticos. (FACED, 2013).

Por funcionar dentro de uma estrutura UAB, durante o curso há três encontros presenciais no polo com o tutor, que realiza a mediação com os estudantes, e se capacitaram previamente para atuarem no curso EJA, por meio do 'Curso de Formação de Tutores do Curso EJA na Diversidade'.

No quesito avaliação, o curso realiza um trabalho final com os estudantes visando produzir um diagnóstico da EJA, na instituição escolar de sua atuação e elabora um projeto de intervenção local. Para a realização dos encontros presenciais e realização das avaliações, o curso conta com polos na Região Metropolitana de Salvador e interior da Bahia, tais como: Camaçari, Lauro de Freitas, Itaparica, Mundo Novo, Simões Filho e Amargosa.

Uma nova edição do curso foi ofertada em 2012, tendo como conteúdo de aula: Semana de Ambientação, Introdução ao Ambiente Moodle, Legislação e Políticas Públicas em EJA, Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Aspectos Pedagógicos do EJA, Projeto de Intervenção Local (PIL).

Em janeiro de 2013, a Faced abriu um novo processo seletivo para o curso por meio do edital n. 01/2013, oferecendo 100 vagas para professores, gestores, coordenadores que atuam na rede pública de ensino do estado e do município e que possuem experiência em EJA, habilidade com uso da internet (*e-mail, chat, fórum*), disposição de duas horas por dia para acessar o curso e para encontros presenciais aos sábados. (FACED, 2013).

Estes foram alguns cursos realizados pela UFBA no âmbito UAB, e outros que, segunda entrevista com a professora Sofia Souza (vice-coordenadora UAB na UFBA), foram aprovados e estão em andamento com possibilidade de oferta em 2013, são eles: Bacharelado em Administração Pública e Especialização em Gestão Pública Municipal ambos a serem ofertados pela Escola de Administração da UFBA.

Além desses cursos oferecidos a distância, há outros que foram e são ofertados em parcerias com outras instituições governamentais: Especialização MBA Executivo em Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável; Extensão em Gestão Hospitalar e Sistemas em Serviços de Saúde a Distância ambos pela Escola de Administração; Especialização em Gestão Escolar e Especialização em Coordenação Pedagógica pela Escola de Gestores/Faced; Especialização em Saúde Coletiva: Concentração em Gestão Pública Municipal – (Net-Escola ISC/UFBA); Curso de Formação de Tutores em EAD: para área de saúde coletiva (Net-Escola ISC/UFBA); Curso de Aperfeiçoamento de Instrutores/Multiplicadores do Treinamento de Pessoal de Sala de Vacinação (Net-Escola ISC/UFBA).

Curso de Especialização MBA Executivo em Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável - (ofertado pela Escola de Administração da UFBA)

A Escola de Administração da UFBA ofereceu o curso de Especialização MBA Executivo em Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável a distância, iniciado em 2007, com 2000 estudantes do Banco do Brasil e teve um ano de duração. Tratou-se de um consórcio entre a UFBA, a Universidade Federal do Mato

Grosso, a Universidade Federal de Lavras e a UNB. A segunda turma iniciou em 2009 e teve como parceria a Universidade Corporativa Banco do Brasil. Essa turma foi formada por 1000 cursistas procedentes do Banco do Brasil e da Caixa Econômica com duração de um ano. O curso foi realizado por meio de um consórcio entre a UFBA, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal de Lavras e Instituto de Ensino e Pesquisa em Administração.

Quanto aos componentes do curso, ele foi formado por estudantes, professor tutor, tutor professor presencial, professor de vídeo aula, coordenação pedagógica e coordenador de operação. Neste curso, a coordenação pedagógica foi responsável pela seleção e coordenação dos professores autores; discussão e definição dos conteúdos temáticos e das atividades; definição, operacionalização e controle.

- a) **professor autor** - função de elaborar o material didático disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem, elaboração do material complementar de leitura e atividade complementar para os tutores. Ele é quem indica os professores responsáveis pelas vídeo-aulas da disciplina e elabora as atividades avaliativas da disciplina;
- b) **professor presencial** - responsável pela condução das dificuldades, realiza encontros presenciais com os alunos em um determinado polo;
- c) **professor tutor** - responsável pela mediação do processo de ensino e aprendizagem, como também por tirar dúvidas dos estudantes em relação ao conteúdo; avaliar e registrar o desempenho dos alunos; e análise dos indicadores qualitativos de participação dos estudantes.

Sete módulos, compostos por conteúdos de formação geral, formação gerencial, formação específica e trabalho aplicativo de conclusão de cursos, foram utilizados no curso. No que diz respeito ao processo de aprendizagem, houve avaliação de preparação, atividade avaliativa de interação, atividade avaliativa individual, leitura de texto, vídeo aula e prova presencial.

De modo geral, o contexto da aprendizagem se deu através de material didático *online*, vídeo aula com professor, encontro presencial, supervisor do trabalho dos tutores, visitas técnicas com orientação temática, avaliação presencial, trabalho aplicativo de conclusão de curso com orientação metodológica e de conteúdo a distância, Atividade distintas e complementares disponibilizadas e monitoradas no AVA. O referido curso foi ofertado apenas duas vezes e não há previsão de ocorrer novamente.

Curso de Extensão em Gestão Hospitalar e Sistemas em Serviços de Saúde a Distância (Escola de Administração da UFBA)

A Escola de Administração da UFBA por meio do Núcleo de Extensão em Administração (NEA) e a Rede de Inovação e Aprendizagem em Gestão Hospitalar (Rede Inovarh) ofertaram o curso de Extensão em Gestão Hospitalar, Sistemas e Serviços de Saúde a distância em quatro etapas para macro regiões de saúde em Salvador e municípios baianos, conforme Quadro 7.

Quadro 7 - Turma do curso Gestão Hospital e Sistema de Serviço em Saúde

MACRORREGIONAIS DE SAÚDE	QUANTIDADE DE ALUNOS E TURMAS					TOTAL ALUNOS
	1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa	5ª etapa	
Leste (Salvador)	180	180	45	45	45	495
Centro-Leste (Feira de Santana)	90	90	45	45	45	315
Centro Norte (Irecê)	0	0	45	45	45	135
Extremo Sul (Porto Seguro)	0	0	90	45	45	180
Nordeste (Alagoinhas)	0	0	45	45	45	135
Norte (Juazeiro)	0		45	45	45	135
Sul (Ilhéus)	45	90	0	45	45	225
Oeste (Barreiras)	0	0	45	45	45	135
Sudoeste (Vitória da Conquista)	90	45	45	45	45	270

Fonte: Escola de Administração da UFBA, (2011, p. 4).

Por meio do edital 01/2011, foram oferecidas as duas primeiras etapas do curso. A primeira sobre ambientação *Moodle*, no período de 04 a 08/07/2011, com aulas no período de 11/07 a 28/10/2011, e a segunda etapa também com a mesma temática, no período de 24 a 28/10/2011, com aulas no período de 31/10 a 17/02/2012.

O curso teve como responsáveis o professor Horácio Nelson Hastenreiter Filho coordenador do NEA e a professora Vera Lúcia Peixoto Santos, coordenadora pedagógica da Rede Inovarh. Contou também com parcerias do Ministério da Saúde (MS) Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação em Saúde (SGTES) e Secretaria de Saúde do Estado da Bahia (Sesab) Superintendência de Recursos

Humanos (Superh), Superintendência de Atenção Integral à Saúde (Sais) e Conselho Estadual de Secretarias Municipais de Saúde (Cosems).

Ofertado de modo gratuito, o curso teve como público alvo os profissionais da rede de saúde pública da Bahia tais como, gestores, administradores, coordenadores e técnicos e, objetiva a capacitação de 2.025 profissionais da Rede SUS-BA entre 2011 a 2013. (ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO UFBA, 2011).

A sua carga horária foi de 160 horas (128 horas a distância e 32 horas presenciais) por um período de quatro meses. Foram utilizados quatro módulos como material didático e os mesmos corresponderam a 40 horas cada.

O material didático do curso constou de quatro módulos (com 40 horas cada: 08 horas presenciais e 32 horas a distância) e com as seguintes temáticas: Gestão de Pessoas, Gestão de Riscos, Gestão de Processos com Ênfase para Diretrizes e Protocolos Clínicos/Operacionais e Gestão da Informação. (ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFBA, 2011).

Para o desenvolvimento do curso, foi utilizado como suporte, o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. Antes de iniciar as aulas com os módulos, o curso ofereceu uma 'Ambientação *Moodle*' para os estudantes aprenderem sobre o ambiente virtual visando ter o máximo de interação.

O curso foi disponibilizado para os polos localizados em Salvador, Feira de Santana, Porto Seguro, Irecê, Juazeiro, Alagoinhas, Ilhéus, Vitória da Conquista e Barreiras. Em relação à sua dinâmica, teve como foco a participação dos estudantes, com reflexão sobre a realidade organizacional e profissional visando qualificar os processos de trabalho e mudanças nas práticas gerenciais. Nesse sentido, o curso buscou levar os estudantes a colaboração e interação no AVA por meio da utilização de recursos audiovisuais, seja na apresentação da tarefa ou nos debates por meio dos fóruns e chats.

No fórum foram estabelecidos como critérios de avaliação, o acesso os comentários, as contribuições, as sugestões, e a contextualização prática, enquanto no chat são contabilizados os critérios de pontualidade, presença durante a sessão, contribuição com o diálogo estabelecido pelo tutor a distância e os demais estudantes. Segundo o Edital 01/2011, a partir dessa dinâmica, o tutor a distância realiza a avaliação dos estudantes observando a interação no AVA e o cumprimento das atividades, prazos e utilização dos dispositivos *fóruns* e *chats* no *Moodle*, além de postagens de textos no recurso 'Tarefa' por parte dos estudantes. No envio de

textos observou-se a fundamentação, articulação das ideias e relação com os conceitos apresentados nas disciplinas. (ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFBA, 2011).

Na terceira e quarta etapas, a Escola de Administração da UFBA/NEA e Rede Inovarh em parceria com o Ministério da Saúde (MS), Secretária de Saúde do Estado da Bahia (Sesab), Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação em Saúde (SGTES) e Conselho Estadual de Secretarias Municipais de Saúde (Cosems) ofertaram o curso de extensão em Gestão Hospitalar e Serviços de Saúde por meio de Edital n. 02/2012, na modalidade educativa a distância com a etapa 3 (05 de março 2012 a 27 jul. 2012) e etapa 4 (06 de agosto/12 a 28 dez/2012).

A duração foi de cinco meses com carga horária de 160 horas (128 horas a distância e 32 horas presenciais). As horas presenciais referem-se aos quatro encontros no polo. Em relação ao material didático do curso, este foi apresentado em quatro módulos (com 40 horas cada: 08 horas presenciais e 32 horas a distância) que possuem como temáticas: Gestão de Pessoas, Gestão da Qualidade em Serviços de Saúde, Gestão de Processos e Riscos e, Gestão da Informação. (ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DA UFBA, 2012).

Especialização em Gestão Escolar - Escola de Gestores (curso ofertado na Faced/UFBA)

A adoção do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica é outra iniciativa em EAD na UFBA. Este programa é uma das ações que fazem parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foi criado a partir da necessidade de estabelecer ações para qualificar os gestores (diretores e vice-diretores) das escolas públicas, que atuam na educação básica por meio de cursos a distância. Os cursos de formação são realizados por universidades públicas em parceria com o MEC.

São dois cursos ofertados na Faced/UFBA pela Escola de Gestores: Especialização em Gestão Escolar e Especialização em Coordenação Pedagógica.

O curso de Especialização em Gestão Escolar é coordenado pela Secretaria de Educação Básica SEB/MEC, e teve início em 2006, operado sob responsabilidade de 31 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) para atender a todos os Estados.

Na UFBA, o curso é uma ação formada pela Faced em parceria com o MEC, conveniada com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e Instituto Anísio Teixeira (IAC) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNIDE), e tem como objetivo formar em nível de especialização gestores educacionais (diretor e vice-diretor) da educação básica que atuam nos municípios e estados baianos.

A duração do curso é de 12 meses e perfaz na sua totalidade 400 h/aula. De modo que, 360 horas/aula devem ocorrer na modalidade a distância e 40 horas/aula são no ambiente virtual *Moodle* no polo. O curso realiza “[...] encontros presenciais mensais nos [Núcleos Tecnológicos Educacionais] NTE das cidades-polos, ou outros locais previamente definidos, preferencialmente custeados pelo Estado (para rede estadual) e das prefeituras (para rede municipal).” (UFBA, 2012, p.1).

Na UFBA/Faced, o professor José Wellington de Aragão foi coordenador geral da primeira e segunda edição do curso. O programa começou em 2006 e a primeira turma do curso de Especialização em Gestão Escolar iniciou suas atividades em 2007- 2008, com 10 polos (Núcleo de Tecnologia Educacional). O curso utiliza o Sistema *Moodle* do MEC para realizar as aulas e interações entre os seus participantes, porém o curso figura no Moodle da UFBA.

Em abril de 2010 foram abertas inscrições para a segunda edição do curso (2010-2011), com disponibilização de 1.280 vagas distribuídas da seguinte forma: 640 para a rede estadual de ensino e 640 para a rede municipal de ensino, com 80 vagas para cada um dos 16 polos. Cada polo possuía duas turmas de 40 cursistas perfazendo um total de 80 vagas por polo. Sendo que deveria ter dois gestores por unidade escolar.

Os polos de ensino da segunda oferta do curso foram: Salvador Paralela, Salvador Comércio, Feira de Santana, Santo Antonio de Jesus, Itabuna, Jequié, Juazeiro, Barreiras, Teixeira de Freitas, Alagoinhas, Paulo Afonso, Guanambi, Itaberaba, Jacobina, Salvador-Canela e Vitória da Conquista.

Nesta edição, o público participante foi formado por sujeitos que não tinham acesso ao computador conectado à internet na zona rural. Houve uma evasão de 18% do total das vagas dos matriculados. Nesse período, foram várias as atividades desenvolvidas com os estudantes, dentre elas a criação de um *blog* para a escola, em que atuam como professores. Em relação à atividade avaliativa final, os estudantes elaboram uma monografia. (UFBA, 2011).

Em 2012, a Faced/UFBA abriu por meio de edital nº. 01/2012, inscrição para a terceira edição do curso de especialização em Gestão Escolar, conforme anúncio disponibilizado no ambiente virtual *Moodle*. Na terceira edição, já sob a coordenação geral da professora Rosilda Arruda e vice-coordenação do professor Wellington Aragão foram oferecidas 600 vagas para 12 polos (NTE) espalhados pelo Estado da Bahia. Os polos estão localizados nos municípios de Irecê, Serrinha, Itabuna, Valença, Teixeira de Freitas, Jequié, Juazeiro, Itaberabá, Alagoinhas, Feira de Santana, Vitória da Conquista e Salvador. Cada polo abrange a um grupo de municípios baianos adjacentes e conta com um supervisor por polo. Foram disponibilizadas 50 vagas por polo de ensino (25 vagas para gestores educacionais do estado e 25 vagas para gestores educacionais do município) (UFBA, 2012). Em relação ao perfil do candidato, o mesmo deve ser gestor escolar, estar atuando na área e, prioritariamente, em escolas que possui um baixo índice de desenvolvimento da educação e não ter pós-graduação, conforme o Edital 01/2012 da UFBA:

[...] a proposta de formação destina-se aos profissionais que integram a equipe gestora da escola: diretor e vice-diretor(es), totalizando, no máximo, quatro participantes por escola, em efetivo exercício da função e, preferencialmente, para aqueles que não tenham feito cursos de especialização ou do Pró-Gestão, e que atuem em escola com baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), ou seja, menor do que a média projetada para o estado e/ou município e/ou escola [...]. (UFBA, 2012, p. 1).

Em relação ao seu olhar sobre a EAD, a Faculdade de Educação tem uma visão diferente de muitas instituições que oferecem essa modalidade de ensino, pois ela toma como base uma lógica não hierarquizada e interativa. Desse modo, a comunicação entre os sujeitos aprendentes e os professores, passa a ser pautada na interatividade, o que vem a ser diferente do modelo unidirecional que é adotado na educação de massa.

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (Cecop) – Escola de Gestores (curso ofertado pela Faced/UFBA)

O curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (Cecop) é um curso de formação, ofertado na modalidade a distância, para quem atua em instituições de ensino da rede pública municipal e/ ou estadual com graduação em Pedagogia ou

licenciatura, e não possui formação para atuar na coordenação pedagógica, embora esteja desenvolvendo as atividades de tal função.

O curso é desenvolvido sob a responsabilidade das IPES do país e é coordenado pelo SEB/MEC e em colaboração com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O principal objetivo do Cecop é promover a formação continuada de coordenadores pedagógicos à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem nas instituições públicas de educação básica onde atua. (FACED, 2012b). O curso perfaz uma carga horária de 405 horas, duração de um ano e encontros presenciais uma vez por mês. No processo seletivo, tem prioridade os profissionais que atuam nos municípios com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além disso, o candidato deve ter graduação em licenciatura, atuar na rede pública de educação básica, dedicação mínima de dez horas semanais no ambiente virtual *Moodle* do curso e participação nos encontros presenciais.

Os cursistas que ficarem ausentes do AVA por cinco dias sucessivos poderão ser desligados do curso, pois a ausência interfere no bom andamento do curso e no desenvolvimento das atividades. (CECOP2, 2012).

No decorrer das aulas ocorrem cinco encontros presenciais durante o curso. Os estudantes que se ausentam, por mais de cinco dias consecutivos, são desligados. Além disso, é exigido que o estudante obtenha média cinco em cada disciplina. (MEC 2013).

A UFBA vem desenvolvendo este curso por meio da Faced com parceria da União dos Dirigentes Municipais de Ensino (Undime), SEC e IAT, sob a coordenação geral da professora Iracy Maria de Azevedo Alves e vice-coordenadora Meire Conceição Leite Góes.

Na Faced/UFBA a primeira edição aconteceu em agosto de 2010 e dispôs de 480 vagas para coordenadores pedagógicos, que são o seu público alvo. Em 2013, o Cecop está na sua segunda edição e teve como modificação importante, o acréscimo de um componente curricular: Tópicos Especiais de Ensino (TEE) Oficina Tecnológica – Construindo sítios na *Web*.

A segunda edição do curso teve 1.530 inscritos para 480 vagas (12 turmas), para 111 municípios baianos, e iniciou com a aula inaugural em 09 de agosto de 2012. Segundo informações obtidas em fevereiro de 2013 da coordenadora do curso, Iracy Goes, este conta com 553 cursistas, que são coordenadores

pedagógicos. Para dar apoio local, o curso dispõe de oito polos que são: Alagoinhas (duas turmas), Barreiras (uma turma), Itaberaba (uma turma), Itabuna (duas turmas), Jacobina (uma turma), Salvador (uma turma), Santo Antônio de Jesus (duas turmas) e Vitória da Conquista (duas turmas).

Para o seu desenvolvimento, o curso dispõe de uma equipe externa formada por 12 professores pesquisadores; 48 professores pesquisadores orientadores de TCC; dois coordenadores de polo e; 24 tutores presenciais (dois tutores para cada turma). Quanto à equipe interna está é formada por uma coordenação; uma equipe pedagógica; uma equipe financeira e; uma equipe tecnológica.

O Cecop é modular e emite três modalidades de certificação. Quem faz o curso com carga horária de 280 horas recebe o certificado de atualização; 360 horas de aperfeiçoamento e 405 horas de especialização.

Segundo depoimento da coordenadora professora Iracy Goes, o curso tem concepção sociointeracionista, pois a dialogia se faz presente de modo geral, inclusive com toda a equipe e com os módulos. Quanto ao sistema adotado para realizar as aulas, o Cecop utiliza o *Moodle* do MEC.

Ainda de acordo com a coordenadora do curso, toda a estrutura foi produzida pelo Cecop/Faced. Apenas a proposta enviada pelo MEC não foi elaborada pela coordenação, mas foi adaptada à realidade local. Ao ser modificada, a proposta foi bem acolhida pelo MEC e foi o primeiro curso demandado a nível nacional com 1.535 inscrições feitas em 272 municípios, ficando com uma demanda reprimida devido ao número de procura em relação as vagas ofertadas. Além disso, foi o menor número de evasão ficando em 5%.

Curso de Especialização em Saúde Coletiva: Concentração em Gestão Pública Municipal – (Net-Escola ISC/UFBA)

Este curso foi ofertado em 2009 pela Net-Escola do Instituto de Saúde Coletiva da UFBA com apoio do Ministério da Saúde e Conselho Estadual dos Secretários Municipais de Saúde da Bahia. Teve também, parceria da Secretária Estadual de Saúde da Bahia e Escola Estadual de Saúde Pública.

A equipe do curso foi formada com coordenação geral da professora Maria Lígia Rangel Santos (ISC/UFBA) e Verônica Rita Pina (EESP/Sesab), coordenação

pedagógica, coordenação EAD, assistente de coordenação e coordenação de avaliação, equipe docente e coordenadores das unidades de aprendizagem.

O principal objetivo foi qualificar os gestores para atuar na gestão municipal de sistemas e serviços de saúde do estado do SUS, e foi destinado a gestores e membros da equipe gestora de saúde dos municípios baianos. Foram ofertadas 150 vagas, 247 inscritos e 124 matriculados. Foram 70,2% aprovados, 15,3% reprovados e 14,5% evadidos. O curso teve duração 360 horas (fev. 2009 a março de 2010). (NET-ESCOLA, 2010).

O curso foi ofertado na modalidade educacional a distância e desenvolvido no ambiente *Moodle* da UFBA, porém com alguns encontros presenciais. Foram utilizadas como estratégias pedagógicas a realização de debates, mesa redonda, atividades em grupo, vídeos, material impresso, vídeo-aulas, fóruns de discussões, etc., acompanhadas por professores tutores. (NET-ESCOLA, 2010).

Na avaliação foram realizadas atividades presenciais e a distância em cada unidade de aprendizagem, prova escrita e apresentação do trabalho de conclusão de curso (monografia ou projeto de intervenção). As unidades de aprendizagem foram: Introdução à Gestão Municipal em Saúde e introdução ao Ambiente Virtual de Aprendizagem; Políticas de Saúde; Planejamento e Programação em Sistemas e Serviços de Saúde; Tecnologias de Gestão de Sistemas e Serviço de Saúde; Temas Especiais e Metodologia de Pesquisa.

Curso de Extensão de Formação de Tutores em EAD: para área de saúde coletiva (Net-Escola ISC/UFBA)

Este curso de extensão realizado em 2010 foi uma iniciativa do ISC/UFBA em parceria com a Secretaria de Vigilância a Saúde. O principal objetivo foi contribuir com o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância na área de saúde coletiva e principalmente, dar suporte ao curso de Aperfeiçoamento de Instrutores Multiplicadores do Treinamento de Pessoal da Sala de Vacinação.

O curso foi desenvolvido no ambiente virtual *Moodle*, com carga horária de 40 horas (seis semanas), com 36 horas a distância e quatro horas presenciais no período de 23 de agosto a 30 setembro 2010. A metodologia e avaliação utilizadas contemplaram a participação nos fóruns temáticos, e no espaço de experimentação (*Moodle*). Os temas abordados foram: fundamentos da EAD; a educação na

cibercultura; a elaboração de materiais didáticos: fundamentos e concepções sobre a comunicação e os recursos tecnológicos e midiáticos; tutoria na educação online; oficina de *Moodle* (em modo presencial); avaliação da aprendizagem e; planejamento de cursos a distância (NET-ESCOLA, 2010).

No período de 28 de janeiro a 17 de março de 2013 realizou-se novamente o curso de formação de professores tutores, desta vez para atuar no curso de Especialização em Saúde Coletiva: concentração em Gestão da Atenção Básica.

O curso de extensão Formação de Tutor teve carga horária de 51 horas com dedicação de oito horas semanais e participação na oficina presencial.

Curso de Aperfeiçoamento de Instrutores/Multiplicadores do Treinamento de Pessoal de Sala de Vacinação (Net-Escola ISC/UFBA)

Este curso desenvolvido na modalidade educativa a distância foi realizado em parceria entre o ISC/UFBA, o Ministério da Saúde e Secretaria de Vigilância sob coordenação da professora Maria Lígia Rangel dos Santos. O objetivo foi aperfeiçoar profissionais da área de enfermagem, com experiência em imunização e capacitação para atuar como instrutor/multiplicador, do treinamento de pessoal de vacinação e junto ao público que busca vacinação.

Foram ofertadas 300 vagas para pessoal com formação em enfermagem, com experiência em imunização. A abrangência do curso foram nos Estados de Sergipe, Alagoas, Bahia, Paraíba e Pernambuco, no período de 13 dezembro 2011 a 31 de agosto de 2012 com carga horária de 180 horas. (NET-ESCOLA, 2013).

O curso foi desenvolvido no ambiente virtual *Moodle*, onde foram utilizadas como estratégias pedagógicas as vídeo-aulas, fóruns de discussões, atividades em grupo, elaboração de resenhas, leitura crítica do material de referência com acompanhamento e orientação dos professores tutores.

As temáticas foram divididas em cinco unidades de aprendizagem: interatividade, contextualização e introdução ao ambiente *Moodle*; atenção à saúde e o Programa Nacional de Imunização; procedimentos técnicos e práticas na sala de vacinação; planejamento e programação do trabalho de vacinação na unidade de saúde; e metodologias de ensino-aprendizagem (NET-ESCOLA, 2013). A avaliação do curso foi realizada a cada unidade de aprendizagem a distância, a partir da frequência e participação dos estudantes no *Moodle*.

Curso de Especialização em Epidemiologia em Saúde do Trabalhador – Cepist (ISC/UFBA)

O ISC em 2012 abriu inscrição online, para o primeiro curso de Especialização em Epidemiologia em Saúde do Trabalhador, na modalidade a distância. O curso tem como coordenação geral Vilma Souza Santana (PISAT/ISC/UFBA) e a coordenadora do curso Solange Andrade.

Esta especialização é realizada em parceria com o Ministério da Saúde por meio da Coordenação Geral de Saúde do Trabalhador. O curso visa formar profissionais para dar suporte à implementação de ações na área de saúde do trabalhador no Sistema Único de Saúde (SUS).

O curso contou com a utilização do ambiente virtual *Moodle* e as atividades desenvolvidas, a partir desse sistema, foram leituras de textos, materiais elaborados para o curso, exercícios, apresentação de PowerPoint, discussões nos fóruns temáticos, vídeo-aulas, entre outras atividades. (INSTITUTO DE SAÚDE COLETIVA, 2012).

O curso ofertou 200 vagas para profissionais, que fazem parte do SUS, Cerest, Vigilância em Saúde, e Atenção Primária em Saúde dos diversos estados do país. A duração do curso é de dezoito meses (setembro/2012 a março de 2014) e carga horária de 374 horas a distância, porém com alguns momentos presenciais. Quanto ao material didático, o curso utiliza módulos temáticos e na avaliação final o estudante deve apresentar uma monografia.

Formação de Professores Tutores em Educação a Distância – (ICS)

Com o objetivo de formar tutores para atuarem nos cursos de Extensão e Avaliação com ênfase em Atenção Primária em Saúde, o Instituto de Saúde Coletiva da UFBA por meio do Programa de Pesquisa e Cooperação Técnica em Formação e Avaliação da Atenção Básica, realizou um curso para formar tutores em EAD com inscrição no segundo semestre de 2011. O principal foco do curso foi a formação docente para atuar no sistema *Moodle*. (ISC- UFBA, 2012).

Os tutores deveriam ter formação acadêmica na área de saúde coletiva com mestrado ou doutorado, experiência na área, disponibilidade de tempo (8 horas

semanais), conhecimento em informática acesso e uso da internet. (Edital do ISC, 2012).

Cursos de extensão em Avaliação com Ênfase na Atenção Primária em Saúde - ISC

O curso faz parte do programa de pesquisa e cooperação técnica em formação e avaliação da atenção básica, e objetiva trazer contribuições com a institucionalização do processo de avaliação na esfera do Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da qualificação dos profissionais, que atuam e dão suporte ao desenvolvimento desse sistema. Os referidos cursos são desenvolvidos e ministrados na modalidade educativa a distância sob a responsabilidade do ISC/UFBA.

Cada curso de extensão tinha carga horária 51 horas, divididas em 12 semanas, com realização em 2012. Quanto ao processo de avaliação, os sujeitos aprendizes deviam ao final do curso apresentar uma minuta de um projeto de avaliação, nas áreas: Avaliação na Implantação de Intervenções em Saúde; Avaliação de Qualidade Técnico Científico de Intervenção em Saúde; Avaliação da Efetividade de Intervenção em Saúde; Avaliação de Usuários de Serviços de Saúde; Avaliação de Cobertura, e Utilização e Acesso a Intervenções em Saúde.

7.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS NOS CURSOS NA MODALIDADE EDUCATIVA A DISTÂNCIA NA UFBA

Esta seção versa sobre a análise e discussão dos resultados da aplicação dos questionários, com embasamento no referencial teórico desta pesquisa. Tencionou-se atender aos seguintes objetivos específicos: identificar e descrever os fluxos dos sistemas de curso a distância da UFBA; analisar sob a ótica pedagógica os aspectos pedagógicos do material oferecido nos cursos de EAD.

As análises e discussões feitas também objetivam responder a questão de pesquisa: como os usuários (discentes e docentes) acessam, usam e se comportam diante de sistemas da Educação a Distância oferecidos pela Universidade Federal da Bahia? As informações foram organizadas com o objetivo de tornar conhecida a

visão dos participantes da pesquisa quanto aos cursos a distância. Nesse sentido, foram respondentes os estudantes, professores e tutores integrantes dos cursos a distância da UFBA: Licenciatura em Matemática a Distância (graduação), Formação para História e Cultura Afro-Brasileira (extensão); especialização: Coordenação Pedagógica e Epidemiologia da Saúde do Trabalhador. Os resultados são apresentados nas subseções descritas a seguir.

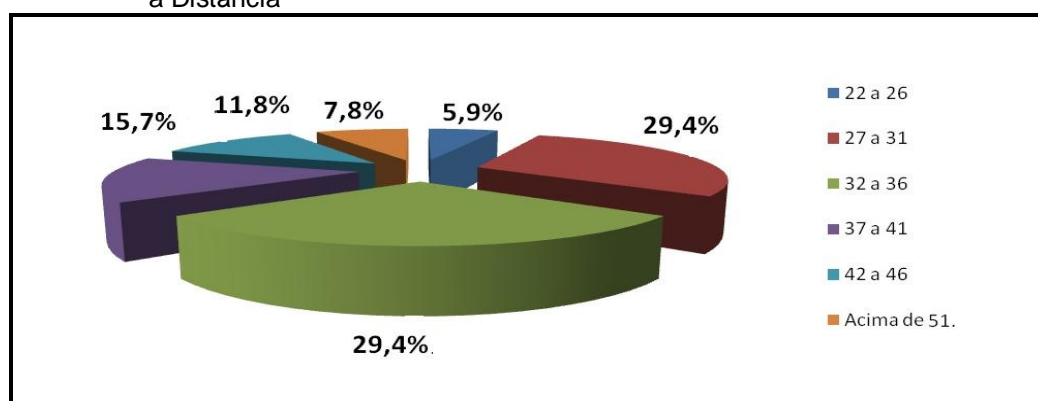
7.1.1 Análise e interpretação dos questionários aplicados aos estudantes do curso licenciatura em Matemática a Distância

Ao considerar que a pesquisa visa investigar o acesso, o uso e o comportamento dos usuários de sistema de EAD da UFBA, tornou-se relevante, primeiramente, conhecer o perfil dos discentes participantes da pesquisa com intuito de colaborar com a análise dos dados. Quanto à faixa etária, gênero e raça foram aplicados questionários online a 144 (100%) estudantes, sendo que efetivamente 51 (35,4%) estudantes responderam e, 93 (64,5%) estudantes não responderam a solicitação de participação na pesquisa.

Os dados apresentados no Gráfico 1 revelam que o curso de Licenciatura em Matemática a Distância tem um público adulto. Isto ratifica a afirmação de Belloni (2001) de que este público adulto é característico de um sistema de EAD.

Além disso, nota-se também que a faixa etária predominante é de 27 a 31 anos (29,4%) e de 32 a 36 anos com 29,4%, um total de 59% dos estudantes respondentes. Estudantes com faixa etária entre 22 a 26 anos e acima de 51 anos representam minoria, correspondendo a 5,9% e 7,8% respectivamente, conforme mostra o Gráfico 1.

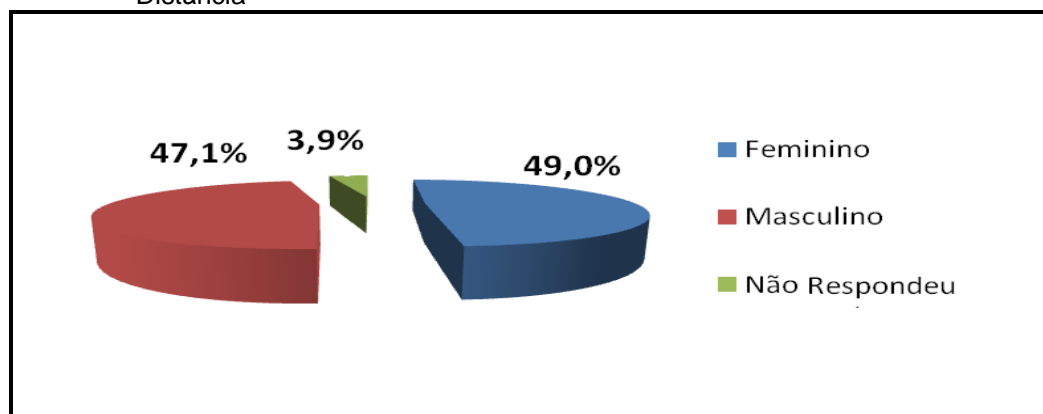
Gráfico 1 - Percentual da faixa etária dos estudantes de Licenciatura em Matemática a Distância



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

No que tange ao gênero, dos 51 estudantes respondentes, 25 são do gênero feminino, 24 são do gênero masculino representando 49,0% e 47,1% dos respondentes, respectivamente o que demonstra não haver diferença quanto ao gênero e, apenas dois estudantes (3,9%) não responderam à questão conforme o Gráfico 2.

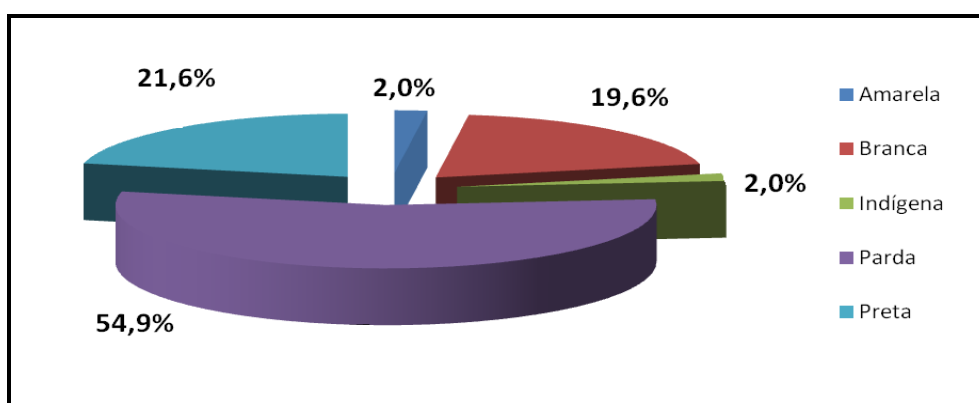
Gráfico 2 – Percentual do gênero dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática a Distância



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Quanto à cor/raça, tendo como base as referências utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em relação à nomenclatura dos termos, os dados demonstram que do total de 51 de estudantes participantes da pesquisa 39 (76,5%) se autodeclararam negros, sendo 28 pardos (54,9%) e 11 pretos (21,6%), 10 (19,6%) branca, um (2,0%) amarela e um (2,0%) indígena, conforme representação no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Percentual da cor/raça dos estudantes do curso de Matemática

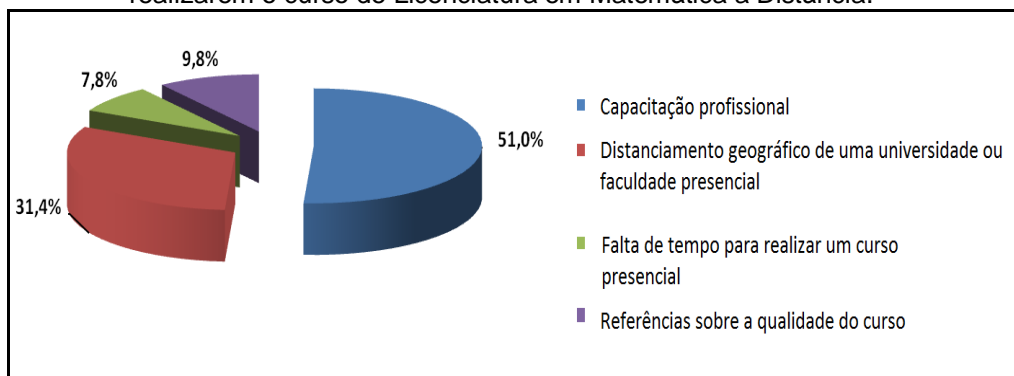


Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Informações sobre o curso na modalidade a distância

Nesta subseção são apresentadas e analisadas as informações sobre o curso a distância em estudo, referente à motivação e acesso à aula por parte dos estudantes, bem como, os fatores que os motivaram a optar pelo ensino a distância. Essas informações foram identificadas por meio dos itens 1 e 2 do questionário. O Gráfico 4 resume os fatores que motivaram os estudantes de Licenciatura em Matemática a Distância, a optarem pelo sistema EAD. Dos 51 estudantes respondentes 26 indicaram a capacitação profissional como fator motivacional, o que corresponde a mais da metade dos participantes. Sendo assim, a escolha do curso EAD tem como principal fator motivacional a capacitação profissional abrangendo 26 (51,0%) dos estudantes, seguido pelo distanciamento geográfico de uma faculdade presencial 16 (31,4%). Referências sobre a qualidade do curso e falta de tempo para realizar um curso presencial contemplam respectivamente 5 (9,8%) e 4 (7,8%) dos participantes.

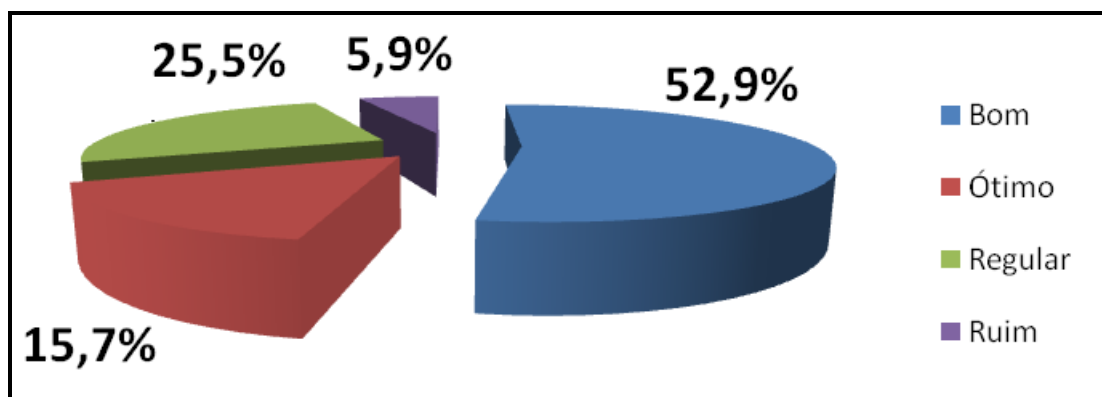
Gráfico 4 - Percentual dos estudantes referente a fatores que motivaram os estudantes a realizarem o curso de Licenciatura em Matemática a Distância.



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Quanto à qualidade do ensino de Licenciatura em Matemática a Distância na UFBA, foi percebido que houve uma predominância de respostas positivas já que 27 (52,9%) dos estudantes declararam que o curso é bom; 13 (25,5%) regular; 8 (15,7%) afirmam ser ótimo e, 3 (5,9%) ruim, conforme figuram no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Opinião dos estudantes sobre o curso de Licenciatura em Matemática a Distância



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Desse modo, a maioria dos estudantes respondentes avaliou o curso positivamente, sobretudo ao declarar que:

“Dispomos de grandes profissionais e temos auxílios tecnológicos atualizados, no entanto para alcançarmos um nível melhor, acredito que reeditando os módulos para uma linguagem menos complexa, certamente nossos rendimentos seriam bem melhores, pois trata-se de um curso com base em pesquisas.” (MAT-E20).

“Classifico o ensino a distância como bom, porque acredito que ainda há necessidade de uma interação maior com os cursistas por parte de alguns professores, mas a estrutura do curso, e os conteúdos são ótimos.” (MAT-E45).

“Além dos conteúdos complexos, o ensino-aprendizagem do curso é amplo isso faz com o aprendizado seja minucioso e de grande valia para aplicarmos na área em que atuaremos.” (MAT-E7).

Por outro lado, há declarações dos estudantes que apresentam ressalvas sobre o curso:

“Vantagem: liberdade para estudar nos horários mais adequados à minha vida pessoal; possibilidade de capacitação profissional em locais com distanciamento geográfico de uma universidade presencial. Desvantagens: falta de contato entre as pessoas; falta de compromisso de alguns poucos

tutores e professores que acabam dificultando o bom andamento do curso.” (MAT-E3).

“A EAD dá oportunidade as pessoas que querem o seu nível superior. No caso da UFBA, acho que deixa a desejar no sentido de mais recursos. Nós que fazemos matemática a distancia, um curso complicado não temos vídeo-aulas, vídeo conferência, etc. No início do curso, nos dois primeiros semestres tivemos a visita de professores, que deram aula presencial, depois não vieram mais.” (MAT-E6).

“Pelo fato de fazer parte da primeira turma de Matemática a distância da UFBA, muitos problemas acabam surgindo devido à inexperiência dos professores quanto a essa modalidade de ensino, como a falta de *feedback* por parte de alguns e o inexpressivo uso de fontes alternativas de recursos como incentivador da aprendizagem: apesar de estudarmos a distância, quase 90% de toda a informação que temos que assimilar é via texto, através das apostilas, pouquíssimos vídeos foram produzidos nesse intuito. Outro ponto negativo são os encontros presenciais que não estão ocorrendo com a devida frequência.” (MAT-E13).

Por meio das declarações emitidas pelos estudantes, percebe-se que o curso foi considerado pela maioria como bom, pois foram registrados pontos positivos. Alguns estudantes, em seus depoimentos, apresentam ressalvas que se levadas em consideração, podem vir a contribuir com a melhoria dos serviços realizados pelos elementos, ou subsistemas que fazem parte do curso de Licenciatura em Matemática a Distância.

Em relação ao questionamento sobre a forma como os estudantes acessam as aulas do curso, um estudante referiu-se ao ambiente virtual para acessar as informações. Poucos deram respostas voltadas para essa questão, a maioria destacou as dificuldades quanto ao acesso a internet, computadores do Polo, conforme declarações a seguir:

“A partir da plataforma do Moodle com *login* e senha, entrava nas disciplinas e estudava, fazia as tarefas e recebia as orientações e cronogramas

das disciplinas, além de acessar os fóruns de discussão para fortalecer os ensinamentos.” (MAT-E5).

“Do computador do trabalho e de casa à noite quando chego já cansado. Exaustivo! E tenho que vencer o cansaço e a internet lenta, sempre que funciona. Os módulos não nos ajudam muito. Os acessos do Polo ficaram em segundo plano devido às condições dos computadores e à velocidade da internet. Mas estamos levando como dá.” (MAT-E34).

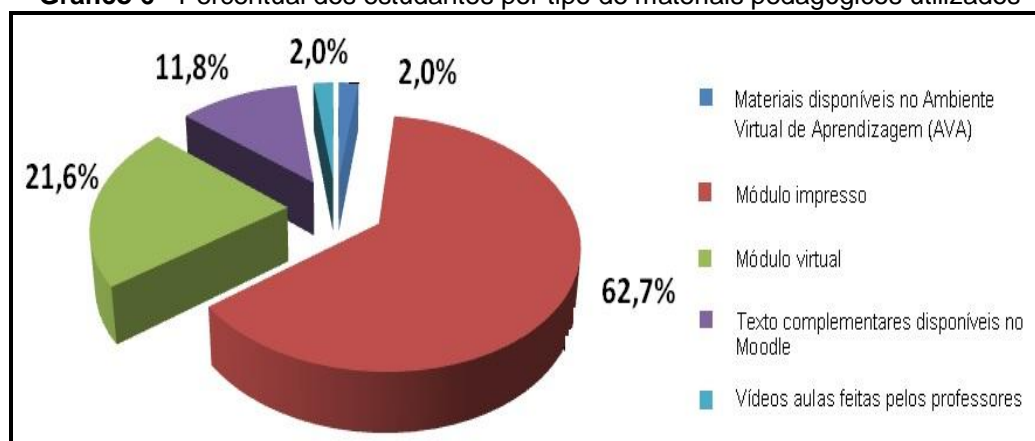
“Através do ambiente Moodle no trabalho ou em casa.” (MAT-E42).

Nesse sentido, não foi possível identificar o processo de acesso às aulas, a exemplo de um modelo de busca da informação, conforme os modelos dos teóricos do comportamento informacional apresentados no Capítulo 6, mas demonstra ter um comportamento de busca da informação, que é o comportamento propositivo decorrente da necessidade de atender algumas demandas. (WILSON, 2000). Há também, algumas dificuldades que podem interferir no processo de busca para acessar as aulas e informações para realizar os estudos, como é apresentado pelo respondente MAT-E34 (o cansaço, a velocidade da Internet, as condições dos computadores do polo, os módulos que não ajudam), que segundo Wilson (1981) são barreiras na busca para satisfazer as necessidades de informação.

As declarações revelam também que todas as informações que compõem o curso passam pela utilização *Moodle*, para que os estudantes possam acessar as aulas, as tarefas, as orientações e os fóruns.

Questões sobre os materiais de estudo para o curso a distância

Outra questão refere-se aos materiais pedagógicos, oferecidos pelo curso de Licenciatura em Matemática a Distância, mais utilizados pelos estudantes no seu processo de aprendizagem. Verificou-se que o módulo impresso é o mais usado por 32 estudantes (62,7%), seguido de 11 estudantes (21,6%), que utilizam o módulo virtual; seis estudantes (11,8%) usam textos complementares disponíveis no *Moodle*; um faz uso de materiais disponíveis no AVA e, outro utiliza vídeo-aulas feitas pelos professores, conforme percentuais no Gráfico 6, o que demonstra o grau de utilização desses materiais.

Gráfico 6 - Percentual dos estudantes por tipo de materiais pedagógicos utilizados

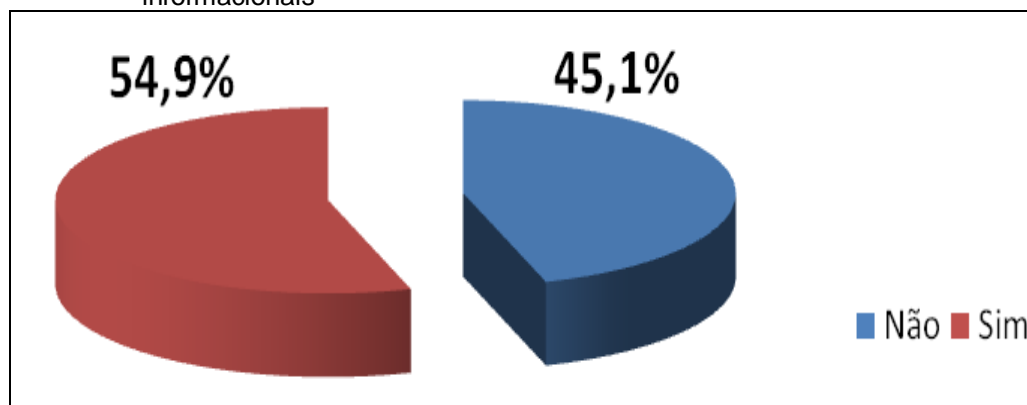
Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Os dados revelados confirmam que no sistema educativo a distância o material didático tem um papel preponderante, conforme afirmação de Leitão et al. (2005), no Capítulo 2, pois o material didático organiza o desenvolvimento e a dinâmica do processo de ensino aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, pode-se inferir que tais materiais se constituem em um dos principais acessos à informação, que faz parte do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do curso. Vale ainda ressaltar que, os cursos a distância utilizaram e utilizam, mesmo com a existência de outras tecnologias a sua disposição, materiais impressos como suporte para o desenvolvimento das aulas, o que ratifica a afirmação de Moulin e Pereira (1999) de que o material didático não é substituído pelas novas tecnologias utilizadas pela EAD. Estas informações corroboram com a ideia de Maia e Mattar (2007), de que há uma convergência de tecnologias das gerações anteriores com a atual tecnologia de multimídias e o uso do computador, conforme discutido no Capítulo 4.

O Gráfico 7 apresenta o grau de satisfação em relação à utilização desses materiais, em que 28 dos respondentes (54,9%) consideram que tal material é importante para a sua formação. Em contrapartida, 23 responderam (45,1%) que os materiais não atendem as suas necessidades informacionais.

Gráfico 7 – percentual dos estudantes de Matemática sobre o atendimento das necessidades informacionais



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Esse índice (54,9%) demonstra que a busca informacional acontece, porque os materiais atendem as necessidades dos estudantes, conforme as declarações tecidas pelos discentes quando perguntados acerca dessa questão:

Respostas positivas:

“Jamais pensei que um curso EAD ensinaria-me tanto quanto aprendi. Sempre fui autodidatata em Matemática, mas nesse curso aprendi muito. Conheci muitos *softwares* que vão enriquecer minhas pesquisas e nortear o meu trabalho, tais como o Geogebra, o C. a. R e o Latex.” (MAT-E2).

“Os módulos são bastante ricos em informação, apesar de serem, algumas vezes, complexos e confusos.” (MAT-E31).

“Porque subsidiam, integralmente, a base teórica que necessitamos para atender à qualidade do trabalho pedagógico na coordenação pedagógica considerando que muitas vezes, não dispomos de tempo necessário para realizar pesquisas. Desta forma, facilita o acesso às diversas questões que contemplam o exercício da função.” (MAT-E47)

Respostas negativas:

Dos estudantes que participantes da pesquisa, 55% declararam que os materiais não atenderam as expectativas. As informações trazidas por esses estudantes, sobre o módulo, devem ser consideradas relevantes para o

desenvolvimento do curso. Os respondentes (MAT-E11, MAT-E17, MAT-E45) revelam que estes materiais:

“São produzidos pelo CEDERJ no Rio de Janeiro e utilizados pela UFBA, a linguagem dos módulos e a forma de apresentação dos conteúdos muitas vezes é diferente da utilizada pelos professores e tutores a distância.” (MAT-E11).

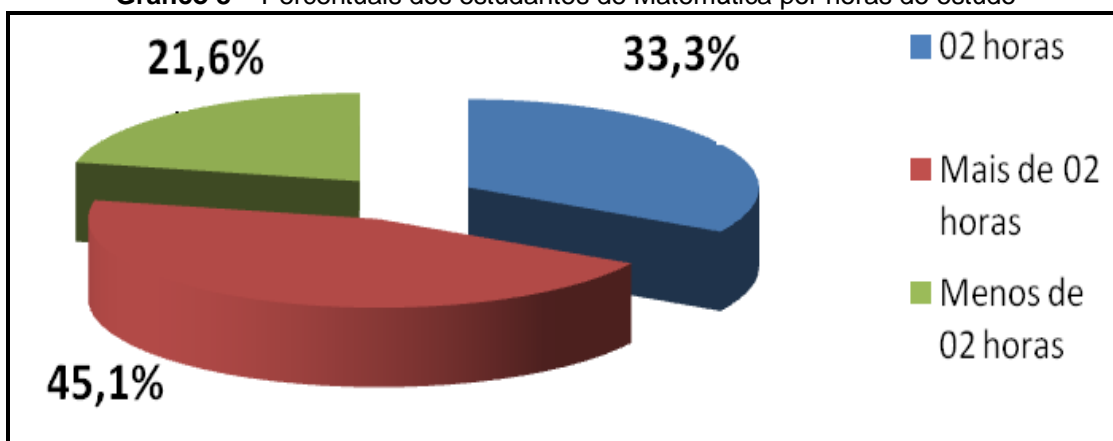
“O conteúdo sempre passa a quilômetros de distância do que é cobrado nos exames. O que existe nas apostilas não é descartável, porém, não atende a demanda que o curso exige. Desta feita, utilizo-me sempre de livros da biblioteca ou digitais encontrados na Internet, além de vídeos explicativos de várias universidades disponibilizados.” (MAT-E17).

“Todo material é bem selecionado e de qualidade, mas é necessário que eu utilize de outras fontes de pesquisa.” (MAT E45).

Nestes depoimentos, constata-se que a maioria dos estudantes, embora com algumas ressalvas apresentadas, afirmam que os módulos tanto impressos quanto virtuais são os materiais mais buscados e utilizados, o que torna possível inferir que estes materiais didáticos são os principais recursos informacionais. Tais assertivas se coadunam com Preti (2009, p. 1), no Capítulo 2, quando afirma que: “[...] entre os componentes sempre foi de importância fundamental o material didático produzido especificamente para quem estuda [...]”. Entretanto, é importante considerar as observações dos estudantes, que responderam negativamente em relação ao não diálogo entre as aulas, o material didático e as avaliações.

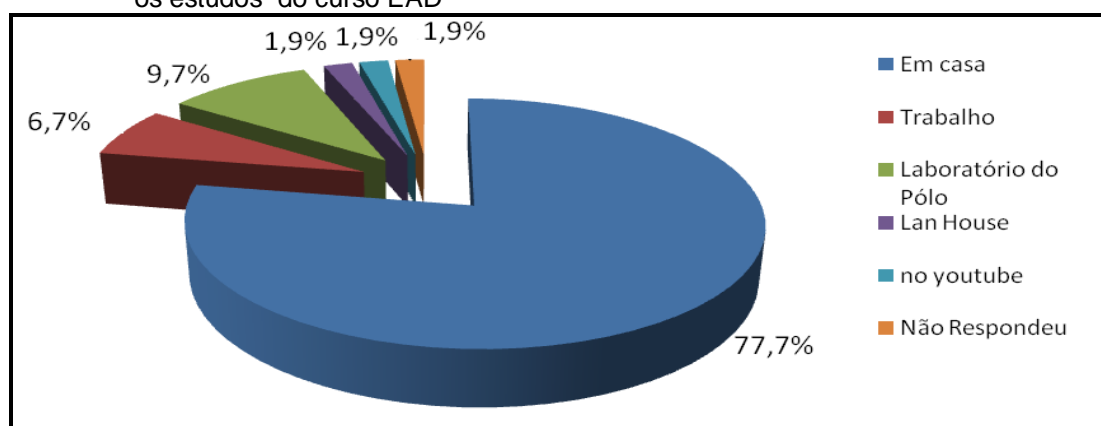
Em relação ao tempo de estudo, em um curso a distância, os estudantes requerem momentos de leitura e estudos individuais, sendo necessário dispor de horas de dedicação. Para tanto, na EAD os estudantes têm a possibilidade de administrar e organizar os seus horários de leituras.

