



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARTA FERNANDES GARCIA

**AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE CURSOS DE
LICENCIATURAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
NA PERCEPÇÃO DE SEUS ESTUDANTES**

CAMPINAS

2018

MARTA FERNANDES GARCIA

**AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE CURSOS DE
LICENCIATURAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
NA PERCEPÇÃO DE SEUS ESTUDANTES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dirceu da Silva
Coorientadora: Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA MARTA
FERNANDES GARCIA E ORIENTADA PELO PROF. DR.
DIRCEU DA SILVA

CAMPINAS

2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CNPq, 142082/2014-7

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Pablo Cristian de Souza - CRB 8/8198

Garcia, Marta Fernandes, 1984-
G1651a Avaliação da qualidade de cursos de licenciaturas na modalidade a distância na percepção de seus estudantes / Marta Fernandes Garcia. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Dirceu da Silva.
Coorientador: Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Qualidade da educação a distância. 3. Formação pedagógica. 4. Didática. 5. Avaliação. I. Silva, Dirceu da. II. Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Quality assessment of distance learning teacher-training courses from students' perceptions

Palavras-chave em inglês:

Teacher training
Quality in distance Education
Pedagogical training
Didactics
Evaluation

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Dirceu da Silva [Orientador]
Soely Aparecida Jorge Polydoro
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Nonato Assis de Miranda
Estéfano Vizconde Veraszto

Data de defesa: 14-12-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE CURSOS DE
LICENCIATURAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA
NA PERCEPÇÃO DE SEUS ESTUDANTES**

Autora: Marta Fernandes Garcia

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Dirceu da Silva

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Prof. Dr. Estéfano Vizconde Veraszto

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2018

Dedicatória

Para minha mãe Conceição, meu anjo da guarda. Sempre sábia e acolhedora. Obrigada pela mão firme e carinhosa que me ampara e incentiva em todos os momentos. A sua sabedoria sobre a vida me inspira e o seu abraço de mãe enche minha alma de alegria. Impossível descrever o tamanho da minha felicidade e do meu orgulho em ter uma mãe tão amorosa e batalhadora.

Para você, com muito amor e gratidão.

Agradecimentos

A Deus, pelas oportunidades da vida e pela força para sempre seguir a caminhada.

Ao professor Dirceu da Silva, que com grande carinho e profissionalismo me orientou por todos estes anos. Faltam-me palavras para agradecer pelos ensinamentos sobre tantas coisas, pela amizade construída, pela generosidade e pelas agradáveis conversas. Muito obrigada por ter acreditado em mim. Sinto-me honrada por ter tido você como meu orientador.

À professora Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, que competentemente coorientou esta pesquisa. Obrigada pela seriedade, pelo convívio rico em aprendizagens e por todos os nossos encontros que muito me ajudaram na realização desta investigação. Com você aprendi muito sobre educação superior e comprometimento.

À professora Angela Benson, que com carinho me acolheu durante o estágio de pesquisa nos Estados Unidos. Obrigada por compartilhar experiências, pelas sugestões de leitura e por ter auxiliado no contato interno.

Aos professores Nonato Miranda, Aline Reali, Soely Polydoro e Estéfano Veraszto pela leitura atenta e pelas ricas contribuições oferecidas na banca de doutorado.

Aos professores Daniel Mill, Elizabeth Almeida, Klaus Schlünzen, Marcio Berbat, Cintia Boll, Marie Jane, Gustavo Killner e Edson Inforsato, pelas contribuições a este trabalho.

Aos estudantes de cursos de licenciatura a distância que, gentilmente, participaram desta pesquisa.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos de doutorado durante dois anos.

Ao IFSP, pela licença concedida para dedicação ao doutorado.

Ao Guilherme, meu companheiro da vida, pelo amor, paciência e carinho durante esta longa jornada. Você é um grande homem que admiro muito! Obrigada por entender minhas ausências e incentivar meus sonhos. Obrigada pela convivência leve e alegre e por extrair de mim os mais belos risos.

Aos meus irmãos Marcos e Márcio, meus exemplos de determinação e superação. Obrigada pela ajuda, incentivo e conselhos. Tenho muita sorte em ter crescido ao lado de vocês!

Aos meus pais, Conceição e Martírio, meus alicerces, e a todos da minha querida família, pelo incentivo constante.

Ao amigo Cassio Riedo, sempre disposto a ajudar e a escutar. Obrigada pelas conversas agradáveis e reflexões.

Aos queridos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES, pelas reflexões, convivência prazerosa e apoio em diferentes momentos da realização desta pesquisa.

À amiga Sara Badra, que me acolheu em Campinas e com quem dividi alegrias e angústias.

Aos funcionários da secretaria da pós-graduação e da biblioteca da FE/UNICAMP, em especial à Nadir e à Marcia, pelo carinho, disponibilidade e presteza.

Às amigas Joice Domingos, Ana Luiza Cabral, Ângela Cancherini, Silvia Andalécio, Daniela Bertolucci, Andrea Rodrigues e Alessandra Mesquita, que de perto ou de longe torcem por mim e tornam minha caminhada mais feliz.

A todos os amigos que fiz durante o estágio nos Estados Unidos, pela acolhida, pela generosidade e pela convivência alegre. Lembro sempre emocionada dos gestos de carinho e auxílio.

A todos os professores que contribuíram para minha formação ao longo da minha vida e que marcaram minha história. Obrigada pelos ensinamentos, pela oportunidade do diálogo e pelo incentivo. Obrigada pelas provocações que tanto me ajudaram a avançar e a desejar estudar cada vez mais na busca por ser uma boa professora.

A todos que, de algum modo, me ajudaram durante esta caminhada. São como anjos que nos amparam... Muito obrigada!

*Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas outras.*

A lição de pintura, João Cabral de Melo Neto

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as dimensões que promovem a qualidade da formação de professores a distância e compreender a percepção que estudantes do penúltimo e último ano de cursos de licenciatura a distância possuem sobre a qualidade da sua formação acadêmica. Para tanto, foi construída e validada uma escala de atitude do tipo Likert, nomeada Escala de Avaliação de Cursos de Licenciatura a Distância – EALDIS, utilizada para obtenção de dados junto aos alunos de diferentes cursos de licenciatura a distância do país, provenientes de instituições públicas e privadas. O processo de construção da escala partiu de uma profunda revisão da literatura na área da educação a distância, focalizando concepções e indicadores de qualidade, bem como instrumentos nacionais e internacionais que possuam o mesmo objetivo que esta pesquisa ou similar. Com a intenção de obter dados que auxiliassem na construção da escala, sobretudo, na dimensão da formação pedagógica, também foram aplicados questionários em professores especialistas na área de formação de professores a distância. A escala final contém oito fatores (formação pedagógica, corpo docente, estudantes, suporte institucional, tecnologia e suporte tecnológico, material didático, processo de ensino e aprendizagem e satisfação com a EaD) e 83 itens. Os dados coletados a partir da aplicação da escala foram analisados por meio da análise fatorial confirmatória e os provenientes dos questionários pela análise de conteúdo. Também foram utilizadas estatísticas descritivas e cruzamento de dados. Os resultados evidenciaram, de maneira geral, satisfação com os cursos de licenciatura a distância, tanto por parte dos estudantes provenientes de instituições públicas (77,1% da amostra) quanto os de instituições privadas (22,9% da amostra). Há, contudo, alguns pontos que exigem maior atenção, sobretudo, quanto à avaliação, à infraestrutura, ao incentivo da pesquisa e atividades extracurriculares, ao suporte tecnológico, à interação com o professor autor da disciplina e ao estágio. Ainda, o tempo de duração de alguns cursos não atende ao disposto na atual legislação. Quanto ao perfil dos estudantes, pode-se dizer que está de acordo com o apontado pela literatura, em que a maioria trabalha, é do sexo feminino, com idade média superior aos alunos de cursos presenciais e com renda baixa ou média. Tendo em vista a abrangência e o crescimento do oferecimento de cursos a distância no Brasil, sobretudo, na área de formação de professores, o desenvolvimento desta pesquisa pretende contribuir com conhecimentos acerca dos fatores que promovem qualidade na EaD, bem como com um instrumento validado teórica, semântica e estatisticamente para avaliação da qualidade de cursos de licenciatura a distância.

Palavras-chave: Formação de Professores. Qualidade da Educação a Distância. Formação Pedagógica. Didática. Avaliação.

Abstract

The objective of this research was to investigate the factors that promote the quality of distance learning teacher-training courses and to understand the perceptions that those students, in their penultimate and final year of undergraduate distance courses, have on the quality of their academic training in distance learning education. For this, a Likert-type attitude scale was created and validated, called Distance Learning Teacher Training Course Evaluation Scale – DLTTCES, which was used to obtain data from the students in different distance learning teacher-training courses from both public and private institutions in the country. The process of constructing the scale began with a thorough literature review on distance education, focusing on conceptions and indicators of quality, as well as national and international instruments that have the same or similar objectives as this research. In order to obtain data for the construction of scale, especially in the dimension of pedagogical training, questionnaires were also applied to specialist teachers in the field of distance learning teacher-training course. The final scale includes eight factors (pedagogical training, faculty, students, institutional support, technology and technological support, didactic material, teaching and learning processes and satisfaction with Distance Learning Education) as well as a further 83 items. The data collected from the application of the scale was analyzed through confirmatory factor analysis and the data from the questionnaires was analyzed through content analysis. Descriptive statistics and data cross-referencing were also used. Generally, the results showed satisfaction with distance learning courses, both by students from public (77.1% of the sample) and by private institutions (22.9% of the sample). However, there are some points that require more attention, in particular those regarding: evaluation, infrastructure, research incentives, extracurricular activities, technical support, interaction with the teacher online and finally, internships. In addition, the duration of some courses do not meet the provisions of current legislation. As far as the profile of the students is concerned, it can be said that this correlates with the literature, in which the majority of students are employed, are female, have an average age that is higher than students of on-site learning courses and are from low or medium income backgrounds. In view of the breadth and growth of distance learning courses offered in Brazil, especially in the field of teacher training, the development of this research aims to contribute to the knowledge about the factors that promote quality in Distance Learning Education, together with validated theoretical instruments, semantically and statistically to evaluate the quality of undergraduate distance learning teacher training courses.

Keywords: Teacher Training. Quality in Distance Education. Pedagogical Training. Didactics. Evaluation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Cursos e Matrículas em Cursos de Licenciatura a Distância (2015)	20
Tabela 2 -Valores da qualidade de ajuste do modelo	177
Tabela 3 - Valores das cargas cruzadas das Vos nas VLs	178
Tabela 4 - A avaliação da validade preditiva (Q^2) e do tamanho do efeito (f^2)	180
Tabela 5 - Valores dos testes t para as relações entre construtos do modelo ajustado	181
Tabela 6 -Valores dos testes t para as relações entre variáveis e construtos do modelo ajustado	182
Tabela 7 - Indicador de Coeficientes de Caminho (β)	184
Tabela 8 - Distribuição das respostas válidas e faltantes	185
Tabela 9 - Distribuição dos respondentes em relação à faixa etária	185
Tabela 10 - Distribuição dos respondentes em relação ao estado civil	186
Tabela 11 -Distribuição dos respondentes em relação ao número de filhos	186
Tabela 12 -Distribuição dos respondentes em relação ao curso de licenciatura frequentado	187
Tabela 13 -Distribuição dos respondentes em relação ao tipo de curso	187
Tabela 14 -Distribuição dos respondentes em relação ao semestre que está cursando	188
Tabela 15 -Distribuição dos respondentes em relação ao tempo de formado (em meses)	188
Tabela 16 -Distribuição dos respondentes em relação à natureza da instituição	189
Tabela 17 -Distribuição dos respondentes em relação ao Estado a que pertence a instituição	189
Tabela 18 -Distribuição dos respondentes em relação ao Estado a que pertence o seu polo	190
Tabela 19 -Distribuição dos respondentes em relação ao tempo de duração do curso	191
Tabela 20 -Tempo de duração do curso x natureza da instituição	192
Tabela 21 -Distribuição dos respondentes em relação ao emprego	192
Tabela 22 -Distribuição dos respondentes em relação à faixa de renda mensal da família	193
Tabela 23 -Distribuição dos respondentes em relação ao número de horas semanais de dedicação ao curso, excluindo-se os momentos presenciais	194
Tabela 24 -Distribuição dos respondentes em relação ao emprego na área da educação	194
Tabela 25 -Distribuição dos respondentes em relação à conclusão de uma graduação anterior	196
Tabela 26 -Distribuição dos respondentes em relação ao curso de graduação anteriormente concluído	196

Tabela 27 -Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do construto Formação Pedagógica	198
Tabela 28 - Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do construto Corpo Docente	207
Tabela 29 - Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Estudantes	212
Tabela 30 -Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do construto Suporte Institucional	213
Tabela 31 -Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Tecnologia e Suporte Tecnológico	217
Tabela 32 -Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Material Didático	219
Tabela 33 -Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Processo de ensino e aprendizagem	222
Tabela 34 -Frequência dos instrumentos de avaliação utilizados nos cursos de licenciatura a distância	225
Tabela 35 -Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Satisfação com a EaD	229

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias e indicadores de qualidade segundo Phipps e Merisotis (2000)	89
Quadro 2 - Categorias e indicadores de qualidade segundo Shelton e Isernhagen (2012)	91
Quadro 3 - Categorias e indicadores de qualidade segundo Schindler e colaboradores (2015)	94
Quadro 4 - Dimensões essenciais da qualidade de cursos de licenciatura a distância	119
Quadro 5 - Aspectos da qualidade na EaD	121
Quadro 6 – Categorização referente à pergunta 1	141
Quadro 7 - Categorização referente à pergunta 2	143
Quadro 8 - Especialistas que realizaram a validação teórica da escala.	146
Quadro 9 - Respondentes que realizaram a validação semântica da escala	155
Quadro 10 - Construtos e assertivas	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do Número de Matrículas de Graduação na Modalidade a Distância	21
Gráfico 2 -Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil – 2006-2016	21

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo Final da Escala	176
--	------------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC – Análise Fatorial Confirmatória
AFE – Análise Fatorial Exploratória
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVE - Average Variance Extracted (Variância Média Extraída).
BASIS - Banco Nacional de Avaliadores do SINAES
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CC – Conceito de Curso
CI – Conceito de Instituição
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CPC – Conceito Preliminar de Cursos Superiores
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD – Educação a Distância
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ERIC – Education Resources Information Center
IC - Iniciação Científica
IES – Instituição de Educação Superior
IPES – Instituição de Educação Superior
IHEP – Institute for Higher Education Policy
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SERES - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo
VO – Variável Observável
VL – Variável Latente
VUNESP – Fundação para o Vestibular da Unesp

Sumário

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	28
1.1 – A formação pedagógica em cursos de licenciatura: a construção do conhecimento profissional docente	28
1.2 - Educação a distância e a formação de professores no Brasil: entre críticas e enaltecimentos	38
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO SUPERIOR E A QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA.....	46
2.1 - Qualidade da Educação Superior	46
2.2 - Qualidade da Educação Superior a Distância	61
CAPÍTULO 3 - INSTRUMENTOS E INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	85
3.1 - Identificação de Indicadores de qualidade da Educação a Distância	85
3.1.1 - Indicadores Internacionais	85
3.1.2 - Indicadores brasileiros	95
3.2 - Breve revisão de instrumentos de avaliação da qualidade da educação a distância	105
3.3 - A qualidade na formação de professores a distância: a visão de especialistas na área.....	135
CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	145
4.1 Caracterizações da pesquisa.....	145
4.2 - Construção da Escala	145
4.3 - Descrição do processo de validação teórica da escala por especialistas	147
4.4 - Descrições do processo de validação semântica da escala	154
4.5 - Aplicação da escala.....	170
4.6 – Técnicas para a análise dos dados.....	171

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	173
5.1 – Análise Fatorial Confirmatória (AFC): validação do modelo proposto	173
5.2 – Caracterização dos participantes da pesquisa	185
5.3 – Análise da frequência de resposta aos indicadores	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS	242
ANEXOS	274
APÊNDICES	259

INTRODUÇÃO

A qualidade na educação de forma geral e, em especial, da educação superior é um tema que, por sua relevância, tem sido continuamente discutido por ser preocupação constante dos diferentes profissionais da área. A questão da qualidade interfere no desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, dos profissionais e é imprescindível na construção de uma sociedade que se deseja justa e preocupada com seus cidadãos.

A qualidade da educação superior se constitui em campo complexo e sua associação com a avaliação tem fundamentado ações políticas e direcionado os rumos de projetos e programas educacionais. Desta forma, temos presenciado a criação e/ou reformulação de políticas públicas educacionais com o discurso de contribuir para a melhoria da educação ainda que, efetivamente, isto não ocorra.

No cenário da educação superior, quando se trata da discussão sobre avaliação da qualidade da educação superior a distância, a complexidade se torna ainda maior, em decorrência de, pelo menos, dois aspectos: (1) a relativamente recente história da educação a distância online e da própria avaliação da educação superior no Brasil e (2) as diferenças de tempo, espaço e organização curricular da educação a distância em relação à educação presencial.

As transformações sociais e os avanços tecnológicos têm provocado significativas mudanças na educação, permitindo o surgimento de novas práticas sociais de ensino e aprendizagem e o investimento em políticas de formação de professores que fazem uso intenso de tecnologias para se concretizarem. A evolução no campo das tecnologias possibilitou o nascimento da quarta geração da educação a distância, via internet, ao lado das três anteriores que são: correspondência, telecomunicação e telemática (GARCÍA ARETIO, 2003; PEREIRA; MORAES, 2010). Esta quarta geração permitiu a rápida e intensa comunicação entre pessoas de diferentes lugares, de forma síncrona ou assíncrona, por meio de diferentes ambientes virtuais (plataformas computacionais), que nasceram com o propósito de se constituírem em espaços de aprendizagens para sujeitos que estão geograficamente distantes uns dos outros e de uma instituição de ensino. As características da quarta geração da EaD têm sido encaradas como promissoras para a implementação de programas de formação de profissionais, em especial, de professores.

É comum o argumento de que a educação a distância via internet viabiliza, como afirmam Prado e Almeida (2009), a solução para problemas relacionados com a democratização da educação, tanto na formação inicial quanto na continuada de diferentes profissionais. Certamente, em um país com dimensões continentais e onde o número de pessoas que frequentam o ensino superior ainda é baixo¹, torna-se fundamental expandir o acesso a este nível de ensino e a educação a distância tem contribuído neste sentido.

Desde 2001, temos presenciado no campo da educação superior um crescimento vertiginoso da EaD, sobretudo, na área das licenciaturas. Isso ocorre, em boa parte, por conta da ampliação do acesso à internet (NOVAK, 2002), pela equiparação legal da graduação a distância à presencial (GATTI; BARRETTO, 2009) e pela adoção desta modalidade em políticas públicas educacionais para atingir metas de formação inicial e continuada de professores, desejo expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, “Art. 80º. 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, 1996). Foi esse artigo que introduziu, oficialmente, a educação a distância no sistema brasileiro de ensino.

O Plano Nacional de Educação - PNE 2014 – 2024 (BRASIL, 2014) também se manifesta favorável ao uso da modalidade de educação a distância para alcançar metas de ampliação da oferta de vagas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e em cursos de graduação, especialmente por meio da Universidade Aberta do Brasil. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2009), por sua vez, apresenta a educação a distância e as TIC, de maneira geral, como caminho para a expansão do ensino superior, bem como possibilidade de efetivação de uma nova abordagem capaz de contribuir para a qualidade da educação e para a diminuição da carência de formação de professores. Tal carência pode ser observada nos dados do INEP (2014), que evidenciam ser ainda significativo o número de docentes atuando na educação básica brasileira sem a correspondente formação em nível superior: 25, 2% do total de 2.141.676 de docentes.

A Tabela 1 mostra dados sobre o número de cursos e matrículas na área da educação a distância, bem como sua distribuição na rede pública e privada. É possível

¹ De acordo com o Observatório do PNE, a porcentagem de matrículas da população entre 18 e 24 anos na Educação Superior, em 2015, era de 18,1%, incluindo pós-graduação. Para consultar outros dados, bem como acompanhar o andamento das metas do Plano Nacional de Educação, acesse: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior>

perceber que o curso de Pedagogia a distância possui número de cursos e, principalmente, de matrículas muito superior aos demais e que seu oferecimento está concentrado no setor privado com 92,41% das matrículas.

Tabela 1 - Número de Cursos e Matrículas em Cursos de Licenciatura a Distância (2015)²

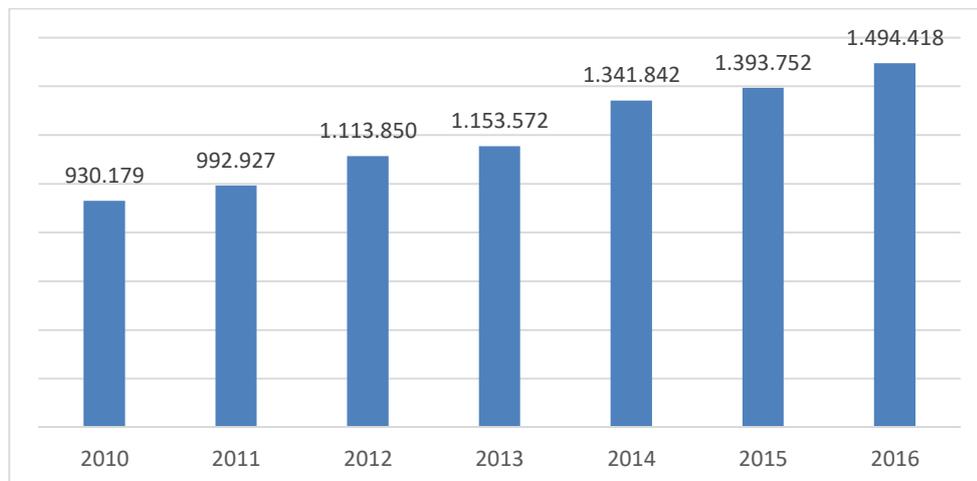
Curso	Nº de Cursos			Matrículas		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Pedagogia	126	46	80	342.495	25.972	316.523
Matemática	64	39	25	28.567	11.165	17.402
Português	56	26	30	24.591	9.484	15.107
História	46	16	30	16.185	7.051	9.134
Biologia	46	29	17	31.547	5.640	25.907
Geografia	39	17	22	16.103	3.801	12.302
Educação Física	19	12	7	41.416	1.657	39.759

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2016b).

A tabela 1 também evidencia que, apesar dos cursos de formação de professor de Matemática, Biologia e Educação Física possuírem maior quantidade de cursos no setor público, suas matrículas estão concentradas na esfera privada. Como dado complementar, a sinopse estatística da educação superior de 2015 (INEP, 2016a) aponta que há 1.473 cursos de graduação a distância, sendo 621 na área da educação (42,15%).

² Em decorrência do espaço, optamos por evidenciar cursos que possuem número expressivo de matrículas. Para saber dados de demais cursos e áreas, consulte: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

Gráfico 1 - Evolução do Número de Matrículas de Graduação na Modalidade a Distância

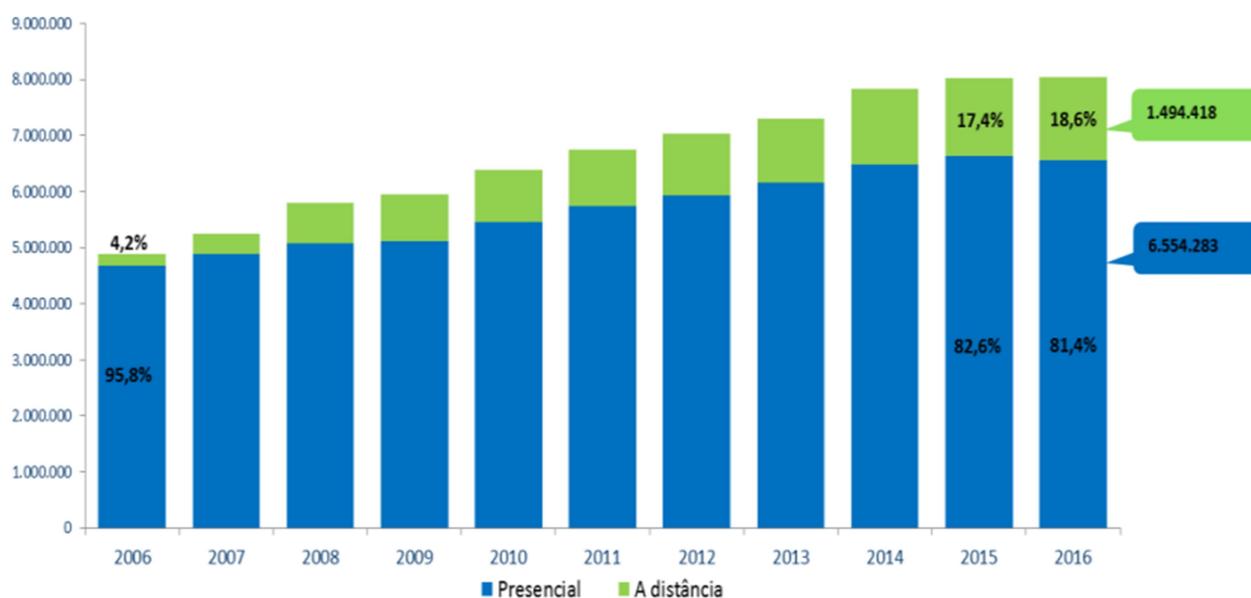


Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2015, 2016)

O gráfico 1 apresenta a evolução do número de matrículas na EaD entre 2010 e 2016, evidenciando um aumento de 60,65% neste período.

O número de matrículas por modalidades está expresso no gráfico 2 e vemos o salto significativo que a educação a distância obteve em 10 anos.

Gráfico 2 -Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil – 2006-2016



Fonte: INEP, 2016

O gráfico 2 mostra a crescente representatividade da EaD na educação superior brasileira. Dados do INEP (2012) apontam que essa porcentagem era de 0,2% em 2001, passando para 2,5% em 2005 e 14,1% em 2009. O número de matrículas em cursos de graduação na modalidade a distância aumentou 7,2% entre 2015 e 2016, enquanto no presencial diminuiu 1,2% no mesmo período. Ainda, entre 2006 e 2016, o número de ingressos variou positivamente: 22,2% nos cursos de graduação presencial e 297,3% nos cursos a distância. No entanto, após um período de crescimento, o número de concluintes da modalidade a distância teve uma pequena queda em 2016, diminuindo a sua participação de 20,3% em 2015 para 19,7% em 2016 (INEP, 2016 a, b).

Ainda que pese a evasão nessa modalidade, a educação a distância segue ampliando o número de matrículas ano a ano de forma ininterrupta e, fundamentalmente, no setor privado, sendo que as licenciaturas se destacam nesse processo, sobretudo, a Pedagogia, como já evidenciado. No entanto, ainda que a EaD contribua para o acesso ao conhecimento (CARMO, 2013; MILL, 2015) e para a expansão de vagas no ensino superior, é pertinente atentar para o fato de que a democratização não se refere apenas à expansão quantitativa de matrículas, vai além e inclui a questão da qualidade pública, da relevância social, da equidade. Tem a ver com qualidade para todos, com acesso e permanência, com a gestão democrática, com a estrutura institucional, com o princípio de educação como bem público e não como negócio (DIAS SOBRINHO, 2010).

A modalidade educacional a distância tem possibilitado que muitas pessoas, antes excluídas das instituições de ensino, acessem o mundo restrito da educação superior brasileira. As tecnologias de comunicação e informação podem contribuir para uma educação melhor, contudo, não a garante, muito menos aos que têm sido historicamente excluídos do sistema escolar, direta ou indiretamente (DWYER *et al.*, 2007). Para Gatti (2014, p.42), “reverter um quadro de formação inadequada de professores não é processo para um dia ou alguns meses. Não se faz milagre com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível”. É preciso criar condições concretas para se efetivar mudanças no processo de formação a distância, bem como é necessária a mobilização e o comprometimento de professores, gestores, alunos e demais envolvidos na luta por maior equidade e uso competente das tecnologias, com vistas ao desenvolvimento de pessoas por meio de uma formação de qualidade, rica em interação e aprendizagens significativas.

Nesse contexto, cabe lembrar que, inicialmente, foram as instituições públicas que realizaram as primeiras experiências de formação a distância via internet no país, com destaque para a Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, a qual foi a primeira instituição a oferecer curso de graduação a distância no início da década de 90. Gatti (2014) constata que, a partir de 2001, se inicia um processo de migração de cursos de licenciatura presenciais para a modalidade a distância. A autora aponta que 100% das matrículas em cursos de licenciaturas a distância pertenciam a instituições públicas em 2001 e, em 2002, esta proporção baixou para 84%. Já em 2011 era possível observar uma grande inversão, ficando apenas 22% das matrículas em cursos de formação de professores a distância no setor público e 78% no setor privado. Uma razão para este crescimento notável na esfera privada é apontada por Giolo (2008) e Usoro e Abiagam (2009), quando esclarecem que a diminuição da demanda por cursos presenciais é decorrente dos elevados custos da educação presencial. Esta visão também é compartilhada por Ozcan e Genc (2016), para quem muitas das maiores instituições de educação a distância estão em países em desenvolvimento, pelo fato de que é possível educar alunos a um menor custo per capita em relação a instituições presenciais.

A questão da redução de custo em processos de formação em EaD é um dos motivos que desencadeiam severas críticas a esta modalidade. Entende-se que a educação a distância pode contribuir significativamente para a educação superior brasileira se não trilhar o caminho da “educação como negócio”, ou seja, com viés mercadológico, nem o da educação de segunda categoria com currículos menos exigentes, mais fluídos e descontextualizados. A educação a distância é uma modalidade com ricas possibilidades formativas que deve ser potencializada, investida e fortalecida afim de tornar-se sólida. Isto não é possível com reduções de custos, com políticas públicas que visam economia de recursos e sobrecarga de trabalho mal remunerado (BELLONI, 2013), ao contrário, a precarização do trabalho docente, a frágil infraestrutura e o número excessivo de alunos por turma são exemplos de pontos nevrálgicos que devem ser repensados com vistas à melhoria da educação a distância.

Desta forma, frente à crescente expansão da educação a distância no país, sobretudo em cursos de licenciatura (INEP, 2016a), interessa-nos investigar a qualidade do processo formativo a distância em cursos de formação de professores. Assim, o objetivo principal deste trabalho é o de, a partir da construção e validação de uma escala de atitude do tipo Likert, avaliar a percepção que possuem estudantes dos dois últimos anos de cursos de

licenciatura a distância, provenientes de instituições públicas e privadas, sobre a qualidade da sua formação acadêmica.

A discussão sobre os caminhos e descaminhos da formação de professores em nível superior é bastante pertinente, sobretudo, quando analisamos o contexto brasileiro, em que o planejamento, a infraestrutura e a avaliação não acompanham o rápido crescimento de cursos e programas nesta modalidade, o que insere a qualidade como uma constante preocupação. Pressionadas pelo mercado e movidas por interesses individuais, muitas instituições deixam de conceber a educação como um bem público, ou seja, de direito de todos, voltada à formação na direção do bem comum, comprometida com o acesso e a permanência de estudantes em cursos com qualidade científica e social (DIAS SOBRINHO, 2005; 2010) e as transformam em bem privado para benefício individual.

Gatti (2014) enfatiza que temos patinado no processo de renovação educacional, uma vez que, apesar da expansão numérica, não está sendo garantida uma formação adequada para as futuras gerações. Nesta direção, Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que a EaD tem crescido de maneira desmedida e dados do INEP (2016) demonstram este fato, tornando-se relevante investigar em profundidade a qualidade de cursos nesta modalidade, em especial, quando se verifica tantas críticas de especialistas voltadas a esta forma de fazer educação. Na visão dessas autoras, os problemas nos currículos de cursos presenciais de formação de professores estão sendo levados para cursos a distância, acrescido de outras fragilidades presentes neles como, por exemplo, modos de convivência social diferentes daqueles que os futuros professores terão em seus ambientes de trabalho, formas de contrato de trabalho e qualificação dos tutores.

Neste cenário de proliferação de cursos na EaD, em especial de licenciaturas, e de críticas ou crenças negativas em relação à educação a distância (HATHAWAY, 2009), consideramos ser relevante construir e validar um instrumento de pesquisa para avaliar a qualidade de cursos de formação de professores a distância por meio da percepção de estudantes. Com isso, será possível perceber a orientação, as vivências, recursos proporcionados, qualificação docente, atividades oferecidas, ênfase curricular e projeto de profissional proposto. Somado a isso, o instrumento criado e validado poderá ser utilizado por outros pesquisadores interessados no tema ou servir de base para a construção de novos instrumentos.

Netto e Giraffa (2015) enfatizam que é preciso pensar o significado de qualidade na modalidade a distância, bem como definir parâmetros e critérios claros e precisos para que seja possível medi-la neste contexto de formação. Neste sentido, alguns instrumentos de pesquisa foram desenvolvidos com a finalidade de avaliar a qualidade da EaD ou de determinadas dimensões, sobretudo, internacionais. No Brasil, ainda são incipientes investigações com este propósito, em especial, quando se trata de construção de escala de atitude. Percebemos que as pesquisas possuem uma tendência de avaliação geral da qualidade da EaD ou de algum aspecto específico como material instrucional, ambiente virtual, tutoria, tecnologia etc. Todavia, nenhuma delas investiga a dimensão da formação pedagógica do aluno, pois não possuem como referencial empírico as licenciaturas, mas sim qualquer curso a distância. Por se tratar de um aspecto fundamental para a formação de professores, busca-se, nesta pesquisa, considerar tal dimensão e analisar o modo como ela tem sido desenvolvida em cursos de licenciatura a distância.

A qualidade em educação é, de acordo com Bertolin e Marchi (2010), um conceito múltiplo que não pode ser avaliado por apenas um aspecto isolado. Por esta razão, a escala de atitude construída buscou abarcar as dimensões e elementos fundamentais para a promoção de qualidade em um processo formativo de professores a distância. Destacamos que, nesta investigação, a escala possui grande importância, pois constitui-se no instrumento de pesquisa a ser aplicado para responder a principal questão que orienta este estudo: *qual percepção possuem estudantes de cursos de licenciatura a distância sobre a qualidade da formação acadêmica que recebem?* Outras questões nortearam esta pesquisa e ajudaram a compreender, de forma mais abrangente, a visão que os alunos possuem da qualidade do seu processo formativo a distância: como estudantes provenientes de um ensino historicamente presencial enxergam a educação a distância? Acreditam ser capazes de aprender nesta modalidade? Qual visão possuem sobre o material instrucional, a infraestrutura, a tecnologia, a tutoria e as tarefas propostas? Consideram que a formação recebida os têm preparado para exercer competentemente a docência? Tais indagações estão materializadas nas assertivas da escala com a intuito de ajudar a responder à questão principal proposta.

Esclarecemos que o interesse em pesquisar a qualidade de cursos de formação de professores a distância deve-se ao envolvimento da autora nesta área, assim como pela preocupação frente ao grande crescimento da EaD no país, sobretudo, em cursos de licenciatura. A vivência da autora em cursos desta natureza permitiu maior percepção dos problemas e potencialidades da modalidade EaD e da necessidade de investigar com maior

profundidade e abrangência o modo como ela tem sido desenvolvida em cursos de formação de professores. Ainda, a ausência de instrumentos voltados para avaliar especificamente a qualidade de cursos de licenciatura a distância também contribuiu para ampliar o desejo por esta investigação.

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma:

O **Capítulo 1** – *Formação de professores na educação a distância* – discute a relevância da formação pedagógica em cursos de licenciatura, identifica análises positivas e negativas direcionadas à educação a distância.

O **Capítulo 2** - *Educação superior e a qualidade na formação de professores a distância* apresenta definições de qualidade da educação superior e da qualidade da educação a distância. Por fim, é explicitada a concepção que se tem, nesta pesquisa, sobre qualidade da educação superior a distância.

No **Capítulo 3** - *Instrumentos e indicadores de qualidade da educação a distância* – são apresentados diferentes instrumentos e indicadores, nacionais e internacionais, que buscaram avaliar a educação a distância de maneira geral e, alguns deles, a qualidade de determinados aspectos de cursos de licenciatura a distância. Esta revisão contribuiu para a obtenção de um panorama geral da área e colaborou, juntamente com o capítulo 1, para o processo de construção da escala. Nesta parte, também é apresentada a visão de professores/pesquisadores especialistas na área de EaD sobre as dimensões e elementos que consideram relevantes para promoção de qualidade na formação de professores a distância. Com isto, pretendeu-se obter novos elementos essenciais a serem considerados na construção da escala.

O **Capítulo 4** - *Procedimentos Metodológicos* – caracteriza a pesquisa e descreve o processo de construção da escala de atitude do tipo Likert, a saber: escala inicial, validação teórica por especialistas e validação semântica por sujeitos pertencentes à população que se deseja investigar. Também é apresentado o plano de aplicação da escala e as técnicas empregadas para análise dos dados, com o intuito de validá-la estatisticamente.

O **Capítulo 5** – *Resultados e Discussão* – apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa, a frequência de resposta aos indicadores, os resultados da análise fatorial confirmatória e a discussão dos dados provenientes da aplicação da escala em estudantes de cursos de licenciatura a distância.

Nas **Considerações Finais**, busca-se retomar o percurso da investigação, responder questões inicialmente propostas e refletir sobre dados expressivos. Além disso, são apresentados apontamentos sobre a questão da expansão da educação superior a distância no Brasil, bem como as contribuições e limitações do trabalho.

Acreditamos ser relevante e pertinente, diante do atual contexto da EaD no país, conhecer a percepção de estudantes de licenciaturas a distância sobre a qualidade do seu processo formativo, percebendo as experiências vividas, aspectos da organização dos cursos, a interação entre alunos e entre estes e professores, bem como elementos que favorecem ou dificultaram a aprendizagem da profissão, dentre outros. O entendimento destas e outras questões pode colaborar para repensar e qualificar o processo de formação de professores na modalidade a distância. Para tanto, torna-se fundamental a criação de um instrumento de pesquisa claro, coerente e confiável frente aos fatores que promovem qualidade na EaD e, especificamente, em cursos de licenciatura a distância. Desta forma, a revisão da literatura da área, os processos de validação teórica e semântica, os questionários aplicados em professores especialistas e a validação estatística visaram exatamente à construção de um instrumento de pesquisa – escala – com estas características.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Este capítulo está organizado em duas partes. A primeira tem o objetivo de discutir a relevância da formação pedagógica para a formação de professores na modalidade a distância. A segunda parte visa apresentar apontamentos de diferentes autores sobre a educação a distância, destacando como eles podem se constituir em entraves ou facilitadores para a qualidade do processo formativo.

1.1 – A formação pedagógica em cursos de licenciatura: a construção do conhecimento profissional docente

Iniciamos esta seção partindo da premissa apresentada por Demo (2009, p. 117) de que “a formação pedagógica pode ser a principal oportunidade de renovação acadêmica e de recuperação da qualidade educativa”. Esta forte proposição se justifica pelo fato de que muitos cursos de licenciaturas no Brasil, como em outros lugares, não formam seus alunos com o devido preparo pedagógico para exercer a docência, o que, certamente, reverbera na qualidade da prática de professores. Isto ocorre, segundo Martins e Romanowski (2010), porque ainda é forte a crença de que uma sólida formação teórica garante, por si só, uma boa prática. Neste sentido, Formosinho (2009a) pontua que uma formação academicizante, em que a lógica acadêmica predomina sobre a lógica profissional, não contribui para o desenvolvimento de um profissional do desenvolvimento humano³, pois a ênfase no aspecto intelectual desfavorece aprendizagens experienciais e processos de socialização em diferentes contextos educativos. Argumenta que a docência é, ao mesmo tempo, uma atividade intelectual, técnica, moral e relacional.

Gatti (2014) esclarece que a nossa histórica tradição de colocar as licenciaturas como adendo dos bacharelados, permitiu a consolidação da pouca valorização dos conhecimentos didático-pedagógicos, prejudicando, desta forma, a formação de profissionais

³Formosinho (2009) esclarece que um profissional do desenvolvimento humano trabalha em contato direto com pessoas e que a interação promovida é o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional. Ainda, assinala que o sucesso ou insucesso da intervenção está relacionado com alguns fatores inerentes às pessoas: afeto, inteligência, emoção e vontade.

para o trabalho docente na educação básica, uma vez que trata de forma superficial os processos formativos profissionais, teóricos e práticos. Conforme argumentam Pimenta e Anastasiou (2010), para saber ensinar não são suficientes os conhecimentos específicos e a experiência, também se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Pesquisa realizada por D'Ávila e Leal (2015) revelou a dificuldade de professores universitários de cursos de pedagogia e educação musical de uma universidade pública em identificar seus saberes didático-pedagógicos e em colaborar para o desenvolvimento da profissionalidade de seus alunos. Tal quadro, representativo da nossa realidade, insere a discussão sobre os saberes pedagógicos e didáticos e sua mobilização no bojo da formação de professores, seja ela realizada em contexto presencial ou a distância.

Saberes pedagógicos, segundo D'Ávila e Leal (2015), são estruturantes da profissão, sustentam a prática docente e se referem aos conhecimentos, habilidades e atitudes provenientes da formação docente e do exercício da docência que são mobilizados frente a situações do cotidiano escolar, por exemplo: pesquisar, planejar (pré-ensino); gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos (ato de ensinar) e avaliar, replanejar (pós-ensino). Sobre a questão do avaliar, é pertinente ressaltar, rapidamente, o que aponta Alavarse (2103) quando afirma que os cursos de licenciatura não preparam adequadamente seus alunos para serem futuros avaliadores, o que é preocupante, uma vez que a avaliação está diretamente relacionada com o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, com o sucesso ou fracasso dos alunos.