Nesse aspecto, buscou-se conhecer a carga horária diária de estudo individual voltada para o curso de Licenciatura em Matemática a Distância. Os dados evidenciam que (23) 45,1% dos estudantes dedicam mais de duas horas ao estudo; (17) 33,3% se dispõem a dedicar duas horas diárias, enquanto (11) 21,6% menos de duas horas. A partir dos dados apresentados evidencia-se que a maior parte dos estudantes realiza 2 horas ou mais de estudos, conforme o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Percentuais dos estudantes de Matemática por horas de estudo

Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Nos cursos a distância, os estudantes podem ter acesso às informações e realizar os seus estudos em diversos locais. Nesse aspecto, os dados apresentados no Gráfico 9 revelam a predominância dos estudantes que acessam às informações em casa, o que significa que eles dispõem de dispositivo conectado à internet.

Gráfico 9 – Percentual dos estudantes por local de acesso das informações para realizar os estudos do curso EAD

Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Dos estudantes que acessam em casa, este número corresponde a 40 (77,7%) dos respondentes. Entretanto, três (6,7%) acessam no trabalho; enquanto cinco (9,7%) utilizam o laboratório do polo, e uma parcela mínima acessa em outros locais: um (1,9%) Youtube e *lan house*. Apenas um estudante não respondeu a solicitação.

Sobre o Comportamento Informacional dos estudantes

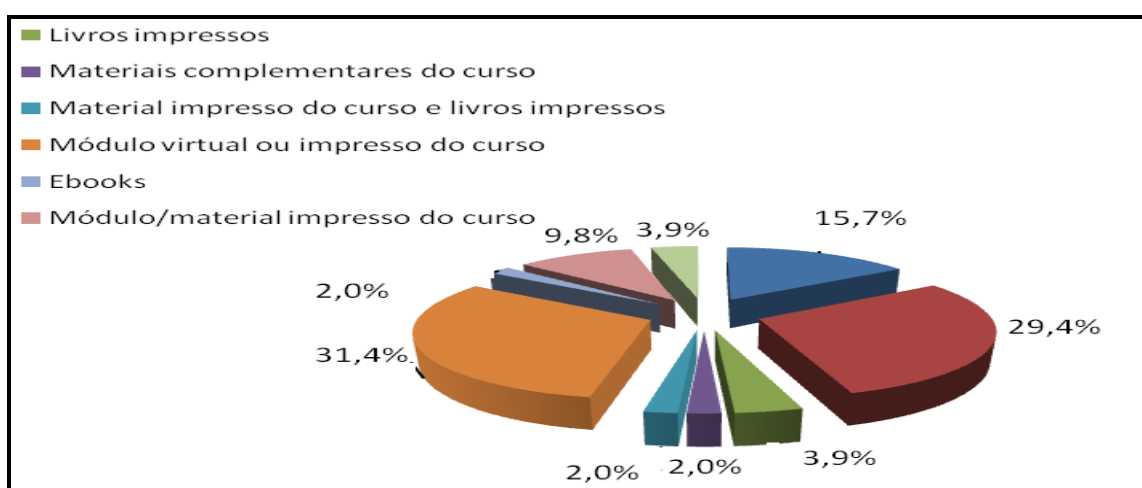
Essa categoria refere-se ao comportamento informacional dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática a Distância e, apresenta as fontes informacionais

utilizadas pelos discentes na realização das tarefas solicitadas nas aulas. O comportamento informacional refere-se ao comportamento dos sujeitos voltados para a busca as fontes e canais de informação. (WILSON 2000).

Nessa questão, foram dadas diversas alternativas e os respondentes puderam assinalar todas as repostas consideradas pertinentes. Neste sentido, apenas um estudante de matemática da UFBA, na modalidade EAD, não respondeu, os demais afirmaram que utilizam uma ou mais fontes de informação. A fonte mais utilizada foi o módulo (virtual ou impresso) do curso, apontada 16 vezes (31,4%), seguida da internet (base de dados, Google, Yahoo, Scielo, Altavista) citada 15 vezes (29,4%). Por outro lado, informações e materiais disponíveis no AVA foram citados somente oito vezes (15,7%) conforme Gráfico 10.

A frequência de uso das demais fontes revela que é baixa a utilização de outras fontes, tais como livros impresso (3,9%), materiais complementares do curso (2,0%) e *e-books* (2,0%). Ademais, há fontes consideradas importantes para pesquisa que não foram citadas tais como: obras de referência (dicionários, enciclopédias), periódicos impressos (jornais, revistas), periódicos eletrônicos (jornais, revistas), teses, monografias, dissertações, relatório e anais de congresso.

Gráfico 10 – Percentual dos estudantes de acordo as Fontes de Informação utilizadas na realização das atividades.



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Na questão referente à forma como o estudante busca informações, para realizar atividades e pesquisas solicitadas nas aulas, 23 responderam ao questionamento e 28 não. Por meio das respostas obtidas, os estudantes demonstraram ter um comportamento de busca da informação, pois eles têm um

propósito em atender as necessidades solicitadas no curso. Conforme afirma Wilson (2000) o comportamento de busca da informação – (*Information Seeking Behavior*) – refere-se à busca pela informação de modo propositivo, decorrente da necessidade de atender alguma demanda. No percurso da busca, o sujeito pode interagir com o sistema informacional tradicional ou baseado em computador. Nesse sentido, pode-se observar, por meio dos depoimentos dos estudantes, como a busca pelas informações é realizada, visando fazer atividades e pesquisas solicitadas nas aulas:

“Entrando no ambiente e seguindo as indicações dadas.” (MAT-E22).

“Através de livros e internet.” (MAT-E24).

“Através da internet.” (MAT-E27).

“Formamos grupos de estudo com os alunos do curso e tutor presencial, cada grupo de quatro a seis pessoas, estuda determinado assunto. Juntos um tirando a dúvida do outro. Quando não obtemos as respostas, vamos até o fórum da disciplina, questionamos ao professor nossas dúvidas da tarefa ou pesquisa que estamos realizando.” (MAT-E31).

“Quando não as encontro no módulo impresso juntamente com meus colegas, procuramos na internet. Mas o tempo e a filtragem do que realmente queremos são nossos piores inimigos. Por isso, penso que a indicação de vídeos e links pelos professores e tutores nos ajudaria muito no tempo gasto, nos estudos e na formação ao contrário do que se imagina. Tenho certeza.” (MAT-E34).

“Utilizo na maioria das vezes apenas o material disponível na MEDIATECA. Só algumas vezes utilizo outro material através de pesquisa.” (MAT-E44).

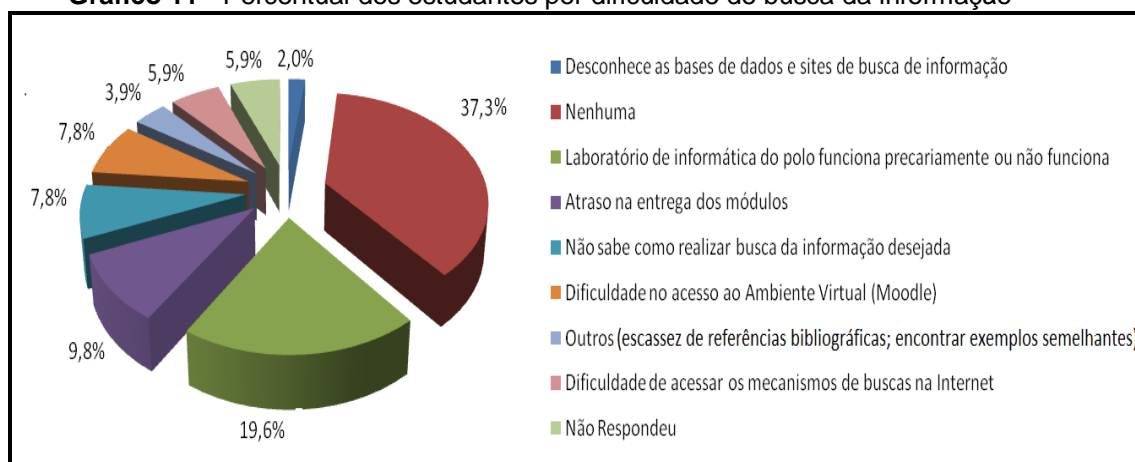
“Leio o material disponível na midiateca, pesquiso em livros, revistas e internet. Utilizo os conhecimentos adquiridos no cotidiano” (MAT- E45).

Por meio dessas declarações, emitidas pelos estudantes, pode-se inferir que eles, no processo de busca pela informação, envolveram processos de busca ativa, que segundo Cruz (2011), no capítulo 5, é o momento em que o usuário se engaja na busca por uma informação.

Na declaração do respondente MAT-E34, verifica-se a dificuldade encontrada pelo estudante na busca da informação, sobretudo ao comentar sobre a filtragem das informações e tempo de resposta na internet. Essa questão se enquadra no que Wilson (2000), no Capítulo 5, chama de variável interveniente, fatores que interferem na busca da informação pelo sujeito, como o aspecto relacionado à acessibilidade da informação relacionada às fontes informacionais.

Quanto à questão referente às dificuldades encontradas pelos estudantes no processo de busca informacional, para realizar as atividades requeridas nas aulas, os dados da pesquisa revelam que: 19 (37,3%) estudantes afirmam não ter dificuldades, 10 (19,6%) assinalaram que há dificuldades em relação à utilização do Polo, cinco (9,8%) afirmam ser o atraso na entrega dos módulos, quatro (7,8%) não sabem como realizar a busca da informação desejada, quatro (7,8%) acusam ter dificuldade de acesso ao *Moodle*, um (2,0%) desconhece as base de dados e sites de busca da informação e por fim, outros dois (escassez de referências bibliográficas; encontrar exemplos semelhantes) (3,9%) conforme o Gráfico 11.

Gráfico 11 - Percentual dos estudantes por dificuldade de busca da informação



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

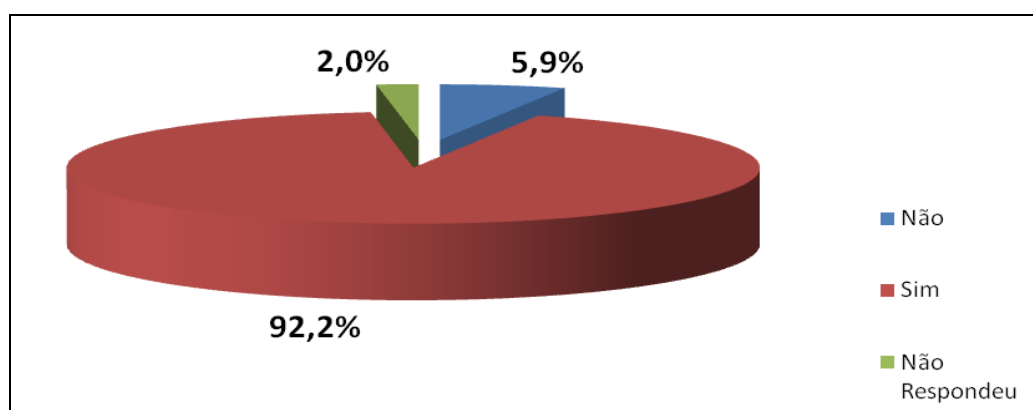
A maioria dos participantes que afirmou ter dificuldade aponta a questão da funcionalidade do laboratório de informática como algo que afeta a busca da informação. Desse modo, infere-se que a melhoria dos laboratórios pode contribuir para os estudantes na busca da informação.

Quanto ao uso do Sistema Moodle

O curso de Licenciatura em Matemática a Distância na UFBA desenvolve suas aulas no ambiente virtual de aprendizagem, *Moodle*. Para tanto, é necessário que os estudantes tenham um domínio do uso desse sistema para acessar as aulas, os materiais didáticos e complementares do curso, realizar as atividades solicitadas, bem como participar das interações com os participantes do curso.

Os estudantes participantes da pesquisa responderam a questão sobre o conhecimento e manuseio do sistema *Moodle* utilizado pela UFBA no desenvolvimento do curso. O resultado foi o seguinte: 47 estudantes (92,2%) assinalaram positivamente, três (5,9%) negativamente, enquanto um (2,0%) não respondeu conforme expresso no Gráfico 12. Por meio dos dados apresentados, pode-se inferir que os estudantes conhecem e manuseiam adequadamente o sistema adotado como Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso.

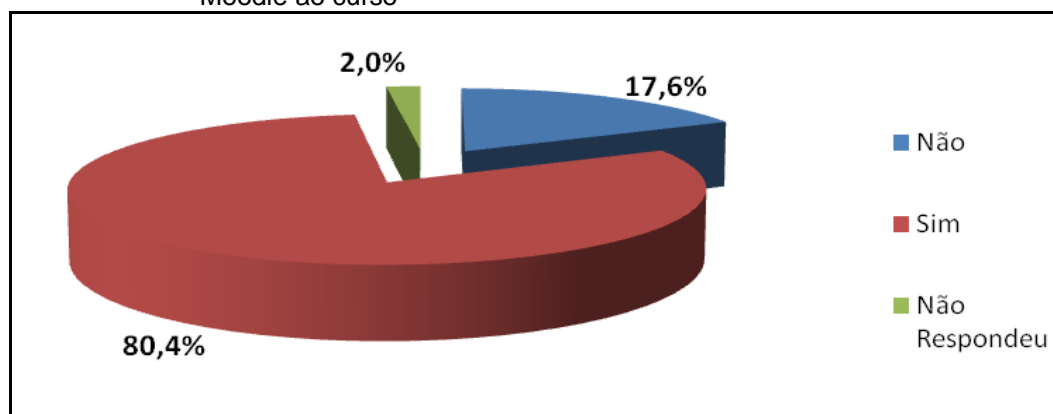
Gráfico 12 – Percentual dos estudantes de acordo com o conhecimento e bom Manuseio do Moodle da UFBA



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Na sequência das informações sobre o sistema *Moodle*, foi questionado aos estudantes se este ambiente virtual subsidia o andamento do curso de Licenciatura em Matemática a Distância, visto que o ambiente virtual de aprendizagem, neste curso a distância, faz parte do tripé (AVA, Tutoria e material didático). Nesse sentido, 41 estudantes (80,4%) responderam sim, nove (17,6%) disseram não, e apenas um (2,0%) não respondeu ao questionamento, conforme o Gráfico 13, que apresenta os resultados em termos percentuais.

Gráfico 13 – Percentual dos estudantes de Matemática versus suporte necessário do Moodle ao curso



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Os estudantes justificaram suas respostas por meio das seguintes declarações:

“É importante no que se refere ao sistema virtual e o suporte mediante os professores e tutores que tiram nossas dúvidas, quando temos, o que não são poucas. Toda vez, o sistema funciona certinho como manda o figurino.” (MAT-E1).

“O ambiente fornece todas as informações necessárias ao avanço no aprendizado progressivo das disciplinas, além de orientar como deve ocorrer. Mas existe um elemento dificultador: ausência de vídeo-aulas.” (MAT-E2).

“No ambiente de cada disciplina temos tutores e professores, que estão sempre preocupados em sanar nossas dúvidas, temos bibliotecas, fórum e chats que nos ajudam muito.” (MAT-E6).

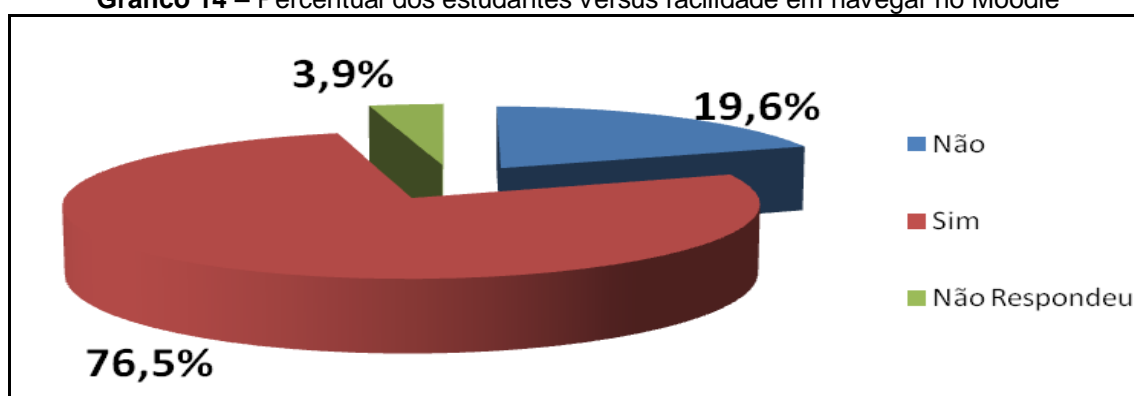
“O sistema Moodle é um consagrado ambiente virtual de aprendizagem, utilizado mundialmente. Possui as funcionalidades suficientes para a aprendizagem a distância.” (MAT-E17).

“Por não saber lidar com algumas ferramentas do ambiente, sinto muita dificuldade em algumas situações.” (MAT-E22).

“Alguns professores demoram demais para responder os nossos questionamentos”. (MAT-E25).

As referidas declarações demonstram que o sistema *Moodle* atende de modo geral as expectativas dos seus usuários, dando o suporte necessário para o andamento do curso. Em relação ao uso do sistema *Moodle* pelos estudantes (questão 13), buscou-se investigar e analisar se estes têm facilidade para navegar no AVA para acessar as informações e subsidiar as atividades solicitadas nas aulas. Dos 51 estudantes participantes da pesquisa, 39 (76,5%) responderam que têm facilidade, enquanto 10 (19,6%) afirmaram que não e, dois (3,9%) abstiveram-se em responder, conforme o Gráfico 14.

Gráfico 14 – Percentual dos estudantes versus facilidade em navegar no Moodle



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Dos respondentes, a maioria (76,5%) dos estudantes revelou que o sistema possui uma interface amigável e de fácil utilização, conforme apresentam as justificativas abaixo relacionadas:

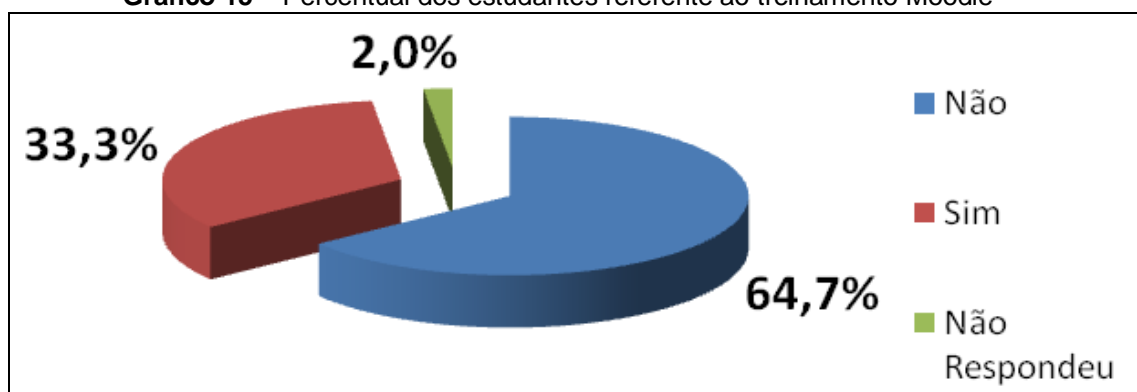
“Há muito tempo uso PC e internet. O ambiente é amigável e fácil de navegar.” (MAT-E2).

“Sim, pois na plataforma (Moodle) é bem visível os itens de ferramentas para as tarefa, textos fórum e links.” (MAT-E23).

Com isto, pode-se inferir que o sistema *Moodle* se adéqua ao curso e aos seus usuários conforme afirmam Oliveira, Munhoz e Carneiro (2011, p. 9), no Capítulo 2 “[...] o Moodle permite a adequação das necessidades das instituições e dos usuários, já que, por ser um *software livre*, pode ser adaptado às necessidades da instituição.”

No início do curso de Licenciatura em Matemática a distância é ofertado um treinamento intitulado “Ambientação no *Moodle*” para que os estudantes saibam utilizar o sistema e, ao iniciar o curso desenvolvê-lo bem. Nesse aspecto, foi questionado aos estudantes (questão 14), sobre o recebimento de treinamento para utilização do sistema *Moodle* para acessar as aulas e o seu conteúdo. O resultado consta como: 17 (33,3%) estudantes afirmam ter participado da Ambientação no *Moodle* oferecido pela UFBA, enquanto 33 (64,7%) assinalaram que não, embora o curso em estudo ofereça no seu primeiro semestre a ambientação no Moodle e disponibiliza de modo online um tutorial sobre esse ambiente virtual para os estudantes. Apenas um estudante (2,0%) não respondeu ao questionamento (Gráfico 15).

Gráfico 15 – Percentual dos estudantes referente ao treinamento Moodle



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Alguns dos estudantes, que afirmaram ter tido algum tipo de orientação para o uso do sistema *Moodle* no seu curso, declararam que:

“A tutoria do polo passou as informações necessárias para os alunos.” (MAT-E1).

“No polo tivemos um treinamento para começar o curso”. (MAT-E2).

“Um passo a passo dos recursos que seriam utilizados.” (MAT-E45).

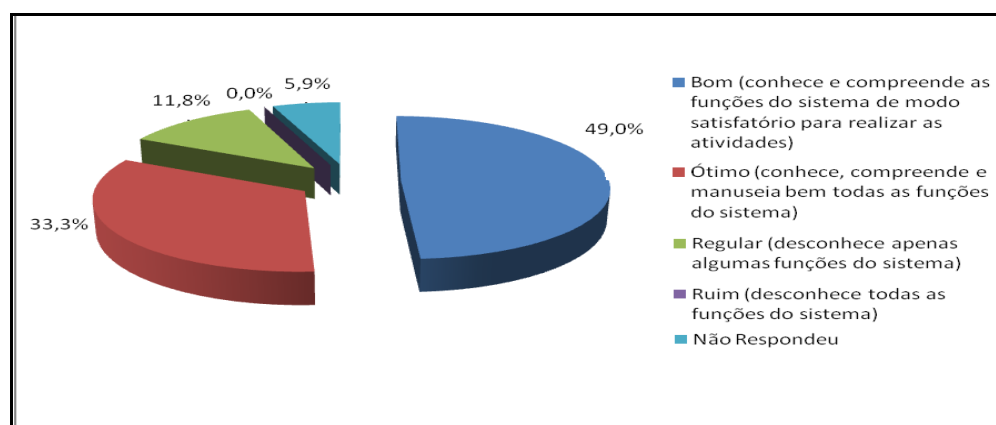
“O próprio curso ofereceu as principais orientações para navegação.” (MAT-E48).

“Curso de ambientação.” (MAT-E49).

Além do curso de Ambientação no *Moodle*, a UFBA disponibilizou no seu ambiente virtual um tutorial em PDF para *download* e um vídeo para os estudantes.

Em relação ao grau de conhecimento dos estudantes referente ao sistema Moodle utilizado pelo curso EAD, para ter acesso às aulas e materiais online, os resultados apresentados figuram que, a maior parte dos estudantes 25 (49,0%) respondeu que conhece bem o sistema *Moodle*; (17) 33,3% declararam que o seu conhecimento é ótimo, seis (11,8%) afirmaram ter conhecimento regular do referido sistema e três (5,9%) não responderam a questão (Gráfico 16). De modo geral, um número significativo dos respondentes afirmou ter um bom e ótimo conhecimento do sistema (82,3%).

Gráfico 16 – Percentual dos estudantes por nível de conhecimento em relação ao Moodle

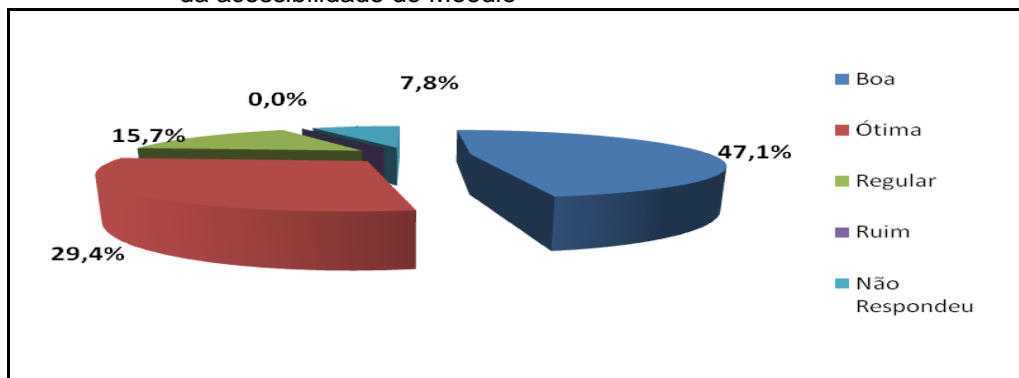


Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Quanto à avaliação dos respondentes, em relação à qualidade do sistema *Moodle* (questão 16), para acessar as aulas e atividades, os estudantes responderam aos questionamentos referentes às categorias acessibilidade, orientação para navegabilidade, clareza das informações, interface e interatividade.

No quesito **acessibilidade**, o Gráfico 17 revela que a maioria dos estudantes, 24 que corresponde ao percentual de (47,1%) respondeu que é boa, seguida de 15 (29,4%) que considera ótima, oito (15,7%) regular, e quatro (7,8%) estudantes não responderam ao questionamento da pesquisa.

Gráfico 17 – Percentual dos estudantes de Matemática referente à avaliação da qualidade da acessibilidade do Moodle

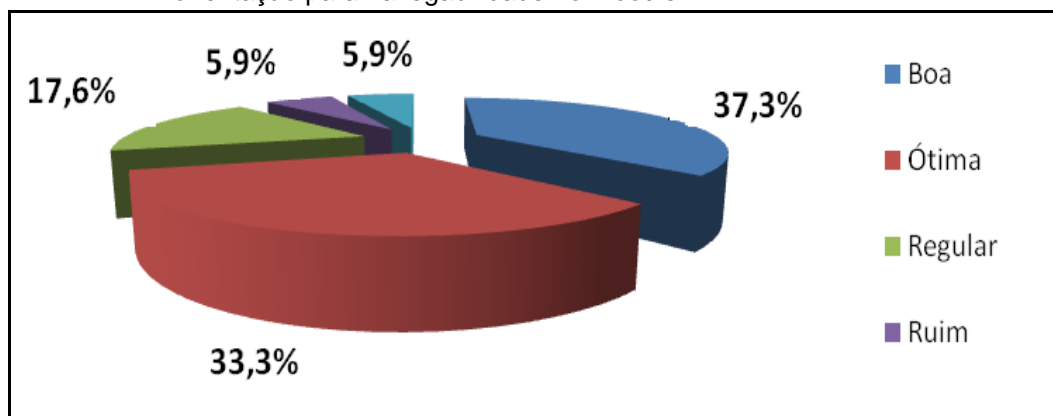


Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

A acessibilidade está relacionada ao acesso do estudante a informações do curso no ambiente *Moodle*, considerando sua facilidade e acesso em qualquer computador conectado a internet. É o que ressaltam Souza e Alves (2009), no capítulo 2, ao relacionar a acessibilidade à “[...] possibilidade de acessar recursos educacionais em um local remoto e usá-los em muitos outros locais.” Nesse sentido, a partir da maioria dos resultados positivos obtidos por meio dos respondentes, pode-se inferir que o sistema *Moodle*, adotado pela UFBA, atende ao requisito de acessibilidade.

Sobre a orientação para a navegabilidade no *Moodle*, a maioria dos estudantes considerou boa e ótima, seguido de regular. Por sua vez, é baixo o número de estudantes que afirmam ser ruim, conforme representa o gráfico abaixo: 17 estudantes afirmaram ser ótima (33,3%); 19 consideraram boa (37,3%), nove regular (17,6%), três ruim (5,9%), e esse mesmo percentual não respondeu a questão.

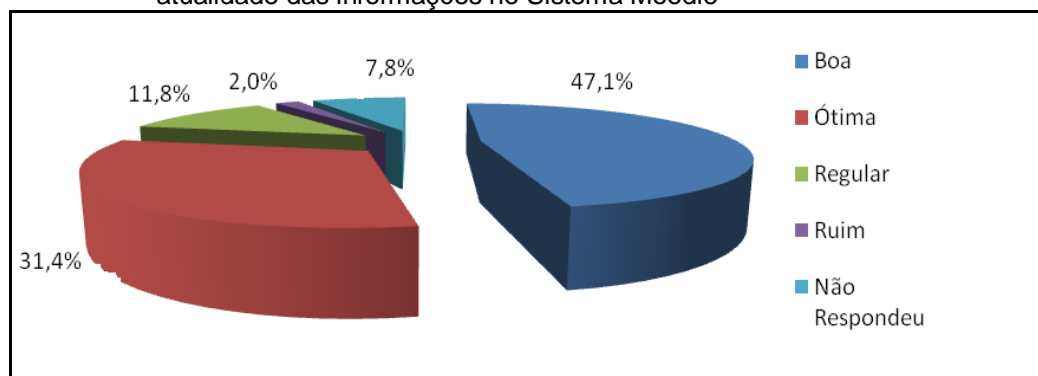
Gráfico 18 – Percentual dos estudantes de Matemática referente avaliação da qualidade da orientação para navegabilidade no Moodle



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Quanto ao quesito **clareza das informações** disponibilizadas no ambiente *Moodle* do curso, 24 respondentes, o que equivale a (47,1%), afirmaram que é boa; 16 (31,4%) dos estudantes responderam que é ótima; 6 (11,8%) declaram que é regular. Apenas 1 (2,0%) estudante considerou ruim e 4 (7,8%) estudantes não responderam ao questionamento (Gráfico 19).

Gráfico 19 – Percentual dos estudantes de matemática referente à qualidade da clareza e atualidade das informações no Sistema Moodle

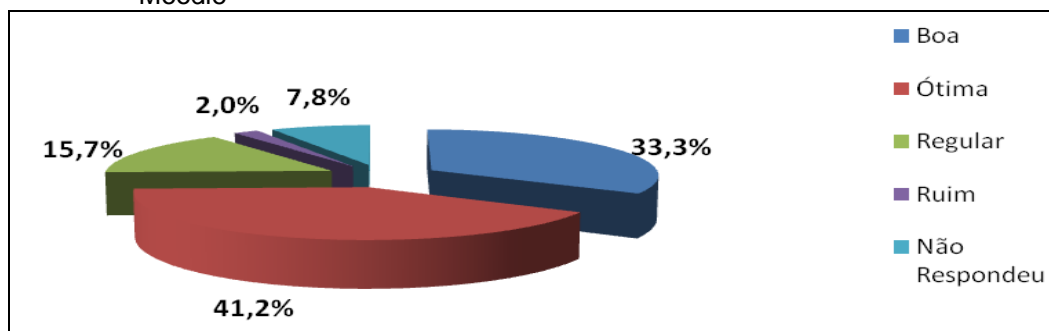


Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

A Interface segundo Bispo Filho (2009), Capítulo 2, é parte fundamental de um sistema/ambiente, pois é a parte visível para o usuário, na qual ele estabelece comunicação para realizar as suas tarefas. Quanto à qualidade da interface (layout) do sistema *Moodle*, esta foi considerada positiva pela maioria dos respondentes da pesquisa.

Conforme o Gráfico 20, (31,4%) 21 estudantes declaram que a interface é ótima, e (47,1%) 17 consideraram boa. Foi avaliada como regular por oito (11,8%) estudantes, ruim por um (2,0%) estudante, enquanto quatro (7,8%) não participaram do questionamento, o que leva a inferir que os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática a Distância consideram a interface do sistema Moodle amigável.

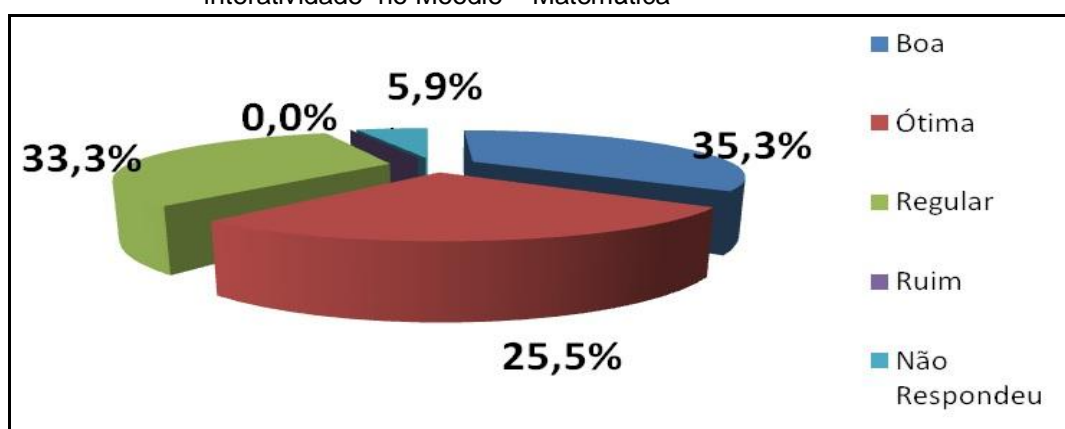
Gráfico 20 – Percentual dos estudantes de Matemática referente à qualidade da Interface do Moodle



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Em relação à categoria **interatividade** no sistema *Moodle*, o Gráfico 21 revela que um número significativo de respondentes fez declarações positivas sobre essa questão. Os dados apresentam: 13 (25,5%) estudantes que afirmaram ser ótimo; 18 (35,3%) avaliaram como bom; 17 (33,3%) consideram regular, e três (5,9%) dos participantes não responderam. Percebe-se desse modo, que a maioria 68,6% (a soma de bom com regular) considera a interatividade no sistema Moodle satisfatória, mas não plenamente satisfatória.

Gráfico 21 - Percentual dos estudantes de Matemática referente à qualidade da interatividade no Moodle – Matemática

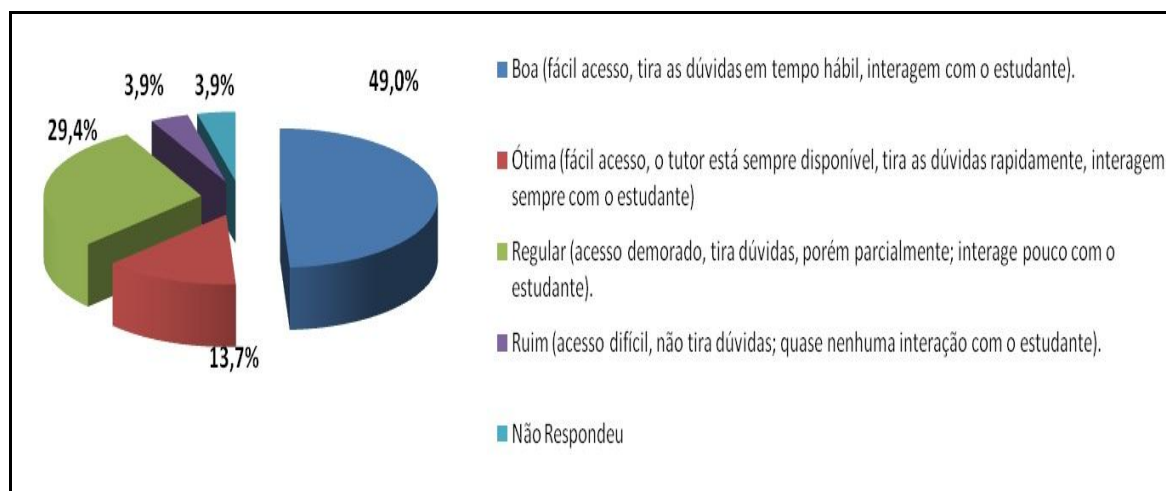


Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Questões sobre a mediação realizada pelo tutor

Segundo afirmação do coordenador do curso, professor Marco Antonio Fernandes, ao apresentar o curso de Licenciatura em Matemática a Distância, além do material didático e do sistema *Moodle*, uma das bases deste curso a distância é a tutoria. A tutoria é responsável pela mediação das informações, conteúdo do curso e atividades a serem realizadas.

A maioria dos estudantes aprova a mediação realizada pelo tutor do curso: 25 (49,0%) estudantes asseveraram que a mediação é boa; sete (13,7%) assinalaram como ótima; e 15 (29,4%) declararam ser regular, enquanto dois (3,9%) afirmaram ser ruim. Apenas dois (3,9%) estudantes se abstiveram, conforme o Gráfico 22.

Gráfico 22 - Percentual dos estudantes de Matemática referente à mediação tutor e estudantes

Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Desse modo, os dados revelados na pesquisa apontam que a mediação avaliada pelos 78,4% estudantes se dá de maneira satisfatória, mas não plenamente, pois somente 13,7% consideraram a mediação como ótima, o que se faz necessário torná-la mais efetiva, pois a mediação não está em total conformidade com a colocação de Perrotti e Pierrucinni (2008), no Capítulo 2, que afirma que a mediação é a “[...] ação de servir de intermediário entre dois termos ou dois seres (considerados como dados independentemente desta ação)”. O tutor tem o papel de mediar o processo de aprendizagem dos discentes, estimulá-los a interagir no ambiente virtual e construir o conhecimento coletivamente.

Quanto ao número de vezes que ocorrem encontros entre o tutor e estudantes (Questão 18), houve uma diversificação em relação às respostas dadas por nove (17,6%) dos respondentes. Todavia, incidiu um número maior de estudantes 21(41,2%) que afirmam que os encontros com o professor tutor ocorrem semanalmente, sete (13,7%) disseram ter encontro uma vez por mês; oito (17%) declararam não ter tido encontros; dois (3,9%) estudantes alegaram ter encontros bimestrais; um (2,0%) esclareceu os encontros são semestrais, e três (5,9%) não responderam a questão, conforme apresentado no Gráfico 23. Em algumas respostas categorizadas como diversas os estudantes declararam:

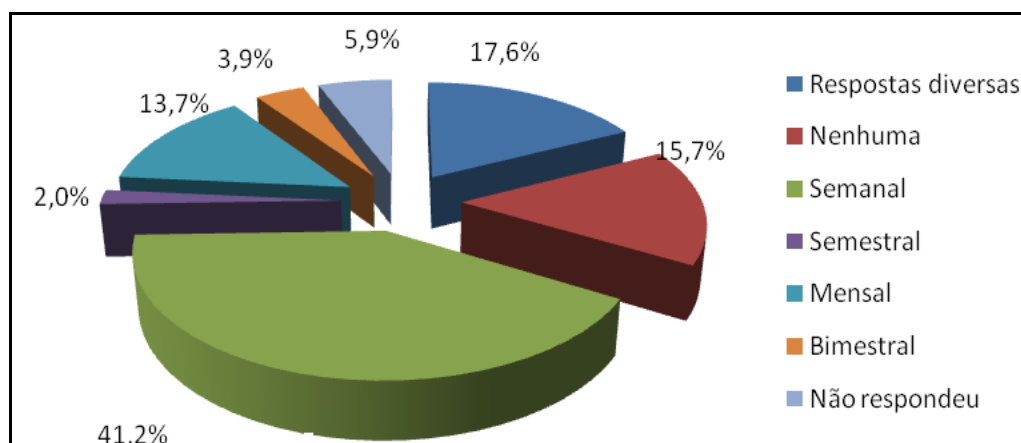
“Algumas poucas vezes, nos primeiros semestres.” (MAT-E3).

“Três vezes por semana.” (MAT-E18).

“Com o tutor presencial duas vezes na semana, com o tutor a distancia não acontece mais.” (MAT-E23).

“Um a cada componente curricular.” (MAT-E42).

Gráfico 23 – Percentual do número de encontros tutor e estudantes



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

De modo geral, os dados revelam uma irregularidade nos encontros entre tutor e estudantes, embora haja uma maior incidência dos encontros semanais, o que demonstra a presença do tutor no processo de ensino aprendizagem dos estudantes com a sua mediação e confirma os resultados conseguidos na questão anterior (sobre mediação) por estar em consonância com as respostas que foram dadas.

Em relação à questão 19, sobre a comunicação e interação entre os estudantes, professores e tutores no processo de ensino aprendizagem no curso de Licenciatura em Matemática a Distância, foram dadas várias alternativas para que os respondentes escolhessem. Nesse aspecto foi perguntado aos estudantes quais os dispositivos que eles mais utilizam. Como resultado, a maioria dos estudantes assinalou ser o fórum (40) e o e-mail (33) os dispositivos de comunicação mais utilizados no processo de comunicação e interação entre os estudantes, professores e tutores, seguidos de (18) chat, (11) face-a-face, (10) lista de discussão, (3) blog, (3) telefone e (1) redes sociais; (3) estudantes não responderam (Tabela 1). O *chat*, o fórum, o *blog* são dispositivos que fazem parte do sistema *Moodle* que possibilitam a interação entre os usuários.

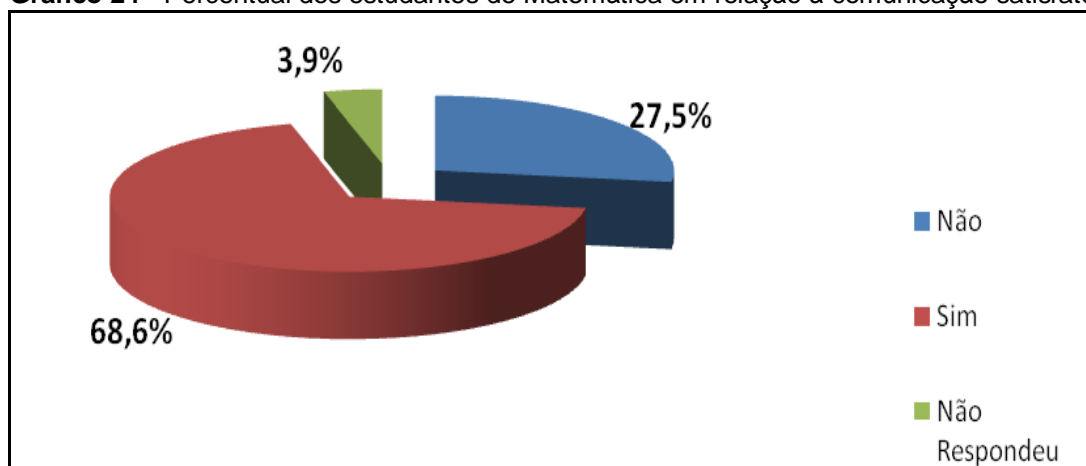
Tabela 1 – Frequência dos estudantes de Matemática versus dispositivos de interação estudantes, tutor e professor

Resposta	Número de estudantes
Fórum	40
Chat	18
E-mail	38
Lista de discussões	10
Não Respondeu	3
Face-a-face	11
Blog	3
Telefone	3
Redes Sociais	1
Total	

Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Na questão referente ao processo de comunicação entre os participantes (professor/aluno; aluno/aluno), buscou-se saber se a comunicação no curso acontece de maneira satisfatória. Conforme o Gráfico 24, a maioria dos estudantes 35 (68,6%) respondeu positivamente, 14 (27,5%) negativamente e dois estudantes, o que corresponde a 3,9%, abstiveram-se em responder ao questionamento da pesquisa.

Gráfico 24 - Percentual dos estudantes de Matemática em relação à comunicação satisfatória



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

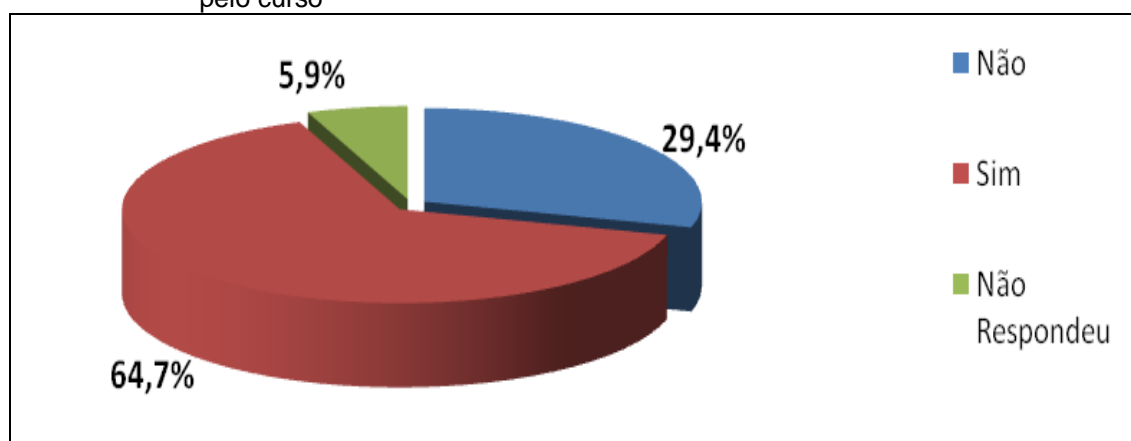
Em relação à conclusão do curso, os 51 estudantes participantes da pesquisa responderam em sua maioria que ainda não concluíram, conforme Tabela 2, pois o mesmo encontra-se em andamento, no 7º semestre.

Tabela 2 - Tabela de frequência dos estudantes referente conclusão do curso

Respostas	Número de estudantes
Não	41
Sim	0
Não Respondeu	10
Total	51

Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

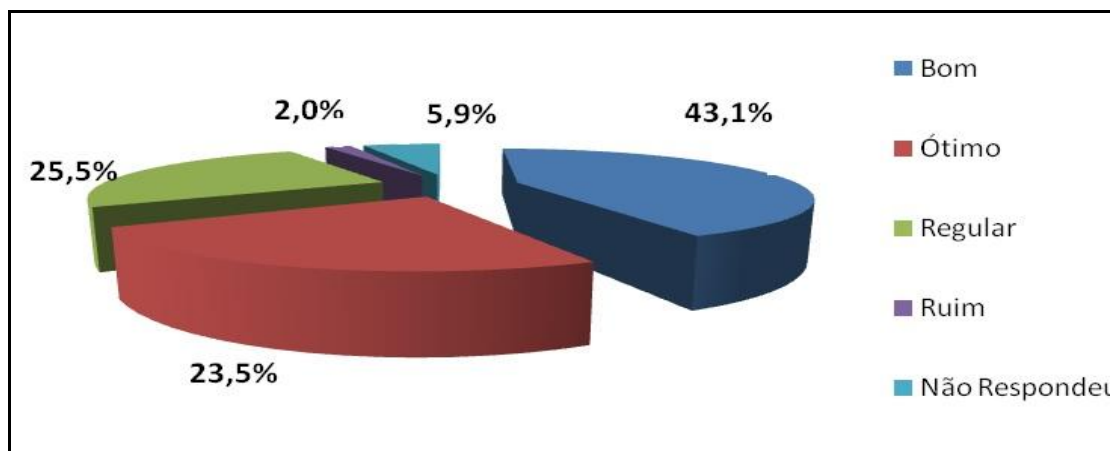
Quanto à opinião dos 51 respondentes da pesquisa, sobre as suas expectativas em relação ao curso, a maioria dos estudantes revelou que atende as expectativas, conforme o Gráfico 25.

Gráfico 25 – Percentual dos estudantes de Matemática versus atendimento das expectativas pelo curso

Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Referente à avaliação do processo de ensino e aprendizagem do curso de Licenciatura em Matemática a distância, dos 51 respondentes da pesquisa 22 (43,1%) acusaram ser bom; 13 avaliaram como regular (25,5%); 12 estudantes responderam ótimo (23,5%); apenas um afirmou ser ruim (2,0%), e três estudantes não responderam ao questionário (5,9%), conforme Gráfico 26.

Gráfico 26 – Percentual dos estudantes de Matemática referente à sua avaliação do processo de ensino e aprendizagem no curso a distância na UFBA.



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Ao justificar a questão, os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática declararam que:

Respostas positivas dos estudantes

“Estou me sentido preparado para o mercado de trabalho.” (MAT-E30).

“Bom, pois dá oportunidade a pessoas que desejam estudar e não podem frequentar um curso presencial ou moram distantes do centro.” (MAT-E37).

“Porque é um curso que facilita o seu acesso, mesmo que morem distantes dos centros ou talvez não esteja disponível para curso presencial.” (MAT-E38).

“Entrar em uma Instituição como a UFBA pode ser oportunidade de todos, mas conseguir entrar e permanecer até o final é mérito de poucos, e eu particularmente sinto-me lisonjeada ter feito este curso que sempre foi um sonho, e pela UFBA então é muito maravilhoso e muito proveitoso.” (MAT-E24).

“Como falei anteriormente o curso é muito bom. Ótimos professores como também um material rico de informações, que oportuniza importantes conhecimentos utilizados para a melhoria da prática profissional.” (MAT-E44).

“O curso oferece diversas situações de aprendizagens e nos possibilita aprender na prática.” (MAT-E46).

“Meu foco é no que está dando certo. O material é diversificado, há professores dedicados (aí aproveito mais). Os turistas (professor ou colegas) estão fazendo suas próprias opções e devo respeitar, mas não farei um curso medíocre por isso. Considero o saldo positivo até então.” (MAT-E47).

Nas declarações há ressalvas dos estudantes quanto ao curso:

“É necessário a presença dos tutores a distância nas visitas do polo, é de fundamental importância na aprendizagem dos alunos, principalmente, na hora da avaliação.” (MAT-E23).

“Falta mais assistência por parte dos responsáveis.” (MAT-E26).

“Deixa muito a desejar! Não temos vídeo aula, tudo ter que ser no material impresso, a linguagem muito complexa...” (MAT-E31).

“Demora ao tirar dúvidas dos alunos e falta de material para estudo.” (MAT-E36).

A partir da análise dos dados coletados com os estudantes de Licenciatura de Matemática a Distância, foi possível perceber como os usuários acessam, usam e se comportam ao utilizarem o sistema de educação a distância da UFBA. Diversos aspectos foram avaliados e, mesmo com ressalvas, importantes para o aprimoramento do curso, os estudantes se mostraram satisfeitos com este sistema de educação a distância. Ao considerar o Ambiente Virtual de Aprendizagem, pode-se afirmar que, segundo os estudantes, o *Moodle* tem uma interface amigável e possibilita uma boa interatividade, através, por exemplo, do *chat*, do *fórum* e do *e-mail*. No caso da utilização do sistema, apesar da boa avaliação, há quem busque informações complementares em outras fontes. A falta de recursos audiovisuais, a

complexidade do material didático, mesmo quando este é apontado como rico, a interação entre os tutores e estudantes, tempo de respostas às questões solicitadas e visitas aos polos, também foram citados como sendo entraves para um bom funcionamento do curso.

7.1.2 Análise e interpretação dos questionários aplicados aos tutores do curso de Licenciatura em Matemática a Distância

Foi elaborado e aplicado um questionário semiestruturado com 16 questões aos tutores do curso de Licenciatura em Matemática a Distância, disponibilizado no Ambiente *Moodle* do curso por meio do *link* de acesso ao questionário.

As questões contemplam o Perfil dos Respondentes, Capacitação, Comunicação, Sistema *Moodle*, Fontes de Informação, Teoria Pedagógica, Mediação do Tutor e a percepção destes sobre o curso.

O instrumento de pesquisa foi aplicado para os 24 (100%) tutores, sendo que 20 (83,3%) responderam ao questionário e, quatro (16,7%) não atenderam a solicitação para participar da pesquisa.

O tutor é responsável pelo acompanhamento dos o curso a distância, e tem o papel de mediador. Segundo Barros (2007), Capítulo 2, “[...] o mediador seleciona, assinala, organiza e planeja o aparecimento do estímulo, de acordo com a situação estabelecida por ele e com a meta de interação desejada.” Desse modo, traçou-se primeiramente o perfil do tutor.

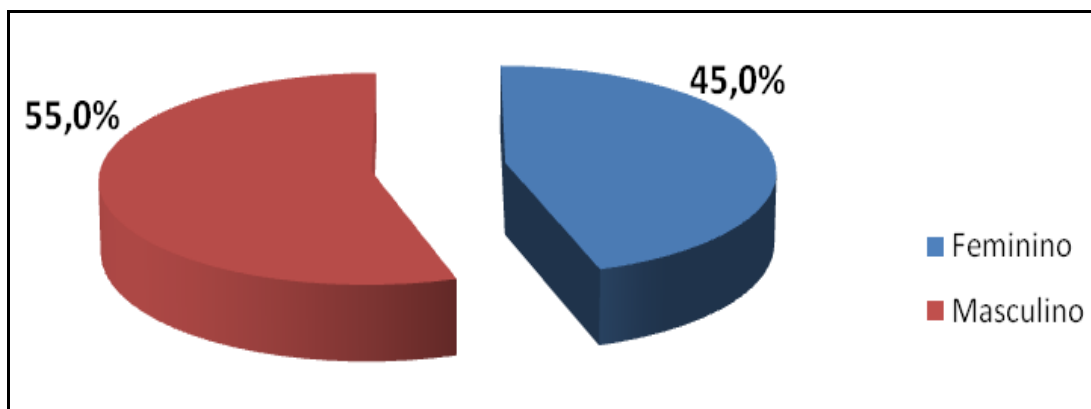
Perfil dos tutores do curso de Licenciatura em Matemática a Distância

No quesito perfil dos tutores, foram coletados dados sobre a cor/raça, formação acadêmica e titulação, por meio de questionário online, com intuito de conhecer quem é o tutor que atua no curso em estudo. Os dados apresentados caracterizam o perfil dos tutores do curso de Licenciatura em Matemática a Distância.

Em relação ao sexo, dos 20 tutores participantes da pesquisa, a maioria (11) afirmou ser do sexo masculino, o que corresponde a 55,0% dos respondentes, seguido de nove tutores do sexo feminino 45,0%. Incide desse modo, um número

maior do gênero masculino na realização da tutoria do curso, conforme demonstrado no Gráfico 27.

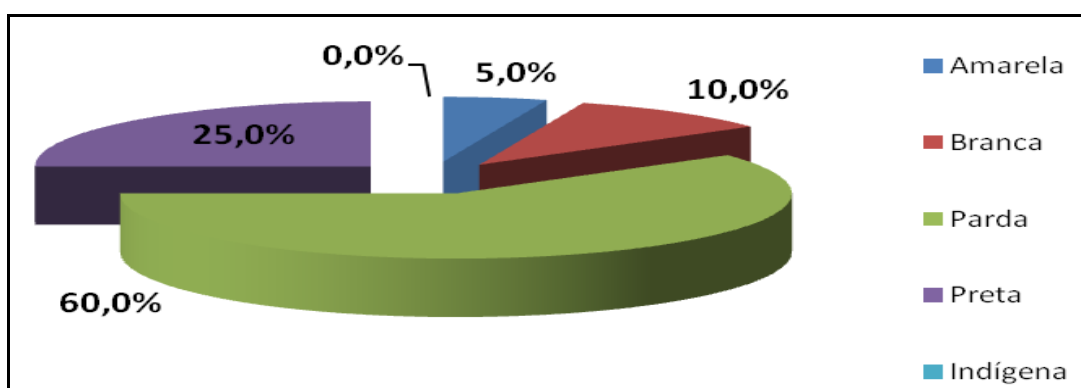
Gráfico 27 – Percentual de tutores do curso de Matemática por sexo.



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Foi utilizado como critério o padrão de cor estabelecido pelo IBGE. Do total de tutores que responderam o questionário, 17 se declararam negros, sendo cinco (25,0%) pretos e 12 (60,0%) pardos, dois (10,0%) brancos e um (5,0%) amarelo, conforme Gráfico 28.

Gráfico 28 – Percentual de tutores de Matemática por cor/raça

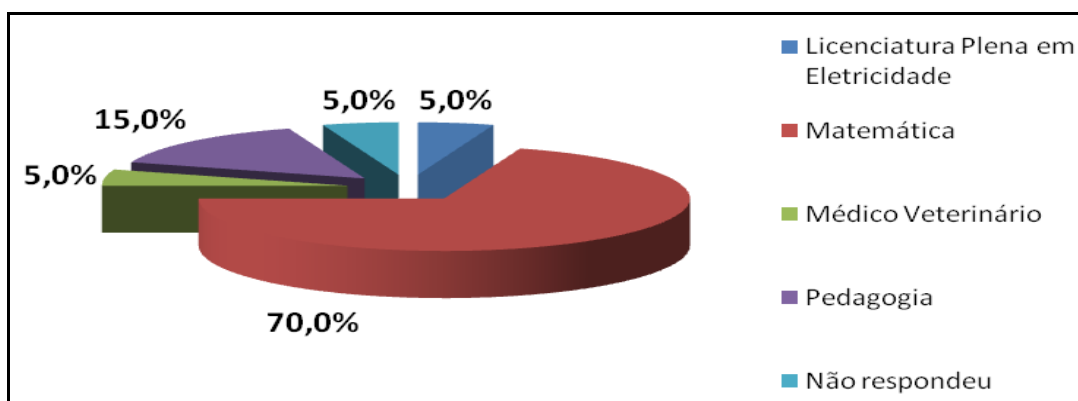


Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Em relação à formação acadêmica dos 20 respondentes, 14 (70,0%) declararam que possuem formação em matemática, dois têm outra formação além de Matemática, economia e pedagogia. Três (15,0%) são formados em Pedagogia, um (5,0%) em Licenciatura em Eletricidade, outro (5,0%) em Medicina Veterinária, e

um tutor (5,0%) não respondeu ao questionamento, conforme Gráfico 29, que reforça os resultados, apresentando estes números em termos percentuais.

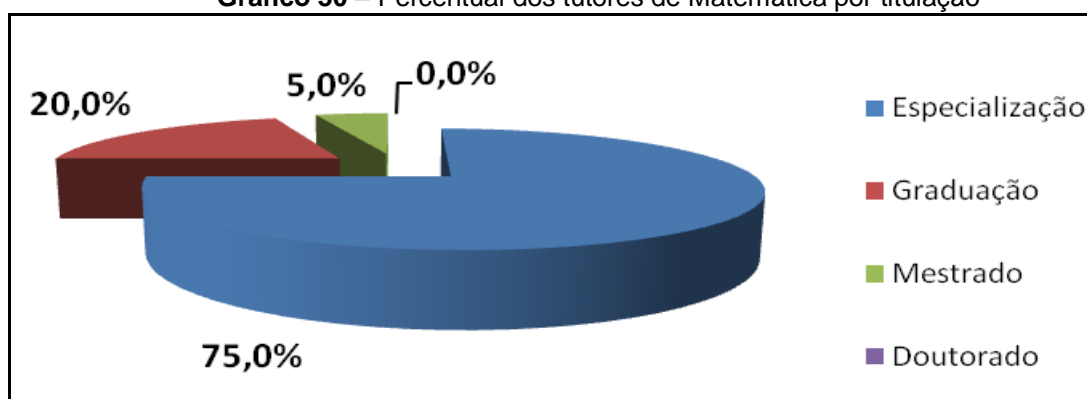
Gráfico 29 – Percentual dos tutores de Matemática por formação acadêmica



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Quanto à questão 2, referente a titulação, dos 20 tutores, mais da metade, têm como titulação máxima especialização, conforme descrição no Gráfico 30. Nenhum dos participantes declarou ter curso de aperfeiçoamento ou doutorado. O tutor que tem maior grau de instrução cursou mestrado. Do total de respondentes, 15 tutores que correspondem a 75,0%, afirmaram ter especialização, enquanto quatro declararam ser graduados 20,0%, e apenas um (5,0%) declarou possuir mestrado.

Gráfico 30 – Percentual dos tutores de Matemática por titulação

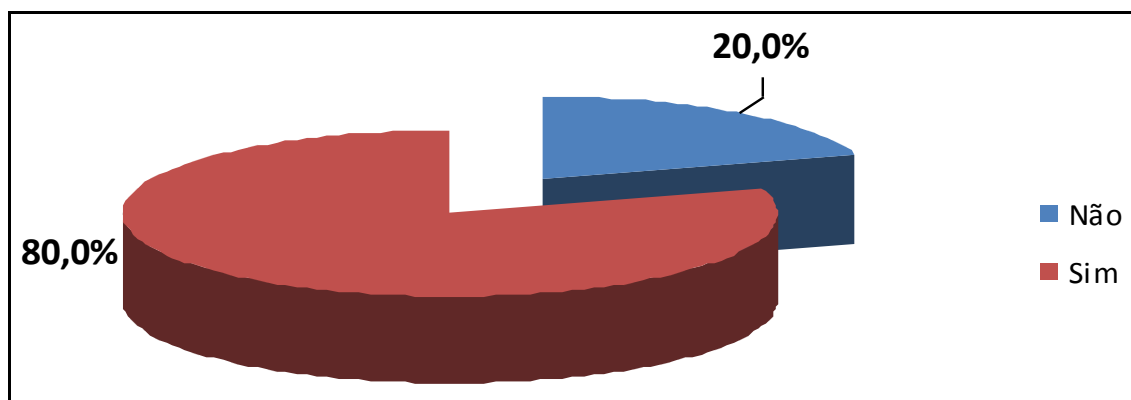


Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Na questão 3, correspondente a capacitação para atuar como tutor, dos 20 respondentes, a maioria representada por 16 tutores (80,0%), afirmou ter participado de alguma capacitação, enquanto quatro (20,0%) responderam que não têm qualquer tipo de capacitação, para atuar como tutor. De modo geral, os tutores

possuem qualificação para atuar na tutoria do curso a distância, embora (20%) esteja fora do ideal para atuar, sendo importante a realização da capacitação por parte desses profissionais. (Gráfico 31).

Gráfico 31 – Percentual dos tutores de Matemática referente à capacitação



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

A partir das declarações dos tutores, percebe-se que a maioria participou do curso de capacitação realizado pela UFBA sobre o sistema *Moodle* e do curso de formação de tutores, conforme depoimentos a seguir:

“Cursos específicos de formação para Tutor oferecido pela UFBA; Conhecimento das disciplinas do curso; Especialista em mídias e novas tecnologias; conhecimento de programas e software matemáticos; Atualização constante em seminários; dentre outras competências.” (MAT-T3).

“Curso Moodle pela UFBA.” (MAT-T09).

“Duas capacitações: Formação de Tutores em Educação à Distância para atuação no Curso de Licenciatura em Matemática à distância da UAB/UFBA.” (MAT-T12).

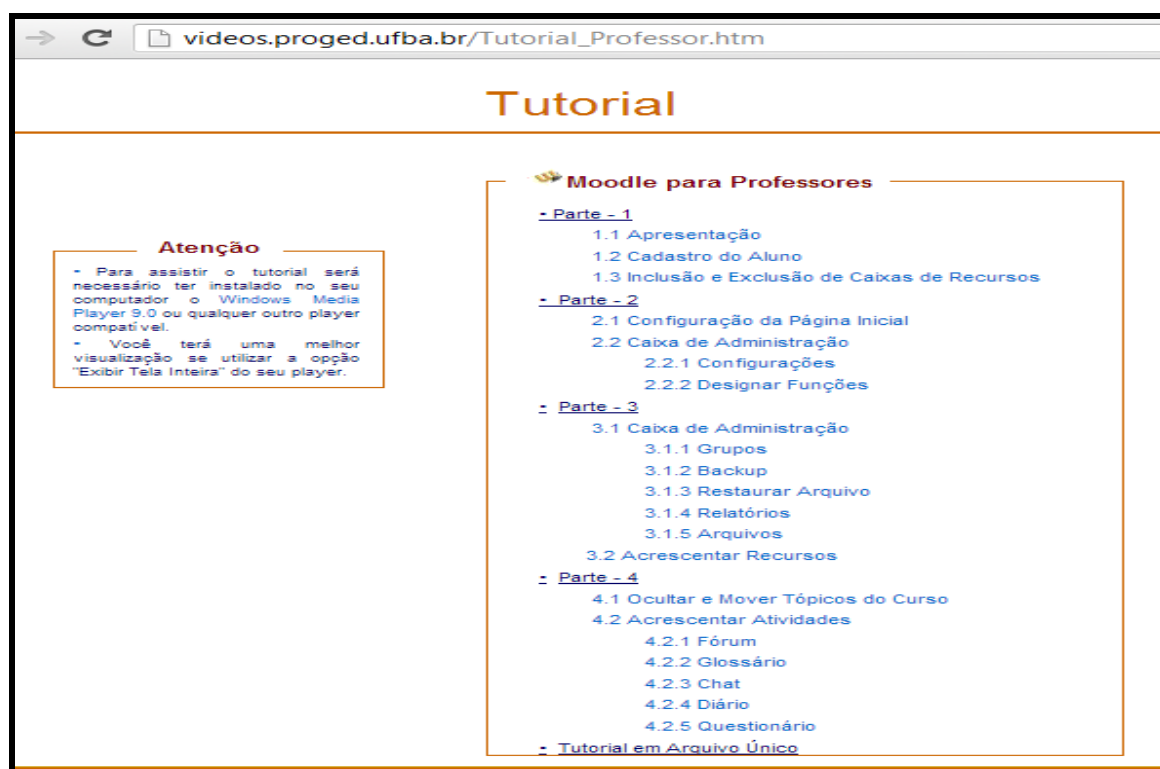
“Curso de Formação de Tutores em Educação à Distância para atuação no Curso de Licenciatura em Matemática à Distância da UAB/UFBA.” (MAT-T13).

“Os cursos de ambientação no Moodle 2008 e 2010.” (MAT-T15).

Curso Moodle. (MAT-T17).

De modo geral, a partir dos dados coletados, pode-se inferir que os tutores do curso de Licenciatura em Matemática a Distância realizaram alguma capacitação, sendo que a maioria foi realizada pela UFBA, com os cursos voltados para o sistema *Moodle*, e para Formação de Tutores, previsto no Edital 01 de maio de 2008 da UFBA, direcionado para os aprovados na seleção. Esse curso teve duração de três meses, com 200 horas divididas em atividades presenciais e a distância desenvolvidas no ambiente virtual. (UFBA, 2008b). Além disso, há na página da UFBA um tutorial em PDF e um vídeo para os docentes (professores e tutores) quanto à utilização do *Moodle*.

Figura 26 – Tutorial Moodle para professores da UFBA



Fonte: Proged-UFBA (2013).

Ademais, todos os tutores declararam que têm formação acadêmica, de modo que a maioria possui graduação na área de matemática e especialização. Nesse aspecto, pode-se inferir que no curso de Licenciatura em Matemática, o perfil do tutor corresponde a um dos requisitos estabelecidos no Edital 01/2008, que é ter graduação em Matemática, conhecimentos para utilizar o computador e acesso à internet (e-mail, fórum, chat) além de experiência na área de ensino.

Em relação ao processo de comunicação entre o tutor, o professor e a coordenação do curso, os participantes da pesquisa, declararam em sua maioria (13 tutores) que, a comunicação acontece principalmente por meio do ambiente *Moodle*, conforme é apresentado nos depoimentos dos tutores:

“A comunicação entre tutor, professor e coordenação do curso é dialógica, todos têm abertura para opinar, dar sugestões, a relação de amizade e companheirismo é muito boa; nos tutores sabemos que podemos contar com os professores e coordenadores - isso é um diferencial muito bom.” (MAT-T02).

“Através da plataforma Moodle e do email pessoal. Trocamos informações, recebemos orientações e respondemos os questionamentos.” (MAT-T03).

“Através de e-mail e mensagens no ambiente virtual de aprendizagem do curso pela Plataforma Moodle.” (MAT-T13).

“Nos comunicamos, em geral, via email e/ou plataforma Moodle. Também, a relação professor/tutor é dada por encontros presenciais e semanais na UFBA.” (MAT-T17).

“Através da Plataforma Moodle.” (MAT-T19).

Por meio dos depoimentos dos tutores, percebe-se que o sistema *Moodle* e o e-mail são utilizados de modo frequente na comunicação entre os participantes da pesquisa e junto aos professores e a coordenação, confirmando a proposta estabelecida pelo Edital 001/2008 da UFBA, no Capítulo 7, ao tratar que: “[...] os tutores a distância e presenciais interagirão entre si e com os estudantes por meio do ambiente virtual” (UFBA, 2008b).

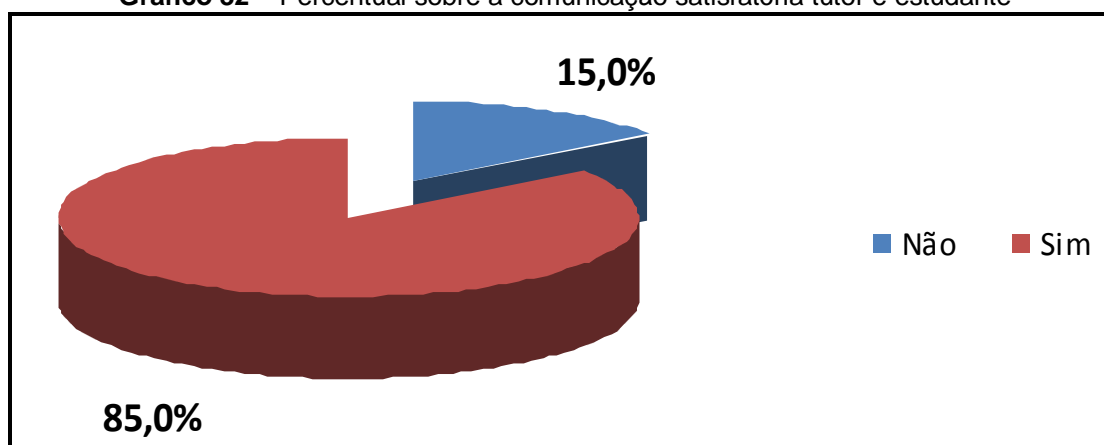
E, com isto, pode-se inferir que a comunicação entre os tutores, professores e coordenação, via sistema *Moodle*, é síncrona e assíncrona. A comunicação síncrona acontece em tempo real, tal como, o fórum de discussão. No curso de Licenciatura em Matemática a Distância o sistema *Moodle* comporta o fórum como meio de comunicação: fórum de discussão entre os estudantes; fórum professores e tutores; fórum estudantes e tutores.

O e-mail, que utilizado pelos tutores, conforme declarações, são considerados dispositivos assíncronos - servem para acessar informações, tais como, correio eletrônico -, que permitem a troca de informações por meio de texto escrito, encaminhamento de arquivos para uma caixa postal virtual, esclarecimento de dúvidas, conforme assinala Ropoli (2003) no Capítulo 2, subseção 2.1.3.1.

O *Moodle*, utilizado pelo curso de Licenciatura em Matemática a Distância, permite também, uma comunicação do tipo Todos-Todos, onde todos os participantes interagem e trocam informações com todos, de todos para todos, como Mendonça (2007) ressalta, no Capítulo 2, que há uma grande utilização da internet, de modo que os sujeitos interagem de forma produtiva em rede. Este é um modelo de comunicação que o sistema de EAD na UFBA mais se aproxima, pois nele a construção de conhecimento pode ocorrer de modo coletivo numa perspectiva de rede e de autonomia segundo Riccio (2010), no Capítulo 2.

A comunicação é um dos elementos basilares na EAD, pois a relação entre os participantes, deste tipo de ensino, não acontece face-a-face. (PRETI, 2005a). Nesse sentido, os tutores foram questionados sobre a comunicação entre tutores e os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática a Distância e, de acordo com os dados apresentados no Gráfico 32, a maioria dos tutores (17) afirmaram ter uma comunicação satisfatória com os estudantes, enquanto três tutores responderam não.

Gráfico 32 – Percentual sobre a comunicação satisfatória tutor e estudante



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Como justificativa às respostas sobre a comunicação satisfatória, os tutores declararam positivamente que:

“O processo de comunicação entre tutor e estudante é satisfatório, pois o aluno não fica sem resposta, mesmo que seja para dizer que aguarde. O aluno precisa sentir que pode contar com os tutores sempre. Respostas de imediato, dá um conforto ao aluno. As respostas não entendidas de imediato, terá outra forma de resposta. Claro que estou falando do Curso de Licenciatura na UFBA. Fui aluno de cursos a distância que o despreparo dos tutores é visível e chato.” (MAT-T02).

“O tutor mantém constante diálogo com os alunos via fóruns.” (MAT-T06)

“Como tutor presencial tenho a oportunidade de estar com os alunos através da presença física, talvez seja este o motivo de uma comunicação satisfatória.” (MAT-T08).

“Pois, há o momento virtual em que os tutores acompanham diariamente o desenvolvimento dos estudos e também, o momento presencial, em que a turma pode através do contato mais próximo, esclarecer possíveis dúvidas restantes, bem como, favorece as trocas de conhecimentos.” (MAT-T13).

“Sim. Além da comunicação virtual, *e-mail*, telefone, fóruns de notícias, temos ainda os encontros semanais onde contamos com a participação da quase totalidade dos estudantes. Contamos também com o excelente atendimento dos tutores a distância que primam pelas orientações e tiradúvidas dos acadêmicos.” (MAT-T15).

Houve nessa questão muitas respostas positivas, entretanto algumas respostas negativas surgiram:

“Morosidade nas respostas.” (MAT-T07)

“Os alunos reclamam da demora ou falta de respostas e do esclarecimento das dúvidas.” (MAT-T07).

Sugestão do tutor (MAT-T09) para ampliar a comunicação por meio de introdução de mais uma tecnologia:

“Gostaria que os polos (localizados em outras cidades) tivessem a antena de recepção para vídeo conferência, pois assim teríamos mais uma oportunidade de analisarmos as dificuldades apresentadas pelos estudantes” (MAT-T09).

A partir dos depoimentos, pode-se inferir que a comunicação entre os tutores e estudantes do curso em análise atende às necessidades do curso, embora haja ressalvas de uma minoria de tutores (15%).

Quanto a questão sobre o conhecimento e o bom manuseio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (sistema *Moodle* utilizado pela UFBA), 20 (100%) tutores responderam positivamente conforme Tabela 3. A partir desses resultados, pode-se inferir que o curso de capacitação realizado pela UFBA contribuiu com os tutores, no sentido de capacitá-los para utilização desse ambiente virtual.

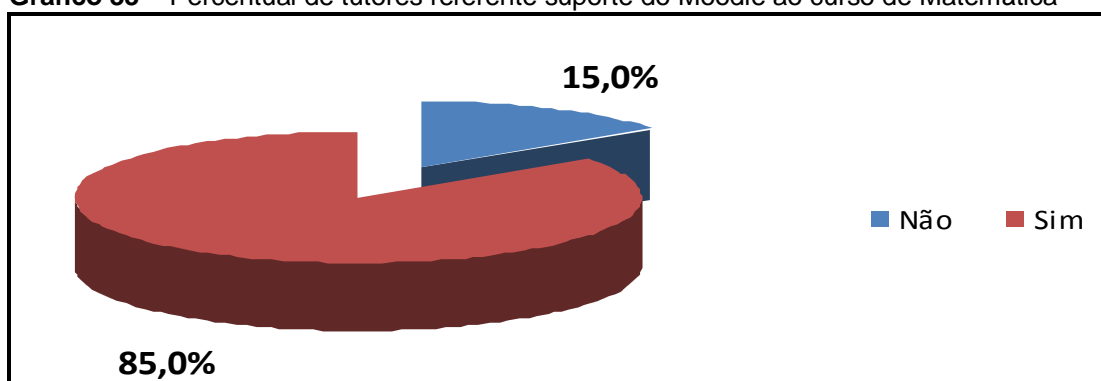
Tabela 3 - Frequência referente conhecimento do Sistema Moodle pelo tutor – Matemática

Conhecimento e manuseio do Moodle utilizado pela UFBA	
Resposta	Número de tutores
Não	0 (0,0%)
Sim	20 (100,0%)
TOTAL	20 (100,0%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Na questão seguinte, foi perguntado se o ambiente virtual (sistema *Moodle*) oferece suporte necessário para o desenvolvimento das atividades do tutor: 17 (85,0%) declararam sim, enquanto três (15,0%) responderam não (Gráfico 33).

Gráfico 33 – Percentual de tutores referente suporte do Moodle ao curso de Matemática



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Como justificativa ao questionamento, os tutores declararam de modo positivo que:

“O curso dispõe de um material didático e sistema latex de linguagem matemática” (MAT-T01).

“O ambiente virtual Moodle, como ele é construído, dá o suporte necessário para desenvolver as atividades. Acredito por ser de software livre. Conheço outros ambientes de aprendizagem como: Eleven, Edmodo, e Proinfo e o próprio Moodle com versão mais simplificada. O objetivo do curso é que faz com que o ambiente seja o mais completo possível.” (MAT-T02).

“As ferramentas e recursos disponíveis na plataforma, oferecem suporte necessário para atuação enquanto tutor dentro do ambiente virtual de aprendizagem. Dispomos de chat, fórum, salas virtuais e recursos tecnológicos atualizados, alguns modernos, que suprem de forma satisfatória a demanda apresentada até a presente data. É claro que a tecnologia tem avançado e aos poucos precisaremos nos adaptarmos e familiarizarmos cada vez a estas inovações.” (MAT-T03).

“Um espaço bastante eficiente para a comunicação entre os participantes.” (MAT-T18).

Por outro lado, alguns tutores demonstraram, por meio das suas assertivas, ressalvas que podem contribuir com a retroalimentação do curso:

“Dificuldade de mobilidade.” (MAT-T09)

“Atualmente, faltam visitas presenciais, que ocorriam no 2º ou 3º semestre do curso. As viagens foram paralisadas por algum motivo financeiro” (MAT-T09).

“Crítica ao fluxo do material.” (MAT-T15)

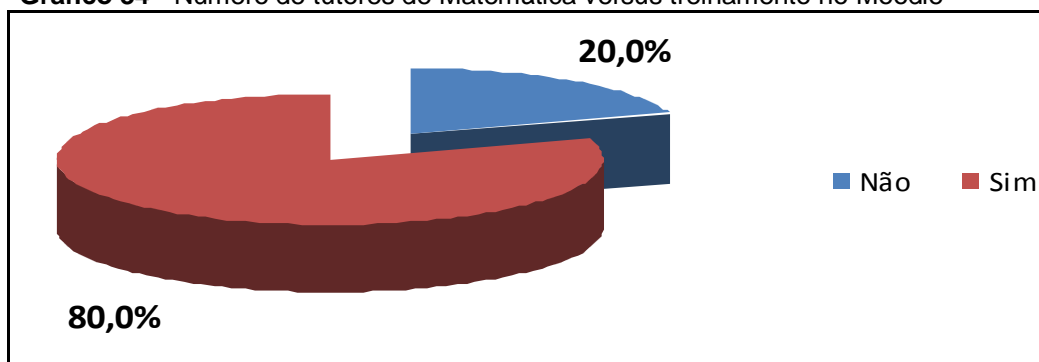
“Sim, em parte, pois, os alunos preferem estudar em grupo, com a utilização dos módulos, embora estes cheguem sempre com atraso, causando prejuízos aos alunos” (MAT-T15).

O tutor (MAT-T17) apresenta na sua declaração sugestão em relação à possibilidade de ter um editor Latex:

“Já que trabalhamos com Matemática, o ambiente poderia ter algum editor do Latex para facilitar a resolução de questões ou as sugestões de soluções.” (MAT-T17).

Em segmento aos questionamentos sobre o uso de sistema, perguntou-se ao tutor se ele recebeu algum tipo de treinamento para a utilização do sistema *Moodle*. Segundo os dados, 16 (80,0%) tutores responderam que sim, participaram do curso de ambientação no *Moodle*, e quatro (20,0%) declararam que não. (GRÁFICO 34).

Gráfico 34 - Número de tutores de Matemática versus treinamento no Moodle



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

De modo geral, o sistema *Moodle* funciona de modo satisfatório, atendendo as necessidades dando suporte para o desenvolvimento do curso.

No tocante a teoria da aprendizagem, questionou-se aos tutores qual a linha pedagógica que ele desenvolve no processo de mediação junto aos estudantes no curso de Licenciatura em Matemática: foram 16 respondentes e quatro não respondentes. Alguns afirmaram adotar alguma teoria pedagógica (cinco declararam ser o construtivismo, sendo que um afirmou usar o construtivismo e o modelo de ensino tradicional e quatro o interacionismo/sócio-interacionismo), enquanto a maioria não definiu qual a orientação da linha pedagógica seguida, dando outro tipo de resposta ao questionamento, conforme declarações que se seguem:

“Acredito que esteja mais próximo da linha construtivista.” (MAT-T07).

“Segundo Marcos Masetto, no livro Mediação pedagógica e o uso da tecnologia, a mediação pedagógica significa a atitude e o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.” (MAT-T08).

“Escola freiriana na maior parte do tempo. Com doses de construtivismo.” (MAT-T05).

“Eu não entendi a pergunta, mas acredito que esteja querendo saber qual o embasamento teórico da mediação? Se for isso, a mediação acontece através da interação entre alunos e tutores sempre partindo de questionamentos que levem os alunos à reflexão.” (MAT-T11).

“A linha do construtivismo.” (MAT-T16).

“Construtivista e tradicional. Depende da situação.” (MAT-T18).

A partir dos depoimentos, observa-se que são várias colocações em relação a teoria pedagógica adotada para organizar e desenvolver o processo de mediação junto aos discentes. Desse modo, pelos relatos dos tutores, infere-se que não há uma linha pedagógica, mas possivelmente uma tendência ao construtivismo.

Em seguida na questão 11, foi solicitado aos tutores, descrever o processo de tutoria realizado para acompanhar os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática a Distância, conforme depoimentos:

“Acompanhamento, auxiliando o educando na construção do conhecimento. Fazendo intervenção quando necessário em face das dificuldades apresentadas pelos educando e avaliando o processo de construção do conhecimento.” (MAT-T3).

“O processo de tutoria presencial, que é o meu caso, eu acompanho a situação de cada aluno todos os dias, principalmente na questão dos envios das atividades. Ajudo também os que têm dificuldades com a tecnologia. Além de dar aula duas vezes na semana.” (MAT-T12).

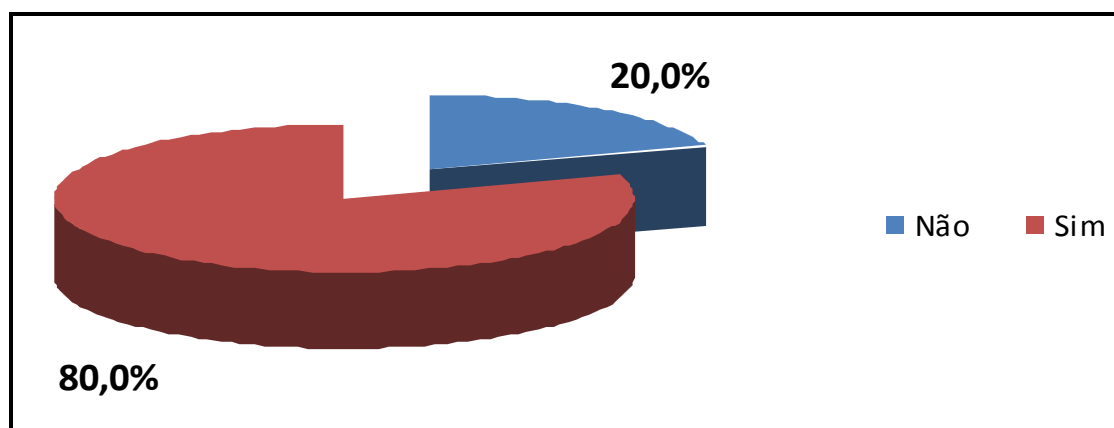
“Acompanhamento sistemático do desenvolvimento das aulas, resolução de atividades, esclarecimento de dúvidas, diálogo por meio de chats ou mensagens, e-mails, virtualmente ou presencialmente.” (MAT-T13).

“Orientar o aluno no processo de aprendizagem, estimulando-o de forma a buscar, questionar e responder as atividades propostas. Comunicar-se através de diferentes tecnologias. Fazer intermediação do conhecimento entre professor e aluno. Ou seja, promover, facilitar processos de comunicação necessários que contribuam para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da aprendizagem do aluno.” (MAT-T20).

A partir das declarações, pode-se concluir que os tutores do curso de Licenciatura em Matemática Distância na UFBA, têm conhecimento do seu papel, desenvolvendo atividades tais como, acompanhar, orientar, estimular os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, em conformidade com Fernando Spanhol (2009, p. 414), no Capítulo 2, quando afirma que o professor tutor é aquele que “[...] acompanha a disciplina a partir do material didático, organiza, e participa das aulas a distância, resolve as dúvidas de conteúdo dos alunos, realiza as correções das atividades de aprendizagem [...].”

Foi questionado também, se o modelo de tutoria adotado pelo curso de Licenciatura em Matemática a Distância é satisfatório e atende às demandas. A maioria respondeu de maneira positiva: 16 (80,0%) tutores disseram que sim, enquanto quatro (20,0%) declararam que não, conforme Gráfico 35.

Gráfico 35 – Número de tutores de Matemática por opinião em % sobre o modelo de tutoria



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Os tutores justificaram as suas respostas sobre a tutoria depondo que:

“Sim. O modelo conforme já comentei é bastante completo, tem vários dispositivos que ajudam não só os tutores como também os alunos. O curso é bem estruturado no que se refere à plataforma e suporte técnico. Como aluna de vários outros cursos a distância, esta organização do Moodle no curso de matemática da UFBA é muito boa.” (MAT-T02).

“Como tutor presencial, teria apenas que acompanhar e dar suporte ao aluno quanto as suas atividades no curso e a utilização da plataforma. No entanto, o trabalho do tutor presencial é estendido para a explicação dos conteúdos no quadro, pois os alunos o têm como recurso imediato, talvez pela própria complexidade do curso de matemática.” (MAT-T08).

“A tutoria é desenvolvida com base nas informações prestadas pelo professor, essa pareceria é fundamental para o desenvolvimento do trabalho.” (MAT-T10).

Embora o curso seja a distância, alguns tutores sugerem aulas presenciais, o que tornaria o curso semipresencial:

“Além do ambiente virtual adotado, para o curso de licenciatura em matemática, sem dúvidas, é necessário aulas expositivas, pois são muitas abstrações e o aluno sozinho não consegue entender. O modelo de tutoria é bom. Mas, é preciso complementar o ensino com algumas aulas presenciais dos professores para ajudar os alunos e também o tutor.” (MAT-T18).

Outro questionamento feito aos tutores foi sobre quais as ações são desenvolvidas, para motivar os estudantes a acessar o sistema *Moodle* e realizar seus estudos e atividades. Nesse sentido, os tutores respondentes da pesquisa declararam que:

“As ações desenvolvidas são os diálogos constantes, as respostas quase de imediato, atenção a qualquer comentário do aluno. Chamada atenção para as tarefas, atividades provas; procurar saber quais motivos o estudante

não fez a postagem. Enfim, mostrar que tem alguém do outro lado aguardando um contato dele.” (MAT-T02).

“Participação nos fóruns promovendo discussões significativas, acompanhamento e monitoração da participação dos alunos. Apresentando situações problemas desafiadoras e estimulando a socialização de iniciativas, práticas e atividades que de alguma forma foram significativas ou contribuíram para o desenvolvimento intelectual individual ou coletivo.” (MAT-T03).

“1 - Envio de correspondência eletrônica (e-mail), alertando os alunos quanto aos prazos das atividades e convocação para os encontros no Polo; 2 - Formação de grupos de estudos; 3 - Indicação de outras literaturas para complementar seus estudos; 4 - Sabatina de tira-dúvidas (reuniões no pólo especificamente para tirar dúvidas dos conteúdos não entendidos); 5 - Sabatina para resolução de exercícios (reuniões específica para resoluções de exercícios).” (MAT-T08).

“O acompanhamento diário das atividades desenvolvidas pelos alunos, bem como, a comunicação por meio virtual ou telefone, a fim de mantê-los sempre em contato, favorecendo a confiança e elevação da autoestima.” (MAT-T13).

Em relação ao questionamento sobre prática desenvolvida pelos tutores, com intuito de motivar os estudantes a acessar o sistema e realizar as suas atividades de estudo, as respostas condizem com as colocações de Gomes (1998, p. 2), Capítulo 2, ao afirmar que a prática do tutor é “[...] revestida de um conteúdo didático que se evidencia através da informação, motivação, assessoramento e orientação os estudantes, que podem ocorrer de modo presencial ou a distância.”

No quesito sobre as dificuldades encontradas no desempenho das suas atividades como tutor, estes declararam ter problemas em relação à assiduidade dos estudantes e ao acesso à internet:

“A baixa frequência e participação dos alunos.” (MAT-T01).

“1 - O não comparecimento de todos os alunos nos horários de tutorias, cada dia temos um grupo diferente, devido às atividades que desenvolvem na vida particular. 2 - A falta de outros recursos didáticos oferecidos na

plataforma, além do módulo, como vídeos e outros. 3 - A necessidade de um tempo extra para preparar melhor as atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Os tutores geralmente trabalham como professores em outras escolas. 4 - A pouca valorização dada ao tutor, tanto em termos de qualificação e salarial.” (MAT-T08).

“A falta de tempo dos alunos, muitos dos quais trabalham fora do município, o que acarreta atraso no envio das tarefas/atividades.” (MAT-T15).

“Quando não temos acesso à internet, por falta de energia, baixa conexão ou sua ausência ou ainda, sistema fora do ar.” (MAT-T13).

“Dificuldades técnicas com o acesso a internet e falta de alguns recursos materiais.” (MAT-T16).

Em relação às questões sobre o uso das fontes de informação, para apoiar as atividades de tutoria, foram dadas aos tutores à possibilidade de múltiplas escolhas. Nesse sentido, cinco (25,0%) tutores afirmaram utilizar o módulo impresso ou virtual do curso; cinco (25,0%) disseram usar informações e materiais disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*); três (15,0%) fazem uso de livros impressos; dois (10,0%) de *e-books* (livros eletrônicos e ou impressos); um (5,0%) tutor acessa a internet (base de dados, Google, Yahoo, Scielo, Altavista), conforme Tabela 4. As demais fontes de informação não foram citadas como meio de busca de informação, são elas: as obras de referências, periódicos impressos e eletrônicos, teses, monografias, dissertações, relatórios e anais de congresso.

Tabela 4 – Número de tutores de Matemática por Fonte de Informação Utilizada

Fontes de Informação	Número de tutores
E-books (livros eletrônicos e/ou digitais)	2 (10,0%)
Informações e materiais disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (<i>Moodle</i>)	5 (25,0%)
Internet (base de dados, Google, Yahoo, Scielo, Altavista)	1 (5,0%)
Livros impressos	3 (15,0%)
Materiais complementares do curso	1 (5,0%)
Módulo impresso ou virtual do curso	5 (25,0%)
Todos citados anteriormente	3 (15,0%)
Total	20 (100,0%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

A opinião dos tutores sobre o ensino a distância no curso de Licenciatura em Matemática na UFBA foi positiva, com algumas sugestões para o aprimoramento do curso, tais como: investimento em tecnologia com inserção de videoconferência; internet rápida; e mais encontros presenciais, conforme declarações a seguir:

“Acredito que a proposta é boa, mas falta interesse do aluno, que não se disciplina para frequentar um curso a distância.” (MAT-T01).

“O ensino a distância é um modelo crescente de ensino nesta instituição. Mas, para os cursos terem mais qualidade na aprendizagem, deve ocorrer mais investimentos em vídeo conferências (principalmente nos polos), encontros presenciais e internet de alta velocidade nos polos, já que houve, em alguns momentos, algumas falhas na comunicação.” (MAT-T09).

“Acho que está em expansão, apesar de atuar na graduação acho que os estudantes precisam de um contato mais próximo, eles ainda não estão muito maduros para desenvolver a autonomia necessária para o estudo a distância.” (MAT-T10).

“O ensino a distância em matemática pela UFBA é bom, o que falta mesmo é, além dos módulos, os alunos tivessem vídeos aulas, ou aulas online. Pois aqui em Ipupiara, os alunos que estão cursos, a maioria tem vontade de aprender, mas a didática do curso não oferece este meio de aprendizagem. Deveria ser assim para ter uma melhor qualidade de aprendizagem. As disciplinas da área de cálculo deveriam ter uma vídeo-aula para cada aula do módulo. Até o final do módulo.” (MAT-T12).

“Vem se desenvolvendo muito bem. Claro que a tendência é aprimorar e otimizar o tempo disponibilizado para tal. No entanto, percebemos o grande empenho dos alunos que se utilizam desta modalidade de ensino, uma vez que, precisam cumprir um cronograma, sem aulas presenciais e mesmos distantes, tornam-se tão próximos uns dos outros, a ponto de estudarem virtualmente.” (MAT-T13).

“Na educação a distância, o ensino-aprendizagem acredito ser mais difícil que na educação presencial. Pois no primeiro, requer dos alunos maior disciplina e organização educacional e dos educadores mais metodologias

que, articulem no processo de formação, criando situações que possibilitem o desenvolvimento do conhecimento e aprendizagem.” (MAT-T20).

De acordo com as declarações dos tutores participante da pesquisa, entende-se que o curso funciona de modo sistêmico, onde as partes interagem entre si para que se alcance o propósito maior que é o processo de ensino e aprendizagem, e a disseminação do conhecimento científico. As sugestões colocadas são um *feedback* ou retroalimentação para o sistema de EAD, e com isto, pode-se vir a aprimorar o curso ajustando-o e adequando-o às novas necessidades e realidades.

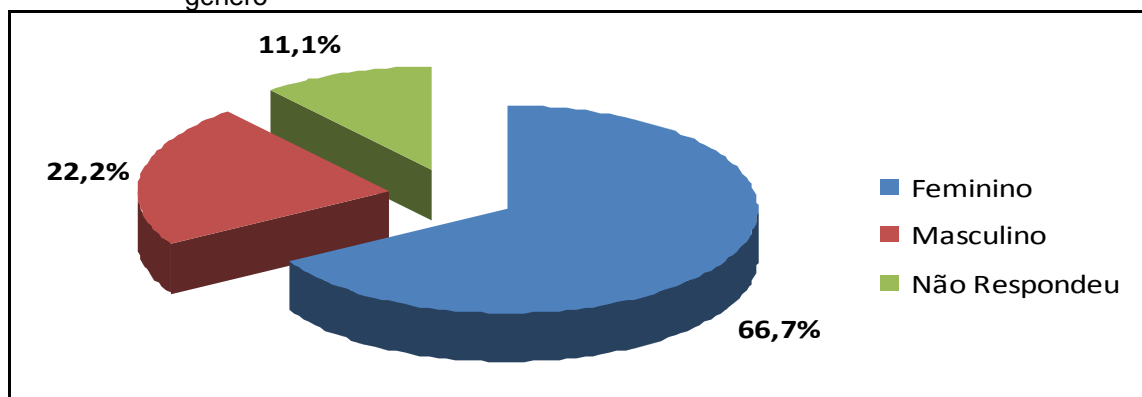
7.1.3 Respostas dos questionários aplicados aos professores do curso de Licenciatura em Matemática a Distância

Foi elaborado e aplicado um questionário semiestruturado com 15 questões, voltadas para 10 professores e seis ex-professores do curso de Licenciatura em Matemática a Distância, contemplando o perfil dos respondentes, capacitação, comunicação, sistema *Moodle*, fontes de informação, e teoria pedagógica. Nesta seção foram analisados e interpretados os dados levantados nos questionários online respondidos por nove professores, responsáveis pelo acompanhamento, orientação dos estudantes durante trajetória no curso a distância. Desse modo, inicialmente, foi traçado o perfil do professor.

Perfil dos professores de Licenciatura em Matemática a Distância

Há uma prevalência de professores do sexo feminino, dos nove (100,0%) participantes: seis (66,7%) declararam ser do sexo feminino, enquanto dois (22,2%) afirmaram ser do sexo masculino, apenas um (11,1%) professor não respondeu a questão. (GRÁFICO 36).

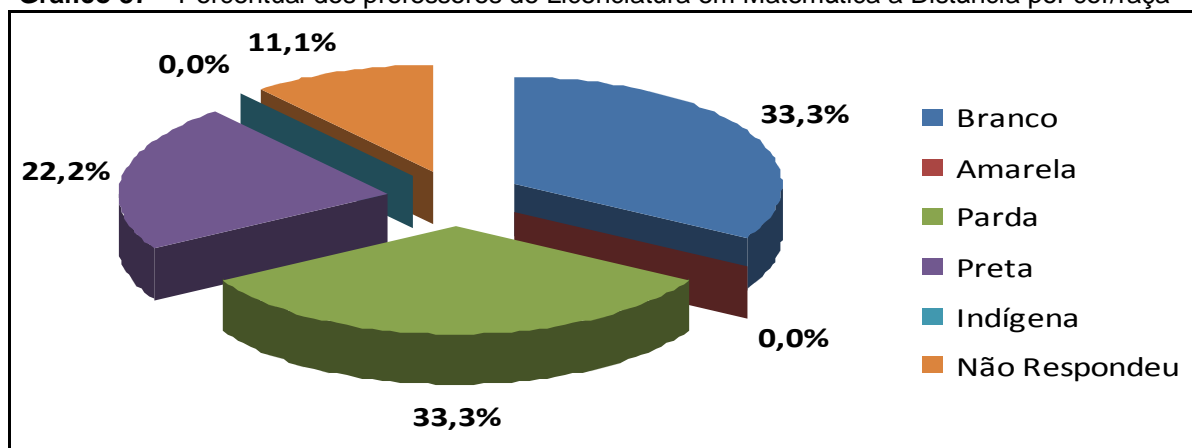
Gráfico 36 – Percentual de professores do curso de Licenciatura em Matemática a Distância por gênero



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Quanto à questão cor/raça foi utilizado como critério o padrão de cor estabelecido pelo IBGE. De acordo com os resultados dos dados do instrumento aplicado, os nove professores declararam: cinco (55,6%) são negros, sendo dois (22,2%) pretos e três (33,3%) pardos, três (33,3%) brancos. Não foram declarados amarelo ou indígena, e apenas um (11,1%) não respondeu ao questionamento conforme apresentado no Gráfico 37.

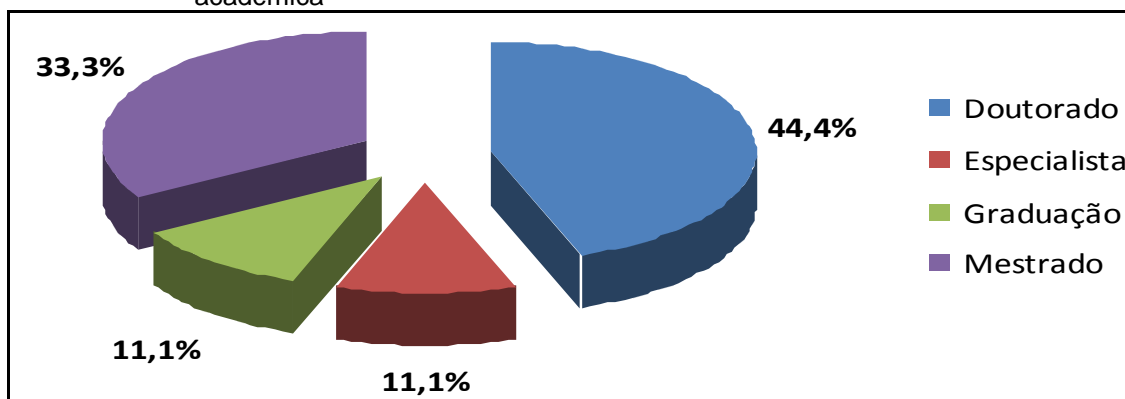
Gráfico 37 – Percentual dos professores de Licenciatura em Matemática a Distância por cor/raça



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

No que tange à formação acadêmica, quatro (44,4%) declararam ter o título de doutor, três (33,3%) docentes afirmaram ter mestrado (um em Matemática, outro em Educação e um professor não definiu), um (11,1%) declarou ser especialista em Matemática e o outro graduado nessa mesma área, conforme o Gráfico 38.

Gráfico 38 – Percentual dos docentes de Licenciatura em Matemática a Distância por formação acadêmica

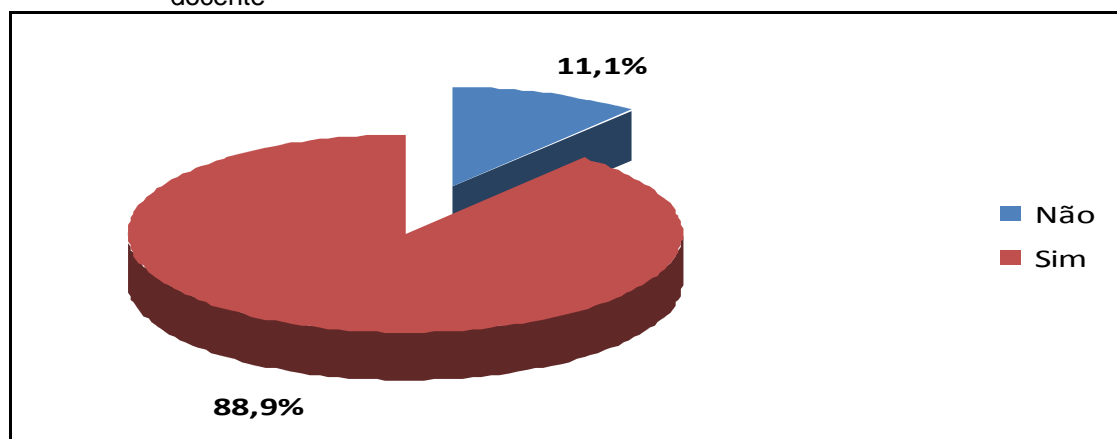


Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Sobre a capacitação docente

Os professores ainda foram questionados se participaram de alguma capacitação para atuar em EAD, a maioria respondeu positivamente. Verificando o Gráfico 39, percebe-se que 88,9% responderam que sim, enquanto 11,1% não participaram de capacitação. Sendo assim, deduz-se que, de modo geral, os professores do curso em estudo possuem qualificação para atuar no ensino do curso a distância.

Gráfico 39 – Percentual docente de Licenciatura em Matemática a Distância por capacitação docente



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

A partir das respostas positivas da questão anterior, perguntou-se aos professores quais cursos eles fizeram e o que destacariam como aprendizado. Os respondentes destacaram como importante os cursos na área de EAD, e apenas um docente não respondeu a questão. A maioria dos docentes (cinco) apresentou o

sistema *Moodle* como um aprendizado importante, além de outros cursos de formação EAD, conforme as declarações, a seguir.

“As formações em EAD oferecidas pelo Programa de Gestão em Educação Básica do PROGED/UFBA, voltados, sobretudo para capacitação e aplicação dos recursos por parte dos docentes.” (MAT-D01).

“Especialização em EAD pela UCB - onde conheci os fundamentos da EAD. Doutorado em Educação - onde pesquisei sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, tendo como campo a UFBA.” (MAT-D04)

“Curso Moodle para professores: A educação Online na UFBA. Foi bastante importante a discussão sobre a importância e as dificuldades do EAD.” (MAT-D05).

“Curso Moodle. Possibilitou-me uma reflexão sobre o potencial da EAD e da Educação, além de mostrar as inúmeras possibilidades do ambiente virtual de aprendizagem.” (MAT-D09).

Em relação à instituição, onde o professor do curso em estudo aprendeu a elaborar a aula para um curso a distância, todos os docentes afirmaram ter realizado uma capacitação, sendo que oito (88,9%) participaram de capacitação na UFBA, por meio do Instituto de Matemática e UAB. Apenas um docente informou ter feito o curso na UFSC e UFPR (11,1%). Conforme Tabela 5.

Tabela 5 – Número de docentes de Licenciatura em Matemática a Distância por local onde aprendeu a elaborar aula para curso de EAD

Instituição onde aprendeu a elaborar a aula para EAD	Número de professores
UFBA	8 (88,9%)
UFSC e UFPR	1 (11,1%)
Total	9 (100,0%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Dando segmento a questão anterior, os docentes declararam que a linguagem é um item básico para elaboração de aulas para a EAD, conforme relatos:

“Textos claros que permitam leitura de fácil compreensão.” (MAT-D08).

“Linguagem compreensível e proposta de atividades factíveis.” (MAT-D09).

“Linguagem detalhada, leve e estimulante!” (MAT-DO3).

Outra resposta bastante pertinente foi dada pelo docente (MAT-D04), pois considera a questão da cibercultura, no processo de ensino aprendizagem, um aspecto peculiar da EAD, quando afirma que deve-se:

“Entender as especificidades da EAD; entender o contexto da Cibercultura e suas características, o que influencia diretamente no ensinar/aprender da atualidade - seja presencialmente, seja a distância.” (MAT-D04).

Por meio das declarações emitidas pelos professores do curso em estudo conclui-se que, a linguagem adotada deve ser diferente da aula presencial, coerente com a forma de ensino, uma vez que os estudantes se encontram distantes fisicamente.

Em relação às exigências para produzir os materiais didáticos para EAD, oito docentes deram depoimentos, enquanto apenas um absteve-se. As respostas podem ser classificadas em cinco categorias, a saber:

a) Conhecer o conteúdo:

“Conhecer o conteúdo a ser abordado e ter didática para escrever os assuntos” (MAT-D06).

“Conhecimento do conteúdo da disciplina que ministrará.” (MAT-D08).

b) Clareza dos conteúdos:

“Os materiais devem ser claros e objetivos, posto que os alunos não dispõem, na maioria das vezes, de suporte 24 horas. Dessa forma o material deve ser autossuficiente.” (MAT-D07).

c) Conhecimento das fontes de pesquisa e conceitos:

“Conhecimento sobre as principais fontes de informações acerca das inovações contemporâneas, domínio dos recursos pertinentes ao ensino, bem como a seleção rigorosa de conceitos e propostas para promoção do aprendizado.” (MAT-D01).

d) Conhecimento tecnológico:

“Torna-se necessário ter conhecimento sobre o potencial das ferramentas de comunicação e informação, tais como: e-mail, chat, fórum, portfólio, diário de bordo, lista de discussão e avaliação online.” (MAT-D09).

“No geral cada instituição tem norma própria. Creio que a interatividade é um dos fatores mais relevantes.” (MAT-D02).

“Para trabalhar com Matemática na plataforma Moodle é importante um curso sobre o software matemático Latex.” (MAT-D05).

e) Projeto político pedagógico:

“Depende da proposta pedagógica do curso; depende da concepção de educação que o curso adota.” (MAT-D04).

No que se refere ao perfil de um professor autor de materiais didáticos exigidos pela UFBA para atuar na EAD, dos nove participantes da pesquisa, oito responderam a questão e apenas um absteve-se. Nesse sentido, os respondentes do curso de Licenciatura em Matemática a Distância declararam que o docente deve:

“Ser um profissional flexível, ter intimidade com as tecnologias, compreender e adotar perspectivas teóricas próprias a modalidade, ter experiências comprovadas com EAD.” (MAT-D01).

“O professor deve ter conhecimento de teorias matemáticas e Latex, ter capacidade de trabalhar na plataforma Moodle, etc.” (MAT-D05).

“Experiente na disciplina que leciona, de preferência que já tenha muita vivência com a disciplina no curso presencial.” (MAT-D07).

“Professor com formação acadêmica na área de atuação.” (MAT-D08).

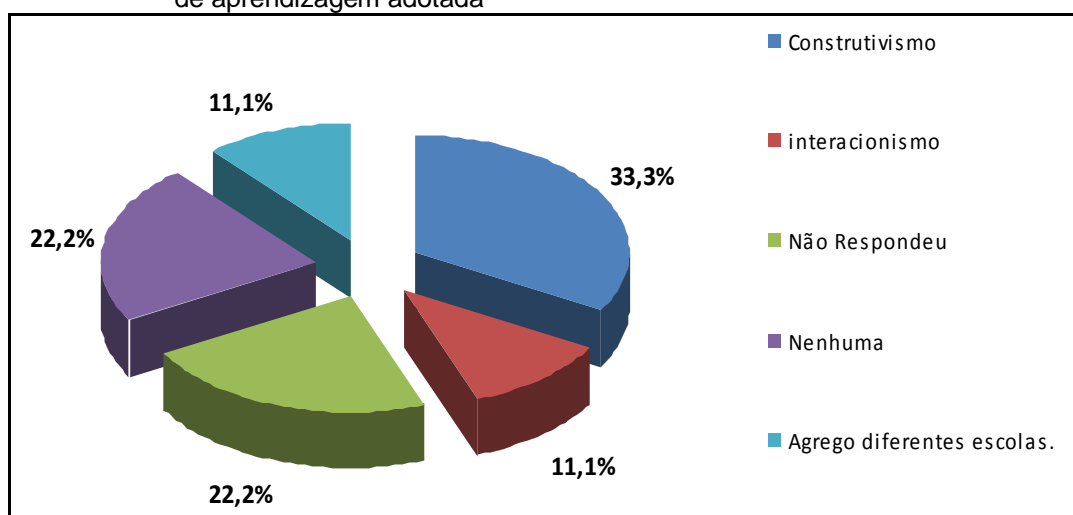
A partir dessas assertivas, percebe-se que o conhecimento específico na área é apontado como perfil desejável por parte significativa destes docentes, para atuar no curso a distância. Entretanto, um respondente afirma não existir um perfil adotado. Segundo ele,

“Não existe esse perfil. A UFBA não tem um setor de EAD institucionalizado que defina esse tipo de perfil, requisitos ou critérios para atuar na EAD na instituição.” (MAT-D04).

Questão sobre a Teoria de Aprendizagem adotada no curso

Questionou-se aos professores, qual a linha pedagógica desenvolvida no processo de ensino junto aos estudantes no curso de Licenciatura em Matemática. Houve dois (22,2%) não respondentes e sete respondentes, destes: cinco afirmaram adotar alguma teoria pedagógica de modo que, três (34%) utilizam o construtivismo, um (11,1%) disse usar diferentes escolas, e outro (11,1%) afirmou ser o interacionismo. Dois (22,2%) docentes declararam não empregar nenhuma teoria pedagógica, conforme a frequência descrita no Gráfico 40.

Gráfico 40 – Número de docentes do curso de Licenciatura em Matemática por teoria de aprendizagem adotada



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013

Ampliando o questionamento anterior, foi indagado qual o foco que o professor emprega durante as aulas. Nessa questão, foram dadas possibilidades de múltiplas escolhas, o que levou a ter respostas múltiplas, conforme apresenta a Tabela 6.