Os saberes pedagógicos abarcam os saberes didáticos que são aqueles relacionados especificamente ao processo de ensino e podem ser de dois tipos: saberes referentes à mediação de classe e saberes referentes à mediação da disciplina. Os autores esclarecem que os saberes didático-pedagógicos constituem a profissionalidade docente e são desenvolvidos, primeiramente, na graduação, lugar inicial de socialização profissional, mas são ampliados no exercício da profissão, o que nos leva a entender que diferentes contextos geram diferentes profissionalidades. Alguns exemplos dos saberes didáticos são citados por D'Ávila e Leal (2015) e ajudam a aclarar a que se referem:

Saberes referentes à mediação de classe: administrar o tempo da aula; relacionar-se afetivamente com alunos; interagir verbalmente; estimular a participação, o compromisso nas atividades; estimular a formação de valores, postura profissional; produzir um clima de

confiança na sala; produzir integração entre os alunos e entre estes e o professor; saber administrar os trabalhos em equipes; localizar as lideranças e trabalhar de forma pró-ativa.

Saberes referentes à mediação da disciplina: organizar e selecionar metodologias de ensino; pesquisar como meio de enriquecer e atualizar o processo de ensino-aprendizagem; identificar as lacunas de aprendizagem e nelas intervir; utilizar recursos (técnicos e tecnológicos); criar situações didáticas de aprendizagem; planejar aulas (elaborar planos de aula); contextualizar o conteúdo de acordo com o nível cognitivo/cultural dos alunos e valorizar conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo.

O domínio de saberes específicos, disciplinares, próprios de diferentes áreas do conhecimento é condição necessária, mas não suficiente para exercer a docência, já que esta se caracteriza, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada de 2015, como um

[...] processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e *pedagógicos*, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 2, grifo do autor).

Para Candau e Koff (2015), a Didática, como campo teórico-prático do conhecimento pedagógico, pode colaborar para modificações na estrutura tradicional da escola, rompendo com rotinas cristalizadas e pensando novos modos de fazer e pensar o trabalho docente. Assim, consciente de que o futuro professor terá uma função educativa, intrinsecamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem, é imprescindível que ele tenha, durante a sua graduação, formação pedagógica e prática de ensino, como condição para que ele inicie o seu processo de construção da sua identidade e desenvolvimento profissional. De fato, é importante a compreensão de que a graduação é o local de início do processo de desenvolvimento profissional, que ocorre (ou é impedido) por um conjunto de fatores presentes ao longo da vida profissional do professor, a saber: salário, plano de carreira docente, demandas do mundo do trabalho, promoção na profissão, clima de trabalho, participação nas decisões, estrutura hierárquica, etc. (IMBERNÓN, 2011). Posto isto, a formação (inicial e continuada) não é o único fator que contribui para o desenvolvimento profissional docente.

Infelizmente, como constata Gatti (2010), é histórica a prevalência da formação com ênfase na área disciplinar específica em detrimento da formação pedagógica. Ainda, para Martins e Romanowski (2010), a didática numa dimensão ampla tem perdido espaço para a valorização das didáticas e metodologias específicas das áreas de conhecimento em decorrência do novo momento do capitalismo, que necessita, para a sua produtividade, da exploração e controle de um novo tipo de trabalhador; aquele que é capaz de desenvolver um trabalho complexo. Segundo as autoras, essa valorização expressa, portanto, uma organização curricular inserida num contexto histórico e social, em que está presente um modo de produção capitalista. No entanto, Libâneo (2015) esclarece que não há didática fora dos conteúdos e dos métodos de investigação que lhes corresponde, defendendo a posição da inseparabilidade entre didática e didáticas disciplinares e a interpenetração entre conhecimento didático-pedagógico e conhecimento disciplinar. Acreditamos, todavia, que a didática é área da Pedagogia, um campo amplo e que possui conhecimentos próprios, vale dizer, é “área epistemológica, com estatuto e objetos próprios, que tem por finalidade fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem compreendendo-os como práxis de inclusão social e de emancipação humana e política” (PIMENTA, 2015, p. 82).

Pesquisa desenvolvida por Gatti (2010) revelou que, em 71 cursos de licenciatura presenciais em Pedagogia pesquisados, a disciplina “Didática Geral” representa 3,4% das disciplinas obrigatórias enquanto aquelas voltadas para didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino representam 20,7% e, ainda assim, as ementas destas demonstram se tratar de uma formação insuficiente, pelo desequilíbrio presente entre teorias e práticas, em favor apenas das teorizações mais abstratas. Ainda, a autora constata que pouca atenção tem sido dada às disciplinas destinadas aos conteúdos a serem ensinados na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (7,5%), o que indica pouca preocupação com o “quê” ensinar no processo formativo de futuros professores. Sobre 32 licenciaturas em Letras, 31 em Ciências Biológicas e 31 em Matemática investigadas por esta pesquisadora, houve maior equilíbrio apenas nesta última quanto às disciplinas relativas aos conhecimentos específicos da área e aquelas voltadas para os conhecimentos específicos para a docência. Tanto a licenciatura em Letras quanto a de Ciências Biológicas apresentaram uma inexpressiva presença de disciplinas voltadas à formação para a docência, o que resulta, na visão de Gatti (2010), em precária preparação para o exercício do magistério da educação básica.

Libâneo (2015) também apresenta um aspecto relevante a ser pensado nos diferentes cursos de formação de professores: a questão conteúdo-forma. Enquanto na Pedagogia é priorizada a forma, ou seja, o metodológico, o modo de introduzir e desenvolver um determinado conteúdo em detrimento do conhecimento a ser ensinado às crianças e jovens, nos demais cursos de licenciatura acontece o inverso; a ênfase recai sobre os conteúdos com pouca ou nenhuma consideração sobre a metodologia de seu ensino. Esta questão complexa está posta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015, que coloca para o curso de Pedagogia a necessidade de abranger em seus projetos os conteúdos a serem ensinados pelos professores e para as demais licenciaturas, tempo dedicado às dimensões pedagógicas (BRASIL, 2015). Assim, preocupado com o desenvolvimento humano, afetivo e intelectual dos alunos, Libâneo (2015) argumenta que a didática nos cursos de licenciatura é fundamental, pois articula a lógica dos saberes a ensinar e a lógica dos modos de aprender, devendo estar no centro da formação profissional dos professores, na medida em que ela tem por objeto “as relações ensino-aprendizagem de conteúdos específicos em situações concretas” (p.46).

Concordando com Libâneo (2015) acerca da unidade entre o ensino e aprendizagem, acreditamos que a formação pedagógica é imprescindível, pois o trabalho do professor é ensinar e interagir com seres humanos, com a intenção de neles promover mudanças, de fazê-los aprender, uma vez que são eles o “objeto” central de seu trabalho. Ainda, essa relação entre professor e aluno apresenta tensões e dilemas (subjetivos e externos, como a pobreza, idade, origem, violência etc.) e o futuro professor precisa ser instrumentalizado para lidar com os dilemas de sua profissão. Tardif e Lessard (2005, p. 161) apresentam muitos desses dilemas, dentre eles: “Como conciliar o ensino a um grupo com as diferenças dos indivíduos que o compõem? Avançar com o programa ou atender às necessidades dos alunos? Colocar a tônica nos saberes, métodos, instrução ou nos valores, na educação, na socialização? ” Gatti (2013, p. 53) também aponta outros desafios sobre o trabalho do professor com o conhecimento: “o quê incluir, quando e em qual profundidade e, também, de que forma agir pedagogicamente? ”. Estas e outras questões evidenciam que o ensino é uma atividade complexa e, em grande parte, imprevisível. Portanto, um professor que não teve sólida formação didático-pedagógica sentirá maior dificuldade em encontrar respostas para estas e outras indagações difíceis que interferem diretamente no seu trabalho e na aprendizagem dos alunos.

Posto isto, retomamos uma antiga colocação de Pimenta (1997, p. 2) que se faz atual e pertinente, na qual afirma que é esperado das licenciaturas

O desenvolvimento nos alunos de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. [...] que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

A profissão professor é dinâmica e sempre se transforma para responder às novas demandas que surgem na sociedade em cada tempo histórico. E, é por este motivo que Pimenta (1997) utiliza a palavra “permanentemente”, visto que o futuro professor, e aquele já em exercício, terá que lidar constantemente com novos desafios, sendo preciso realizar uma leitura crítica e permanente da profissão docente e de sua prática. Em função disso, André (2016) argumenta a favor da formação de um professor pesquisador, que seja capaz de se debruçar e investigar a própria prática, de realizar uma leitura crítica da realidade da sala de aula e do entorno, de problematizar as situações vividas e de pensar, à luz das teorias da educação, em saídas criativas para enfrentar os desafios e dificuldades presentes em sua profissão.

Em relação àquilo que é esperado das licenciaturas a distância, Maggio (2001) esclarece que os saberes necessários para exercer a docência nesta modalidade não são, em princípio, diferentes do ensino presencial. Depreendemos disso que, os saberes da docência apontados por Pimenta e Anastasiou (2010) como importantes nos processos de formação de professores também são necessários para a formação de futuros professores por meio da modalidade a distância, a saber: saberes das áreas do conhecimento, saberes pedagógicos, saberes didáticos e saberes da experiência. Segundo as autoras, são as demandas provenientes da prática que irão configurar tais saberes. Isto porque, a prática com suas dinâmicas, situações inusitadas, métodos utilizados, necessidades e processo de desenvolvimentos dos alunos, dentre outros, confronta e reelabora os saberes docentes. Ainda, é pertinente ressaltar que para ensinar não basta os saberes da experiência e os conhecimentos específicos de uma determinada área, crença que muitos docentes e alunos ainda alimentam. É preciso também, os saberes pedagógicos e didáticos, pois é necessário saber eleger conscientemente um sentido e uma direção na formação do homem, bem como articular as teorias da educação, as teorias do ensino e os conteúdos aos métodos de investigação que lhes correspondem, com vistas a

uma análise crítica da cultura pedagógica e do ensino presentes na realidade escolar em que se está inserido.

A formação de futuros professores inclui, para Pimenta e Anastasiou (2010), trabalhar a pesquisa como princípio formativo para a docência, o que significa afirmar a relevância de conhecer e investigar as realidades escolares concretas, o futuro local de trabalho dos licenciandos, como modo de colaborar para a construção da identidade dos futuros professores. As autoras apontam alguns exemplos de pesquisa: realizar, nas escolas, observações, entrevistas, coleta de dados sobre temas abordados nos cursos e/ ou sobre as representações e os saberes que diferentes atores escolares possuem sobre a escola, o ensino, os alunos e os professores; realizar e desenvolver projetos nas escolas, problematizando algum tema. Estas ações investigativas favorecem aos estudantes analisar criticamente seu futuro contexto de trabalho com olhos e postura de futuros professores, bem como a introduzir a pesquisa na sua futura prática docente, podendo se constituir, a partir deste processo, em um profissional investigador e reflexivo da realidade educativa e da intencionalidade da própria prática.

A pesquisa feita por professores nas escolas (pesquisa-ação ou pesquisa participativa) como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente é defendida por Pereira (2008). Para o autor, as investigações empreendidas pelos educadores colaboram para a conscientização política, para compreender e melhorar a própria prática, pois as indagações nascem de problemas e desafios vivenciados na sala de aula e na escola e os resultados da pesquisa empreendida podem imediatamente serem aplicados à uma determinada situação concreta com vista à transformação (na escola, na sala de aula, na sociedade). Ainda em suas palavras,

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (PEREIRA, 2008, p. 29)

Considerando a relevância desse processo, André (2016) defende a formação de um professor com atitude investigativa, que saiba questionar a realidade e dela extrair

problemas, sendo capaz de, a partir de conhecimentos e habilidades construídos sobre a realização de pesquisas, buscar respostas para suas inquietações. Como já declarado por Freire (2016), faz parte da natureza da prática docente a pesquisa, a indagação, a busca para conhecer⁴ o que ainda não se sabe. Para tanto, o autor expressa a relevância do educador estar constantemente comprometido com a sua própria formação e a de seu educando, num movimento que envolve ética, estética, reflexão, respeito, criticidade, humildade, tolerância, comprometimento, estudo, generosidade, curiosidade epistemológica, diálogo para, a partir da rigorosidade metódica que a profissão professor exige, ajudar os alunos a superarem o senso comum e se aproximarem criticamente dos objetos e seus contextos de produção (social, econômico, cultural). Sabemos, contudo, que a efetiva prática investigativa nas escolas enfrenta, por vezes, as barreiras das condições de trabalho, da qualificação profissional e da gestão educacional.

Gatti (2016) enfatiza a grande importância de cuidar da qualidade da formação de futuros professores como caminho para a superação do fracasso escolar tão recorrente na educação brasileira. Refletindo sobre a difícil realidade que o professor em formação encontrará (condições sociocultural e financeira dos alunos e sua diversidade em termos de valores, pensamentos, atitudes; políticas públicas educacionais ineficientes; precarização do trabalho docente etc.), a autora explicita a necessidade de uma formação de professores que auxilie os licenciandos a lidar com os desafios contemporâneos da sala de aula e da educação como um todo, tendo em vista a realização de um processo educacional que promova maior equidade social. Candau (2016) aponta que um desses desafios é saber lidar, teórica e praticamente, com as questões de igualdade e diferença. O primeiro termo é, geralmente, traduzido no cotidiano escolar como homogeneização, uniformização, busca pela padronização de uma cultura comum. Já a diferença é associada a um problema a ser enfrentado, a algo relacionado com deficiência, vulnerabilidade, baixo rendimento. Trata-se, portanto, de uma dimensão da qualidade da ação pedagógica a ser considerada, pois busca formar para o entendimento de que as diferenças refletem identidades diversas e podem enriquecer os processos pedagógicos. Não devem ser negadas ou silenciadas, sob o risco de se

⁴ Pertinente apresentar, ainda que brevemente, o entendimento de conhecer de Dias Sobrinho (2007, p. 162): “conhecer não é simplesmente estocar saberes tidos como certos e adequados a serem usados como utensílios [...]. Conhecer é, sobretudo, questionar evidências e problematizar, isto é, produzir sentidos – elementos constitutivos da construção do sujeito social”.

perder a oportunidade de contribuir para a aprendizagem dos diferentes alunos, respeitando suas necessidades, culturas, anseios e valores.

Para Zabalza (2004) e Formosinho (2009b), o desafio posto é ir além da formação de especialistas de uma área e caminhar na direção da transformação dos futuros professores em profissionais da aprendizagem, em agentes de desenvolvimento humano, capazes de, como problematiza Candau e Koff (2015), pensar diferentes modos de viver o currículo e a prática educativa, considerando aspectos teórico-metodológicos, relacionais, saberes, conhecimentos, planejamentos, tempos, espaços, recursos, linguagens e avaliação.

Diante do quadro desafiador acima descrito, entendemos que não é possível improvisar professores, muito menos permitir que a EaD se preste a este papel. Em outras palavras, licenciaturas curtas e/ou com precária formação pedagógica não favorece o desenvolvimento profissional e a construção da identidade de um professor que se deseja crítico, comprometido com a aprendizagem, indagador da prática e da realidade educacional e detentor de diferentes saberes necessários à docência de qualidade. Construir uma educação escolar capaz de oferecer respostas aos desafios contemporâneos implica formar um professor com saberes pedagógicos e específicos sólidos e atualizados, politicamente consciente e engajado na luta por igualdade, justiça e transformação social.

Ainda, sobre a questão do tempo de duração da licenciatura, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores (DCN) estabelecem que cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior deve ter, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 anos (BRASIL, 2015). Para Dourado (2015, p. 315), as novas diretrizes curriculares “ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional”. No entanto, Gatti (2016) pondera que, apesar das novas diretrizes curriculares nacionais abrir um leque de possibilidades para a formação de professores, será a prática concreta desenvolvida em cada instituição que informará sobre os caminhos trilhados e a qualidade formativa dos currículos.

A necessidade de constantemente se pensar os caminhos da formação de professores se justifica pela importância de “para quem” esse processo se destina. André (2016) argumenta que a razão da existência de um processo formativo de futuros professores

se deve pela possibilidade que professores bem-preparados possuem de oferecer as melhores condições de aprendizagem ao aluno, tornando-a significativa, ao mesmo tempo em que favorece a sua inserção crítica, autônoma e criativa na realidade em que o aluno está inserido. Para tanto, sugere que o processo formativo deve oferecer oportunidades de reflexão e análise da prática, mas atenta para o fato de que as mudanças e revisões da prática não devem ocorrer apenas por parte do professor. Para se efetivarem, necessitam que toda a instituição seja reflexiva. Desta forma, para além de um professor isoladamente reflexivo é preciso, sobretudo, de um coletivo reflexivo ou, como coloca Alarcão (2001), uma escola reflexiva, capaz de pensar continuamente sobre si própria, sua organização, seus atores, sua missão social, profissional e cultural. Indo além, a escola precisa ser também local de trabalho consciente e engajado pelos seus diferentes atores, espaço de convivência, de reflexão, mas também de iniciativa, uma instituição aprendente, que gera conhecimento próprio e que, ao fazê-lo, contribui para o entendimento maior e mais profundo sobre a escola de maneira geral.

Isto posto, entendemos a necessidade de uma formação de professores que colabore para a construção de uma cultura escolar diferente: reflexiva, colaborativa e unida pelo objetivo maior de aprendizagem dos alunos, de sua humanização, autonomia e responsabilidade social. Para o alcance desse objetivo, se faz necessário cuidar da relação intrínseca entre teoria e prática e um caminho inspirador é apontado por Gatti (2014) e Formosinho (2009a), para quem o processo formativo de futuros docentes precisa contemplar os contextos de trabalho e experiências do exercício profissional, para que tais vivências favoreçam a reflexão e se tornem em subsídios para o desenvolvimento de práticas desejáveis para promoção do sucesso escolar dos alunos da educação básica. Neste mesmo sentido, Candau (2016) defende um modelo de formação docente que contemple a colaboração e a parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, como um caminho para aproximar o licenciando do seu futuro contexto de trabalho, favorecendo, desta forma, o diálogo com professores da escola básica, a análise da realidade escolar e dos estilos docentes, bem como a reflexão sobre práticas pedagógicas mais condizentes com uma escola que se deseja democrática e aprendente.

Considerando a significativa expansão da educação a distância, sobretudo, no setor privado e o crescente movimento de migração dos cursos de licenciatura presencial para a modalidade EaD, constatado nos dados do Censo da Educação Superior de 2013 (INEP, 2015), é preciso atentar para o modo como estes cursos são desenvolvidos e a ênfase que a

eles é dada. Apesar da inegável importância da tutoria, do ambiente virtual, das tecnologias empregadas, do material didático, dentre outros, para um curso a distância, a centralidade deve ser o projeto pedagógico, bem como o processo formativo, a estrutura curricular, o fazer docente e institucional e as condições efetivamente garantidas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (DOURADO, 2008; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2014). Isto porque é a partir do projeto pedagógico, da sua intencionalidade e das ações que dele emanam que se poderá concretizar um projeto de formação idealizado.

1.2 - Educação a distância e a formação de professores no Brasil: entre críticas e enaltecimentos

Quando o tema em debate é a educação a distância, frequentemente encontramos dois posicionamentos extremistas: aqueles que consideram a EaD como a falência da educação, como uma formação massificada, de qualidade inferior e de cunho tecnicista, associando sua imagem à negação educacional e aqueles que a enxergam como revolucionária, demonstrando deslumbramento quanto às possibilidades das TIC em favorecer e expandir a interação e o diálogo por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem (BARRETO, 2008; LEMGRUBER, 2009; GATTI; BARRETO, 2009; GARCIA, 2013).

Warschauer (2006) apresenta três grandes desafios para o aprendizado na modalidade a distância. O primeiro se refere à comunicação mediada pela tecnologia. A comunicação online possui a vantagem de favorecer a interação entre pessoas localizadas em distintos lugares. No entanto, perdem-se aspectos importantes que somente a comunicação face a face permite: rápida interação e interpretação entre as pessoas; percepção de gestos e olhares; possibilidade de *feedback* momentâneo, de apoio afetivo. O autor ainda exemplifica dizendo que o professor pode realizar ajustes em sua fala ao perceber que os estudantes não estão compreendendo ou ao perceber distrações, falas, gestos e olhares que demonstram a necessidade de ajustamento da aula.

O segundo desafio está relacionado ao valor das redes informais. Para Gatti (2014), os estudantes de cursos a distância pouco ou nada desfrutam de um convívio em cultura acadêmica. Sabemos que não apenas nos momentos formais de ensino, ou seja, nas aulas, conferências, tarefas etc. se aprende, mas também nos momentos informais. Estes são, na verdade, uma fonte rica de experiências que, segundo a autora, podem beneficiar os

estudantes em suas aprendizagens quando, por exemplo, conversam com professores nos corredores ou na cantina, após uma aula ou com amigos num diálogo informal. Todos esses contatos ampliam o convívio social dos estudantes e contribuem para a expansão de suas ideias. Outra questão fundamental relacionada às redes informais que se estabelecem em ambiente educacional diz respeito aos valores, modelos e linguagens que transitam nessas relações construídas. Assim, os contatos e conversas informais ajudam os alunos a construir suas representações sobre “ser professor”, sobre as demandas que estão postas ao trabalho docente, sobre os modos de se envolver com a profissão e de se relacionar com as demais pessoas envolvidas nesse processo. Assim, o valor da interação informal para a constituição de um futuro professor parece ser significativo.

O terceiro desafio apontado por Warschauer (2006) é proveniente da economia do ensino online. Trata-se de uma crítica bastante forte e realizada também por outros pesquisadores, como Freitas (2007), Patto (2013) e Amaral e Souza (2014), que argumentam que a educação a distância se configura como semiformação, comprometendo a qualidade do processo formativo por estar inserida numa lógica de mercado, com vistas à obtenção de lucro ao invés de conhecimento e formação humana.

Assim como a EaD, a educação superior presencial, sobretudo privada, também recebe críticas sobre a economia do ensino e sobre outros aspectos a serem melhorados. No entanto, tais críticas não questionam se o ensino superior presencial deve ou não existir. As críticas direcionadas a ambas as modalidades possuem, por vezes, o mesmo tema, como por exemplo: material didático utilizado, relação professor-aluno, métodos de ensino etc. Mas, quando se trata do presencial, não se questiona a relevância da sua existência. Parece não haver dúvidas sobre sua inegável contribuição à formação humana e à sociedade. Já no caso da EaD, há aqueles que duvidam até mesmo sobre a existência de um professor e de um aluno nessa modalidade de ensino, conforme questiona Patto (2013).⁵

A EaD abre novas possibilidades no campo da educação. No entanto, instituições privadas oferecem, muitas vezes, formação de baixa qualidade e enxergam estas possibilidades não como compromisso com a melhoria da formação de professores, mas como

⁵ Esclarecemos que não é a intenção desta pesquisa apresentar as críticas à educação presencial, nem tampouco fazer comparações entre as duas modalidades. Apenas queremos lembrar que ambas possuem suas peculiaridades, vantagens e problemas a serem enfrentados.

um negócio bastante rentável (BELLONI, 2013). O que presenciamos é uma grande precarização do trabalho docente, onde professores-tutores são mal remunerados e, muitas vezes, sem vínculo empregatício, com alta carga horária de trabalho e com muitos alunos por turma (LAPA; PRETTO, 2010). Além disso, como destaca Gregory e Martindale (2016), muitos professores da educação a distância possuem uma lacuna em sua formação, tanto no aspecto pedagógico quanto referente à tecnologia a ser usada no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, Freitas (2007), uma das autoras que critica a economia do ensino online, constata que, apesar da maioria dos cursos de formação na modalidade a distância se apresentar como uma forma de aligeirar e baratear o processo formativo, a oferta de cursos EaD por instituições públicas de ensino superior representa uma ruptura com programas de formação com viés mercadológico.

A colocação acima nos remete a Dourado (2008), quando argumenta que a EaD não deve ser tomada nem como a solução para os problemas de formação nem como um modo aligeirado de formar professores. Para além destes posicionamentos extremistas, o autor considera fundamental atentar para a questão central, que não deve ser a forma de oferta do ensino, mas sim o projeto pedagógico, as condições objetivas, a concepção de aprendizagem, dentre outros aspectos relevantes para uma formação de qualidade. Portanto, uma instituição de ensino superior comprometida com a aprendizagem de todos, com a construção de um ambiente educacional rico em experiências significativas, com uma remuneração salarial e carga horária de trabalho satisfatórias, com um número adequado de alunos por turma etc., pode produzir educação de qualidade a distância, ainda que certas desvantagens possam se constituir em obstáculos, como é o caso, por exemplo, da falta de contato físico, da dificuldade em desenvolver habilidades atitudinais e afetivas e da complexidade dos sistemas de apoio e suporte ao ensino (TOLENTINO *et al*, 2013).

A questão do grande número de alunos por turma é sentida não apenas no ensino superior a distância, mas também no ensino presencial, tanto no superior quanto nos demais níveis de escolaridade. Por ser um fator altamente complicador da aprendizagem, este assunto está sempre em discussão e relacionado com a qualidade do ensino. Certamente, um número excessivo de alunos compromete o acompanhamento do professor, que não conseguirá realizar intervenções pedagógicas adequadas, comprometendo os *feedbacks* que, dificilmente, serão substantivos, profundos em conteúdo e reflexão e centrados nas necessidades dos estudantes. No Brasil, encontramos instituições, sobretudo privadas, oferecendo cursos a

distância com um grande número de alunos por tutor, o que interfere no bom desenvolvimento de sua prática e traz consequências trágicas para os alunos, que se sentem sozinhos e perdidos, com dificuldades para aprender (BELLONI, 2013; PATTO, 2013). Por esta razão, autores como Palloff e Pratt (2004) sugerem que professores experientes no ensino online podem ter até 25 alunos e que os professores novos nesta modalidade não deveriam ser responsáveis por mais que 15 alunos por turma. De fato, são parâmetros que estão distantes de nossa realidade⁶.

Sobre a carga de trabalho do tutor, importante observar que Berrocoso e Garrido Arroyo (2005) afirmam que o tempo necessário para desenvolver intervenções educativas no ambiente virtual é três vezes maior que o empregado em uma aula presencial. Gregory e Martindale (2016) pontuam que o ensino online pode tomar 15% a mais do tempo em relação ao ensino presencial. Sabemos que o tempo despendido varia em função do programa de formação e do design do curso, no entanto, é preciso cuidar seriamente da questão do número de alunos por turma, pois o trabalho do tutor demanda mais horas para ser realizado e se o número de alunos for excessivo, prejudicará a possibilidade de *feedbacks* formativos que ajudem o aluno a avançar em suas aprendizagens.

A figura do tutor no ensino superior também é um aspecto que provoca incômodo em especialistas na área de formação de professores. As críticas se materializam por se tratar de um sujeito que, geralmente, apresenta pouca ou nenhuma formação relacionada a sua área de atuação, bem como pouco ou nenhum conhecimento sobre aprendizagem de adultos em ambiente virtual. Além disso, questiona-se a identidade do tutor, o qual exerce, por vezes, papel de professor e em outros momentos de motivador, suporte técnico ou administrativo (GARCIA, 2013; GARCIA; SILVA, 2017). Para expandir a reflexão sobre a tutoria, apresentamos, brevemente, os requisitos do processo seletivo para tutor do sistema UAB e de dois programas de formação realizados na modalidade a distância: Veredas, no Estado de Minas Gerais e Unesp/Univesp, no Estado de São Paulo, tendo em vista que o perfil desse profissional incide na qualidade da formação.

⁶ Apesar dessa relação ideal apontada pela literatura sobre o número de alunos por professor na EaD não se fazer presente na grande maioria dos casos brasileiros, temos um exemplo onde ela foi considerada. No programa de formação de professores em Pedagogia da Unesp/Univesp (2010-2013), cada turma possuía 50 alunos e 2 orientadores de disciplina; nomenclatura dada ao tutor neste programa de formação de professores em exercício. Portanto, cada tutor tinha sob sua responsabilidade 25 alunos e podiam, colaborativamente, discutir os conteúdos a serem desenvolvidos, refletir sobre dúvidas frente ao processo de aprendizagem dos alunos, produzir *feedbacks* e organizar as aulas, uma vez que havia dois encontros semanais presenciais.

O sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para promover o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, expandindo e interiorizando a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil. Na UAB, os tutores são selecionados pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) vinculadas a seu sistema e as exigências para exercer este cargo são: formação em nível superior e experiência mínima de um ano no magistério da educação básica ou superior ou ter formação pós-graduada ou estar vinculado a um programa de pós-graduação. Tantas possibilidades permitidas pelo “ou” demonstram um perfil muito aberto, permitindo que uma pessoa atue como tutor numa área para a qual não foi formada.

Ferreira e Garrido (2005) realizaram uma pesquisa sobre o processo de seleção de tutores para atuar no curso “Veredas – Formação Superior de Professores”, destinado à habilitação em nível superior de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental mineiro, entre os anos de 2002 e 2005. Caracterizou-se como uma formação inicial em serviço, graduação plena no Curso Normal Superior, na modalidade de educação à distância. O curso tinha por objetivos desenvolver as dimensões profissional, reflexiva e cidadã na formação do professor cursista. Foi um curso abrangente que ofereceu 15.000 vagas destinadas a professores pertencentes da rede estadual de ensino (12.000 vagas) e da rede municipal (3.000 vagas).

De acordo com as autoras, quarenta e dois tutores foram selecionados mediante análise de currículo, cujas variáveis consideradas foram: cargo funcional atual, titulação, tempo de exercício no ensino superior e no ensino fundamental, publicação científica e orientação de trabalho científico. Os resultados da pesquisa indicaram que a maior parte dos tutores não atenderam aos requisitos exigidos e que, apesar de 61,9% apresentarem bom nível de titulação (mestres e doutores), a maior parte deles não possuía curso de graduação com habilitação para formar professores dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentavam pouca ou nenhuma experiência profissional no ensino superior e na EaD e deixaram a desejar quanto às competências e habilidades específicas exigidas para se formar professores das séries iniciais do ensino fundamental, assim como para o desenvolvimento das funções para as quais os tutores foram chamados a realizar no curso Veredas. Ainda, destacamos a baixa quantidade de tutores selecionados frente ao número de alunos do curso (cerca de 14 mil).

Mais recentemente, Garcia, Garbin e Silva (2014) examinaram o processo de seleção de tutores para o curso semipresencial de Pedagogia do programa Unesp/Univesp,

destinado à formação superior de professores em exercício no magistério do Estado de São Paulo, entre os anos de 2010 e 2013. O oferecimento deste curso deu-se por meio da parceria entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), que foi criada em 2008 pelo decreto nº 53.536 com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior pública, em parceria com as três universidades paulistas - USP, Unicamp e Unesp - e com o Centro Paula Souza.

Na primeira edição do programa (2010-2013), foram oferecidas 1.350 vagas, distribuídas em 21 polos de atendimento presencial nas unidades da UNESP. De acordo com o Edital nº 03/2009 da Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista - Unesp, o processo seletivo para o emprego do cargo de Orientador de Disciplina⁷ constou de prova objetiva, prova de redação e prova de títulos e os requisitos exigidos eram apenas dois: ensino superior completo e experiência mínima de seis meses no magistério. Ainda, é preciso destacar que a proposta pedagógica do curso estabelecia que os tutores deveriam ser formados em Pedagogia, aspecto que não foi considerado no processo seletivo. Os autores relatam que 54 tutores foram selecionados para atuar no programa, mas 41 participaram da pesquisa. Destes, 24 possuíam mestrado e 7 doutorado; 22 tinham até 3 anos de experiência como tutor; 23 afirmaram que o emprego de tutor não era o principal e 21 não possuíam formação profissional que os habilitassem a trabalhar com formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Posto isto, percebemos descuidos na seleção de seus tutores tanto no sistema UAB quanto nos dois programas de formação de professores. No entanto, o recrutamento do programa Veredas, assim como no da UAB, foi simplista, revelando um processo de seleção aligeirado, que se baseia apenas em análise de currículo. Já o da Unesp/Univesp, apesar de algumas contradições, demonstra uma maior preocupação com o perfil do tutor, buscando, por meio de diferentes instrumentos de análise, selecionar aqueles com melhores condições para atuar diretamente em um curso semipresencial de formação em nível superior de professores em exercício no magistério.

A análise destes processos de seleção de tutores, permite constatar que as preocupações e críticas realizadas à inserção deste profissional no ensino superior têm

⁷ No programa Unesp/Univesp, o tutor recebe o nome de Orientador de Disciplina e atua tanto no ambiente presencial quanto no virtual.

fundamento. Ainda, é preciso atentar para o fato de que nossos exemplos consideraram programas de formação a distância promovidos por instituições públicas de ensino. Acreditamos que o descuido em relação ao perfil do tutor em instituições privadas também ocorre, na medida em que boa parte delas tem como objetivo final o lucro, justificando muitas das críticas realizadas por especialistas da área de formação de professores. De maneira geral, é preciso (re) pensar o papel, a prática e a formação desses profissionais, uma vez que eles são fundamentais para uma formação de qualidade na EaD, estão na “ponta” do processo formativo, constituindo-se em um dos pilares sobre o qual se consolida a educação a distância (PADULA, 2002).

Ainda que pesem críticas e desvantagens, Halaban (2010) e Ozcan e Genc (2016) apontam que, na educação a distância, há a possibilidade de retorno às aulas, vídeos, materiais e discussões a qualquer tempo e espaço e quantas vezes for necessário, pois tudo está registrado no AVA. Esse retorno permite aos alunos momentos de reflexão, pausa e retomada de aspectos que considerem importantes para a sua aprendizagem. Khan (2001), Usoro e Abiagam (2009) e Scull *et al* (2011) também descrevem algumas vantagens da EaD, como a possibilidade de redução de barreiras de custo, tempo, espaço, status socioeconômico e o aumento da autonomia dos indivíduos, ao assumirem maior responsabilidade por suas aprendizagens.

A educação a distância apresenta, desta forma, oportunidades e desafios para o poder público, para as instituições de ensino e para todos que se envolvem com esta modalidade. Ao mesmo tempo em que se “resolve” o problema do acesso, cria-se um novo: formar qualitativamente um grande contingente de pessoas que buscam por formação em nível superior. Pensar sobre as críticas, as vantagens, desvantagens, a organização do ambiente virtual e do curso, os profissionais envolvidos e os seus modos de praticar a profissão, assim como os caminhos possíveis para formação a distância significa pensar também as dimensões que envolve um processo formativo de qualidade. Não há atalhos para a boa educação. Para além de posturas extremistas de rejeição automática ou adesão acrítica, é preciso uma mudança, de maneira geral, na mentalidade dos que fazem políticas públicas de formação de professores a distância e daqueles responsáveis por organização de cursos e programas de formação nesta modalidade.

Fazer educação a distância pode até significar contribuir para um número maior de pessoas no ensino superior. Mas, não pode significar fazer educação com menos (verba,

recursos, professores etc.). Pensar a EaD como sinônimo de educação mais barata é retirar desde o princípio a possibilidade de formação com qualidade. Não há mágica, nem atalhos. Assim como no ensino presencial, é preciso investir fortemente nessa modalidade para que ela seja capaz de fazer boa educação. Da mesma forma, é preciso fazer os alunos perceberem e sentirem que não se trata de um jeito mais fácil ou “informal” de estudar e obter um diploma, mas sim de outro modo de aprender e fazer educação, que também exige empenho e dedicação. Para tanto, é necessário que o movimento anterior aconteça já que, como afirma Demo (2009), a qualidade começa pela adequação da quantidade.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO SUPERIOR E A QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

2.1 - Qualidade da Educação Superior

Nosso objetivo, nesta parte, é apresentar definições de qualidade da educação de maneira geral e situá-la, posteriormente, no campo da educação superior, que é a preocupação maior desta investigação, sobretudo, em sua modalidade a distância. Não se trata de uma tarefa simples, por ser a qualidade uma construção histórica, um conceito polissêmico, como nos alerta Dourado (2007, 2009) e por ser a educação a distância via internet uma modalidade relativamente recente em nossa prática educacional.

Entre as décadas de 60 e 70, o debate e a preocupação inicial em relação à educação eram quantitativos, já que era necessário aumentar os gastos na educação e ampliar o acesso. É na década de 80 que surgem os questionamentos acerca da qualidade e o tema ganha grande relevância na Europa e nos Estados Unidos. Criam-se, então, programas de qualidade na educação superior que ou buscam medir a qualidade por meio de critérios e modelos empresariais, com ênfase na eficácia, eficiência e redução de custos ou negam este modelo argumentando que a educação não pode ser avaliada segundo parâmetros da indústria em razão da sua natureza qualitativa e do longo tempo necessário para realizá-la de forma adequada, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes. A questão da avaliação da qualidade se torna, desta forma, complexa em decorrência da diversidade e das confusas concepções acerca da educação superior e da qualidade neste nível de ensino (BERTOLIN, 2009).

Qualidade da educação é um tema recorrente na educação brasileira nos seus diferentes níveis, exatamente pela sua complexidade e sempre atualidade. É comum escutarmos profissionais da educação, políticos, pais, alunos, etc. falarem “educação de qualidade” para enfatizar o compromisso com uma educação diferenciada, voltada à formação de sujeitos com conhecimentos sólidos e com a formação de um homem de bem, um cidadão crítico e culto. Para Demo (2009, p.16) parece ser tratar de algo redundante, já que os dois termos, em sua visão, se implicam: “*não há como se chegar à qualidade sem educação e não*

será educação aquela que não se destinar a formar o sujeito histórico crítico e criativo". No entanto, por nos depararmos com processos formativos reducionistas, com pouca ou nenhuma preocupação com a formação de um sujeito crítico, cidadão, consciente e competente em sua área, temos a sensação de que a utilização do termo "de qualidade" é pertinente ou, ao menos, aceitável, para evidenciar que se trata, de fato, de boa educação e não de simples treinamento ou instrução.

Demo (2009) argumenta que educação e qualidade possuem uma relação intrínseca e que a educação tem sido o termo-chave para designar qualidade pelas seguintes razões: (a) Como instrumento, se volta à construção do conhecimento e, como fim, a preocupação em torno da humanização da realidade e da vida; (b) Ligada à construção do conhecimento, impacta o exercício da cidadania; (c) Como aspecto formativo, é fundamental para qualificar as novas gerações, elegendo os meios para atingir determinados fins; (d) Por estar na base da formação do sujeito histórico crítico e criativo, a educação é considerada como caminho de oportunidades. Para o autor, qualidade é um atributo humano e somente emerge em um ambiente humanamente adequado. É uma questão de competência humana, de consciência crítica e capacidade de ação. Tem a ver com perfeição, participação, bons professores, gestão criativa e ambiente construtivo/participativo. Está definitivamente ligada à educação e ao conhecimento e implica construir e participar. O construir porque se refere à capacidade de iniciativa, autogestão, autonomia, criatividade e busca dotar o sujeito do instrumento fundamental para a transformação: o conhecimento. Já o desafio participativo diz respeito à capacidade de inovar para o bem comum, de convivência social digna com o objetivo de construir uma sociedade de paz, democrática.

É relevante perceber que ao afirmar que qualidade está ligada à educação e ao conhecimento o autor faz uma clara distinção entre os dois termos. Educação não se reduz a conhecimento, é um conceito mais amplo e rico. Para Saviani (2013), educação é um tema complexo e destina-se à promoção do homem. Nesta linha de pensamento, Kant (1996, p. 15) já afirmava que "*o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz*". Dourado (2009) aponta a complexidade da educação quando afirma a sua articulação com diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, perpassada pela dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. Já Brandão (2005) demonstra a amplitude da educação quando argumenta que a educação existe por toda parte sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar e

aprender. Ela ajuda a pensar e criar tipos de homens, de ideias, de qualificações e de crenças e, por isso mesmo, constroem tipos de sociedades. Libâneo (2010), dentro de uma concepção histórico-social, esclarece que a educação está inserida no conjunto das relações sociais, econômicas, culturais que caracterizam uma sociedade e que nunca será a mesma em todas as épocas e lugares devido ao seu caráter socialmente determinado. Para Pires (1997), o processo educacional é mais amplo e exige a formação de homens plenos de humanidade. Demo (2009, p. 16), por sua vez, alega que educação é um conceito mais rico que conhecimento, “*porque este tende a restringir-se ao aspecto formal, instrumental, metodológico, enquanto o outro abrange o desafio da qualidade formal e política ao mesmo tempo*”. Faz-se necessário, desta forma, esclarecer qualidade formal e política. Para o autor, muitos problemas em termos de qualidade são decorrentes da fragilidade ou ausência de processo avaliativo, que impede a percepção crítica do caminho trilhado e a tomada de decisões conscientes. Assim, propõe três horizontes para avaliar a qualidade educacional de um curso, cada qual com seu conjunto de indicadores:

Quantidades - é a base e condição para a qualidade: equipamentos; recursos humanos e financeiros; alunos por sala, por professor; tamanhos de prédios; gastos *per capita*, demanda e oferta; contabilidade; gastos em meios e em fins; tamanho do sistema; matrícula/conclusão; repetência/evasão; crescimento e manutenção do sistema; movimento de recursos humanos etc.;

Qualidade formal - habilidade em manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos: origem dos recursos humanos (tipo de formação recebida); níveis de escolarização, especialização, graduação, pós-graduação; formação permanente (progresso em termos de titulação); desempenho qualitativo dos professores (processo construtivo de conhecimento demonstrado em produtos palpáveis como material didático, livros, artigos, eventos etc.; superação de didáticas consideradas ultrapassadas; avanços na linha do aprender a aprender, promoção da pesquisa, da elaboração própria; desempenho qualitativo dos alunos; esforço institucional de qualificação; ambiente favorável à pesquisa; incentivos à leitura, à elaboração própria, à produção pessoal e em equipe; biblioteca e videoteca etc.;

Qualidade política – é condição básica da participação e dirige-se a fins, valores e conteúdos: práticas inovadoras baseadas na construção do conhecimento; organização de eventos para disseminar conhecimento comprometido com valores humanos; dinamização da cidadania (modos de organização política na universidade; qualidade da participação;

exercício da consciência crítica diante de direitos e deveres; atividade ideológica; eventos para discutir processos políticos de dentro e de fora); engajamento dos professores e dos alunos; ligação entre teoria e prática; visibilidade da consciência social na instituição, nos professores, nos alunos, nos funcionários; competência dos professores e interesse na qualificação de si mesmo e do aluno; disponibilidade para o aluno; capacidade de envolver o aluno; dedicação do aluno; iniciativas institucionais para fomentar o aprender a aprender do aluno; estratégias educativas (aprender a aprender, saber pensar); estímulo à criatividade e à autonomia; ética na teoria e na prática; implantação de inovações, dentre outros.