Tabela 6 – Frequência dos docentes de Licenciatura em Matemática a Distância por foco na aula

Foco da aula	
Na aprendizagem, na autonomia do pensar.	1
Na instrução programada.	1
No estudante, na aprendizagem, na autonomia do pensar, na criticidade do estudante, Na instrução programada.	1
No estudante, no conteúdo, na aprendizagem, na criticidade do estudante.	1
No estudante, no conteúdo, na aprendizagem, na emancipação.	1
No estudante, no conteúdo, na aprendizagem, na emancipação, na autonomia do pensar, na criticidade do estudante.	3
No estudante, no conteúdo, na aprendizagem, na instrução programada	1
Total	9

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013

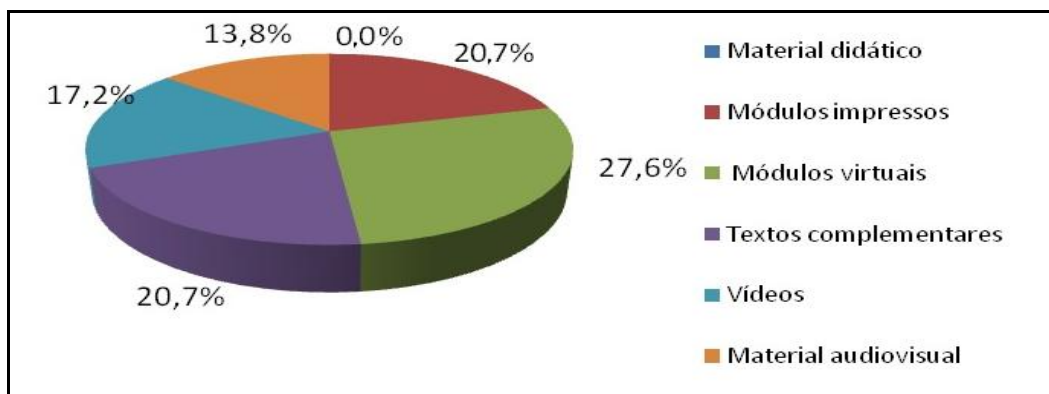
Por meio das alternativas escolhidas pelos respondentes da pesquisa, foi possível inferir que não há uma teoria pedagógica específica adotada pelo professor no processo de ensino. Entretanto, evidencia uma tendência ao construtivismo, pois três professores afirmaram adotar o construtivismo nas questões 8 e 9.

As teorias construtivistas possuem foco no estudante, na emancipação, na criticidade do estudante e na autonomia do pensar. Conforme Struchiner et al. (1998, p. 4) no construtivismo, o estudante deve torna-se um “[...] agente ativo do seu próprio conhecimento. Isto é, ele constrói significados e define o seu próprio sentido e representação da realidade de acordo com suas experiências e vivências em diferentes contextos [...]”, enquanto as teorias behavioristas têm o seu foco na instrução programada e no conteúdo a ser passado para o estudante. Conforme Cória-Sabini (1986, p. 12), Capítulo 2, “[...] ensinar é programar adequadamente as contingências do reforçamento que provocam as mudanças desejáveis de comportamento.” Desse modo, compreende-se que por meio deste resultado o curso de EAD em estudo tem uma tendência maior ao construtivismo.

Questões sobre material didático do curso

Os docentes também foram questionados a respeito dos materiais didáticos elaborados para o ensino a distância no curso de Matemática. Os nove participantes da pesquisa apresentaram respostas múltiplas. Em síntese, oito (27,6%) professores declararam utilizar o módulo virtual; seis (20,7%) o módulo impresso; outros seis textos complementares; cinco (17,2%) professores disseram fazer uso de vídeos, e quatro (13,8%) de material audiovisual conforme Gráfico 41.

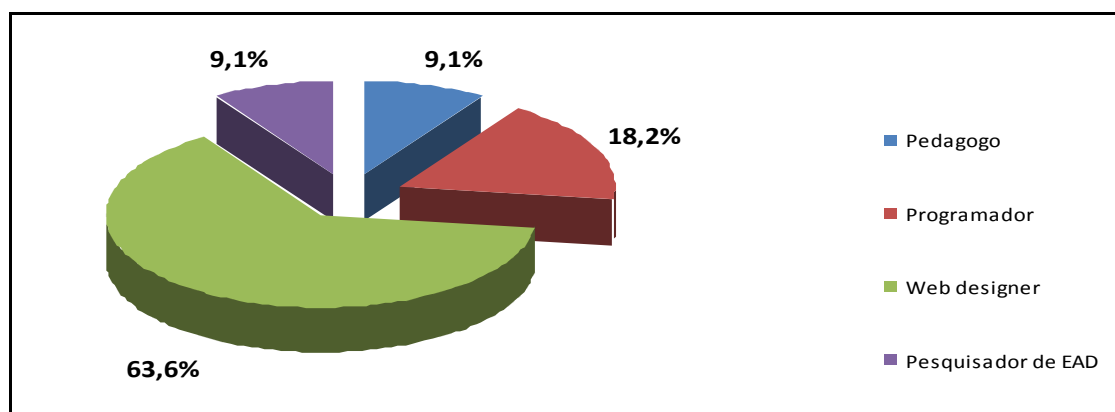
Gráfico 41 - Número de docentes de Licenciatura em Matemática a Distância por tipo de material didático



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013

De modo geral, os materiais didáticos a serem elaborados passam por um processo na sua construção, e envolvem outros profissionais além do professor elaborador, exceto os materiais do Cederj. Nesse aspecto, os professores foram questionados se, ao término da elaboração desses materiais, a serem utilizados pelos estudantes, há participação de outros profissionais para adequá-los ao sistema de EAD. Em resposta a questão, nove (100%) participantes disseram sim, e a maioria dos professores destacou o *webdesigner*, como um dos principais profissionais no processo de avaliação do material didático após a elaboração pelo professor. O gráfico 43 mostra que: sete (63,6%) professores afirmaram que os materiais são avaliados por um *webdesigner*, dois (18,2%) ressaltaram que a avaliação é feita por um programador, um (9,1%) disse ser o pedagogo quem avalia, e outro (9,1%) docente comentou que a avaliação é feita por um pesquisador EAD. (GRÁFICO 42).

Gráfico 42 – Outros profissionais que avaliam o material didático - Matemática



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013

Em relação à dinâmica das aulas do curso de Matemática a Distância os docentes declararam que:

“Cada disciplina do curso usa a dinâmica que o professor responsável define. Nas minhas disciplinas, proponho leituras e pesquisas sobre um tema, problematizo um tema utilizando o fórum de discussão, proponho atividades de elaboração de textos ou de pesquisa e compartilhamento, proponho atividades de interação e produção em outros ambientes virtuais na web (como blogs, redes sociais).” (MAT-D04).

“As aulas são disponibilizadas na plataforma, há um suporte aos alunos oferecido pelos tutores e pelo professor responsável. Conforme necessidade, postamos vídeo-aulas com exercícios resolvidos e textos complementares.” (MAT-D07).

Outros docentes responderam à questão, mas não descreveram como ocorre a dinâmica das aulas:

“A dinâmica depende da disciplina. Pode ser fóruns, trabalhos, pesquisas, etc.” (MAT-D05).

“Apresentação de textos para leitura e discussão; textos informativos/explicativos para a realização das tarefas avaliativas - estágio supervisionado; participação / presença no Fórum.” (MAT-D08).

Questões sobre o sistema

Foi questionado aos docentes se receberam algum tipo de treinamento para a utilização do *Moodle* para ministrar as aulas a distância. Como resposta, nove (100%) afirmaram ter recebido treinamento realizado pelo CPD da UFBA, denominado Ambientação no *Moodle*.

Nesse sentido, os dados reforçam o indicado no Gráfico 39, de que os professores passaram por um treinamento para utilizar o sistema *Moodle* para atuar no curso EAD, estando em conformidade com a afirmação de Souza e Nunes et al. (2012, p. 1), Capítulo 2, subseção 2.1.3.1, de que a “[...] EAD exige do docente uma atuação diferenciada para o ambiente virtual, no qual ele deixa de ser o detentor do

saber para assumir a posição de mediador, utilizando-se de diferentes estratégias e recursos tecnológicos [...].”

Questões sobre a comunicação

No que tange a comunicação e a interação no processo de ensino-aprendizagem entre o professor, tutor e os estudantes, obteve-se 100% de resposta. Alguns dos docentes afirmaram que, a comunicação e a interação acontecem virtualmente, por meio de dispositivos de comunicação síncrono e assíncrono, conforme depoimentos:

“Através de constante diálogo nas ferramentas do curso (chats, e-mails, fóruns), com os participantes (alunos, professores e tutores) apresentando dúvidas, opiniões, questionamentos e propostas.” (MAT-D01).

“Através de fóruns, tarefas, atividades da plataforma Moodle e e-mails.” (MAT-D05).

“Através de leitura e discussões no Fórum; comunicados; orientação na elaboração dos trabalhos – avaliação.” (MAT-D08).

Em relação aos dispositivos mais utilizados pelos professores do curso de Licenciatura em Matemática a Distância, no processo de comunicação e interação foram assinalados com maior frequência o fórum; seguido do chat; e-mail; e por último o blog conforme Tabela 7.

Tabela 7 – Frequência dos professores em relação aos dispositivos utilizados na comunicação e interação entre os professores/estudantes/estudantes/estudantes

Dispositivos de comunicação	Número de professores
Blog	1
E-mail	5
Fórum	9
Chat	5
Total	

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013

A partir das análises realizadas infere-se que os docentes atendem aos requisitos para atuar na EAD, pois possuem formação específica sobre conhecimentos tecnológicos, ambiente virtual e tendem ao construtivismo. Conforme Souza e Nunes (2012), a EAD requer do docente, habilidades e saberes específicos para o ambiente virtual, como o conhecimento das teorias pedagógicas que a embasam, a reconfiguração da postura do professor – que deixa de ser o detentor exclusivo do conhecimento, para assumir o papel de mediador.

7.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA - CECOP

Esta seção é dedicada aos resultados da aplicação de questionário semiestruturado (com 23 questões), disponível em formato online no *Google Docs* e destinado aos estudantes do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (Cecop), oferecido pela Faced/UFBA e pela Escola de Gestores/MEC.

O curso é voltado para coordenadores pedagógicos que atuam na educação básica, integram a rede pública (estadual e municipal) e possuem formação de nível superior em pedagogia ou licenciatura, e atuam na coordenação pedagógica, embora não tenham formação para atuar nessa área. Segundo a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), no período de 2010 a 2012 foram certificados 1.489 coordenadores pedagógicos. (LORENZONI, 2013).

Para aplicar o questionário online, foi solicitada autorização junto à coordenação do curso em fevereiro de 2013. Com isto, o questionário foi disponibilizado no Ambiente *Moodle* do referido curso pela coordenação, no período de 17 março a 26 de abril 2013, para 558 (100%) dos estudantes que fazem parte do Cecop, sendo que efetivamente 70 (12,55%) discentes responderam ao questionário, atendendo a solicitação para participar da pesquisa.

Vale ressaltar que este número de respondentes é aleatório, pois o questionário foi disponibilizado no ambiente virtual, para que fosse respondido por aqueles estudantes, espalhados nos oito polos (Alagoinhas, Barreiras, Itaberaba, Itabuna, Jacobina, Salvador, Santo Antonio de Jesus, Vitória da Conquista) e que desejassem participar da pesquisa de uma forma democrática.

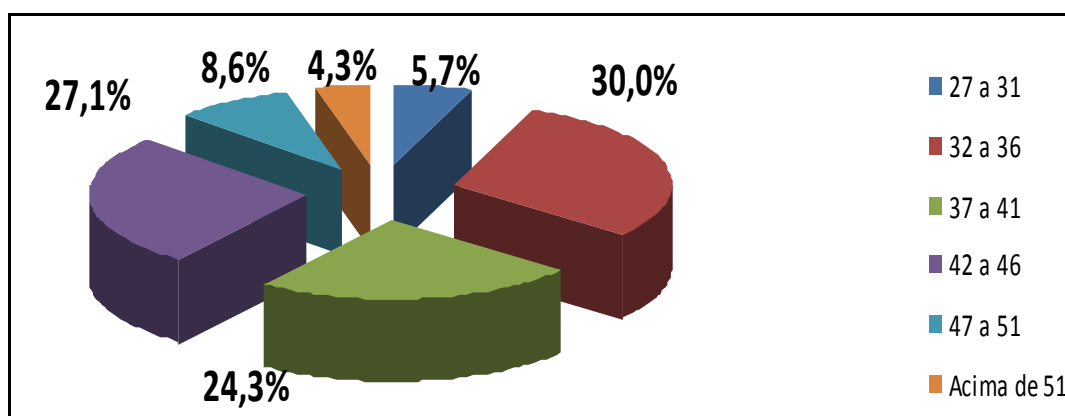
O questionário contempla questões sobre o perfil dos estudantes, o sistema, sobre curso EAD, o material didático, a mediação da tutoria e o comportamento informacional.

Perfil dos estudantes respondentes

Ao considerar que a pesquisa visa investigar o acesso, o uso e o comportamento dos usuários de sistema de EAD da UFBA, tornou-se relevante conhecer o perfil dos discentes do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Foram coletados dados sobre a faixa etária, gênero, raça e titulação por meio da aplicação de questionário online.

Os dados expostos no Gráfico 43 revelam, por meio dos 70 estudantes respondentes, que há uma predominância de sujeitos adultos de 32 a 36 anos, correspondente a 30,0%. Em segundo lugar, aqueles que possuem faixa etária de 42 a 46 anos que se refere a 27,1%, seguido de 17 (24,3%) estudantes de 37 a 41 anos. Uma minoria é representada por quatro (5,7%) estudantes de 27 a 31 anos; seis (8,6%) de 47 a 51 anos; três (4,3%) acima de 51. A faixa entre 32 e 46 anos incide em um maior número de pessoas.

Gráfico 43 - Percentual dos estudantes do CECOP referente à faixa etária



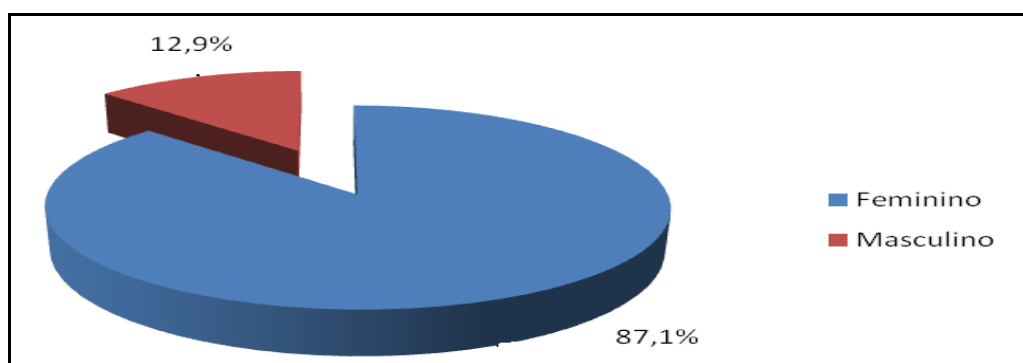
Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

A partir dos dados apresentados, compreende-se, desse modo, que este curso tem um público efetivamente adulto, o que faz com que esse resultado esteja em consonância com a afirmação de Belloni (2001), ao asseverar que os estudantes do curso a distância são adultos, que trabalham e estudam em tempo parcial.

Ademais, o estudante de pós-graduação, de modo geral, também é adulto com formação acadêmica, que busca a educação continuada.

No que tange ao gênero, dos 70 (100%) estudantes respondentes, a maioria equivalente a 61 (87,1%) desses participantes é do gênero feminino, enquanto nove (12,9%) são do gênero masculino, conforme Gráfico 44, o que vem a revelar maior participação das mulheres na pós-graduação a distância no referido curso, por tratar-se de um curso voltado para área pedagógica, onde a maior concentração é sexo feminino. Esses dados demonstram também que, as mulheres ocupam predominantemente a função de coordenar instituições de ensino na rede pública.

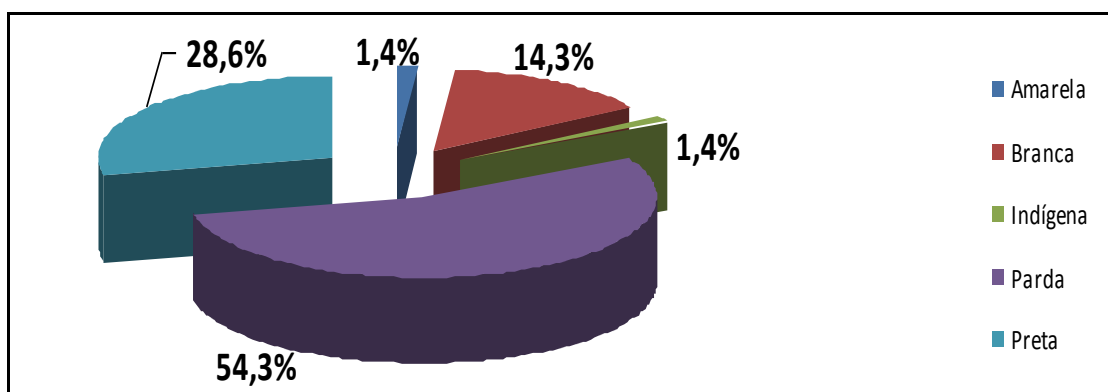
Gráfico 44 – Percentual dos estudantes do CECOP por gênero



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Quanto à questão cor/raça, tendo como base as referências utilizadas pelo IBGE em relação à nomenclatura dos termos, os dados demonstram que do total de 70 de estudantes participantes da pesquisa, 82,9% (58) se autodeclararam negros (38 pardas 54,3% e 20 pretas 28,6%), em relação a 14,3% (10) brancos, 1,4% (1) amarelo e 1,4% (1) indígena, conforme representação no Gráfico 45.

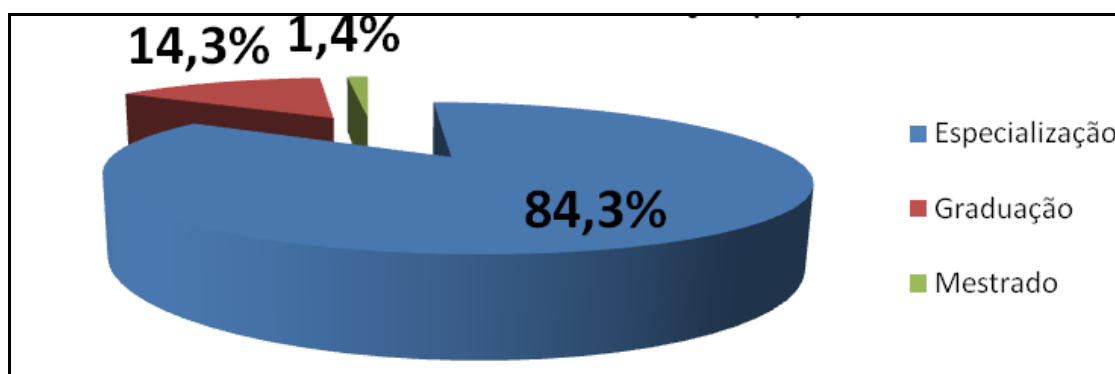
Gráfico 45 – Cor/raça dos estudantes do CECOP



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

No que se refere à titulação: a maioria já possui algum tipo de pós-graduação. Conforme dados coletados 10 (14,3%) estudantes afirmaram possuir graduação, 59 (84,3%) declararam ter especialização e apenas um (1,4%) disse ter mestrado (Gráfico 46).

Gráfico 46 – Percentual dos estudantes do CECOP sobre a titulação



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Em síntese, o perfil do estudante do Cecop é o seguinte: um público feminino, que atua na área pedagógica, com faixa etária predominantemente madura, de 32 a 46 anos de idade; a maioria autodeclarada como negros (pretos e pardos), com formação acadêmica e especialização, em busca de educação continuada como forma de capacitação profissional para atuar na coordenação pedagógica.

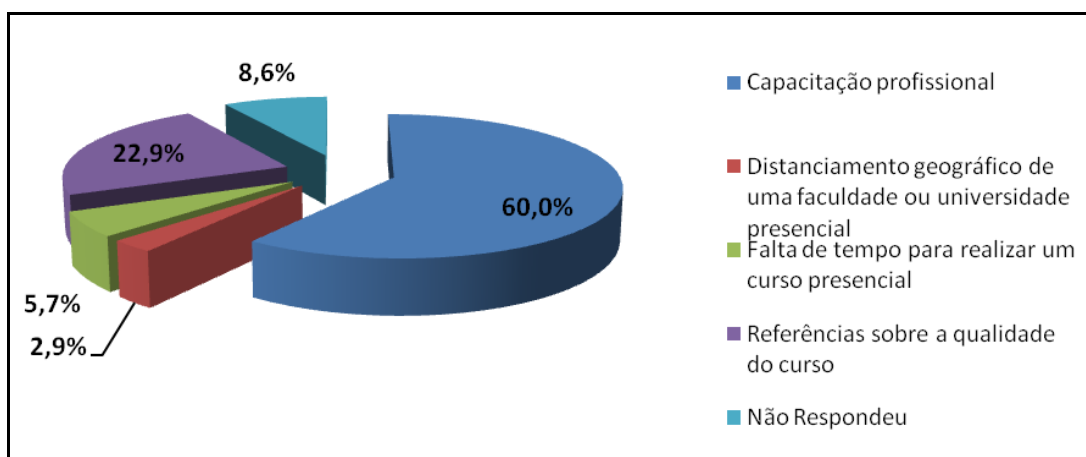
Informações sobre o Cecop a distância

Nesta subseção da apresentação dos resultados do questionário online, são apresentadas e analisadas as informações sobre o Cecop referentes à motivação e acesso a aula por parte dos discentes.

De acordo com os dados, os 70 (100%) estudantes do Cecop participantes da pesquisa, declararam que as motivações que os levaram a optar pelo curso a distância foram: 42 (60,0%) estudantes por capacitação profissional, seguido de 16 (22,9%) referencias sobre a qualidade do curso. Apenas quatro (5,7%) estudantes disseram ser a falta de tempo para fazer um curso presencial, seis (8,6%) não responderam à questão, e apenas dois (2,9%) acusaram ser o distanciamento geográfico de uma faculdade presencial. Com isto, infere-se que o fator distância e tempo para realizar um curso presencial não é o preponderante, mas sim a

qualificação profissional e a qualidade do curso, isso pode ser observado pelos dados que são apresentados no Gráfico 47 sobre o percentual. Infere-se também que estes estudantes reconhecem a importância de qualificação profissional, e veem na EAD uma possibilidade de realizá-la.

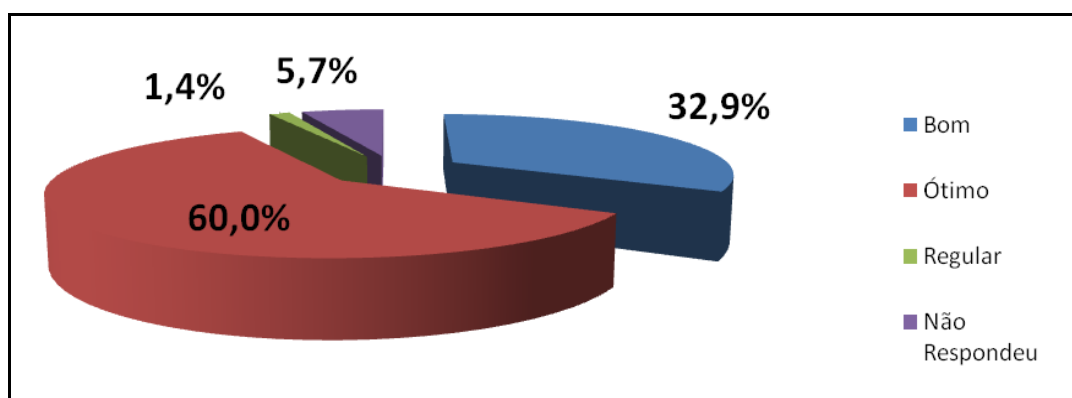
Gráfico 47 – Frequência dos estudantes em relação a motivação a fazer o curso a distância



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Em relação à opinião dos estudantes quanto ao ensino no Cecop a Distância na UFBA, foi percebido que houve uma maior frequência de respostas positivas, onde 42 estudantes (60,0%) afirmaram que o curso é ótimo, 23 (32,9%) dos discentes consideram que o curso é bom; um (1,4%) diz ser regular; e quatro (5,7%) não responderam a questão, conforme figura no Gráfico 48. Os dados apresentados revelam existir um grau de satisfação por parte dos estudantes em relação ao desenvolvimento do curso.

Gráfico 48 - Percentual dos estudantes em relação à opinião sobre o curso a distância



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Como demonstra a pesquisa sobre a opinião dos discentes em relação ao curso, a maioria dos que responderam avaliou o Cecop de maneira positiva, sobretudo revelam que o curso traz novas informações e conhecimentos (conteúdos), que contribuem com mudanças na atuação profissional. Esses novos conhecimentos repercutem positivamente no fazer pedagógico desses estudantes, que são professores e atuam na educação. Além disso, por meio das declarações, infere-se que os professores/tutores do Cecop são profissionais empenhados na mediação e na motivação para promover a interação, o que está em consonância com Souza e Nunes (2012), seção 2.1.2, ao afirmar que a EAD requer um profissional docente com habilidades e saberes específicos para o ambiente virtual, e assumir uma posição de mediador, conforme depoimentos:

“Creio que o curso que participo, está contribuindo de forma significativa no meu aprendizado e também em minha mudança de postura em relação ao meu trabalho. Tenho aprendido e conhecido coisas que não havia visto antes. Coisas novas e muito atuais.” (CECOP-E14).

“Como falei anteriormente o curso é muito bom. Ótimos professores como também um material rico em informações que oportunizam importantes conhecimentos utilizados para a melhoria da prática profissional.” (CECOP-E49)

“Pelo fato de ter nos possibilitado a pesquisa, a mediação e a formação. Outro ponto importante estudamos a teoria e a praticamos.” (CECOP-E55).

“Atende as expectativas, o conteúdo é excelente, a participação do grupo é muito boa, os professores interagem e realizam atividades que fazem com que todos se envolvam.” (CECOP-E35).

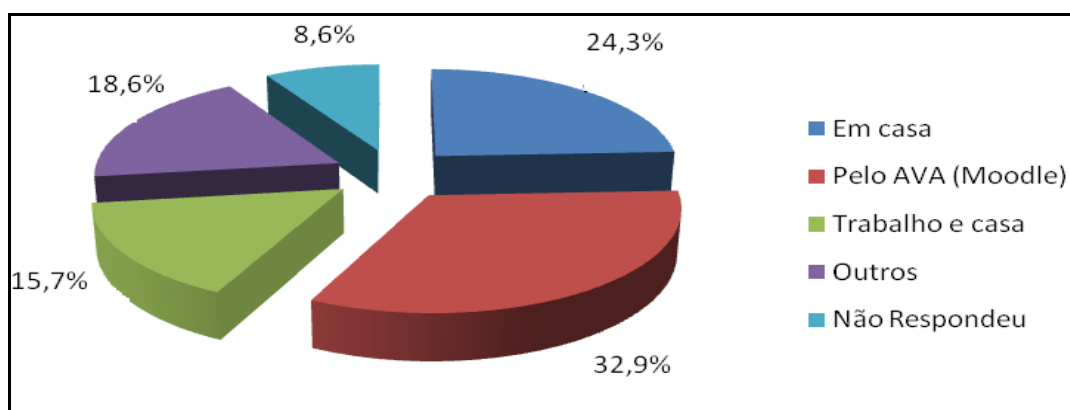
“O curso a distância me tornou uma estudante mais disciplinada e uma pesquisadora mais ativa, sempre querendo mais e descobrindo coisas novas.” (CECOP-E63).

Por meio dessas declarações, entende-se que os estudantes atribuem o curso como bom, tendo como parâmetro os materiais, o conteúdo, o grupo de estudantes e os professores, o que visto a partir da TGS de Bertalanffy (1973), são

elementos do curso que funcionam de forma sistêmica, e ao interagir bem desempenham o seu papel contribuindo para o bom resultado desse sistema de EAD, alcançando o seu objetivo de formação continuada e disseminação de informações e conhecimento científico, capaz de mudar mentalidades e posturas, e conseqüentemente um *feedback* positivo em relação a opinião dos estudantes em relação a esse curso.

Em relação à questão sobre de que maneira os discentes acessam as aulas do CECOP, seis estudantes não responderam, 17 afirmaram acessar de casa por meio de seu computador pessoal (24,3%); 11 do trabalho e de casa (15,7%); 13 pessoas deram outras respostas (18,6%); 23 responderam que acessam as aulas por meio do AVA (*Moodle*) (32,9%), conforme Gráfico 49.

Gráfico 49 – Percentual dos estudantes do CECOP em relação ao acesso as aulas



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

A maioria dos estudantes afirmou que acessa as aulas no computador de casa e em segundo lugar no ambiente de trabalho, conforme depoimentos:

“Através do meu PC, mas reconheço que para uma perfeita sintonia no AVA são necessários alguns recursos pessoais tais como: 1. Domínio de recursos da internet; 2. Saber lidar e entender o AVA; 3. Ter uma boa velocidade para acessar o Moodle.” (CECOP-E19).

“Ao chegar do meu trabalho todos os dias.” (CECOP-E22).

“Temos encontros mensais presenciais com as tutoras e acesso as orientações dos professores pelo link disponibilizado pela universidade.” (CECOP-E30).

“Acesso a internet, busco o Moodle do curso, adentro o ambiente virtual de aprendizagem do CECOP II que é o curso de especialização que realizo e interajo com a coordenação, professor, tutor e colegas virtualmente, através de fóruns.” (CECOP-E31).

“Diariamente, acesso o espaço virtual do curso pelo meu notebook, em minha casa e também no trabalho.” (CECOP-E36).

“Temos uma aula presencial por módulo e o acesso maior é pela internet, são 02 horas diárias, totalizando 10 horas semanais.” (CECOP-E3).

Para acessar as aulas, a maioria dos estudantes declarou utilizar o sistema *Moodle*:

“Quase todos os dias entro no sistema através de minha senha pessoal, leio as postagens dos professores, tutoras e colegas cursistas. Para a leitura dos textos obrigatórios e textos complementares, eu baixo todo o material e, às vezes até imprimo, pois muitas vezes falta internet.” (CECOP-E27).

“Através do Moodle da UFBA, usando o nome (CPF) do usuário e a senha. O Moodle disponibiliza ferramentas como: chats, diários, escolhas, fóruns, questionários, recursos, tarefas, wiki que podem ser usados nas aulas e salas ambientes com os componentes curriculares estudados - onde estão a programação ou o roteiro de estudo, midiateca (textos obrigatórios e complementares) e os fóruns ou diálogos virtuais.” (CECOP-E38).

Além de ter apontado como eles acessam as aulas, outros estudantes responderam à questão trazendo outras informações adicionais sobre o Cecop ao declarar que:

“Temos uma aula presencial por módulo e o acesso maior é pela internet, são 02 horas diárias, totalizando 10 horas semanais.” (CECOP-E3).

Diante das assertivas dos estudantes, pode-se inferir que alguns estudantes descreveram como acessam as aulas, o que significa uma atividade de busca da informação, porém nesse acesso não foi possível identificar um modelo de busca informacional, de acordo com os modelos dos teóricos que estudam o

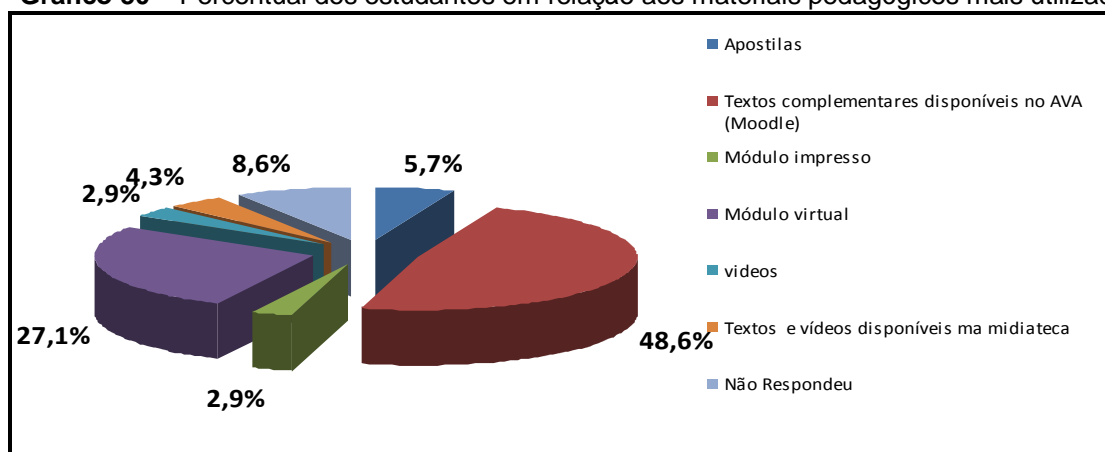
comportamento informacional descrito no Capítulo 6, todavia demonstram ter um comportamento de busca da informação, que vem a ser uma ação propositiva devido à necessidade de atender algumas demandas (WILSON, 2000).

As declarações revelam também que, as informações são acessadas via sistema *Moodle*, tais como, as aulas, as tarefas, e os dispositivos de comunicação, tais como, *chat*, *fóruns*.

Questão sobre os materiais de estudo para o CECOP a distância

O curso a distância utiliza diversos materiais informacionais, que podem ser impressos e/ou virtuais, para o desenvolvimento das aulas e atividades dos estudantes. De acordo com Leitão et al. (2005), no Capítulo 2, o material didático assume o papel de fio condutor, pois organiza e desenvolve a dinâmica do curso e o processo de ensino aprendizagem. Desse modo, os estudantes foram questionados sobre quais materiais pedagógicos são mais utilizados para o desenvolvimento dos seus estudos e aprendizagem. A maioria dos estudantes assinalou que utiliza os textos complementares disponíveis no *Moodle*, o que corresponde a 34 (48,6%). Esses textos são leituras não obrigatórias, mas que reforçam os assuntos discutidos. Em segundo lugar, 19 (27,1%) dos estudantes declararam fazer uso do módulo virtual, quatro (5,7%) utilizam apostilas, dois (2,9%) módulo impresso, outros dois recorrem a vídeos, três (4,3%) trabalham com textos e vídeos disponíveis na midiateca, enquanto seis (8,6%) não responderam esta questão, conforme Gráfico 50.

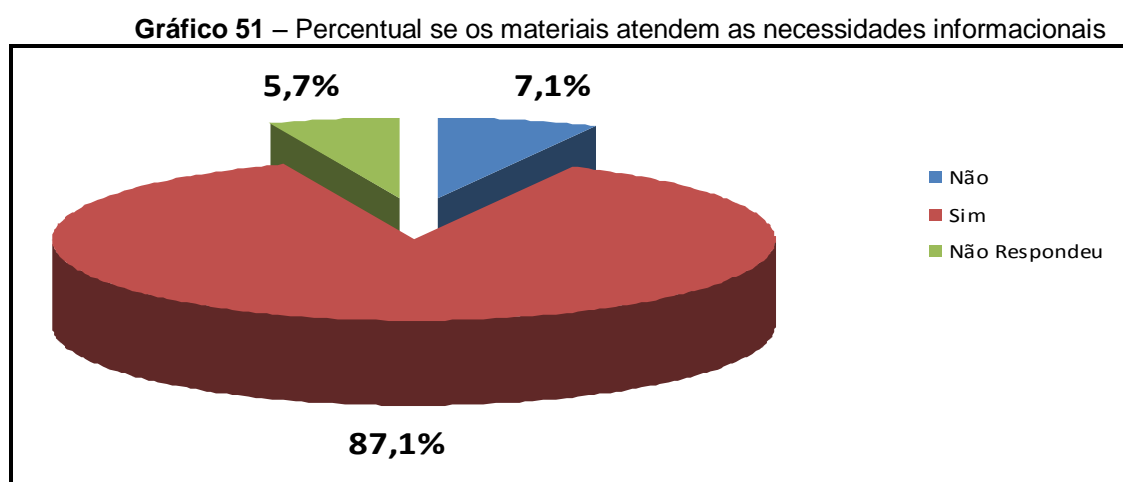
Gráfico 50 – Percentual dos estudantes em relação aos materiais pedagógicos mais utilizados



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Os dados revelam que no Cecop o material didático, representado pelos textos complementares e o módulo virtual, tem um papel de destaque, sendo os principais recursos utilizados pelos estudantes.

Respondendo ainda questões sobre os materiais informacionais disponibilizados pelo curso, questionou-se aos participantes da pesquisa se esses materiais atendem as necessidades de informação em relação ao Cecop. Conforme o Gráfico 51, a maioria dos estudantes afirmou que sim 61 (87,1%), em contrapartida apenas uma pequena parcela de cinco (7,1%) assinalaram não, e somente quatro (5,7%) não responderam ao questionamento.



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013

Para justificar as respostas, os estudantes deram depoimentos positivos e declarações negativas:

Depoimentos positivos:

“Porque estão sempre muito bem relacionados com os temas e atividades propostas. No entanto, eu não fico atrelado apenas ao material fornecido pelo curso, apesar de serem suficientes para realizar as atividades, sempre tenho curiosidade em saber mais.” (CECOP-E2).

“Porque são disponibilizadas variadas leituras para um mesmo componente curricular, o que me permite confrontar as diferentes concepções dos diferentes autores, o que tem enriquecido o curso.” (CECOP-E12).

“Como já havia dito, os textos são de excelente qualidade e também não são poucos. Temos textos obrigatórios a serem lidos e também leituras complementares. Assim, sempre temos algo a fazer, além das discussões no ambiente que enriquecem nosso conhecimento.” (CECOP-E14).

“Eles são compatíveis com as discussões promovidas pelos tutores.” (CECOP-E19).

“Porque eles estão de acordo com as situações vivenciadas no cotidiano escolar. Estes materiais servem para as discussões nos encontros pedagógicos.” (CECOP-E23).

“São textos essenciais para nosso aprofundamento de ideias, bem como fundamentação teórica das nossas interações nos fóruns.” (CECOP-E31).

“Porque além dos textos de leitura obrigatória, são disponibilizados muitos outros materiais para estudo como textos complementares, vídeos, *paper* e demais recursos na midiateca do curso.” (CECOP-E37).

“Porque não são extensos, são bem selecionados e dão condição de fazer uma leitura de maneira tranquila.” (CECOP- E41).

“Porque trazem as concepções dos diferentes autores e promovem o desejo de visitar outras leituras complementares.” (CECOP-E66).

Os estudantes que responderam negativamente declaram que:

“Na maioria dos assuntos é necessário pesquisar em outras fontes, outros autores.” (CECOP-E28).

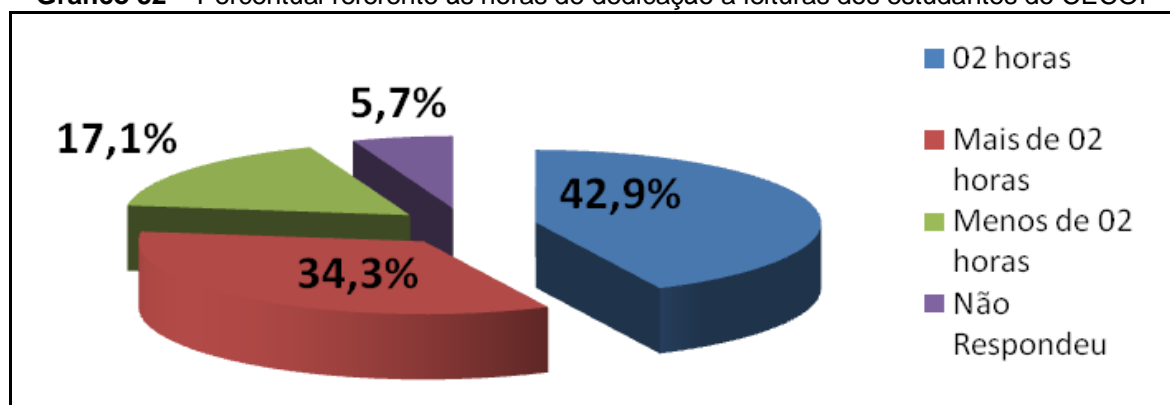
“Porque um material disponibilizado nunca atenderá às necessidades do cursista, que busca aprofundar suas leituras acerca de determinados assuntos. Busco sempre ampliar a bibliografia disponibilizada pelo professor-pesquisador dos componentes estudados.” (CECOP-E56).

“Porque, complementamos com materiais diversificados produzidos pelos nossos professores e a coordenação pedagógica.” (CECOP-E64).

Percebe-se que há um grau elevado de satisfação dos estudantes em relação ao atendimento das necessidades de informação e dos materiais utilizados no Cecop.

Além da importância dos materiais pedagógicos utilizados para subsidiar os estudos, é necessário dedicar horas à leitura e aos estudos individuais, para acessar as aulas, os materiais pedagógicos, realizar atividades, momentos de leituras e pesquisas. Isto requer certa autonomia, para organizar os momentos de estudo, e disciplina para continuar o curso. Nesse sentido, os estudantes foram questionados sobre os momentos dedicados ao estudo, com foco na quantidade de horas. Conforme o Gráfico 52, dos 70 participantes da pesquisa, 30 (42,9%) estudantes declararam dispor de duas horas por dia voltadas para os estudos, enquanto 24 (34,3%) afirmaram dedicar-se mais de duas horas por dia, 12 (17,1%) dizem estudar menos de duas horas diárias e, quatro (5,7%) não responderam ao questionamento.

Gráfico 52 – Percentual referente às horas de dedicação a leituras dos estudantes do CECOP

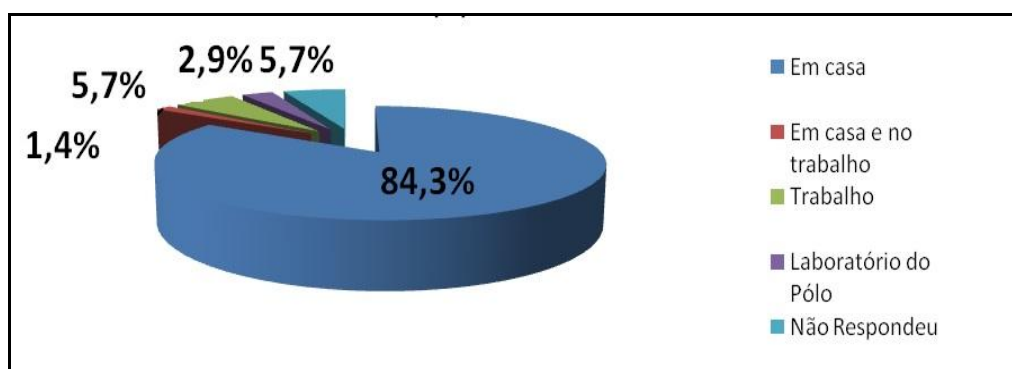


Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013

A partir dos dados apresentados conclui-se que, a maioria dos estudantes do Cecop administra o seu tempo de estudo ao dedicar-se no mínimo duas horas de estudos diários voltados para o curso. Conforme Almeida (2003), seção 3.1, este tipo de ensino, a distância, relaciona-se com o estudante que administra o seu tempo de estudo e desenvolve autonomia para realizar as atividades solicitadas, no momento que considera mais adequado, todavia respeitando os prazos estabelecidos pelo curso. Ademais, a maioria dos estudantes (77,2%) perfaz a quantidade mínima de horas estabelecida pelo Cecop, 10 horas semanais de acesso ao AVA. (CECOP2, 2012).

Como os estudantes declararam dedicar algumas horas do dia à leitura e aos estudos referentes ao curso, foi questionado onde eles acessam as informações necessárias à realização dos estudos. A sua maioria 59 (84,3%) declarou acessar em casa, quatro (5,7%) acessam no trabalho, dois (2,9%) no laboratório do polo, um (1,4%) em casa e no trabalho, e quatro (5,7%) não responderam a questão. (Gráfico 53).

Gráfico 53 – Percentual de onde os estudantes acessam as informações para estudar



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013

Questões sobre o comportamento de busca da informação

Essa questão diz respeito ao comportamento informacional dos estudantes do Cecop, ou seja, quais as fontes informacionais utilizadas com maior frequência na realização das atividades solicitadas durante as aulas. Nesse questionamento, os estudantes tiveram a opção de marcar as alternativas com as respostas que lhes foram mais pertinentes. A maioria, formada por 40 (57,1%) discentes, declarou utilizar as informações e os materiais disponíveis no ambiente *Moodle* para realizar as atividades. A frequência de uso das demais fontes informacionais é considerada baixa, como demonstram os dados a seguir: cinco (7,1%) estudantes utilizam módulo virtual ou impresso; cinco (7,1%) usam internet (base de dados, *Google*, *Yahoo*, *Scielo* e *Altavista*); quatro (7,1%) se valem de *e-books*; outros quatro (7,1%) de materiais complementares do curso; três afirmaram fazer uso de todas as fontes citadas; dois discentes declaram dispor de teses, monografias e relatórios; um (1,4%) consulta anais; outro (1,4%) periódicos impressos; mais um (1,4%) recorre a dicionário; e quatro (7,1%) não responderam, conforme Tabela 8.

Tabela 8 – Frequência das Fontes de Informação utilizadas pelos estudantes

Fontes de Informação	Número de estudantes
Informações e materiais disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle)	40 (57,1%)
Materiais complementares do curso	4 (5,7%)
Internet (base de dados, Google, Yahoo, Scielo, Altavista)	5 (7,1%)
Módulo virtual ou impresso do curso	5 (7,1%)
E-books	4 (5,7%)
Não respondeu	4 (5,7%)
Todas alternativas	3 (4,4%)
Teses, monografias, dissertações, relatórios	2 (3%)
dicionários, livros impressos, teses, monografias, dissertações, relatórios, internet	1 (1,4%)
Anais	1 (1,4%)
Periódicos impressos	1 (1,4%)
Total	70 (100%)

Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013

Em relação às possíveis dificuldades que os estudantes encontram na busca da informação, para realizar as atividades solicitadas nas aulas, a maioria declarou não ter dificuldades, enquanto cinco (7,2%) estudantes afirmaram ter problemas em acessar os mecanismos de buscas na internet; cinco (7,2%) responderam que encontram obstáculos no acesso ao *Moodle*, quatro (5,7%) desconhecem as bases de dados e sites de buscas de informação; as demais respostas foram diversas: um (1,4%) discente tratou da lentidão da internet; outro (1,4%) disse que usa as TIC para fazer vídeo e com a *wiki*; um (1,4%) falou que o laboratório de informática do polo funciona precariamente ou não funciona; outro (1,4%) teve dificuldades, principalmente para escolher um grupo para realizar uma atividade; mais um (1,4%) tem problemas no acesso ao Ambiente Virtual; e seis (8,6%) não responderam, conforme Tabela 9.

Tabela 9 – Frequência dos estudantes em relação às dificuldades de buscar informações

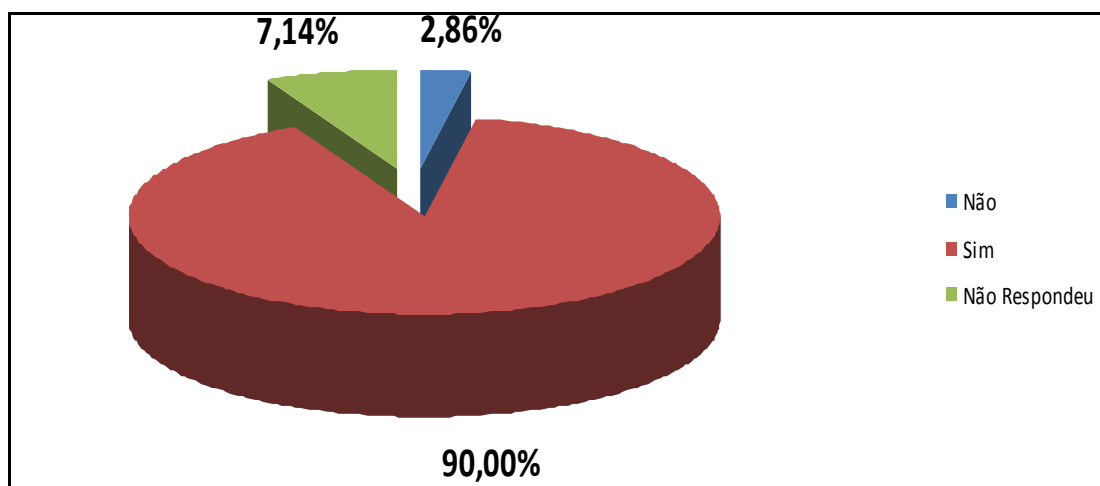
Dificuldades na busca da informação para realizar as atividades solicitadas nas aulas	
Dificuldades	Número de estudantes
Desconhece as bases de dados e sites de busca de informação	4 (5,7%)
Nenhuma	45 (64,3%)
Dificuldade de acessar os mecanismos de buscas na Internet	5 (7,2%)
O pouco tempo que tenho em virtude do trabalho torna-se um pouco cansativo	1(1,4%)
Lentidão na internet.	1(1,4%)
Atividades com uso das TIC's como: fazer vídeo, wiki.	1(1,4%)
Laboratório de informática do polo funciona precariamente ou não funciona	1(1,4%)
Tive dificuldades, principalmente para escolher um grupo para realizar uma atividade.	1 (1,4%)
Dificuldade no acesso ao Ambiente Virtual (Moodle)	5 (7,2%)
Não Respondeu	6 (8,6%)
Total	70 (100%)

Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013

Questões sobre o sistema utilizado pelo Cecop

Para conhecer a relação entre os estudantes do Cecop e o *Moodle*, questionou-se aos discentes sobre o conhecimento e manuseio desse sistema durante o curso, visando participar das aulas e realizar as atividades e interações. Em resposta a questão, 63 (90,0%) afirmaram conhecer e manusear bem o *Moodle*, enquanto uma parcela mínima de dois (2,86%) declararam não, e cinco (7,14%) estudantes não responderam a pergunta, conforme Gráfico 54.

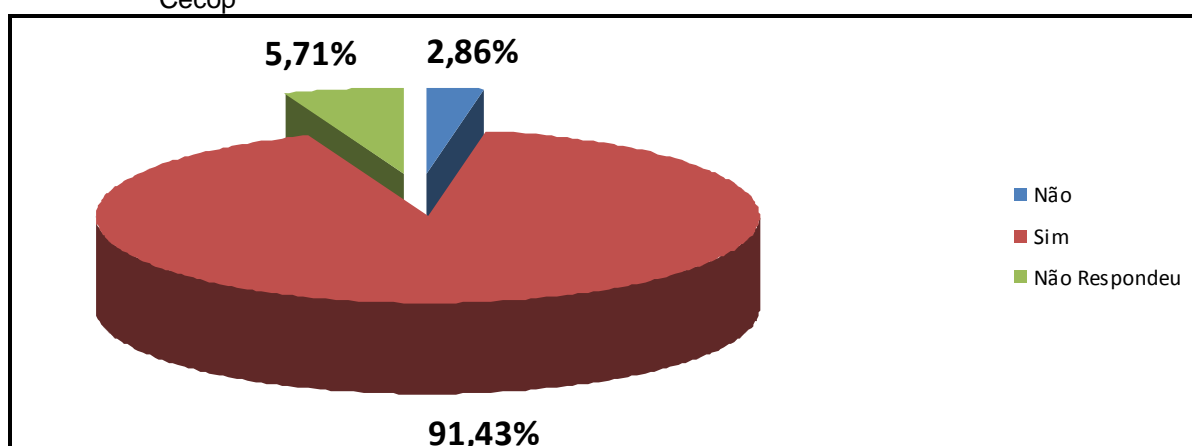
Gráfico 54 – Percentual dos estudantes em relação ao conhecimento e manuseio do Sistema Moodle pelos estudantes – CECOP



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013

Em segmento as questões sobre o sistema *Moodle*, os estudantes foram questionados se este ambiente virtual de aprendizagem oferece suporte durante o curso, já que esse sistema é utilizado como plataforma para o desenvolvimento do Cecop. Os dados mostram que 64 (91,43%) estudantes responderam sim, apenas dois (2,86%) responderam não, e quatro (5,71%) discentes não responderam ao questionamento, conforme o Gráfico 55.

Gráfico 55 – Percentual dos estudantes em relação ao *Moodle* como suporte para o andamento do Cecop



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013

Como justificativa para as respostas dessa questão, os estudantes declaram positivamente que:

“Sempre localizo facilmente o que procuro para realizar as atividades propostas. As tutoras sempre mantêm contato via AVA e o apoio técnico sempre se disponibiliza para tirar dúvidas.” (CECOP-E3).

“Os diversos recursos utilizados através do ambiente virtual: módulo chat, fórum, midiateca, vídeos disponibilizados, sites indicados, atividades online e offline são suficientes para a compreensão dos conteúdos trabalhados e a reflexão sobre a prática profissional.” (CECOP-E8).

“Sempre que aparece alguma coisa, o suporte técnico é muito preciso na resolução.” (CECOP-E10).

“O ambiente Moodle é claro e objetivo, o que permite navegar sem dificuldades.” (CECOP-E12).

“Toda a equipe está sempre disponível no ambiente AVA.” (CECOP-E22).

“O curso tem uma equipe técnica e pedagógica muito competente, e atenciosa sempre está à disposição para orientações.” (CECOP-E29).

“É um ambiente interativo, onde os professores passam as orientações necessárias para a realização das atividades propostas. Além disso, fornece os materiais para estudo de cada componente curricular.” (CECOP-E33).

“Todas as informações do curso, dos módulos, dos componentes e principalmente de nossas dúvidas são devidamente sanadas no ambiente, mediante nossas sinalizações via mensagem, tutora.” (CECOP-E58).

Com essa declaração do estudante E58, percebe-se que os problemas quando surgem são sanados em tempo hábil, isto significa que o *feedback* dos estudantes são utilizados para retroalimentar o sistema educativo Cecop.

“O ambiente é bem dinâmico e as informações contidas são claras. Além de contar com o apoio dos tutores e professores que sempre estão postando informes importantes.” (CECOP-E63).

Por meio dessas assertivas compreende-se que, o sistema utilizado é bastante funcional e tem um suporte técnico, que atende em curto prazo as necessidades de manutenção do sistema, de modo que os problemas de ordem técnica venham interferir minimamente no desenvolvimento do curso.

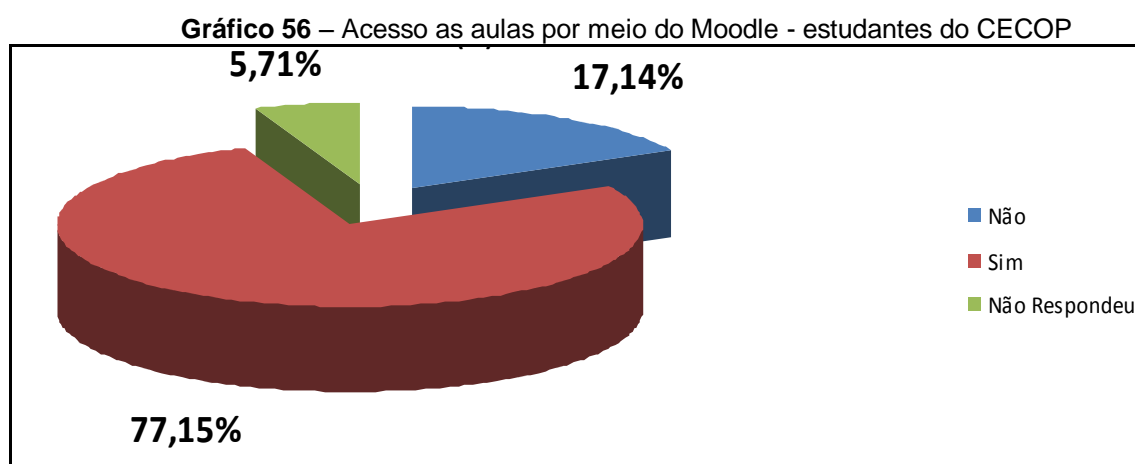
Declarações negativas dos estudantes:

“É muito complexo, o acesso ao ambiente.” CECOP-E28.

“Dificuldade no seu acesso.” CECOP-E64.

Por meio dessas duas declarações negativas (CECOP-E28 E CECOP-E64), pode-se inferir que, esses estudantes possuem alguma dificuldade em manusear os recursos do computador e da internet. Entretanto, um dos critérios básicos para ser aluno em um curso a distância, é saber utilizar esses dispositivos.