Pensar a qualidade pelo caminho da competência formal e política pode favorecer aos estudantes desenvolver consciência crítica sobre as relações de poder e problemas educacionais e sociais e, assim, passar a ter condições de pensar e propor saídas na prática, como sujeitos astutos, que recriam aquilo que lhes é imposto e subvertem de acordo com suas crenças, consciência e necessidades (CERTEAU, 1994). Qualidade política tem a ver com cidadania e, por isso, acreditamos na necessidade de se formar um profissional-cidadão, entendido como aquele que possui conhecimentos para além daqueles de sua área específica, que se constitui em primeiro plano como um cidadão ativo em seu tempo histórico e em seu contexto e que exerce o seu trabalho conscientemente, tendo como perspectiva a sua condição de homem e de cidadão que atua num mundo complexo (PEREIRA, 2007).

Demo (2009) admite que se trata de um ensaio especulativo e que é necessário pensar as variáveis e traduzi-las em indicadores operacionalizáveis. Anuncia a dificuldade em se operacionalizar as variáveis da qualidade política por serem mais complexas, sendo referenciada apenas de forma indireta por indicadores. Apesar do autor fazer referência a um contexto de ensino presencial, muitos aspectos podem ser considerados e/ou adaptados para a formação em EaD. Podemos pensar a qualidade formal na educação a distância, por exemplo, como: (1) qualidade do corpo docente em termos de formação e atuação; (2) qualidade do material instrucional; (3) qualidade da infraestrutura e da sua disponibilidade (AVA, biblioteca, etc.); (4) formas construtivas de aprender e ensinar; (5) apoio e suporte institucional a estudantes e professores; (6) recursos tecnológicos empregados e assistência técnica e (7) esforço empreendido pelo aluno no processo construtivo do conhecimento. Já a qualidade política de um curso a distância pode ser compreendida, dentre outros aspectos, pelo compromisso da instituição na garantia da participação efetiva dos seus diferentes atores; projeto pedagógico com seus objetivos, pressupostos, princípios norteadores e matriz

curricular inclusiva, na direção de uma formação crítica e consciente; prática democrática, colaborativa e marcada por uma cultura organizacional pautada pelo respeito e cooperação; busca constante do aprimoramento da prática didático-pedagógica; avaliação como meio de acompanhamento e promoção dos estudantes; objetivos e estratégias da instituição e de professores com vistas à formação da consciência social por meio de estímulo à criatividade, criticidade, autonomia e exercício da cidadania.

Meyer (2002) argumenta que qualidade é um conceito difícil e complexo, que depende de um conjunto de fatores que passa por estudantes, corpo docente, design instrucional, tecnologia usada, currículo etc. Implica, para a autora, um currículo desafiador, que exige pensamento crítico e trabalho coletivo. Desta forma, entendemos que uma didática transmissiva, que forma sujeitos passivos e acríticos, jamais será condizente com uma educação de qualidade, que busca, ao contrário, formar um sujeito crítico, comunicativo, comprometido, competente, humano e criativo.

A questão da habilidade comunicativa acima apontada, ocupa espaço importante na educação a distância, pois os ambientes virtuais de aprendizagem fazem uso intenso da escrita, o que apresenta um desafio para muitos alunos e professores: a transição de uma cultura marcada pela oralidade para uma cultura escrita. Isto exige competência escritora (e também leitora) dos profissionais que trabalham nesta modalidade de ensino para produzir textos claros e substanciais, ou seja, compreensíveis e úteis para os alunos, bem como coerentes com as ferramentas tecnológicas utilizadas no momento de produção. Como argumenta Halaban (2010), o esforço e a necessidade de escrever constantemente é um desafio que também apresenta benefícios, pois tudo o que é discutido no ambiente virtual permanece registrado, o que possibilita momentos de pausa, de reflexão e de retomada ao conteúdo quantas vezes for necessário.

Importante observar que para a formação de um sujeito competente, autônomo, cidadão é necessário, segundo Demo (2009), que se privilegiem habilidades críticas, lógicas, comunicativas e humanísticas. Para tanto, o autor sugere a filosofia, a linguagem e a matemática como ferramentas metodológicas essenciais para o processo de construção do conhecimento e acrescenta que *“qualquer curso deveria começar com um ciclo básico comum propedêutico no qual todos, sem exceção, seriam motivados a passar do aprender para o aprender a aprender; essa iniciativa vale particularmente para cursos de graduação”* (ibidem, p. 31). Apesar de não utilizar o termo, o autor parece fazer referência à educação

geral, muito valorizada, em especial, em universidades norte-americanas e inglesas, por sua relevância e contribuição para uma formação ampla, sólida e de qualidade.

Estas três áreas apontadas são essenciais, pois, segundo o próprio autor, a *filosofia* contribui para o embasamento científico, para a construção da atitude crítica, para o questionamento, para a motivação política e formação para a cidadania, para o humanismo e faz a ponte entre o conhecimento e a ética, com vistas a promover a reflexão dos fins e dos usos que se faz dos conhecimentos. A *linguagem* é relevante por promover a competência comunicativa, que é a base para a cidadania, pois ser capaz de produzir um discurso elaborado, coerente e organizado possibilita participação e inclusão. “O domínio adequado da linguagem representa tanto a capacidade de não ser objeto de manipulação quanto o de poder comparecer na cena com mensagem própria” (Demo 2009, p. 37). Não se trata apenas de ler e escrever no sentido estrito, mas de ler a realidade e a si mesmo, de ler o mundo numa perspectiva freiriana⁸. A leitura é a base para o pensar e a fonte para o escrever. No contexto da EaD, as habilidades de leitura e escrita são fundamentais para o desenvolvimento das diferentes atividades nos ambientes virtuais de aprendizagem. A *matemática*, por sua vez, é relevante por desenvolver nos alunos a capacidade de raciocínio lógico, de estabelecer relações, o pensamento abstrato, a possibilidade de compreensão da lógica intrínseca de fórmulas e equações. Portanto, são áreas de conhecimento que podem ajudar a todo e qualquer profissional, pois todos, sem exceção, precisam ser capazes de aprender a pensar abstratamente, de se comunicar com competência, de usar seus conhecimentos em suas práticas cotidianas e de exercer a cidadania com criticidade.

Morosoni (2014, 2009) discute qualidade da educação superior e argumenta que a concepção de qualidade não é unívoca e depende de para quem ela se dirige e quem a define. A autora critica as posições de garantia de qualidade por ranqueamento bem como as noções de qualidade para uma elite (como tem sido historicamente) e qualidade como sinônimo de simples formação de recursos humanos para o mercado de trabalho. Aborda três tipos de qualidade da educação superior: qualidade isomórfica, qualidade da especificidade e qualidade da equidade (MOROSINI, 2014). A primeira possui este nome porque defende um modelo de qualidade único, padronizado e universal. Busca por padrões de qualidade para realizar comparações e a garantia da qualidade se dá por meio de creditações e certificações. Aqui, a avaliação da qualidade se aproxima mais da ideia de fim para certificação do que de

⁸ Aqui, fazemos referência à obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2005).

meio para melhorias e alcance da qualidade. A segunda noção, qualidade da especificidade, considera a diversidade existente entre países e mesmo regiões. Não há, segundo esta concepção, a imposição de um único padrão de qualidade, mas a existência de princípios de qualidade. Busca-se o equilíbrio entre indicadores *standardizados* e a preservação do específico. Essa ideia também está presente na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1998, 2009), como poderá ser observado em uma citação mais adiante, e foi inicialmente considerada para atender a cooperação entre os estados membros da União Européia, buscando legitimar as diferentes formas de avaliação da qualidade postas pelos países.

Enquanto no segundo tipo (qualidade da especificidade) temos qualidade para a diversidade, no último tipo temos qualidade para a equidade. Para além da padronização, busca-se abarcar estudos qualitativos e quantitativos que reflitam a complexidade local da instituição. O conceito de qualidade com equidade também é defendido pela Unesco (2001, p. 2), quando afirma “que o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação deve ocorrer no marco de um projeto social e educativo comprometido com a equidade e com a qualidade”. Trata-se de uma concepção de qualidade que não se satisfaz com o acesso e permanência dos estudantes, mas que se amplia na direção da garantia dos resultados das aprendizagens bem como na promoção das estratégias e suportes necessários para que o estudante tenha sucesso sem sua vida estudantil, pessoal e profissional. Apesar do esforço que vem ocorrendo nos últimos anos em defesa da qualidade da equidade, a concepção ainda predominante, segundo Morosini (2014) é a da qualidade isomórfica, em que se é definido um modelo único, universal, quase sempre voltado ao mercado, que é utilizado para a avaliação e posterior emissão de garantia da qualidade por alguma agência reguladora burocrática.

Na discussão sobre uma nova abordagem de qualidade na educação, Gadotti (2013) afirma que o tema da qualidade continua atual e esclarece que sempre tivemos uma educação de qualidade para poucos e que necessitamos reverter esse quadro e construir uma nova qualidade que seja para todos. Para tanto, fala em qualidade social para dar ênfase aos aspectos sociais, culturais e ambientais da educação e argumenta a necessidade de se encontrar um novo paradigma de vida sustentável que possa renovar e dar um novo sentido ao ensino atual. Para o autor, a qualidade significa

Melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do

professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Por isso, o tema da qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Se fosse fácil resolver o desafio da qualidade na educação, não estaríamos hoje discutindo esse tema. Um conjunto de fatores contribuem para com a qualidade na educação (GADOTTI, 2013, p. 2).

Posto isto, nos resta a complexa tarefa de pensar e investigar quais fatores contribuem para com a qualidade da formação de professores a distância.

Gadotti (2013) também apresenta algumas ameaças à qualidade da educação: instrucionismo, desprofissionalização docente, crise de ineditismo e a mercantilização da educação. De fato, muitas vezes assistimos à reprodução do conteúdo, à desvalorização do trabalho e qualificação docente, à incapacidade de inovação, de mudança e o entendimento de educação como mercadoria. Demo (2009) indica dois fatores importantes que se constituem em barreira para uma educação de qualidade: (1) professor malformado e mal pago e (2) a questão política. O primeiro impede uma boa formação dos estudantes e, além disso, torna a profissão pouca atrativa. O segundo revela o desrespeito às leis, aos princípios e objetivos e a falta de comprometimento para com uma educação que se deseja séria, responsável, emancipadora. Para o autor, a precariedade da cidadania revela a precariedade da educação e vice-versa.

Dois importantes documentos também se posicionam sobre a qualidade. Um proveniente de um organismo internacional, a UNESCO, e outro da Conferência Nacional de Educação - CONAE. A Unesco entende a qualidade da educação superior como

Um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Uma autoavaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional (UNESCO, 1998, artigo 11).

Ainda, de acordo com o glossário da Unesco, sob responsabilidade de Vlăsceanu, Grünberg e Pârlea (2007), a qualidade em educação superior significa

Um conceito multi-dimensional, multi-nível, e dinâmico que se relaciona às especificações do contexto de um modelo educacional, à missão e os objetivos institucionais, como também a específicos padrões dentro de um determinado sistema, instituição, programa ou disciplina. A qualidade pode assim possuir diferentes significados dependendo de: (i) entendimentos dos vários interesses de diferentes grupos ou stakeholders em educação superior (estudantes; universidades; disciplinas; mercado de trabalho; sociedade; governo); (ii) suas referências: entradas, processo, saídas, missões, objetivos, etc.; (iii) atributos ou características do mundo acadêmico que devem ser avaliados; e (iv) período histórico do desenvolvimento da educação superior (VLĂSCEANU; GRÜNBERG; PĂRLEA, 2007, p. 70-71).

O Documento-Referência de 2014, da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014), aborda a qualidade da educação no Eixo IV, associando a este tema a democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem, apontando, desta forma, que a qualidade tem relação com estes aspectos. O documento afirma que se trata de um conceito complexo, que sofre variações ao longo do tempo quanto ao seu significado e que pressupõe parâmetros comparativos para distinção entre uma boa e uma má qualidade da educação. Define qualidade da educação como aquela que visa à emancipação dos sujeitos, à sua formação cultural, política, antropológica e econômica e que está comprometida com a transformação da realidade, por meio de uma atuação consciente e cidadã no mundo.

Para fomentar, expandir e promover a qualidade da educação superior, o documento da CONAE propõe ser necessário:

Estabelecer referenciais e dimensões dos padrões de qualidade da educação superior, socialmente referenciadas, e mecanismos para sua efetivação, com a explicitação das dimensões intra e extraescolares, socioeconômicas, socioambientais e culturais, assim como dos fatores e indicadores de qualidade, como referência analítica e política na melhoria do processo educativo e para a Política Nacional de Avaliação (CONAE, 2014, p. 56).

O exposto no documento da UNESCO nos remete ao proposto por Demo (2009) quando aborda a qualidade em três horizontes: quantidades, qualidade formal e qualidade política. O documento não desconsidera a questão da quantidade por acreditar que ela é a base para a qualidade. A garantia dos recursos acadêmicos e humanos pode viabilizar a possibilidade de uma prática coerente e comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Um olhar mais demorado nos permite perceber algumas aproximações importantes entre as posições do documento da CONAE e da UNESCO: a questão da participação, da avaliação e da existência de parâmetros. A construção da cidadania depende da qualidade da participação que é favorecida aos diferentes atores da instituição, o que

certamente também refletirá na qualidade da formação, em especial, na sua dimensão política. A participação também possibilita a discussão coletiva sobre decisões pedagógicas, como escolhas de métodos e conteúdos mais pertinentes a cada contexto. A preocupação com a avaliação indica a necessidade de se estar sempre refletindo sobre os caminhos trilhados e as decisões tomadas durante o processo formativo e, quando necessário, realizar as intervenções e ajustes com vista à promoção de melhorias na formação de estudantes. A questão da utilização de parâmetros, por sua vez, torna-se importante como um referencial para se pensar a qualidade da formação. Ainda que se deva levar em consideração aspectos do contexto da instituição e o que a comunidade acredita ser bom e desejável para o processo formativo, é essencial que exista um documento norteador de aspectos fundamentais que devem ser observados. Os indicadores, por não se constituírem em padrões estanques, podem, desta forma, colaborar para as avaliações e decisões que as instituições, com seus diferentes atores e contextos, realizam sobre o processo de formação.

Harvey e Green (1993) já afirmavam que qualidade significa coisas diferentes para pessoas diferentes. Considerando esta premissa, os autores realizaram um trabalho classificatório, apresentando diferentes conceitualizações de qualidade que estão agrupadas em cinco categorias inter-relacionadas e que explicitam as preferências, interesses e visões de distintos grupos ou sujeitos:

Qualidade como algo *excepcional* é uma concepção que entende a qualidade como um fenômeno especial. Há três variações nesta visão: (a) noção tradicional de qualidade – a ideia de que a qualidade é um conhecimento intuitivo, que não está relacionada com parâmetros ou padrões e que não necessita ser avaliada ou julgada. É algo que confere, por si, status aos seus usuários ou donos, está relacionada com elitismo, exclusividade e, portanto, é algo que a grande maioria das pessoas não possui acesso. A qualidade, nesta noção, não pode ser medida ou julgada; (b) qualidade como excelência – entendida como superação de altos padrões. É similar à visão tradicional, mas evita a ideia de qualidade por si mesma e busca identificar os componentes de excelência. Há duas noções de excelência em relação à qualidade: “padrões de excelência” e “zero defeito” (esta última pertencente à próxima concepção). A noção de centros de excelência no ensino superior é embasada neste ponto de vista de qualidade excepcional, onde a ênfase está na entrada e na saída, acreditando-se que, independentemente do processo pelo qual os alunos aprendem, são os excelentes recursos de entrada (humanos e físicos) que garantem a excelência dos resultados. A preocupação é

recrutar os melhores alunos e oferecer-lhes os melhores recursos e ambientes. Uma instituição que procede desta forma é, por natureza, de excelência. (c) qualidade como satisfação de um conjunto de normas ou requisitos – aqui, a noção de excelência é diluída e a qualidade torna-se fruto do controle científico da qualidade por meio da conformidade a padrões. Assim, um produto é de qualidade quando passa por um conjunto de controle de qualidade, ou seja, por critérios e padrões mínimos que podem ser atingíveis e que conferem o status “de qualidade”. Há o entendimento de que a qualidade melhora à medida que os padrões são elevados.

Qualidade como *perfeição ou coerência* - aqui a preocupação com a entrada e saída dá lugar ao processo e a noção de exclusividade da excelência se transforma em algo que qualquer um pode ter. A qualidade é aquilo que está de acordo com uma especificação (que não é em si, um padrão), pré-definida e mensurável. A conformidade está, portanto, relacionada a especificações e não a padrões. A excelência se transforma, nesta concepção, na noção de “zero defeitos”, ou seja, a excelência como algo especial é reconfigurada em algo perfeito; o resultado de um produto está livre de defeitos, pois está em conformidade com um conjunto de especificações. Esta abordagem não proporciona uma base de comparação, mas está preocupada com o cumprimento das especificações. Esta concepção está ligada à “cultura da qualidade”, que entende que todo membro da instituição é responsável pela qualidade. Reconfigurando a excelência em termos de especificações e processo, em detrimento das entradas e saídas, esta concepção “democratiza” a excelência e a relativiza. A questão é, como coloca os autores, do sentido em que se pode falar de “zero defeitos” na educação superior, já que se trata de formação crítica de pessoas e não de produtos.

Qualidade como *ajuste a um propósito* - trata-se de uma definição funcional da qualidade (ao invés de excepcional), a qual somente existe se o produto ou serviço se ajusta às exigências de satisfação para o qual foi concebido. Esta noção não é exclusiva ou elitista e cada produto ou serviço tem o potencial para se ajustar a sua finalidade e, assim, ser um produto ou serviço de qualidade. Um produto perfeito, sem defeito, pode ser inútil se não se encaixa em seu propósito, se não se adequa a sua finalidade. A questão que se coloca é: quem define os propósitos da educação superior: estudantes, instituições, empregadores, legisladores? Em que medida uma missão institucional representa uma formação de qualidade? Docente, alunos ou empregadores estão em condições de realizar tal avaliação? O problema é que diferentes partes interessadas na educação superior podem ter visões diferentes sobre o melhor propósito para ela.

Qualidade como *relação custo-benefício* - no cerne desta abordagem está a noção de prestação de contas (*accountability*) para os financiadores (governos e contribuintes) e a de “produtos de qualidade a preços econômicos”, ou seja, a eficiência econômica. Há uma suposição implícita de que o mercado vai cuidar da qualidade a longo prazo e que as instituições podem garantir a qualidade do que elas fornecem.

Qualidade como *transformação* - esta concepção de qualidade está enraizada na noção de mudança qualitativa. A transformação não está restrita à dimensão aparente ou física, mas inclui a transcendência cognitiva. Diferentemente de outros serviços, na educação o provedor (instituição, professor, governo) não está fazendo algo para o consumidor (aluno), mas faz algo ao aluno, ou seja, o transforma continuamente. E este processo de transformação é necessariamente único, que se dá por dois movimentos: melhoria e empoderamento. O primeiro está relacionado com o desenvolvimento do conhecimento, habilidades e capacidades do aluno e o segundo com o poder dele de tomar decisões e influenciar em sua própria transformação, de contribuir para o seu processo de aprendizagens, e, assim, desenvolver consciência crítica e a autoconfiança. Isto indica que, nesta visão, a qualidade é também julgada em termos de democratização do processo e não apenas pelo resultado.

Interessante notar que, apesar de escrito há mais de vinte anos, estas categorias que buscam mostrar a qualidade sob diversos critérios, interesses e visões dos diferentes grupos de interesse, continuam atuais e nos ajudam a pensar a qualidade na educação superior para além de uma definição única e universal, mas como um campo de disputa, de luta, tendo em mente que a qualidade importa para diferentes grupos ou pessoas por razões distintas. Na verdade, os autores parecem captar as principais dimensões da qualidade na educação superior. Nas palavras de Harvey e Green (1993, p. 23), “se quisermos encontrar um núcleo de critérios para avaliar a qualidade do ensino superior é essencial que nós compreendamos as diferentes concepções de qualidade que informam as preferências dos diferentes interessados no tema”.

Green (1994) apontava que o interesse na qualidade da educação superior estava relacionado com a expansão do número de alunos desse nível de ensino, com a demanda por eficiência que dela é esperado pelo mercado e com a expansão de instituições privadas que concebem o aluno como cliente e desejam possuir vantagens competitivas neste setor e manter uma boa reputação e imagem. É a partir daí que aumenta a popularidade de programas de qualidade total na educação. Argumenta, neste sentido, a necessidade de descrever e

refletir sobre diferentes concepções de qualidade a partir dos diferentes grupos de interesse neste tema. Assim, propõe a seguinte classificação:

Conceito tradicional de qualidade – está associado com a ideia de se oferecer um produto ou serviço especial, que confere status para seu usuário ou comprador. Exclusividade é um termo caro para esta visão, na medida em que poucos podem ter acesso a um produto de alta qualidade.

Qualidade como atendimento a normas e especificações - esta concepção, proveniente da noção de controle de qualidade na produção industrial, entende que a educação superior é de qualidade quando atende a normas ou especificações acadêmicas que alguém ou um grupo definiu como relevantes e fundamentais para conferir uma “certificação” de algo confiável.

Qualidade como adequação a um propósito/objetivos – trata-se da concepção adotada por muitos especialistas e elaboradores de políticas públicas, na qual a qualidade da educação superior é avaliada em termos da extensão do alcance dos objetivos preestabelecidos. O desafio posto nesta concepção são os propósitos/objetivos que devem ser considerados para a educação superior e os sujeitos que devem definí-los (governantes, estudantes, pesquisadores, empregadores, etc.). Os resultados podem ser bastante diferentes dependendo de quem define os propósitos.

Qualidade como êxito na realização dos objetivos institucionais – é uma versão da concepção acima, porém em nível institucional. A própria instituição define o que é qualidade, a qual pode ser percebida na missão da instituição e nos objetivos propostos e alcançados. Um complicador, nesta visão, pode ser os diferentes objetivos que cada instituição ou programa coloca para si, podendo ser mais ou menos amplos em termos de formação. Assim, tendo uma instituição objetivos simplistas, alcançá-los não significaria uma formação de qualidade, o que exigiria pensarmos na necessidade de parâmetros/ dimensões e/ou de uma equipe/ grupo/sistema responsável por pensar e avaliar estas questões postas pelas instituições. Mas quem poderia estar habilitado? Com qual visão de educação superior e qualidade?

Qualidade como satisfação dos clientes – desde as décadas de 70/80, a concepção de conformidade a padrões, muitos usada no mundo industrial, evoluiu para buscas satisfazer as necessidades dos clientes, certamente por um preço a ser pago. Nesta visão, a adequação

aos objetivos e propósitos significaria adequação às necessidades dos clientes. Quem é o cliente na educação superior? Estudante? Governo? Empregador? Ainda, é preciso perceber a distinção entre atender/ satisfazer a necessidade de um aluno e atender a uma vontade ou desejo. Estão os estudantes de graduação em condições de saber quais são suas necessidades a curto e longo prazo? São capazes de julgar se suas necessidades estão ou não sendo atendidas?

Dada as diferentes conceitualizações, Green (1994) argumenta a impossibilidade de existir um único entendimento e método para assegurar a qualidade da educação superior, pois se trata de um conceito relativo, em que cada sujeito ou grupo, com suas prioridades e visões de educação, a definirá segundo suas crenças e interesses. No entanto, o fato de haver muitas concepções e de que nenhuma delas está necessariamente certa ou errada, não nos desobriga da responsabilidade de manter e buscar a qualidade. Assim, o autor sugere que a qualidade deve ser definida em termos de “qualidades”, ou seja, de diferentes aspectos ou dimensões, com a convicção de que uma instituição ou curso pode ser de alta qualidade em relação a um fator, mas de baixa qualidade em relação a outro.

Schindler *et al* (2015), apoiadas, entre outros, pelo trabalho de Harvey e Green (1993), argumentam que qualidade é um termo multidimensional e dinâmico e que depende das diferentes visões das distintas partes interessadas, notadamente, os financiadores, usuários (estudantes), usuários do produto final (empregadores) e empregados de um setor (acadêmico, administrativo), resultando, desta forma, em um conceito não consensual. Consideram que todos esses diferentes sujeitos/ grupos devem ser incorporados na discussão de qualidade na educação superior, pois abarcam diferentes perspectivas. Esclarecem que, comumente, são usadas duas estratégias para definir qualidade. A primeira está ligada a metas, objetivos, padrões e normas pré-estabelecidas e ou às visões das diferentes partes interessadas, focando na prestação de contas para o público ou fornecendo experiências de aprendizagens transformativas para beneficiar estudantes e empregadores. A segunda estratégia se refere à identificação de indicadores de qualidade que refletem as entradas (corpo docente, apoio, recursos, etc.) e saídas (emprego dos diplomados, aprendizagens desejadas).

A pesquisa de Schindler *et al* (2015) teve como objetivo central realizar uma revisão sistemática da literatura sobre as definições de qualidade existentes e notaram que, apesar do grande número de trabalhos que hoje existem sobre o tema, boa parte deles se referem ou se sustentam naqueles produzidos na década de 90, em especial, o de Harvey e

Green (1993) e Green (1994). Por fim, as autoras apontam que a literatura sugere quatro amplas definições de qualidade: ajuste a um propósito, algo excepcional, transformação e prestação de contas. Como se pode observar, trata-se de uma classificação próxima àquela definida por Harvey e Green (1993).

Bertolin (2009) observa que, nos últimos anos, têm surgido novos termos para explicar as propriedades da qualidade em educação superior na busca pela sua garantia e que eles aparecem na relação entre a concepção que se tem de educação e as visões de qualidade, já que esta última tem na sua base um determinado entendimento de educação superior. Para o autor, há três grandes tendências de visão da qualidade: visão economicista, visão pluralista e visão de equidade. Na visão economicista, a qualidade significa eficiência e empregabilidade por meio da racionalidade de gastos, da alta produtividade e do alto desempenho gerencial e administrativo. A ênfase, nesta visão, recai sobre a preparação para o mercado de trabalho, com eficiência e menor custo possível e sobre a potencialização do crescimento da economia. Certamente, o neoliberalismo da década de 90 contribuiu para o surgimento e fortalecimento desta visão, que traz malefícios para a organização das IES, tratando-a e avaliando-a sob a ótica do mercado e da economia.

Dentro da concepção pluralista, além da questão econômica, outros aspectos são considerados: desenvolvimento cultural, social e democrático. Trata-se de defender uma pluralidade de missões da educação superior a partir da consideração das especificidades dos diferentes contextos e realidades. Aqui, tenta-se superar a ideia de uniformidade e padronização e se observar a diferenciação existente entre os contextos institucionais. Os termos usados nesta visão são: diferenciação, pertinência e relevância. A última visão, por sua vez, considera qualidade como equidade. Não há uma única definição para equidade na educação superior e ela pode abarcar diferentes aspectos, nunca neutros ou inocentes. Consideramos que num contexto de muitos desfavorecidos sócio, cultural e economicamente, como o nosso, e frente à grande exclusão na educação superior, o entendimento de equidade como apenas igualdade de oportunidades de acesso a este nível de ensino não é suficiente. Assim, concordamos com Morosini (2014) para quem a equidade está para além da possibilidade de acesso de todos na educação superior e considera também a garantia do processo (estratégias e suporte) e dos resultados educacionais, que se materializa nas aprendizagens dos alunos, por meio de uma formação crítica, cidadã e sólida em conhecimentos.

Esta parte da revisão da literatura demonstra a complexidade que envolve a definição de qualidade, por conta da variedade de compreensões que cada ator ou grupo apresenta a partir de seus interesses, crenças, critérios, prioridades e concepções. A qualidade em educação superior não possui um único significado, pois “depende fundamentalmente das concepções de mundo e de educação superior de quem o emite” (BERTOLIN, 2009, p. 146). É preciso, então, escolher um caminho e critérios, ou ainda, construir um caminho para se pensar a qualidade da formação de professores em nível superior a distância. Não com a pretensão de construir um caminho único ou o melhor caminho, até mesmo porque a literatura da área esclareceu sobre a inviabilidade de uma única definição de qualidade, mas um caminho que lance possibilidades de melhoria no processo formativo de professores na modalidade a distância. Conscientes da impossibilidade de satisfazer a todos, seguimos esta empreitada adentrando no próximo tópico na discussão da qualidade no campo da EaD.

2.2 - Qualidade da Educação Superior a Distância

Uma questão central a ser considerada num processo formativo em EaD é, sem dúvida, pensar quais aspectos/ dimensões garantem qualidade num curso a distância. Essa discussão tem sido, por vezes, pouco considerada ou mal compreendida/ desenvolvida no campo da EaD, pois sua complexidade envolve diferentes variáveis e conceitos. Não se pode tomar a educação a distância e avaliar a sua qualidade a partir de critérios e valores puramente pertencentes ao ensino presencial e tradicional. É preciso criar outros modelos, dimensões e indicadores que considerem a sua especificidade, em especial, quando se pensa na formação de professores a distância. Por este motivo, concordamos com Meyer (2002) quando argumenta que carecemos de uma definição de qualidade na EaD, algo que torne o termo claro assim como as suas implicações para a prática pedagógica a distância.

A complexidade do debate sobre qualidade inicia no entendimento de educação a distância bem como da sua função na educação superior. Diferentes entendimentos a este respeito desencadeiam diferentes concepções de qualidade. Se para uma pessoa a EaD significa, por exemplo, disponibilizar conteúdos atraentes a um grande número de indivíduos, a qualidade pode significar a melhor forma de realizar este processo. Neste contexto, a discussão acerca da qualidade da EaD implica pensarmos, inicialmente, de que educação a distância estamos falando, já que existem diferentes concepções.

Keegan (1991) já descrevia a EaD como uma modalidade em que há a separação física entre professor e aluno no espaço/tempo e em que a comunicação entre professor e aluno ocorre por intermédio de material impresso ou de alguma tecnologia. Para Khan (2001), educação a distância pode ser entendida como uma abordagem inovadora e bem desenhada de entrega de materiais, interativa, centrada no aluno e que facilita ambiente de aprendizagem para qualquer pessoa, em qualquer lugar, a qualquer hora, utilizando os atributos e recursos de diversas tecnologias digitais, juntamente com outras formas de materiais de aprendizagem adequadas para ambiente de ensino aberto e distribuído. Moore e Kearsley (2008, p. 2) definem educação a distância como “aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”. Para Moran (2009) a educação a distância não é um *fast-food*, mas uma oportunidade de trocas de experiências, dúvidas e resultados. Behar *et al* (2013), por sua vez, esclarece que a EaD se trata de uma modalidade em que a mediação didático-pedagógica é realizada por meio das TIC, havendo a separação no tempo e espaço entre os participantes desse processo.

A definição de Behar está em consonância com o exposto no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), no qual a EaD é caracterizada como modalidade educacional em que 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.

Concordamos com as definições apresentadas acima, mas acreditamos que a definição presente na Resolução nº 1, de 11 de março de 2016 é a mais completa, expressando melhor nosso entendimento de educação a distância. Neste documento, a EaD é caracterizada 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 pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016).

Muitos professores, pesquisadores e estudantes possuem preconceitos em relação à EaD e a consideram como uma educação de segunda qualidade, direcionada para aqueles que não têm condições (geográficas, financeiras, tempo etc.) de realizar um curso presencialmente. Para algumas pessoas, qualquer coisa que se faça por meio da EaD será certamente de menor qualidade quando comparada ao ensino presencial (BENSON, 2003). Este tipo de preconceito afeta suas definições sobre o que é qualidade ou que deveria ser. Assim, adentrar neste campo é enfrentar tensões e contradições provenientes de distintos lugares e pessoas. No entanto, não fazê-lo é deixar de contribuir com reflexões que possam acalorar a discussão sobre a qualidade da formação de professores a distância no Brasil, área que cresce com grande velocidade.

Definir qualidade não é tarefa simples, pois uma definição sempre traz em seu bojo crenças, emoções, valores e motivações daqueles que a definem. Ainda, muitas discussões sobre qualidade não são exatamente sobre qualidade, mas sim sobre aspectos básicos e superficiais que retratam a EaD ora com endeuçamento, ora como algo que deve ser banido, exatamente pelos malefícios que causaria à educação. Meyer (2002) esclarece que a definição de qualidade é pessoal e está baseada em experiências formativas passadas, em pressupostos e valores. Desta forma, um sujeito que teve uma experiência ruim em um curso na modalidade a distância pode defini-la como de não qualidade, o que não quer dizer que a EaD, de modo geral, seja ruim, de pouca ou nenhuma qualidade. Se isto fosse verdadeiro, poderíamos estender esse raciocínio e afirmar que o mesmo pode ser aplicado em cursos presenciais, ou seja, tomar um curso presencial ruim e generalizar dizendo que toda a educação superior presencial brasileira não é de qualidade. É preciso cautela e clareza nas afirmações e generalizações, pois nenhuma das modalidades de ensino (presencial ou a distância) é por completo excelente ou de má qualidade. Ambas podem ser realizadas com maior ou menor grau de excelência, comprometimento com a aprendizagem e transformação social, variando a partir do entendimento de cada instituição ou programa sobre o quê e como deve ser realizada a EaD. Assim, diante de tantos cursos e formas de conduzir o processo formativo, é imprescindível a discussão em torno da qualidade e ações gerais que podem ser conduzidas para melhorar a formação de professores, preocupação histórica, constante e sempre atual.

Um exemplo dos diferentes entendimentos sobre qualidade da EaD é apresentado por Benson (2003), que investigou a concepção que diferentes atores envolvidos no programa

NetEd⁹ possuíam sobre qualidade. Os resultados apontaram que estudantes, professores, desenvolvedores de curso e coordenadores demonstraram entender a qualidade de um curso a distância de formas distintas. Suas concepções variaram entre: qualidade como superação do estigma associado à educação a distância, qualidade como atender aos padrões de acreditação, qualidade como processo de desenvolvimento de um curso eficiente e efetivo e qualidade como pedagogia eficaz. Interessante observar que, segundo a autora, todos os grupos incluíram de alguma forma em suas concepções a questão da “qualidade como superação do estigma associado à educação a distância”, argumentando a necessidade de validar e melhorar a reputação da EaD, igualando-a como a de mesma qualidade ou até melhor que cursos tradicionais presenciais, já que consideravam que há um grande rigor e exigência dos alunos nos cursos a distância.

Meyer (2002) realiza uma extensa revisão bibliográfica sobre qualidade na educação a distância e apresenta diferentes perspectivas e dimensões que envolvem a qualidade nesta modalidade de ensino. Seu trabalho, ainda frequentemente citado, esclarece que qualidade deriva de muitas partes e para ocorrer também depende do envolvimento do aluno, da cultura de ensino e aprendizagem estabelecida, sendo o resultado de muitos fatores e que, por este motivo, é um conceito difícil e complexo de se definir; abrangendo estudantes, currículo, design instrucional, tecnologia usada, características do corpo docente etc. A autora enfatiza a necessidade da discussão da qualidade estar centrada na aprendizagem dos alunos e nos diferentes modos de promover e garantir tais aprendizagens, por serem estas a razão última de existência do ensino. Neste sentido, um dos aspectos centrais a ser considerado quando se discute qualidade, segundo a autora, é a interação entre alunos e professores, alunos e alunos e destes com os conteúdos, percebendo-se o modo como se dá o diálogo do estudante com os conteúdos, com seus professores e pares no seu esforço de construção de conhecimentos significativos. Ainda, a partir de seus estudos, a autora conclui que alguns princípios de design têm ajudado estudantes a aprender melhor: (1) usar palavras e imagens mais do que somente palavras, (2) apresentar correspondentes palavras e imagens perto em vez de longe um do outro, (3) excluir palavras, imagens e sons estranhos, (4) usar animação e narração ao invés de animação e texto na tela. Estes aspectos colaboram para pensarmos o modo de se estruturar o ambiente virtual e o material instrucional.

⁹ Termo usado para descrever um programa de formação a distância em nível de graduação em áreas de escassez crítica, empreendido por um sistema de universidades da região sudeste dos Estados Unidos.

É preciso ter em mente que as formas de disponibilizar e trabalhar os conteúdos não são neutras, ao contrário, possuem determinados objetivos e evocam determinados comportamentos de aprendizagem que podem ser mais passivos ou mais ativos. Assim, as ferramentas utilizadas (ou não), as estratégias selecionadas pelos professores para trabalhar os conteúdos e realizar avaliação demonstram suas concepções de aprendizagem e educação. Considerando este aspecto, Meyer (2002) argumenta que as abordagens teóricas apropriadas para a aprendizagem online são: construtivismo, teoria das inteligências múltiplas e teoria cognitiva, brevemente abordadas a seguir.

A autora argumenta a favor do construtivismo por ser uma teoria em que os sujeitos constroem conhecimento ativamente, relacionando a nova informação recebida com o conhecimento e experiência anteriores, na tentativa de buscar construir sentidos para os seus mundos. Essa é uma abordagem propícia também na visão de Demo (2009) e Alonso e Alegretti (2003) por promover aos estudantes oportunidades para estabelecerem conexões, navegar, construir significados, regular as suas aprendizagens e trabalhar de forma colaborativa. Para os autores, a abordagem construtivista é a adequada para a EaD, na medida em que viabiliza a participação efetiva e ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Trata-se de uma abordagem apropriada para estudantes adultos, baseada na andragogia¹⁰. Enraizada no construtivismo, está a aprendizagem contextual, cujo objetivo é ajudar os estudantes a fazer relações entre o que eles estão aprendendo e como poderão utilizar tais conhecimentos em suas práticas. O foco é a solução de problemas, o fornecimento de múltiplos contextos de aprendizagem, a autorregulação do conhecimento e o encorajamento para que uns aprendam com os outros (MEYER, 2002). Já Warschauer (2006) fala em aprendizado localizado e argumenta que ele é fundamental para inserir o estudante em uma comunidade de aprendizado e para promover problemas significativos, que os levem a refletir sobre suas práticas e seus interesses pessoais.

A teoria das inteligências múltiplas, desenvolvida por Gardner (1995), propõe oito inteligências de aprendizagem: lógico-matemática, verbal-linguística, musical, visual-espacial, cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Estas diferentes inteligências apontam para o fato de que diferentes pessoas aprendem de formas semelhantes ou diferentes

¹⁰ Almeida (2009) esclarece que o termo andragogia (do grego *andros* – adulto – e *agogus* – guiar, conduzir, educar) foi utilizado pela primeira vez pelo professor alemão Alexander Kapp, em 1833 e que, hoje, vem sendo considerada como um novo conceito na área da educação direcionado à educação de adultos, que buscam aprender algo que tenha relevância para sua vida.

e podem possuir uma inteligência mais desenvolvida que outra, levando a fazer mais uso de uma determinada inteligência em seus processos de aprendizagem. Gen (2000) afirma que a tecnologia permite a utilização de várias inteligências e que pode ajudar a promover aquelas que são mais fracas. Enquanto o ensino presencial exige, na maior parte do tempo, o uso da inteligência verbal-linguística, a visual-espacial parece ser de grande utilidade para a educação a distância.

A teoria cognitiva também é apropriada para a EaD, segundo Meyer (2002), pois busca o desenvolvimento de aprendizagens significativas e construção de conhecimento sobre o mundo, pela ação do sujeito sobre ele. Para esta autora, o estudante precisa fazer uso de cinco processos cognitivos que os ajudem no processo de aprender: (1) selecionar palavras relevantes para processamento da memória de trabalho verbal, (2) selecionar imagens relevantes para processamento da memória de trabalho visual, (3) organizar palavras dentro de um modelo mental verbal, (4) organizar imagens dentro de um modelo mental visual e (5) integrar representações verbais e visuais.

Percebemos, desta forma, que a qualidade da formação a distância passa por abordagens teóricas ativas, em que o aluno é desafiado constantemente a estabelecer relações, dialogar e a construir conhecimento colaborativamente. Ainda, Meyer (2002) argumenta que a tecnologia escolhida, os estudantes, o corpo docente e a instituição possuem responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem e qualidade da formação na EaD. Assim, abordamos a seguir cada uma dessas dimensões.

Tecnologia. É fundamental a compreensão de que a tecnologia em si não possibilita melhorias na aprendizagem. Aprendizagens não ocorrem simplesmente porque foram introduzidas determinadas tecnologias, sejam elas mais antigas ou mais avançadas, analógica ou digital. Como alerta Warschauer (2006, p. 152), *“a mera existência da internet não criará pesquisadores ou buscadores de conhecimento entre as pessoas sem base ou habilidades necessárias”*. Certamente, a escolha de determinadas tecnologias e ferramentas para situações específicas de aprendizagem podem colaborar ou dificultar a reflexão, a colaboração, a comunicação e a realização de atividades. No entanto, a questão central não é a sua ausência ou presença, mas as estratégias utilizadas pelos professores, o seu método de ensino e os usos que faz da tecnologia para promover aprendizagens. É fundamental perceber que sem atividades desafiantes, significativas, com propósito claro e referente a determinados conteúdos e objetivos, o computador, assim como o AVA, a internet etc., pouco tem a

contribuir para a aprendizagem, tornando-se uma ferramenta utilizada apenas para atividades básicas. Como argumenta Warschauer (2006), o computador não garantirá que importantes letramentos sejam dominados.

Deste modo, cabe apontar, rapidamente, que para Vigotsky (2007), o aprendizado avança à medida que são inseridos problemas que estão além dos níveis de desenvolvimento já atingidos. Assim, o autor propôs a zona de desenvolvimento proximal como um espaço em que se atua para fazer um sujeito avançar de seu nível de desenvolvimento real (aquilo que consegue solucionar sozinho) e alcançar o nível de desenvolvimento potencial (problemas que soluciona com a ajuda de outra pessoa). Na educação formal, é relevante a consciência e domínio destes aspectos como condição para se planejar e efetivar práticas educativas intencionais em ambiente virtual que mobilizem os saberes e conhecimentos dos alunos, fazendo-os avançar para novos desafios de aprendizagem com o auxílio de professores e colegas.

A preocupação com os usos que se faz da tecnologia é apresentada por Garcia *et al* (2017)¹¹ que acenam para o fato de que os modos como a tecnologia é praticada e apropriada viabiliza diferentes práticas sociais na educação superior a distância. A tecnologia pode ser utilizada para reproduzir práticas tradicionais existentes no ensino presencial ou para promover práticas sociais emancipatórias e críticas. No entanto, os autores alertam que é preciso considerar que a tecnologia não se dobra docilmente a todos os nossos interesses, porque traz inscrita em seu design e seu modo de funcionamento interesses dos seus produtores, que representam resistência a nossos movimentos de apropriação. Contudo, toda tecnologia carrega consigo brechas, no sentido proposto por Certeau (1994), que permitem a realização de adaptações, transformações e expressão de subjetividades, as quais, por vezes, não estão previstas e autorizadas e se constituem em transgressão, em resistência propositiva por parte de seus usuários. É aqui que se pode inovar, propor, formar criativa e criticamente com vistas a superar práticas e concepções com viés puramente instrumentalista, determinista e utilitarista na educação a distância.

¹¹ Os autores defendem o modelo teórico dos transletramentos como possibilidade para a apropriação tecnológica crítica do aparato tecnológico da EaD online, por este modelo estar inserido em um novo paradigma e estar comprometido com a superação de práticas tradicionais alienantes. O transletramento se refere à convergência de letramentos, é um movimento em direção a uma ecologia ao invés de polos dicotômicos entre o digital e o impresso. O que se deseja é a formação de um sujeito transletrado, ou seja, um ser flexível, crítico, que trabalha colaborativamente, que não tem medo de abraçar o novo e de aprender novas habilidades para ser capaz de ler, escrever e interagir através dos múltiplos meios que habitam simultaneamente nosso cotidiano, sejam eles online ou off-line, síncronos ou assíncronos.

Ao se discutir tecnologia em cursos de formação a distância, é preciso refletir sobre o modo de organização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), local, por vezes, subutilizado. Meyer (2002) argumenta que o ambiente virtual pode ser desenhado para ser rico aos estudantes, permitindo que eles sigam seus interesses e construam conhecimentos colaborativamente a partir de uma organização flexível, que viabilize diferentes tipos de interação entre estudantes e professores. Sobre a organização do AVA, Behar (2009) apresenta indagações interessantes para a criação e estruturação de um ambiente de aprendizagem: quais teorias de aprendizagem serão usadas? Qual é o perfil do público-alvo? Quais são os objetivos do programa? Quais serão os trabalhos dos alunos (tempo/espaço)? Que recursos digitais serão usados para trabalhar os conteúdos? Quais atividades serão realizadas? Quais serão os tipos de interações entre os participantes? Que avaliações serão privilegiadas? O que motivará os alunos? Para a autora, é fundamental responder a essas questões antes de escolher e organizar o AVA. Em outras palavras, a escolha de um ambiente virtual de aprendizagem deve ser feita de acordo com o tipo de proposta pedagógica que se deseja desenvolver. Assim, definida a abordagem pedagógica, pode-se, então, tomar decisões de caráter tecnológico.

Warschauer (2006) discute a importância de saber utilizar a tecnologia para aprender e argumenta a necessidade de se saber analisar a credibilidade dos sites e de suas informações. Na verdade, um estudante, futuro professor, precisa saber realizar pesquisas e buscar as informações de que necessita, seja por questões pessoais ou profissionais. Para tanto, é fundamental que ele seja capaz de examinar o ponto de vista apresentado por um site, a organização e apresentação das informações, as ênfases e também os aspectos que estão omissos, questionando os interesses em jogo. Contribuir para a construção desta atitude é fundamental para se formar um sujeito crítico, um profissional reflexivo, capaz de orientar seus alunos da educação básica, ajudando-os a construir esta mesma postura.

Corpo docente. Na visão de Demo (2009) e Gadotti (2013), muitos fatores estão envolvidos quando se discute qualidade, contudo, a qualidade do corpo docente é, para esses autores, a mais sensível, pois o professor possui a tarefa fundamental e imprescindível de formar alunos que pensam e agem autonomamente. Certamente, a discussão da qualidade na EaD passa, necessariamente, pela discussão da qualidade da prática (que professores estabelecem em ambiente virtual de ensino e aprendizagem e também de suas formações). Valente (2009) classifica as abordagens pedagógicas usadas na educação a distância em três

tipos: (1) broadcast, (2) virtualização da sala de aula e (3) estar junto virtual. As duas primeiras estão baseadas no autodidatismo, no ensino de massa, sendo que a diferença entre elas reside no fato de que na abordagem broadcast não há interação entre professor-tutor e aluno e o curso se desenvolve por meio da entrega do material de apoio. Já a abordagem da virtualização da sala de aula, como o próprio nome sugere, é a tentativa de transferir para o ambiente virtual as práticas do ensino tradicional presencial. Nesta abordagem, a tecnologia é utilizada para reforçar práticas educacionais de memorização e transmissão de informações e não para transformá-las e promover o pensamento criativo e crítico. Está, portanto, baseada no modelo tradicional de ensino, com pouco diálogo e interação entre professor-tutor e aluno.

Já na última abordagem, como o próprio nome também indica, busca-se estar junto com os alunos no decorrer do processo de conhecer, criar condições de aprendizagem colaborativa e vivenciar a mediação. A abordagem do “estar junto virtual”, ao contrário das duas anteriores, vai ao encontro do diálogo, busca a colaboração, a autonomia, a comunicação e cria condições para aprendizagens significativas, uma vez que se preocupa com as reais necessidades dos alunos. O termo nos remete a Freire (2005) quando afirma que é preciso estar junto aos alunos, dialogar com eles, num movimento horizontal, na certeza de que ambos, professor e aluno, têm algo a dizer e ambos têm algo a aprender um com o outro. Trata-se, portanto, de uma abordagem capaz de viabilizar a prática pedagógica centrada no estudante e nas suas aprendizagens. Desta forma, cada instituição ou programa de formação, ao escolher e definir seu modelo de tutoria (funções, papel, relação com os alunos, com os materiais e instituição, etc.), o seu material instrucional e a organização do ambiente virtual, estará optando por uma determinada abordagem, concepção de ensino e educação (PRETI, 2013).

Meyer (2002) considera essencial que o corpo docente defina e apresente, claramente, as demandas que serão colocadas aos estudantes, prepare os alunos para a utilização do ambiente virtual de aprendizagem, promova situações de aprendizagem construtivas, construa uma carga horária de trabalho com seus alunos, ajude os estudantes a identificar o que eles precisam e a aplicar seus conhecimentos. Os diferentes atores envolvidos na docência em EaD precisam, ainda, criar a “presença social” (Meyer, 2002, p.59) ou, nas palavras de Kenski (2008, p. 67), “a sensação da presença síncrona” para superar ou amenizar a ausência do contato físico, do olho no olho, da fala. Em um espaço em que, dificilmente, os alunos estão presentes ao mesmo tempo, a sensação da presença síncrona

pode contribuir largamente para a construção da “convivência digital virtual em rede” (SCHLEMMER, 2010).

A questão da necessidade do contato presencial, da fala, dos gestos e olhares para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno é defendida pelo pesquisador Giolo (2008), para quem a prática da experimentação, dos debates, da convivência e conversas em aula e demais espaços não se realiza completamente por relações instrumentalmente mediadas, pois os seres humanos necessitam da presença do outro. Em função disso, o autor argumenta a favor da oferta de cursos a distância com encontros de formação presenciais regulares, para além do momento singular e isolado de aplicação de prova presencial. Meyer (2002) também defende que a melhor opção é a mistura de modelos, ou seja, cursos semipresenciais, argumentando que pesquisas revelaram que a maior parte dos estudantes demonstrou preferência por cursos híbridos que combinam atividades online e presenciais.

De fato, a educação a distância promove vantagens e desvantagens na interação online. Como uma das principais vantagens pode-se citar a possibilidade de interação com diferentes pessoas que estão em lugares geograficamente remotos. Uma desvantagem, já indicada no corpo do texto, é que, durante a interação, perdemos as expressões faciais, as entonações de voz, os gestos, as piadas e ironias, o que pode ser nocivo à comunicação na medida em que, por vezes, pode ocasionar incompreensões.

Para Grego (2013), o corpo docente precisa analisar a forma como seus alunos estruturam e constroem os seus argumentos por meio de uma escuta interpretativa, que não é aquela que busca detectar o que está certo e errado, mas que busca aprender sobre o modo de pensar do aluno, sobre a sua capacidade de problematizar a realidade, de buscar novas e criativas soluções para os problemas sociais, de se posicionar como cidadão comprometido com a construção de uma sociedade democrática e inclusiva. A autora, assim como Meyer (2002), também considera que o professor deve deixar claro para seus alunos quais são os critérios e intenções de aprendizagem e, além disso, deve elaborar tarefas diversificadas e utilizar diferentes instrumentos de avaliação, em especial, de orientação qualitativa como entrevistas livres, debates, observação sistemática, autoavaliação, portfólio, discussões em classe, análise de depoimentos e documentos etc.

Outro aspecto de fundamental importância relacionado ao corpo docente é a questão do *feedback*. Para gerar aprendizagens, não basta disponibilizar o material

instrucional no ambiente virtual, seja ele em formato de vídeo, áudio ou textos, com ou sem animações. Os alunos precisam receber *feedback* consistente, significativo, contínuo, detalhado e imediato, que aponte as contradições e que forneça pistas para o aprofundamento do tema (MAGGIO, 2001; GAYTAN; MCEWEN, 2007). Como argumenta Belloni (2009), é preciso esclarecer dúvidas, orientar o aluno em seus estudos, ensinar a pesquisar e a aprender, bem como assegurar respostas a indagações pontuais dos estudantes com relação aos conteúdos das disciplinas e demais aspectos pertinentes. Somente por meio de uma intervenção pedagógica adequada que se torna possível promover o processo de conscientização, que é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora.

Apesar da polidocência existente na EaD (Mill, 2010), a prática do tutor é, sem dúvida, fundamental no oferecimento do *feedback* para garantir uma formação de qualidade de professores para a educação básica, pois a função tutorial se configura como um dos pilares da EaD (PADULA, 2002). É o tutor que realiza a mediação pedagógica e que se relaciona na maior parte do tempo com os alunos, discutindo os conteúdos, motivando-os, orientando leituras e retirando dúvidas. No entanto, há uma grande confusão em torno do seu papel e função, variando de instituição para instituição ou de programa de formação em que este profissional atua, o que dificulta o processo de construção de sua identidade profissional (GARCIA, 2013). Muitos deles são convocados a assumir diferentes funções, para muitas das quais não se sentem e, de fato, não foram preparados para assumir, pois não vivenciaram e estudaram questões da docência com e a partir das tecnologias (PALLOFF; PRATT, 2004; MOORE; KEARSLEY, 2008; BELLONI, 2009; 2013, LAPA; PRETTO, 2010, SCHLEMMER, 2010).

Garcia (2013) investigou a prática e o papel do professor-tutor e concluiu que há um grande número de papéis atribuídos a este profissional: uns se aproximam mais da prática pedagógica, do processo de ensino-aprendizagem (professor, orientador, formador, por exemplo) e outros da prática administrativa, de gerenciamento do ambiente virtual (como administrador, suporte, instrutor). Sobre as funções a serem desenvolvidas pelo professor-tutor, a autora, a partir de revisão de literatura especializada, as classificou em seis categorias, a saber: (1) pedagógico, (2) motivação e humanização, (3) avaliação, (4) gestão/administração, (5) crescimento pessoal/ profissional e (6) técnica. Percebemos, assim, que para atuar na EaD, a formação pedagógica/ educacional é condição necessária e fundamental para se colaborar no processo de aprendizagem dos estudantes, mas não

suficiente. É preciso também conhecer sobre tecnologia, sobre educação a distância, sobre formação de adultos em ambiente virtual de aprendizagem, sobre motivação e humanização dos alunos, sobre organização do tempo para atender aos estudantes, sobre construção de conhecimento mediatizado pelas TIC.

Portanto, ao contrário do que muitos ainda acreditam, as tecnologias não facilitam a prática pedagógica, a torna muito mais complexa, na medida em que *“as TIC na educação são elementos dificultadores que exigem pensar a educação muito além de um campo fechado em si mesmo”* (LAPA; PRETTO, 2010, p. 94). E, quando constatamos um expressivo e desigual avanço tecnológico em nosso país (DOURADO, 2008), percebemos que esse desafio é ampliado, pois as mesmas tecnologias não estão ao alcance de todos e nem são apropriadas por professores e alunos da mesma forma e com a mesma criticidade. Enquanto os ricos possuem maiores oportunidades de acesso, uso e criação multimídia, aos de baixa renda são relegados usos básicos, que não incluem, muitas vezes, práticas de argumentação e persuasão em diferentes tipos de mídia da internet. É importante que os docentes contribuam para o letramento eletrônico do aluno que, para além de saber operar o computador ou o ambiente virtual, significa capacidade de compreensão, escrita, argumentação, enfim, capacidade de leitura do mundo¹² (WARSCHAUER, 2006).

Estudantes. Não apenas o corpo docente, a tecnologia e a instituição são responsáveis pelo sucesso de um curso a distância. A disposição, atitude e motivação dos estudantes são as chaves para o sucesso de qualquer programa de formação (SAHIN; SHELLEY, 2008). Algumas atitudes e características pessoais dos estudantes contribuem para o sucesso de suas aprendizagens e satisfação em um curso online: processo de autorregulação, crenças epistemológicas, paciência, motivação, independência, experiências acadêmicas anteriores na EaD, objetivos de aprender e se graduar, preferência por aprendizagem ativa, confiança no corpo docente, nos colegas de classe e na tecnologia utilizada, nível educacional, expectativas, estilo de aprendizagem, habilidades computacionais, hábitos de estudo, ampla interação com materiais, estudantes e professores. Estudantes tímidos podem ainda se desenvolver melhor em cursos a distância pelo motivo de não precisarem se expor presencialmente para os colegas. Sentem-se mais à vontade para escrever suas mensagens do

¹² Esta colocação de Warschauer nos remete a Paulo Freire (2005), para quem a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. Em outras palavras, ler é muito mais que decodificar; é dialogar. No ambiente virtual, onde se faz uso intenso da escrita, a habilidade de leitura é imprescindível, assim também como a da escrita.

que falar em público. Também mais confortáveis quanto à questão da observação da roupa, cabelo, cor da pele etc. que são “removidos” de cena, fazendo com que o foco se torne as mensagens trocadas no ambiente virtual (MEYER, 2002).

Entende-se que para se obter qualidade de um curso é importante garantir a interação do estudante com seus pares, com o material instrucional e com professores. Daí a relevância do acesso aos conteúdos e dos feedbacks formativos e significativos que orientem e ajudem os alunos a pensar e refletir sobre seus argumentos e sobre os seus próprios processos de aprendizagem. O professor-tutor e a equipe pedagógica possuem grande responsabilidade no tipo de interação encorajada, pois ela pode ser o resultado das escolhas do corpo docente e do design instrucional eleito para o curso. Na verdade, muitos insucessos nas aprendizagens são resultantes, segundo Meyer (2002), de poucas habilidades e capacidades do corpo docente e do design instrucional, que impedem o diálogo e a colaboração entre os diferentes atores envolvidos no processo de formação.

A interação e colaboração contribuem significativamente para o processo de aprendizagem baseado na participação ativa dos alunos sobre os conteúdos. Alguns elementos essenciais contribuem para a aprendizagem colaborativa: compromisso individual, reciprocidade, identidade do grupo, levando ao compartilhamento de competências individuais, de respeito mútuo, confiança e de objetivos. É fundamental, para tanto, a criação de uma comunidade de aprendizagem online, entendida como o local onde os estudantes assumem e compartilham objetivos, conteúdos e métodos. Lugar onde há diálogo e grande comprometimento dos membros para gerar e compartilhar conhecimentos, onde há incentivo para o trabalho conjunto (MEYER, 2002). Para Palloff e Pratt (2004), a comunidade de aprendizagem é o veículo através do qual a aprendizagem online ocorre. Warschauer (2006, p. 166) fala em comunidade de prática, definindo-a como “*redes de pessoas dedicadas a atividades similares, aprendendo umas com as outras no processo*”.

A comunidade traz uma série de benefícios como aceitação e sentimento de pertencimento e conexão com o grupo, melhora da expressão de si mesmo e da capacidade de aprender com os outros. Ainda, espaços virtuais colaborativos podem desencadear resultados de aprendizagem próximos aos alcançados em contextos presenciais, já que proporcionam aos envolvidos mais oportunidades de participação ativa e de discussões reflexivas (COLL; BUSTOS; ENGEL, 2010). No entanto, como alerta Garbin *et al* (2014), é preciso, sobretudo, que se criem estruturas e organizações para que isso aconteça, adotando-se metodologia

colaborativa que promova o trabalho coletivo, por exemplo: discussão e argumentação, trabalho em grupo, compartilhamento de informações, mudança de papéis entre discentes e docentes e espaços formativos.

O que se deseja acenar neste tópico é, sobretudo, que apesar de fundamental, não é suficiente ter bons professores, uma instituição comprometida, um ambiente favorável para a aprendizagem colaborativa se os alunos não se converterem em estudantes (movimento que também serve aos docentes). Moore e Kearsley (2008) esclarecem que os hábitos e aptidões de estudo dos alunos determinam, largamente, o seu sucesso na aprendizagem a distância. Os autores afirmam que muitos estudos buscam compreender o nível de satisfação dos alunos com o curso e a EaD, mas que poucos se preocupam em analisar as mudanças de atitudes dos alunos quando se tornam estudantes da educação a distância.

Desta forma, o aluno precisa ser comprometido com sua aprendizagem e desenvolvimento, precisa desejar mudar o seu papel e se tornar um estudante, ativo, pesquisador¹³, que se relaciona com os demais para construir conhecimento significativo. Em outras palavras, ele precisa ter o desejo de “ser mais” (FREIRE, 2005). Entretanto, não se pode ter um novo aluno sem antes existir um novo professor. É a introdução de novas formas de aprender e ensinar e de relações horizontais que pode transformar a atividade pedagógica e tornar ambos (professor e aluno) em estudantes. Para tanto, é necessário negar as funções sociais históricas que a educação tem servido até o momento: a de excluir seus alunos e subordiná-los aos professores e aos sistemas no interior das próprias instituições, separando-os da vida real, dos problemas e questões que a humanidade apresenta e que, por alienação decorrente de uma formação reduzida e acrítica, não enxergam e, indo além, quando percebem os problemas, sentem-se incapazes e impotentes para pensar criativamente soluções e mover ações.

Instituição. “A qualidade na educação é o resultado das condições que oferecemos a ela” (GADOTTI, 2013, p. 5). Partindo deste pressuposto, é preciso que a instituição tenha alto grau de comprometimento com a educação a distância, oferecendo os recursos necessários aos seus diferentes atores e sendo consistente e transparente para poder

¹³ André (2016) argumenta que para se formar um professor pesquisador, no sentido de investigador da prática, é necessário repensar as práticas de formação e considerar aspectos como: possibilidades de trabalho coletivo, envolvimento ativo dos sujeitos no processo de aprendizagem, diálogo, interações sociais e princípios da aprendizagem de adultos. Sobre este último aspecto, acrescentamos o fato de, na EaD, se tratar de adultos aprendendo em ambiente virtual.

colaborar no desenvolvimento de uma boa prática de formação. Moore e Kearsley (2008) apontam aspectos fundamentais que devem ser garantidos pela instituição para manter a qualidade da educação a distância: planejamento, suporte aos estudantes e professores, orçamento, avaliação contínua do trabalho institucional, prontidão para solucionar problemas e barreiras acadêmicas, técnicas e culturais.

Infelizmente, pesquisas revelam que muitos cursos a distância não contam com a devida infraestrutura, planejamento, pessoal qualificado e adequado aparato tecnológico, o que põe em risco investimentos e a possibilidade de boas práticas de formação (FREITAS, 2007; DOURADO, 2008; GATTI; BARRETTO, 2009; GARCIA, 2009; SCHNITMAN, 2010; GARCIA, 2013; GATTI, 2014). Muitas instituições encontram na EaD não uma modalidade capaz de contribuir para com a formação de profissionais num país que carece de acesso ao ensino superior e de professores bem formados, mas sim como uma possibilidade de redução de custos e, obviamente, de maior lucro. Tomam a EaD como mais um mercado educacional, relegando a segundo plano a qualidade dos processos formativos, ou mesmo, nem colocando-a em pauta (BELLONI, 2013). Assim, no setor privado, busca-se, muitas vezes, o lucro através da EaD. Já no setor público a EaD acaba sendo adotada com a intenção, por vezes, de oferecer mais vagas com redução de custos.

Pensar a organização da instituição é também essencial, pois dela advém os demais aspectos que podem garantir qualidade. Instituição comprometida com formação crítica e cidadã terá preocupações bastante diferentes em relação àquelas que visam apenas o lucro. De nada adiantará professores e alunos interessados em desenvolver um trabalho de formação que visa à conscientização, ao desenvolvimento intelectual e humano, se esbarrarem nas dificuldades burocráticas da instituição. O descaso e os impedimentos frustram o coletivo e impossibilitam boas práticas. Muitas vezes, não é a função social que deveria cumprir a universidade que está em jogo, mas o quanto ela pode ser lucrativa. É neste contexto que presenciamos a baixa qualidade tecnológica e de material instrucional, um grande número de alunos por turma e a precarização do trabalho docente, com profissionais pouco competentes e com baixos salários que, por vezes, são provenientes de bolsas, sem nenhum vínculo empregatício¹⁴. A garantia das condições ideais favorece a construção da qualidade desejada. Embora essenciais, essas condições não determinam a educação. Outros aspectos também

¹⁴ Basta repararmos no modo como são contratados os tutores na UAB e em muitos outros programas de formação a distância. Para mais discussão neste sentido, acesse Lapa e Pretto (2010).

estão em jogo, pois sabemos que nem sempre as melhores condições garantem uma atuação comprometida dos diferentes atores. Contudo, sem elas, a qualidade pode se tornar ainda mais comprometida.

Enfatizamos dentro do suporte institucional, a necessidade de existência e adequação da biblioteca, como meio de garantir acesso às fontes, aspecto importante no processo de aprendizagem. Quando uma instituição carece de livros e periódicos, impele os alunos a manuais, apostilas, resumos, trechos de livros ou anotações, o que restringe suas possibilidades de expansão de acesso a conhecimentos historicamente acumulados.

Outros modelos e elementos para se avaliar a qualidade estão postos na literatura. Meyer (2002, p. 89-91), por exemplo, aponta que algumas pesquisas utilizam medidas de entrada, processo e saída para identificar a qualidade de um curso:

Medidas de entrada: qualificações do corpo docente, estilo de aprendizagem dos estudantes, necessidades específicas para a aprendizagem online. Pensamos que esta categoria poderia abranger também a infraestrutura.

Medidas de processo: interação entre professor e estudante e com o material instrucional, colaboração e comunidade de aprendizagem, ajuda aos estudantes para aplicar aprendizagens e desenvolver funções intelectuais superiores, compartilhar experiências de aprendizagem;

Medidas de saída: domínio de conteúdos e de habilidades relevantes, capacidade de síntese e análise, desenvolvimento de novas ideias e trabalhos, número de aprovados e reprovados, habilidades de escrita e de pensamento crítico.

Scull *et al* (2011) esclarecem que as abordagens de entrada e saída como medida de qualidade institucional ainda é, de maneira geral, prevalente na educação superior. Apontam que rankings incentivam as instituições a se concentrarem nos aspectos de entrada, com a intenção de torná-las mais atraentes para os alunos, conquistando “prestígio institucional” como medida de qualidade.

Rodrigues e Faller (2011) propõem três dimensões que compõem e interferem na qualidade da EaD: *Pessoas; Estrutura e TIC's*. Na primeira dimensão estão os diferentes sujeitos que atuam no funcionamento e estrutura da EaD: professor conteudista e tutor, funcionários, coordenadores de curso e de polo. A estrutura diz respeito ao investimento da

instituição em relação à infraestrutura material proporcional ao número de alunos (ex.: televisão, linhas telefônicas, equipamentos para produção audiovisual, computadores ligados em rede, instalações físicas para comportar todas as TIC's etc.), aos recursos tecnológicos envolvidos, à extensão de território a ser alcançada e a avaliação adotada pelo curso, tanto da aprendizagem quanto institucional. A dimensão das TIC's se refere às tecnologias escolhidas e o seu uso para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Há uma diferença significativa entre o proposto por Meyer (2002) e Rodrigues e Faller (2011). A primeira considera o estudante como uma dimensão importante da qualidade, uma vez que seu perfil, envolvimento e dedicação podem colaborar para o sucesso da formação. Já as outras duas autoras não citam em seu texto o aluno na dimensão "Pessoas". Acreditamos se tratar de um ator que também compõe o funcionamento da EaD e que contribui para a qualidade e sucesso do processo educativo.

Ao discutir formação de professores a distância, Alonso e Alegretti (2003) argumentam que dois aspectos definem a qualidade da educação a distância: a relação entre professor e aluno e o tipo de ambiente. De fato, tratam-se de aspectos que devem ser discutidos tamanha sua relevância para a EaD. Se não os únicos que definem a qualidade nesta modalidade, são certamente dois deles. Gadotti (2013) evidencia que vivemos, hoje, uma grande crise da relação professor-aluno e que ela prejudica a qualidade da educação. Para o autor, as relações agressivas e competitivas do mercado são reproduzidas nas instituições, tornando uma relação que deveria ser profícua, numa relação autoritária, agressiva e estressante.

Warschauer (2006) defende que o aspecto central que possibilita o uso significativo dos materiais e da comunicação é a presença constante de um professor, que trabalha próximo aos alunos, em uma comunicação face a face. Para o autor, os cursos que promovem alto grau de interação entre professor e aluno são os mais eficazes e, por este motivo, é favorável à modalidade semipresencial, por acreditar que o contato físico, as conversas formais e informais com colegas e professores são fundamentais para a aprendizagem. Neste mesmo sentido, Sá (2008) também se apresenta favorável à educação a distância semipresencial, argumentando que na EaD, especificamente nos processos de formação de professores, são essenciais os encontros presenciais regulares para que os estudantes estabeleçam um vínculo maior com os professores.

De fato, o processo formativo ocorre por meios das interações. Estabelecemos relações durante a aula, pois somos sujeitos em interação. Ensinar e aprender são tarefas difíceis, por vezes, dolorosas, sofridas. Assim, é imprescindível que a relação pedagógica aconteça de forma positiva e que a aula seja construída colaborativamente, na sua forma presencial ou no ambiente virtual, para que favoreça a motivação dos alunos no processo de aprendizagem, evitando que este processo se transforme em sofrimento que paralisa, ao contrário, que proporcione alegria e satisfação do conhecimento construído. Argumentamos com Rios (2011), que a autoridade do professor deve se articular não com a dominação, mas sim com a alteridade, reciprocidade, reconhecimento e respeito ao outro. Na verdade, como enfatiza Tardif e Lessard (2005), a relação afetiva com os alunos é um importante recurso para se atingir os objetivos educacionais durante as interações, até mesmo porque para que seja possível a educação existir, é preciso o envolvimento emocional ou afetivo dos alunos na tarefa.

A ausência de uma relação pedagógica construtiva contribui largamente para a evasão¹⁵ na EaD. Muitos alunos, ao se sentirem sozinhos na dura jornada da aprendizagem, decidem abandonar o curso por não verem sentido naquela formação, por não se sentirem ouvidos, aprendentes e/ou por não ter alguém mais experiente e com mais saberes para auxiliar, orientar, tirar dúvidas e provocar reflexões. É preciso sempre considerar que cognição e afetividade são elementos intrinsecamente relacionados e que o excesso ou a falta deste último pode acarretar problemas na cognição. A motivação, portanto, é fator fundamental para aprendizagem por desencadear e impulsionar interesses, vontades, atitudes, necessidades e desejos de interação (BEHAR, 2009). Um exemplo de sua grande relevância no contexto da educação a distância pode ser observado no trabalho de Garcia (2013), que revelou que o papel principal em que os professores tutores se percebiam com maior intensidade era o de motivador. A grande maioria deles (62,17%, ou seja, 240 professores tutores de diferentes regiões do país) afirmou que sempre se via neste papel, cuidando da motivação dos estudantes ao longo de todo o curso assim como da humanização do ambiente virtual.

¹⁵ De acordo com dados do INEP (2015, 2016a), o número de concluintes da modalidade a distância teve uma queda de 233.704 em 2015 (20,3%) para 230.717 em 2016 (19,7%), apesar do número de matrículas nesta modalidade ter tido um aumento de 7,2% no mesmo período. Para outras comparações ver gráficos 1 e 2.

De acordo com Longhi, Behar e Bercht (2009), pouca consideração tem sido direcionada à questão dos estados de ânimo dos estudantes, os quais interferem em suas aprendizagens e no modo como se relacionam com outras pessoas. As autoras salientam a importância do reconhecimento dos estados de ânimo em ambientes virtuais de aprendizagem, como forma de acompanhar e perceber os estados afetivos dos alunos e, desta forma, realizar intervenções apropriadas que os ajudem a se manterem motivados a aprender. Ainda, as autoras discutem o projeto AnimA, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de reconhecimento dos estados de ânimo do aluno no processo de aprendizagem. Trata-se de um experimento para validar os parâmetros necessários ao desenvolvimento de um agente afetivo para inferir os estados de ânimo do aluno, que auxiliará o professor na sua identificação de forma mais acurada.

A relação entre professor e aluno é e sempre será um aspecto fundamental da formação (a distância ou presencial) porque guarda as oportunidades de aprendizagem. Quando uma relação vertical é estabelecida, a interação entre os sujeitos se torna árdua, penosa, de submissão, onde alunos devem obedecer ao professor. Em esquemas desse tipo prevalece o monólogo e a educação bancária, no sentido proposto por Freire (2005). Ao contrário, num esquema horizontal, a relação é pautada pelo diálogo, pelo respeito ao diferente, ao outro, na convicção de que todos têm algo a ensinar e todos têm algo a aprender. Aqui, se tem em mente que a aula não se faz sozinho, e não se “dá”, como se fosse algo pronto a ser entregue. Ela se realiza e se constitui na interação, na relação entre os diferentes sujeitos que interagem entre si na tarefa de aprender e ensinar. De acordo com Rios (2011), há uma diferença nos papéis de professor e aluno e o diálogo ocorre por meio dessa diferença, na certeza de que todos os diferentes sujeitos, no desempenho de seus papéis, ensinam, mas também aprendem e constroem algo que tem a ver com eles, com a escola e com a sociedade.

Considerar e pensar essa relação significa, sobretudo, pensar em que base se deseja construir a formação e, mais amplamente, a própria educação. Em outras palavras, significa pensar o tipo de sujeito que se deseja formar, com quais valores, posturas, atitudes em relação à convivência social e modos de ver e vivenciar o mundo e a profissão, para além da instituição de ensino. Por transitar o poder, a relação entre professor e aluno pode abrir ou fechar portas, libertar ou submeter, incluir ou excluir e gerar aprendizagens ou memorizações. Assim, a presença do respeito, comprometimento, diálogo, sensibilidade e princípios éticos na

relação pedagógica e a sua condução numa perspectiva criadora contribui para a qualidade do processo formativo.

Em relação ao tipo de ambiente virtual a ser usado, segundo ponto apontando por Alonso e Alegretti (2003), é preciso considerar, a princípio, o que se entende por AVA. Aqui, concordamos com Behar (2009, p. 29) que o define como “*um espaço na internet formado pelos sujeitos e suas interações e formas de comunicação que se estabelecem por meio de uma plataforma, tendo como foco principal a aprendizagem*”. Partindo desta definição, a escolha do AVA e a sua organização devem privilegiar intensa cooperação, interação e comunicação entre os sujeitos, bem como viabilizar a construção colaborativa do conhecimento e o acesso à produção disponível no ambiente, sob pena de se ter um espaço pobre, fundado numa concepção tradicional de ensino, que favorece aquilo que Valente (2009) denominou de “*virtualização da sala de aula*”, em que há pouca interação e onde a tecnologia é utilizada para reforçar práticas educacionais de memorização e transmissão de informações. Assim, ou o AVA é construído e organizado para promover aprendizagens e o pensamento crítico ou ele serve como depósito, armazenamento de informações e tarefas. Ou ele é vivo e rico em interações ou ele serve para simples disponibilização de material.

Existem muitos e diferentes ambientes virtuais e, cada qual, possui de forma explícita ou implícita suas intencionalidades, propósitos, objetivos e concepções de processo de ensino e aprendizagem. A sua escolha, portanto, dirá muito sobre o que o curso e a instituição pretendem enquanto projeto de formação. Behar (2009) realiza uma crítica sobre programas e instituições que em primeiro lugar escolhem a plataforma e, somente depois, definem os elementos pedagógicos e organizacionais. Para a autora, é fundamental que o movimento inverso aconteça, pois o AVA deve ser escolhido a partir dos objetivos postos no projeto pedagógico do curso, para que eles possam ser concretizados por meio da utilização da plataforma. Neste sentido, a autora sugere que antes da definição do ambiente, é preciso refletir e responder a perguntas como: qual (is) teoria (s) de aprendizagem irá embasar o curso? Qual será o público alvo e sua familiaridade com a EaD e tecnologias? Como será organizado o espaço e o tempo das atividades? Que tipo de interação se deseja entre os sujeitos? Quais são os objetivos de aprendizagem a serem alcançados? Quais recursos, ferramentas e softwares serão utilizados? Qual será o modo de condução das atividades: projetos, resolução de problemas, estudo de caso etc? Como serão considerados aspectos sociais, pessoais e emocionais? Qual AVA atende melhor aos objetivos propostos: centrado

no aluno, no curso, nas tarefas, no material? Estas questões demonstram a complexidade que envolve a definição do ambiente virtual e o quanto esta escolha pode impactar o processo de aprendizagem e interação entre os diferentes atores envolvidos.

Sá (2008), por sua vez, discute a qualidade da EaD numa perspectiva sistêmico-organizacional a partir de um curso de graduação na área de formação de professores na modalidade a distância, da Universidade Federal do Paraná – UFPR e aponta que, para que os cursos de formação de professores na modalidade EaD apresentem qualidade formal e política¹⁶, é fundamental que sejam observados alguns aspectos, dentre eles: criação de um espaço com as condições físicas e tecnológicas adequadas para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão; promoção do trabalho interdisciplinar com as áreas do conhecimento assim como quadros de equipe multidisciplinar; promoção de encontros presenciais para que o estudante estabeleça um vínculo maior com os professores; conteúdos voltados para a ambientação dos estudantes com os processos mediatizados de educação com o objetivo de acolher o estudante na cultura de estudos não presenciais e mediados por recursos tecnológicos; favorecer ao estudante a compreensão do projeto pedagógico do curso, dos mecanismos de avaliação e dos hábitos necessários para estudar e aprender na modalidade de EaD; favorecer a prática de trabalho colegiada; construção de um projeto pedagógico em que estejam previstos todos os procedimentos didáticos, pedagógicos e administrativos, bem como os recursos tecnológicos para os profissionais e para os estudantes nos polos e promoção de efetiva comunicação e interação entre estudantes, professores especialistas e professores tutores.

Este último aspecto chama à atenção por sua relevância e complexidade. Os professores tutores possuem papel de extrema importância no processo de formação de professores e ele deve ter o mesmo status que o professor especialista (professor autor) tem no sistema de EaD, bem como formação e qualificação na área que vai atuar (GARCIA, 2013). Ainda, ressaltamos que a qualidade do trabalho do professor tutor também irá depender do número de estudantes sob sua responsabilidade. Entende-se que um número entre 30 (trinta) e 50 (cinquenta) estudantes por área/disciplina é mais próximo da realidade e atenderia a padrões mínimos de qualidade (SÁ, 2008). Sobre este aspecto, vale lembrar o já exposto neste trabalho em que autores como Palloff e Pratt (2004) sugerem outra proporção,

¹⁶ Aqui, o autor faz referência à qualidade formal e política discutida por Demo (2009) e já apresentadas neste trabalho.

argumentado que professores experientes no ensino online devem ter até 25 alunos e que os novatos nesta modalidade não deveriam ser responsáveis por mais que 15 alunos por turma. Acreditamos que, para os casos de turmas com 50 alunos, seria desejável a presença de 2 tutores, na medida em que o volume de troca informações, de e-mails e tarefas é maior na modalidade a distância, o que despence maior tempo de trabalho dos profissionais envolvidos.

Sobre a participação do professor especialista (autor da disciplina) não apenas na formulação do material didático (impresso ou vídeo), mas também em encontros presenciais junto aos estudantes e tutores ou por meio de fóruns de discussão, possibilitaria melhor desenvolvimento didático-pedagógico dentro de cada área/disciplina e colaboraria para a qualidade do processo formativo. Nesta direção, Garcia (2013) defende uma aproximação entre professores autores das disciplinas e professores tutores responsáveis pela mediação pedagógica. A autora esclarece que encontros presenciais e espaços virtuais para analisar e discutir a proposta de cada disciplina e as dúvidas contribuem para a efetivação de uma prática mais coerente com os objetivos que se busca alcançar numa determinada disciplina e com os ideais postos no projeto pedagógico do curso.

Um último importante aspecto é apontado por Sá (2008) e refere-se aos processos avaliativos em EaD. O autor argumenta que estes devem estar orientados para a (re) construção do conhecimento, para a construção da autonomia intelectual, política e moral dos estudantes. Sobre a avaliação, a pesquisa de Gatti (2010) revela, a partir de dados do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que os alunos do curso de Pedagogia passam por poucas experiências de avaliação individual, sendo o trabalho em grupo o instrumento prevalecente. Já nas demais licenciaturas, as provas escritas são a modalidade de avaliação mais empregada. Ainda, Behar (2009) recorda que, além do aspecto cognitivo, é preciso considerar na avaliação também a dimensão afetiva, ou seja, os atributos afetivos subjacentes do aluno, uma vez que estes interferem na aprendizagem (e no desempenho) por meio dos processos mentais (raciocínio, memorização, atenção, motivação, etc.).

Embora muitos autores considerem altamente complexo discutir qualidade, Gadotti (2013) objetivamente afirma que uma universidade precisa de pouco para ser de qualidade, bastando três condições: professores bem formados, condições de trabalho e um projeto. Esse pouco, na verdade, significa muito, em especial, quando percebemos que no Brasil, na maioria das vezes, não temos as condições necessárias para se realizar dignamente

o trabalho docente, quando não se valoriza e não se investe na formação dos professores e quando o projeto tem por base uma concepção mercantilista, que defende uma educação de qualidade com medidas fáceis, enganosas e baratas.

Posto isto, consideramos que formar professores com qualidade na educação a distância significa realizar um trabalho competente, comprometido com a democratização, com a aprendizagem, com a transformação e emancipação dos alunos, com a sua formação profissional e cidadã. Significa um trabalho bem feito em suas perspectivas técnica, formal, ética e política, um trabalho que visa o bem comum e a melhoria de vida das pessoas, que compreende o conhecimento como bem público, que conduz o aluno a vivenciar um ambiente virtual humanamente e pedagogicamente adequado, que utiliza as tecnologias digitais para promover diálogo, participação e construção de conhecimento, que busca conhecer o educando e que contribui para o seu sucesso no processo formativo, para o seu engajamento no curso e para a consciência sobre as grandes questões da educação e do mundo em seu tempo histórico. Significa também interação profícua entre todos os atores que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Enfim, uma formação comprometida com um ideal, ainda que seja utópico, pois, não importa que um projeto de educação seja utópico, mas sim que cada geração contribua para se aproximar cada vez mais da concretização desse projeto.