Os participantes da pesquisa também foram questionados se eles têm ou não facilidade em navegar no AVA (*Moodle*), em acessar as informações e realizar as atividades solicitadas nas aulas. A maioria dos estudantes, 54 (77,15%), declarou que sim, enquanto 12 (17,14%) disseram não, e quatro (5,71%) não responderam a questão (GRÁFICO 56).



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Dos respondentes, a maioria (77,15%) dos estudantes revela que o *Moodle* é funcional, sua interface é amigável e de fácil manuseio, conforme relatado nos depoimentos dos estudantes:

“Não tenho muitas dificuldades por ser uma pessoa muito curiosa, quando não consigo de um jeito uso outros atalhos necessários para chegar ao determinado ambiente. Também é tudo tão planejado não tem como ter muitas dificuldades.” (CECOP-E4).

“O ambiente é autoexplicativo, e além do mais contamos com as tutoras e professoras que estão sempre questionando sobre nossas dificuldades e contemplando nossos êxitos.” (CECOP-E8).

“Sim, porém em alguns momentos tenho dificuldades, pois desconheço algumas funções do sistema.” (CECOP-E23).

“Não tenho dificuldades para acessar quando tenho internet.” (CECOP-E27).

“Abro a página do AVA diariamente, estudo os materiais fornecidos e realizo as atividades propostas dentro dos prazos determinados. Estou

cursando o sexto componente curricular e até o momento obtive médias boas. Estou feliz!” (CECOP-E33).

“Consigo navegar e realizar todas as atividades com facilidade.” (CECOP-E35).

“Na verdade, as informações sobre estudos e tarefas ficam disponíveis ininterruptamente. Muito raramente, surge um obstáculo de tipo tecnológico.” (CECOP-E36).

“Sempre tenho acesso facilmente. Exceto quando encontro dificuldades por não conhecer algumas práticas de informática, por exemplo.” (CECOP-E46).

“O ambiente é bem dinâmico e as informações contidas são claras. Além de contar com o apoio dos tutores e professores que sempre estão postando informes importantes.” (CECOP-E63).

“O AVA está sempre atualizado e disponível.” (CECOP-E67).

Declaração dos estudantes que emitiram respostas negativas:

“As vezes tenho dificuldades em está acessando e alguns vídeos não abre.” (CECOP-E16).

“Não me sinto a vontade quando entro no ambiente desse curso.” (CECOP-E28).

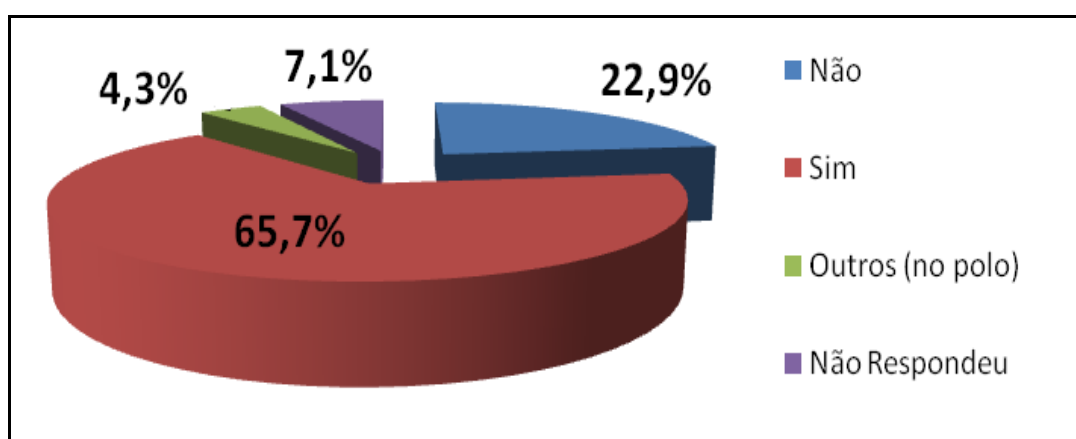
“Acho muito complexo o ambiente virtual de aprendizagem às vezes desejo cumprir com as tarefas em dia, no entanto aparecem alguns entraves.” (CECOP-E60).

Apesar de alguns depoimentos demonstrarem ressalvas em relação ao *Moodle*, a maioria dos estudantes declarou ter um grau de aceitação deste ambiente virtual. Com isto, entende-se que este sistema se adapta a realidade do curso e aos seus estudantes, o que está em conformidade com a visão de Oliveira, Munhoz e Carneiro (2011), no Capítulo 2, quando diz que “[...] o *Moodle* permite a adequação

das necessidades das instituições e dos usuários, já que, por ser um software livre, pode ser adaptado às necessidades da instituição.”

No âmbito do curso Cecop, promovido pela Faced/UFBA, existe uma proposta de treinamento no ambiente virtual antes de iniciar os componentes curriculares, objetivando que os estudantes se familiarizem com o *Moodle*. A partir desse contexto, os estudantes foram questionados se receberam algum treinamento para utilizar o sistema e acessar as aulas e o conteúdo. A maioria declarou que sim 46 (65,7%), enquanto 16 (22,9%) estudantes responderam que não, e três (4,3%) afirmaram que receberam orientação sobre o uso do sistema no polo, além de dicas da tutora, e os que não responderam a questão correspondem a cinco (7,1%) discentes, conforme apresenta o Gráfico 57.

Gráfico 57 – Percentuais dos estudantes que tiveram treinamento para utilizar o Moodle



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013

Como desdobramento da questão anterior, buscou-se saber qual o conhecimento que os estudantes têm em relação ao ambiente virtual (sistema *Moodle*) no curso a distância, visando o acesso as aulas, bem como os materiais online disponíveis. O conceito de ótimo foi utilizado por 30 estudantes (42,9%); enquanto 28 responderam que é bom (40,0%); seis afirmaram ser regular (8,6%); um declarou ter nenhum (1,4%), e cinco não responderam (7,1%), conforme Tabela 10.

Tabela 10 – Frequência dos estudantes em relação ao conhecimento do sistema Moodle

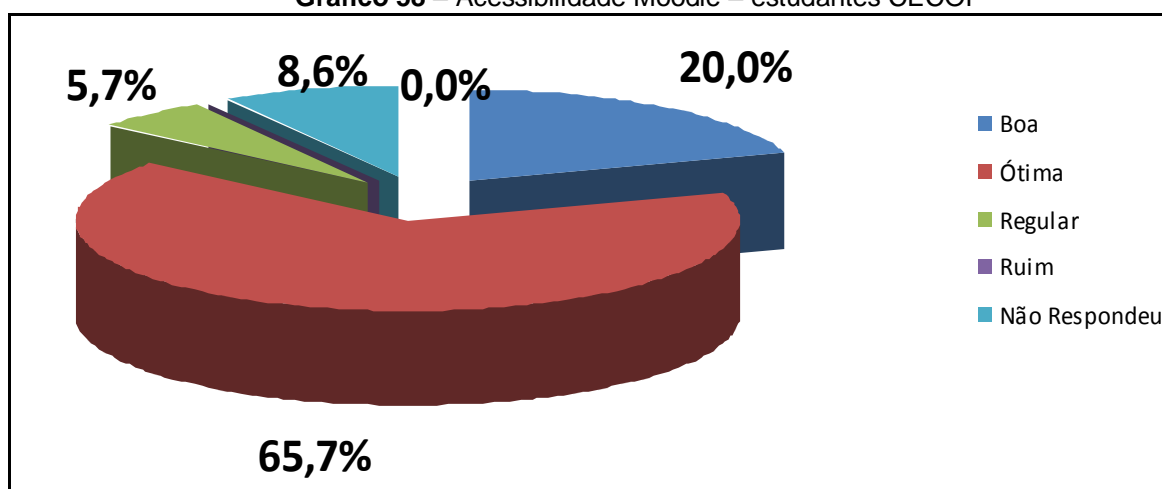
RESPOSTA	Número de estudantes
Bom (conhece e compreende as funções do sistema de modo satisfatório para realizar as atividades)	28 (40,0%)
Ótimo (conhece, compreende e manuseia bem todas as funções do sistema)	30 (42,9%)
Regular (desconhece apenas algumas funções do sistema)	6 (8,6%)
Nenhum	1 (1,4%)
Não Respondeu	5 (7,1%)
Total	70 (100%)

Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013

Ao analisar as respostas assinaladas na Tabela 10, conclui-se que a ambientação no *Moodle*, realizada para preparar os estudantes para a utilização desse ambiente, de algum modo, interfere e contribui positivamente no acesso e desenvolvimento do estudante em relação ao curso, pois possibilita o seu bom manuseio permitindo acessar as aulas, os materiais didáticos e as informações.

A partir do uso e manuseio do *Moodle* pelos participantes da pesquisa, questionou-se sobre a qualidade deste sistema (questão 16) em relação ao curso: acessibilidade, navegabilidade, clareza e atualidade das informações, interface e interatividade.

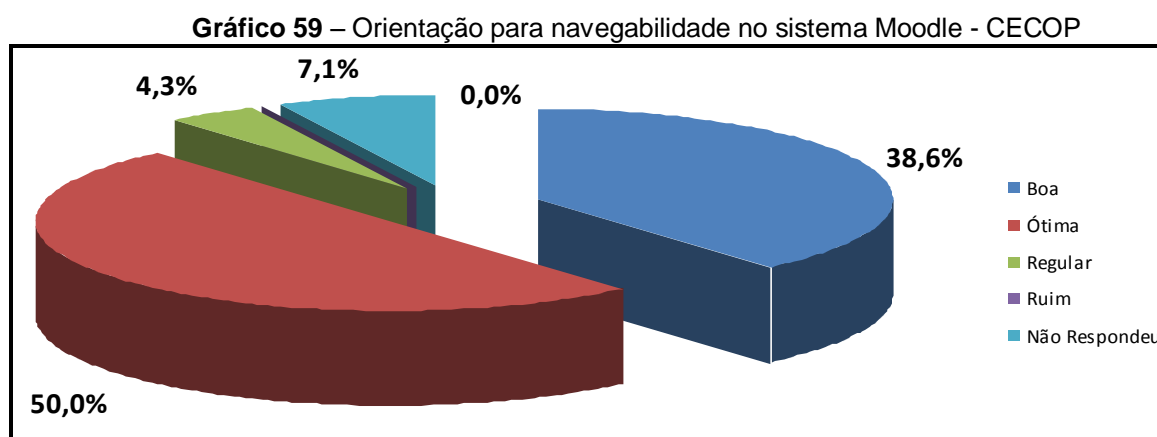
Em relação à **acessibilidade**, os dados do Gráfico 58 revelam que 46 (65,7%) estudantes responderam que é ótima, seguida de 14 (20%) que consideram boa, e quatro (5,7%) que disseram ser regular, seis (8,6%) discentes não responderam ao questionamento.

Gráfico 58 – Acessibilidade Moodle – estudantes CECOP

Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

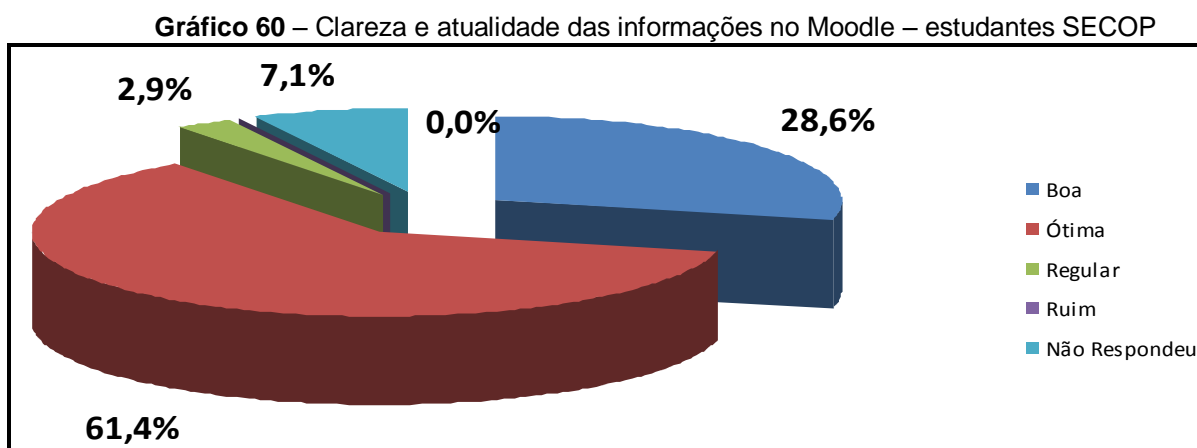
De acordo com Souza e Alves (2009), Capítulo 2, a acessibilidade refere-se à possibilidade de realizar o acesso aos recursos educacionais remotamente e em lugares diferentes. Nesse aspecto, por meio dos resultados positivos apontados pelos estudantes, infere-se que o *Moodle* atende ao requisito de acessibilidade.

Em relação à **navegabilidade** desse sistema, apresentada no Gráfico 59, um número considerável de estudantes (35) declarou que é ótima, o que corresponde ao percentual de 50,0% do total dos respondentes, 27 responderam ser boa 38,6%, e apenas três afirmaram ser regular 4,3%.



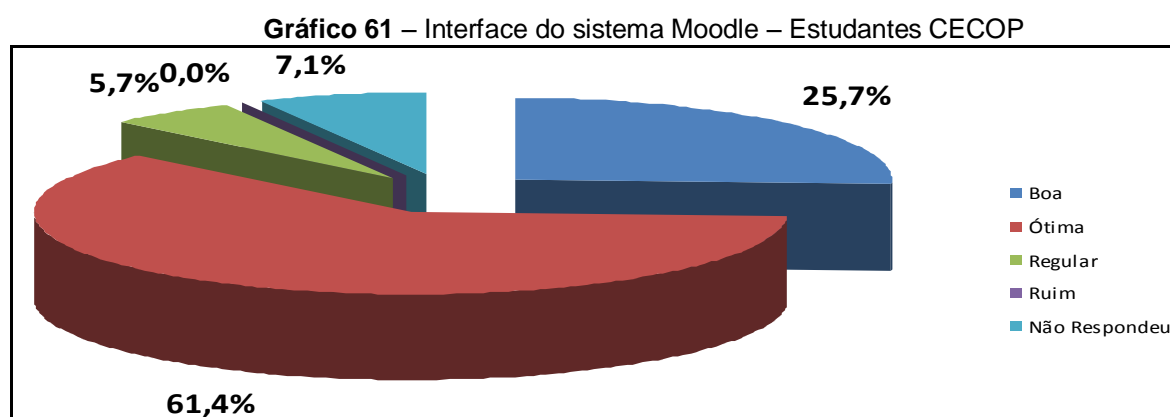
Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Quanto ao quesito **clareza, atualidade e coerência das informações** inseridas no ambiente *Moodle*, 43 (61,4%) estudantes afirmaram que é ótima, seguido de 20 (28,6%) que responderam ser boa; e apenas dois (2,9%) declaram que é regular, sendo que cinco (7,1%) estudantes não responderam a questão solicitada, além disso, nenhum discente considerou ruim. (GRÁFICO 60).



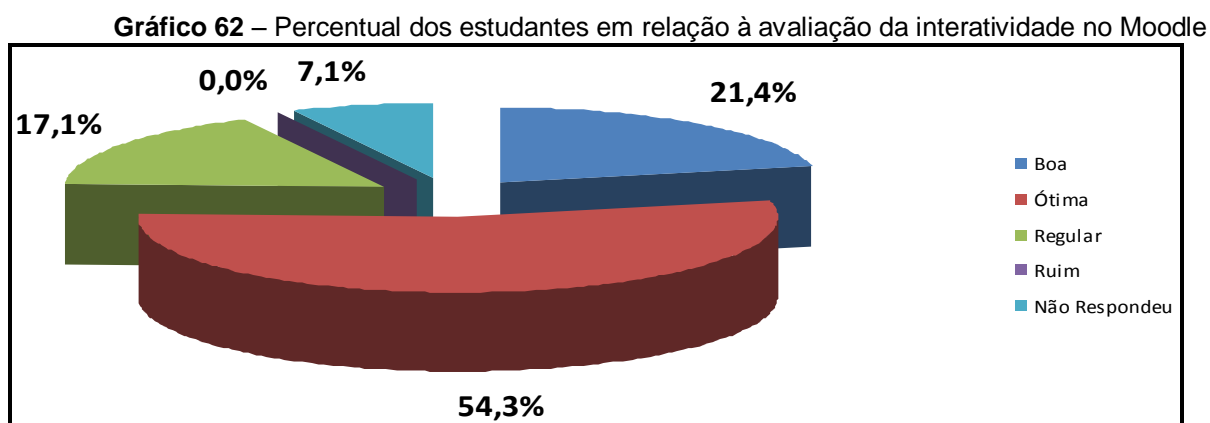
Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

A qualidade da **interface** (layout, visualização dos materiais disponíveis, cores, figuras, som, fonte tipográfica) do *Moodle* foi avaliada positivamente pela maioria dos estudantes: 43 revelaram que é ótima (61,4%), 18 avaliaram como boa (25,7%), quatro (5,7%) como regular, e nenhum dos estudantes considerou ruim. O que leva a inferir que os estudantes do Cecop consideram a interface do *Moodle* amigável. (GRÁFICO 61). A interface é considerada parte principal do ambiente virtual, pois é o que fica visível para o estudante, que estabelece comunicação visando desenvolver suas atividades, conforme ressalta Bispo Filho, (2009), no Capítulo 2.



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

A **interatividade** no sistema Moodle, representada pelo Gráfico 62, revela que um número expressivo de estudantes respondeu de maneira positiva a questão. Os dados apontam que: 38 (54,3%) afirmaram ser ótima, 15 (21,4%) avaliaram como boa; 12 (17,1%) consideraram regular, cinco (7,1%) não responderam, e não houve adesão para a categoria ruim. Com isto, revela-se que 38,5% têm a interatividade como satisfatória.



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

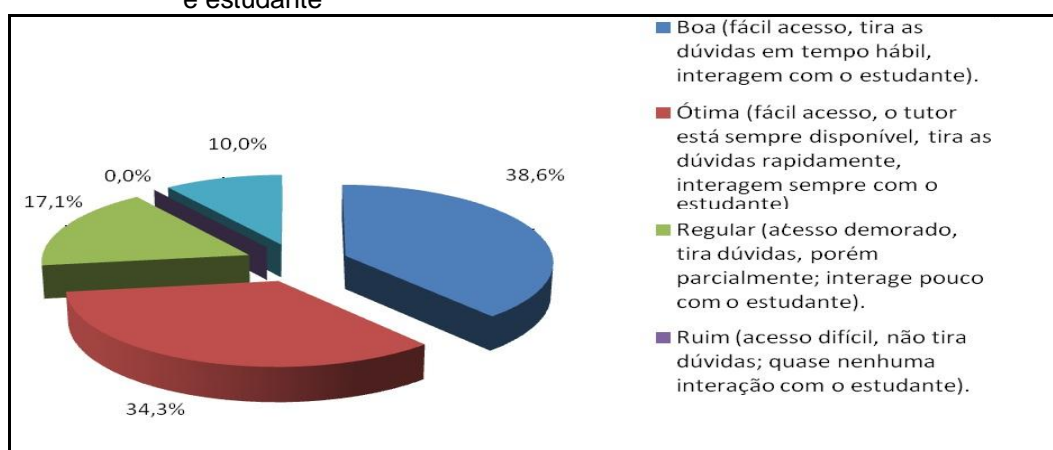
Questões sobre a mediação do tutor

Além do AVA (*Moodle*) e do material didático, a tutoria é também um dos pilares do curso a distância. A tutoria ocupa-se da mediação das informações, do conteúdo do curso e das atividades a serem realizadas pelos discentes no decorrer do curso a distância. A mediação entre professor, tutor e estudante na modalidade educativa a distância é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, além do acompanhamento e a motivação constante dos discentes.

Nesse sentido, buscou-se saber como tem sido essa mediação no Cecop. Para atender a essa questão foram criados requisitos para considerar a mediação como: **ótima** (fácil acesso, o tutor sempre disponível, esclarece dúvidas rapidamente, interage sempre com o estudante); **boa** (fácil acesso - responde as dúvidas em tempo hábil, interage com o estudante); **regular** (acesso demorado, trata das dúvidas, porém parcialmente, interage pouco com o estudante).

A maior parte dos estudantes aprovou a atividade de mediação realizada pelo tutor do Cecop: 27 (38,6%) asseveraram que a mediação é boa, 24 (34,3%) assinalam que é ótima, 12 (17,1%) declararam ser regular, enquanto sete (10,0%) não responderam a questão. Com isto, revela-se que 49,7% dos tutores consideram a mediação satisfatória, sendo necessário atingir a satisfação plena, pois apenas 17,1% consideram a mediação ótima, conforme o Gráfico 63.

Gráfico 63 – Percentual dos estudantes em relação à mediação entre professor-tutor e estudante



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Em relação à questão sobre o número de vezes que são realizados encontros presenciais no polo com o professor: 48 (68,7%) estudantes declararam ter

encontros mensais, oito (11,4%) bimestrais, três (4,3%) nenhum encontro, e as demais respostas foram diversas e únicas, de acordo com a Tabela 11.

Tabela 11 – Frequência do número de encontros com o professor tutor e os estudantes

Número de encontros com o tutor	
Resposta	Número de estudantes
Mensal	48 (68,7%)
Bimestral	8 (11,4%)
Nenhum	3 (4,3%)
Não respondeu	6 (8,6%)
Não sabe	1 (1,4%)
1 encontro	1 (1,4%)
1 a cada componente curricular	1 (1,4%)
Semestral	1 (1,4%)
Quando necessário	1 (1,4%)
Total	70 (100%)

Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Comunicação da informação no processo de ensino e aprendizagem na EAD

Foi questionado aos estudantes como acontece o processo de comunicação e interação entre eles, professores e tutores, no processo ensino e aprendizagem no Cecop. Nessa questão, os discentes puderam assinalar as alternativas que lhes eram pertinentes. A maioria dos estudantes declarou que o fórum, o e-mail e o *chat* são os dispositivos mais utilizados. (TABELA 12).

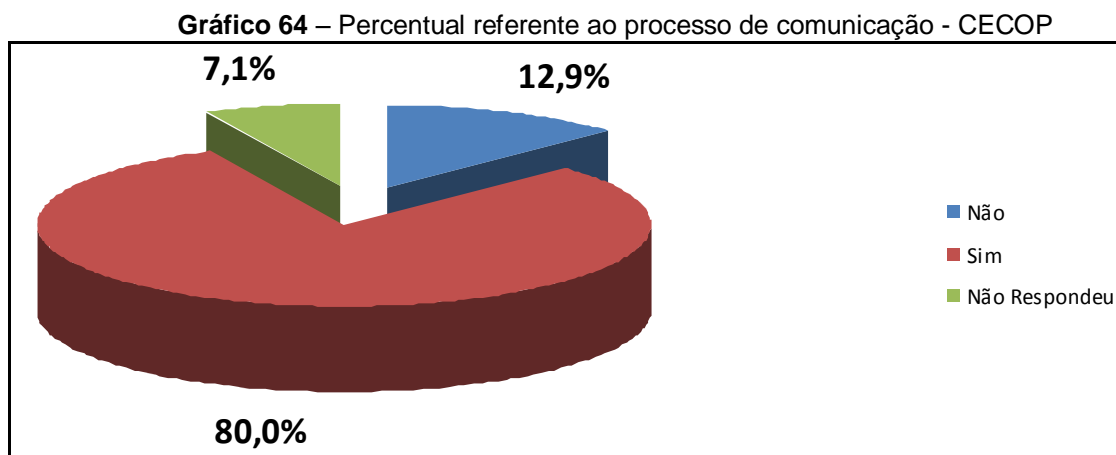
Tabela 12 – Frequência do processo de comunicação e interação entre estudantes e tutor

Comunicação e interação entre os estudantes e tutor no processo ensino e aprendizagem	
Resposta	Número de estudantes
E-mail	56
Fórum	58
Chat	23
Face-a-face	20
Lista de discussão	7
Telefone	3
Total	

Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

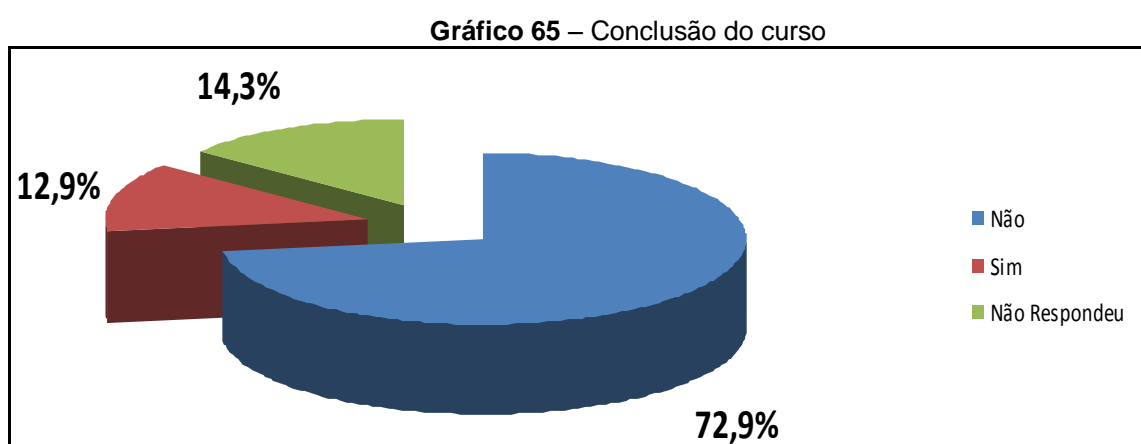
Os estudantes foram questionados se o processo de comunicação entre os participantes (professor/estudante; estudante/estudante) do Cecop ocorre de modo

satisfatório. Como resposta, 56 (80,0%) estudantes responderam que sim, nove (12,9%) disseram que não, e cinco (7,1%) abstiveram-se em responder a questão (GRÁFICO 64).



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Em outra questão, foi perguntado se os estudantes concluíram o curso, pois os estudantes que fizerem o curso com 280h receberão a certificação de atualização, quem fizer 360h receberão certificado de aperfeiçoamento e 405h de especialização. 51 estudantes (72,9%) afirmaram que não concluíram o curso, enquanto nove (12,9%) responderam sim e 10 (12,9%). 14,3% não responderam a questão. Com esses dados, infere-se que os estudantes estão em andamento no curso. (GRÁFICO 65).

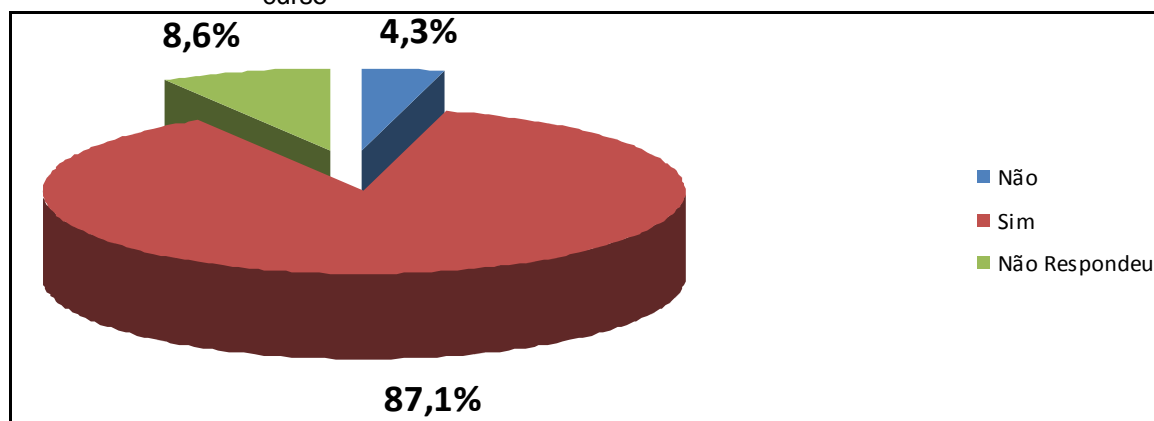


Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

No que se refere à questão 22, sobre o atendimento das expectativas dos estudantes em relação ao curso Cecop, a maioria dos estudantes 61 (87,1%)

declarou que sim, e apenas uma parcela mínima três (4,3%) disse não, enquanto seis (8,6%) não responderam ao questionamento. (GRÁFICO 66).

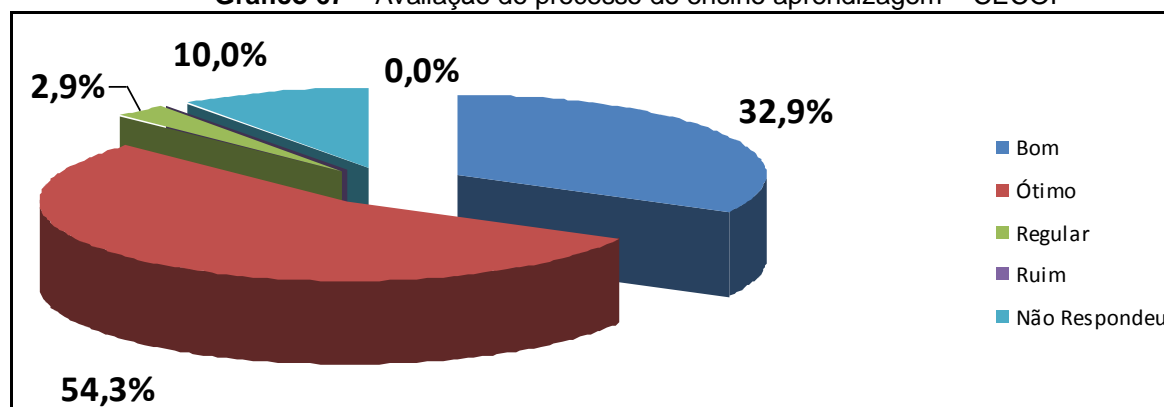
Gráfico 66 – Percentual do atendimento das expectativas dos estudantes em relação ao curso



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Por fim, os estudantes foram questionados como avaliam o processo de ensino e aprendizagem do curso na modalidade a distância na UFBA, neste caso o Cecop ministrado pela Faced/UFBA. Os dados apresentados apontam que a maioria 38 (54,3%) afirmou ser ótimo, 23 (32,9%) consideram bom, e apenas dois (2,9%) declararam ser regular, enquanto sete (10,0%) não responderam a questão, conforme Gráfico 67.

Gráfico 67 – Avaliação do processo de ensino aprendizagem – CECOP



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Declarações que avaliam o curso positivamente:

“A qualidade das atividades no ambiente ou nos encontros presenciais é satisfatória, em especial para o coordenador pedagógico. As intervenções dos

professores e tutores foram coesas e necessárias a cada etapa que vivenciamos.” (CECOP-E-9).

“Creio que o curso, que participo, está contribuindo de forma significativa no meu aprendizado e também em minha mudança de postura em relação ao meu trabalho. Tenho aprendido e conhecido coisas que não havia visto antes. Coisas novas e muito atuais.” (CECOP-E15).

“Pelo nível dos professores; compromisso, responsabilidade e seriedade dos profissionais envolvidos; envolvimento e compromisso dos cursistas; e estrutura do curso.” (CECOP-E27).

“Atende as expectativas, o conteúdo é excelente, a participação do grupo é muito boa, os professores interagem e realizam atividades que fazem com que todos se envolvam.” (CECOP-E36).

“Ele foi além das minhas expectativas quanto à fundamentação teórica, nível dos cursistas, integração dos cursistas, tutores e professores, intervenções dos professores.” (CECOP-E37).

“O curso tem me proporcionado aprendizagens novas e eficientes para o exercício de minha função. As discussões nos fóruns, a troca de experiência e a realização das atividades são ricas e desafiadoras, fazendo-me refletir sobre minha atuação profissional, além de oferecer ferramentas que estão sendo utilizadas no meu trabalho.” (CECOP-E38).

“A interação no ambiente de aprendizagem e também a qualidade dos materiais favorecem a autonomia do estudante EAD, estimulando a busca do conhecimento.” (CECOP-E67).

Outros depoimentos demonstram que o curso é regular ou apresentam observações:

“As coisas são muito corridas, sem qualquer flexibilização dos prazos, deixando-nos sem tempo para raciocinar. Feito tudo de forma mecanicista, sem uma devida qualidade. Foi essa a cultura da UFBA. Pensa que todo

mundo está disponível para fazer seus cursos ao seu modo. Pensa que todo mundo só faz estudar.” (CECOP-E65).

“Falhas existem e o chat, o processo avaliativo, a quantidade exagerada de textos entre outros.” (CECOP-E10).

Por meio destas declarações emitidas pelos estudantes, pode-se inferir que o curso Cecop atende as expectativas dos estudantes, demonstrando ser organizado de modo sistêmico, onde todos os âmbitos do curso atuam de forma integrada para atender aos estudantes no seu processo de aprendizagem. Foram poucas as declarações que evidenciaram aspectos necessitados de aprimoramento. De modo geral, a partir das respostas obtidas na aplicação do questionário aos estudantes, conclui-se que os pilares do curso - o sistema *Moodle*, a tutoria, os materiais didáticos e complementares, e os professores - são fundamentais para atender ao propósito de ofertar educação continuada, ao disseminar informações e o conhecimento científico da área. Percebe-se também, que há *feedback*, de modo sistêmico, por parte dos estudantes, referente às condições do curso e com intuito de mostrar algumas dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem e, com isto, possibilitar o aprimoramento do Cecop.

As respostas demonstram ainda que, o curso do Cecop atende ao propósito de disseminar o conhecimento e formar profissionais por meio da educação continuada. Portanto, a partir da análise dos dados tornou-se possível investigar como os estudantes realizam o acesso, uso do sistema educativo a distância e o seu comportamento em relação a busca da informação.

7.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS

Esta seção refere-se aos resultados da aplicação do questionário online no *Google Docs*, com 23 questões fechadas e abertas, aos estudantes do curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras (Fehcab).

O curso é voltado para docentes e gestores das instituições de ensino da educação básica, que integram a rede pública (estadual e municipal) e que possuem

formação em nível superior. O intuito é subsidiar a consolidação da Lei 11.645/08 relacionada à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas, nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio.

De acordo com o Edital de 2012, o curso ofereceu 240 vagas para os estudantes nos polos Camaçari (60 vagas), Lauro de Freitas (120 vagas) e Simões Filho (60 vagas). Dessa seleção, foram aprovados 180 estudantes e 27 para demanda social, perfazendo um total de 207 selecionados. As vagas foram distribuídas nos polos (Lauro de Freitas 60 vagas, mais 11 vagas para demanda social; Camaçari 60 vagas, mais oito vagas demanda social; Simões Filho 60 vagas, mais oito para demanda social), conforme edital e resultado de seleção do Programa a Cor da Bahia de 26 out. de 2012. (PROGRAMA A CORDABAHIA, 2012).

Para realização deste estudo, o questionário online foi disponibilizado no *Moodle* do referido curso pela coordenação, no período de 05 de fevereiro a 20 de março de 2013. Houve dificuldades na coleta de dados, devido a um baixo número de respostas dos estudantes e tutores, além disso, professores não responderam as questões de pesquisa. Por isso, entende-se que uma das dificuldades na aplicação desse tipo de questionário, está relacionada à necessidade de motivação dos respondentes.

Por se tratar de um curso a distância e, o corpo discente, possivelmente já está familiarizado com o ambiente virtual e internet, entendeu-se que a coleta de dados e informações via questionário online seria uma ferramenta de fácil manuseio e acesso ideal por estarem geograficamente a distância. Entretanto, apesar de abranger um total de 207 estudantes aprovados e 44 dias de disponibilização do questionário no *Moodle*, apenas 11 responderam, o que corresponde a uma adesão de apenas 5,3%, diferente do curso de Licenciatura em Matemática a Distância e do Cecop, em que os estudantes demonstraram interesse e envolvimento com o tema de pesquisa. Pode-se considerar, nesse caso, que a motivação foi importante para garantir a adesão dos estudantes dos referidos cursos. Assim, deduz-se que a maioria dos estudantes do curso Fehcab não compreendeu a importância da pesquisa, ou não se sentiram motivados a responder aos questionamentos.

Dessa forma, os resultados da pesquisa foram comprometidos, pois poucos estudantes responderam o questionário. De qualquer modo, algumas informações foram obtidas com a coleta de dados, tais como, perfil, opinião sobre o curso, como

acessam as aulas, materiais pedagógicos, fontes de informação, sistema *Moodle*, mediação do tutor, comunicação e opinião sobre o curso EAD.

Perfil dos estudantes do curso FEHCAB

Em termos de perfil dos estudantes respondentes, todos se autodeclararam ser negros 11 (sendo cinco pretos e seis pardos), segundo os parâmetros utilizados pelo IBGE para classificar cor/raça, quanto ao gênero 81,8% afirmaram ser do sexo feminino, conforme Tabelas 13, 14, 15 respectivamente.

Tabela 13 – Frequência dos estudantes do FEHCAB por cor/raça

Resposta	Número de estudantes
Amarela	0 (0,0%)
Branca	0 (0,0%)
Indígena	0 (0,0%)
Parda	6 (54,5%)
Preta	5 (45,5%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Tabela 14 – Frequência dos estudantes do curso FEHCAB por gênero

Gênero	Número de estudantes
Feminino	9 (81,8%)
Masculino	2 (18,2%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

De acordo com a Tabela 15, dos 11 respondentes sete possuem apenas a graduação. Nota-se também, que os estudantes têm a especialização como titulação máxima.

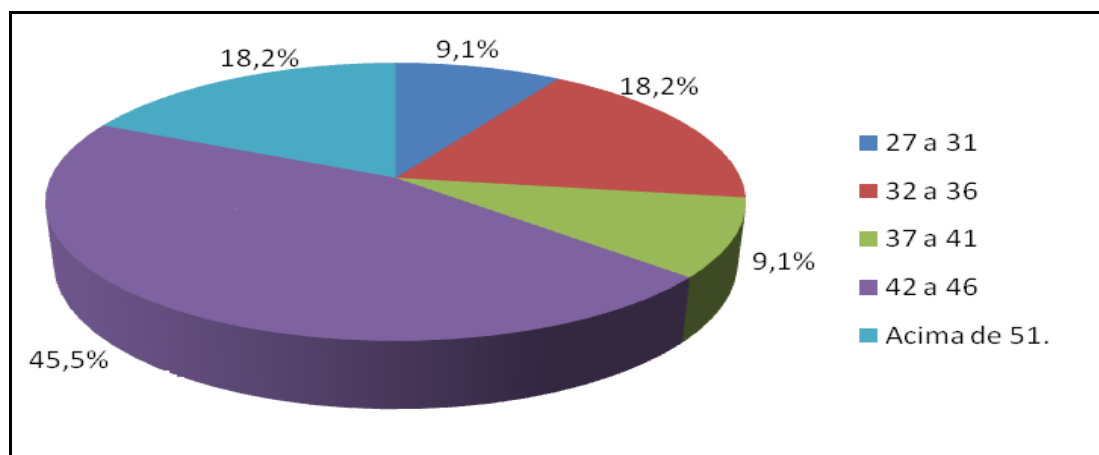
Tabela 15 – Frequência das estudantes do curso FEHCAB por titulação

Titulação	Número de estudantes
Aperfeiçoamento	1 (9,1%)
Especialização	3 (27,3%)
Graduação	7 (63,6%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Todos são adultos, com idade mínima entre 27 e 31 anos, o que já era esperado, uma vez que o curso tem como público alvo os docentes e gestores. (Gráfico 68).

Gráfico 68 – percentual das estudantes do curso FEHCAB por faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Em relação ao aspecto motivacional que levaram os estudantes a participarem do curso a distância, a maioria afirmou ter sido motivada pela capacitação profissional (54,5%), ou seja, trata-se de um grupo que busca a educação continuada. O fator distanciamento geográfico (9,1%) já não é tão predominante nesse grupo como um fator motivador, para realizar o curso a distância, mas a educação continuada, a qualidade do curso (18,2%) e a falta de tempo (18,2%) são fatores a serem considerados, conforme Tabela 16.

Tabela 16 – Frequência dos estudantes referente a motivação para fazer o curso

Motivação	Número de estudantes
Capacitação profissional	6 (54,5%)
Distanciamento geográfico de uma faculdade ou universidade presencial (declaração da estudante: custo locomoção)	1 (9,1%)
Falta de tempo para realizar um curso presencial	2 (18,2%)
Referências sobre a qualidade do curso	2 (18,2%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Questionamentos sobre o curso a distância

No quesito opinião, nota-se que a percepção que os estudantes têm em relação à qualidade do curso é bastante positiva. A maioria informou que o Fehcab é ótimo (72,7%) e, poucos declaram ser bom (27,3%). Além disso, nenhum estudante

considerou o curso como regular ou ruim, conforme os dados que se apresentam na Tabela 17.

Tabela 17 – Frequência dos estudantes do curso FEHCAB em relação à opinião sobre a qualidade do curso que realiza a distância na UFBA

Opinião	Número de estudantes
Bom	3 (27,3%)
Ótimo	8 (72,7%)
Regular	0 (0,0%)
Ruim	0 (0,0%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Como justificativas as respostas sobre o ensino do Fehcab a distância na UFBA, os estudantes emitiram as seguintes opiniões:

“Contamos com professores capacitados e materiais de apoio muito bons.” (FEHCAB-E1).

“Este curso foi uma abertura dos meus conhecimentos e na minha prática pedagógica” (FEHCAB-E3).

“Com material didático rico, com várias indicações de leituras, filmes e tudo necessário para aprendizagem. Além do uso do Moodle/UFBA, fácil com orientações claras.” (FEHCAB-E7).

“O mesmo trouxe uma gama de conhecimentos ainda não refletidos pela minha pessoa. E o embasamento através de vídeos, relatos, filmes, sem contar com a qualidade das fundamentações teóricas dos textos. Estou tendo um crescimento significativo tanto na aprendizagem, como nas posturas e mudança de consciência.” (FEHCAB-E8).

“Tendo em vista o propósito dos cursos a distância, aplicável também aos cursos oferecidos pela UFBA, que é o de oferecer a possibilidade de realizar um curso no tempo livre do/a participante, portanto na disponibilidade entre as demais tarefas cotidianas (trabalho, tarefas domésticas, etc.) a

temporalidade exigida para realização das tarefas é INCOMPATÍVEL com o Ambiente Virtual de Aprendizagem, já que todas as atividades são realizadas através da linguagem escrita, o que necessita maior elaboração (escrever de forma simples, objetiva, inteligível, respeitando as normas gramaticais e acadêmicas, etc.) portanto, maior intervalo de tempo para concluir de forma satisfatória todas as tarefas, demandando dessa forma, um maior investimento de tempo que num curso presencial, onde a maior parte dos debates, esclarecimento de dúvidas e opiniões são realizadas oralmente.” (FEHCAB-E11).

As declarações dos estudantes refletem a estrutura do curso em um tripé, formado por uma equipe docente com a tutoria, material didático e o ambiente virtual *Moodle*. (FEHCAB-E1 e FEHCAB-E7). E isso faz diferença na aprendizagem do estudante, como declaram FEHCAB-E3 e FEHCAB-E8. Também é preciso considerar como importante, o comentário do estudante FEHCAB-E11, ao alegar que na EAD há necessidade de maior investimento de tempo para atender as solicitações do curso, já que a maioria das atividades tem como base o desenvolvimento da escrita, o que demanda tempo.

Ao questionar como acessam as aulas do curso, os estudantes informaram de onde e não como acessam. Alguns afirmaram acessá-las no sistema *Moodle*, por meio do computador conectado a internet em casa e, principalmente, à noite e nos fins de semana. (FEHCAB-E10 e FEHCAB-E5). Em relação à maneira como buscam e acessam as informações das aulas, ressalta-se o depoimento do estudante que descreve o passo-a-passo desse processo. (FEHCAB-E11). Nestes termos, seguem as declarações dos estudantes:

“No decorrer da semana eu verifico as postagens e no sábado eu reservo um horário específico, geralmente à noite, para responder.” (FEHCAB-E10)

“Em geral escolho um site de busca e insiro Moodle UFBA. No Ambiente Virtual de Aprendizagem informo o *login* e senha, busco a agenda e sigo as instruções dos módulos em tela. Normalmente, tento seguir a sequência de leituras e atividades solicitadas. Raramente utilizo diário e chats. E na maioria

absoluta dos meus acessos faço cópias dos módulos básicos, leituras complementares e todas as informações disponíveis videoteca, listas de sites, etc.” (FEHCAB-E11).

“Pelo computador, impressão dos materiais, muitas leituras e trocas através das ferramentas do Moodle.” (FEHCAB-E5).

Não foi identificado nos relatos dos estudantes um modelo de busca de informação, segundo os modelos dos pesquisadores do comportamento informacional descritos no Capítulo 6. Apesar disso, há um comportamento de busca da informação de modo propositivo, para atender uma necessidade de obter informação para suprir alguma demanda. (WILSON, 2000). Em relação à forma, como realizam a busca por informações para fazer as atividades e pesquisas solicitadas nas aulas, os estudantes descreveram que:

“Através dos livros dados como sugestões de fonte de pesquisa, vídeos e os módulos.” (FEHCAB-E8).

“Seguindo as orientações do ambiente virtual, ou seguindo a orientação dos tutores, em caso de dúvidas.” (FEHCAB-E9).

“Busco informações nos textos e sugestões de vídeos e links.” (FEHCAB-E10).

“Primeiro realizo todas as leituras básicas e, eventualmente, as complementares, e a partir das questões básicas colocadas no fórum ou na atividade, elaboro minha tarefa e as dificuldades ou ausências vão sendo supridas com os sites de busca, bibliotecas virtuais, sites de pesquisas acadêmicas. Finalizo minha tarefa em um arquivo Word e depois transplanto para a área solicitada (fórum, área de postagem de atividades).” (FEHCAB-E11).

Quanto aos materiais pedagógicos

Os materiais pedagógicos se constituem em informações organizadas sobre o conteúdo do curso, de maneira sistematizada para atender ao processo de ensino e

aprendizagem. Nesse sentido, questionou-se aos estudantes quais os materiais pedagógicos mais utilizados no processo de aprendizagem. De acordo com as respostas, o AVA obteve destaque, ocupando o primeiro lugar, seguido do módulo virtual ou impresso do curso. Por meio dos dados coletados, observa-se que os estudantes utilizam os materiais oferecidos pelo curso, além de ficar evidenciada a grande utilização dos materiais disponíveis no AVA, os quais contam com a preferência de 54,5% dos estudantes, conforme Tabela 18. Além disso, os estudantes que utilizam os materiais oferecidos pelo curso, não informaram buscar outras fontes de informação no seu processo de aprendizagem.

Tabela 18 – Frequência dos estudantes do FEHCAB em relação aos materiais pedagógicos utilizados no processo de aprendizagem

Materiais	Número de estudantes
Apostilas	0 (0,0%)
Materiais disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) (textos, módulo, vídeos, e-books)	6 (54,5%)
Módulo impresso	1 (9,1%)
Módulo virtual	3 (27,3%)
Todos disponíveis	1 (9,1%)
Total	11 (10%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Perguntou-se aos estudantes, se esses materiais pedagógicos atendem às necessidades de informação sobre o conteúdo do curso. A totalidade dos respondentes afirmou que sim, complementando a resposta ao declarar que os materiais são bem elaborados, de qualidade, com informações ricas, objetivas, claras e trazem links para aprofundar os temas, foi o que revelou o estudante FEHCAB-E1:

“Por ser um material rico em informações, além de permitir navegar em outros ambientes através dos links hipertextos.” (FEHCAB-E1).

Nenhum estudante declarou buscar outras fontes de informação para complementar os materiais disponibilizados pelo curso. Uma possível justificativa para isso é o julgamento positivo dos discentes em relação aos materiais didáticos.

O atendimento de uma necessidade informacional está relacionado à verificação de uma demanda e resolução de problemas. A partir desse

entendimento, foi questionado se os materiais oferecidos pelo curso atendem as necessidades informacionais dos estudantes, 100% das respostas foram positivas. Infere-se que para os estudantes do curso Fehcab, o material didático tem um valor significativo no desenvolvimento do curso, o que está de acordo com o que Leitão et al. (2005), Capítulo 2, afirmam: o material didático tem o papel de organizar o desenvolver do curso e a dinâmica do ensino aprendizagem a distância. Nesse aspecto, esses materiais se constituem em um dos principais acessos às informações pelos estudantes, gerando fluxo informacional no ambiente virtual *Moodle* e no processo de ensino aprendizagem.

Ademais, alguns materiais informacionais com temas relacionados à história da África e cultura afro-brasileira em formato de *e-books*, que dão suporte informacional ao curso, se encontram disponíveis no *blog* do curso Fehcab (<http://cursoensinoafroufba.blogspot.com.br/>). Os *e-books* são quatro módulos referentes aos componentes curriculares do curso, e também são disponibilizados três *e-books* e filmes com temas relacionados ao curso, todos para download. Ao visualizar o Módulo um, foi possível perceber que é rico em informações (discute diferentes temas, mas não com profundidade) sobre o tema proposto no curso, são materiais para leitura e estudos divididos em unidades, que são subdivididas em pequenos tópicos. O módulo possui redação impessoal, texto didático, tem momentos de reforço, traz informações novas e tem um protótipo, além de sugerir leitura básica e leitura complementar a cada unidade, com sugestões de filmes, músicas, material suplementar, e ao final, um glossário. Indica ainda, sites como fontes de pesquisa, livros de referência, livros didáticos, paradidáticos e literatura infanto-juvenil. É um material ilustrado com algumas imagens capturadas do *Wikipédia* e outras sem fonte informada.

O módulo apresenta ainda propostas para se trabalhar com o estudante em sala de aula. Quanto à organização do módulo 1, não foi possível perceber uma teoria da aprendizagem aplicada a esse material didático, e não consta lista com as referências utilizadas. O material analisado data de 2011, o elaborador possui graduação em História e é doutorando em Estudos Étnicos e Africanos pela UFBA. Quanto ao módulo 2, percebe-se o mesmo padrão do módulo 1, porém não sugere atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e, ao final do texto também não há lista de referências. Há outros materiais, os quais os estudantes têm acesso nas aulas virtuais, são textos sobre temas que foram planejados pelos docentes para

cada semana do curso nas aulas virtuais, os quais são trabalhados nos fóruns semanais de discussão com mediação docente. (PROGRAMA A CORDABAHIA, 2012).

Fontes informacionais utilizadas pelos estudantes e tempo de estudo

O curso Fehcab requer do estudante dedicação para as leituras e estudos individuais, por ser a distância e por ter alguns momentos presenciais e pontuais, como a apresentação de videoconferência. Nestes termos, questionou-se aos estudantes, quantas horas diárias eles dedicam aos estudos no ambiente virtual. Conforme Tabela 19, a maioria dos estudantes afirma estudar menos de duas horas diárias, em segundo lugar mais de duas horas, enquanto uma quantidade irrelevante disse estudar por duas horas. A maioria também declarou acessar o sistema *Moodle* de casa, e poucos acessam no trabalho. (TABELA 20).

Tabela 19 – Horas dedicadas aos estudos pelos estudantes do curso Fehcab.

Horas	Número de estudantes
02 horas	2 (18,2%)
Mais de 02 horas	4 (36,4%)
Menos de 02 horas	5 (45,5%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Tabela 20 – Local de acesso às informações pelos estudantes do curso FEHCAB para realizar os estudos

Local de acesso	Número de estudantes
Em casa	9 (75,0%)
Em casa e no trabalho	0 (0,0%)
Trabalho	3 (25,0%)
Laboratório do Polo	0 (0,0%)
Lan House	0 (0,0%)
Não Respondeu	0 (0,0%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Os estudantes puderam escolher várias alternativas na questão relacionada às fontes informacionais mais utilizadas nas tarefas solicitadas nas aulas a distância. Como resposta, assinalaram em primeiro lugar as informações e materiais

disponíveis no AVA, e em segundo lugar o módulo/material impresso do curso, em terceiro lugar o módulo virtual e, por último foi indicado todos os materiais disponíveis. (TABELA 21).

Tabela 21 – Frequência dos estudantes por Fontes de informação utilizada no curso FEHCAB

Fontes de Informação	Número de estudantes
Informações e materiais disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	4 (36,4%)
Módulo virtual ou impresso do curso	3 (27,3%)
Internet (base de dados, Google, Yahoo, Scielo)	1 (9,1%)
Módulo virtual	2 (18,2%)
todos disponíveis	1 (9,1%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

No comportamento de busca da informação, que é a busca intencional para atender uma necessidade informacional, (WILSON, 2000), é passível de haver dificuldades para encontrá-la e atender uma necessidade de informação. Nesse aspecto, os estudantes foram questionados sobre quais as dificuldades encontradas na busca da informação, para realizar as atividades exigidas nas aulas do curso Fehcab. A maioria 54,5%, formada por seis estudantes, afirmou não ter dificuldade, enquanto um (9,1%) declarou ter dificuldade de acessar os mecanismos de busca na internet, outro (9,1%) não sabe como realizar a busca da informação desejada, um disse (9,1%) que o tempo para realizar as atividades é curto, e dois 18,2% não responderam à questão. (TABELA 22).

Tabela 22 – Frequência dos estudantes em relação às dificuldades na busca da informação

Dificuldades na busca da informação	Número de estudantes
Não tem dificuldade.	6 (54,5%)
O tempo que devido às tarefas do trabalho acaba sendo curto devido também o prazo de apenas uma semana por atividade.	1 (9,1%)
Não sabe como realizar busca da informação desejada.	1 (9,1%)
Não respondeu.	2 (18,2%)
1 Dificuldade de acessar os mecanismos de buscas na Internet.	1 (9,1%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Questionamento sobre o Sistema Moodle

No percurso da busca, o sujeito pode realizar interação com o sistema informacional tradicional ou baseado em computador. (WILSON, 2000). Nesse

aspecto, o sistema *Moodle* é o ambiente virtual de aprendizagem utilizado pelo Fehcab, nele as aulas são desenvolvidas, as informações gerais do curso e materiais didáticos são disponibilizados, bem como, os dispositivos comunicacionais para realização das interações e mediação entre tutores e estudantes. Por ser esse suporte tão necessário ao curso, é importante que os usuários tenham conhecimento desse sistema. Esse fato levou a questionar aos estudantes, se conhecem e manuseia bem o Ambiente Virtual de Aprendizagem (sistema *Moodle*) utilizado pela UFBA no desenvolvimento do curso. Nesse aspecto, a maioria (90,9%) dos estudantes respondeu de modo positivo e apenas um (9,1%) declarou que não (TABELA 23).

Tabela 23 – Frequência dos estudantes do curso Fehcab em relação ao manuseio do *Moodle*.

Conhece e manuseia bem o AVA (<i>Moodle</i>)	
Resposta	Número de estudantes
Não	1 (9,1%)
Sim	10 (90,9%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Questionou-se ainda aos estudantes, se este ambiente virtual dá o suporte necessário para o andamento do curso. A totalidade dos participantes respondeu que sim.

Além do suporte ao curso, o ambiente deve permitir que os estudantes possam ter uma navegabilidade fácil, para favorecer o acesso as informações disponibilizadas. Nesse aspecto, todos os estudantes apontaram que há facilidade para navegar no Ambiente *Moodle*, para acessar as informações e realizar atividades decorrentes das aulas.