E quem deve ser responsável por esta qualidade? Todos, pois há, certamente, responsabilidade dos diferentes atores que atuam na educação a distância para que uma boa formação aconteça. Sabemos do lugar privilegiado dos docentes e estudantes neste contexto, mas os demais envolvidos precisam estar engajados na busca da melhoria e permanência da qualidade. Sem o comprometimento de todos, sem as condições objetivas garantidas, sem investimento em formação e remuneração, o processo formativo pode se tornar precarizado.

Quando se discute qualidade na educação, independente da modalidade, é preciso considerar também a necessidade de participação ativa dos sujeitos. Não se pode, segundo Gadotti (2003, p. 2), construir a qualidade da educação sem o protagonismo e a participação dos diferentes atores, pois *‘a garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais. Só aprende quem participa ativamente no que está aprendendo’*. Neste sentido, conhecer o que os estudantes têm a nos dizer sobre o seu processo formativo, sobre a forma como vivenciam

e participam do seu curso, nos ajudará a compreender a visão de um ator importante desse processo, um ator que constitui a razão da própria existência do processo formativo.

Ainda, entendemos que a qualidade não pode ser vista tomando-se apenas um aspecto isoladamente, mas que é necessário perceber a inter-relação, a articulação e interdependência entre os elementos constituintes de um curso. Para se avaliar a qualidade de um curso, é preciso explorar e analisar o todo e, ao mesmo tempo, as partes, ou seja, os seus elementos constituintes, percebendo suas possibilidades e limitações (SÁ, 2008). Gadotti (2008) compartilha desse posicionamento ao enfatizar que não é suficiente melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo e que há um conjunto de fatores que devem ser levados em conta para a promoção da qualidade. Depreendemos daí a importância e necessidade de se buscar identificar e caracterizar as diferentes dimensões da qualidade de um curso de graduação de formação de professores na modalidade a distância, como caminho para se compreender e analisar o todo e, ao mesmo tempo, as partes.

Destacamos que esta pesquisa busca pensar, em primeiro plano, a formação de professores a distância e não a EaD de maneira geral, ainda que esta seja a modalidade por meio da qual se efetiva o processo formativo em questão. Sabemos que todo curso possui suas especificidades e que elas são relevantes e devem ser consideradas na medida em que são decisivas para a formação de um bom profissional. O capítulo seguinte apresenta a busca na literatura específica da área pelas dimensões da qualidade na EaD, bem como pelos indicadores que as constituem.

CAPÍTULO 3

INSTRUMENTOS E INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

3.1 - Identificação de Indicadores de qualidade da Educação a Distância

O trabalho com indicadores na educação a distância pode ser útil no sentido de nos ajudar a pensar e avaliar aspectos relevantes dessa modalidade que devem ser considerados no processo de formação de futuros professores. De acordo com Gadotti (2013), o uso de um conjunto de indicadores de qualidade colabora para se alcançar resultados concretos em educação. Para Demo (1999) não é viável avaliar algo sem uma escala de contraste. Morosini *et al* (2016) apontam que os indicadores podem ajudar a orientar a avaliação da qualidade da educação superior. Neste contexto, é pertinente indagar: para que serve um indicador? Cuenin (1986) já havia definido indicadores de desempenho como medidas relativas, como dados quantitativos ou qualitativos que são mais relativos do que absolutos e que atuam como um ponto de referência que permite uma avaliação do alcance de algo em relação a um objetivo definido.

Partindo do entendimento que um indicador pode auxiliar a pensar a questão da qualidade na EaD, a intenção deste capítulo é sistematizar significativos indicadores e instrumentos internacionais e nacionais que nos auxiliem nesta empreitada e que colaborem para o processo de construção do instrumento a ser utilizado nesta investigação.

3.1.1 - Indicadores Internacionais

Chaney *et al.* (2009) realizaram uma extensa revisão bibliográfica e construíram um quadro com 15 indicadores de qualidade da educação a distância que foram compilados da literatura a partir de documentos oficiais norte-americanos, associações, artigos e livros:

- 1- Interação estudante- professor
- 2- Pronto *feedback* do instrutor
- 3- Serviço de suporte aos estudantes
- 4- Acompanhamento do programa e avaliação

- 5- Clareza do público
- 6- Plano tecnológico documentado
- 7- Suporte e recursos institucionais
- 8- Orientações sobre a estrutura do curso
- 9- Técnicas de aprendizagem ativa
- 10- Respeito aos diversos modos de aprendizagem
- 11- Serviços de suporte ao corpo docente
- 12- Forte racionalização para educação a distância se relacionar com a missão da instituição
- 13- Mídias e ferramentas apropriadas
- 14- Confiabilidade da tecnologia
- 15- Implementação de orientações/diretrizes para o desenvolvimento do curso e revisão de materiais instrucionais

Um olhar sobre estes indicadores irá apontar uma forte preocupação com o estudante, o corpo docente, a tecnologia, o suporte institucional, o material instrucional, avaliação do curso e com a missão/ cultura da instituição e seu entendimento e relação com a educação a distância. Certamente, são dimensões fundamentais a serem pensadas e discutidas nesta modalidade de educação.

Percebemos que os três primeiros indicadores se relacionam fortemente com a motivação dos estudantes. Sem o estabelecimento de diálogo com os professores, sem intervenções pedagógicas adequadas e suporte de maneira geral, os estudantes podem se sentir perdidos no ambiente virtual e sozinhos em suas empreitadas de aprendizagem, podendo ocorrer o seu fracasso nos estudos ou mesmo o abandono do curso. Daí decorre a importância de um corpo docente capacitado para acompanhar seus estudantes e orientá-los em seus desafios, compreendendo os caminhos trilhados e percebendo os momentos oportunos de promover reflexão, diálogo e intervenções que os ajudem a avançar. Por outro lado, é imprescindível o suporte institucional para que isso ocorra. A instituição deve estar comprometida com a aprendizagem ativa de seu alunado, com a qualificação de seu corpo docente e com a promoção do suporte tecnológico e administrativo adequados. Sem condições objetivas, o trabalho pedagógico encontra barreiras que, por vezes, se tornam difíceis de serem superadas, como é o caso do grande número de alunos por turma. Ainda, é preciso que

a instituição realize a avaliação constante de seus cursos, acompanhando o trabalho desenvolvido pelos diferentes atores envolvidos e, desta forma, analisando se a sua missão está sendo perseguida e compartilhada por todos.

Outros indicadores também nos chamam a atenção por suas possibilidades de contribuir para a qualidade de um curso online: clareza do público, respeito aos diversos modos de aprendizagem, orientações para o desenvolvimento do curso e revisão do material instrucional. Chaney *et al* (2007) argumentam que para o desenvolvimento de um curso a distância com qualidade, as necessidades do público envolvido (instituição, alunos ou corpo docente) no curso precisam ser identificadas em aspectos como por exemplo: suas características, localização geográfica, tecnologias disponíveis, custos do curso e objetivos de aprendizagem dos alunos e aqueles previstos pela instituição. Esta clareza pode contribuir para o bom gerenciamento do programa e para garantir as necessidades dos diferentes envolvidos.

O respeito aos diferentes modos de aprender dos alunos significa comprometimento com seu sucesso. Sabemos por teorias, como a das inteligências múltiplas de Gardner (1995), que as pessoas aprendem de formas semelhantes ou distintas e que podem possuir um tipo de inteligência mais desenvolvido que outro, levando-as a fazer mais uso de uma delas em seus processos de aprendizagem. Por esta razão, é importante incorporar no planejamento variadas atividades e oportunidades aos alunos por meio de diferentes ferramentas tecnológicas, como chat, fóruns, trabalhos em grupo e individuais, pesquisas, discussões etc., ajudando-os a construir um repertório de abordagens de aprendizagem, para que sigam sempre aprendendo nas mais variadas situações de suas vidas.

Para se decidir por um curso a distância ou presencial, o aluno precisa ter acesso a informações sobre sua estrutura, organização e funcionamento. É fundamental que tais informações estejam disponíveis e sejam de fácil acesso para que os interessados possam avaliar suas condições de realização com sucesso, considerando os objetivos do curso, a tecnologia que deverá ser empregada e o comprometimento necessário. Ainda, é preciso que a instituição e o corpo docente mantenham seus alunos bem orientados, fornecendo informações e orientações que os ajudem a se manterem motivados e a perseguir os objetivos de aprendizagem. Um guia didático para estudo e uso do ambiente virtual pode ser bastante útil neste sentido. Estes cuidados podem evitar evasões e abandonos, ainda tão presentes na modalidade a distância.

Há também uma grande preocupação com a questão do material instrucional na EaD devido à importância que ocupa neste contexto de formação. A produção de material didático para cursos a distância não se dá da mesma forma que para cursos presenciais, pois é preciso considerar que diferentes sujeitos, geograficamente distantes, terão acesso a este material por meio do ambiente virtual e, a partir dele, entrarão em contato com os conteúdos e conceitos que o professor autor de uma dada disciplina ou componente curricular considera relevantes.

O material, seja impresso, audiovisual ou multimídia, precisa considerar o seu público alvo e os diferentes contextos envolvidos dos interlocutores, sendo fundamental que as ideias, intenções e objetivos nele presentes estejam claros. O material instrucional carrega em seu bojo as crenças, concepções e visões de mundo e educação de quem o produziu e também é a manifestação prática dos objetivos de formação presentes na proposta curricular do projeto pedagógico de um curso. É um referencial teórico e metodológico para produção de sentidos previstos na proposta pedagógica dos cursos (NEDER, 2009).

Apesar de sua importância indiscutível para a construção de sentidos e aprendizagens, o material instrucional nem sempre consegue, por si mesmo, produzir os efeitos desejados e concretizar as intenções para o qual foi produzido. Por vezes, os alunos não possuem repertório de leituras e conhecimentos suficientes para apreender todos os sentidos presentes nos textos ou mesmo constroem outros não previstos por seu autor. Desta forma, a crença ainda existente de que o material instrucional é suficiente para promover uma excelente aprendizagem não é verdadeira. É necessária a mediação do professor-tutor para promover e/ou direcionar o diálogo entre autor, leitor e texto (GARCIA, 2013). Por este motivo, relembramos a importância da formação continuada do profissional tutor, pois ele terá que dar conta de se apropriar e discutir conteúdos, conceitos e concepções presentes no material, que podem ou não ser as mesmas que eles possuem.

Phipps e Merisotis (2000) desenvolveram um conjunto de indicadores bastante consultado na literatura da área, sendo base para muitos outros estudos, inclusive brasileiros, como é o caso do trabalho de Lachi e Rocha (2011). Trata-se de um trabalho encomendado pelo IHEP - *Institute for Higher Education Policy* (em português, Instituto para Política de Educação Superior), localizado nos Estados Unidos. Os autores desenvolveram 24

*benchmarks*¹⁷, distribuídos em 7 categorias, considerados essenciais para garantir qualidade na educação a distância baseada na internet. O Quadro 1 reúne estes indicadores.

Quadro 1 - Categorias e indicadores de qualidade segundo Phipps e Merisotis (2000)

<p>Suporte Institucional: inclui atividades realizadas pela instituição que ajudam a garantir um ambiente adequado para a manutenção da qualidade da educação a distância. Também se encaixam as políticas que incentivam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem via internet. Os indicadores desta categoria avaliam aspectos de infraestrutura tecnológica, plano tecnológico, e incentivos profissionais ao corpo docente</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plano tecnológico documentado que inclui medidas de segurança eletrônica (ex: proteção por senhas, criptografia, sistemas de <i>backup</i>) para garantir tanto padrões de qualidade quanto integridade e validade das informações. 2. Confiabilidade do sistema tecnológico de entrega para ser tão infalível quanto possível. 3. Sistema centralizado que fornece suporte para a construção e a manutenção da infraestrutura educacional.
<p>Desenvolvimento do Curso: esta categoria inclui referências para o desenvolvimento de material didático, produzido por professores ou especialistas no assunto de outras organizações e instituições.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Orientações relacionadas a padrões mínimos que são utilizados para o desenvolvimento, o seu desenho e a entrega de uma disciplina. Ainda, os resultados de aprendizagem são quem determinam a tecnologia a ser utilizada para a entrega do conteúdo do curso e não a disponibilidade de certa tecnologia existente; 5. Os materiais instrucionais são revisados periodicamente para garantir que eles estejam de acordo com os padrões do curso; 6. Os cursos são desenhados para requerer dos estudantes engajamento em atividades de análise, síntese e avaliação, como parte dos requisitos da disciplina e do curso.
<p>Processo de Ensino e Aprendizagem: aborda o conjunto de atividades relacionadas com a pedagogia. Abrange indicadores que envolvem interatividade, colaboração e aprendizagem.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Interação dos estudantes com o corpo docente e com outros estudantes é uma característica essencial e é facilitada por uma variedade de modos, incluindo e-mail, bate-papo, etc. 8. <i>Feedback</i> às atividades e às perguntas dos alunos é construtivo e deve ser dado em um tempo adequado; 9. Os estudantes são instruídos nos métodos próprios da pesquisa, incluindo a avaliação da validade das fontes de informação.

¹⁷ De acordo com Vlăsceanu, Grünberg e Pârlea (2007, p. 33-34), benchmark significa “um ponto de referência, ou um critério contra o qual a qualidade de algo pode ser medida, julgada e avaliada, e contra os quais os resultados de uma atividade específica podem ser medidos”.

<p>Estrutura do Curso: os indicadores desta categoria referem-se a políticas e procedimentos que se relacionam e dão suporte ao processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo: objetivos do curso, disponibilidade de recursos de biblioteca, tipos de materiais fornecidos aos alunos, o tempo de resposta aos estudantes.</p>	<p>10. Antes de iniciar um curso <i>online</i>, os alunos recebem orientações sobre o mesmo para que possam determinar: (1) se eles têm a motivação e o comprometimento necessários para aprender a distância; (2) se eles têm acesso à tecnologia mínima definida no desenho do curso;</p> <p>11. Os estudantes recebem informações suplementares sobre o curso como: seus objetivos e os conceitos abordados, resultados esperados de aprendizagem de cada disciplina, tudo resumido por escrito em uma linguagem clara e direta;</p> <p>12. Os estudantes têm acesso a recursos suficientes de biblioteca, que pode incluir uma “biblioteca virtual” acessível pela internet;</p> <p>13. Professores e alunos concordam em relação ao tempo estipulado para a realização das atividades a serem realizadas pelos discentes e, também com relação ao tempo <i>feedback</i> a ser dado pelos docentes.</p>
<p>Suporte ao Estudante: inclui o leque de serviços aos estudantes normalmente encontrados em um campus universitário, como matrícula, ajuda financeira, formação do estudante e assistência quanto ao uso da internet.</p>	<p>14: Os alunos recebem informações sobre o curso, incluindo os requisitos para matrícula, custos, taxas, livros, suprimentos, requisitos técnicos e disciplinares, além dos serviços de suporte existentes para o discente;</p> <p>15: Os alunos recebem treinamento e informações que os ajudem a obter material por meio de bancos de dados eletrônicos, empréstimos em bibliotecas, arquivos governamentais, serviços de notícias e outras fontes;</p> <p>16: Durante a duração do curso, os discentes têm acesso a uma assistência técnica, incluindo instruções detalhadas a respeito dos meios eletrônicos utilizados, sessões práticas realizadas antes do início da disciplina e acesso fácil a equipe de suporte técnico;</p> <p>17. Questões dirigidas ao serviço pessoal de auxílio ao estudante são respondidas rapidamente e apropriadamente, existindo também um sistema estruturado para receber as reclamações dos discentes.</p>
<p>Suporte aos docentes: trata do apoio e suporte oferecidos pela instituição aos docentes para realização do processo de ensino on-line.</p>	<p>18. Assistência técnica para o desenvolvimento da disciplina deve estar disponível ao corpo docente, os quais devem ser encorajados a fazer uso dela;</p> <p>19. Os membros do corpo docente são assistidos na transição do ensino tradicional em sala de aula para o ensino a distância e são avaliados no processo;</p> <p>20. Treinamento e a assistência contínua ao docente, incluindo a figura de um docente-mentor.</p>

	<p>21. O corpo docente recebe materiais escritos para auxiliá-los a lidar com questões dos discentes quanto ao acesso às informações disponíveis eletronicamente.</p>
<p>Avaliação: os indicadores desta categoria dizem respeito às políticas e procedimentos que se preocupam em como (ou se) as instituições avaliam a aprendizagem e seus cursos a distância.</p>	<p>22. A efetividade educacional do curso e do processo de ensino e aprendizagem é avaliada através de um processo de avaliação que usa vários métodos e segue normas específicas.</p> <p>23. Dados de matrículas, os custos e usos bem sucedidos/inovadores da tecnologia são usados para avaliar a efetividade do curso.</p> <p>24. Os resultados de aprendizagem pretendidos são regularmente revisados para garantir a clareza, utilidade e adequação dos mesmos.</p>

Fonte: traduzido e elaborado pela autora a partir de Phipps e Merisotis (2000)

A categorização proposta pelos autores não é a única possível, como eles bem enfatizam. No entanto, as sete categorias e os vinte e quatro indicadores são bastante abrangentes e refletem uma lógica simples de organização de aspectos importantes relacionados à educação superior a distância. Destacamos o item 17 que trata da existência de um sistema para receber as reclamações dos alunos. Este canal, se bem estruturado e conduzido, pode colaborar para ajudar os estudantes em suas dúvidas, sejam elas em relação ao uso das tecnologias ou questões administrativas, dentro outras. Ainda, apesar da dimensão do suporte institucional fazer referência ao incentivo profissional do corpo docente, não percebemos itens diretamente propostos neste sentido.

Shelton e Isernhagen (2012) examinaram 13 trabalhos na área de avaliação da qualidade da EaD e construíram um quadro com 55 indicadores de qualidade distribuídos em 9 categorias, buscando contemplar os elementos mais significativos dos trabalhos analisados, em especial, o de Phipps e Merisotis (2000), sua principal referência. O quadro abaixo apresenta as categorias e indicadores.

Quadro 2 - Categorias e indicadores de qualidade segundo Shelton e Isernhagen (2012)

Categoria	Indicadores
-----------	-------------

Suporte institucional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrutura de governo para tomada de decisão. 2. Políticas de autenticação do estudante. 3. Política de propriedade intelectual para o material do curso. 4. Comunicação de valor estratégico da educação online.
Suporte tecnológico	<ol style="list-style-type: none"> 5. Planejamento tecnológico com medidas de segurança. 6. Confiabilidade no oferecimento da tecnologia. 7. Sistema de suporte central. 8. Consideração da missão principal. 9. Sistema de backup. 10. Suporte para o desenvolvimento e uso de novas tecnologias.
Desenvolvimento do curso e design instrucional	<ol style="list-style-type: none"> 11. Padrões mínimos para design e desenvolvimento. 12. Tecnologia como ferramenta para resultados de aprendizagem. 13. Processo de revisão dos materiais do curso. 14. Cursos são desenhados para alcançar resultados de aprendizagem. 15. Mensurar os resultados. 16. Avaliação apropriada. 17. Instrução centrada no estudante. 18. Design consistente. 19. Design para envolver alunos e professores. 20. Tecnologias emergentes são avaliadas. 21. Design instrucional para uma pedagogia efetiva. 22. Responsabilidade do corpo docente para com o currículo.
Estrutura do curso	<ol style="list-style-type: none"> 23. Programa com os requisitos do curso. 24. Acesso aos recursos de aprendizagem. 25. Classificação e atribuição de conclusão. 26. Suporte técnico. 27. Acessibilidade e usabilidade dos materiais do curso. 28. Colaboração entre estudantes. 29. Formato dos documentos do curso.
Ensino e aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 30. Interação entre estudantes- estudantes e estudantes-professores. 31. Feedback para estudantes. 32. Métodos de pesquisa efetivos. 33. Suporte de biblioteca. 34. Presença do instrutor.

Suporte ao corpo docente	35. Assistência técnica. 36. Suporte e formação docente quanto a honestidade e plágio. 37. Suporte e formação docente para contínuo desenvolvimento profissional. 38. Suporte e formação docente para uso das tecnologias emergentes. 39. Padrões de envolvimento.
Engajamento estudantil e social	40. Área específica para envolvimento estudantil fora do curso.
Avaliação	41. Padrões específicos para avaliação. 42. Variedade de dados usados para melhoria contínua. 43. Avaliação dos resultados de aprendizagem e alinhamento curricular. 44. Avaliação dos serviços de suporte. 45. Avaliação das retenções.
Suporte aos estudantes	46. Avaliação da motivação dos estudantes. 47. Tecnologia mínima e padrões. 48. Informação do programa. 49. Formação para uso dos materiais da biblioteca. 50. Assistência técnica. 51. Suporte para as dúvidas dos estudantes. 52. Serviços de orientação. 53. Serviços de suporte. 54. Suporte para estudantes com deficiências. 55. Informação sobre o material do curso.

Fonte: traduzido e elaborado pela autora a partir de Shelton e Isernhagen (2012)

Destacamos o item 37 que trata do suporte e formação docente para contínuo desenvolvimento profissional. Defendemos a aproximação entre o tutor e o professor autor da disciplina, para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, que conduza à reflexão, consciência e compreensão dos conteúdos e processos de formação em EaD. Um exemplo desse esforço foi a formação em serviço promovida no programa Unesp/ Univesp (2010-2013)¹⁸. Antes do início de cada disciplina do curso de Pedagogia semipresencial, era realizada uma formação em que o autor da disciplina (professor da Unesp) discutia os conteúdos, tarefas e explicitava suas intenções pedagógicas para os orientadores de disciplina

¹⁸ O conhecimento deste processo formativo se deve à participação da autora, como Orientadora de Disciplina, na 1ª edição deste programa de formação de professores em exercício no estado de São Paulo, entre os anos de 2010 e 2013. Mais informações neste sentido podem ser obtidas em: <http://edutec.unesp.br/>

(tutor presencial e virtual deste programa). Os coordenadores do curso também participavam dessa formação e um espaço de diálogo, questionamentos, sugestões e trocas era estabelecido. Este movimento almejava maior participação e comprometimento dos diferentes atores com a proposta de formação do programa. Ainda, é relevante relatar que, neste programa, os alunos podiam enviar suas dúvidas não apenas para os orientadores de disciplina (tutores), mas também para os professores autores das disciplinas, os quais enviavam suas respostas por e-mail ou mesmo por meio da TV Univesp, quando da gravação ao vivo do vídeo do fechamento da disciplina. Alguns professores autores, inclusive, abriam fórum de discussão e se mantinham à disposição para discutir com alunos e tutores os conteúdos durante o andamento de sua disciplina. Estes são exemplos de postura docente e organização institucional comprometidos com uma formação de professores de qualidade, na medida em que busca, de diferentes modos, garantir a aprendizagem dos alunos.

Schindler *et al* (2015) construíram, após uma revisão sistemática da literatura sobre qualidade na educação superior, um modelo conceitual com quatro categorias, cada qual apresentando uma visão de qualidade, com um total de 18 indicadores. A seguir apresentamos o seu modelo.

Quadro 3 - Categorias e indicadores de qualidade segundo Schindler e colaboradores (2015)

Categorias (reflete a perspectiva de diferentes partes interessadas)	Indicadores
Ajuste a um propósito: conformação a uma missão/visão ou a um conjunto de padrões, incluindo aqueles definidos por uma agência reguladora.	1. Realização da missão ou visão. 2. Transparência nos objetivos e processos. 3. Realização dos padrões. 4. Conquista dos objetivos institucionais.
Transformação: mudança positiva na aprendizagem dos estudantes (afetiva, cognitiva, pessoal, profissional, psicomotor)	5. Abordagem centrada no estudante. 6. Competência dos professores. 7. Clareza dos resultados. 8. Desenvolvimento do pensamento crítico. 9. Engajamento dos estudantes com o conteúdo.
Algo excepcional: busca pela distinção e exclusividade através da conquista de altos padrões.	10. Prestígio. 11. Ranking. 12. Reputação 13. Legitimidade. 14. Credibilidade

Prestação de contas: prestação de contas para as diferentes partes interessadas para otimização do uso dos recursos e da entrega apropriada dos produtos e serviços educacionais com “zero defeitos”.	15. Foco na melhoria contínua. 16. Suficiência das facilidades. 17. Obtenção de recursos de qualidade. 18. Preparação do estudante para o emprego.
--	---

Fonte: elaborado pela autora a partir de Schindler e colaboradores (2015)

As categorias e indicadores propostos por Schindler *et al* (2015) têm relação direta com o trabalho já discutido de Harvey e Green (1993), o qual apresenta diferentes concepções de qualidade a partir dos diferentes grupos de interesse. Trata-se da tentativa de operacionalizar indicadores dentro dessas concepções, o que demonstra quão diferentes podem ser os indicadores dependendo da concepção de qualidade de educação superior em jogo.

3.1.2 - Indicadores brasileiros

No Brasil, os referenciais de qualidade para a educação superior a distância, definidos pelo Ministério da Educação – MEC, é um documento fundamental para a área de EaD no país. Apesar de não ter força de lei, constitui-se em um documento norteador “para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada” (BRASIL, 2007, p. 2). Nasceu a partir da preocupação com a grande e rápida expansão da EaD, numa tentativa de evitar a precarização da educação superior nesta modalidade bem como sua oferta indiscriminada.

Frente à variedade de modelos, de combinação de linguagens e de recursos tecnológicos, o documento oferece referenciais de qualidade que apontam aspectos gerais e imprescindíveis a serem observados por qualquer programa ou curso oferecido a distância, com vistas a uma formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão. Assim, defende-se que projetos de cursos na modalidade a distância devam contemplar, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, de recursos humanos e de infraestrutura, que estão organizados no documento em oito tópicos:

- 1- Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;

Diz respeito à concepção de educação, de currículo, de aprendizagem, de perfil de egresso, de material instrucional, de avaliação e tutoria. A orientação é que a opção epistemológica escolhida para nortear a proposta de currículo deve favorecer a integração entre os conteúdos, a formação de um sujeito social, em uma perspectiva de compreensão mais ampla de sua realidade e do compromisso com a construção de uma sociedade. Deve-se promover ensino, pesquisa e extensão e, quando se perceber necessário, oferecer aos alunos um módulo introdutório sobre tecnologia e seus usos.

2- Sistemas de Comunicação;

Um curso de EaD precisa ter um sistema de comunicação que permita ao estudante resolver, com rapidez, qualquer assunto, seja acadêmico ou administrativo. É preciso também garantir boas condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fóruns, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.) para promover e viabilizar interação entre professores, tutores e estudantes, inclusive em momentos síncronos e assíncronos, tendo sempre em vista o princípio da interação e da interatividade. Também está incluída nesta dimensão a questão da existência de espaço para representação de estudantes, em órgãos colegiados de decisão,

3- Material didático;

Os referenciais colocam que o material didático deve desenvolver habilidades e competências específicas, utilizando um conjunto de mídias compatíveis com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo. Aponta que é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar (profissionais de desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, etc.). Algumas características que os materiais devem possuir:

- Guia geral do curso, com informações gerais sobre EaD, disciplinas, materiais, avaliação, etc.;
- Guia de cada disciplina, que aponte as competências cognitivas, habilidades e atitudes que o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade;
- Unidade entre os conteúdos trabalhados;
- Propiciar interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto;
- Ser atualizado permanentemente;
- Ser estruturados em linguagem dialógica;

- Indicar bibliografia e sites complementares.

4- Avaliação;

Esta dimensão diz respeito à avaliação do processo de aprendizagem e à avaliação institucional. Quanto à avaliação de aprendizagem, é defendido um acompanhamento contínuo dos estudantes, com incentivo a uma atuação ativa para o seu desenvolvimento. Devem ser contempladas avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas obrigatórias e prevalentes. A avaliação institucional é tida como um aspecto fundamental para a qualidade de um curso superior e as instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação, incluindo ouvidoria, para promover melhorias de qualidade tanto nas condições de oferta dos cursos como no processo pedagógico em vigor, atentando continuamente para aspectos de organização didático-pedagógica (material didático, avaliação dos polos presenciais), corpo docente, de tutores, de técnico-administrativo (qualificação, experiência), discentes e instalações físicas.

5- Equipe multidisciplinar;

O documento salienta que, seja qual for o modelo de formação escolhido, três categorias profissionais são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo, e todos devem ser mantidos em constante qualificação. Os docentes devem cuidar da elaboração do material didático; realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem; estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes. Os tutores devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; deve conhecer o conteúdo, mídias de comunicação e fundamentos da EaD. Quando tutores a distância, suas principais funções são: esclarecimento de dúvidas dos alunos através fóruns de discussão, telefone, etc.; participação em videoconferências e nos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. Quando tutores do presencial, devem atender os estudantes nos polos, em horários preestabelecidos. Por sua vez, o corpo técnico-administrativo deve oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos ofertados no que tange aspectos administrativos (secretaria acadêmica, no registro e acompanhamento de procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes) e tecnológicos, inclusive com suporte técnico para laboratórios e bibliotecas. O coordenador do polo de apoio presencial tem papel relevante, sendo o

responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos da unidade em que atua.

6- Infraestrutura de apoio;

A infraestrutura material de um curso a distância deve ser proporcional ao número de estudantes e à extensão de território abrangida. Inclui: equipamentos de televisão, impressoras, linhas telefônicas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e de videoconferência, computadores ligados em rede etc. A infraestrutura física deve estar disponível na sede da instituição (em sua secretaria, núcleo de EaD) e nos polos de apoio presencial, os quais devem possuir biblioteca que esteja informatizada, com acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados, assim como com laboratório de informática com livre acesso e com quantidade de computadores adequada ao número de alunos. Cursos que exigem experiências laboratoriais deverão possuir polos equipados com laboratórios de ensino. Outro importante aspecto apontado sobre este tópico é a necessidade de os polos serem projetados para promover acessibilidade a pessoas com deficiências e devem passar por processos de manutenção e conservação das instalações físicas, dos equipamentos e acervos bibliográficos.

7- Gestão Acadêmico-Administrativa;

O sistema acadêmico da EaD deve oferecer ao estudante o acesso aos mesmos serviços disponíveis aos alunos do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc. Ainda, deve cuidar da logística que envolve uma formação a distância: processos de tutoria, produção e distribuição de material didático, acompanhamento e avaliação do estudante.

8- Sustentabilidade financeira.

Fazer educação superior a distância de qualidade exige investimentos elevados para a produção de material didático, capacitação das equipes multidisciplinares, implantação de polos de apoio presencial, salas de tutoria e de coordenação acadêmico e operacional e para a disponibilização dos demais recursos educacionais, assim como para a implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de educação a distância. Esta colocação desmitifica a ideia de que fazer EaD é barato, sobretudo, quando consideramos que é preciso fazer manutenção dos equipamentos e promover formação contínua aos diferentes atores.

O nosso Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, criado em 2004, pela Lei 10.861, possui o objetivo de avaliar os cursos de graduação, bem como as instituições de educação superior e o desempenho acadêmico de seus estudantes, com vistas à melhoria da qualidade da educação superior. De acordo com o Art. 4º desta lei, a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica (BRASIL, 2004). Assim, a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 do MEC (BRASIL, 2007), estabeleceu que essas três dimensões seriam consideradas na avaliação *in loco* realizada por Comissão de Avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a ser expressa pelo Conceito de Curso (CC) e Conceito de Instituição (CI). Entretanto, diante da grande dificuldade encontrada pelo MEC para efetivar as muitas visitas *in loco* nas instituições e avaliar os cursos de todo país (NETTO, GIRAFFA, 2015), foi criado o Conceito Preliminar de Cursos Superiores (CPC) pela Portaria Normativa nº 04 de 05 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008), divulgado a cada ano segundo as áreas avaliadas pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e construído a partir de dados existentes sobre as instituições e seus cursos. De acordo com esta portaria, cursos que tenham obtido conceito preliminar satisfatório (igual ou superior a 3) ficam dispensados de avaliação *in loco* nos processos de renovação de reconhecimento. No entanto, aqueles com conceito preliminar 3 ou 4, ou seja, satisfatórios, mas não de excelência (nota máxima 5), podem solicitar avaliação *in loco*, que poderá resultar na confirmação do conceito preliminar ou na sua alteração, tanto para mais quanto para menos. Não existindo a solicitação da avaliação *in loco*, o conceito preliminar se tornará definitivo.

Com a preocupação de melhorar os processos que envolvem a avaliação desse nível de ensino foi aprimorado, recentemente, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (INEP, 2017), que separa os instrumentos por ato autorizativo e busca lidar de forma mais precisa com as informações e com os critérios de análise voltados especificamente para o ato autorizativo a que se destina cada avaliação, potencializando o trabalho das comissões e a qualidade das avaliações *in loco*. O instrumento de autorização possui 55 indicadores, divididos em três dimensões: Organização didático-pedagógica (com 24 indicadores), corpo docente e tutorial (com 15 indicadores), e infraestrutura (com 17 indicadores). Cada indicador é avaliado numa escala de cinco níveis, sendo 1 = conceito inexistente; 2 = insuficiente; 3 = suficiente; 4 = muito bom/muito bem; 5 =

excelente. O instrumento prevê maior peso às dimensões didático-pedagógica e infraestrutura quando se trata da autorização de um curso. Abaixo estão as dimensões com seus respectivos indicadores de qualidade. Destacamos em *itálico* aqueles que se referem também (ou especificamente) à educação a distância e à licenciatura.

Dimensão 1: Organização didático-pedagógica

- 1- Políticas institucionais no âmbito do curso
- 2- Objetivos do curso
- 3- Perfil profissional do egresso
- 4- Estrutura curricular
- 5- Conteúdos curriculares
- 6- Metodologia
- 7- Estágio curricular supervisionado
- 8- *Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da Educação Básica - Obrigatório para Licenciaturas.*
- 9- *Estágio curricular supervisionado – relação entre licenciandos, docentes e supervisores da rede de escolas da Educação Básica - Obrigatório para Licenciaturas*
- 10- Atividades complementares
- 11- Trabalho de conclusão de curso (TCC)
- 12- Apoio ao discente
- 13- Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa
- 14- *Atividades de tutoria – Exclusivo para cursos na modalidade a distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância (conforme Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016)*
- 15- *Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria - Exclusivo para cursos na modalidade a distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância (conforme Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016)*
- 16- Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem
- 17- *Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)*
- 18- *Material didático*
- 19- Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem
- 20- Número de vagas
- 21- *Integração com as redes públicas de ensino - Obrigatório para as Licenciaturas.*
- 22- Integração do curso com o sistema local e regional de saúde/SUS
- 23- Atividades práticas de ensino para áreas da saúde
- 24- *Atividades práticas de ensino para licenciaturas*

Dimensão 2: Corpo docente e tutorial

- 1- Núcleo Docente Estruturante
- 2- *Equipe multidisciplinar*
- 3- Regime de trabalho do coordenador de curso
- 4- Corpo docente: titulação
- 5- Regime de trabalho do corpo docente do curso
- 6- Experiência profissional do docente (excluída a experiência no exercício da docência superior) - NSA para cursos de licenciatura

- 7- *Experiência no exercício da docência na educação básica - Obrigatório para cursos de licenciatura e para CST da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*
- 8- Experiência no exercício da docência superior
- 9- *Experiência no exercício da docência na educação a distância*
- 10- *Experiência no exercício da tutoria na educação a distância*
- 11- Atuação do colegiado de curso ou equivalente
- 12- *Titulação e formação do corpo de tutores do curso*
- 13- *Experiência do corpo de tutores em educação a distância*
- 14- *Interação entre tutores (presenciais – quando for o caso – e a distância), docentes e coordenadores de curso a distância*
- 15- Produção científica, cultural, artística ou tecnológica

Dimensão 3: Infraestrutura

- 1- Espaço de trabalho para docentes em Tempo Integral
- 2- Espaço de trabalho para o coordenador
- 3- Sala coletiva de professores
- 4- Salas de aula
- 5- Acesso dos alunos a equipamentos de informática
- 6- Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)
- 7- Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)
- 8- *Laboratórios didáticos de formação básica*
- 9- *Laboratórios didáticos de formação específica*
- 10- Laboratórios de ensino para a área de saúde
- 11- Laboratórios de habilidades
- 12- Unidades hospitalares e complexo assistencial conveniados
- 13- Biotérios
- 14- *Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística)*
- 15- Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais
- 16- *Ambientes profissionais vinculados ao curso*

No corpo do documento é explicitado que as alterações no instrumento foram realizadas com base nas atuais legislações, mas metas do PNE, nas demandas provenientes da sociedade civil organizada e da comunidade acadêmica, na interlocução com os integrantes do Banco Nacional de Avaliadores do SINAES – BASis e no permanente diálogo entre o INEP e a SERES. É afirmado que todas as sugestões foram analisadas e discutidas pela equipe do INEP e contribuíram para a construção do instrumento.

No que diz respeito à educação a distância, percebemos um salto qualitativo com a inserção de itens fundamentais para garantir qualidade nesta modalidade de ensino, bem como com a manutenção de outros já previstos, por exemplo: equipe multidisciplinar; experiência no exercício da docência na educação a distância; experiência no exercício da tutoria na educação a distância; experiência do corpo de tutores em educação a distância;

processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística); ambientes profissionais vinculados ao curso; titulação e formação do corpo de tutores do curso; ambiente virtual de aprendizagem; conhecimentos, habilidades e atitudes da equipe de tutoria e interação entre tutores, docentes e coordenadores de curso a distância. Este último item existia no instrumento anterior, no entanto, previa interação entre docentes, tutores e estudantes. Acreditamos que os coordenadores poderiam ter sido acrescentados neste processo de interlocução, mas não substituído os estudantes, uma vez que a aprendizagem dos alunos é beneficiada com essa interação.

Bertolin e Marchi (2010) construíram indicadores para avaliar a qualidade de disciplinas semipresenciais em cursos de graduação presenciais. Para tanto, se apoiaram em estudos que avaliam a qualidade a partir de elementos de entrada, processo e saída/ resultados. Ainda que não se trate da modalidade a distância como um todo, os indicadores apresentados pelos autores possuem alguns aspectos importantes a serem pensados em cursos ou programas de formação a distância. Esclarecem, ainda, que as atividades realizadas a distância estão fundamentadas em seis princípios: (1) interação e aprendizado colaborativo; (2) autonomia na aprendizagem; (3) flexibilização do tempo e do espaço; (4) potencialização do uso das ferramentas tecnológicas na educação; (5) qualidade dos materiais e da metodologia e (6) apoio e suporte técnico e pedagógico.

Os indicadores criados pelos autores para disciplinas semipresenciais são:

- 1- Entradas - Qualidade da infraestrutura: AVA, videoconferência, laboratórios, etc.; habilidades e competências do professor e dos tutores; habilidades prévias dos alunos no uso das TIC; qualidade do planejamento da disciplina: plano de ensino, c/h EaD, material didático, bibliografia, mídias, etc.
- 2- Processo - Eficácia da dinâmica de interação imprimida entre professor – tutor-aluno; efetividade da tutoria aos alunos; efetividade do suporte aos alunos; efetividade na articulação entre momentos presenciais e à distância: conteúdo e carga horária; qualidade da prática didático-pedagógica do professor em momentos presenciais; efetiva flexibilização da aprendizagem no tempo e no espaço pelos alunos; eficácia na avaliação da aprendizagem.

- 3- Resultados - Efetiva aprendizagem (rendimento) dos alunos; efetiva aquisição de habilidades no uso das TIC pelos alunos; efetivo desenvolvimento do comportamento de autonomia e disciplina pelos alunos.

A existência de indicadores de entrada, processo e resultados permite, segundo os autores, perceber aspectos não apenas relativos a objetivos e resultados alcançados, mas também os elementos de entrada e processo que contribuíram para determinados resultados. Pontuamos que a questão da qualidade da prática didático-pedagógica do professor poderia também abarcar os momentos não presenciais, desenvolvidos no ambiente virtual.

Um conjunto de indicadores de qualidade para o ensino de graduação foi proposto recentemente por Morosini *et al* (2016), buscando considerar a prática cotidiana da universidade. Tais indicadores foram pensados nas perspectivas de produtos e processos. Os indicadores embasados na perspectiva de produtos estão divididos em três categorias:

1. Qualidade da instituição

- Infraestrutura envolvendo instalações adequadas
- Laboratórios montados e em funcionamento para os estudantes
- Biblioteca atualizada e com acesso irrestrito
- Assunção de processos representativos na administração universitária
- Projeto institucional orientador das ações acadêmicas

2. Qualidade do corpo docente

- Titulação compatível, incluindo mestrado e doutorado
- Programas de formação continuada e desenvolvimento profissional para os docentes na área pedagógica
- Carreira e progressão estruturada
- Regime de trabalho que privilegie ensino, pesquisa e extensão

3. Qualidade do corpo discente

- Condições de apoio e permanência dos estudantes (auxílio à alimentação, moradia, transporte)
- Programas de inserção na vida acadêmica, incluindo ofertas de estudos compensatórios

- Programas de intercâmbio nacionais e internacionais
- Oportunidade de participação em programas de iniciação científica
- Programas de inserção social, incluindo estímulo à participação em projetos solidários
- Programas de ação cultural fomentando a curiosidade do estudante e valorizando a sua formação geral

Os indicadores de qualidade no ensino de graduação na perspectiva dos processos também possuem três dimensões:

1. Qualidade do currículo

- Currículos inovadores que superem a tradicional organização do conhecimento em uma estrutura rígida e disciplinar
- Explicitação do eixo teoria-prática nas propostas curriculares de forma articulada e significativa (pressuposto das diretrizes)
- Articulação do ensino com a pesquisa, assumindo a dúvida como princípio básico dos processos de ensinar e aprender
- Oferta de atividades curriculares optativas que ampliem a base cultural da formação

2. Práticas pedagógicas

- Presença de práticas participativas que estimulem a autonomia dos estudantes
- Valorização de atividades autônomas que estimulem a capacidade de autorregulação dos alunos
- Familiarização com as linguagens tecnológicas e seus impactos nas formas de produção do pensamento dos alunos
- Flexibilização dos tempos/lugares da formação estimulando o contato com o mundo do trabalho e da cultura
- Estímulo à produção científica integradora, por meio de trabalhos de conclusão de curso significativos e valorizados como produção integradora da formação

3. Avaliação

- Estímulo à avaliação compreensiva, centrada nos objetivos e dinâmica do trabalho acadêmico
- Uso de diferentes processos e múltiplos tempos na aferição da aprendizagem

- Privilégio de aprendizagens complexas sobre a memorização
- Valorização da autoria e autonomia do estudante na realização da aprendizagem

Como é possível observar, não se trata de indicadores voltados especificamente para a educação a distância. No entanto, para serem constituídos, passaram pela avaliação de diferentes professores e especialistas, inclusive da área de EaD, conforme relatado pelas autoras. Ainda, um olhar atento perceberá que boa parte dos indicadores também são pertinentes à educação a distância, uma vez que se referem à formação superior, independentemente da modalidade pela qual ela vier a se efetivar.