O curso Fehcab, na sua proposta de ensino, dispõe para os estudantes uma ambientação no *Moodle*, antes de iniciar os seus componentes curriculares, para preparar os estudantes a desenvolverem-se a partir do uso do sistema, acessando as aulas, os materiais, as atividades, e participando das interações com outros estudantes e tutores. Segundo os dados coletados, cinco (45,5%) estudantes afirmaram ter recebido algum tipo de treinamento para utilizar o AVA, enquanto seis (54,5%) declararam não, apesar do curso oferecer ambientação e disponibilizar tutorial sobre o *Moodle*. (TABELA 24).

Tabela 24 – Frequência dos estudantes do FEHCAB em relação ao treinamento no Moodle

Resposta	Número de estudantes
Não	6 (54,5%)
Sim	5 (45,5%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Para justificar as assertivas, os estudantes deram as seguintes respostas sobre o tipo de treinamento:

“Ambientação no [Moodle] com orientações.” (FEHCAB-E2).

“Do sistema AVA direcionado aos estudantes.” (FEHCAB-E7).

“Curso de Ambientação no Moodle. Enviaram a informação por e-mail tratando como eu deveria proceder.” (FEHCAB-E11).

Os estudantes que responderam negativamente não justificaram a questão. Além do referido curso de ambientação, é disponibilizado para os estudantes um tutorial sobre o *Moodle* em PDF, o que possibilita realizar um *download*, e também um tutorial em vídeo acessível na página do ambiente *Moodle* da UFBA.

Os estudantes foram questionados sobre o conhecimento relacionado ao ambiente *Moodle*, utilizado no curso Fehcab, para que eles tenham acesso às aulas e aos materiais disponibilizados nesse ambiente. Como resposta três (27,3%) estudantes responderam que o seu conhecimento é ótimo (conhece, compreende e manuseia bem todas as funções do sistema); cinco (45,5%) declararam que é bom (conhece e compreende as funções do sistema de modo satisfatório para realizar as atividades) e três (27,3%) afirmaram ser regular (desconhece apenas algumas funções do sistema). Não houve estudantes que declarassem ter um conhecimento ruim do sistema. (TABELA 25).

Tabela 25 – Frequência conhecimento do estudante referente ao Moodle – Fehcab

Conhecimento em relação ao sistema Moodle para acessar às aulas e materiais	Número de estudantes
Bom (conhece e compreende as funções do sistema de modo satisfatório para realizar as atividades)	5 (45,5%)
Ótimo (conhece, compreende e manuseia bem todas as funções do sistema)	3 (27,3%)
Regular (desconhece apenas algumas funções do sistema)	3 (27,3%)
Ruim (desconhece todas as funções do sistema)	0 (0,0%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

É preciso considerar a qualidade no uso do sistema *Moodle*, quanto ao acessar as informações contidas nesse sistema e as interações entre os seus elementos, bem como, a mediação entre tutor e estudante. Buscou-se desse modo, avaliar o *Moodle* quanto a sua qualidade, a acessibilidade, a navegabilidade, a clareza das informações, a interface e interatividade.

Em relação à **acessibilidade** do *Moodle*, a metade dos estudantes considera boa e a outra metade ótima; a **navegabilidade** é boa, seguida de ótima e depois regular; quanto à **clareza**, atualidade das informações coerentes com a temática da aula, a maioria declarou ser ótima, e regular em segundo lugar; quanto à **interface**, esta é considerada pela maioria como ótima, os conceitos de boa e regular ficaram segundo lugar; a **interatividade** é avaliada como boa pela maioria dos estudantes, seguido de ótima, e uma minoria afirma ser regular.

Em relação à acessibilidade ao utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*), para acessar as aulas e atividades, cinco (45,5%) estudantes avaliaram como boa, e outros cinco consideraram ótima. Nenhum estudante assinalou como regular ou ruim, e apenas um (9,1%) não respondeu a questão. (TABELA 26).

Tabela 26 – Acessibilidade no Moodle – Fehcab

Acessibilidade	Número de estudantes
Boa	5 (45,5%)
Ótima	5 (45,5%)
Regular	0 (0,0%)
Ruim	0 (0,0%)
Não Respondeu	1 (9,1%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Em termos de orientação para navegabilidade no *Moodle*, cinco (45,4%) estudantes informaram que é boa, quatro (36,4%) afirmam ser ótima e dois (18,2%) consideraram ser regular. Nenhum estudante considerou como ruim. (TABELA 27).

Tabela 27 – Navegabilidade Moodle – Fehcab

Orientação para navegabilidade (auto-explicativo)	Número de estudantes
Boa	5 (45,4%)
Ótima	4 (36,4%)
Regular	2 (18,2%)
Ruim	0 (0,0%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

No quesito clareza e atualidade das informações contidas no *Moodle*, a maior parte dos estudantes, formada por nove (81,8%), declarou ser ótima e, dois (18,2%) considera como boa. As alternativas regular e ruim não foram consideradas. (TABELA 28).

Tabela 28 – Clareza e atualizada das informações no Moodle – Fehcab.

Clareza, atualidade das informações, coerente com a temática da aula (Hipertextos, textos, informações)	Número de estudantes
Boa	2 (18,2%)
Ótima	9 (81,8%)
Regular	0 (0,0%)
Ruim	0 (0,0%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Quanto à interface que se refere à visualização, disposição dos materiais no sistema (o layout), sete (63,6%) estudantes afirmaram ser ótima, dois (18,2%) consideraram boa, e dois (18,2%) como regular. (TABELA 29).

Tabela 29 – Interface Moodle – Fehcab

[Interface (visualização dos materiais disponíveis, cores, figuras, som, fonte tipográfica)	Número de estudantes
Boa	2 (18,2%)
Ótima	7 (63,6%)
Regular	2 (18,2%)
Ruim	0 (0,0%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Outro aspecto qualitativo do *Moodle* refere-se à possibilidade de proporcionar interatividade por meio de dispositivos comunicacionais como, o *fórum*, *chat*, entre outros, o que possibilita aos participantes do curso comunicação, interação, troca de informações, de experiências e construção de conhecimentos de forma colaborativa. Nesse quesito, as respostas foram: seis (54,5%) estudantes afirmaram que a interatividade é boa, três (29,2%) declararam ser ótima, dois (18,2%) disseram ser regular, e nenhum estudante considerou ruim (Tabela 30). Desse modo, revela-se por meio dos dados que 72,7% dos estudantes têm a interatividade como satisfatória, sendo necessário melhorá-la entre os participantes do curso, com intuito de torná-la ótima.

Tabela 30 – Interatividade – Fehcab

Interatividade (fórum, chat, animações)	Número de estudantes
Boa	6 (54,5%)
Ótima	3 (29,2%)
Regular	2 (18,2%)
Ruim	0 (0,0%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

De modo geral, os estudantes avaliaram o *Moodle* como um sistema de qualidade para acessar as aulas e atividades solicitadas: quatro (36,4%) consideraram ótimo, três (27,3%) como bom, um (9,1%) regular e três (27,3%) não responderam ao questionamento. (TABELA 31).

Tabela 31 – Qualidade do Moodle – Fehcab

Qualidade	Número de estudantes
Boa	3 (27,3%)
Ótima	4 (36,4%)
Regular	1 (9,1%)
Não Respondeu	3 (27,3%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Os estudantes em sua totalidade responderam ter conhecimento do sistema *Moodle* e também afirmaram que, este ambiente virtual dá o suporte necessário para o andamento do curso. Todos declararam ainda ter facilidade para navegar no AVA, para acessar as informações e realizar atividades solicitadas nas aulas, por isso ressaltaram que o sistema é amigável e autoexplicativo.

Na sequência dos questionamentos sobre o sistema *Moodle*, foi questionado se os estudantes passaram por algum tipo de treinamento para utilizá-lo, a maioria afirmou que não, enquanto os demais afirmaram que sim. Apesar de o curso oferecer treinamento de ambientação no *Moodle*, a maioria dos estudantes respondeu negativamente, conforme Tabela 32.

Tabela 32 – Frequência dos estudantes em relação ao treinamento Moodle.

Treinamento para a utilização do sistema Moodle para acessar as aulas e o seu conteúdo	
Resposta	Número de estudantes
Não	6 (54,5%)
Sim	5 (45,5%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

A partir das declarações emitidas pelos estudantes sobre o sistema *Moodle*, pode-se inferir que este ambiente atende bem e com qualidade, ao servir de base para o desenvolvimento do curso, acesso e fluxo das informações, o que faz com que esteja em consonância com as afirmações de Oliveira, Munhoz e Carneiro (2011), no Capítulo 2, de que o sistema permite a adequação às necessidades das instituições e dos usuários, e por ser um *software* livre, se adapta facilmente as necessidades dos que o adotam.

Questão referente à mediação

O sistema de tutoria é formado por uma equipe responsável por acompanhar os estudantes durante o andamento do curso. É o seu papel criar situações de interação no processo de ensino-aprendizagem, motivar, orientar as discussões, ser um mediador. Logo, a mediação na EAD faz parte das atividades do tutor no processo de ensino-aprendizagem, por isso buscou-se questionar aos estudantes como tem sido a mediação no curso. A maioria considerou como boa (63,6%), seguida por ótima (36,4%), conforme Tabela 33.

Tabela 33 – Frequência dos estudantes em relação à mediação entre tutor e estudante.

Resposta	Número de estudantes
Ótima (fácil acesso, o tutor está sempre disponível, tira as dúvidas rapidamente, interagem sempre com o estudante)	4 (36,4%)
Boa (fácil acesso, tira as dúvidas em tempo hábil, interagem com o estudante).	7 (63,6%)
Regular (acesso demorado, tira dúvidas, porém parcialmente; interage pouco com o estudante).	0 (0,0%)
Ruim (acesso difícil, não tira dúvidas; quase nenhuma interação com o estudante).	0 (0,0%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Na relação de mediação entre tutores e estudantes, há encontros presenciais previstos durante o curso. Nesse quesito, buscou-se saber quantas vezes esses encontros ocorrem e, obteve-se diversas respostas: quatro (36,4%) estudantes afirmaram que tiveram encontros mensalmente, um (9,1%) disse ter tido somente uma única vez, outro (9,1%) declarou ter tido encontros semanais, dois (18,2%) estudantes não responderam, e três (27,3%) deram outras respostas, conforme Tabela 34.

Tabela 34 – Frequência dos estudantes em relação ao número de encontros com tutor.

Resposta	Número de estudantes
Nenhuma	0 (0,0%)
Uma única vez	1 (9,1%)
Semanal	1 (9,1%)
Mensal	4 (36,4%)
Bimestral	0 (0,0%)
Semestral	0 (0,0%)
Outros	3 (27,3%)
Não respondeu	2 (18,2%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Mediante as respostas dos estudantes conclui-se que, a mediação entre tutor e estudante acontece de modo significativo, e as ações dos tutores em termos de mediação estão em consonância com a definição de Spanhol (2009, p. 414), ao afirmar que o professor tutor “[...] tem a função de apoio logístico e técnico do curso, sendo o elo entre professores e estudantes, garantindo a circulação de todas as informações necessárias para os processos dos cursos [...]”, portanto, a mediação no Fehcab é satisfatória.

A comunicação da informação no processo de ensino aprendizagem na EAD

Na questão sobre o processo de comunicação e interação entre os discentes, professores e tutores no processo de ensino-aprendizagem, utilizou-se para a resposta o critério de múltiplas alternativas. Obteve-se o seguinte resultado: 11 estudantes usam *e-mail*, dez o fórum, quatro face-a-face, três listas de discussão, e por último dois disseram utilizar o *chat*. (TABELA 35).

Tabela 35 – Processo de comunicação no Fehcab

Processo de comunicação e interação estudante, professor e tutor	Número de estudantes
E-mail	11
Fórum	10
Face-a-face	4
Lista de discussão	3
Chat	2
Total	30

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Os discentes também foram questionados se a comunicação acontece de maneira satisfatória, a maioria, nove (81,8%) estudantes, considerou o processo de

comunicação entre os participantes (professor/estudante; estudante/estudante) satisfatório, enquanto dois (18,2%) responderam não, conforme Tabela 36.

Tabela 36 – Frequência dos estudantes em relação à comunicação satisfatória no Moodle

Resposta	Número de estudantes
Não	2 (18,2%)
Sim	9 (81,8%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

No processo de comunicação ocorrem interações diversas, e com isto vale ressaltar a declaração da estudante FEHCAB-E11 sobre sua interação, e sobre as correções detalhadas das atividades com um *feedback* dos tutores.

“Minhas interações com os professores/tutores me parecem qualificadas, com os demais alunos só faço alguma interação quando considero pertinente as colocações. Sinto falta na correção das tarefas das considerações dos professores e tutores em relação a possíveis falhas, equívocos e incorreções.” (FEHCAB-E11).

Quanto ao atendimento das expectativas dos estudantes em relação ao curso Fehcab, a totalidade dos respondentes declarou que o curso atende as suas expectativas.

Por fim, os estudantes foram questionados sobre como avaliam o processo de ensino-aprendizagem do curso, na modalidade a distância na UFBA. A maioria formada por seis (54,5%) estudantes respondeu ser ótimo, e cinco (45,5%) afirmaram ser bom, conforme Tabela 37.

Tabela 37 – Como os estudantes avaliam o processo de aprendizagem no curso.

Avaliação do ensino e aprendizagem	Número de estudantes
Bom	5 (45,5%)
Ótimo	6 (54,5%)
Regular	0 (0,%)
Ruim	0 (0,0%)
Total	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Ao afirmar ser ótimo e bom, o processo de ensino e aprendizagem do curso na modalidade a distância na UFBA, os estudantes declararam que:

“O curso permite aquisição de conhecimento sobre a temática com qualidade e informações diversificadas, e possibilita a independência na aprendizagem, permitindo que o aluno encontre e faça o seu tempo de estudo.” (FEHCAB-E1).

“É uma oportunidade de ampliação de conhecimentos adequado a nossa realidade, onde temos pouco tempo para nos dedicarmos as aulas presenciais.” (FEHCAB-E10).

A partir das assertivas tem-se a impressão, diante dos 11 estudantes respondentes, de que se trata de um curso formado em sua maioria por mulheres negras com formação acadêmica. Essas estudantes acessam as aulas por meio do sistema *Moodle*, na maioria das vezes, de casa, principalmente nos finais de semana. O curso ofereceu ambientação no sistema *Moodle* para que os estudantes tivessem acesso às aulas, realizassem as atividades solicitadas, interagissem e se desenvolvessem no curso. De modo geral, os estudantes declararam que o sistema utilizado para subsidiar o curso funciona bem e atende as necessidades. A mediação realizada pela tutoria é considerada como boa, seguida por ótima, e a comunicação é satisfatória e ocorre, de modo geral, por meio de e-mail e fórum. Os materiais didáticos são considerados propícios ao curso, que tem uma proposta social a ser atingida em relação à Lei 11.645/08. O curso é avaliado pelos estudantes de modo positivo, com isto a percepção que se tem é que este funciona bem e está estruturado de modo sistêmico, porém o número de respondentes não é representativo para todo curso.

7.3.1 Análise e interpretação dos questionários aplicados aos tutores e professores do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Fehcab)

Esta seção refere-se aos resultados da aplicação do questionário online no *Google Docs*, com 16 questões fechadas e abertas para os tutores, e 15 para os

professores do curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Fehcab).

Os questionários online aplicados aos tutores e professores foram disponibilizados no ambiente *Moodle* do referido curso pela coordenação, no período de 05 de fevereiro a 20 de março de 2013. Houve dificuldades na coleta de dados, pois ocorreu um baixo número de respostas do grupo de tutores, e nenhum professor respondeu as questões de pesquisa.

Ao contrário do curso de Matemática, em que os professores, tutores e estudantes mostraram interesse e envolvimento ao responderem os questionários, o curso Fehcab não correspondeu à solicitação para contribuir de modo significativo com este estudo. No curso de Matemática o fator motivação foi importante para garantir essa adesão, uma vez que a coordenação incentivou os professores, tutores e estudantes do curso a participarem, por entender a importância para o processo de avaliação do próprio curso.

Desse modo, devido à falta de dados referentes à aplicação dos questionários aos professores e tutores não foi possível efetivar a análise e interpretação dessas categorias da pesquisa. Nesse sentido, infere-se que os docentes (professores e tutores) não compreenderam a importância do trabalho proposto, ou até mesmo faltou motivação para responder aos questionários.

Perfil dos tutores respondentes

Em relação ao perfil dos dois respondentes, um declarou ser do sexo masculino, branco, com capacitação para atuar como tutor, por ter realizado o curso de tutor e o curso de formação para tutores no *Moodle*, pela UFBA/CEAO; e o outro declarou ser do sexo feminino, indígena e não ter capacitação para atuar como tutora, porém ambos declararam ter feito o curso de ambientação no sistema *Moodle* realizado pela UFBA. Um dos tutores tem formação em Arte e História da Arte e o outro é graduado em Ciências Sociais, e os dois têm mestrado, conforme figuram as Tabelas 38, 39, 40, 41 e 42 que retratam o perfil do tutor.

Tabela 38 – Frequência dos tutores em relação ao gênero

Gênero	Número de tutores
Feminino	1 (50%)
Masculino	1 (50%)
TOTAL	2 (100%)

Fonte: dados da pesquisa coletados pela autora em 2013.

Tabela 39 – Frequência dos tutores em relação à cor/raça

Cor/Raça	Número de tutores
Amarela	0 (0,0%)
Branca	1 (50%)
Parda	0 (0,0%)
Preta	0 (0,0%)
Indígena	1 (50%)
TOTAL	2 (100%)

Fonte: dados da pesquisa coletados pela autora em 2013.

Tabela 40 – Frequência dos tutores em relação à capacitação para atuar como tutor

Capacitação para atuar como tutor	Número de tutores
Não	1 (33,3%)
Sim	1 (33,3%)
TOTAL	2 (100%)

Fonte: dados da pesquisa coletados pela autora em 2013.

Tabela 41 – Frequência dos tutores em relação à formação acadêmica

Formação acadêmica	Número de tutores
Arte e História da Arte	1 (50%)
Ciências sociais	1 (50%)
TOTAL	2 (100%)

Fonte: dados da pesquisa coletados pela autora em 2013.

Tabela 42 – Frequência dos tutores em relação à titulação

Titulação	Número de tutores
Especialização	0 (0,0%)
Graduação	0 (0,0%)
Mestrado	2 (100%)
Doutorado	0 (0,0%)
TOTAL	2 (100%)

Fonte: dados da pesquisa coletados pela autora em 2013.

Comunicação na EAD e o sistema Moodle

No sistema de educativo a distância, o processo de comunicação é um dos pilares deste tipo de ensino, tendo em vista que, as informações que fazem parte do ensino e aprendizagem transitam e chegam aos participantes da EAD, por meio da comunicação e utilização de um dispositivo comunicacional virtual, o que levou a questionar aos tutores como acontece a comunicação entre o corpo docente e a coordenação do curso. Os tutores declaram que, a comunicação é efetiva e utilizam o *Moodle*, que possui um campo destinado a esse tipo de diálogo. Esse sistema é utilizado como espaço de interação e troca de informações, demonstrando haver um fluxo informacional intenso, conforme depoimentos dos tutores:

“De maneira bastante transparente, como temos acesso a todas as discussões podemos interagir em espaço específico dentro do ambiente do curso, o que nos capacita e melhora o entendimento dos processos de discussão atividade e avaliação. É um prazer fazer parte desta equipe tão completa.” (FEHCAB-T1).

“No ambiente virtual existe uma sala dedicada a interação e formação de professoras e tutores, em que a coordenação também está inserida. Nossa comunicação nesta sala envolve o processo de planejamento e debate das propostas de atividade das unidades e módulos, além de tirarmos dúvidas quanto ao material didático diretamente com a autora/autor do mesmo.” (FEHCAB-T2).

Em termos de comunicação satisfatória no curso Fehcab, um tutor respondeu positivamente e outro respondeu negativamente, e justifica as suas respostas por meio das declarações que se seguem:

“Porque nas interações dos ambientes e atividades procuramos auxiliar e alertar o cursista para o seu melhor desempenho em suas tarefas. Conseguindo maior clareza e entendimento dos textos e fóruns estudados, bem como das atividades propostas pela equipe.” (FEHCAB-T1).

“A interação entre tutoria e estudantes, mesmo que estimulada, não pode ser considerada como satisfatória porque ainda há uma espécie de timidez por parte discente. Mesmo questionados a participar, são poucos estudantes que se dedicam a realizar os trabalhos com maior empenho.” (FEHCAB-T2).

Foi questionado aos tutores sobre o conhecimento e manuseio do *Moodle*, já que todo o curso é desenvolvido no AVA, o que faz com que seja necessário conhecimento prévio e desenvoltura nas atividades de tutoria. Como resposta um tutor respondeu sim e outro respondeu não. Perguntou-se ainda aos tutores, se este ambiente virtual oferece suporte necessário para o desenvolvimento das atividades no curso em que atuam e, ambos responderam positivamente, e expuseram que o ambiente *Moodle* é de fácil manuseio, navegabilidade e possibilita uma interação devido a sua funcionalidade e recursos na opinião do tutor Fehcab-T1, porém a quantidade de recursos torna-se para o Fehcab-T02 um fator de dificuldade quanto à escolha para o uso com os estudantes:

“A cada versão, a equipe se sente mais a vontade, interagindo com os cursistas e demais membros do curso por intermédio de um ambiente cada vez mais simples e bem sinalizado. Tornando a navegação nos seus links e salas uma verdadeira facilidade” (FEHCAB-T1).

“São muitos os recursos disponíveis no ambiente, porém ainda me sinto insegura de quanto e exatamente o que devo utilizar destes recursos, especialmente porque o material de leitura já não é lido por completo pelos discentes. Temo sobrecarregá-los.” (FEHCAB-T2).

Apesar da declaração de Fehcab-T02, em afirmar ter algum tipo de dificuldade, os tutores receberam treinamento para utilizar o *Moodle*, por meio do curso oferecido pela UFBA, intitulado curso de ambientação no *Moodle*, desenvolvido pelo CPD desta universidade, além do mais, é disponibilizado um tutorial desse sistema para os professores/tutores em PDF e vídeo.

Questão sobre a teoria de aprendizagem

Quanto à teoria de aprendizagem adotada pelos tutores, na realização da mediação, não foi possível constatar nenhuma teoria, eles apenas afirmaram relacionar a teoria e prática, conforme depoimentos:

“Desenvolvo o trabalho direcionado a uma perspectiva interdisciplinar de interação e relação da teoria com prática, de experiências pessoais e profissionais, juntamente com o contexto sócio-histórico.” (FEHCAB-T1).

“Observação dos comentários e análises dos discursos, bem como fundamentação teórica prática para as atividades correlatas.” (FEHCAB-T2).

As declarações apresentadas não deixam explícita a adoção de nenhum tipo de teoria de aprendizagem, na atuação do tutor como mediador no curso, apenas um dos respondentes afirma relacionar a teoria e a prática, e o contexto sócio-histórico, o que não é o suficiente para determinar qual a teoria empregada.

Sobre a tutoria no curso Fehcab

Os tutores afirmaram que o modelo adotado para realizar a tutoria é bom, e descreveram que o processo de tutoria baseia-se nas informações registradas no material didático, na estimulação do tutor visando que os estudantes participem dos debates nos fóruns, e construam experiências voltadas para aplicação da Lei 10.6639 nas escolas. Conforme declarações:

“Ser tutor é estar atento à interação e manutenção da permanência da turma no curso, de maneira a produzir comentários bem fundamentados no fórum e construir experiência teórico-práticas a respeito da aplicabilidade da lei 10.639 nas escolas públicas.” (FEHCAB-T01).

“Com base no material didático vinculado ao curso, como tutora busco estimular a participação de estudantes em debate sobre os assuntos, a partir do direcionamento indicado pela atividade de fóruns ou textos coletivos.

Durante o período destinado a unidade ou ao módulo, busco fomentar a turma a participar da discussão e interação entre si. Ainda estou testando formas de incentivo à participação para não ficar tão insistente.” (FEHCAB-T02).

Além disso, estes dois tutores consideraram o modelo de tutoria satisfatório para o curso, para motivar os estudantes a realizarem contatos por e-mail, telefone, envio de mensagens de motivação, notícias, convites, livros, além de chamadas na sala de bate-papo, entre outras ações. Quanto ao modelo de tutoria adotado, os tutores declararam que:

“Cumpre com seu papel de maneira presente e eficaz.” (FEHCAB-T1).

“Não me sinto segura para realizar esta análise.” (FEHCAB-T2).

Questionou-se também sobre as ações desenvolvidas pelos tutores, com intuito de motivar os estudantes a acessar o sistema *Moodle*, e realizar as atividades relacionadas ao curso, nesse aspecto os tutores declararam que realizam:

“Chamadas nas salas de bate papo, mensagens pessoais e até contato telefônico. Orientação e supervisão nas discussões e atividades realizadas.” (FEHCAB-T1).

“Envio mensagens motivadoras, simpáticas e curiosas. Endereço minhas mensagem aos 'queridos cursistas'. Motivo o passeio pelo ambiente, a busca pelo material e o questionamento de dúvidas. Posto notícias, convites de eventos e livros online atuais sobre acontecimentos relacionados aos temas em debate. Envio e-mails para estudantes motivando sua participação. Nunca fico mais de 24 horas sem acessar, para sempre responder alguma dúvida com rapidez.” (FEHCAB-T2).

Por meio das declarações dos tutores, pode-se inferir que, as ações realizadas para motivar os estudantes condizem com o que Barros (2007) ressalta, o mediador tem como papel selecionar, assinalar, planejar estímulos conforme a situação que foi estabelecida com objetivo de interação que se espera.

De acordo com os tutores, as dificuldades em desempenhar suas atividades estão relacionadas a não disponibilidade antecipada do material informacional impresso, e a não resposta dos estudantes as tentativas de contatos, conforme declarações:

“O cursista que não responde a nenhuma dessas tentativas de contato e não participa do ambiente postando comentários ou atividades, é conhecido como Vicário.” (FEHCAB-T1).

“O material do curso não está disponível impresso com antecipação. Receio sobrecarregar a turma de mensagens de chamados a participação. Falta de segurança no uso dos recursos do Moodle.” (FEHCAB-T2).

A partir das informações adquiridas sobre a tutoria, entende-se que a função do tutor no Fehcab condiz com a afirmação de Gomes (1998), Capítulo 2, de que o tutor é o vínculo entre os demais elementos que fazem parte do sistema EAD, o que é demonstrado por meio da informação, motivação, assessoria e orientação aos estudantes a distância ou presencial.

Fontes de Informação mais utilizadas pelo tutor

As fontes de informação e materiais complementares mais utilizadas para apoiar as atividades de tutoria, são segundo os respondentes: informações e materiais disponíveis no *Moodle* (50,0%) e os materiais complementares do curso (50,0%). A partir das respostas, observa-se que as fontes de informação utilizadas, restringem-se aos materiais oferecidos e indicados pelo curso.

Opinião do tutor sobre EAD

Os tutores têm uma visão boa sobre a EAD, a partir do Fehcab. Eles disseram que facilita a formação do sujeito em seu próprio espaço, além de ter um baixo custo. Trata-se de uma alternativa para o aprendizado, para aquisição do conhecimento, conforme as declarações dos tutores:

“Acredito ser o ensino a distância uma alternativa interessante para o aprendizado, atualização e interação entre estudantes e professores, sendo este um meio de empoderamento para educação. Acredito na educação a distância e quero investir mais nesta área.” (FEHCAB-T1).

“Vejo com bons olhos, acredito que a EAD chegou para ficar, pois facilita a formação e capacitação de pessoas em seu domicílio ou espaço de trabalho, acabando com custo e dificuldades com deslocamentos, além de gasto com material didático pedagógico.” (FEHCAB-T2).

A partir das assertivas, tem-se a impressão de que o curso busca atender a sua proposta social de preparar os estudantes (professores do ensino público), para a temática disposta na Lei 11.645/08. A partir da declaração de um tutor, uma das melhorias que poderiam vir a ser realizadas no curso, relaciona-se à pontualidade na disponibilização do material didático e, também uma forma de atrair o estudante a responder aos contatos do tutor. Conclui-se ainda que nenhuma teoria de aprendizagem detectada, e o material didático também é uma reafirmação de que não há uma teoria pedagógica no curso. Ademais, deduz-se que o curso tem um bom andamento, funciona bem e está estruturado de modo sistêmico, pois as suas partes atuam em sintonia, de forma articulada e integrada para atingir o ensino-aprendizagem, porém o número de respondentes (02) não foi representativo.

7.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EPIDEMIOLOGIA EM SAÚDE DO TRABALHADOR (CEPIST)

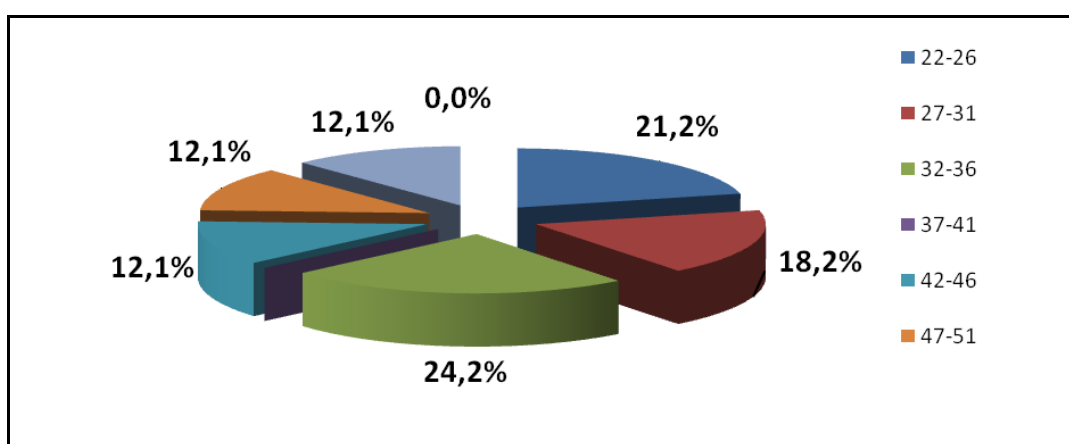
O curso de Especialização em Saúde do Trabalhador (Cepist) é voltado para os profissionais que fazem parte do SUS, são servidores públicos, atuam na área de saúde do trabalhador, têm diploma de graduação, acesso à internet e dispõem de 10 horas semanais para estudos. Em 2012, o curso ofertou 200 vagas e a duração é de setembro de 2012 a 2014.

Para caracterizar e conhecer o perfil dos estudantes do Cepist coletou-se dados relacionados à faixa etária, gênero/raça e titulação, por meio da aplicação de questionários online, disponibilizados no *Google Docs*. Dos 196 (100%) estudantes,

33 (16,83%) responderam ao questionário e, 163 (83,17%) não participaram da pesquisa. Os dados expostos a seguir, caracterizam o perfil dos estudantes do curso do Cepist oferecido pelo Instituto de Saúde Coletiva da UFBA.

O Gráfico 69 revela que dos 33 estudantes, oito (24,2%) tem faixa etária entre 32 e 36 anos, sete (21,2%) de 22 a 26 anos, seis (18,2%) discentes de 27 a 31 anos, quatro (12,1%) de 42 a 46, outros quatro (12,1%) de 47 a 51, e mais quatro (12,1%) acima de 51 anos. Trata-se de um curso com um público adulto, que trabalha e dedica-se parcialmente aos estudos, o que é característico de um sistema educativo na modalidade a distância. (BELLONI, 2001).

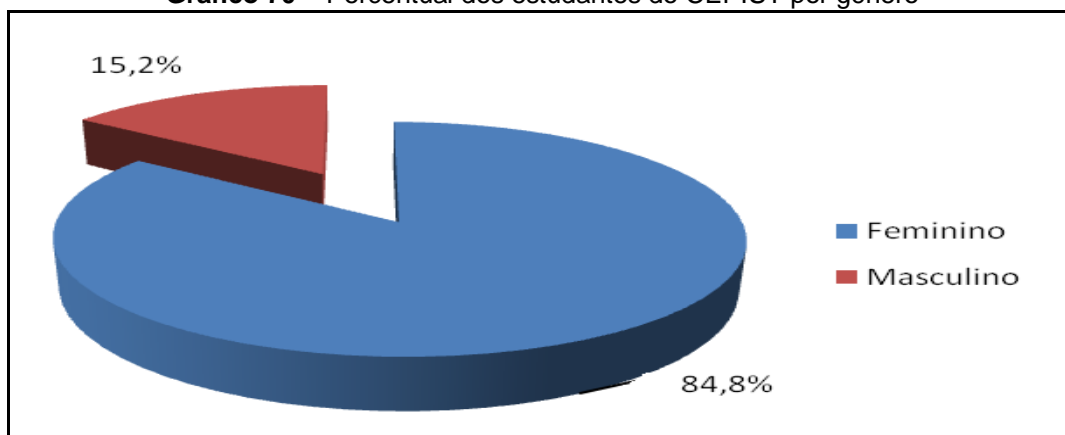
Gráfico 69 – Percentual dos estudantes do Cepist por faixa etária.



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Os dados revelam que a maioria, equivalente a 28 (84,8%) estudantes, é do gênero feminino, enquanto cinco (15,2%) são do sexo masculino, conforme Gráfico 70, o que demonstra maior participação das mulheres no curso a distância Cepist.

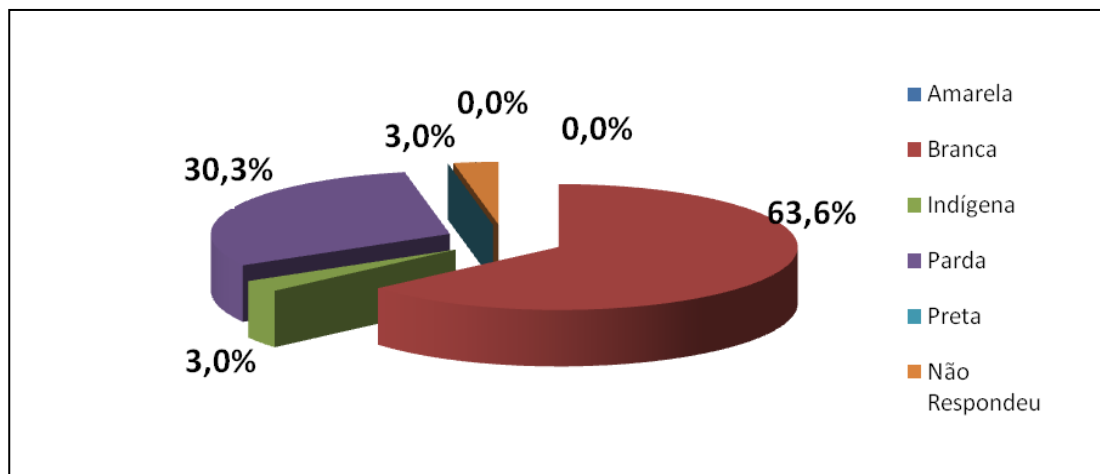
Gráfico 70 – Percentual dos estudantes do CEPIST por gênero



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Caracterizou-se a cor/raça dos estudantes com base nas referências do IBGE, no que tange a nomenclatura dos termos. Os dados revelam que os respondentes se autodeclararam negros (10 pardos 30,3%), 21 (63,6%) brancos, um (3,0%) indígena, outro (3,0%) não respondeu. (GRÁFICO 71).

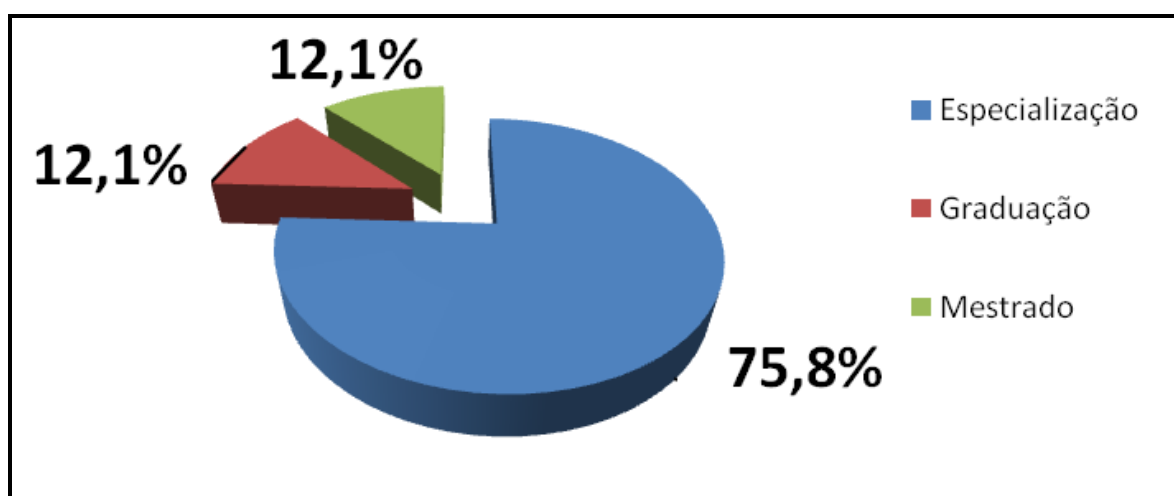
Gráfico 71 – Percentual dos estudantes do Cepist referente cor/raça



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Em relação à titulação dos estudantes do Cepist, destaca-se a especialização com (75,8%), seguido da graduação e mestrado, ambos correspondem a 12,1% cada, conforme o Gráfico 72.

Gráfico 72 – Percentual dos estudantes do Cepist por titulação



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

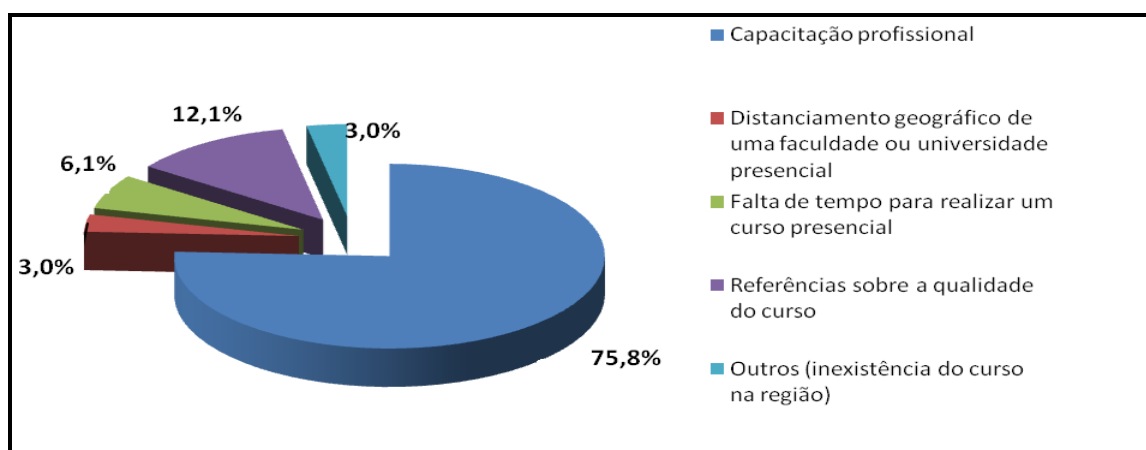
Por meio das informações obtidas sobre o perfil, constata-se que os estudantes fazem parte de um público adulto, com maior incidência da faixa de idade entre 22 a 36 anos, gênero feminino, cor branca e com formação acadêmica, sendo que a maioria possui especialização.

Informações sobre o curso na modalidade a distância

Nesta parte da exposição dos resultados da pesquisa, são apresentadas e analisadas as informações sobre o curso a distância Cepist referente à motivação, o acesso à aula por parte dos estudantes e a opinião sobre o curso EAD.

Em resposta as questões motivacionais, sobre o que levou os estudantes a participarem do curso a distância Cepist: 25 (75,8%) assinalaram ser capacitação profissional, quatro (12,1%) afirmaram ter sido as referências sobre a qualidade do curso, dois (6,1%) declararam ser a falta de tempo para realizar um curso presencial, um (3,0%) ressaltou o distanciamento geográfico de uma faculdade presencial, e o outro (3,0%) a inexistência de um curso de epidemiologia em saúde do trabalhador na região onde vive, conforme Gráfico 73. Trata-se de um público que busca a educação continuada como capacitação profissional.

Gráfico 73 – Percentuais dos fatores que motivaram os estudantes a realizarem o curso CEPIST

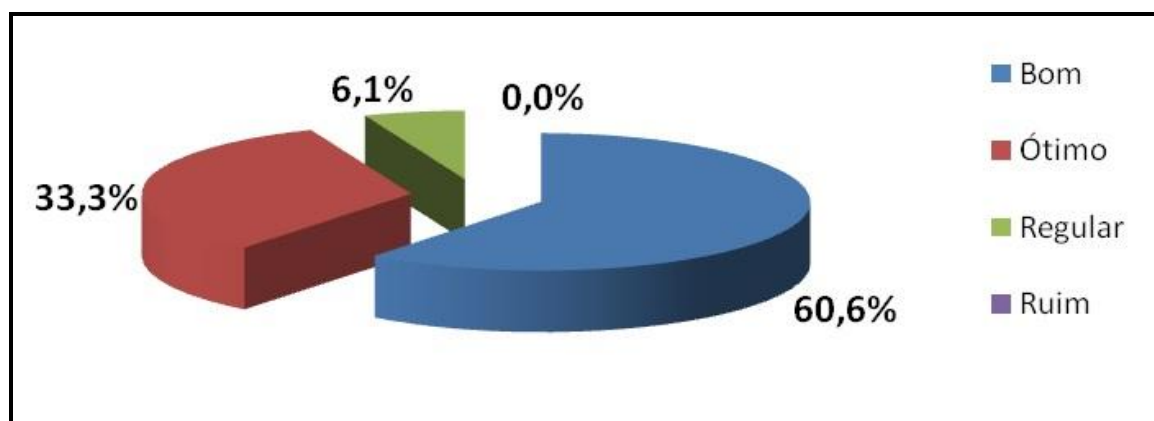


Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Sobre a opinião dos estudantes no que tange ao curso a distância, constatou-se haver predominância de respostas positivas, onde 20 (60,6%) dos estudantes

declararam que o curso é bom, 11 (33,3%) afirmaram ser ótimo, e apenas dois (6,1%) assinalaram ser regular, conforme dados apresentados no Gráfico 74.

Gráfico 74 – Percentual da opinião dos estudantes sobre o curso CEPIST



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Por meio dos dados que figuram no Gráfico 74, infere-se o Cepist recebeu conceitos bom e ótimo, revelando que na perspectiva dos estudantes esse curso é avaliado positivamente por atender as expectativas, sobretudo ao declarar que:

“Professores e coordenadores sempre muito atentos e solícitos a qualquer questão.” (CEPIST-E1).

“Material bibliográfico e recursos visuais de excelente qualidade, com professores tutores comprometidos e capazes.” (CEPIST-E7).

“A coordenação e os professores-tutores são bem atuantes e com acompanhamento frequente dos alunos, além do material para estudo ser de ótima qualidade.” (CEPIST-E25).

“O material disponibilizado é muito atual, com leitura fácil e atraente. Os monitores prontamente respondem as dúvidas. Observo o envolvimento de toda equipe que faz a construção desse processo, desde a coordenação até os monitores. A única ressalva que faço é a questão das trocas de ideias, que temos a oportunidade através dos fóruns, mas advoga que a participação presencial é bem mais rica do que a virtualmente, todos sabemos. O curso a

distancia também nos condiciona a sermos mais disciplinados, tendo em vista que realizamos as tarefas de acordo com os nossos horários, isso tem seu lado positivo, mas também negativo. A correria do dia a dia muitas vezes faz com que acumule muitas atividades para um curto período de tempo. Tenho dificuldade ainda neste curso, em acessar as referências bibliográficas, as notas, enfim. Sugiro uma discussão mais rica e coletiva no tocante as avaliações, ou seja, quando encerrar o prazo de encaminhamento, postar uma avaliação contextual do tema, no geral, sem citações de nome de alunos.” (CEPIST-E30).

“Ótimos textos e informações novas que, auxiliam na rotina diária daqueles que atuam na área de Saúde do Trabalhador.” (CEPIST-E3).

“Os primeiros módulos foram mais relacionados com minha prática Atualmente onde é exigido um conhecimento mais aprofundado do Excel, estou tendo algumas dificuldades, por sorte tenho uma colega que está me ensinando a melhor o operar o sistema.” (CEPIST-E32).

Embora o curso tenha sido considerado bom pela maioria dos estudantes, alguns depoimentos feitos por esta categoria trazem ressalvas que podem contribuir com a melhoria de elementos deste sistema de EAD, o Cepist, conforme relatos abaixo:

Declaração sobre o sistema *Moodle* e a metodologia:

“Considero o portal EAD restrito/pouco facilitador: a metodologia é pouco dinâmica, pessoalmente não me adaptei ao ensino a distância.” (CEPIST-E3).

“Acho que o ambiente virtual ainda é confuso. Deveria ser mais claro.” (CEPIST-E22).

“A plataforma tem muitas alternativas dificultando o acesso à informação. São tantos *links* e entradas. Acredito que ela precisa ser mais objetiva.” (CEPIST-E29).

Opinião do estudante sobre as atividades:

“Há um atraso na correção das atividades.” (CEPIST-E23).

Outro estudante (CEPIST-E15) demonstrou falta de compreensão em relação à modalidade educativa a distância, a partir da sua declaração. Entende-se que a mesma não percebeu umas das principais finalidades deste tipo de ensino, que é ser aberto, dar abrangência geográfica e atingir um número grande de pessoas. Nesses termos o estudante declarou que:

“O que não me satisfaz no curso é que, por ser online e aberto para todo o Brasil, há profissionais de diversas áreas inscritos e acaba não contemplando as expectativas, mas como ferramenta para capacitação eu acho bom.” (CEPIST-E15).

Com base nas informações acima, revela-se que a maioria dos estudantes considera o curso bom e ótimo, de modo que se pode inferir que, apesar das ressalvas de alguns estudantes, trata-se de um curso que tem qualidade e tem como base o material didático e o corpo docente (tutores, professores e coordenadores) qualificado, e que existe para atender as demandas dos estudantes. Porém, é preciso considerar as ressalvas e opiniões dos estudantes tendo em vista a otimização do curso.

Em relação ao modo como os discentes do Cepist acessam as aulas, a maioria destacou ser de casa e do trabalho, conforme relatos:

“Acesso por casa, porém a utilização é de difícil acesso devido a má qualidade da internet.” (CEPIST-E2).

“Eu acesso em casa e no trabalho. Gostaria que os textos do *scribd* estivessem para *download*.” (CEPIST-E6).

“Tanto no horário de trabalho, quanto em casa e no meu tempo livre. Uso para acesso o computador do trabalho, o meu de uso pessoal e até mesmo o celular.” (CEPIST-E7).

“Acesso as aulas em casa e no trabalho.” (CEPIST-E9).

“Pela internet.” (CEPIST-E10).

“Acesso em meu notebook particular pela plataforma *Moodle*.” (CEPIST-E11).

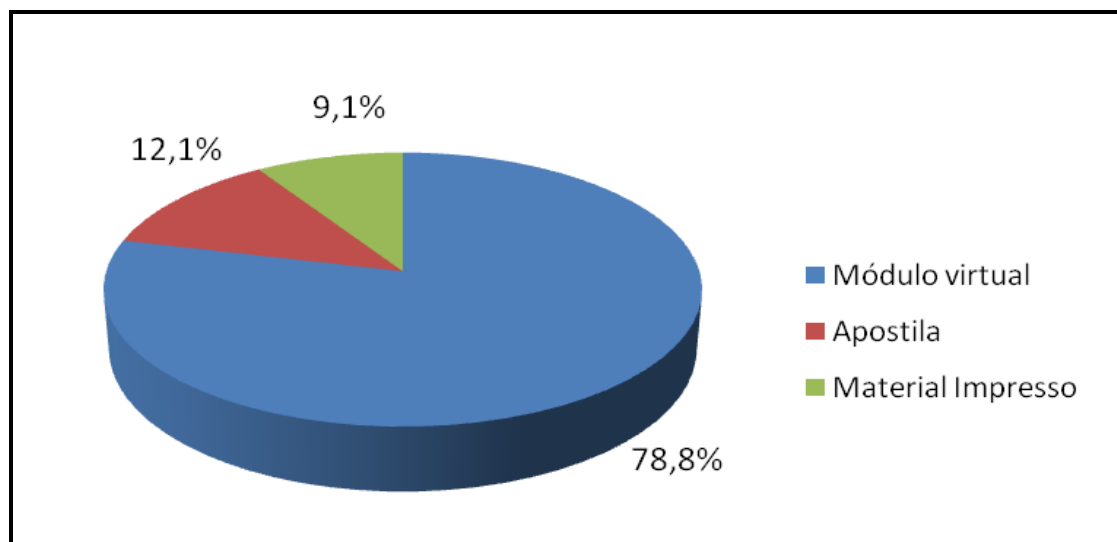
“Eu acesso do meu notebook, geralmente no período da noite e finais de semana, mas frequentemente aos finais de semana. Tenho acesso também no meu ambiente de trabalho, porém devido ao número reduzido de computadores e as ações desempenhadas no trabalho fica muito restrito. Não adianta levar o meu notebook, pois na secretaria onde trabalho não tem wi-fi e também não disponho de internet móvel”. (CEPIST-E30).

A partir das informações dos estudantes, referentes ao acesso às aulas, infere-se que não há um modelo (padrão) de comportamento informacional, todavia percebe-se que existe um comportamento de busca da informação, que ocorre segundo Wilson (2000), quando o estudante busca a informação de forma intencional, decorrente da necessidade de atender alguma demanda dos seus estudos. Na trajetória da busca, o sujeito, neste caso o estudante, realiza interação com o sistema baseado em computador como o sistema *Moodle*.

Questões sobre os materiais de estudo para o curso a distância

Buscou-se nessa questão, investigar quais os materiais mais utilizados pelos estudantes no seu processo de aprendizagem. Verificou-se que há uma maior incidência do uso do **módulo virtual**, devido ao maior percentual de 78,8% (26 estudantes), o que demonstra o grau de importância desse material, além disso, 12,1% (quatro estudantes) utilizam **apostilas** e 9,1% (três) fazem uso do **material impresso**, conforme Gráfico 75.

Gráfico 75 – Percentual dos estudantes do CEPIST por tipo de materiais pedagógicos utilizados no curso

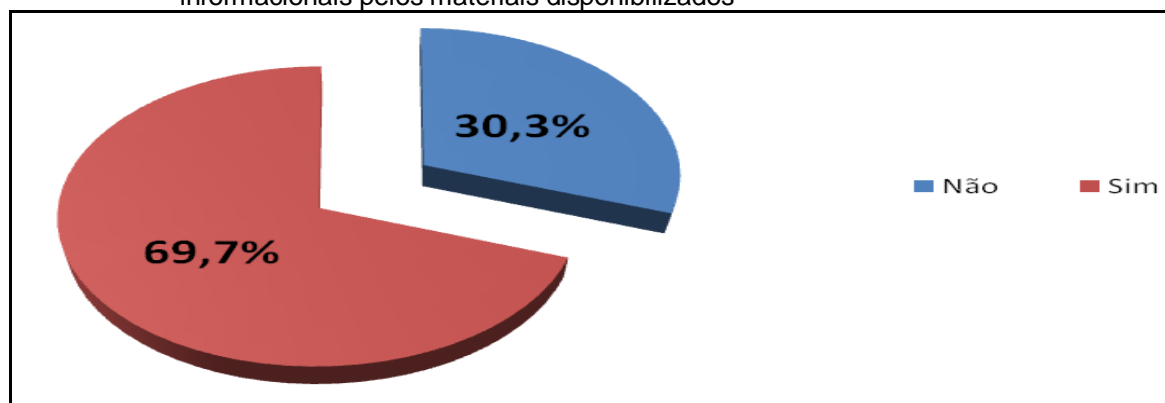


Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa em 2013.

Os dados revelam que o material didático é fundamental no sistema de EAD, principalmente o módulo virtual como é o caso do Cepist. Nesse aspecto, pode-se inferir que há conformidade com a afirmação de Preti (2009), Capítulo 2, ao ressaltar que “[...] entre os componentes [da EAD] sempre foi de importância fundamental o material didático produzido especificamente para quem estuda, sem contar com o apoio presencial de um professor.” Portanto, infere-se desse modo que esses materiais assinalados pelos estudantes, se constituem em informações que são acessadas com o propósito de realizar estudos e atividades solicitadas nas aulas.

Buscou-se saber ainda dos estudantes, se esses materiais didáticos atendem as necessidades informacionais. Nesse sentido, o Gráfico 76 revela que há um grau de satisfação dos estudantes no uso desses materiais: 23 (69,7%) responderam sim, e em contrapartida, 10 (30,3%) declararam não.

Gráfico 76 – Percentual dos estudantes do CEPIST sobre o atendimento das necessidades informacionais pelos materiais disponibilizados



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora em 2013.

Por meio das declarações, os estudantes justificaram de forma positiva suas respostas:

“Estes materiais atendem, porém gostaria de links com mais materiais complementares”. (CEPIST-E5).

“Pela excelente qualidade do material disponível, e suas indicações de material complementar”. (CEPIST-E7).

“Poderia ter mais complementações, mas atende na medida do possível.” (CEPIST-E15).

“Considero que todos os materiais se complementam. A apostila oficial do curso eu imprimo, e textos complementares e e-books eu acesso para maiores informações.” (CEPIST-E23).

“São textos interessantes, que contemplam os assuntos programados e com exemplos práticos”. (CEPIST-E25).

“Porque nas salas de aulas online (fóruns) são tratados diversos temas.” (CEPIST-E29).

“[...] atende parcialmente porque como já citei o material é muito bom, mas como tenho dificuldades de acessar a bibliografia recomendada, utilizo

também a ferramenta de pesquisa na internet sobre o tema como forma complementar do aprendizado.” (CEPIST-E30).

Os estudantes que responderam negativamente justificaram suas respostas ao declarar que:

“Tenho dificuldade de leitura no ambiente virtual, preciso do material impresso!” (CEPIST-E4).

“Acho que poderíamos ter mais material impresso.” (CEPIST-E8).

“Acho que o material é muito bom, porém superficial. Ele atende às mínimas necessidades, porém este tipo de aprendizado se diferencia por aluno, pois quem já possui um conhecimento prévio da matéria procura mais informações paralelas.” (CEPIST-E20).

“Sinto falta de referências bibliográficas mais acessíveis de forma online. Mais referências de artigos científicos.” (CEPIST-E26).

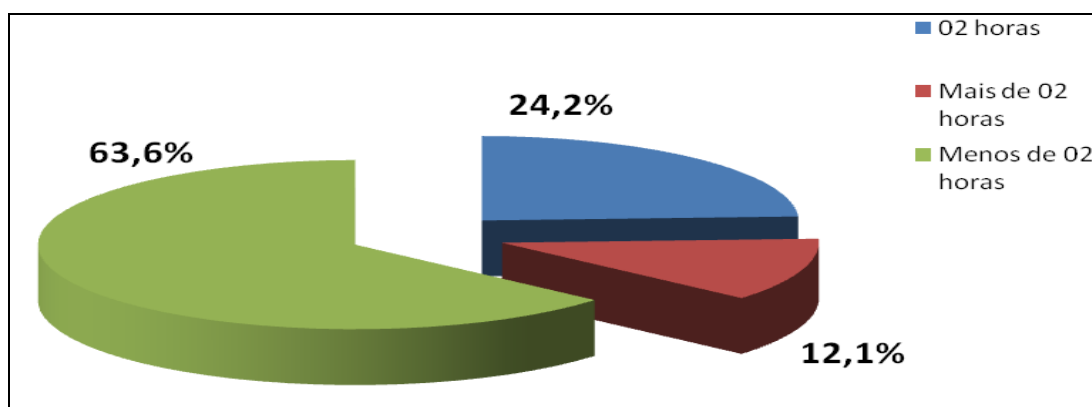
“Acredito que falta o recurso impresso e mais material complementar.” (CEPIST-E29).

Por meio destas assertivas, percebe-se que os estudantes que responderam tanto positivamente quanto negativamente, trazem a mesma sugestão de ampliar o material complementar e o impresso, conforme depoimentos. (CEPIST-E5, CEPIST-E8, CEPIST-E15 e CEPIST-E29). Nesse aspecto, infere-se que há uma necessidade informacional por parte dos estudantes, a qual pode ser levada em consideração, tendo em vista o aprimoramento da qualidade do curso. Algumas declarações levam a crer que os materiais são fundamentais no fazer da EAD, o que confirma o pensamento de Preti (2009), Capítulo 2, ao enfatizar que o material didático produzido para quem estuda, sempre foi de importância fundamental. Já Leitão et al. (2005, p. 5) assevera que “[...] o material didático assume o papel de fio condutor, já que organiza o desenvolvimento e a dinâmica de todo o processo de ensino-aprendizagem.”

Tempo de estudo e onde acessam as informações referentes ao curso

É necessário dispor de horas diárias para dedicar-se ao curso a distância, por isso, questionou-se aos estudantes qual a carga horária diária de estudos dedicados ao Cepist. Os dados demonstram que 21 estudantes (63,6%) dedicam-se menos de duas horas; oito (24,2%) dedicam-se duas horas de estudo; quatro (12,1%) se dispõem a dedicar-se por mais de duas horas diárias, conforme o Gráfico 77.

Gráfico 77 – Percentual dos estudantes do CEPIST por horas de estudo

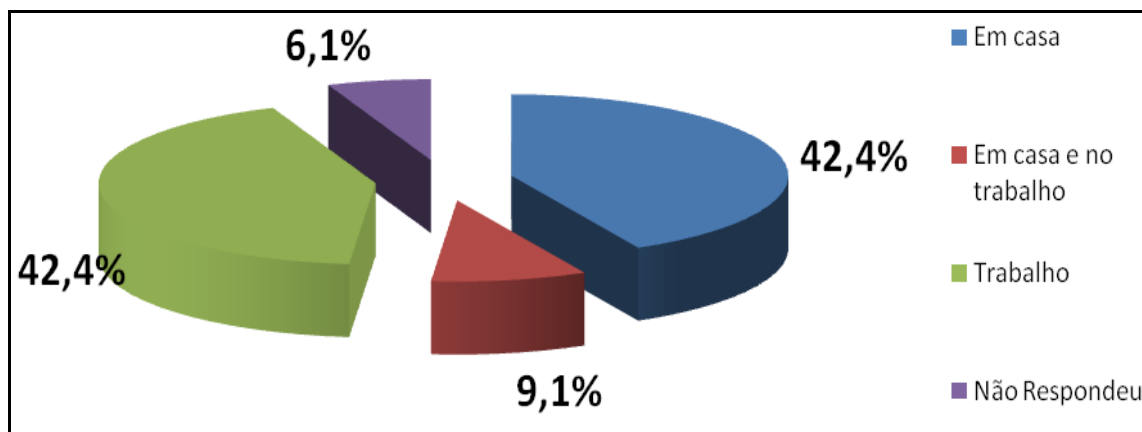


Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

A partir dos dados revelados, infere-se que a maioria dos estudantes dedica pouco tempo ao curso, o que pode implicar na qualidade do processo de aprendizagem, em não cumprir a quantidade mínima de horas de estudo exigida de 10 horas semanais, conforme edital de seleção de estudantes de 2012, emitido pelo ISC/UFBA.

Na EAD os estudantes têm a possibilidade de acessar as informações relativas ao curso em diversos lugares. Os dados revelam que a maioria dos estudantes, 14 (42,4%), acessam as informações para realizar seus estudos em casa, 14 (42,4%) no trabalho, três (9,1%) em casa e no trabalho, e dois não responderam a questão (6,1%), de acordo com o Gráfico 78.

Gráfico 78 – Percentual dos estudantes do CEPIST por local de acesso das informações para realizar os estudos

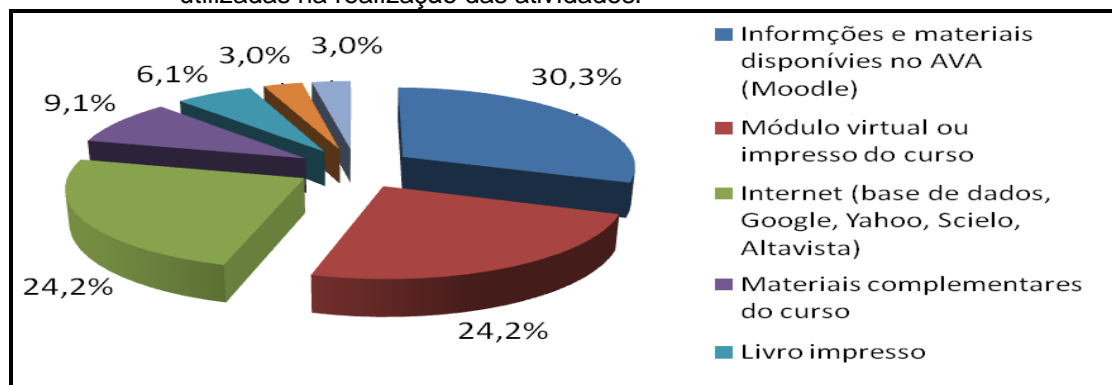


Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Sobre o Comportamento Informacional dos estudantes

Essa categoria refere-se ao comportamento informacional dos discentes do Cepist e, apresenta as fontes informacionais mais utilizadas por eles no cumprimento das atividades solicitadas nas aulas. Nessa questão, foram dadas para os estudantes várias opções de respostas, e a partir delas comprovou-se que 10 (30,3%) estudantes usam o Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle), oito (24,2%) utilizam o módulo virtual ou impresso do curso, outros oito (24,2%) pesquisam na internet (base de dados, Google, Yahoo, Scielo, Altavista), três (9,1%) indicaram os materiais complementares, dois (6,1%) declaram usar livros impressos, um (3,0%) disse fazer uso de todas as fontes disponíveis, e outro (3,0%) afirmou buscar por periódicos impressos, conforme o Gráfico 79.

Gráfico 79 – Percentual dos estudantes do CEPIST de acordo as Fontes de Informação utilizadas na realização das atividades.

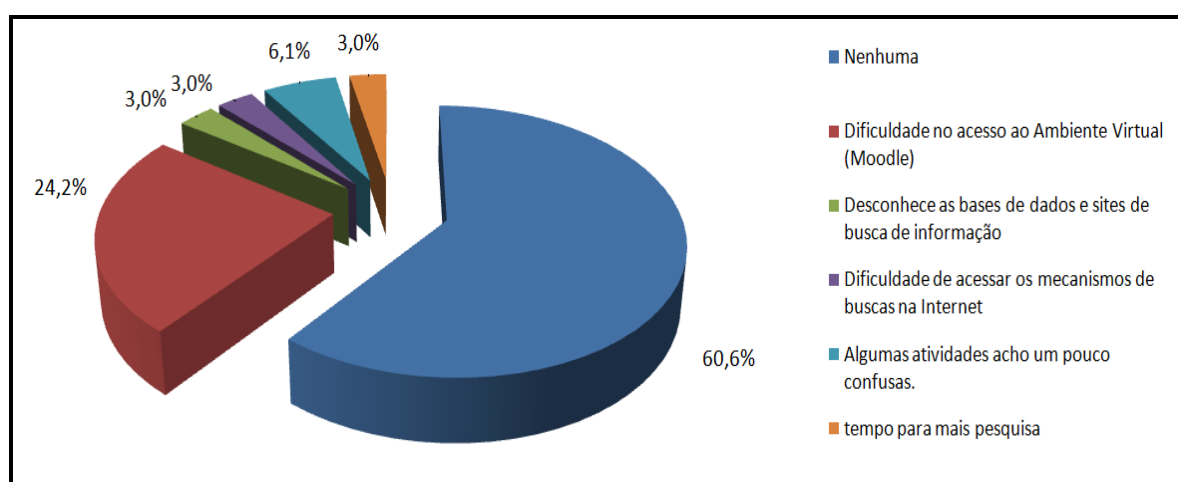


Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

O acesso e o uso das fontes revelam que é baixa a utilização de: livros e periódicos impressos, e materiais complementares do curso. Ademais, há fontes consideradas importantes para pesquisa que não foram citadas, tais como: obras de referência (dicionários, enciclopédias), periódicos eletrônicos (jornais, revistas) teses, monografias, dissertações, relatório de anais de congresso, *e-books*. Porém, percebe-se que há maior utilização de informações em materiais que se encontram em suportes digitais, principalmente com o uso da internet. Segundo Carvalho e Moreira (2008), seção 2.1.2, esses suportes pode vir a multiplicar as opções disponibilizadas para a educação, em especial para a EAD proporcionando novas possibilidades.

Quanto à questão, referente às dificuldades encontradas pelos discentes no processo de busca informacional, para realizar as atividades requeridas nas aulas, os dados revelam que, 20 (60,6%) estudantes assinalaram que não possuem dificuldades, oito (24,2%) informaram ter dificuldade no acesso ao *Moodle*, dois (6,1%) acharam as atividades um pouco confusas, um (3,0%) desconhece as bases de dados e sites de busca de informação, outro (3,0%) estudante sentiu dificuldades em acessar os mecanismos de buscas na internet, e mais um (3,0%) tem tempo para mais pesquisas. (GRÁFICO 80).

Gráfico 80 – Percentual das dificuldades de busca da informação pelos estudantes.



Fonte: Elaborado pela autora baseado nos dados da pesquisa em 2013.

Na questão referente à busca pelas informações, para realizar as atividades e pesquisas solicitadas, 26 estudantes responderam ao questionamento, enquanto sete não. Dos que responderam, alguns descreveram que:

“Através da internet e através do material didático.” (CEPIST-E2).

“Realizo em outros textos, discutindo com o pessoal no meu trabalho, dando uma olhada nas dúvidas que o pessoal coloca no fórum; basicamente é isso.” (CEPIST-E6).

“No Moodle.” (CEPIST-E10).

“Primeiro busco no material referenciado, caso não seja suficiente, procuro nas bases de dados.” (CEPIST-E17).

“Google acadêmico, pub med, bvs.” (CEPIST-E23).

“Artigos disponíveis na Internet.” (CEPIST-E27).

“Pela Internet e materiais e livros disponíveis na biblioteca do serviço.” (CEPIST-E31).

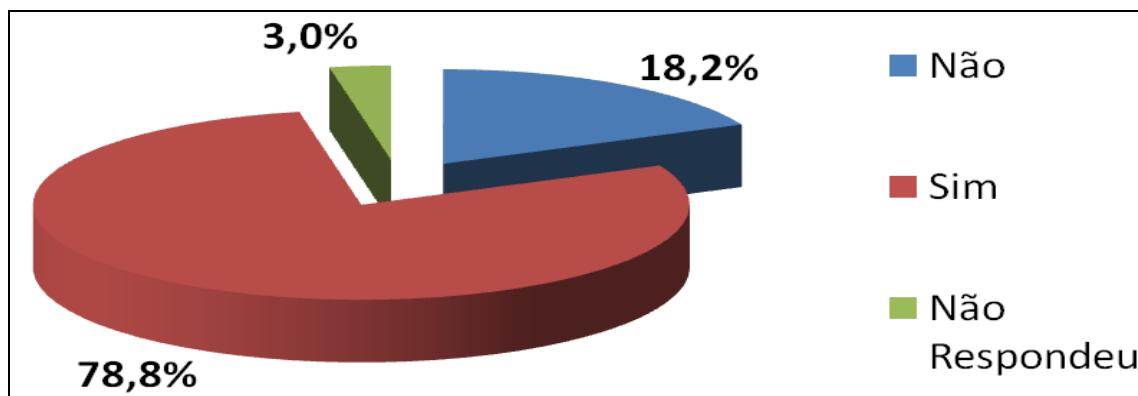
Por meio das assertivas, emitidas pelos estudantes, percebe-se que todos têm um comportamento de busca informacional, conforme Wilson (2000), Capítulo 5, pois há um propósito em atender as suas necessidades de informação, para cumprir as demandas do curso e para tanto, os estudantes realizam interação com o sistema informacional baseado no computador como o *Moodle*.

Quanto ao uso do Sistema Moodle

O Cepist ministra as aulas tendo como suporte o ambiente virtual de aprendizagem, *Moodle*. Entretanto, é preciso que os estudantes saibam utilizar esse sistema para ter acesso as aulas, aos materiais didáticos e complementares do curso, realizar as atividades, como também interagir com os professores, tutores e colegas do curso.

Nestes termos, os discentes que participaram desta pesquisa, responderam ao questionamento sobre o conhecimento e manuseio do *Moodle* utilizado pelo Cepist, oferecido pelo ISC/UFBA. Os dados demonstram que 26 (78,8%) discentes responderam positivamente, seis (18,2%) negativamente, enquanto um (3,0%) estudante não respondeu, conforme descrição no Gráfico 81.

Gráfico 81 – Percentual dos estudantes do Cepist de acordo com o conhecimento e manuseio do Moodle

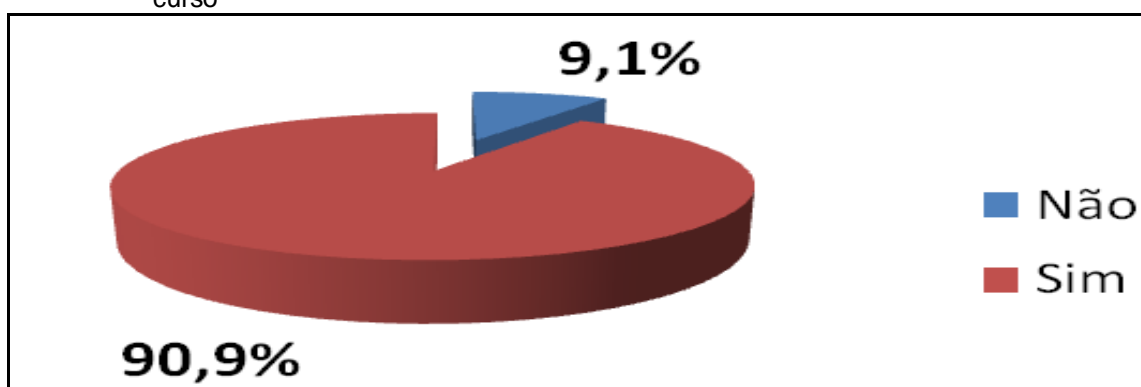


Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Por meio dos dados apresentados, deduz-se que esses estudantes conhecem e manuseiam bem, o sistema adotado como ambiente virtual de aprendizagem do curso.

Dando continuidade as informações sobre o sistema *Moodle*, foi investigado se este ambiente virtual auxilia o andamento do Cepist a distância, já que o AVA serve de base para o desenvolvimento do curso. Nesse aspecto, 30 (90,9%) estudantes responderam sim, e três (9,1%) disseram não, conforme o Gráfico 82.

Gráfico 82 – Percentual dos estudantes do CEPIST em relação ao suporte dado pelo Moodle ao curso



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Nesse aspecto, os discentes justificaram suas respostas com as seguintes declarações:

“Ele é autodidático.” (CEPIST-E5).

“É de fácil interação e a etapa de ambientação ainda contribuiu muito.” (CEPIST-E7).

“Não consigo visualizar todas as notas que já foram lançadas. Não consigo ver se uma tarefa foi finalizada por mim. Não consigo ver as justificativas das notas recebidas.” (CEPIST-E21).

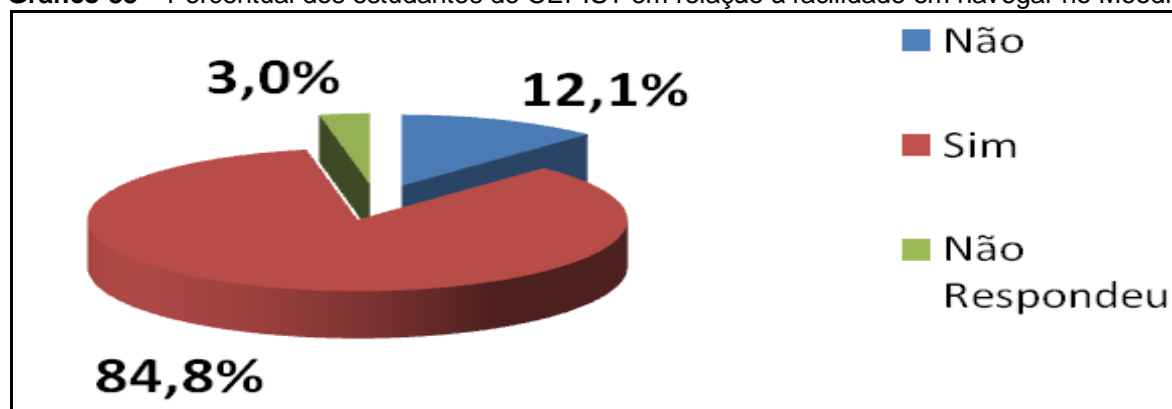
“O ambiente é bem informativo, como já comentei apenas há um atraso humano.” (CEPIST- E23).

“O diálogo com a tecnologia fica comprometido devido a plataforma ser meio desarticulada.” (CEPIST-E29).

As referidas declarações demonstram que o sistema *Moodle* atende, de modo geral, às expectativas dos usuários dando o suporte necessário para o andamento do curso.

Em relação ao uso do sistema *Moodle*, buscou-se investigar e analisar se os estudantes do Cepist têm facilidade em navegar no ambiente virtual, e acessar as informações que subsidiam as atividades solicitadas no curso. Conforme o Gráfico 83, dos discentes que fizeram parte da pesquisa, 28 (84,8%) responderam que têm facilidade, enquanto quatro (12,1%) declararam que não e, um (3,0%) absteve-se em responder.

Gráfico 83 – Percentual dos estudantes do CEPIST em relação à facilidade em navegar no Moodle



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

A maioria (84,8%) dos estudantes revela que, o sistema possui fácil navegação e utilização, e um número pequeno respondeu não ter nenhuma ressalva quanto a utilização, conforme apresentam as declarações abaixo:

“O acesso é tranquilo.” (CEPIST-E5).

“Como dito anteriormente, o ambiente é de fácil interação e na etapa de ambientação tive a oportunidade de me familiarizar mais.” (CEPIST-E7).

É muito simples. Após a ambientação, primeiro contato, fica fácil. (CEPIST-E12).

“A plataforma não tem grande dificuldade, mas acho que falta uma orientação prévia de como usar os recursos da plataforma. Nós somente tivemos tempo para manusear, sem uma prévia apresentação dos mesmos.” (CEPIST-E20).

“Até o momento não encontrei dificuldade.” (CEPIST-E22).

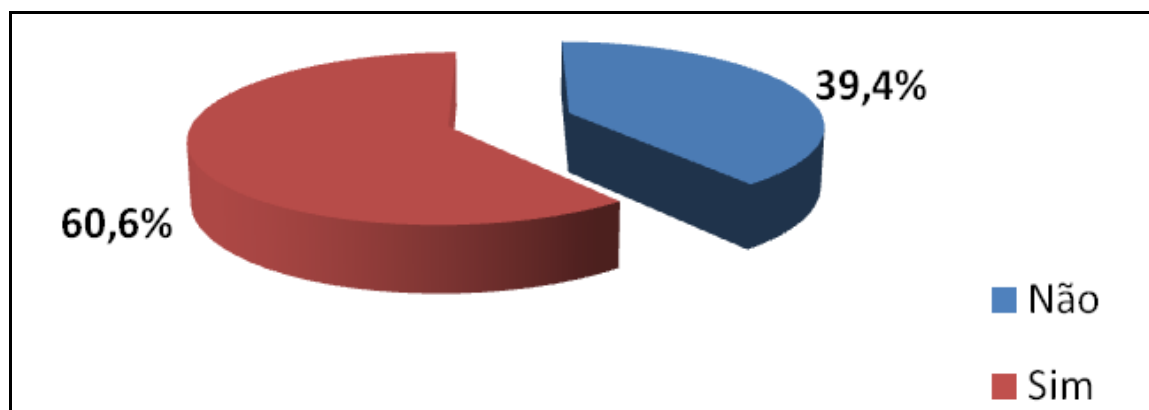
Poucos estudantes responderam negativamente sobre a facilidade em navegar no *Moodle*, afirmando que esse sistema não é tão simples, conforme declaração do estudante (CEPIST-E21):

“É confuso. Deveríamos acessar e conseguir ver de maneira clara a tarefa que foi feita e quando.”

Conforme a maioria das declarações emitidas, torna-se possível inferir que o sistema *Moodle* tem um grau bom de aceitação, por parte da maioria desses estudantes, pelo fácil manuseio, por permitir interação de modo fácil, mas deve-se considerar as observações de alguns estudantes, que não acham esse sistema funcional. Vale considerar as respostas negativas visto que, segundo Oliveira, Munhoz e Carneiro (2011), o sistema *Moodle* possibilita ajustar-se as necessidades das instituições e dos usuários, por tratar-se de um *software* livre, podendo ser ajustado às necessidades da instituição que o adota.

Foi perguntado aos estudantes se receberam o treinamento “Ambientação no *Moodle*” para acessar o curso: 20 (60,6%) afirmaram ter participado do curso de ambientação no *Moodle* oferecido pela UFBA, enquanto 13 (39,4%) declararam que não. (GRÁFICO 84).

Gráfico 84 – Percentual dos estudantes do CEPIST referente ao treinamento no sistema Moodle



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

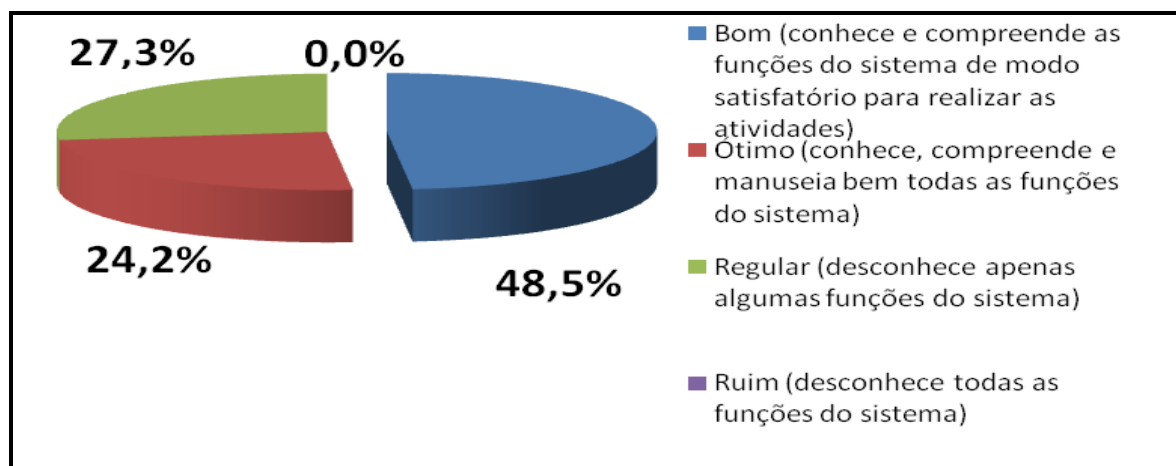
Por meio dos dados expostos, percebeu-se que muitos estudantes passaram por orientação, para utilizar o sistema *Moodle* no Cepist e nesse aspecto justificaram as respostas ao declarar que:

“No primeiro módulo.” (CEPIST-E23).

“O módulo de ambientação.” (CEPIST-E25).

“Curso de ambientação no início do curso, durante 15 dias, mas foi divulgado que estava liberado bem depois, logo, entrei no fórum bem depois da data de início.” (CEPIST-E28).

Alguns discentes deram respostas negativas e não justificaram. Os dados também revelaram que a maioria dos estudantes tem bom conhecimento do *Moodle*: 16 (48,5%) responderam que conhecem bem o sistema, oito (24,2%) declararam que o seu conhecimento é ótimo, nove (27,3%) afirmaram ter conhecimento regular e nenhum estudante considerou o seu conhecimento ruim em relação ao sistema. (GRÁFICO 85).

Gráfico 85 - Percentual dos estudantes do Cepist por nível de conhecimento em relação ao Moodle

Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

No quesito avaliação sobre a qualidade do sistema *Moodle* para acessar as aulas e atividades, foram respondidas questões referentes às categorias acessibilidade, orientação para navegabilidade, clareza das informações, interface e interatividade.

Em relação à **acessibilidade**, as respostas dadas pelos estudantes revelam que a maioria 16 (48,5%) declarou ser boa, 14 (42,4%) considerou ser ótima, um (3,0%) disse ser regular, outro (3,0%) afirmou ser ruim e mais outro (3,0%) estudante não respondeu a questão. (TABELA 43).

Tabela 43 – Frequência dos estudantes do CEPIST referente à avaliação da qualidade da acessibilidade do Moodle

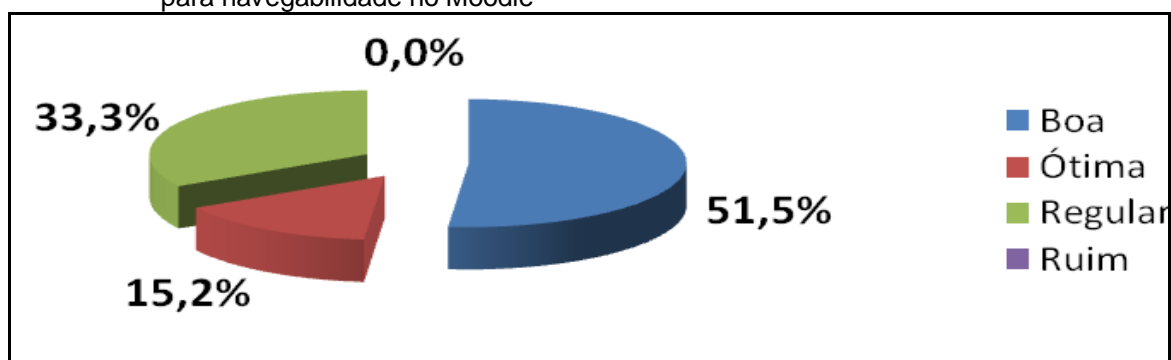
Qualidade da acessibilidade do Moodle	Número de estudantes
Boa	16 (48,5%)
Ótima	14 (42,4%)
Regular	1 (3,0)
Ruim	1 (3,0%)
Não Respondeu	1 (3,0%)
Total	33(100,0%)

Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

A partir dos dados apresentados na Tabela 43, verifica-se que a maioria dos estudantes classificou a acessibilidade como boa e ótima. Nesse aspecto, infere-se que o ambiente virtual *Moodle*, utilizado pelo ISC/UFBA, atende as condição de acessibilidade e está em consonância com Souza e Alves (2009), Capítulo 2, ao afirmar que, a acessibilidade possibilita acessar os recursos educacionais remotamente, em diversos locais diferentes.

Quanto ao quesito **navegabilidade** no ambiente *Moodle* do Cepist: 17 (51,5%) estudantes afirmaram que é boa; 11 (33,3%) declararam ser regular, cinco (15,2%) responderam que é ótima, e nenhum estudante considerou ruim. (GRÁFICO 86).

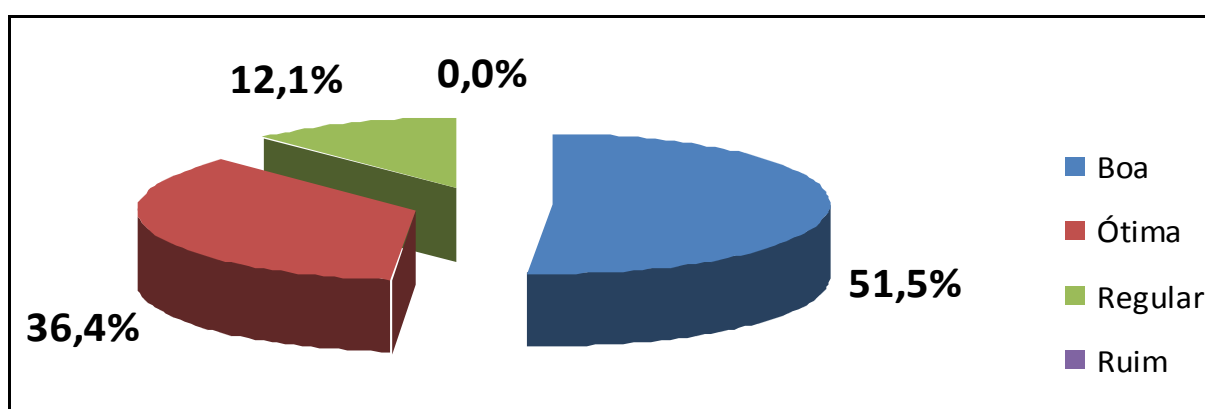
Gráfico 86 - Percentual dos estudantes do CEPIST referente avaliação da qualidade da orientação para navegabilidade no Moodle



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

No quesito **clareza e atualidade das informações** disponíveis no *Moodle* do Cepist: 17 (51,5%) estudantes afirmaram que são boas, 12 (36,4%) responderam que são ótimas, quatro (12,1%) declararam como regulares, e nenhum estudante considerou ruim. (GRÁFICO 87).

Gráfico 87 – Percentual dos estudantes do Cepist referente à avaliação da qualidade da clareza e atualidade das informações no *Moodle*.

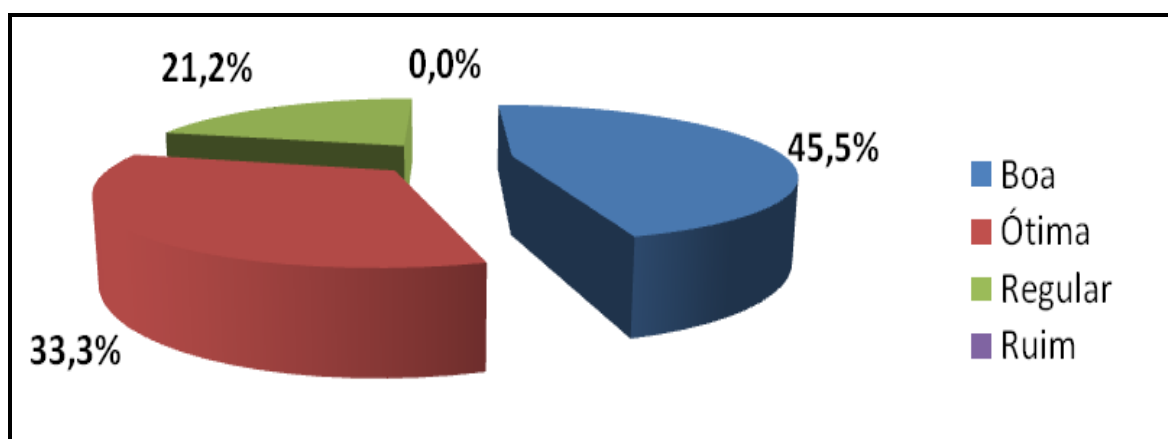


Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Em termos de qualidade da **interface** (layout) do *Moodle*, a maioria das respostas concentrou-se em boa e ótima. Considerando que a interface é um aspecto fundamental de um sistema e/ou ambiente, pois trata-se da parte visível para os usuários, na qual ele acessa e estabelece comunicação para realizar as

suas atividades. (BISPO FILHO, 2009). De acordo com os dados, a maioria dos estudantes, 15 (45,5%), considerou a interface como boa, 11 (33,3%) declararam que é ótima, sete (21,2%) como regular, e nenhum assinalou como ruim. Portanto, conclui-se que a interface do *Moodle* é amigável. (GRÁFICO 88).

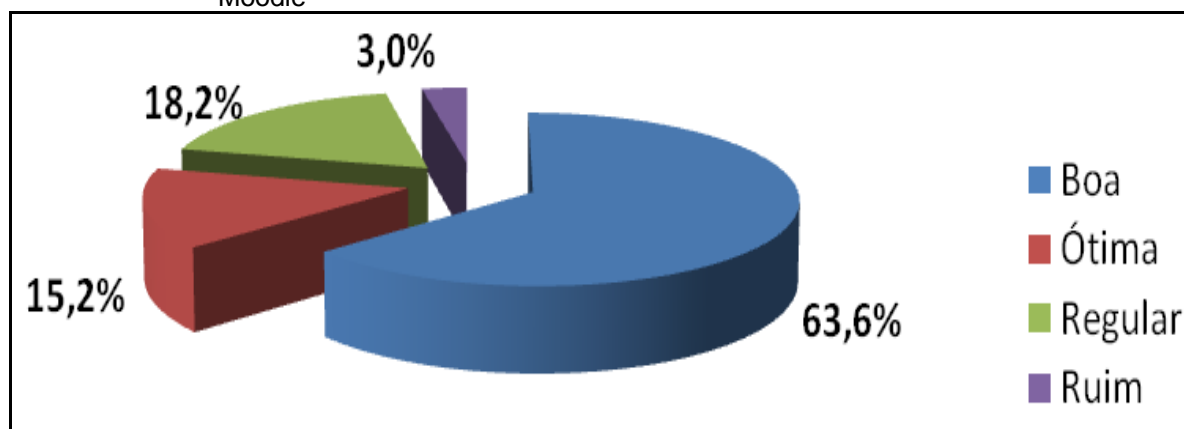
Gráfico 88 – Interface do Moodle – Cepist



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Em relação à categoria **interatividade** no sistema *Moodle*, o Gráfico 89 apresenta que a maior parte dos estudantes avaliou a interatividade como um aspecto de qualidade satisfatória ao assinalar como boa e regular (81,8%), porém torna-se importante aprimorá-la com objetivo de vir a ser ótima. Os dados revelam que 21 estudantes afirmaram ser boa (63,6%), cinco avaliaram como ótima (15,2%), seis consideraram regular (18,2%), apenas um disse ser ruim (3,0%).

Gráfico 89 - Percentual dos estudantes do Cepist referente à qualidade da interatividade no Moodle

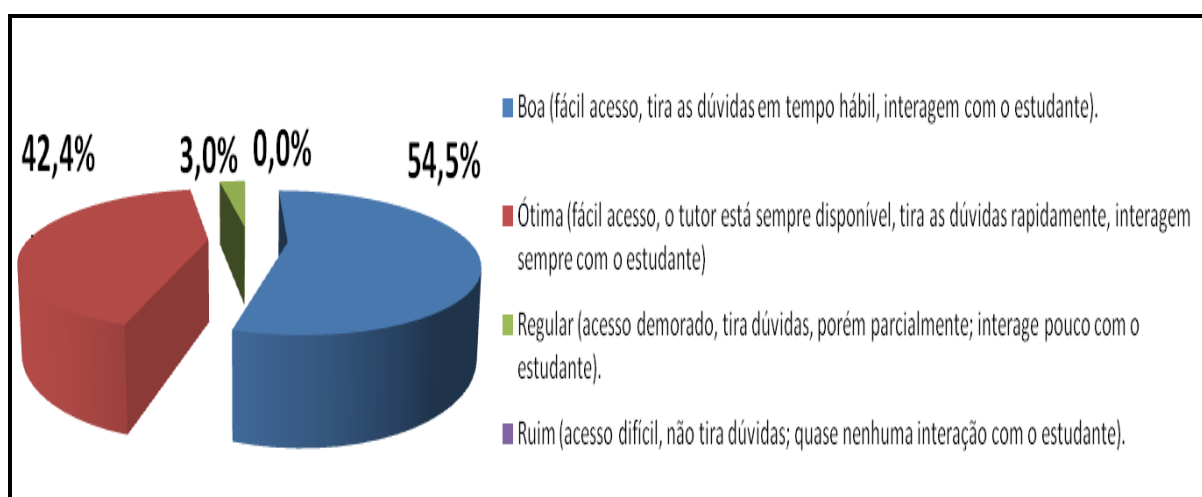


Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Questões sobre a mediação realizada pelo tutor

O sistema de tutoria é responsável pela mediação das informações junto aos estudantes na construção do conhecimento. (BELLONI, 1999). Nesse aspecto, questionou-se sobre a mediação entre tutor e estudante o que revelou-se plenamente satisfatória, pois a maioria, correspondente a 18 (54,5%) dos estudantes, afirmou que a mediação realizada pelo tutor do Cepist é boa, 14 (42,4%) apontaram como ótima, apenas um (3,1%) estudante declarou ser regular, e nenhum disse ser ruim. (GRÁFICO 90).

Gráfico 90 – Percentual dos estudantes referente à mediação entre tutor e estudante.



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Desse modo, a partir das informações obtidas nessa questão, entende-se que a mediação entre tutor e estudante é predominantemente boa e ótima. Percebe-se com isso que, as respostas contemplam a colocação de Barros (2007, p. 6) ao dizer que: “[...] o mediador seleciona, assinala, organiza e planeja o aparecimento do estímulo, de acordo com a situação estabelecida por ele e com a meta de interação desejada.”

Em relação ao número de encontros entre o tutor e estudantes, houve uma variação nas respostas dadas pelos respondentes, todavia incidiu um número maior de estudantes 14 (42,4%) que afirmaram não terem ocorrido encontros com o tutor, oito (24,2%) disseram que os encontros foram semanalmente, e as demais respostas variaram conforme Tabela 44.

Tabela 44 - Frequência dos estudantes do CEPIST referente o número de encontros com o tutor

Encontros dos estudantes com o tutor	Número de estudantes
Semanal	8 (24,2%)
Nenhuma	14 (42,4%)
Não sei ao certo	1 (3,0%)
Até o momento, não houve nenhum encontro.	1 (3,0%)
Sempre que demandado, e semanalmente por iniciativa daquele.	1 (3,0%)
Estão previstos dois encontros presenciais	1 (3,0%)
Mensal	1 (3,0%)
Uma única vez	1 (3,0%)
Quando tenho dúvida encaminho mensagem, ou deixo no fórum, ou entro no skype.	2 (6,1%)
Não respondeu	2(6,1%)
Sempre que tenho necessidade	1 (3,0%)
Total	33 (100,0%)

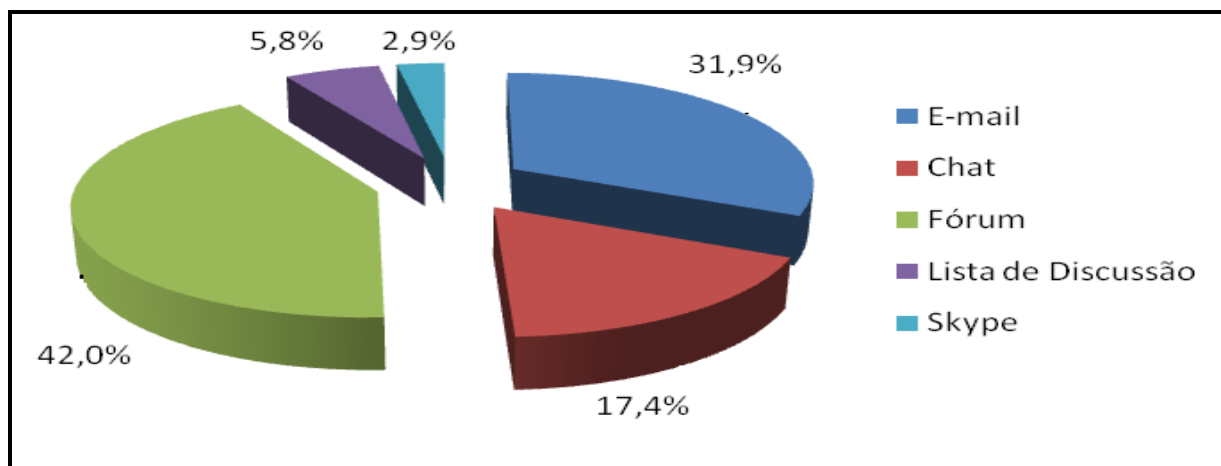
Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

De modo geral, os dados que constam na Tabela 43 revelaram que há uma irregularidade nos encontros entre tutor e estudantes, prevalecendo encontros diversos em momentos diferentes, sem uma uniformização dos números de encontros no mesmo curso. Outro dado importante é que, um número significativo de estudantes afirmou não haver encontros com o tutor. Alguns ainda entram em contato virtualmente com o tutor, quando há necessidade e para tirar dúvidas.

Sobre o processo de comunicação no curso

Na questão sobre a comunicação e interação entre os discentes, tutores e professores no processo de ensino aprendizagem no Cepist, os estudantes tiveram a opção de escolher mais de uma alternativa, para responder quais os dispositivos comunicacionais mais utilizados. Nestes termos, a maioria, formada por 29 (42,0%) discentes, assinalou que o fórum é o dispositivo mais relevante na comunicação e interação entre os estudantes, professores e tutores, seguido do e-mail 22 (31,9%), depois do chat 12 (17,4%), da lista de discussão 5,8%, e por último o Skype é o menos utilizado 2,9%. (GRÁFICO 91).

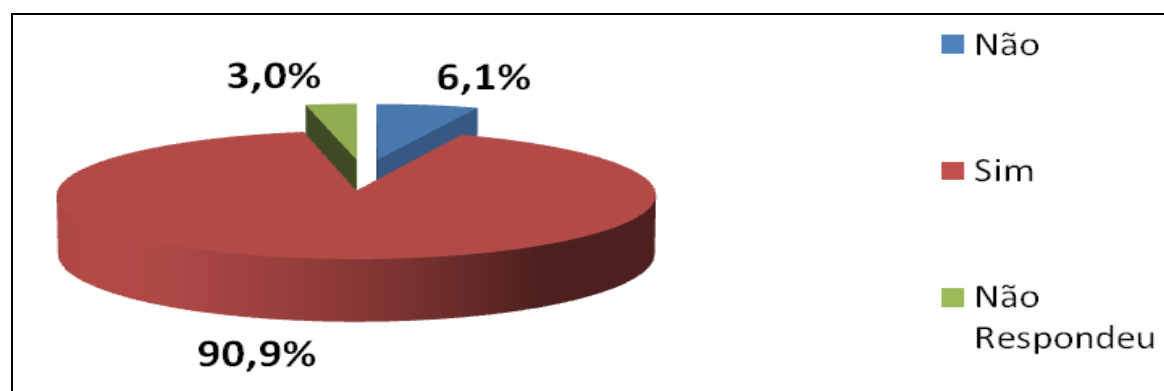
Gráfico 91 – Percentual dos estudantes do Cepist em relação à comunicação entre docentes e estudantes no ensino e aprendizagem.



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Perguntou-se aos estudantes se a comunicação entre professor/aluno e aluno/aluno ocorre de maneira satisfatória. De acordo com os dados apresentados no Gráfico 92, a maioria dos discentes 30 (90,9%) declarou que sim, dois (6,1%) disseram não e, um (3,0%) absteve-se em responder ao questionamento da pesquisa.

Gráfico 92 – Percentual dos estudantes do Cepist referente o processo de comunicação satisfatória



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Como justificativa os estudantes declararam que:

“Sempre há um fórum disponível em cada unidade.” (CEPIST-E18).

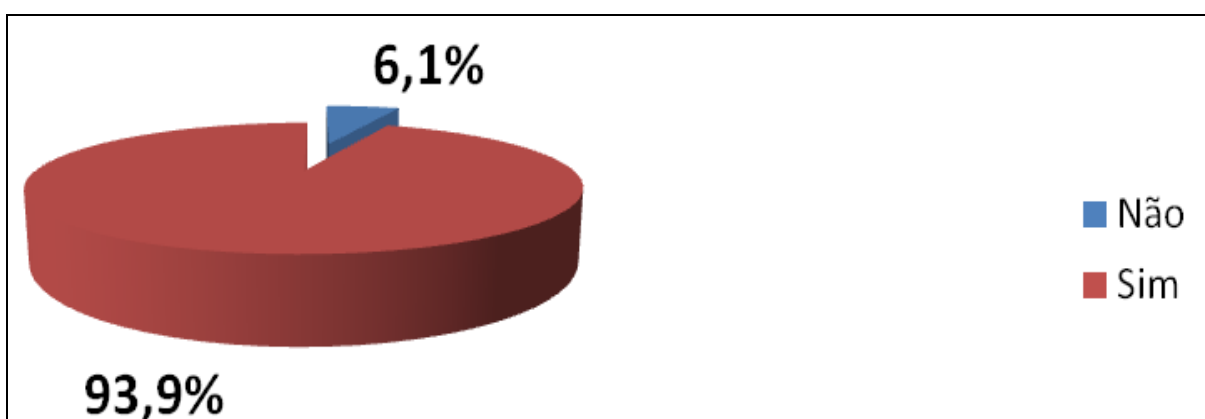
“Com o chat podemos expor melhor nossas ideias.” (CEPIST-E20).

“A tutora está sempre disponível.” (CEPIST-E24).

“O professor se mostra sempre disponível.” (CEPIST-E25).

Os estudantes ainda foram questionados se o curso do Cepist atende suas expectativas. Segundo os dados coletados, a maioria revelou que sim, conforme demonstra o Gráfico 93.

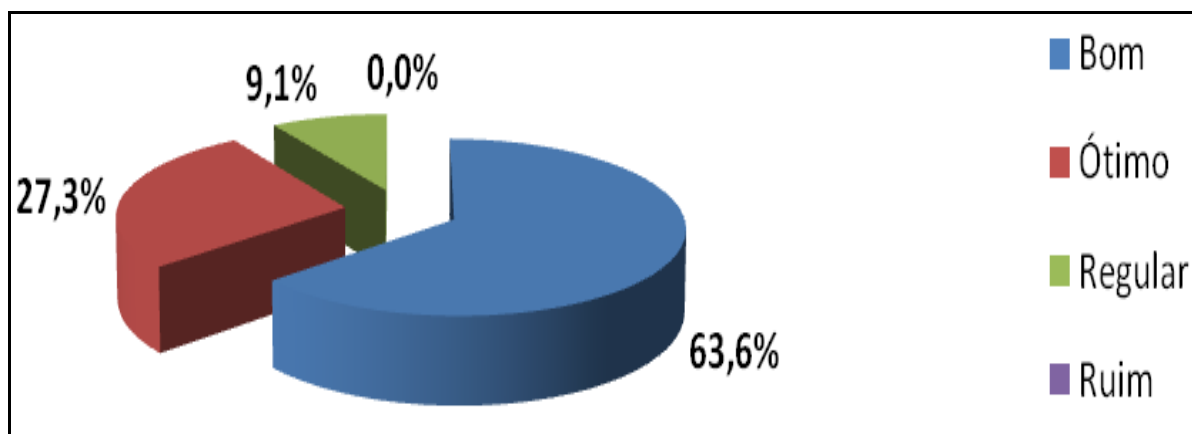
Gráfico 93 – Percentual dos estudantes do Cepist referente ao atendimento das expectativas pelo curso



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Na questão referente ao processo de ensino e aprendizagem do Cepist, nove estudantes responderam que é ótimo, 21 acusaram ser bom; três avaliaram como regular, e nenhum afirmou ser ruim. (GRÁFICO 94).

Gráfico 94 – Percentual dos estudantes do Cepist referente à sua avaliação do processo de ensino e aprendizagem no curso a distância na UFBA.



Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Os depoimentos dos estudantes confirmam os dados apresentados acima:

“A EAD é um ambiente novo para mim, por isso estou me acostumando.” (CEPIST-E5).

“O material é muito bom, porém acho que deveria haver maior interatividade com os participantes.” (CEPIST-E8).

“A ferramenta é boa. O conteúdo ainda não atendeu minhas expectativas.” (CEPIST-E12).

“Pode melhorar, principalmente nos recursos e exemplos.” (CEPIST-E15).

“Atende minhas expectativas.” (CEPIST-E17).

“O ambiente virtual deve ser melhorado.” (CEPIST-E21).

“O Processo de ensino é muito bom, depende da determinação do aluno para se ter bons resultados.” (CEPIST-E24).

“Tem atendido às minhas expectativas.” (CEPIST-E25).

“Atual, manual oferecido de ótimas referências. Respeito ao aprendizado, ou seja, não pressupõe que o aluno já tem domínio das ferramentas utilizadas (Excel). Os monitores respondem prontamente as dúvidas.” (CEPIST-E30).

A partir das respostas emitidas pelos estudantes do Cepist, em relação ao questionário aplicado, percebe-se que este curso a distância obteve alto índice de respostas positivas em relação à qualidade do curso.

O acesso e uso do sistema *Moodle* para o desenvolvimento do curso foram considerados, pela maioria dos estudantes, como bons e ótimos, assim como, a qualidade do sistema, que é um dos pilares para o desenvolvimento do curso. Por meio deste ambiente, os estudantes realizam o processo de busca informacional ao acessar as aulas e fazer uso dos materiais, que nele se encontram disponíveis. Quanto ao material didático, os estudantes também demonstram estarem satisfeitos

com o seu conteúdo, pois afirmam que esses materiais oferecem subsídios necessários para se desenvolverem no curso e profissionalmente. Eles apontam também que, a interação e mediação realizada pelo tutor, e o processo de comunicação no curso são positivos. Todavia, vale considerar as pequenas ressalvas e sugestões emitidas pelos estudantes sobre a interatividade, tendo em vista o aprimoramento. De modo geral, os resultados confirmam que os estudantes aprovam o curso, por esse apresentar qualidade para o desenvolvimento da educação continuada e da capacitação profissional.

7.5 SINTESE COMPARATIVA DOS ESTUDOS DO COMPORTAMENTO INFORMACIONAL DOS ESTUDANTES EM EAD UFBA

Nesta seção é apresentada a síntese comparativa dos cursos referente aos estudos sobre o comportamento informacional dos estudantes.

A qualidade do ensino realizado pelos cursos Cecop, Cepist e Fehcab foi considerada plenamente satisfatória pelos discentes. Houve uma predominância de respostas positivas dadas pelos estudantes, ao afirmarem que os cursos são bons e ótimos. Quanto ao curso de Matemática, os estudantes consideraram o curso satisfatório, uma vez que os maiores índices da avaliação foram bom (52,9%) e regular (25,5%) (TABELA 45).

Tabela 45 – Comparação das opiniões dos estudantes sobre os cursos a distância na UFBA

Opinião dos estudantes sobre os cursos a distância				
RESPOSTA	MATEMÁTICA	CECOP	CEPIST	FEHCAB
Ótimo	8 (15,7%)	42 (60,0%)	11 (33,3%)	8 (72,7%)
Bom	27 (52,9%)	23 (32,9%)	20 (60,6%)	3 (27,3%)
Regular	13 (25,5%)	1 (1,4%)	2 (6,1%)	0 (0,0%)
Ruim	3 (5,9%)	-	-	0 (0,0%)
Não Respondeu	-	4 (5,7%)	-	0 (0,0%)
Total	51 (100%)	70 (100%)	33 (100%)	11 (100%)

Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Os materiais mais utilizados pelos estudantes nos quatro cursos a distância em estudo são: o módulo impresso pelo curso de matemática, os textos complementares no Cecop, o módulo virtual pelo Cepist e os materiais disponíveis no AVA pelo Fehcab, conforme apresentação na Tabela 46.

Tabela 46 – Comparação referente os materiais mais utilizados pelos discentes
Materiais pedagógicos mais utilizados pelos estudantes no processo de aprendizagem

RESPOSTA	MATEMÁTICA	CECOP	CEPIST	FEHCAB
Apostilas	-	4 (5,7%)	4 (12,1%)	0 (0,0%)
Materiais disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	1 (2,0%)	-	-	6 (54,5%)
Módulo impresso	32 (62,7%)	2 (2,9%)	3 (9,1%)	1 (9,1%)
Módulo virtual	11 (21,6%)	19 (27,1%)	26 (78,8%)	3 (27,3%)
Vídeos aulas feitas pelos professores	1 (2,0%)	2 (2,9%)	-	-
Textos complementares disponíveis no AVA	6 (11,8%)	34 (48,6%)	-	-
Não respondeu (outros) Textos e vídeos na mídioteca		6 (8,6%) 3 (4,3%)	- -	- -
Todos disponíveis				1 (9,1%)
Total	51 (100%)	70 (100%)	33 (100%)	11 (100%)

Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Conforme Tabela 47, o curso de Matemática concentra o maior índice de horas de estudos. 88,4% dos discentes estudam mais de 2 horas por dia. Na outra ponta, por sua vez, 87,8% dos estudantes do CEPIST se dedicam até 2 horas diariamente. Ao considerar que o primeiro é um curso de graduação e o segundo, de pós-graduação *lato sensu*, é possível apontar, ao menos, duas leituras possíveis para este fenômeno: a) um curso de graduação oferta um quantitativo maior de disciplinas que um curso de pós-graduação; portanto, necessita-se de maior carga-horária de estudos e b) há um indicativo de menor dedicação aos estudos por parte dos estudantes da pós-graduação.

Tabela 47 - Comparação referente horas dedicadas à leitura pelos estudantes dos cursos EAD

Horas de dedicação a leituras dos estudantes				
RESPOSTA	MATEMÁTICA	CECOP	CEPIST	FEHCAB
02 horas	17 (33,3%)	30 (42,9%)	8 (24,2%)	2 (36,4%)
Mais de 02 horas	23 (45,1%)	24 (34,3%)	4 (12,1%)	4 (36,4%)
Menos de 02 horas	11 (21,6%)	12 (17,1%)	21 (63,6%)	5 (45,5%)
Não Respondeu	-	4 (5,7%)	-	-
Total	51 (100%)	70 (100%)	33 (100%)	11 (100%)

Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Em relação à navegabilidade no AVA para acessar as informações e realizar as atividades solicitadas nos cursos, a maioria dos estudantes afirmou ter facilidade.

Tabela 48 - Comparação dos estudantes referente facilidade para navegar no AVA

Facilidade para navegar no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle) para acessar as informações e realizar tarefas solicitadas pelas aulas.				
RESPOSTA	MATEMÁTICA	CECOP	CEPIST	FEHCAB
Não	19 (19,6%)	12 (17,1%)	4 (12,1%)	1 (9,1%)
Sim	39 (76,5%)	54 (77,1%)	28 (84,8%)	10 (90,9%)
Não Respondeu	2 (3,9%)	4 (5,7%)	1 (3,0%)	-
Total	51 (100%)	70 (100%)	33 (100%)	11 (100%)

Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Quanto à realização da mediação entre o tutor e os estudantes, o curso de Licenciatura em Matemática é satisfatória, pois ao somar os percentuais bom e regular perfaz 78,4%. Os cursos Cecop (72,9%), Cepist (96,9%) e Fehcab (100,0%) podem ser considerados plenamente satisfatórios uma vez que ao somar o número

de estudantes que responderam bom e ótimo perfaz um percentual acima da metade dos estudantes (TABELA 49).