É possível depreender, a partir do conjunto de indicadores apresentados e de documentos normativos de avaliação da educação superior a distância analisados, que há um movimento no Brasil que, embora incipiente, busca melhorar e garantir qualidade neste nível de ensino na modalidade EaD. Esta percepção se torna ainda maior quando constatamos a recente homologação das Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade à Distância pela Câmara de Educação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 11 de março de 2016 (BRASIL, 2016). Trata-se de um marco histórico no sentido de institucionalização da educação a distância e da busca pela qualidade nos processos formativos via esta modalidade.

3.2 - Breve revisão de instrumentos de avaliação da qualidade da educação a distância

Para a construção e embasamento do instrumento de pesquisa desta investigação - a escala, buscamos na literatura instrumentos que avaliam a qualidade de cursos a distância, em especial, de formação de professores, nosso principal interesse. Desta forma, foi realizado um amplo levantamento no ERIC (*Educational Resources Information Center*), Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e Scielo nos últimos 20 anos. As palavras-chave utilizadas para identificar trabalhos relevantes para este estudo foram: “teacher training”, “distance education”, “quality”, “scale” e “higher education”. Esses mesmo termos também foram buscados em português e espanhol e o resultado obtido em cada base foi:

Capes – 35 trabalhos

ERIC – 110 trabalhos

SciELO – 7 trabalhos

Embora a busca tenha resultado em muitos trabalhos, a leitura dos títulos e resumos demonstrou que boa parte deles não se relacionava exatamente com o interesse desta investigação, que é a avaliação da qualidade da formação de professores a distância. Desta forma, apresentamos em ordem cronológica, conforme aparece na literatura, apenas os trabalhos mais significativos para o contexto e objetivo da nossa pesquisa.

O estudo de Khan (2001) concluiu que o sucesso da aprendizagem a distância é fruto de um processo sistemático que envolve planejamento, design, avaliação e implementação de ambientes de aprendizagem online, onde a aprendizagem é constantemente promovida e apoiada. Pensando nestes aspectos, o autor propõe uma estrutura de aprendizagem a distância que contém 8 dimensões inter-relacionadas e interdependentes entre si:

- 1- Pedagógica - refere-se ao processo de ensino e aprendizagem. Trata de questões relativas à análise de: conteúdo, de audiência, metas e mídia, abordagem de design, organização e estratégias de aprendizagem.
- 2- Institucional - preocupada com questões de administração, assuntos acadêmicos e serviços para os estudantes.
- 3- Tecnológica - examina questões de infraestrutura tecnológica em ambientes virtuais de aprendizagem. Esta infraestrutura inclui planejamento, hardware e software.
- 4- Design de interface - refere-se à aparência geral de programas a distância. Esta dimensão engloba o design da página, do site, do conteúdo, da navegação, da acessibilidade e usabilidade.
- 5- Avaliação - abrange a avaliação dos alunos e do ambiente de ensino e aprendizagem.
- 6- Administração – refere-se à manutenção do ambiente virtual e à distribuição de informação.
- 7- Suporte de recursos - examina o apoio online e os recursos necessários para promover aprendizagem significativa.
- 8- Ética – relaciona-se com a influência social e política, com diversidade cultural e geográfica dos alunos, o viés, exclusão digital, etiqueta e as questões legais.

Interessante ressaltar esta última dimensão proposta por Khan (2001). Não é comum encontramos na literatura a ética como uma dimensão a ser pensada na qualidade da EaD e nos seus processos de aprendizagem, ao menos, não de uma forma tão enfática. Também, vale apontar que o autor não considera a avaliação institucional na dimensão da avaliação proposta em seu instrumento. No entanto, o suporte de recursos parece buscar desempenhar, em alguma medida, esse papel.

Lorenzo e Moore (2002) estabeleceram cinco pilares de qualidade para a educação online. O trabalho deles se constitui no relatório para o Consórcio Sloan (Online Learning Consortium - OLC), com patrocínio da Fundação Alfred P. Sloan. Os pilares são:

- 1- Eficácia da aprendizagem: nesta dimensão, é defendida ampla interação dos alunos com seus pares, professores e com o conteúdo, bem como a utilização de técnicas de aprendizagem ativa e colaborativa, por meio de atividades que exigem o pensamento e a reflexão dos alunos frente aos conteúdos;
- 2- Satisfação dos alunos: a satisfação é favorecida quando os alunos recebem serviços de apoio acadêmico e administrativo personalizados, com resposta rápida e oportuna ao longo de sua aprendizagem;
- 3- Satisfação do corpo docente: é preciso fornecer suporte aos professores em termos acadêmicos, de formação continuada, biblioteca, tecnologia e serviços para os estudantes para que possam dedicar menos tempo à administração e mais tempo para o desenvolvimento do curso e interação com os alunos;
- 4- Eficácia de custos: é preciso que a instituição tenha uma infraestrutura tecnológica educacional adequada. Pode-se equilibrar redução de custos com os instrutores com saídas criativas para a aprendizagem, como lições multimídia e sessões online em pares;
- 5- Acesso: a EaD deve facilitar o acesso a ferramentas, bem como possibilitar o acesso ao ensino superior, inclusive por sujeitos de baixa renda. Nesta dimensão também estão presentes as questões de programas e políticas voltados para reduzir a exclusão digital.

No relatório de Lorenzo e Moore (2002) há a defesa de que a aprendizagem online pode ser tão boa ou melhor que a aprendizagem tradicional realizada presencialmente. No

entanto, os autores parecem defender a redução de custos com saídas que não substituem, ao menos totalmente, a rica interação entre alunos e professores, como é o caso das lições multimídias. Estas podem estar presentes, mas as dúvidas e reflexões provenientes a partir de tais lições necessitam ser discutidas e aprofundadas entre alunos e professores. Os autores também não apresentam preocupação com a questão da avaliação.

Stewart, Hong e Strudler (2004) construíram e validaram um instrumento para avaliar a qualidade de cursos desenvolvidos pela internet composto por sete dimensões:

1. Aparência das páginas do curso – trata do layout e da disposição dos elementos na página.
2. Hiperlinks e navegação – trata da usabilidade do ambiente, da facilidade em encontrar e entender hiperlinks e ferramentas.
3. Questões técnicas – trata da qualidade técnica dos vídeos, áudios, imagens, animações, páginas web e videoconferência.
4. Aplicações online – trata da facilidade em utilizar as ferramentas do curso.
5. Procedimentos de aula e expectativas – trata dos procedimentos de orientação no curso e das expectativas dos instrutores sobre os alunos.
6. Distribuição do conteúdo – trata da forma pela qual o conteúdo é apresentado.
7. Instrução e interação entre pares – trata da maneira como instrutor e alunos interagem entre si.

Interessante notar que, neste instrumento, a dimensão “questões técnicas” não abrange suporte técnico para dúvidas ou problemas com as tecnologias, aspecto que consideramos fundamental na EaD. Ainda, a ênfase parece recair muito mais nas questões da tecnologia do que sobre os processos pedagógicos de formação, demonstrando pouca atenção aos elementos voltados ao processo de ensino e aprendizagem, bem como à formação continuada do corpo docente.

A pesquisa realizada por Richardson (2005) investigou estudantes de sete cursos a distância da *Open University*, na Inglaterra, buscando identificar as percepções desses estudantes quanto: (1) a qualidade de aspectos do ambiente acadêmico e (2) as abordagens utilizadas pelos estudantes para estudar num curso a distância. O instrumento utilizado continha 10 dimensões, sendo 7 destinadas a avaliar o primeiro aspecto e 3 o segundo. Assim,

para a avaliação da qualidade do ambiente acadêmico foram considerados: carga de trabalho adequada; avaliação adequada; clareza de objetivos e metas a serem atingidos; habilidades genéricas; bons materiais; boa tutoria e possibilidade de escolhas nos estudos. Para avaliar as abordagens utilizadas pelos estudantes para estudar foram consideradas as seguintes dimensões: abordagem aprofundada (que demonstra a busca por compreensão aprofundada de temas e conceitos e relação entre ideias); abordagem estratégica (que demonstra saber lidar com a administração do tempo, com as demandas, com a prontidão para realizar uma avaliação) e abordagem superficial (que aponta para a memorização, para a falta de propósito, para a limitação do que apenas é cobrado).

O autor concluiu que a satisfação dos alunos com a qualidade acadêmica estava mais ligada ao recebimento de bons materiais e objetivos claros do que aos demais aspectos e que a idade estava positivamente correlacionada com a abordagem aprofundada e estratégica, mas negativamente correlacionada com a pontuação na abordagem superficial. Testes de correlações evidenciaram que percepções de qualidade acadêmica foram positivamente relacionadas com as abordagens mais desejáveis para estudar (abordagem aprofundada e, em menor medida, uma abordagem estratégica) e negativamente relacionados com abordagens indesejáveis para estudar (a abordagem superficial). Ainda, os resultados forneceram evidências indiretas de que o tipo de abordagem adotado pelo aluno para estudar depende de como é percebido o conteúdo, o contexto e as demandas de tarefa de aprendizagem.

O estudo de Harroff e Valentine (2006) buscou compreender e identificar as dimensões de qualidade para a educação de adultos baseada na web. Os autores apontam seis dimensões da qualidade de programas de educação de adultos online:

1. Qualidade da Instrução: foco na qualidade do material do curso e estratégias, qualidade do *feedback*, da clareza do curso e da centralidade no estudante.
2. Qualidade do reconhecimento administrativo e suporte: foco nos administradores institucionais, no reconhecimento das demandas especiais envolvidas na instrução online, bem como dos recursos adequados e compensação.
3. Qualidade do aconselhamento/atenção: foco na qualidade da informação e suporte dado aos estudantes pela organização.

4. Qualidade do suporte técnico: foco na assistência técnica e na formação disponível para o corpo docente online.
5. Qualidade da informação dada para estudantes em potencial: foco na qualidade e precisão das informações recebidas pelos estudantes em potencial durante o recrutamento e processo de admissão.
6. Qualidade dos procedimentos de avaliação do curso: foco nas oportunidades oferecidas aos estudantes para avaliar os cursos com franqueza e segurança.

O trabalho em questão aponta aspectos relevantes a serem considerados na formação a distância e, em boa medida, dialoga com os indicadores de Chaney *et al.* (2009), em especial, no tocante à qualidade do material instrucional, do feedback, dos procedimentos de avaliação do curso, do suporte técnico e das informações a serem oferecidas aos estudantes antes e após sua admissão. Um aspecto levantado no trabalho de Harroff e Valentine (2006) chama à atenção: a qualidade do reconhecimento administrativo. Os autores argumentam a necessidade de a instituição reconhecer e valorizar o trabalho desenvolvido pelos professores que, em geral, é três vezes maior que o empregado em uma aula presencial (BERROCOSO; GARRIDO ARROYO, 2005). Acreditamos que este reconhecimento e suporte adequado ao corpo docente colaboram para que estes profissionais possam desenvolver melhor sua prática, dedicando-se a pensar, planejar e refletir sobre as tarefas de formação, o que, certamente, contribuirá para a qualidade geral do curso.

Sabemos que a precarização e a sobrecarga de trabalho docente podem desencadear o descompromisso, o não conhecimento da proposta pedagógica do curso e a consequente frustração ou mesmo abandono daqueles professores que desejam realizar um bom trabalho de formação. Ainda, um último aspecto a ser destacado é a questão de o suporte técnico abranger formação para o corpo docente. Assim, para além da assistência técnica, as autoras entendem ser importante formar os professores para que tenham maior domínio e desenvoltura com as tecnologias, podendo, desta forma, fazer uso competente e auxiliar os alunos.

Chaney *et al* (2007) construíram um instrumento de pesquisa com o propósito de avaliar a opinião de estudantes sobre a qualidade de cursos a distância. Trata-se de uma escala de atitude do tipo Likert construída a partir de uma extensa revisão da literatura de 160 artigos

e 12 livros. Após processos de validação por especialistas, pré-teste e análise fatorial confirmatória, o modelo final do instrumento contou com 4 construtos, a saber:

1- Interação aluno-professor – relacionado com a qualidade do *feedback* e da interação entre instrutor e aluno, facilidade de acesso ao instrutor;

2- Serviços de suporte ao estudante – informações dadas aos estudantes antes do início do curso sobre habilidades, conhecimentos, materiais e pré-requisitos sobre uso de tecnologias; no início do curso, oferecimento de orientação sobre o uso da tecnologia;

3- Assistência técnica ao estudante – relacionado ao suporte para dúvidas e problemas técnicos;

4- Estrutura do curso e avaliação – relacionado com a clara explicitação dos objetivos e processo de avaliação do curso.

Observamos nas dimensões propostas por Chaney *et al* (2007) pouca atenção aos processos de elaboração do material instrucional, que é, ao nosso ver, um aspecto importante para um curso a distância. Também não há menção quanto à preocupação com a avaliação da aprendizagem e institucional.

Usoro e Abiagam (2009) desenvolveram um quadro teórico com nove fatores da qualidade da aprendizagem na educação superior a distância. São eles: (1) *tangíveis* (relacionado com a infraestrutura tecnológica); (2) *competência* (refere-se à qualidade do suporte técnico recebido por alunos e tutores); (3) *atitude* (refere-se aos aspectos de apoio "não-tangíveis" à aprendizagem que os alunos vivenciam e que afetam sua satisfação, como comunicação apropriada, interação, feedback, orientação); (4) *conteúdo* (também afeta a experiência dos alunos e por isso deve ser bem desenhado, desenvolvido e significativo); (5) *fornecimento* (refere-se à aspectos que buscam enriquecer as experiências dos alunos com diferentes estilos de aprendizagem, como simulação, interatividade, interação, etc.); (6) *segurança* (preocupado com a segurança dos processos de avaliação, já que existe a possibilidade de plágio e má conduta, exigindo programas ou sistemas de validação e autenticação de pessoas); (7) *globalização* (preocupado com as diferentes culturas e línguas dos alunos, ou seja, pensando numa audiência global, é importante prover condições para personalizar o formato geral do curso, bem como softwares de apoio a língua); (8) *criação de comunidades de prática* (cada vez mais reconhecida como uma ferramenta essencial para a

partilha de conhecimento. A ideia é utilizar ferramentas de redes sociais que são visitadas diariamente por lazer para a iniciativa na criação e compartilhamento de conteúdo) e (9) *desenvolvimento de aprendizagem online, estratégias e planos* (refere-se ao conhecimento, planos e estratégias para gerenciar de modo flexível o curso para poder oferecer diferentes oportunidades de aprendizagem a todos os alunos).

Percebemos que no quadro teórico de Usoro e Abiagam (2009) a avaliação em seu aspecto formativo e contínuo não está presente no instrumento, somente no sentido de segurança e controle, como modo de prevenção a plágios. Ainda, o questionário desenvolvido não está validado e os próprios autores recomendam que pesquisas futuras realizem o processo de validação da estrutura. Contudo, o trabalho nos chama atenção para pensar um aspecto importante que envolve aprendizagem: os estilos de aprendizagem.

De acordo com Santos e Mognon (2010, p. 230), estilos de aprendizagem podem ser compreendidos “como a preferência na forma como as pessoas recebem e processam as informações sendo, portanto, habilidades passíveis de serem desenvolvidas”. Trata-se, assim, dos diferentes modos de se construir conhecimento. As autoras defendem o argumento de que é papel da educação promover o desenvolvimento dos estilos de aprendizagem, sendo necessário que os professores tenham conhecimento sobre os seus vários tipos, planejando experiências diversificadas para favorecer a aprendizagem significativa dos alunos, bem como sua motivação. Isto porque, quando um professor considera e privilegia apenas um tipo de estilo pode prejudicar aqueles estudantes que não possuem tal habilidade, sendo importante, desta forma, propor estratégias metodológicas diversificadas que colaborem para o bom aproveitamento do aluno, para o seu sucesso nas aprendizagens e para o desenvolvimento de novos estilos.

Pela importância do tema para a EaD, abordaremos, brevemente, a pesquisa de Santos e Mognon (2010). Os autores utilizaram a versão reduzida do Índice de Estilos de Aprendizagem¹⁹ proposto por Felder e Soloman, em 1992. Diferentes cursos de várias áreas foram investigados. Na área de humanidades, participaram alunos de Letras e Pedagogia e os resultados apontaram que os de Pedagogia fazem uso predominantemente do estilo de aprendizagem verbal, enquanto os alunos das Letras têm preferência pelos estilos reflexivo e

¹⁹ A versão original “Felder-Silverman Model” foi produzida em 1988, por Richard Felder e Linda Silverman, com o objetivo de capturar as diferenças mais importantes de estilos de aprendizagem entre alunos de engenharia e servir de base para professores formularem abordagens de ensino condizentes com as necessidades dos estudantes (FELDER; SPURLIN, 2005).

verbal, respectivamente. No instrumento de Felder e Soloman (1992) há 4 dimensões e cada uma apresenta 2 estilos opostos. Em síntese, segue a caracterização das dimensões:

Ativo/Reflexivo – os ativos aprendem praticando, participando ativamente de alguma atividade, discutindo, aplicando ou explicando para outros; preferem trabalhar em grupo. Os reflexivos preferem refletir calmamente sobre uma informação/experiência e gostam do trabalho individual ou em dupla.

Sensorial/Intuitivo – os sensoriais são pensadores concretos, aprendem por fatos e resolvendo problemas bem estabelecidos; não apreciam complicações e surpresas; gostam de trabalhos de manipulação, experimentais, repetitivos (laboratório); tendem a ser práticos e cuidadosos; não gostam de disciplinas que não têm uma conexão aparente com o mundo real. Já os intuitivos têm pensamento abstrato; buscam descobrir possibilidades e inter-relações; gostam de inovação e não apreciam a repetição; sentem-se confortáveis com abstrações e formulações matemáticas; são rápidos e criativos; não apreciam as disciplinas que envolvem muita memorização e cálculos rotineiros; apreciam a variedade.

Visual/Verbal – os visuais lembram-se mais do que viram; substituem as palavras por símbolos; preferem as representações visuais (diagramas, quadros, cronogramas, gráficos, filmes e demonstrações). Os verbais tiram maior proveito das explicações escritas e faladas; gostam de ouvir e de tomar notas; materiais de apoio impressos são úteis para eles; repetem as palavras, falando ou escrevendo; fazem a leitura de suas notas em silêncio; transformam diagramas em palavras.

Sequencial/Global – os sequenciais processam o pensamento linearmente, com cada passo derivado do anterior; tendem a seguir caminhos lógicos e graduais na solução de um problema; têm facilidade para explicar; enfatizam a análise, os detalhes. Os globais processam o pensamento holisticamente, aprendendo em grandes saltos, absorvendo o material quase que aleatoriamente, sem enxergar conexões e, repentinamente, compreendem tudo; precisam compreender o contexto, ter noção do grande quadro; são hábeis para resolver rapidamente problemas complexos; têm facilidade para juntar elementos, de maneiras novas, uma vez que tenham enxergado o grande quadro, mas podem ter dificuldade para explicar como fizeram isso; o foco está na síntese, no pensamento sistêmico, holístico.

No contexto das tecnologias digitais, Amaral e Barros (2007) alertam para o fato de que as TIC modificam as maneiras de aprender os conteúdos, por conta do grande volume

de informações e sua volatilidade, da interatividade, dos textos, hipertextos, imagens, vídeo, som, etc., que invadem o mundo das pessoas e que exige de nós, professores, pensarmos as formas de favorecer a aprendizagem dos nossos alunos. Neste mesmo caminho, Schnitman (2010) defende a necessidade de se conhecer o perfil do aluno que opta pela modalidade a distância, percebendo suas motivações, dificuldades e o modo como aprendem melhor, para que seja possível planejar as estratégias de ensino adequadamente.

Hathaway (2009) investigou a percepção de estudantes universitários sobre a qualidade de suas aprendizagens em ambientes virtuais. O seu instrumento contemplou 6 dimensões, sendo 4 relacionadas à interação entre: aluno-instrutor, aluno-aluno, aluno-conteúdo e aluno-interface. As outras duas são: estratégias instrucionais e presença social. Há, como se pode observar, grande preocupação com a interação, pois ela é entendida como fundamental para se construir aprendizagens significativas. No entanto, fica comprometida a questão da avaliação e da infraestrutura.

Terenzini, Pascarella e Blimling (1996) já apontavam que a mais poderosa fonte de influência sobre a aprendizagem dos estudantes são as interações interpessoais entre pares, professores e diferentes membros. Ward, Peters e Shelley (2010) concordam que a interação é um elemento fundamental de um ambiente de aprendizagem poderoso. Na mesma direção, Kenski (2005, p. 74), afirma que *“a aprendizagem será mais significativa quanto maior for o grau de interação e comunicação entre os participantes do processo”*. O elemento adicional proposto por Hathaway (2009), nem sempre encontrado em instrumentos, é a questão da interação com a interface, já que o aluno terá que aprender utilizando as ferramentas/tecnologias presentes em um ambiente virtual de aprendizagem.

A dimensão que trata das estratégias instrucionais utilizadas pelos tutores é relevante por seu potencial de envolver os alunos e colaborar com suas aprendizagens. A presença social, por sua vez, foi incluída no instrumento por estar diretamente relacionada com a satisfação dos estudantes. Ela busca reduzir o impacto das distâncias geográficas, temporais e psicológicas entre instrutores e alunos por meio do esforço dos professores de se fazerem presentes no ambiente virtual, sendo constantemente percebidos pelos estudantes. Esta dimensão vai ao encontro do proposto por Kenski (2008) e Schlemmer (2010), quando abordam, respectivamente, a questão da necessidade de criação da sensação da presença síncrona e a necessidade da convivência digital virtual em rede em um ambiente em que, dificilmente, alunos e professores estarão presentes no mesmo momento. Tal sensação de presença síncrona

pode colaborar para a construção da convivência digital em rede (aspecto central para a construção de uma comunidade de aprendizagem), minimizando as taxas de abandono e o sentimento de isolamento pelos alunos.

Bertolin e Marchi (2010), baseados em sistema de indicadores de entrada, processo e saída/ resultados, desenvolveram instrumentos para avaliação de disciplina semipresencial. Para os autores, a existência de elementos de entrada, de processo e de resultados é fundamental para se avaliar um curso, uma instituição ou um sistema. A estrutura de seu sistema de indicadores está descrita abaixo.

Aspectos de entradas – custos e recursos, investimento com tecnologia de informações e quantidade e formação dos docentes.

Aspectos de processo – contexto pedagógico e organizacional ou características primárias, relativas à participação direta do processo de educação e secundárias, relativas ao apoio à organização das características primárias.

Aspectos de resultados – características relativas aos propósitos intermediários e últimos da educação.

Os instrumentos desenvolvidos pelos autores com base na estrutura apresentada são: instrumento geral de avaliação de disciplina semipresencial, instrumento para alunos, instrumento para professor e instrumento para pessoal de suporte. O objetivo foi avaliar a disciplina semipresencial de maneira geral bem como os principais atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Um aspecto importante a ser destacado é a presença da autoavaliação nos instrumentos. Assim, todos os sujeitos ocupavam o papel de avaliador e autoavaliador, permitindo a comparação e a percepção dos diferentes atores sobre o seu papel e função e sobre os dos demais.

Observamos no instrumento uma incoerência na construção de algumas assertivas, com a presença de duas ideias como, por exemplo, em: “*As habilidades e competências do professor e dos tutores para desenvolvimento da disciplina semipresencial podem ser avaliadas como?*” O professor e o tutor são profissionais diferentes e o aluno pode avaliar suas práticas com conceitos distintos. Agrupar esses dois sujeitos numa mesma assertiva impede a avaliação e a compreensão das concepções que os alunos possuem sobre esses dois atores. Ainda, apesar de sua preocupação ser a qualidade de disciplinas semipresenciais, os autores consideram importante e sugerem a realização de pesquisas e avaliações acerca da qualidade da modalidade a distância como um todo.

Rodrigues e Faller (2011) construíram um instrumento de avaliação da educação a distância para IES visando obter parâmetros de qualidade para o ensino a partir de três dimensões: Pessoas; Estrutura e Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). O instrumento foi aplicado em estudo piloto, no curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, em 2008. Na dimensão *Pessoas* foram criados três construtos: Professores, Tutores e Coordenadores. Para os dois primeiros profissionais foram aplicadas as mesmas assertivas, o que nos causa certo estranhamento já que, apesar de se tratar de profissionais relacionados com o processo de ensino e aprendizagem, possuem funções diferentes. Tais assertivas se relacionavam com domínio de conteúdo e sua relação com a realidade, *feedback*, motivação, pontualidade e assiduidade. Para os coordenadores de curso e de polo apenas foi perguntado se o papel de cada um foi satisfatório.

As assertivas presentes na dimensão *Estrutura* se relacionam com a quantidade e qualidade dos recursos, com as condições dos laboratórios, com a disponibilidade de livros e periódicos e com a abertura para sugestões. Ainda, estão presentes neste construto algumas assertivas que nos parecem pouco pertinentes à questão da estrutura, como: “Existe um clima de relacionamento amistoso entre professores, tutores e coordenadores” e “O Curso estimula a participação do aluno”. A dimensão *Tecnologia de Informação e Comunicação* (TIC), por sua vez, busca perceber a opinião dos alunos sobre aspectos relacionados à qualidade da plataforma, dos materiais didáticos (impressos e audiovisuais) e das ferramentas e sua utilização.

Apesar do instrumento ser apresentado ao leitor com três dimensões, há ainda um construto denominado “*Práticas Pedagógicas*” que objetiva avaliar a abordagem e a clareza dos materiais educacionais utilizados, o tipo de avaliação, a ênfase do curso, a qualidade do guia geral e de conteúdos curriculares, metodologia das atividades e a integração entre os conteúdos. Em síntese, as dimensões presentes no instrumento de Rodrigues e Faller (2011) são:

- 1- Pessoas - Refere-se a professores, tutores e coordenadores e se relaciona com domínio de conteúdo e sua relação com a realidade, *feedback*, motivação, pontualidade e assiduidade.
- 2- Estrutura - Relaciona-se com a quantidade e qualidade dos recursos, as condições dos laboratórios, a disponibilidade de livros e periódicos e abertura para sugestões.

- 3- Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) - Busca perceber a opinião dos alunos sobre aspectos relacionados à qualidade da plataforma, dos materiais didáticos (impressos e audiovisuais) e das ferramentas e sua utilização.
- 4- Práticas Pedagógicas - Avalia a abordagem e clareza dos materiais educacionais utilizados, o tipo de avaliação, a ênfase do curso, a qualidade do guia geral e de conteúdos curriculares, metodologia das atividades e a integração entre os conteúdos.

A dimensão pessoas também poderia abranger o pessoal do administrativo, buscando compreender se as questões relacionadas à secretaria e administração geral funcionam adequadamente. Já a dimensão da TIC poderia, além dos aspectos previstos, abordar o suporte tecnológico a alunos e docentes.

Cheawjindakarn, Suwannathachote e Theeraroungchaisri (2012) apontam 5 fatores fundamentais para o sucesso da aprendizagem na educação superior a distância: (1) *Gerenciamento institucional*, relacionado com questões que afetam a organização do curso, como custo, planejamento, serviços aos estudantes, escopo do programa; (2) *Ambiente de aprendizagem online*, preocupado com o ambiente onde os estudantes acessam os recursos, se comunicam e obtêm orientação do tutor. Inclui facilidades na sua disposição e organização para os alunos se registrarem, obterem material, infraestrutura técnica (software, hardware, internet rápida, confiabilidade do sistema, backup), ambiente com interface que permite acessibilidade, navegação, colaboração e interação; (3) *Design Instrucional*, relacionado com a clareza dos objetivos do curso para que os alunos entendam sua estrutura, princípios e funcionamento, com a qualidade do conteúdo, com as estratégias e avaliação da aprendizagem; (4) *Serviços de apoio*, relacionado com assistência, acessibilidade à equipamentos e tecnologias e com formação/ treinamento para uso do computador, com vistas a facilitar a aprendizagem on-line e (5) *Avaliação do curso*, relacionado com o processo de avaliação de todos os aspectos do curso a distância, para garantir que os sistemas de EaD alcancem os objetivos do curso.

Aqui, percebemos preocupação não apenas com suporte tecnológico, mas com a formação para o uso das tecnologias, aspecto relevante que pode colaborar no processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto relevante é a avaliação, presente em seus níveis de aprendizagem e institucional, buscando, desta forma, a reflexão dos caminhos trilhados e dos elementos que precisam ser melhorados para se atingir os objetivos propostos para o curso.

Ozcan e Genc (2016) realizaram uma investigação com estudantes de cursos de formação pedagógica com a intenção de identificar suas percepções sobre a eficácia em termos de seu desenvolvimento curricular, suas atitudes frente à profissão docente e suas opiniões sobre a formação que receberam via educação a distância. Para tanto, utilizaram 2 escalas do tipo Likert: escala de eficácia de desenvolvimento curricular e escala de atitude profissional docente e uma entrevista relacionada à questão da formação pedagógica recebida no curso a distância. Os dados provenientes das escalas foram analisados por meio do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Já os provenientes das entrevistas, segundo a análise de conteúdo. A primeira escala objetivou analisar a autoeficácia dos estudantes em relação ao desenvolvimento curricular por meio de quatro elementos: comportamento-alvo, conteúdo, situações de ensino-aprendizagem e avaliação. Os autores, estranhamente, não descrevem os elementos da segunda escala. Já as questões da entrevista eram: (1) Qual sua opinião sobre a formação pedagógica que você recebeu via educação a distância? (2) Que tipo de mudanças aconteceu a respeito de seus pontos de vista e atitudes em relação à profissão docente antes e após esta forma de educação? (3) Quais são suas opiniões sobre as contribuições do desenvolvimento curricular do curso para a profissão?

A pesquisa de Ozcan e Genc (2016) apresentou alguns resultados interessantes: os estudantes que participaram do estudo afirmaram que a formação pedagógica que receberam por meio da educação a distância foi muito útil e que contribuiu para mudanças positivas de atitudes em relação à profissão docente e que a principal contribuição do curso de formação pedagógica foi ajudá-los a preparar o currículo, pensando nos melhores conteúdos e objetivos.

Ainda que o objetivo dos instrumentos aqui apresentados não seja especificamente analisar a questão da formação de professores, mas sim a qualidade de cursos na EaD de maneira geral, boa parte dos construtos e elementos apontados são relevantes para qualquer área de formação e, certamente, contribuem para pensarmos a qualidade de cursos de licenciatura a distância.

Destacamos que outros trabalhos foram consultados e analisados: Thapliyal (2014), Tolentino *et al* (2013), Shelton (2010, 2011), Lachi e Rocha (2011), Ward, Peters e Shelley (2010), Sahin e Shelley (2008), McGorry (2003), Yeung (2003), Scanlan (2003), Novak (2002). No entanto, os instrumentos destas pesquisas não fornecem elementos diferentes daqueles já apresentados no corpo deste trabalho. Na verdade, a maioria deles se fundamenta em trabalhos já detalhados ao longo desta seção. Contudo, trata-se de

investigações que fornecem contribuições para pensarmos aspectos gerais e pertinentes à formação de qualquer curso em EaD. Assim, a partir da leitura e análise da literatura sobre qualidade na educação a distância, formação de professores a distância, instrumentos e indicadores, foi possível a criação inicial de oito dimensões da qualidade que podem ser observadas no quadro abaixo.

Quadro 4 - Dimensões essenciais da qualidade de cursos de licenciatura a distância

Dimensão	Descrição
1. Formação Pedagógica	Relacionada à organização didático-pedagógica voltada para a construção do conhecimento profissional docente; para a participação em diferentes atividades acadêmicas, inclusive não obrigatórias, voltadas à formação crítica e consciente sobre as questões da educação e da sociedade.
2. Corpo Docente	Relacionada com a qualidade da prática pedagógica e <i>feedback</i> do professor-tutor e demais envolvidos na docência; com a presença do professor tutor no ambiente virtual de aprendizagem, com a motivação dos estudantes e com a interação favorecida entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo.
3. Estudantes	Relacionada à abordagem de estudo adotada, ao esforço e às ações empreendidas pelos estudantes para colaborar no sucesso de suas aprendizagens. Identificação do estudante com o curso de licenciatura.
4. Suporte Institucional	Relacionada com o compromisso da instituição no suporte acadêmico e administrativo oferecidos aos estudantes e professores para favorecer suas aprendizagens bem como com a realização da avaliação do curso.
5. Tecnologia e suporte tecnológico	Relacionada com a qualidade da tecnologia oferecida, sua usabilidade e acessibilidade, bem como com a eficiência da assistência técnica proporcionada ao estudante e docente.
6. Material Didático	Relacionada com a qualidade do material instrucional oferecido ao estudante (impresso, áudio, vídeo, multimídia, etc.), seja em relação ao conteúdo propriamente dito, seja em relação ao seu

	design. Está incluída nesta dimensão a qualidade das tarefas e sua quantidade.
7. Processo de ensino e aprendizagem	Relacionada às estratégias de ensino utilizadas no curso (vídeos, simulações, chat, fóruns, trabalhos em grupos e individuais, pesquisas, interação colaborativa, solução de problemas, ferramentas síncronas e assíncronas, etc.), familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem e com as tecnologias, ao tipo de avaliação da aprendizagem proposto, aos estilos de aprendizagem e à possibilidade de participação dos alunos na condução do processo de aprendizagem.
8. Satisfação com a EaD	Relacionada com a crença do aluno na possibilidade de aprender por meio da educação a distância e da possibilidade do oferecimento de bons cursos de licenciatura nesta modalidade.

Fonte: elaborado pela autora.

É pertinente esclarecer que temos a convicção de que a qualidade é um conceito dinâmico, sempre produto de uma cultura e, portanto, relacionado ao contexto histórico. O modo como a definimos hoje e percebemos suas dimensões poderá ser diferente amanhã, devido às novas urgências que surgirão. Tomando a dinamicidade da sociedade, as transformações econômicas e as rápidas modificações no campo das tecnologias digitais, outros aspectos poderão, no futuro, ser abarcados na discussão sobre qualidade na EaD. Assim, o conjunto de construtos apresentado neste trabalho e que hoje consideramos fundamental para a qualidade na educação a distância, muito provavelmente sofrerá alterações daqui a algum tempo, em virtude de o conhecimento científico não ser definitivo. Como afirma Novak (2002), os indicadores desenvolvidos para hoje serão constantemente revisados para se adequarem às novas necessidades. E assim o desejamos, para que seja possível a contínua melhoria na formação de professores a distância e a adequação às demandas de seu tempo histórico. Da mesma forma, também consideramos que algumas categorias, dimensões ou aspectos na área da formação de professores sempre serão atuais, ainda que algumas modificações ocorram na sua abordagem e entendimento.

O quadro 5 sistematiza as contribuições dos autores analisados nesta tese acerca de aspectos da qualidade na educação a distância e na formação de professores nesta modalidade. Estão categorizadas de acordo com as dimensões dispostas no Quadro 4.

Quadro 5 - Aspectos da qualidade na EaD

CATEGORIAS	ASPECTOS DA QUALIDADE	REFERÊNCIAS
Formação Pedagógica	<p>Favorecer estágio docente para além da observação, possibilitando ao aluno práticas efetivas.</p> <p>O currículo deve contemplar disciplinas que promovam o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula.</p> <p>Favorecer aos alunos aprendizagem sobre planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil.</p> <p>Favorecer formação que tenha associação com as práticas docentes dos conteúdos a serem ensinados na educação básica, equilibrando teoria e prática e integrando os alunos ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.</p> <p>Formar em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações.</p> <p>O campo de trabalho real de profissionais professores deve ser referência para sua formação, como foco de inspiração concreta.</p> <p>Desenvolver uma formação que permita aos licenciandos lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula.</p>	Gatti (2010, 2014, 2016)
	<p>Ler obras na área didático-pedagógica.</p> <p>Proporcionar atividades práticas vivenciadas no contexto escolar: pesquisas nas escolas sobre planejamento de ensino, mediação, avaliação, etc.</p> <p>Proporcionar atividades como regência de classe orientada e acompanhada, ensaios de aula, atividades de planejamento de ensino, etc.</p> <p>Acompanhar o estágio docente do aluno.</p>	D'Ávila e Leal (2015)
	<p>Desenvolver com os alunos pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Exs.: realizar, nas escolas, observações, entrevistas, coleta de dados sobre temas abordados nos cursos, sobre as representações e os saberes que diferentes atores escolares possuem sobre a escola, o ensino, os alunos e os professores, realizar e desenvolver projetos nas escolas, problematizando algum assunto.</p>	Pimenta (1997, 2010)
	<p>Desenvolver atividades com os alunos que os ajudem a compreender o ambiente de trabalho, bem como a lidar com os desafios que surgem no cotidiano da prática profissional: indagar, problematiza a prática; realizar atividades de investigação; aprender a construir e utilizar instrumentos de pesquisa para coletar dados de interesse; propor momentos de diálogo, troca de experiências, de escuta, partilha, argumentação; aprender a escrever um relatório para relatar achados; desenvolver habilidades de observação, análise, comparação e diferenciação; envolver os alunos ativamente em seus processos de aprendizagem; organizar grupos de estudos com participação dos docentes, gestores; organizar grupos de pesquisa ou trabalho.</p>	André (2016)
	<p>Promover uma formação que equilibre conteúdo e forma, ou seja, conhecimento do conteúdo (conteúdo) e conhecimento pedagógico do conteúdo (forma).</p> <p>O futuro professor precisa aprender a realizar a mediação didática.</p> <p>O licenciando precisa aprender a organizar situações didáticas adequadas que, por meio do trabalho com os conteúdos, ajude os alunos a adquirir capacidades para novas operações mentais ou para modificar as existentes em direção ao seu desenvolvimento, à formação de conceitos.</p> <p>Promover articulação entre o ensino e as práticas socioculturais em que vivem os alunos.</p>	Libâneo (2015)

	<p>Conhecer a lógica dos modos de aprender dos alunos. Assegurar na formação a integração entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico-didático do conteúdo.</p>	
	<p>Favorecer o letramento crítico, pois é um elemento essencial de leitura na era on-line. Proporcionar situações em que se faz uso do computador para aplicações e simulações que estimulem o pensamento de nível superior. Propor tarefas de aprendizado complexas e cognitivamente exigentes. Ensino sensível às preocupações sociais dos estudantes.</p>	Warschauer (2006)
	<p>Formar para atitudes e valores desejáveis à profissão docente comprometida e crítica. Conscientizar sobre as responsabilidades de um docente para com a aprendizagem dos alunos. Favorecer a construção de conhecimentos e saberes ligados à prática docente: planejamento, avaliação, seleção de objetivos e conteúdos, etc.</p>	Ozcan e Genc (2016)
	<p>Formar professores em contextos de trabalho. Favorecer a capacidade reflexiva, por meio de contextos de liberdade e responsabilidade, sobre a prática, a escola e a sociedade. Favorecer uma formação que considere um diálogo triplo: do licenciando consigo mesmo, com os outros e com a situação em que está inserido. Favorecer a construção da consciência da identidade profissional docente.</p>	Alarcão (2011)
	<p>Os alunos precisam ter boa compreensão de conceitos básicos. Os alunos precisam aprender a inter-relacionar questões importantes, integrar fatos e desenvolver generalizações. Os alunos precisam construir a capacidade de se comunicar de forma clara.</p>	McGorry (2003)
	<p>As atribuições e projetos do curso devem ajudar a melhorar o conhecimento dos alunos sobre informática, internet e uso do computador.</p>	Sahin e Shelley (2008)
	<p>Um curso EaD deve formar um sujeito social, em uma perspectiva de compreensão mais ampla de sua realidade e do compromisso com a construção de uma sociedade. Deve oferecer aos alunos um módulo introdutório sobre tecnologia e seus usos. Promover ensino, pesquisa e extensão.</p>	Brasil (2007b)
	<p>Favorecer o diálogo entre as diferentes áreas curriculares. Saber lidar, teórica e praticamente, com as questões de igualdade e diferença. Favorecer a reflexão sobre a prática, a escola e a sociedade.</p>	Candau (2016)
	<p>Currículos inovadores que superem a tradicional organização do conhecimento em uma estrutura rígida e disciplinar. Articulação do ensino com a pesquisa, assumindo a dúvida como princípio básico dos processos de ensinar e aprender. Oferta de atividades curriculares optativas que ampliem a base cultural da formação.</p>	Morosini <i>et al</i> (2016)
	<p>Promover a competência comunicativa, que é a base para a cidadania.</p>	Demo (2009)
	<p>Proporcionar uma formação que equilibre a lógica acadêmica e a lógica profissional. Favorecer aprendizagens experienciais e processos de socialização em</p>	Formosinho (2009)

	<p>diferentes contextos educativos.</p> <p>A docência é, ao mesmo tempo, uma atividade intelectual, técnica, moral e relacional e estas dimensões devem estar articuladas no processo formativo.</p> <p>O processo formativo de futuros docentes precisa contemplar os contextos de trabalho e experiências do exercício profissional.</p> <p>Transformar futuros professores em profissionais da aprendizagem, em agentes de desenvolvimento humano.</p>	
Corpo Docente	<p>Oferecer <i>feedback</i> significativo, contínuo, detalhado e imediato.</p> <p>Promover profunda interação com o aluno e dele com os demais do grupo.</p> <p>Utilizar diferentes estratégias (visual, áudio, sinestésico) para atender diferentes estilos de aprendizagem</p> <p>Oferecer explicações claras e detalhadas para que os alunos possam se apropriar dos detalhes</p>	Gaytan e McEwen (2007)
	Os tutores devem ser bem formados tanto nos conhecimentos de áreas como no uso de tecnologias educacionais.	Gatti (2014)
	<p>Ensinar a aprender a aprender.</p> <p>Orientar e motivar o processo produtivo do aluno.</p> <p>Construir condições emancipatórias para promover um sujeito capaz de humanizar a si próprio e a realidade, de construir e participar.</p> <p>Manejar o <i>background</i> do aluno, a sua realidade e história para problematizá-la.</p> <p>Desafiar o aluno, levá-lo a propor, questionar, formular e participar.</p> <p>Ter disponibilidade para o aluno.</p>	Demo (2009)
	<p>Promover múltiplos contextos de aprendizagem.</p> <p>Ajudar os estudantes a monitorar suas aprendizagens.</p> <p>Encorajar a reflexão.</p> <p>Conduzir participação ativa dos estudantes.</p> <p>Preparar seus estudantes para aprender ao longo da vida.</p> <p>Conduzir os alunos numa aprendizagem colaborativa.</p> <p>Rápido e adequado <i>feedback</i> aos estudantes.</p> <p>Ajudar os estudantes a compreender e avaliar a confiabilidade das informações de diferentes sites, auxiliando-os em suas pesquisas, fornecendo indicações de sites especializados no conteúdo em discussão.</p>	Meyer (2002)
	<p>Fornecer <i>feedback</i> consistente, que aponte as contradições e que forneça pistas para o aprofundamento do tema.</p> <p>Oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão.</p> <p>Realizar intervenções complexas, sugerindo estratégias gerais para a abordagem de questões: análise das perguntas, formulação de hipóteses acerca de possíveis respostas, consulta a fontes, comparação de materiais diversos, busca de fontes alternativas de informação.</p> <p>Propor atividades alternativas em função do trabalho particular de cada aluno.</p> <p>Aprofundar o debate, propor leituras e análises.</p>	Maggio (2001)
	<p>Esclarecer dúvidas e explicar questões relativas aos conteúdos da disciplina.</p> <p>Ensinar a pesquisar e a aprender.</p> <p>Orientar o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável.</p>	Belloni (2009)
	<p>Instigar o aluno a procurar mais bibliografias.</p> <p>Não contar apenas com os materiais instrucionais, resumir as principais ideias junto aos alunos.</p>	Berge, Z.L (1995)

	<p>Proponha organizações simples, nem sempre o trabalho em grupo é o melhor a se fazer.</p> <p>Tornar o material relevante, propondo questões e tarefas que permitam aos alunos fazer relações com suas experiências.</p> <p>Exigir dos alunos contribuições substantivas.</p> <p>Chamar a atenção para perspectivas e opiniões diferentes para contribuir no debate.</p> <p>Convidar especialistas para discutir com os alunos e responder a dúvidas.</p> <p>Responder rapidamente a cada contribuição ou dúvida do aluno.</p> <p>Concluir as discussões de cada tópico, para que as dúvidas não se arrastem.</p> <p>Proporcionar tempo para aprender.</p> <p>Criar métodos para dar feedback aos alunos de acordo com a necessidade.</p> <p>Promover a aprendizagem entre pares.</p> <p>Incentivar os mais novos ou com pouca experiência em AVA a trabalhar com os colegas mais experientes.</p> <p>Evitar discursos muito longos nas mensagens, pois pode se tornar tedioso e difícil de ler na tela. Quando for necessário, envie como material de leitura, separadamente da discussão.</p> <p>Dar direcionamentos, mas não em excesso, para não tornar a estrutura muito fechada e rígida.</p> <p>Ter cautela com o humor ou sarcasmo, pois na linguagem escrita é difícil interpretar o sentido e o som e pode-se ter diferentes origens culturais.</p> <p>Encorajar os alunos a se apresentar, para ajudar a construir o sentido de comunidade.</p> <p>Não ignorar comportamentos ruins. Quando acontecer, solicitar, em particular, que o aluno observe as regras da netiqueta.</p> <p>Usar e-mail privado incentivando e encorajando os participantes a participar e apreciar as discussões.</p>	
	<p>Problematizar o conteúdo.</p> <p>Auxiliar nas dúvidas no processo de aprendizagem.</p> <p>Estimular e provocar o participante a construir o seu próprio saber.</p> <p>Estimular a busca de resposta pela participante.</p> <p>Discutir e indicar bibliografia para ampliar o repertório de referência do educando.</p> <p>Contribuir com informações adequadas para o processo de construção do conhecimento do aluno.</p> <p>Implementar estratégias motivacionais.</p> <p>Ser solidário e interativo.</p>	Emerenciano et al (2001)
	<p>Proporcionar interação com os alunos e entre eles.</p> <p>Prover oportunidades adicionais de assistência tutorial como discussões individuais, feedbacks.</p> <p>Responder construtivamente às perguntas dos alunos.</p> <p>Oferecer várias formas e caminhos para se comunicar com o aluno (e-mail, telefone, ambiente virtual, chat, etc.).</p> <p>Escrever de forma clara e direcionada.</p> <p>Esclarecer aos alunos como se dará o processo avaliativo.</p> <p>Estar disponível para os alunos.</p> <p>Oferecer rápido feedback para as questões dos alunos.</p>	Chaney et al (2007)
	<p>Manter o aluno bem integrado ao curso por meio de comunicação permanentemente aberta e de estratégias que promovam o diálogo e a interatividade.</p> <p>Proporcionar orientação e exercícios inteligentes.</p> <p>Deve informar, mas conhecer os limites entre impor e sugerir caminhos.</p> <p>Deve indicar as fontes de informação e propor atividades criativas, inovadoras, que facilitem a compreensão do aluno no aprender a conhecer e no aprender a fazer.</p> <p>Deve propor atividades que desafiem e motivem os estudantes a mobilizar e</p>	Moulin et al (2004)

	<p>utilizar os conhecimentos que já possuem e a buscar novos conhecimentos. Usar estratégias para promover a comunicação, o diálogo e troca de experiências. Promover as chamadas “salas de chat” ou de “bate-papo” quando for necessário. Acompanhar e avaliar a aprendizagem por meio de acompanhamento constante, intervenção e replanejamento de estudos. Incentivar a autoavaliação e a participação do aluno.</p>	
	<p>Responder e-mails aos alunos em, no máximo, 24h. Contribuir para a autogestão da aprendizagem que se desenvolve no aluno através da crítica construtiva.</p>	<p>Berrocoso e Garrido Arroyo (2005)</p>
	<p>Mediar problemas de aprendizagem. Relatar experiências. Orientar leituras e pesquisas. Propor situações provocativas. Responder ou encaminhar questões de aconselhamento. Elaborar o conteúdo do curso. Ajudar os alunos a gerenciar seu estudo. Supervisionar e ser o moderador nas discussões. Intervir para orientar a discussão entre alunos. Participar efetivamente das discussões e das tarefas dos alunos. Dar exemplo de boas maneiras e insistir nas boas maneiras online. Problematizar o conhecimento. Estabelecer diálogo com os alunos. Motivar os alunos. Humanizar a relação com os alunos criando um ambiente agradável para construção de aprendizagens. Ser cuidadoso e gentil nas mensagens.</p>	<p>Moore e Kearsley (2008)</p>
	<p>Ir além da discussão online, propondo trabalhos e outros meios para aprofundar a aprendizagem. Fornecer <i>feedback</i> por meio de uma mensagem substancial; clara, precisa e que responda às questões levantadas pelos alunos. Usar técnicas de aprendizagem ativa para engajar o aluno como, por exemplo, envolve-los em exemplos da vida real e da comunidade a que pertencem. Não intervir em demasia, sabendo equilibrar a quantidade e a frequência de <i>feedbacks</i>. Atingir o equilíbrio. Propor tarefas desafiadoras. Exigir a participação ativa dos alunos. Propor diferentes tipos de atividades para atender aos diferentes estilos de aprendizagem e para incentivar a participação de todos. Pedir aos alunos que reflitam sobre sua aprendizagem. Orientar o aluno a ler todas as mensagens, refletir e somente depois postar a sua reflexão. Enviar mensagens aos alunos lembrando-os dos prazos das atividades com bastante antecedência para evitar um clima de urgência.</p>	<p>Palloff e Pratt (2004)</p>
	<p>Relacionar-se intimamente com os conteúdos e propostas que transmitem os materiais. Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas. Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso. Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes. Dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas. Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes. Manter regularidade de acesso ao AVA.</p>	<p>Brasil (2007b)</p>

<p>Estimular as relações humanas, ajudando a manter o grupo unido. Motivar os alunos silenciosos a participar das discussões. Emitir relatório mensal com o registro da participação do aluno, suas dificuldades e principais dúvidas e respectivas orientações e encaminhamentos. Conhecer o projeto político pedagógico do curso e o material das disciplinas.</p>	Ramos e Silva (2009)
<p>Atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Encorajar o pensamento crítico. Promover <i>feedback</i> rápido e de alta qualidade. Encorajar o estudante a ser tornar independente. Promover informações claras sobre os requisitos do curso assim como as atribuições dos alunos.</p>	Harroff e Valentine (2006)
<p>Ajudar o aluno a desenvolver competência tecnológica, competências ligadas a saber aprender em AVA e competências ligadas ao uso de comunicação escrita.</p>	Behar (2009)
<p>Deve possuir uma postura motivadora e ativa e um grande conhecimento da disciplina.</p>	Rodrigues e Faller (2011)
<p>Aconselhamento, apoio e orientação pessoal.</p>	Usoro e Abiagam (2009)
<p>Possibilitar diferentes caminhos de interação com os alunos (e-mail, fórum, telefone, etc.)</p>	Scanlan (2003)
<p>Fornecer atenção e feedback imediatos.</p>	Khan (2007)
<p>Promover interação frequente com os estudantes. Facilitar interação com estudantes através de várias maneiras, incluindo correio de voz e e-mail. Fornecer feedback sobre tarefas dos alunos e perguntas de forma construtiva. Fornecer feedback sobre tarefas dos alunos e perguntas em tempo hábil.</p>	McGorry (2003)
<p>Instrutores de educação a distância precisa se concentrar em preparar os alunos para usar uma variedade de tecnologias de informática e estar ciente dos benefícios da aprendizagem online. Satisfazer as dúvidas e perguntas dos alunos sobre o conteúdo.</p>	Sahin e Shelley (2008)
<p>O instrutor deve se comunicar com aluno de maneira reflexiva, provocando e retirando dúvidas e confusões. As mensagens do instrutor devem ser claras. O instrutor deve incentivar a comunicação entre os estudantes. O instrutor deve se preocupar em como o aluno está indo no curso, como se sente. Deve encorajar o aluno a entrar em contato quando perguntas surgem. O instrutor deve responder às mensagens dos alunos em tempo hábil. A participação do instrutor em discussões obrigatórias (no chat, fórum, etc.) não pode ser pobre.</p>	Stewart, Hong e Strudler (2004)
<p>O tutor deve ser uma pessoa comunicativa, estimuladora, confiável, tolerante às diferenças, perseverante e organizado. O tutor deve ter competência e dedicação para garantir qualidade no processo formativo. Os tutores devem ser pós-graduados (no mínimo, especialização, uma</p>	Netto e Giraffa (2015)

	formação básica na área em que atua e conhecimento das especificidades da EaD).	
	Fornecer feedback imediato aos alunos.	Ward, Peters e Shelley (2010)
	Os docentes devem cuidar da elaboração do material didático; realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem; estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes. Os tutores devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; deve conhecer o conteúdo, mídias de comunicação e fundamentos da EaD. Tutores a distância deve esclarecer dúvidas dos alunos através de fóruns de discussão, telefone, etc.; participar de videoconferências e de processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. Tutores do presencial devem atender aos estudantes nos polos, em horários preestabelecidos.	Brasil (2007b)
	Promover excelente interação entre docentes, tutores e estudantes. Todos os tutores devem ser graduados na área, sendo que, no mínimo, 30% deve ter titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	INEP (2015)
Estudantes	Realizar a autorregulação. Possuir paciência, motivação e independência. Desejar aprender e graduar. Ter preferência por aprendizagem ativa. Ter confiança no corpo docente, nos colegas de classe e na tecnologia utilizada. Possuir habilidades computacionais. Ter hábito de estudo. Perceber seu estilo de aprendizagem. Realizar ampla interação com materiais, colegas e professores.	Meyer (2002)
	Dedicação à pesquisa construtiva e à realização das atividades. Realização de questionamentos.	Demo (2009)
	Necessidade de organizarem-se quanto às novas práticas de estudo.	Sá (2008)
	O aluno deve ser automotivado e autodisciplinado. Precisam definir horários de estudo e se dedicar ao curso. Possuir equipamentos e softwares adequados para acompanhar o curso.	Behar (2009)
	Ter iniciativa para suprir dificuldades quanto ao conteúdo e à utilização do ambiente virtual de aprendizagem. Deve organizar o tempo adequadamente para cumprir as atividades a distância. Deve ser comprometido com o estudo e envolver-se numa rede de relacionamentos que favoreça o desenvolvimento cognitivo de todo o grupo.	Bertolin e Marchi (2010)
	Devem ter conhecimentos básicos de informática para manter o controle de sua própria aprendizagem na educação a distância.	Sahin e Shelley (2008)
	Os alunos devem planejar seus tempos, criando hábitos de estudo. Os alunos devem entregar suas tarefas dentro do prazo para evitar complicações.	Moore e Kearsley (2008)

Suporte Institucional	Solicitar dos alunos feedback sobre como o curso está indo e sugestões para melhorá-lo. Estabelecer um horário de descanso e incentivar os alunos a terem um horário de folga na agenda semanal. No início do curso, envolver os alunos com o plano de ensino, diretrizes do curso e objetivos de aprendizagem. Oferecer diretrizes claras para a interação com os alunos.	Palloff e Pratt (2004)
	Avaliar a eficácia do curso. Manter registros dos alunos. Suporte aos estudantes e professores. Realizar avaliação contínua do trabalho institucional. Prontidão para solucionar problemas e barreiras acadêmicas, técnicas e culturais.	Moore e Kearsley (2008)
	As estruturas institucionais devem ser excelentes e colaborar para o processo de ensino e aprendizagem.	Gatti (2014)
	Oferecer os recursos necessários para realização do curso, sendo consistente e transparente. Cuidar para que o número de alunos por sala não seja grande. Colaborar para a formação de uma comunidade de aprendizagem virtual. Oferecer suporte para professores e alunos. Explicar aos alunos da instituição o que é esperado deles. Organizar o curso considerando o tempo necessário para os alunos resolverem os problemas propostos. Biblioteca (livros online, quantidade de acesso a revistas). Facilitar e viabilizar solicitações de alunos e professores por secretaria online (matrícula, transferência, aproveitamento, problemas administrativos em geral que surgem no decorrer de um curso). A organização do curso precisa estar clara para os estudantes. Estrutura do curso (número de serviços disponíveis aos estudantes, informações, registros, matrícula, notas, transferências, telefones para contato). Organizar os cursos prevendo tempo de estudo para leituras e realização das tarefas.	Meyer (2002)
	Proporcionar infraestrutura, planejamento e pessoal qualificado.	Garcia (2009)
	Garantir que o curso seja rigoroso.	Gaytan e McEwen (2007)
	Fornecer feedback rápido, especialmente para problemas técnicos. Desenvolver um guia de estudo que aborda tanto o conteúdo como qualquer preocupação técnica comum (pode servir como base para discussão, fornecer informações introdutórias, descrição das atividades do curso, materiais, recursos, e outras informações sobre os componentes do curso ou procedimentos). Cuidar de sua equipe, para construir uma cultura de compreensão das necessidades da EaD, de flexibilidade administrativa e engajamento e comprometimento com o sucesso da instituição e de seus cursos.	Berge, Z.L (1995)
	Oferecer biblioteca, videoteca e laboratórios. Oferecer suporte a docentes e alunos de forma não burocrática.	Demo (2009)
	Antes de iniciar o curso, deve informar aos alunos sobre os recursos tecnológicos que serão necessários. Antes de iniciar o curso, deve informar aos alunos sobre os conhecimentos, pré-requisitos e habilidades tecnológicas que serão necessários.	Chaney et al (2007)

	<p>Antes de iniciar o curso, deve informar aos alunos sobre o comprometimento necessário para o sucesso da aprendizagem online.</p> <p>Informar, no início do curso, sobre a tecnologia e material usados no curso.</p> <p>Informar, no início do curso, sobre o processo de avaliação que será usado no curso.</p> <p>Informar, no início do curso, sobre os seus objetivos.</p> <p>Promover avaliação constante sobre o andamento do curso (material instrucional, suporte, acompanhamento pedagógico, questões de secretaria, etc.)</p>	
	<p>Oferecer aos estudantes informações sobre as demandas do curso.</p> <p>Oferecer aos estudantes informações sobre o nível mínimo de conhecimento técnico necessário para realização do curso.</p> <p>Oferecer aos estudantes informações sobre como resolver problemas relacionados ao curso ou professores.</p> <p>Oferecer aos estudantes informações sobre o tempo que levará para a finalização do curso.</p> <p>Promover aos estudantes acesso à assistência técnica de qualidade, tanto online quanto por telefone.</p> <p>Promover aos professores acesso à assistência técnica.</p> <p>Promover aos professores formação em habilidades de comunicação na Web e no uso efetivo de tecnologias.</p> <p>Informar os estudantes sobre custos, softwares, hardwares necessários para realização do curso.</p> <p>Realizar a avaliação do curso, percebendo a opinião dos estudantes e docentes sobre vários aspectos, como: tecnologia, corpo docente, administrativo, etc.</p> <p>Garantir a anonimidade nas avaliações.</p>	Harroff e Valentine (2006)
	<p>Organização de estratégias, políticas e planos (por exemplo, carga de trabalho adequada e tempo de descanso e planejamento para professores).</p>	Usoro e Abiagam (2009)
	<p>Os alunos devem ser aconselhados sobre o programa para determinar se possuem a automotivação e compromisso necessários para aprender a distância.</p> <p>Os alunos devem ser aconselhados sobre o programa para determinar se têm acesso à tecnologia mínima exigida pelo projeto do curso.</p> <p>Os alunos devem ter acesso a recursos de biblioteca suficientes, o que pode incluir uma " biblioteca virtual ", acessível através da Web.</p> <p>Perguntas dirigidas ao pessoal administrativo devem ser respondidas com precisão e rapidez, por meio de um sistema estruturado para lidar com reclamações de estudantes.</p> <p>Os alunos devem receber informações sobre os cursos, incluindo os requisitos de admissão, mensalidades e taxas, livros e material, requisitos técnicos e serviços de apoio ao estudante.</p> <p>Os alunos devem receber informações sobre os objetivos do curso, conceitos e ideias.</p>	McGorry (2003)
	<p>Antes de iniciar curso, oferecer informações sobre o curso, processo de registro e matrícula, pré-requisitos, admissão, taxas escolares, livros e materiais e serviços de apoio ao estudante.</p>	Scanlan (2003)
	<p>Instituições devem criar oportunidades e dedicar recursos para ajudar os alunos a desenvolverem os seus conhecimentos de informática necessários para a aprendizagem online.</p>	Sahin e Shelley (2008)
	<p>A instituição deve garantir que a proporção adequada de alunos por tutor deve ser de, no máximo, 30/1.</p> <p>Oferecer biblioteca digital e laboratório de informática de livre acesso, que apresente estrutura compatível com o número de estudantes atendidos, com</p>	Netto e Giraffa (2015)

	equipamentos modernos e atualizados.	
	<p>Antes de começar um curso online, os alunos devem ser aconselhados sobre o mesmo para que possam determinar se possuem motivação, comprometimento, tecnologia necessários, além de informações sobre custos, taxas, requisitos e serviços de suporte existentes para o aluno.</p> <p>Oferecer informações sobre as disciplinas, explicitando a ideia geral, objetivos e os conceitos que elas abordam.</p> <p>Oferecer aos alunos acesso aos recursos suficientes de biblioteca.</p> <p>Oferecer um sistema estruturado para receber as reclamações dos alunos.</p>	Phipps e Merisotis (2000)
	<p>Oferecer aos alunos um Guia Geral do Curso, com informações gerais sobre curso, sobre as características da EaD, sobre as disciplinas, processo de avaliação, suporte oferecido, tutores, responsáveis pela coordenação, gestão, etc.</p> <p>Oferecer ao estudante acesso aos mesmos serviços disponíveis aos alunos do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc.</p> <p>Cursos que exigem experiências laboratoriais deverão possuir polos equipados com laboratórios de ensino.</p> <p>Os polos devem promover acessibilidade a pessoas com deficiências e devem passar por processos de manutenção e conservação das instalações físicas, dos equipamentos e acervos bibliográficos.</p> <p>Oferecer equipamentos de televisão, impressoras, linhas telefônicas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e de videoconferência, computadores ligados em rede etc.</p> <p>Sedes e polos de apoio presencial com biblioteca que esteja informatizada, com acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados, assim como com laboratório de informática com livre acesso e com quantidade de computadores adequada ao número de alunos.</p> <p>O corpo técnico-administrativo deve oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos ofertados no que tange aspectos administrativos (secretaria acadêmica, no registro e acompanhamento de procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes) e tecnológicos, inclusive com suporte técnico para laboratórios e bibliotecas.</p> <p>A instituição deve planejar e implementar sistemas de avaliação, incluindo ouvidoria, para promover melhorias de qualidade tanto nas condições de oferta dos cursos como no processo pedagógico em vigor, atentando continuamente para aspectos de organização didático-pedagógica (material didático, avaliação dos polos presenciais, corpo docente, de tutores), de técnico-administrativo (qualificação, experiência), discentes e instalações físicas.</p>	Brasil (2007b)
	<p>A relação entre o número de vagas previstas/implantadas e o número de docentes do curso em regime de 40h é de até 130 vagas por docente.</p> <p>O sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/ implantado deve atender à demanda real.</p>	INEP (2015)
	<p>Biblioteca atualizada e com acesso irrestrito.</p> <p>Laboratórios montados e em funcionamento para os estudantes.</p> <p>Infraestrutura envolvendo instalações adequadas.</p> <p>Condições de apoio e permanência dos estudantes.</p> <p>Oportunidade de participação em programas de iniciação científica.</p>	Morosini <i>et al</i> (2016)
	<p>A instituição deve prover laboratórios, bibliotecas e recursos que facilitem a aprendizagem dos alunos.</p>	Thapliyal (2014)

	Fornecer informação sobre o programa, requisitos de admissão, os preços, os materiais e tecnologia que os alunos usarão nos cursos.	Novak (2002)
Tecnologia e suporte tecnológico	Ambiente virtual com design construtivo que permita acesso fácil aos conteúdos, ação dos estudantes e interação uns com os outros. Internet rápida, com banda larga suficiente para acessar e baixar vídeos, textos e áudios.	Meyer (2002)
	Ser meio para conduzir os estudantes a habilidades mais amplas como redação, pesquisa e análise. Saber selecionar a ferramenta de busca mais apropriada. Saber analisar e avaliar as fontes de informação. Saber realizar pesquisas e buscas as informações de que necessita.	Warschauer (2006)
	Oferecer rápido e eficiente suporte tecnológico aos estudantes. Oferecer rápido <i>feedback</i> sobre dúvidas de ordem tecnológica.	Chaney et al (2007)
	A tecnologia utilizada no curso deve ser eficiente.	Harroff e Valentine (2006)
	Oferecer fácil acesso ao aparato tecnológico (hardware, software). Oferecer efetivo suporte técnico. Oferecer acesso rápido à plataforma e de fácil comunicação.	Usoro e Abiagam (2009)
	Oferecer acesso conveniente à assistência / apoio técnico sempre que necessário. O suporte técnico deve responder dúvidas com precisão e resolver a problemas rapidamente. Oferecer um sistema estruturado para receber as queixas dos alunos sobre as dificuldades de acesso e uso da plataforma, etc.	Scanlan (2003)
	Oferecer aos alunos informações para ajudá-los na obtenção do material por meio da plataforma virtual, em empréstimos na biblioteca. Durante toda a duração do curso / programa, os alunos devem receber acesso à assistência técnica adequada. Facilitar o uso da tecnologia para melhorar a produtividade do aluno.	McGorry (2003)
	O ambiente virtual de aprendizagem deve atender às necessidades e expectativas dos alunos, ser didático e viabilizar a flexibilidade.	Sahin e Shelley (2008)
	O layout das páginas do curso deve ser organizado. As páginas do curso não devem conter animação ou piscando gráficos desnecessários. O esquema de cores das páginas do curso não deve interferir na compreensão do texto. Os hiperlinks devem ser claramente identificáveis na página. (Nota: hiperlinks são os botões, gráficos, ou frases que conectam uma página a outra). Informação importante deve ser facilmente encontrada. Os hyperlinks devem ser claros sobre a informação a que conecta. Os botões do AVA devem sinalizar claramente a função que desempenham. A qualidade dos vídeos, áudios, vídeo conferência e imagens devem ter boa qualidade. As ferramentas devem ser de fácil utilização.	Stewart, Hong e Strudler (2004)
O AVA deve ser um espaço que favorece as interações entre os participantes de um grupo, sendo possível o desenvolvimento de ações compartilhadas.	Netto e Giraffa (2015)	

	O ambiente virtual de aprendizagem deve disponibilizar ferramentas interativas, que privilegia a cooperação/colaboração.	
	Oferecer assistência técnica, com instruções detalhadas a respeito dos meios eletrônicos utilizados, sessões práticas realizadas antes do início da disciplina e acesso fácil à equipe de suporte técnico.	Phipps e Merisotis (2000)
Material Instrucional	O material do curso é desenhado para suportar aprendizagem independente. O material do curso acomoda diferenças culturais entre os estudantes. O material do curso é cuidadosamente revisado e atualizado. O design do material do curso acomoda necessidades especiais dos estudantes.	Harroff e Valentine (2006)
	O material didático impresso e sua estruturação devem estar voltados para um indivíduo que não está presente face-a-face, com um texto introdutório para cada unidade didática, uma seleção de textos acadêmicos para estudos, uma indicação de leituras complementares e orientação para pesquisa. Linguagem científica e ao, mesmo tempo, dialógica. Deve incorporar indicação de <i>sites</i> ; reduzir o número de textos para leitura e estudos; em alguns casos, ter um número coerente de trabalhos solicitados, deixando os materiais mais atrativos visualmente, melhorando a apresentação gráfica.	Sá (2008)
	Devem sempre ser concebidos e pensados no interior de uma proposta curricular atrelados ao projeto pedagógico do curso.	Neder (2004)
	O material didático deve ser constantemente atualizado.	Gatti (2009, 2014)
	Os conteúdos e metodologia dos cursos de formação de professores devem estar sempre atualizados.	Gadotti (2013)
	Indicação de bibliografias pertinentes e atualizadas. Preparação prévia do material didático e das demais mídias a serem empregadas. Deve considerar a realidade dos acadêmicos e o atendimento de suas necessidades.	Bertolin e Marchi (2010)
	Proporcionar experiências educacionais significativas e de alta qualidade. Facilidades para trabalho prático e simulação.	Usoro e Abiagam (2009)
	Deve promover conteúdos e experiências significativas aos estudantes. Os vídeos, materiais escritos, imagens, etc. devem ser claros e de fácil entendimento.	Cheawjindakarn et al. (2012)
	O conteúdo do curso deve considerar os valores dos alunos, o seu contexto social e cultural. O conteúdo aborda aspectos da vida real.	Sahin e Shelley (2008)
	O conteúdo do curso deve ser entregue por mídias adequadas (materiais impressos, áudio, vídeo, imagens, animações, etc.). O instrutor deve fornecer exemplos suficientes para permitir ao aluno melhor compreender o assunto. As tarefas propostas devem colaborar para a compreensão do assunto. O material deve oferecer recursos úteis para a prática extra ou para a expansão dos conhecimentos (tutoriais online ou bibliotecas, sites relacionados com o conteúdo, etc.).	Stewart, Hong e Strudler (2004)
	Os materiais devem estar interconectados e serem organizados em dosagem específica para a EaD.	Netto e Giraffa

		(2015)
	Os materiais instrucionais devem ser revisados periodicamente.	Phipps e Merisotis (2000)
	Os materiais instrucionais devem ser revisados periodicamente para garantir a qualidade.	Shelton (2010)
	<p>Deve possuir um guia geral do curso, com informações gerais sobre EaD, disciplinas, materiais, avaliação, etc. e um guia de cada disciplina, que aponte as competências cognitivas, habilidades e atitudes que o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade.</p> <p>Deve ter unidade entre os conteúdos trabalhados.</p> <p>Propiciar interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto.</p> <p>Ser atualizado permanentemente.</p> <p>Ser estruturado em linguagem dialógica.</p> <p>Indicar bibliografia e sites complementares.</p>	Brasil (2007b)
	O material didático deve possuir abrangência, acessibilidade, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.	INEP (2015)
Processo de ensino e aprendizagem	<p>Preparação dos estudantes para ingressarem num <i>modus vivendi e operandi</i> na EaD – Disciplinas ou componentes curriculares que ajudem o estudante a compreender a concepção e metodologia de estudos em EaD.</p> <p>Conhecer o projeto pedagógico do curso.</p> <p>Criação dos grupos de estudos para ação solidária e cooperativa entre os estudantes.</p> <p>Contato com o professor especialista (autor da disciplina) seja por meio do ambiente virtual ou encontros presenciais.</p>	Sá (2008)
	Realizar uma avaliação dialógica.	Gadotti (2013)
	<p>Mesclar trabalhos em grupo e individuais.</p> <p>Fazer exercícios de crítica da prática com a turma.</p> <p>Realizar seminários, pois é uma atividade estritamente construtiva.</p> <p>Propor debates.</p> <p>Promover eventos, conferência, entre outros, para socialização do conhecimento atualizado.</p>	Demo (2009)
	Favorecer a comunicação formal e informal do grupo, por exemplo, por salas de bate-papo.	Usoro e Abiagam (2009)
	<p>Os estudantes devem estar ativamente envolvidos no processo de aprendizagem.</p> <p>As discussões devem ser claras e de alta qualidade para contribuir para o avanço do aluno.</p> <p>A dinâmica do curso deve permitir situações de trabalho coletivo e individual.</p>	McGorry (2003)
	Elaborar tarefas diversificadas e utilizar diferentes instrumentos de avaliação, em especial, de orientação qualitativa (debates, observação sistemática, autoavaliação, portfólio, discussões em classe, etc.).	Grego (2013)
	O processo de ensino-aprendizagem deve estar centrado no aluno e ser agradável.	Sahin e Shelley (2008)
	<p>No início do semestre, oferecer tempo suficiente para que o aluno se torne familiarizado com as tecnologias.</p> <p>Orientar e esclarecer exatamente o que se espera em cada tarefa.</p>	Stewart, Hong e

	<p>Oferecer prazos razoáveis para a realização das tarefas.</p> <p>Os procedimentos de avaliação da aprendizagem devem estar claramente definidos.</p> <p>As instruções para completar tarefas atribuídas não podem estar confusas.</p> <p>Os métodos de ensino utilizados no curso devem ajudar a aprender o assunto discutido. (Nota: métodos de ensino podem incluir palestras, estudos de caso, debates, trabalhos em grupo, etc.).</p> <p>As atividades avaliativas (testes, questionários, ensaios, apresentações, etc.) devem contribuir para o conhecimento do aluno sobre o assunto discutido.</p>	Strudler (2004)
	<p>As atividades devem encorajar a colaboração e a cooperação entre os alunos.</p> <p>Favorecer uma aprendizagem ativa.</p> <p>Proporcionar momentos síncronos aos alunos.</p> <p>Proporcionar tempo adequado para a realização das tarefas.</p>	Ward, Peters e Shelley (2010)
	<p>Favorecer atividades de análise, síntese e avaliação.</p> <p>Favorecer interação dos alunos com o corpo docente e com outros alunos.</p> <p><i>O feedback</i> às atividades e às perguntas dos alunos deve ser construtivo e dado em um tempo adequado.</p> <p>Os alunos precisam aprender por métodos próprios da pesquisa, dentre os quais está incluída a avaliação da validade das fontes de informação.</p>	Phipps e Merisotis (2000)
	<p>Presença de práticas participativas que estimulem a autonomia dos estudantes.</p> <p>Valorização de atividades autônomas que estimulem a capacidade de autorregulação dos alunos.</p> <p>Uso de diferentes processos e múltiplos tempos na aferição da aprendizagem.</p> <p>Privilégio de aprendizagens complexas sobre a memorização.</p>	Morosini <i>et al</i> (2016)
	<p>Os feedbacks devem ser dados construtivamente e de maneira rápida.</p>	Shelton (2010)
Satisfação com a EaD	<p>O aluno precisa estar satisfeito com o curso através da internet.</p> <p>O aluno precisa sentir que o curso atende bem às suas necessidades.</p> <p>A qualidade do curso não pode ser afetada por ser conduzido através da internet.</p> <p>Evitar que o aluno fique desapontado com a forma como o curso funciona.</p>	McGorry (2003)
	<p>Orgulho de serem alunos da EaD e da instituição.</p>	Sá (2008)
	<p>O curso a distância deve permitir ao aluno alocar melhor o seu tempo.</p> <p>A EaD permite flexibilidade no tempo e espaço para aprender.</p> <p>Um curso EaD é tão valioso quanto um curso presencial.</p> <p>O aluno precisa sentir e acreditar que a EaD é útil.</p>	Sahin e Shelley (2008)
	<p>A realização de um curso EaD possibilita enxergar esta modalidade de forma positiva.</p> <p>A EaD é a modalidade ideal, pois permite que o aluno aprenda no seu próprio ritmo.</p>	Silva et al (2015)
	<p>Um bom material instrucional contribui para a satisfação dos estudantes.</p>	Thapliyal (2014)
	<p>A EaD potencializa a flexibilização em termos de tempo, espaço e matriz curricular.</p> <p>O desejo por novos horários de estudo e maior possibilidade de harmonizar questões familiar, social, trabalho, lazer, estudos etc., leva as pessoas a valorizarem os redimensionamentos promovidos pelas TIC.</p>	Mill (2015)

Fonte: elaborado pela autora.

Os construtos e indicadores pertencentes ao quadro 5 foram a base para a construção inicial dos itens da escala, instrumento de importância fundamental nesta investigação. O capítulo 4 trata do processo de construção deste instrumento de pesquisa, descrevendo as etapas de validação teórica e semântica, bem como apresenta a relação final dos itens e constructos que compõem a escala.

3.3 - A qualidade na formação de professores a distância: a visão de especialistas na área

Para colaborar no processo de construção dos itens da escala, sobretudo, na dimensão da formação pedagógica, dez professores pesquisadores brasileiros, com larga experiência em pesquisas e programas de formação de professores a distância, foram convidados por e-mail a responder um questionário aberto composto por duas questões. No entanto, apenas quatro responderam ao convite e aceitaram participar da pesquisa.

As duas questões presentes no questionário enviado aos professores especialistas foram:

1- Aborde todas as dimensões (ex: suporte institucional, material instrucional etc.) que você considera fundamental para garantir qualidade em um processo de formação de professores na modalidade a distância. Por favor, aponte o maior número de elementos para cada dimensão.

2 – Considerando estritamente a formação pedagógica de futuros professores, que elementos/ práticas/ experiências você considera essenciais para promoção da qualidade na formação a distância?

Conforme é possível observar, as questões já induziam os professores a manifestarem suas ideias de forma, em certa medida, categorizadas. Deste modo, procedemos à análise categorial, que é uma das técnicas da análise de conteúdo, buscando perceber e analisar os temas manifestados nas respostas dos sujeitos. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se realiza uma análise, uma vez que se tem por objetivo não apenas a descrição, mas a inferência e a interpretação. Entretanto, em função do objetivo proposto e por se tratar de questionário (e não de entrevista, por exemplo), com questões que inspiram a responder de modo direto, explícito e classificatório, a análise temática se torna a técnica coerente para trabalhar com os

dados deste questionário, na medida em que “é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (BARDIN, 2011, p. 201).

Em decorrência das respostas dos diferentes professores- pesquisadores possuem textos curtos, apresentamos, neste espaço, a transcrição das respostas e, em seguida, quadros com a análise de conteúdo temática, apontando as categorias que emergiram a partir do movimento transversal de recorte do conjunto dos textos em unidades de significação.

Respostas à questão 1: “Aborde todas as dimensões (ex: suporte institucional, material instrucional etc.) que você considera fundamentais para garantir qualidade em um processo de formação de professores na modalidade a distância. Por favor, aponte o maior número de elementos para cada dimensão”.

Professor-pesquisador 1:

- a) Estrutura da rede informacional. Elementos: nível de acessibilidade da plataforma, capacidade de suporte de arquivos, nível de preparo da equipe de informática para tirar as dúvidas; nível da transmissão das videoconferências, suporte para links importantes;
- b) Equipe de suporte. Elementos: número de tutores, número de professores da universidade responsável pelas turmas, horas de disponibilidade para atendimento dos tutores e dos professores, qualidade dos web designers, existência de revisores do material de conteúdo, existência de comunicadores sociais para fazer circular as informações do curso para todos e para integrarem as várias turmas, existência e disponibilidade de professores para a participação nos fóruns.
- c) Características dos polos. Elementos: estrutura física para atendimento presencial, agenda de visitas para o polo, existência de centro de informação, biblioteca física disponível, acervo com o material relativo ao curso, estrutura para encontros presenciais.
- d) Material instrucional. Elementos: adequação do material para o meio virtual, amigabilidade do material, acessibilidade, formatação de acordo com as normas da ABNT, suficiência da quantidade de materiais teóricos e práticos, maneira de introduzi-los na plataforma (adequação do tempo, ajuste ao calendário, dosagem

do material colocado, extensão dos arquivos para aplicativos usados em meios móveis (celulares) e necessidade da existência de material impresso.

e) Gestão do curso. Elementos: existência de equipe gestora, acesso à equipe gestora, serviços de secretaria, tempo de atendimento, nível de acesso à coordenação do curso, existência de conselho de curso, representatividade dos alunos e flexibilidade da equipe gestora para modificações no curso.

Professor–pesquisador 2:

As dimensões digitais que possibilitam as aprendizagens em tempos de cultura digital estão estritamente vinculadas ao acesso, ainda, à internet. Não só a velocidade do acesso, mas a permanência no acesso, a condição de bom uso no tempo necessário sem que ocorram danos a compreensão - se uma videoconferência ou outro, por exemplo. É preciso garantir permanência para que a atenção ao foco do estudo seja constante junto às variadas linguagens (texto, som e imagem) oferecida. Outra questão hoje fundamental para que se garanta a permanência de nossos alunos nas licenciaturas, em especial na modalidade ainda hoje denominada a distância, são os espaços de comunicação síncronos, ou seja, de comunicação instantânea tal como os de videoconferência ou de WhatsApp, Telegram etc. Uma licenciatura que ofereça apenas espaços assíncronos de interação sem focar nos síncronos, como já citado, dificulta a permanência dos alunos pois que os últimos podem ser considerados os principais espaços de *dialogia*, em Bakhtin, necessários à aprendizagem nesses tempos de cultura digital. As relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2010, p.323)²⁰.

²⁰ O professor-pesquisador faz referência a BAKHTIN, M. O problema do texto na Linguística, na filologia e em outras ciências Humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 307-335.

Outra questão fundamental é o oferecimento de aplicativos para as mídias móveis, aplicativos que se oferecem para leituras sem “precisar fazer mão de aranha”, abrindo e fechando a página que não foi feita/criada para uso específico em tecnologia móvel. É preciso investir em aplicativos para uso na mobilidade pelo perfil do aluno que temos e que teremos.

Na dimensão não-digital, creio ser importantíssimo redefinir o que se entende por espaços de aprender e ensinar na etapa do ensino médio e superior em tempos de cultura digital. Não podemos mais pensar pedagogicamente somente em modos e técnicas de ensinar e aprender em tempos de cultura do impresso, nascida pós prensa de Gutemberg. Professores e alunos e toda uma comunidade escolar (ou não) vive e convive entre papéis e não-papéis e não pode mais prescindir dessa cultura digital quando coloca os pés na escola, fechando-se entre muros e impedindo viver também ali.

Diferentemente dos demais respondentes que organizaram suas ideias em tópicos, o professor–pesquisador 4 apresentou suas respostas em formato de texto contínuo. Por não se tratar de textos longos, eles foram transcritos na íntegra.