Tabela 49 – Comparação das respostas dos estudantes referente à mediação

A mediação entre o professor tutor e estudante na EAD				
RESPOSTA	MATEMÁTICA	CECOP	CEPIST	FEHCAB
Boa (fácil acesso, tira as dúvidas em tempo hábil, interação com o estudante).	25 (49,0%)	27 (38,6%)	18 (54,5%)	7 (63,6%)
Ótima (fácil acesso, o tutor está sempre disponível, tira as dúvidas rapidamente, interação sempre com o estudante)	7 (13,7%)	24 (34,3%)	14 (42,4%)	4 (36,4%)
Regular (acesso demorado, tira dúvidas, porém parcialmente; interage pouco com o estudante).	15 (29,4%)	12 (17,1%)	1 (3,1%)	0 (0,0%)
Ruim (acesso difícil, não tira dúvidas; quase nenhuma interação com o estudante)	2 (3,9%)	-	-	0 (0,0%)
Não Respondeu	2 (3,9%)	7 (10,0%)	-	0 (0,0%)
Total	51 (100%)	70 (100%)	33 (100%)	11 (100%)

Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Em relação à comparação entre os cursos no quesito comunicação, a maioria dos estudantes dos quatro cursos afirmou que a comunicação plenamente satisfatória, pois um percentual acima de 60,0% dos estudantes dos cursos afirmaram que sim, conforme a Tabela 50.

Tabela 50 – Comparação referente respostas dos estudantes em relação à comunicação

Comunicação entre os participantes (professor/aluno; aluno/aluno) do curso.				
RESPOSTA	MATEMÁTICA	CECOP	CEPIST	FEHCAB
Não	14 (27,5%)	9 (12,9%)	2 (6,1%)	2 (18,2%)
Sim	35 (68,6%)	56 (80,0%)	30 (90,9%)	9 (81,8%)
Não Respondeu	2 (3,9%)	5 (7,1%)	1 (3,0%)	-
Total	51 (100%)	70 (100%)	33 (100%)	11 (100%)

Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusões, pode-se afirmar que o questionamento norteador dessa pesquisa e o objetivo geral, em torno do objeto de estudo, motivaram o caminhar teórico-metodológico na trilha percorrida para identificar de que forma ocorre e se desenvolve o acesso, o uso e o comportamento dos usuários dos cursos do sistema da Educação a Distância, oferecidos pela UFBA. Sistema esse, que tem imenso potencial de crescimento no Brasil e que conta o suporte das tecnologias de comunicação e informação, na promoção da inclusão educacional para quem dela necessita, no sentido de quebrar as barreiras sócio-geográficas, de levar capacitação profissional para professores da rede pública de ensino pensando na melhoria do ensino público, com docentes mais habilitados e motivados, enfim, para todos os cidadãos que almejam uma qualificação, e não têm a possibilidade e a oportunidade de frequentarem cursos presenciais.

O histórico da EAD no Brasil mostra um percurso de incentivos ao crescimento desse sistema, idealizado há décadas, e que se vem se fortalecendo a cada iniciativa, seja por parte do governo federal brasileiro, das universidades e dos próprios discentes e docentes. Entretanto, percebe-se a partir dos dados coletados, que é preciso repensar de que forma está funcionando esse sistema, para que ajustes sejam realizados visando uma comunicação, interação e acessibilidade efetivamente eficazes, deve-se ainda refletir sobre as teorias da aprendizagem utilizadas, na participação dos usuários nos cursos de ambientação do *Moodle* e na produção dos materiais didáticos. Uma síntese dos resultados aponta para o perfil e para as considerações dos participantes da pesquisa, estudantes, professores e tutores. Apesar de em alguns cursos, não ter havido expressiva adesão dos usuários em relação a responderem os questionários, entendemos que a partir do que foi coletado, pode-se considerar como uma amostra representativa para visualizar o que foi proposto nessa investigação.

Observou-se que entre os estudantes do sistema EAD/UFBA, há uma predominância de mulheres negras, com faixa etária de 32 a 36 anos, que tiveram como motivação a capacitação profissional, para participar dos cursos, considerados como ótimos. Também identificou-se que os estudantes quase nunca buscam outras fontes de informação, se concentram sempre nas ofertadas pelos respectivos cursos, preferindo principalmente, os materiais didáticos, os módulos (virtual e

impresso) e os materiais que se encontram disponíveis no AVA. De acordo com os dados da pesquisa, estes materiais atendem as necessidades de informação da maioria dos estudantes, que realizam em média duas horas de estudos diários ao acessar as informações em casa pelo *Moodle*.

Em relação às barreiras que interferem na busca da informação para realizar as atividades exigidas no curso, a maioria declarou também não ter dificuldades. Quanto ao sistema *Moodle*, todos os aspectos analisados obtiveram respostas positivas pela maioria dos estudantes, apresentando ser satisfatório. A pesquisa também detectou que a mediação é considerada como satisfatória, embora alguns usuários da EAD tenham destacado a necessidade de melhorar a interação entre o professor-tutor e, entre esses e os estudantes, apenas no Cepist a mediação pode ser considerada plenamente satisfatória, uma vez que o percentual de bom juntamente com ótimo correspondem (96,9%). Vale ainda destacar, que os dispositivos de comunicação mais utilizados no processo de comunicação são o *fórum* e o *e-mail*, e que o processo de comunicação foi indicado como sendo satisfatório. Mas, por outro lado, alguns estudantes afirmam que os encontros presenciais com os tutores acontecem de modo irregular, em relação ao número de vezes. Por meio da pesquisa, verificou-se que, de maneira geral, o processo de ensino-aprendizagem foi avaliado como ótimo e bom, e os cursos atendem parcialmente as expectativas dos usuários, onde alguns, por meio de declarações, apresentam sugestões objetivando o aperfeiçoamento dos cursos. Ademais, neste estudo foi constatado também, que os estudantes dos cursos a distância dedicam horas para estudos, o que desmistifica a ideia de que os estudantes de cursos a distância estudam pouco ou não estudam.

A investigação também foi direcionada para professores dos cursos analisados, no entanto, obteve-se como respondentes apenas profissionais da Licenciatura em Matemática, que tem como perfil mulheres, negras, com formação em Matemática, com mestrado e doutorado, capacitação para atuar na EAD realizada pela UFBA. Constatou-se ainda que, no desenvolvimento das aulas ministradas pelos professores, não há uma teoria pedagógica definida, mas há uma preocupação com a utilização de uma linguagem adequada, compreensível, clara, detalhada e específica para essa modalidade de ensino pode-se inferir que tende ao construtivismo. A dinâmica das aulas é realizada com recursos tecnológicos, leituras, pesquisas, elaboração de textos e atividades de interação. A maioria dos

participantes dos cursos utiliza o *fórum*, o *chat* e o *e-mail* como dispositivos de comunicação.

Quanto aos tutores respondentes da pesquisa, estes são, na maioria, do sexo masculino, negros, com formação acadêmica na área de atuação, e com grau de especialistas. Segundo os dados coletados, os tutores acompanham os estudantes realizando a mediação, a orientação e a motivação e, com isto, consideram que o modelo de tutoria é satisfatório para os cursos. As dificuldades que esses profissionais enfrentam na realização das atividades estão relacionadas à baixa frequência dos estudantes, recursos didáticos e o acesso à internet.

Os cursos, de modo geral, são considerados pela maioria dos estudantes, professores e tutores como bons. No entanto, houve participantes da pesquisa que apresentaram observações importantes em relação ao material didático, à interação por parte da tutoria, e aos encontros presenciais, o que envolve a mediação de forma direta ou indireta.

A partir das análises e discussões apresentadas, sugere-se que os cursos deem atenção a alguns pontos relacionados ao fazer pedagógico como: o cumprimento dos prazos para a chegada dos materiais didáticos; a regularidade das visitas aos polos de ensino (encontros presenciais); o tempo de respostas aos questionamentos dos estudantes (interação) e para correção das avaliações. No quesito materiais didáticos, em todos os cursos são considerados satisfatórios, todavia a linguagem foi tida como complexa em alguns materiais de Licenciatura em Matemática; no Cecop, discentes, ainda que em número pequeno, informaram a necessidade de ampliação da bibliografia; no Cepist, solicitam mais materiais impressos; já no curso Fehcab, nenhum estudante apresentou sugestões. Há também sugestões como a utilização de videoconferência, vídeo-aulas e internet rápida. Em síntese, sugere-se aprimorar os sistemas de EAD com foco no usuário do sistema, nesse caso, mais precisamente, o estudante, a partir dos feedbacks dos participantes da pesquisa.

Baseado nos resultados e conclusões desta investigação é recomendável à realização de pesquisas futuras, nesses mesmos cursos e em outros da EAD, com intuito de aprofundar essa temática, tendo em vista a melhoria, a qualidade e a oferta de novas edições e cursos a distância na UFBA. Outra recomendação é um estudo mais amplo direcionado para a mediação entre os tutores e estudantes, no âmbito da Ciência da Informação, com a finalidade de investigar de que forma

acontece a mediação da informação, o estímulo, a interação e a contribuição desses elementos no processo de aprendizagem dos estudantes.

Espera-se que a realização dessa pesquisa, possa ter contribuído para a avaliação dos cursos da Educação a Distância da UFBA, de modo a motivar futuras discussões, promover a ampliação dos cursos já existentes, e criar novos, promovendo o envolvimento de todos os usuários desse sistema, para transpor os obstáculos espaço-temporais.

REFERÊNCIAS

ACORDABAHIA. 2012. Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras (UFBA). Disponível em: <<http://cursoensinoafroufba.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

ACORDABAHIA. 2013. Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras (UFBA). Disponível em: <www.acordabahia.ufba.br>. Acesso em: 12 mar. 2013.

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Ciência da Informação**, Brasília - DF, v.2, n.1, p.89-103, jan./dez. 2009.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ALVES, Gilson, et al. Educação e novas tecnologias: encontros possíveis no contexto das atuais políticas públicas? In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Kátia Siqueira de. **Educação a Distância no contexto brasileiro**: experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador: ISP/UFBA, 2007, p. 101-118.

ARAÚJO, Bohumila. Universidade Aberta do Brasil na Ufba e nos municípios baianos. In: FREITAS, Kátia Siqueira; ARAÚJO, Bohumila; FERNANDES, Regina (coord). **EAD no contexto brasileiro**: perspectivas nos municípios baianos. Salvador: ISP/UFBA, 2008. p.75-88.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. **A trajetória e os paradigmas da teoria da comunicação**. São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em: <www.faac.unesp.br/graduacao/di/downloads/Comunicação/>. Acesso em: 2 maio 2012.

_____. Correntes teóricas da Ciência da Informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p.192-204, set./dez., 2009.

_____.; PEREIRA, Giselle Alves; FERNANDES, Janaína Rozário. A contribuição de B. Dervin para a Ciência da Informação no Brasil. **Enc. Bibli: Rev. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, v. 14, n. 28, p. 57-72, 2009.

ARETIO, L. G. **La educación a distancia**: de la teoría a la práctica. Barcelona. España: Ariel S. A., 2001.

BAPTISTA, Sofia Galvão; CUNHA, Murilo Bastos da. Estudos de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. **Perspectiva em Ciência da Informação**, v. 12, n. 2, Belo Horizonte, maio/ago. 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229 p.

BARRETO, Aldo de Albuquerque. Uma história da Ciência da Informação. In: TOUTAIN, Lídia Maria Batista Brandão (org.). **Para entender a Ciência da Informação**. Salvador: EDUFBA, 2007. 242 p.

BARROS, Daniela Melaré. Ambientes mediatizados para a formação continuada dos profissionais da informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v. 3, n.2, p. 56-66, jul./dez. 2007.

_____. Os estilos de aprendizagem e o ambiente de aprendizagem Moodle. In: **MOODLE Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**. Org. Lyn Alves; Daniela Barros e Alexandra Okada. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 117-142. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/file.php/1/Moodle_1911_web.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2013.

BESSA, Dante Dinis. **Teorias da comunicação**. Brasília: UNB, 2006. ISBN 85-86290-65-3.

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAFAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**, Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>>. Acesso em: 02 jan. 2013.

BELKIN, N. J.; ROBERTSON, S. E. Information Science and the phenomena of information. J. **ASIS**, v. 27, n. 4, p. 197-204, jul./aug. 1976.

BERLO, David Kenneth. **O processo de comunicação**: introdução entre a teoria e a prática. Trad. Jorge Arnaldo Pontes. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria Geral dos Sistemas**. Tradução Francisco M. Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973. 351p.

_____. **Teoria Geral dos Sistemas**: fundamentos, desenvolvimento e aplicações. 4. ed. Tradução Francisco M. Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 360 p. ISBN 978853263904.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978. 312 p.

BORKO, H. Information science: what is this? **American Documentation**, v. 19, n. 1, p. 3-5, jan. 1968.

BORTOLIN, Sueli; ALMEIDA JR., Osvaldo Francisco de. Mediação oral literária: algumas palavras. In: VALENTIM, Marta (org.). **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 86-103.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de abril de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em 09 junho 2012.

BRASIL. Lei Ordinária n. 1254, de 04 de dezembro de 1950. Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 dez. 1950. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1254-4-dezembro-1950-362540-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. 2010. Disponível em: Disponível em: <<http://www.pne.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/PNE-vers%C3%A3o-de-impress%C3%A3o1.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2013.

_____. _____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 20 jan. 2012.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 8 de Junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 de junho de 2007, Seção 1, pág. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2012.

_____. _____. **Escola de Gestores da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14671&Itemid=947>. Acesso em 03 fev. 2013.

_____. _____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Resolução CD/FNDE nº 24 de 04 de junho de 2008**. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado à CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, nos exercícios de 2008/2009. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao24.pdf>>. Acesso em 05 fev. 2012.

_____. _____. Portaria nº 4059 de 10 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a introdução de disciplinas semi-presenciais em Instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de dezembro de 2004, seção 1, p. 34.

_____. _____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.cead.ufba.br/pdf/ptnorma2.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

_____. _____. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>; http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356>. Acesso em: 04 fev. 2012.

BRASIL. Portaria/MEC nº 1.673, de 5/10/06, **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces170_06.pdf>. Acesso em: 31 de dez. 2011.

_____. _____. Decreto Federal nº 5.800, publicado em 08 de junho de 2006, Brasília. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 27 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 25 de setembro de 2008. Estabelece normas para o credenciamento especial de instituições não educacionais para oferta de cursos de especialização. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de setembro de 2008, Seção 1, p. 14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rces005_08.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2012.

_____. _____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.175, de 12 de maio de 2010. Institui o Programa Nacional de Banda Larga – PNBL. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 maio 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7175.htm>. Acesso em: 04 jan. 2013.

_____. _____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 03 fev. 2012.

_____. Decreto 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

_____. _____. Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm>. Acesso em: 04 fev. 2012.

_____. _____. Leis e Diretrizes de Bases – LDB. Lei nº. 9.394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art80>. Acesso em: 03 fev. 2012.

BURNHAM, Terezinha Fróes. Institucionalização da educação a distância na UFBA: memórias e perspectivas. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Kátia Siqueira de (coord.). **Educação a distância no contexto brasileiro**: Experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador, 2007. p. 155-168.

CAMPELLO, Bernadete. A competência informacional na educação para o século XXI. In: A **biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-11.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Agência Câmara de Notícias. **Proposta regulamenta tutoria em educação a distância**. 12 jan. 2012. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/educacao-e-cultura/207769-proposta-regulamenta-tutoria-em-educacao-a-distancia.html>>. Acesso em: 06 fev. 2012.

CAPES, 2013. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2013.

CAPURRO, Rafael. Pasado, presente y futuro de La noción de información. **Instituto Nacional de Tecnologías de la comunicación (INTECO)**: I Encuentro Internacional de Expertos em Teorías de la información. Un enfoque interdisciplinar. León, España, 6-7 novembro de 2008.

CARVALHO, José Oscar Fontanini de; Jonatan; MOREIRA. Estudos de métodos e técnicas da Ciência da Informação aplicadas a educação a distância. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.4, n.2, p. 15-32, jul./dez.2008.

MOREIRA, Jonatan, CARVALHO, José Oscar Fontanini de. Estudo de métodos e técnicas da Ciência da Informação aplicáveis a educação a distância. In: **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.4, n.2, p. 15-32, jul./dez. 2008.

CASARINI, Elen de Castro Silva; OLIVEIRA. O uso da informação no âmbito acadêmico: o comportamento informacional de pós-graduandos da área de educação. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 17, n. esp.1, p.169-187, 2012. ISSN 1518-2924.

CEAO. Programa Preparatório para Promoção da Igualdade Etnico-racial na Educação. Disponível em: <

<http://www.ceao.ufba.br/cursoensinoafro/conteudo.php?con=56> >. Acesso em 27 dez. 2012.

CECOP2. Alerta aos cursistas. 2012. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufba/file.php/1/Arquivos/Alerta_Cursistas.pdf>. Acesso em: 02 junho 2013.

CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EM CIBERCULTURA - CIBERPESQUISA. 2009. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0291609CJEJBXD>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

COSTA, Luciana Ferreira da; RAMALHO, Francisca Arruda. Religare: comportamento informacional à luz do modelo de Ellis. **TransInformação**, Campinas, v. 22, n. 2, p.169-186, maio/ago., 2010.

_____.; SILVA, Alan Curcino Pedreira da; RAMALHO, Francisca Arruda.(Re)visitando os estudos de usuário: entre a “tradição” e o “alternativo”. **DataGramaZero** - Revista de Ciência da Informação - v.10 n.4 ago./2009.

CRESPO, I. M. **Um estudo sobre o comportamento de busca e uso de informação de pesquisadores das áreas de biologia molecular e biotecnologia: impactos dos periódicos científicos**. Rio Grande do Sul, 2005. 120 fl. (Dissertação).

CRUZ, Ruleandson do Carmo. **Redes sociais virtuais de informação sobre amor: comportamento e cultura informacional de usuários do Orkut**. Belo Horizonte, 2001. 320 fl. (Dissertação).

CUNHA, Adriana Lara; CEDÓN, Beatriz Valadares. Uso de bibliotecas digitais de periódicos: um estudo comparativo do uso do Portal de Periódicos da Capes entre áreas do conhecimento. **Perspect. Ciência da Informação**, v. 15, n. 1, Belo Horizonte, abril 2010.

Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras. Disponível em: < <http://cursoensinoafroufba.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 07 fev. 2012.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significados pedagógicos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.14, nº 1, jan./jun. 2010, p.73-78.

DURAN, Maria Renata da Cruz, et. al. **Os polos do sistema UAB e seus coordenadores nas regiões Nordeste, Norte e Sul do Brasil**. Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED). Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED). Santa Catarina: UFSCar, 2012.

Escola de Administração da UFBA. Edital de seleção pública nº 01/ 2011 para inscrição, seleção e matrícula para o curso de extensão em Gestão Hospitalar e Sistemas em Serviços de Saúde – educação à distância (ead) etapas 1 e 2. Salvador, 2011.

_____. Edital de seleção pública nº 02/ 2012 para inscrição, seleção e matrícula para o curso de extensão em Gestão Hospitalar e Sistemas em Serviços de Saúde – educação à distância (ead) etapas 3 e 4. Salvador, 2012.

FAUAT, Ana Matilde. **Comunicação organizacional e padrão de comportamento informacional de gestores e analista de risco de crédito em instituições financeiras governamentais**. Brasília: UNB, 2007. 154 f. (Dissertação).

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FACED/UFBA. Edital de abertura de processo seletivo simplificado de Tutores de 27 de agosto de 2012. Salvador: UFBA; UAB, 2012a.

_____. Escola de Gestores – Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (SECOP 2). Salvador, FACED, 2012b. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/escola-de-gestores-curso-de-especializacao-em-coordenacao-pedagogica-cecop-2>>. Acesso em: 03 fev. 2013.

_____. Edital nº 01 de 14 de janeiro de 2013.
Processo Seletivo Simplificado para Professores da Rede Básica. Curso EJA na Diversidade. Salvador: UFBA, 2013.

FERNANDES, Elisângela. O desenvolvimento da Inteligência. **Revista Nova Escola**, n. 238, dezembro 2010.

FERREIRA, Sueli Mara S. P. Estudo de necessidades de informação: dos paradigmas tradicionais à abordagem *Sense-Making*. **Documentos ABEBD**, 1997. Disponível em <http://www.eca.usp.br/nucleos/sense/textos/sumar.htm>. Acesso em 21 dez. 2012.

FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. Novos paradigmas e novos usuários da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 2, 1995. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/cienciadainformacao/index.php/ciinf/article/view/440/398>>. Acesso em: 09 dez. 2012.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. **Estudos de uso e usuários da informação**. Brasília: IBICT, 1994. 154p.

FOLHA DIRIGIDA. Educação a distância. Mudanças no MEC também incluem a extinção da SEED. Folha Dirigida, 2011. Disponível em: <<http://ead.folhadirigida.com.br/?p=4409>>. Acesso em: 18 fev. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: LEMOS, André et. al. Bohumila Araújo e Kátia Siqueira de Freitas (coord). **Educação a distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p.57-68. v.1.

GASQUE, Kelley Cristine Dias. **O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica**. Brasília: UNB, 2008. (Tese Doutorado). 240 p.

_____; COSTA, Sely Maria de Souza. Evolução teórico-metodológica dos estudos de comportamento informacional de usuários. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 39, n. 1, p. 21-32, jan./abr., 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 206 p.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010. 184 p. ISBN 9788522458233.

GOMES, Carmenísia Jacobina Aires. O significado e a prática da tutoria: registros iniciais de uma experiência. Trabalho apresentado no Congresso Internacional da ABED, 1998. Disponível em: <www.aprender.ifpa.edu.br/.../O_Significado_e_a_Pratica_da_Tutoria...>. Acesso em: 22 out. 2012.

INFOAMÉRICA. David Kenneth Berlo (1929-). Disponível em: <www.infoamerica.org/teoria/berlo1htm>. Acesso em: 14 maio 2012.

INSTITUTO DE SAÚDE COLETIVA (ISC) UFBA. Cursos de Extensão em Avaliação com Ênfase na Atenção Primária em Saúde. Disponível em: <<http://www.isc.ufba.br/noticias.php?onde=99&dono=251>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. Edital de seleção 2012 de alunos do curso de Especialização em Epidemiologia em Saúde do Trabalhador. Disponível em: <http://www.isc.ufba.br/arquivos/EDITAL_CEPIS_T_25-06_final.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2013.

INSTITUTO DE SAÚDE COLETIVA (ISC) UFBA. Seminário de educação a distância ISC-UFBA. Disponível em: <http://www.isc.ufba.br/CARTAZ_DIGITAL_2.jpg>. Acesso em: 16 ago. 2012.

INSTITUTO MONITOR. 2012. Disponível em: <<http://www.institutomonitor.com.br/Quem-somos.aspx>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

JARDIM, José Maria; FONSECA, Maria Odila. Estudos de usuários em arquivos: em busca de um estado da arte. **Datagramazero**, v. 5, n. 5, artigo 04, out./2004.

JEANNERET, Yves. **Dispositivo**. 2005. Disponível em: <<http://ensmp.net/pdf/2005/glossaire/dispositif.doc>>. Acesso em: 05 maio 2012.

JESUS, Antonio Ribeiro. Avaliação de Sistemas de Informação. In: MAGALHÃES, Ana Lúcia França; LORDELO, José Albertino Carvalho. **Instituições Públicas de ensino superior da Bahia: problemas, impasses e transformações**. Salvador: UFBA, 2002.

KAMINSKI, Steven H. Modelos de comunicação. 2012. Disponível em <http://www.shkaminski.com/Classes/Handouts/Communication%20Models.htm#_Wh at_is_a_Model?>. Acesso em: 10 jun. 2012.

LAUDON, Kenneth C.; LAUDON, Jane Price. **Sistemas de informação**. 4. ed. Trad. Dalton Conde de Alencar. Rio de Janeiro: LTC, 1999. 389 p.

LE COADIC, Yves. **A Ciência da Informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

_____. **A Ciência da Informação**. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 1996. 122 p.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL. Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE. Portal Educacional, 2012. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp>. Acesso em: 29 jan. 2013.

LEITÃO, Cleide et.al. **Elaboração de material didático impresso pra programas de formação a distância: orientações aos autores**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. 22 p.

LE MOS, André et al. **Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Bohumila Araújo; Kátia Siqueira de Freitas (coord.). Salvador: ISP/UFBA, 2005. 170 p.

_____.; CARDOSO, Cláudio; PALÁCIOS, Marcos. Revisitando o Projeto Sala de Aula no século XXI. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia Siqueira de. **Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da Ufba**. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p. 9-29.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: ED 34, 2010. 270 p.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. 461 p.

LORENZONI, Ionice. Curso de especialização ajuda educador a vencer dificuldades. Escolas de Gestores. Portal do MEC. 15 de maio de 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18674:curso-de-especializacao-ajuda-educador-a-vencer-dificuldades-&catid=222>. Acesso em: 30 maio 2013.

MARQUES, Camila. No Canadá, até o ensino fundamental tem disciplina a distância. **Folha Online**. 29 de set. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16140.shtml>>. Acesso em: 20 out. 2013.

MARTELETO, R. M. Conhecimento e sociedade: pressupostos da antropologia da informação: In: AQUINO, M. de A. (Org.). **O campo da Ciência da Informação: gêneses, conexões e especificidades**. João Pessoa: Universitária, 2002, p. 101-116.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003, 194 p.

MATTOS, Sérgio Augusto Soares de. **Um perfil da TV brasileira: 40 anos de história: 1950-1990**. Salvador: Associação Brasileira de Agências de Propaganda; A Tarde, 1990.

MAXIMINIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. Pensamento sistêmico. In: **Teorias de administração: ideias fundamentais**. 7. ed. Rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2007. p. 39-44.

MIRANDA, Antonio; SIMEÃO, Elmira. Transferência de informação e transferência de tecnologia no modelo de comunicação extensiva: a babel.com. **Información, Cultura y Sociedad**, 2004, n. 10, p. 27-40.

MODELOS DE COMUNICAÇÃO. Disponível em: <<http://www.shkaminski.com/Classes/Handouts/Communication%20Models.htm>>. Acesso em: 11 maio 2012.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **EAD: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. A educação superior a distância no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC/UNESCO, 2002. p. 272.

MORIN, Edgard. **Articular os saberes**. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. O sentido da escola. 3. ed. Rio de Janeiro: D&PA, 2001.

MORTENSEN, 1972. **Modelos de comunicação**. 1972. Disponível em: <www.shkaminski.com>. Acesso em: 26 maio 2012.

MOULIN, Nelly de Mendonça; PEREIRA, Vilma. Material impresso para educação a distância: formas e funções. **Cadernos de Estudos e Pesquisas**, ano 3, n. 5, ago. 1999, p. 27-34.

NARANJO VÉLEZ, Edilma; RÉDON GIRALDO, Nora Elena; GIRALDO ARREDONDO, Claudia María. **Evolución y tendencias de La formación de usuarios**. Medellín: Universidade de Antioquia, 2006.258p. (Bibliotecología y Lectura; 4).

NEAD - Núcleo de Ensino a Distância da UFBA. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=56248>>. Acesso em: 06 dez. 2011.

NET ESCOLA. Instituto de Saúde Coletiva da UFBA. **Edital de Seleção de Professores Tutores em Educação a Distância para o Curso de Especialização em Saúde Coletiva**: concentração em Gestão da Atenção Básica. Salvador: UFBA, 2012. Disponível em: <http://www.net-escola.ufba.br/selecao_tutores_2013>. Acesso em 26 dez. 2012.

_____. _____. **Curso de Especialização em Saúde Coletiva**: concentração em Gestão Pública Municipal - 2010. Disponível em: <http://www.net-escola.ufba.br/cursos/especializacao_saude_coletiva>. Acesso em: 19 fev. 2013.

_____. _____. **Curso de Aperfeiçoamento de Instrutores/Multiplicadores do Treinamento de Pessoal de Sala de Vacinação**. Disponível em: <<http://www.net-escola.ufba.br/node/151>>. Acesso em 19 fev. 2013.

NEVES, Bárbara Coelho; GOMES, Henriette Ferreira. A inclusão digital e o contexto brasileiro: uma experiência nos domínios de uma universidade. **Bid, Textos Universitaris de Biblioteconomia e Documentació**, Facultat de Biblioteconomia i Documentació, Universitat de Barcelona, n. 21, dez. 2008. ISSN: 1575-5886. Disponível em: <<http://www.ub.edu/bid/21/pdf/coelh2.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2013.

OLIVEIRA, Anelise de Moraes; MUNHOZ, Augusto Maciel; CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes. Análise do ambiente virtual MOODLE como tecnologia de apoio aos estudantes de biblioteconomia. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, v.1, n.1, mar. 2011.

OLIVEIRA, Gleyva Maria S. de. **Contribuições das teorias da cognição e da aprendizagem para a EAD**. Cuiabá, NEAD/UFMT, março 2007.

OLIVEN, Arabela Campos. História da educação superior no Brasil. In: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC. Coordenação Maria Susana Arrosa Soares. **Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO; IESALC, 2002. 335 p.

PEQUENO, Mauro C.; PEQUENO, Henrique Sergio L. Centro de produção de materiais didáticos digitais: a experiência do Instituto UFC Virtual. **Com Ciência Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**. 10-09-2012. Disponível: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=81&id=1005>>.

PISAT - Programa Integrado em Saúde Ambiental e do Trabalhador /Instituto de Saúde Coletiva da UFBA. Edital de Seleção de Alunos – 2012. Disponível em: <http://www.isc.ufba.br/arquivos/EDITAL_CEPIST_25-06_final.pdf; <http://www.ccvisat.ufba.br> >. Acesso em: 01 abril 2013.

PPGNEIM - PPGNEIM Programa de Pós-graduação do Núcleo de Estudos Interdisciplinar sobre a Mulher. Gênero e Diversidade na Escola (Blog) 2012a. Disponível em: < <http://gdeneim.blogspot.com.br/2012/10/sobre-o-curso.html>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

_____. Edital nº 01 de 22 de junho de 2010. Edital de abertura do processo seletivo simplificado para tutores/as em cursos online. Disponível em: < <http://www.ppgneim.ffch.ufba.br/noticias/exibir/89>>. Acesso em: 27 dez. 2012.

_____. Edital de Seleção para os Cursos de Formação em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. 18 de jul. 2012b. Disponível em: < <http://www.ppgneim.ffch.ufba.br/noticias/exibir/156>>. Acesso em: 27 dez 2012.

PERAYA, Daniel. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, S. et al. **Ciberespaço e Formações Abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed, 2002, pp. 26-52.

PEREIRA, Alice T.; SCHMITT, Valdenise; DIAS, M. R. C. **Ambiente Virtual de Aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.livrariacultura.com.br/imagem/capitulo/2259532.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2012.

PERROTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. **Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade**. 2008. Disponível em:

<<http://infoeducacaousp.blogspot.com/2008/10/infoeducacao-saberes-e-fazeresda.html>>. Acesso em: 20 maio 2012.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações e os processos cognoscitivos. 3. ed. Petropolis, RJ, Vozes, 2000. 423 p.

PONTES, Elicio Bezerra. A comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR) na Faculdade de Educação da UNB. In: **Educação Superior a Distância**: Comunidade de Trabalho em Rede (CTAR). Brasília: UNB, 2009, p. 17-36.

PRETI, Oreste. Material didático impresso na EAD: experiências e lições apre(e)ndidas. **III Encontro Nacional de Coordenadores UAB** - I Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 23 a 25 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/material_didatico_impreso_ead.pdf>. Acesso em 24 jan. 2013.

PRETI, Oreste. A Universidade Aberta do Brasil uma política de estado para o ensino superior “a distância.” Cuiabá, NEA/UAB/UFMT- janeiro 2007. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/uab_politica_de_estado.pdf>. Acesso: 12 jan. 2012.

PRETTO, Nelson De Luca; PICANÇO, Alessandra de Assis. Reflexões sobre EAD: concepções de educação. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia Siqueira de (Coord). **Educação a distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p.31-56.

PROFMAT. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Edital n.º 04, de 23 de maio de 2012. Disponível em: <<http://www.profmat-sbm.org.br/default.asp>>. Acesso em: 29 ago. 2012.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA (PROGED) – UFBA. Tutorial Moodle para professores. Disponível em: <http://videos.proged.ufba.br/Tutorial_Professor.htm>. Acesso em: 14 jun. 2013.

PROGRAMA ACORDABAHIA. Edital de abertura de inscrição para curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. 03 de set. 2012. Disponível em: <<http://www.acordabahia.ufba.br/?q=node/65>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

REDEPECT. Disponível em: <<http://www.redpect.ufba.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

RICCIO, Nícia Cristina Rocha. **Ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA: a autonomia como possibilidade**. Salvador: UFBA, 2010. 363 fl. (Tese de Doutorado).

_____. Educação a distância: uma alternativa para a Ufba? In: LEMOS, André et al. **Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Bohumila Araujo; Kátia Siqueira de Freitas (coord). Salvador: ISP/Ufba, 2005. p. 125-129.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMISZOWSKI, Alexander; ROMISZOWSKI, Hermelina. **Dicionário de terminologia de Educação a Distância**. Rio de Janeiro: ABED, 1998. 164 p.

SARAÍVA, Terezinha. Avaliação da Educação a Distância: sucesso, dificuldades e exemplo. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 21, n. 3, set./dez., 1995. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/213/2103032045.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

SCHONS, Cláudio Henrique. A Teoria Geral de Sistemas na protocooperação entre a construção do conhecimento e a educação a distância. **Anais do 4º Congresso Brasileiro de Sistemas**. Centro Universitário de Franca UniFACEF, São Paulo, 29 e 30 de outubro de 2008.

SENAC. Educação a distância. Disponível em: <<http://www.senac.br/cursos/ead-historico.html>>. Acesso em 18 jan. 2012.

SERRA, Daniela Tereza Santos. **Afetividade, aprendizagem e educação online**. Belo Horizonte: PUC/Minas, 2005. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://server05.pucminas.br/teses/Educacao_SerraDT_1.pdf>. Acesso em: 30 set. 2010.

SESU - Secretaria de Educação Superior. Portaria n. 37, de 2 de setembro de 2004. Cria Grupo de Trabalho de Educação a Distância para Educação Superior (GTEADES). Brasília, **Diário Oficial da União**, 2 setembro 2004. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/778419/dou-secao-1-09-09-2004-pg-16>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 304 p. ISBN 9788524913112.

SHANNON, C.; WEAVER, W. **Teoria Matemática da Comunicação**. Trad. Orlando Agueda. São Paulo: Difel, 1975.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. Ed. Florianópolis, UFSC, 2001. 121p.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Software livre: a luta pela liberdade do conhecimento**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. 79 p. (Coleção Brasil Urgente).

SOUZA, Antonio Carlos dos S.; ALVES, Lynn. Objetos digitais de aprendizagem e Scorm integração no Moodle. In: Moodle: **Estratégias pedagógicas e estudo de caso**. Salvador: Eduned, 2009. p. 203-233.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Tabuleiro Digital: vivências, dinâmicas e tensões: um estudo de caso**. Salvador: UFBA, 2008. 108 p. (Dissertação).

SOUZA, Juliana Cássia de; NUNES, Míriam Navarro de Castro. **Considerações acerca da função docente na educação a distância**. Simpósio Internacional de Educação a Distância SIED/Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância - ENPED: UFSCAR, 2012.

SOUZA, Luciana Cássia de; NUNES, Miriam Navarro de Castro. **Considerações acerca da função docente na educação a distância**. Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED). Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (ENPED). Santa Catarina: Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, 2012.

SOUZA, Maria Carolina Santos de. **Compondo: uma metodologia para produção do conhecimento em rede colaborativa, em educação a distância**. Salvador: UFBA, 2004. (Dissertação de Mestrado). 175p.

_____.; BURNHAM, Terezinha Fróes. Produção do conhecimento em EAD: um elo entre professor-curso-aluno. In: V Encontro nacional de ensino e pesquisa em informação – CIFORM. **Anais...2004**. disponível em: http://www.cinform.ufba.br/v_anais/artigos/mariacarolinasantos.html. acesso em: 23 jun. 2013.

STRUCHINER, Miriam; et al. Elementos fundamentais para o desenvolvimento de ambientes construtivistas de aprendizagem a distância. **Tecnologia Educacional**, v. 26, n. 142, jul./set. 1998, p. 3-11.

TABULEIRO DIGITAL. Disponível em <<http://www.tabuleirodigital.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013

TAKAHASHI, Tadao (organizador). **Sociedade da informação no Brasil**: Livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TÁLAMO, Maria de Fátima. Informação: organização e comunicação. In: Seminário de Estudos de Informação, n. 1, 1996. **Anais...** Niterói, Eduff, 1996.

TOBÓN, Sergio Tóbon. **Formación basada em competências**: pensamento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2004. 280 p.

TOSCHI, Mirza Seabra. Processos comunicacionais em EAD: políticas, modelos e teorias. **Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa**, v.3, n.2, nov. 2004.

UAB NA UFBA. 2010. Disponível em:

<<http://www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=22365#polo%20de%20apoio>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB. Decanato de Ensino de Graduação (DEG). **Universidade de Brasília**. Brasília: UAB, 2009. Disponível em: <<http://www.uab.unb.br/index.php/canais/manuais>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB. Criação e Histórico. Disponível em:

<http://www.unb.br/sobre/principais_capitulos/criacao; <http://www.uab.unb.br/index.php/institucional/historico>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2004 / 2008. Salvador: UFBA, 2004. Disponível em: <<http://www.cead.ufba.br/PDF/PDI2004-20081.pdf>>

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2012 / 2016. Salvador: UFBA, 2012b. 62p.

_____. **Plano Institucional de EAD**: 2006-2008. Disponível em: <<http://www.cead.ufba.br/PDF/PLANO%20INSTITUCIONAL%20EAD.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2012.

_____. Portaria nº 239, de 18 de maio de 2006. Disponível em: <<http://www.cead.ufba.br/Portaria.html>>. Acesso em: 30 dez. 2012.

_____. Pro-Reitoria de Ensino e Graduação. **Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares**. Salvador: UFBA, 2008a.

_____. Resolução nº 03/2005. Disponível em: <
<http://www.cead.ufba.br/Resolucao.html>>. Acesso em: 30 dez. 2012.

_____. Secretaria Geral de Cursos - SGC. **EDITAL Nº 01/2012**. Comunica a seleção para o Curso de Especialização em Gestão Escolar, em nível de pós-graduação *lato sensu*, na modalidade de educação à distância (EAD). Salvador: UFBA, 2012a. Disponível em:
 <http://www.moodle.ufba.br/file.php/10491/documentos/UFBA-EGGE_3a_EDICAO_Edital_24jul2012_Final.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2012.

_____. Seleção de tutores. Edital 01 de maio de 2008. Salvador: 2008b. 3 p.

_____. Setor de Documentação e Informação. **UFBA em números**: especial 60 anos. Salvador: UFBA, 2006.

_____. **III Seminário EAD da UFBA**: experiências, desafios e reflexões. Salvador: UFBA, 2011.

_____. Universidade Aberta do Brasil na UFBA – 2010. Disponível em:
 <<http://www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=81144>>. Acesso em: 10 de out. 2012

_____. Universidade Aberta do Brasil – UAB. Instituto de Biologia. Edital nº 01/12 Edital de abertura de processo seletivo simplificado para tutor a distância do curso de atualização em educação ambiental de 02 de agosto de 2012. Salvador, UFBA/UAB, 2012b.

_____. Universidade Aberta do Brasil – UAB. Processo seletivo simplificado de tutores à distância. Edital nº 01 de 14 de maio de 2008.b.Disponívelem:<<http://www.cead.ufba.br/PDF/Edital%20Tutores%20a%20Dist%C3%A2ncia%20SUPAC.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

WILSON, Thomas Daniel. Human information behaviour. **Informing Science**, Special Issue on information science Research, v. 3, n. 2, 2000, p. 49-55.

_____. Modelos em pesquisa comportamento informacional. **Jornal de Documentação**, v. 55, n. 3, jun. 1999. p. 249-270.

_____. Models in information behaviour research. **Journal of Documentation**, v. 55, n. 3, june 1999, p. 249-270.

_____. Um modelo de revista geral de comportamento informacional. In: **Comportamento Informacional: uma perspectiva interdisciplinar**. 1996. Cap. 7. Disponível em: <<http://informationr.net/tdw/publ/infbhav/chap7.html>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

_____; WALSH, Christina. Information behaviour: an inter-disciplinary perspective. **British Library Research and Innovation Report**, n. 10, 1996. Disponível em: <<http://informationr.net/tdw/publ/infbhav/prelims.html>>. Acesso em: 18 dez. 2012.

VALENTE, Luís; MOREIRA, Paulo; DIAS, Paulo. Moodle: moda, mania ou inovação na formação? In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (org.). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso**. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 35-54.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. (org.). **Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação**. São Paulo: Polis, 2005. 176 p. (Coleção palavra-chave, 16).

VARELA, Aida Varela. Sistema informacional, lectura y conocimiento: Gerenciando el flujo de una herramienta cognitiva hacia la alfabetización informacional. **Investigación Bibliotecológica**, v. 22, n 44, jan./abril, 2008, p. 89-102.

_____.; ANJOS, Bruno Batista dos; BARBOSA, Marilene Lobo Abreu. Estilos de aprendizagem e o ensino superior: potencializando a atitude científica. In: Barros, Daniela Melaré V.(org.). **Estilos de aprendizagem na atualidade**. Lisboa, Portugal: [s. n.], 2011, v.1.

_____. Sintonia entre o fazer profissional e o atendimento ao usuário: em foco o acesso ao Conhecimento. **Anais do XII Enancib** – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. Brasília, outubro de 2011.

VIEIRA, Eleonora Falcão Milano et al. A Teoria Geral de Sistemas, gestão do conhecimento e Educação a distância: revisão e integração dos temas dentro das organizações. **Revista de Ciências da Administração**, v.7, n.14, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/909/704>>. Acesso em: 04 out. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE SOLICITAÇÃO

Salvador, 04 de março de 2013.

A

Faculdade de Educação da UFBA (FACED)

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica - CECOP

Att.: Profª Coordenadora Iracy

Ref.: **Pesquisa acadêmica sobre Comportamento Informacional de Usuários de Sistemas de EAD na UFBA.**

Prezada Senhora,

Estamos realizando a pesquisa Comportamento Informacional de Usuários de Sistemas de EAD na UFBA junto aos participantes de alguns cursos a distancia que fazem parte da UFBA (estudantes, professores e tutores), com o objetivo de investigar como se processa o sistema de EAD nesta universidade e analisar o comportamento de busca da informação dos seus usuários.

Nesse sentido, gostaríamos de solicitar de V. Sª a participação dos componentes do curso Especialização em Coordenação Pedagógica - CECOP para fazer parte dos respondentes do questionário semi-estruturado para coleta de dados que farão parte da pesquisa.

As questões serão apresentadas de maneira a obter uma resposta representativa das práticas vivenciadas em um curso dessa natureza. Dessa forma solicitamos de V. Sª a possibilidade de permitir a disponibilização de questionários de modo online no *Google Docs* com intuito de otimizar o tempo de apreensão das respostas, pois dessa forma as questões poderão ser acessadas por meio de um link para cada tipo de participante (estudante, professor e tutor) que ficaria disponível no mês de março/2013.

Quanto à amostra, está poderá ser representada por 20 estudantes por polo (perfazendo uma amostra de 150 estudantes) e todos os 24 tutores e 12 professores.

Salientamos ainda, que os dados coletados serão analisados com finalidade de atender aos requisitos acadêmicos para a realização da dissertação de mestrado. Todas as respostas serão tratadas de modo **confidencial**, de maneira que as respostas individuais não possam vir a ser identificadas. Os dados pessoais serão mantidos de forma **sigilosa** em todas as publicações advindas dessa pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que se façam necessárias.

Desde já os nossos sinceros agradecimentos.

Atenciosamente,

Aida Varela Varela

Profª Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (ICI) da UFBA. Orientadora da Pesquisa

Iramaia Ferreira Santana

Mestranda em Ciência da Informação pelo PPGCI/UFBA.

APÊNDICE B – FICHA DE COLETA DE DADOS

FICHA DE COLETA DE DADOS		
OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Identificar e caracterizar os cursos na modalidade de EAD que a Universidade possui e verificar em que condições estes se encontram, quais são os avanços nessa modalidade de ensino.		
1	Nome da Unidade de Ensino	
2	Identificação do curso a distância	
3	Nome do coordenador	
4	Quando foi oficializada a EAD nesta unidade? A partir de que documento?	
5	Porque foi adotado o curso EAD? Qual é o objetivo do curso?	
6	Qual é a carga horária total do curso e o número de horas aula?	
7	Quem são os sujeitos alvo do curso?	
8	Como ocorre o processo seletivo?	
9	Quantas turmas foram ofertadas? Em que ano? Número de vagas? Qual o número de estudantes aprovados? Qual o número de estudantes matriculados? Quantos estudantes evadiram? Quantos estudantes formaram?	
10	Qual é a justificativa para a oferta do curso?	
11	Como se encontra o curso hoje e quais mudanças ocorreram desde a sua criação?	

12	Como é a estrutura do curso? Totalmente a distância ou semipresencial? Como se dá a tutoria?	
13	Quantos são os polos de ensino e onde estão situados?	
14	Quantas vezes há encontros com os estudantes nos polos de ensino? Qual o objetivo dos encontros?	
15	Há parcerias no curso? Quais?	
16	Quanto aos profissionais envolvidos neste curso há:	
17	Qual é o sistema de informação adotado para dar suporte aos cursos oferecidos?	
18	Quais são as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do curso?	

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES

a) Nome: _____

b) Faixa etária:

17 a 21

22 a 26

27 a 31

32 a 36

37 a 41

42 a 46

47 a 51

Acima de 51

Aperfeiçoamento

Especialização

Mestrado

d) Sexo: Feminino Masculino

e) Cor/raça:

Preta

parda

Amarela

Indígena

branca

c) Titulação:

Graduação

1 - Qual o curso a distância que você estuda na UFBA?

2 - Quais são as motivações que levam você a realizar o curso a distância?

Falta de tempo para realizar um curso presencial

Distanciamento geográfico de uma faculdade ou universidade presencial

Referências sobre a qualidade do curso

Capacitação profissional

Outros. Quais _____

3 – Qual é a sua opinião sobre o ensino a distância que você cursa na UFBA?

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

Justifique _____

4 – De que maneira você acessa as aulas do seu curso a distância? Descreva.

5 - Quais são os materiais pedagógicos oferecidos pelo curso EAD da UFBA mais utilizados por você no seu processo de aprendizagem?

Módulo impresso

Módulo virtual

e-books

Apostilas

textos complementares disponíveis no Moodle

CD

Outros. Quais _____

6 – Estes materiais atendem as suas necessidades informacionais?

Sim

Não

Por quê? _____

7 - O curso a distância requer horas de dedicação a leituras e estudos individuais por parte dos estudantes. Quantas horas por dia você se dedica aos estudos voltados para este curso a distância?

Menos de 02 horas

02 horas

Mais de 02 horas

Nenhuma

8 - Onde você acessa as informações para realizar os seus estudos do curso a distância:

Laboratório do polo

Biblioteca

Em casa

Trabalho

Lan House

Outros locais. Quais? _____

9 – Quais são as fontes de informação que você utiliza para realizar as tarefas solicitadas nas aulas de EAD? (Assinale todas as respostas que forem pertinentes).

Obras de referência (dicionários, enciclopédias)

Livros impressos

E-books (livros eletrônicos e/ou digitais)

Periódicos impressos (jornais, revistas)

Periódicos eletrônicos (jornais, revistas)

Teses, monografias, dissertações, relatórios

Internet (base de dados, Google, Yahoo, Scielo, Altavista)

Informações e materiais disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle)

Módulo impresso ou virtual do curso

materiais complementares do curso

Anais de congresso

Outras. Especifique? _____

10 - Quais são as dificuldades que você encontra na busca da informação para realizar as tarefas solicitadas nas aulas de EAD?

Dificuldade de acessar os mecanismos de buscas na Internet

Dificuldade no acesso do Ambiente virtual de Aprendizagem (Moodle)

Desconhece as bases de dados e sites de busca de informação

Não sabe como realizar a busca da informação desejada

O laboratório de informática do polo é ineficiente.

Nenhuma

Outras. Quais? _____

11 - Você conhece e manuseia bem o Ambiente Virtual de Aprendizagem (sistema Moodle) utilizado pela UFBA?

Sim

Não

12 - Este ambiente virtual dá o suporte necessário para o andamento do seu curso?

Sim

Não

Explique _____

13 – Você tem facilidade para navegar no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle para acessar as informações e realizar tarefas solicitadas pelas aulas?

Sim

Não

Por quê? _____

14 - Você recebeu algum tipo de treinamento para a utilização do sistema Moodle para acessar as aulas e o seu conteúdo?

Sim. Curso de Ambientação no Moodle

Não

Outro. Qual? _____

15 - Qual o seu conhecimento em relação ao sistema Moodle utilizado pelo curso EaD para ter acesso às aulas e materiais *online*. (Marque uma resposta apenas).

Ruim (desconhece todas as funções do sistema)

Regular (desconhece apenas algumas funções do sistema)

Bom (conhece e compreende as funções do sistema de modo satisfatório para realizar as atividades)

Ótimo (conhece, compreende e manuseia bem todas as funções do sistema)

Nenhum

16 – Ao utilizar o (AVA) no sistema Moodle, para acessar as aula e atividades, como você o avalia quanto à sua qualidade:

QUALIDADE	Ótima	Boa	Regular	Ruim
Acessibilidade				
Orientação para navegabilidade (auto-explicativo)				
Hipertextos, textos, informações (clareza, atualidade das informações, coerente com a temática da aula)				
Interface (visualização dos materiais disponíveis, cores, figuras, som, fonte tipográfica)				
Interatividade (fórum, chat, animações)				

17 - A mediação entre o professor tutor e estudante na EAD é importante no processo de ensino-aprendizagem nesta modalidade de ensino em que o professor e o estudante se encontram fisicamente distantes. Como tem sido essa mediação no curso?

- Ótima (fácil acesso, o tutor está sempre disponível, tira as dúvidas rapidamente, interagem sempre com o estudante)
- Boa (fácil acesso, tira as dúvidas em tempo hábil, interagem com o estudante).
- Regular (acesso demorado, tira dúvidas, porém parcialmente; interage pouco com o estudante).
- Ruim (acesso difícil, não tira dúvidas; quase nenhuma interação com o estudante).

18 - Quantas vezes ocorrem os encontros com o professor tutor?

- Nenhuma
- Uma única vez
- Semanal
- Mensal
- Bimestral
- Semestral
- Outros. Quais? _____

19 - Como se dá o processo de comunicação e interação entre os estudantes, professor e tutor no processo ensino e aprendizagem? (assinale todos os que forem pertinentes).

- E-mail
- Chat
- Fórum
- Lista de discussões
- Blog
- Face-a-face
- Outros. Quais? _____

20 - O processo de comunicação entre os participantes (professor/aluno; aluno/aluno) do curso acontece de maneira satisfatória?

- Sim
 - Não
- Justifique _____

21 - Você concluiu o curso?

22 - O curso no qual você participa atende as suas expectativas?

- Sim
- Não

23 - De modo geral, como você avalia o processo de ensino e aprendizagem do curso na modalidade a distância na UFBA?

- Ótimo
 - Bom
 - Regular
 - Ruim
- Justifique: _____

10 - Como você realiza a busca pelas informações para realizar as atividades e pesquisas solicitadas nas aulas. Descreva.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO AOS TUTORES

a) **Nome:** _____

b) **Sexo:** () Feminino () Masculino

c) **Cor/raça:**

() Preta

() parda

() Amarela

() Indígena

() branca

1 - Qual sua formação acadêmica?

2 - Qual a sua titulação:

() Graduação

() Aperfeiçoamento

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

3 – Você tem algum tipo de capacitação para atuar como tutor?

() Sim

() Não

Caso a resposta seja afirmativa, qual? _____

4 - Qual o curso a distância que você atua na UFBA?

5 – Como ocorre o processo de comunicação entre o tutor, o professor e a coordenação do curso?

6 - O processo de comunicação entre tutor e estudante do curso acontece de maneira satisfatória?

() Sim

() Não

Justifique _____

7 - Você conhece e manuseia bem o Ambiente Virtual de Aprendizagem (sistema Moodle) utilizado pela UFBA?

() Sim

() Não

8 - Este ambiente virtual dá o suporte necessário para o desenvolvimento das suas atividades no curso em que atua?

() Sim

() Não

Explique _____

9 - Você recebeu algum tipo de treinamento para a utilização do sistema Moodle para acessar as aulas e o seu conteúdo?

Sim. Curso de Ambientação no Moodle

Não

Outro. Qual? _____

10 – Em que linha pedagógica se desenvolve o processo de mediação?

11 – Descreva o processo de tutoria?

12 – O modelo de tutoria adotado pelo curso que você atua é satisfatório?

sim

Não

Justifique _____

13 - Quais são as ações desenvolvidas pelo tutor para motivar os estudantes a acessar o sistema Moodle e realizar seus estudos e atividades?

14 - Quais são as dificuldades encontradas no desempenho das suas atividades como tutor?

15 – Quais são as fontes de informação ou material complementar para apoiar as suas atividades de tutoria? (Assinale todas as respostas que forem pertinentes).

Obras de referência (dicionários, enciclopédias)

Livros impressos

E-books (livros eletrônicos e/ou digitais)

Periódicos impressos (jornais, revistas)

Periódicos eletrônicos (jornais, revistas)

Teses, monografias, dissertações, relatórios

Internet (base de dados, Google, Yahoo, Scielo, Altavista)

Informações e materiais disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle)

Módulo impresso ou virtual do curso

Materiais complementares do curso

Anais de congresso

Outras. Especifique? _____

16 - Como você vê o ensino a distância a partir do curso que você atua na UFBA?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Nome: _____

1 - Qual é a sua formação acadêmica?

2 - Você tem alguma capacitação para trabalhar com EAD?

Sim Não

3 - Qual o curso fez e o que destacaria como aprendizado deste(s) curso(s)?

4 - Qual a instituição que você aprendeu a elaborar a aula para um curso de EAD?

5 - O que é básico na sua elaboração?

6 - Quais são as exigências para produzir materiais didáticos para EAD?

7 - Qual é o perfil de um(a) professor(a) autor(a) de materiais didáticos exigido pela UFBA?

8 - Qual é a teoria de aprendizagem que você adota para a elaboração do material didático:

Behaviorismo

Construtivismo

Nenhuma

Outra. Qual? _____

9 - Qual é o foco da sua aula (marque as alternativas que forem pertinentes):

No estudante

No conteúdo

Na aprendizagem

Na emancipação

Na memorização dos conteúdos

Na autonomia do pensar

No reforço

Na criticidade do estudante

Na instrução programada

Outros. Quais? _____

10 – Quais os materiais didáticos elaborados para o ensino a distância no curso de sua atuação?

Módulos impressos

Módulos virtuais

Apostilas

textos complementares

material audiovisual

vídeos

Outros. Quais? _____

11 – Ao término da elaboração desses materiais para serem utilizados pelos estudantes há participação de outros profissionais para adequá-los ao sistema de EAD?

Sim Não

Em caso de resposta positiva, são eles: programador web designer pedagogo

Outros. Quais? _____

12 - Como é a dinâmica das aulas do curso a distância que você atua na UFBA?

13 – Você recebeu algum tipo de treinamento para a utilização do sistema Moodle para ministrar as aulas a distância?

Sim. Curso de Ambientação no Moodle

Não

Outro. Qual? _____

14 – Como ocorre a comunicação e a interação no processo de ensino-aprendizagem entre o professor tutor e os estudantes?

15 - Quais são os dispositivos mais utilizados no processo de comunicação e interação entre os professores/estudantes, estudantes/estudantes?

blog e-mail fórum chat outros. Quais _____