Professor–pesquisador 3:

- Institucionalização do curso;
- Suporte institucional e tecnológico;
- Corpo docente (professores, tutores...);
- Material didático;
- Ambiente virtual de aprendizagem;
- Infraestrutura do polo (biblioteca, computadores, sala para reunião...);
- Projeto pedagógico.

Destacamos que se trata de uma resposta extremamente breve, com pouca variedade de vocabulário. Ainda, o respondente não apresentou elementos para cada dimensão apontada, aspecto solicitado na questão.

Professor–pesquisador 4:

- Projeto político-pedagógico do curso;
- Formação, acompanhamento, avaliação e autoavaliação da equipe docente;
- Formação, coordenação, acompanhamento, avaliação e autoavaliação de tutoria;
- Material didático para os docentes do curso;
- Material didático para os tutores;
- Material didático para os alunos;
- Suporte para a plataforma virtual;
- Suporte técnico e pedagógico aos polos;
- Proposta de atividades estruturadas e metacognição como prática e princípio.

Assim como o primeiro respondente, o professor–pesquisador 4 não forneceu elementos para as dimensões que apresentou.

Respostas à questão 2: “Considerando estritamente a formação pedagógica de futuros professores, que elementos/ práticas/ experiências você considera essenciais para promoção da qualidade na formação a distância? ”.

Professor -pesquisador 1:

- a) Plano Pedagógico. Elementos: adequação dos objetivos, nível de atualização legislativa, maneira de compor o currículo (modular, semestral), distribuição da carga horária, estruturação do currículo (matriz disciplinar ou trabalhar de maneira interdisciplinar), adequabilidade do teor do conteúdo formativo (das disciplinas ou das atividades), adequabilidade do plano de estágio, espaço para outras atividades (PCC e ACC), coerência dos processos de avaliação dos alunos e previsão de avaliações externas concomitante ao curso.
- b) Qualidade do corpo de formadores (docentes e tutores). Elementos: nível de formação dos formadores; processo de recrutamento; nível dos feedbacks

recebidos, frequência de intervenção no curso, concepção sobre os conteúdos desenvolvidos, capacidade de contextualização, nível de acessibilidade.

c) Qualidade das atividades. Elementos: nível de contextualização, nível de interação proposto entre os cursistas, necessidade de encontros presenciais, interação entre teoria e prática, incentivo à participação dos alunos, dosagem das postagens requeridas, nível de extrapolação em relação ao material do curso, frequência dos feedbacks, nível de ocorrência de interação entre todas as turmas do curso para os assuntos em pauta, capacidade de absorção das sugestões dos cursistas, variação das atividades, uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação e ocorrência de processos de avaliação formativa.

Professor - pesquisador 2:

Na dimensão epistemológica do educador em tempos de cultura digital creio que, tal como Veen e Vrakking (2009)²¹, precisamos nos movimentar em direção para além de sua atual versão analógica, onde o conteúdo é ensinado em disciplinas formais do ensino, focada no resultado e distante de um olhar processual sobre a construção interconectadas das aprendizagens. Numa educação em tempos de cultura digital, em tempos de hiperlinks que se apresentam em variadas linguagens (texto, som e imagem), que se oferece em variadas possibilidades *imersivas* (BAIRON, 2004), em um ambiente que por si só também é pedagógico, precisamos considerar que as aprendizagens são definitivamente construídas em colaboração e compartilhamento, tal como nos jogos online (LOL, por exemplo), a partir de informações significativas para cada um em sua singularidade e não em uma “pseudo” massificação do interesse dos alunos que (crê) ser necessário ir (até) onde o professor quer (deseja). Num mundo onde “curtir e compartilhar” cada dia mais nos convida a participar, uma instituição que não garanta uma dialogia digital imersiva, na perspectiva já

²¹ Nesta resposta, o professor-pesquisador 4 fez referência a dois autores:

BAIRON, S. Tendências da linguagem científica contemporânea em expressividade digital: uma problematização. In: **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre: UFRGS. v.7, n.2 – jul./dez. 2004.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

anunciada anteriormente aqui, entre o que o aluno espera dela e o que ela tem a oferecer, onde o conhecimento não é negociado sincronamente também nos espaços digitais, interconectados às experiências de todos, estará sempre fadada ao insucesso e a evasão especialmente nas licenciaturas.

Professor -pesquisador 3:

- Relação teoria e prática;
- Proposta curricular integrada com as tecnologias;
- Estágio curricular;
- Investigação sobre a prática e articulação reflexão –ação.

Professor -pesquisador 4:

- Interdisciplinaridade;
- Relação esclarecida entre teoria e prática;
- Práticas pedagógicas *in loco* orientadas;
- Avaliação e metacognição.

Os elementos particulares apresentados por cada respondente foram agrupados pela sua igualdade ou por aproximação, ou seja, quando foram utilizados termos diferentes pelos respondentes, mas que designavam ou faziam referência ao mesmo objeto. Neste caso, buscou-se nomear a dimensão da forma mais clara e objetiva possível. Os quadros a seguir apresentam tais dimensões.

Quadro 6 – Categorização referente à pergunta 1 do questionário aplicado em professores especialistas

Dimensão	Respondente	Elementos
Suporte institucional	1, 3, 4	Quantidade de tutores e professores; horas de disponibilidade para atendimento dos tutores e dos

		professores; qualidade dos web-designers, existência de revisores do material de conteúdo; existência de comunicadores sociais para fazer circular as informações do curso para todos e para integrarem as várias turmas; estrutura física do polo para atendimento presencial; existência de centro de informação; biblioteca com acervo relativo ao curso; computadores; sala para reunião.
Suporte tecnológico	1, 3, 4	Nível de preparo da equipe de informática para tirar as dúvidas; suporte para a plataforma virtual; suporte tecnológico.
Corpo docente	1, 3	Formação, acompanhamento, avaliação e autoavaliação da equipe docente e da tutoria; existência de professores para a participação nos fóruns.
Material didático	1, 2, 3, 4	Adequação do material para o meio virtual; amigabilidade; suficiência da quantidade de materiais teóricos e práticos; maneira de introduzi-los na plataforma (adequação do tempo, ajuste ao calendário, dosagem do material colocado etc., extensão dos arquivos para aplicativos usados em meios móveis (celulares); necessidade da existência de material impresso; metacognição como prática e princípio; variadas linguagens (texto, som e imagem).
Infraestrutura tecnológica	1, 2, 3	Nível de acessibilidade da plataforma, capacidade de suporte de arquivos, nível da transmissão das videoconferências, suporte para links importantes; existência de diferentes espaços de aprender e ensinar; aplicativos para as mídias móveis; espaços de comunicação síncronos.
Gestão do curso	1, 3, 4	Existência e acesso à equipe gestora; serviços de secretaria; tempo de atendimento; nível de acesso à coordenação do curso; existência de conselho de curso; representatividade dos alunos; flexibilidade da equipe gestora para modificações no curso; projeto político-pedagógico do curso; institucionalização do curso.

Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas dos respondentes.

Quadro 7 - Categorização referente à pergunta 2 do questionário aplicado em professores especialistas

Dimensão	Respondente	Elementos
Qualidade do corpo docente	1	Nível de formação dos formadores; processo de recrutamento; nível dos feedbacks recebidos, frequência de intervenção no curso, concepção sobre os conteúdos desenvolvidos, capacidade de contextualização, nível de acessibilidade; capacidade de absorção das sugestões dos cursistas.
Prática pedagógica	1, 2, 3,4	Adequação dos objetivos; nível de atualização legislativa; distribuição da carga horária; estruturação do currículo (disciplinar ou interdisciplinar), adequabilidade do teor do conteúdo formativo (das disciplinas ou das atividades); adequabilidade do plano de estágio; espaço para outras atividades (PCC e ACC), coerência dos processos de avaliação dos alunos, previsão de avaliações externas concomitante ao curso; relação teoria e prática; proposta curricular integrada com as tecnologias; estágio curricular; investigação sobre a prática; articulação reflexão – ação; adequabilidade do plano de estágio; práticas pedagógicas <i>in loco</i> orientadas; coerência dos processos de avaliação dos alunos; metacognição; conhecimento interconectado com a experiência de todos.
Qualidade das atividades	1,2	Nível de contextualização; nível de interação proposto entre os cursistas; necessidade de encontros presenciais; interação entre teoria e prática; incentivo à participação dos alunos; dosagem das postagens requeridas; nível de extrapolação em relação ao material do curso; frequência dos feedbacks; nível de ocorrência de interação entre todas as turmas do curso para os assuntos em pauta; variação das atividades; uso intensivo das TIC; ocorrência de processos de avaliação formativa; incentivo à colaboração e compartilhamento.
Currículo	1,3,4	Estruturação do currículo (disciplinar ou interdisciplinar); maneira de compor o currículo (modular, semestral); construção interconectadas das aprendizagens; interdisciplinaridade; texto, som e imagem, possibilitando diferentes possibilidades imersivas; proposta curricular integrada com as tecnologias.
Colaboração e compartilhamento	2	As aprendizagens são definitivamente construídas em colaboração e compartilhamento a partir de informações significativas para cada um em sua

		singularidade; garantir uma dialogia digital imersiva por meio de participação e compartilhamento de experiências por meio de diferentes linguagens digitais.
--	--	---

Fonte: elaborado pela autora.

As contribuições dos professores especialistas colaboraram, juntamente com a revisão da literatura, para pensar os elementos que envolvem a qualidade na formação de professores a distância. O capítulo 4 apresenta o processo de construção da escala, descrevendo as etapas de validação teórica e semântica, bem como a relação final dos itens e construtos que compõem o instrumento. Também são explicitadas a caracterização da pesquisa e as técnicas para a análise dos dados.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Caracterizações da pesquisa

O presente capítulo trata da descrição dos procedimentos metodológicos que foram adotados nesta investigação, a qual é de natureza quali-quantitativa. Em termos metodológicos, o instrumento de pesquisa para coleta de dados junto a alunos do penúltimo e último ano de cursos de licenciatura a distância do país, provenientes de instituições públicas e privadas, foi uma escala de atitude do tipo Likert, criada e validada para esse fim.

Para a determinação dos sujeitos, uma busca foi realizada no site do e-MEC com a intenção de identificar as instituições que oferecem cursos de formação de professores na modalidade a distância. Um convite por e-mail foi enviado para estas instituições, esclarecendo os propósitos da pesquisa e convidando-as a participarem.

De acordo com Silva e Simon (2005), a escala de atitude, como instrumento de pesquisa, foi criada por Rensis Likert em 1932 e é constituída por assertivas que buscam conhecer a posição do sujeito frente a um determinado assunto ou situação. Na mesma direção, Devellis (2003) esclarece que escalas Likert são amplamente utilizadas para avaliar opiniões, crenças e atitudes e que são desenvolvidas quando se deseja compreender um fenômeno que não se pode avaliar ou observar diretamente. Para a criação de uma escala, segundo Devellis (2003), é preciso saber com clareza o que se pretende medir, ou seja, é necessário ter uma visão muito clara do objeto que se busca compreender. Nesta pesquisa, nosso objeto foi a qualidade de cursos de formação de professores a distância e nosso objetivo foi desenvolver uma escala que pudesse avaliar a percepção que estudantes dos dois últimos anos de cursos de licenciatura a distância possuem sobre a qualidade da sua formação acadêmica. A seguir, apresentamos as etapas de construção da escala e os procedimentos de validação.

4.2 - Construção da Escala

Para a construção da escala, seguimos os passos propostos por Devellis (2003). O primeiro deles foi a revisão da literatura (capítulos 1, 2 e 3), realizado com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre a temática em estudo, bem como investigar instrumentos de pesquisa e indicadores voltados para avaliar a qualidade da EaD e, mais especificamente, a qualidade de cursos de formação de professores. Ao lado deste primeiro passo, um questionário com questões abertas foi respondido por 4 professores especialistas na área de formação de professores a distância com a intenção de obter dimensões/ elementos que também pudessem colaborar na construção da escala.

Concluída a revisão da literatura, foi iniciada a construção do instrumento de pesquisa, que se constitui no recurso fundamental para a busca da compreensão do problema proposto e para a concretização desta pesquisa. Assim, o segundo passo foi a criação de um conjunto de itens (pré-escala) a partir do referencial teórico. Para tanto, levamos em consideração as características de itens apontadas por Devellis (2003): clareza, brevidade, nível de dificuldade. Buscamos evitar a presença de duas ou mais ideias em um mesmo item, o que é uma característica da escala, por dificultar a compreensão por parte do entrevistado e tornar inviável a análise. Para a construção dos itens foram também observadas as contribuições provenientes da aplicação do questionário em professores especialistas na área.

O terceiro passo refere-se à validação teórica que consiste na revisão dos itens por especialistas na área. De acordo com Silva e Simon (2005), esta etapa traz grandes benefícios à construção da escala devido às contribuições oferecidas pelos juízes (avaliadores). Pasquali (2003) indica que seis juízes é um bom número para a realização do processo de validação teórica. Assim, a escala foi avaliada por seis especialistas, profissionais experientes na área da educação, avaliação, currículo e formação de professores a distância. O quadro 8 reúne as características dos especialistas que realizaram a validação teórica da escala.

Quadro 8 - Especialistas que realizaram a validação teórica da escala.

Especialista avaliador	Titulação/Instituição	Formação/Experiência
1	Prof. Doutor/UNICAMP	Formação na área de exatas e doutorado na área da Educação. Realiza pesquisas sobre EaD e

		tem artigos publicados na área.
2	Prof. Livre-docente/ UNICAMP	Formação na área da Educação. Doutorado em Educação. Livre-docente e titular pela Unicamp. Realiza pesquisa sobre formação de professores com uso de tecnologias digitais.
3	Prof. Livre-docente/ UNESP	Professor livre-docente em Informática e Educação pela Unesp. Realiza pesquisas sobre EaD e tem artigos publicados na área.
4	Prof. Doutor/UNIRIO	Doutor em Educação. Tem experiência com formação de professores a distância. Possui publicações na área de EaD.
5	Prof. Doutor/IFSP	Doutor em Educação. Tem experiência em tecnologia educacional e formação de professores na modalidade a distância.
6	Prof. Doutor/UFSCar	Doutor em Educação. Tem experiência com formação de professores na modalidade a distância. Realiza pesquisas sobre EaD e tem artigos publicados na área.

Fonte: Elaborado pela autora.

A etapa de validação teórica teve por objetivo avaliar cada assertiva da escala em relação a:

- Relevância, clareza e simplicidade do item;
- Pertinência do item ao fator – se de fato ele serve para mensurar o construto a que se refere;
- Necessidade de troca do item de fator;
- Desejabilidade social, isto é, o quanto o respondente manifestará uma resposta desejada pela sociedade e não a que realmente acredita ou pratica;
- Necessidade de eliminação do item em decorrência de redundância, não relevância etc.;
- Necessidade de inclusão de itens novos que não foram previstos inicialmente.

4.3 - Descrição do processo de validação teórica da escala por especialistas

Como indicado por Devellis (2003), inicialmente foi criada uma grande quantidade de itens a serem revistos, posteriormente, por especialistas. Desta forma, a escala inicial era composta por 86 assertivas distribuídas em 8 construtos, a saber: formação pedagógica; corpo docente; estudantes; suporte institucional; tecnologia e suporte tecnológico; material instrucional; processo de ensino e aprendizagem e satisfação com a EaD. Após análise do primeiro especialista, alguns itens foram adicionados, dois foram excluídos e alguns sofreram modificações na escrita, conforme descrito abaixo.

- Itens excluídos:

O curso oferece oportunidades de participação em atividades de extensão universitária.
O curso exige leitura completa de livros na área didático-pedagógica.

- Itens que sofreram alterações na escrita:

Antes	Depois
A orientação recebida para realização do estágio foi adequada para que eu o realizasse nas escolas.	A orientação recebida foi adequada para a realização do estágio.
O curso me possibilita conhecer profundamente o processo de ensino-aprendizagem em suas múltiplas dimensões.	O curso me possibilita profundo conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem.
O curso me prepara para enfrentar os desafios da realidade concreta das salas de aula e das escolas.	O curso me prepara para os desafios da realidade escolar.
Os conteúdos e atividades das disciplinas foram compatíveis com os objetivos da proposta pedagógica do curso.	Os conteúdos e atividades são coerentes com a proposta pedagógica do curso.

- Itens adicionados:

Minha instituição estimula a utilização de redes sociais pelos alunos para discutirem conteúdos do curso.
Escolhi o curso na modalidade EaD pela dificuldade de locomoção da minha casa ou trabalho para uma faculdade.
Escolhi o curso na modalidade EaD porque posso ter horários flexíveis para estudar.
Escolhi o curso na modalidade a distância porque consigo conciliar estudo e compromissos do trabalho.

Escolhi o curso na modalidade EaD porque as mensalidades são mais baratas que os cursos ofertados na modalidade presencial.

A segunda validação apresentou aspectos importantes a serem considerados na construção final da escala. O segundo especialista apontou a necessidade de: rever a escrita de alguns itens a fim de torná-los mais simples e enxutos; excluir alguns itens considerados não pertinentes (os mesmos apontados pelo Especialista 1) e acrescentar outros. A seguir apresentamos as alterações sugeridas pelo Especialista 2.

- Itens excluídos:

O curso oferece oportunidades de participação em atividades de extensão universitária.

O curso exige leitura completa de livros na área didático-pedagógica

- Itens que sofreram alterações na escrita:

Antes	Depois
O curso contribui para o desenvolvimento da minha capacidade de comunicação escrita e oral.	O curso é fundamental para o desenvolvimento da minha capacidade de expressão.
Meu curso oferece formação associada com práticas docentes de conteúdos que irei ensinar na educação básica.	A prática docente de conteúdos que irei ensinar está fortemente presente em meu curso.
Percebo na minha formação uma clara articulação entre a teoria e a prática.	Meu curso tem uma forte articulação entre teoria e prática.
O curso oferece oportunidades de participação em iniciação científica e/ou atividades que estimulam a investigação acadêmica.	Meu curso estimula fortemente a iniciação científica e/ou outras atividades de pesquisa.
Tive acesso ao projeto pedagógico do curso ao qual pertencço.	O projeto pedagógico do meu curso foi discutido com os alunos.

- Itens adicionados:

O curso me prepara sobre o como ensinar, isto é, como trabalhar didaticamente os conteúdos.

O curso promove o desenvolvimento da minha capacidade de analisar criticamente e pensar soluções para problemas educacionais e sociais.

O curso contribui com conhecimentos sobre a organização da educação básica.

Considero a matriz curricular do meu curso excelente para a formação de professor.
--

O terceiro especialista apresentou a sugestão de retirar dois itens: um por ser similar a outro item e um por se tratar de julgamento difícil de ser mensurado. Ainda, realizou modificações na escrita de 4 assertivas e acrescentou 2 itens, sendo um na dimensão da Formação Pedagógica e um na dimensão Estudantes.

- Itens excluídos:

Meu curso possibilita o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para atuar nas escolas e nas salas de aula.
--

Acredito que o profissional formado a distância é tão competente quanto aquele formado pelo ensino presencial.
--

- Itens que sofreram alterações na escrita:

Antes	Depois
A prática docente de conteúdos que irei ensinar está muito presente em meu curso.	A didática e os conteúdos que irei ensinar estão muito presentes e articulados em meu curso.
Sinto-me plenamente preparado (a) para realizar atividades ligadas à prática docente (ex: planejamento, regência, avaliação etc.)	Sinto-me plenamente preparado (a) para realizar atividades ligadas à prática docente (ex: planejamento, regência, avaliação, uso de metodologias inovadoras etc.)
O curso me prepara para enfrentar os desafios da realidade concreta das salas de aula e das escolas.	O curso me prepara para os desafios da realidade escolar enquanto uma instituição social inserida em um determinado contexto e realidade.
As ferramentas do ambiente virtual são de fácil utilização.	As ferramentas do ambiente virtual são acessíveis.

- Itens adicionados:

O curso tem uma proposta voltada para uma escola na perspectiva da inclusão.
--

Estabeleço um processo de interação e comunicação com meus colegas estudantes, em uma concepção de rede.
--

O quarto especialista apresentou considerações que contribuiriam para a clareza de alguns itens. O especialista também sugeriu a utilização do termo professor tutor. Concordamos plenamente com este termo, pois acreditamos no papel docente desempenhado pelo tutor. No entanto, a nomenclatura comumente utilizada nas instituições, sobretudo, nas privadas, é tutor. Inclusive, os documentos oficiais apresentam o termo tutor. Desta forma, para tornar a escala clara e objetiva aos seus respondentes, optamos pela manutenção do termo tutor. As considerações do especialista 4 estão abaixo descritas.

- Item excluído:

O curso me prepara para os desafios da realidade escolar.

- Itens que sofreram alterações na escrita:

Antes	Depois
Meu curso tem uma forte articulação entre teoria e prática.	Meu curso tem uma forte articulação entre teoria e prática escolar.
Na minha instituição são constantes a promoção de eventos científicos.	Na minha instituição são constantes a promoção de eventos científicos (online ou presencial).
A orientação recebida foi adequada para a realização do estágio.	A orientação recebida pelo professor ou tutor foi adequada para a realização do estágio.
Tenho oportunidades de vivenciar atividades práticas no contexto escolar (ex: levantamento sobre suas realidades, regências de aula, desenvolvimento de projetos etc.).	Meu curso oferece oportunidades de vivenciar atividades práticas no contexto escolar (ex: levantamento sobre suas realidades, regências de aula, desenvolvimento de projetos, PIBID etc.).
Sempre tenho oportunidades de discutir com os tutores sobre situações provenientes do estágio.	O curso oferece oportunidade de dialogar com os professores tutores as situações de estágio supervisionado.
Sempre recebo rápido feedback dos tutores.	Sempre recebo rápido feedback dos tutores (até 24h).
Meu polo presencial possui laboratórios específicos de qualidade que atendem às necessidades do curso	Meu polo presencial possui excelentes laboratórios específicos que atendem às necessidades do curso.
A tecnologia utilizada no curso é eficiente e atende plenamente às necessidades das disciplinas.	A tecnologia utilizada na plataforma do curso é eficiente e atende plenamente às necessidades das disciplinas.
As atividades propostas nas disciplinas sempre favorecem a ação prática como professor.	As atividades propostas nas disciplinas colaboram para a futura ação prática como professor.
Acredito na EaD para uma formação de	Acredito na EaD para uma excelente formação

professores com qualidade.	de professores.
----------------------------	-----------------

- Itens adicionados:

Meu curso oferece oportunidades de participação em atividades de extensão.
--

O curso apresenta disciplinas ou espaços de formação (online ou presencial) que oportunizam conhecer a organização da educação básica.
--

A validação realizada pelo quinto especialista contribuiu para revisar a escrita de alguns itens, sobretudo, na dimensão da formação pedagógica. O especialista apontou a necessidade de pensar a questão de gênero, ressaltando a presença da palavra “tutor” e a ausência da palavra “tutora”. Suas contribuições estão abaixo descritas. Também foi sugerido alteração no nome da dimensão: de “Corpo Docente” para “Tutoria”. No entanto, os itens fazem referência tanto a tutores quanto a professores autores de disciplinas, o que nos levou a manter a nomenclatura, entendendo que tutor também realiza um trabalho pedagógico.

- Itens que sofreram alterações na escrita:

Antes	Depois
Na minha instituição são constantes a promoção de eventos científicos.	Na minha instituição a promoção de eventos científicos é constante.
A orientação recebida foi adequada para a realização do estágio.	A orientação recebida para a realização do estágio foi adequada.
Participar deste curso desenvolve minha capacidade reflexiva e crítica.	O curso ajuda a desenvolver minha capacidade reflexiva e crítica.
O curso me favorece o desenvolvimento da consciência ética para o exercício profissional.	O curso me ajuda a desenvolver consciência ética para o exercício profissional.
Os tutores utilizam diferentes estratégias para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.	Os tutores utilizam diferentes estratégias para conseguir se fazer entender pelos diferentes alunos.
Os tutores escrevem de forma clara em suas mensagens e orientações.	Os tutores escrevem de forma muito clara em suas mensagens.
Sempre realizo as tarefas solicitadas nas diferentes disciplinas.	Sempre realizo as tarefas solicitadas com empenho e comprometimento.
Organizo sempre o meu tempo para poder	Estudo diariamente (conteúdos trabalhados

estudar todos os dias.	nas disciplinas, tarefas, leituras etc.)
------------------------	--

- Itens adicionados:

A biblioteca da minha instituição é acessível aos estudantes (horário, processo de reserva/renovação online etc.)
Há um número muito pequeno de tarefas a serem realizadas nas disciplinas.
O curso facilita a realização de atividades (leituras, tarefas etc.) porque possui horários flexíveis.
O curso trabalha temáticas de gênero, relações étnico-raciais e diferentes formas de preconceito.

O especialista 6 possui grande número de pesquisas na área da educação a distância, em especial, sobre formação de professores nessa modalidade. Assim, suas contribuições foram significativas para aperfeiçoar a escala. Abaixo, estão as alterações sugeridas.

- Itens que sofreram alterações na escrita:

O curso é fundamental para o desenvolvimento da minha capacidade de expressão.	O curso é fundamental para o desenvolvimento da minha capacidade de expressão (leitura, escrita, fala etc.).
A prática docente de conteúdos que irei ensinar está muito presente em meu curso.	A didática e os conteúdos que irei ensinar estão muito presentes e articulados em meu curso.
Meu curso estimula fortemente a iniciação científica e/ou outras atividades de pesquisa.	Meu curso estimula a iniciação científica.
Na minha instituição são constantes a promoção de eventos científicos.	Minha instituição promove eventos (congressos, seminários, palestras etc.) virtuais ou presenciais na minha área de conhecimento.
Sinto-me plenamente preparado (a) para realizar atividades ligadas à prática docente (ex: planejamento, regência, avaliação etc.)	Sinto-me preparado (a) para realizar atividades docentes (ex: planejamento, regência, avaliação, uso de diferentes metodologias, etc.)
Sempre recebo rápido feedback dos tutores.	Sempre recebo rápido feedback dos tutores (até 24h).
Organizo sempre o meu tempo para poder estudar todos os dias.	Estudo diariamente (leituras das disciplinas; tarefas etc.).

Meu polo presencial possui laboratórios específicos de qualidade que atendem às necessidades do curso.	Meu polo presencial possui laboratórios especializados de ensino que atendem plenamente às necessidades do curso.
Sempre recebo rápido feedback para problemas de ordem técnica.	Sempre recebo rápido feedback para problemas de ordem técnica (até 24h).
O curso sempre oferece oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação.	Nas diferentes disciplinas, sempre há oportunidades para os estudantes superarem dificuldades de aprendizagem.

- Itens adicionados:

O curso favorece aprendizagens sobre o uso crítico de tecnologias na prática docente.
Meu polo presencial possui brinquedoteca com excelente estrutura (somente para cursos de Pedagogia).
O curso contribui largamente para desenvolver minha capacidade de pensar soluções para problemas educacionais.

4.4 - Descrições do processo de validação semântica da escala

A validação semântica é o quarto passo, etapa posterior a validação realizada por especialistas, e busca verificar se os itens são compreensíveis para possíveis respondentes, sujeitos da própria população que se deseja aplicar o instrumento (PASQUALI, 2003; SILVA; SIMON, 2005), no caso, estudantes de cursos de licenciatura a distância. O objetivo é perceber as dificuldades que estes sujeitos apresentam na compreensão de cada item e, desta forma, realizar as modificações necessárias: adequação da linguagem aos respondentes ou eliminação do item.

Pasquali (2003) recomenda que esta etapa deve ser realizada com um número pequeno de, ao menos, 3 ou 4 sujeitos. Participaram da validação semântica desta pesquisa 5 estudantes de cursos de licenciatura a distância. O quadro 9 reúne as características dos sujeitos que realizaram a validação semântica da escala.

Quadro 9 - Respondentes que realizaram a validação semântica da escala

Respondentes	Especificações
1	Estudante do oitavo semestre do curso de Pedagogia a distância de uma universidade pública.
2	Estudante do oitavo semestre do curso de Pedagogia a distância de uma universidade pública.
3	Estudante do quinto semestre do curso de Letras – Português/ Inglês a distância de uma universidade privada.
4	Estudante do sexto semestre do curso de Geografia a distância de uma universidade privada.
5	Estudante do sexto semestre do curso de Filosofia a distância de uma universidade privada.

Fonte: elaborado pela autora.

Para evitar que os respondentes viciem nas respostas, os itens foram misturados e dispostos numa sequência aleatória, conforme orienta Silva e Simon (2005). As questões sobre dados pessoais foram disponibilizadas após a escala para evitar que os sujeitos se sentissem inibidos, o que poderia interferir nas respostas da escala.

Dos 5 respondentes, 2 não manifestaram nenhuma dúvida ou consideração. Os outros três apresentaram incompreensão sobre uma mesma questão, a que solicitava apontar a intensidade em que os instrumentos de avaliação eram utilizados no curso. Um dos itens dessa questão era: “prova com questões abertas”. Os sujeitos não compreenderam o significado de “questões abertas”. Assim, nova redação foi apresentada aos respondentes que manifestaram total entendimento, a saber: prova com questões dissertativas.

Finalizados os processos de validação por especialistas, validação semântica e análise das respostas aos questionários respondidos por professores especialistas na área de formação de professores a distância, o instrumento de pesquisa passou ainda por uma substantiva revisão final feita pela autora com colaboração dos orientadores. Esse processo reflexivo resultou no refinamento da escala, que pode ser observada no quadro 10. Nele, são apresentados 8 construtos e 93 assertivas, que compõem a versão final do instrumento de pesquisa aplicado nos sujeitos participantes desta investigação.

Esclarecemos que na coluna intitulada referências aparecem os termos avaliador e especialista. O primeiro se refere aos professores (juízes) que avaliaram a escala. O segundo faz alusão aos professores especialistas que responderam aos questionários.

Quadro 10 - Construtos e assertivas

Constructo	Literatura	Operacionalização da assertiva	Referências
Formação Pedagógica	Favorecer o letramento crítico; ajudar o aluno a desenvolver competências ligadas ao uso de comunicação, à capacidade de compreensão, de escrita, de argumentação, de leitura do mundo.	1. O curso é fundamental para o desenvolvimento da minha capacidade de expressão (leitura, escrita, fala etc.).	McGorry (2003) Behar (2009) Demo (2009) Meyer (2002) Warschauer (2006)
	O futuro professor precisa aprender a organizar situações didáticas adequadas que, por meio do trabalho com os conteúdos, ajude os alunos em seu desenvolvimento.	2. O curso me prepara sobre o como ensinar, isto é, como trabalhar didaticamente os conteúdos.	Especialista 2 Libâneo (2015) Ozcan e Genc (2016)
	Equilibrar teoria e prática, integrando os alunos ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.	3. Meu curso tem uma forte relação entre teoria e prática docente.	Gatti (2010, 2014, 2016) Pimenta (1997, 2010) André (2016) Especialista 1 Especialista 3
	Oportunidade de participação em programas de iniciação científica.	4. Meu curso estimula a iniciação científica.	Brasil (2007) Morosini et al (2016)
	Oferta de atividades que ampliem a base cultural da formação.	5. Minha instituição promove eventos (congressos, seminários, palestras etc.) virtuais ou presenciais na minha área de conhecimento.	Morosini et al (2016)
	Favorecer estágio docente para além da observação, possibilitando ao aluno práticas	6. O estágio docente me permite práticas e intervenções efetivas na escola.	Gatti (2010, 2014, 2016) Especialista 1

efetivas.		
Acompanhar o estágio docente do aluno.	7. Recebi orientação adequada para a realização do estágio.	Pimenta (1997, 2010) D'Ávila e Leal (2015)
Integrar os alunos ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. Proporcionar atividades práticas vivenciadas no contexto escolar	8. Meu curso oferece oportunidades de vivenciar atividades práticas no contexto escolar (ex.: levantamento sobre suas realidades, pesquisas, regências de aula, desenvolvimento de projetos etc.).	Gatti (2010, 2014, 2016) Pimenta (1997, 2010) D'Ávila e Leal (2015) André (2016) Especialista 1
Favorecer aos alunos aprendizagem de conhecimentos ligados à prática docente: planejar, ministra, avaliar atividades de ensino etc.	9. Sinto-me preparado (a) para realizar atividades docentes (ex.: planejamento, regência, avaliação, uso de diferentes metodologias, etc.).	Ozcan e Genc (2016) Gatti (2010, 2014, 2016)
Encorajar a reflexão.	10. O curso desenvolve minha capacidade crítico-reflexiva.	Ozcan e Genc (2016) Meyer (2002) Especialista 1
Favorecer a reflexão de questões educacionais.	11. O curso colabora fortemente para desenvolver minha capacidade de análise crítica de questões educacionais.	Meyer (2002) Alarcão (2001)
O curso promove o desenvolvimento da minha capacidade de analisar criticamente e pensar soluções para problemas educacionais e sociais.	12. O curso contribui largamente para desenvolver minha capacidade de pensar soluções para problemas educacionais.	Especialista 2 Pereira (2007)
Promover uma formação que equilibre conteúdo e forma, ou seja, conhecimento do conteúdo (conteúdo) e conhecimento pedagógico do	13. O curso me possibilita o desenvolvimento de habilidades pedagógicas.	Libâneo (2015) Gatti (2010, 2014, 2016)

conteúdo (forma).		
Formar para atitudes e valores desejáveis à profissão docente comprometida e crítica.	14. O curso favorece fortemente o desenvolvimento de consciência ética para o exercício profissional.	Ozcan e Genc (2016) Rios (2011)
Formar em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças e jovens, suas culturas e motivações.	15. O curso possibilita profundo conhecimento sobre o processo de aprendizagem do aluno.	Gatti (2010, 2014, 2016) Libâneo (2015) Ozcan e Genc (2016)
Desenvolver uma formação que permita aos licenciandos lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula.	16. O curso me prepara para os desafios da realidade escolar.	Gatti (2010, 2014, 2016) André (2016)
Acompanhar o estágio docente do aluno.	17. Sempre tenho oportunidades de discutir com os tutores/professores sobre as situações do estágio.	D'Ávila e Leal (2015)
Considero a matriz curricular do meu curso excelente para a formação de professor.	18. Considero a matriz curricular do meu curso excelente para a formação de professor.	Avaliador 2 Especialista 1,3,4
As atividades devem sempre ser concebidas e pensadas no interior de uma proposta curricular atrelados ao projeto pedagógico do curso.	19. As atividades desenvolvidas são coerentes com a proposta pedagógica do curso.	Brasil (2007) Ramos e Silva (2009) Neder (2004) Pimentel (2013)
O curso contribui com conhecimentos sobre a organização da educação básica.	20. O curso contribui com conhecimentos sobre a organização da educação básica.	Especialista 2
Promover um sujeito capaz de humanizar a si próprio e a realidade, de construir e participar. Estimular as relações humanas e motivar a todos	21. O curso proporciona conhecimentos sobre educação inclusiva.	Demo (2009) Ramos e Silva (2009) Avaliador 3

	a participar das discussões.		
	O curso trabalha temáticas de gênero, relações étnico-raciais e diferentes formas de preconceito.	22. O curso prepara para o trabalho com as temáticas de gênero, relações étnico-raciais e diferentes formas de preconceito.	Especialista 5 Rohden (2009) Silva (2007)
	Ajudar a melhorar o conhecimento dos alunos sobre informática, internet e uso do computador.	23. O curso favorece aprendizagens sobre o uso crítico de tecnologias na prática docente.	Especialista 6 Sahin e Shelley (2008) Warschauer (2006) Behar (2009)
Corpo Docente	Ter disponibilidade para o aluno.	24. Meus tutores (as) estão sempre disponíveis para dúvidas que surgem na utilização do ambiente virtual.	Demo (2009) Belloni (2009) Chaney et al (2007)
	Responder rapidamente a cada contribuição ou dúvida do aluno, em no máximo, 24h	25. Sempre recebo rápido feedback dos tutores (até 24h).	Meyer (2002) Gaytan e McEwen (2007) Berge, Z.L (1995) Berrocoso e Garrido Arroyo (2005) Chaney et al (2007) Brasil (2006) Harroff e Valentine (2006) Stewart, Hong e Strudler (2004) Ward, Peters e Shelley (2010)
	Fornecer <i>feedback</i> consistente, substancial, detalhado, que aponte as contradições e que responda às questões levantadas pelos alunos.	26. Os feedbacks dos tutores são sempre significativos e ajudam a superar minhas dúvidas.	Maggio (2001) Gaytan e McEwen (2007) Especialista 1
	Relacionar-se intimamente com os conteúdos e	27. Os tutores (as) demonstram pleno domínio dos	Brasil (2006)

propostas que transmitem os materiais.	conteúdos abordados nas disciplinas.	Rodrigues e Faller (2011) Gatti (2014)
Contato com o professor especialista (autor da disciplina) seja por meio do ambiente virtual ou encontros presenciais.	28. Tenho acesso aos professores autores que elaboraram os materiais, podendo tirar dúvidas ou aprofundar algum assunto do meu interesse.	Sá (2008) Garcia (2013)
Prover oportunidades adicionais e desafiadoras.	29. Os tutores (as) propõem atividades adicionais para complementar a formação dos alunos.	Emerenciano et al (2001) Chaney et al (2007) Moulin (2004) Berge, Z.L (1995) Moore e kearsley (2008) Palloff e Pratt (2004)
Possibilitar diferentes caminhos de interação com os alunos.	30. Os tutores (as) utilizam diferentes estratégias para conseguir se fazer entender pelos diferentes alunos.	Scanlan (2003)
Motivar os alunos.	31. Os tutores (as) incentivam constantemente os alunos a participarem efetivamente das tarefas e discussões durante o curso.	Moore e kearsley (2008) Rodrigues e Faller (2011) Usoro e Abiagam (2009)
Escrever de forma clara e direcionada.	32. Os tutores (as) escrevem de forma muito clara as suas mensagens.	Chaney et al (2007) Stewart, Hong e Strudler (2004)
Esclarecer aos alunos como se dará o processo avaliativo	33. No início das disciplinas, o processo avaliativo é bem esclarecido.	Chaney et al (2007)
Participar efetivamente das discussões e das tarefas dos alunos.	34. Os tutores (as) participam ativamente das discussões nos fóruns, realizando intervenções,	Moore e kearsley (2008) Stewart, Hong e Strudler (2004)

		contribuições e orientações.	
	Humanizar a relação com os alunos criando um ambiente agradável para construção de aprendizagens.	35. Os tutores (as) estimulam as relações humanas, favorecendo um clima agradável para aprender.	Moore e Kearsley (2008)
Estudantes	Dedicação à pesquisa construtiva e à realização das atividades.	36. Sempre realizo as tarefas solicitadas com empenho e comprometimento.	Demo (2009) Meyer (2002)
	Ter hábito de estudo.	37. Estudo diariamente (conteúdos trabalhados nas disciplinas; tarefas; leituras etc.).	Meyer (2002) Moore e Kearsley (2008)
	Os alunos devem entregar suas tarefas dentro do prazo para evitar complicações.	38. Minhas tarefas estão sempre em dia.	Demo (2009) Moore e Kearsley (2008)
	Desejar aprender e graduar.	39. Sempre converso com tutores para esclarecer dúvidas.	Meyer (2002)
	Discutir e indicar bibliografia para ampliar o raio de bibliografia do educando.	40. Sempre leio as referências complementares indicadas pelo material instrucional e/ou tutor.	Emerenciano et al (2001)
	Deve organizar o tempo adequadamente para cumprir as atividades a distância.	41. Sou assíduo e pontual nos encontros/atividades presenciais.	Bertolin e Marchi (2010) Moore e Kearsley (2008)
	Deve ser comprometido com o estudo e envolver-se numa rede de relacionamentos que favoreça o desenvolvimento cognitivo de todo o grupo.	42. Contribuo ativamente nas atividades em grupo.	Bertolin e Marchi (2010)
Suporte	Solicitar dos alunos feedback sobre como o	43. Sou convidado pela instituição a avaliar	Palloff e Pratt (2004) Chaney et al (2007)

Institucional	curso está indo e sugestões para melhorá-lo. Promover avaliação constante sobre o andamento do curso.	periodicamente o curso.	Harroff e Valentine (2006) Brasil (2007)
	No início do curso, envolver os alunos com o plano de ensino, diretrizes do curso, processo de avaliação e objetivos de aprendizagem. A organização do curso precisa estar clara para os estudantes.	44. No início do curso, recebi informações sobre os objetivos, organização, material instrucional, processo de avaliação, utilização do ambiente virtual etc.	Palloff e Pratt (2004) Meyer (2002) Chaney et al (2007) McGorry (2003) Novak (2002)
	Facilitar e viabilizar solicitações de alunos e professores por secretaria online.	45. A secretaria online é muito eficiente no atendimento às minhas solicitações.	Meyer (2002) Brasil (2007)
	Os alunos devem ter acesso a recursos de biblioteca suficientes.	46. Meu polo presencial possui biblioteca com acervo atualizado e adequado ao meu curso.	Meyer (2002) McGorry (2003) Phipps e Merisotis (2000) Morosini et al (2016)
	As estruturas institucionais devem ser excelentes e colaborar para o processo de ensino e aprendizagem.	47. A estrutura de funcionamento da biblioteca atende às minhas necessidades de formação.	Gatti (2014) Netto e Giraffa (2015) Brasil (2007)
	Antes de iniciar o curso, deve informar aos alunos sobre os recursos tecnológicos, conhecimentos, pré-requisitos e habilidades tecnológicas que serão necessários.	48. No início do curso, fui devidamente informado sobre os conhecimentos, habilidades tecnológicas e comprometimento necessários para o sucesso da aprendizagem a distância.	Meyer (2002) Chaney et al (2007) Harroff e Valentine (2006) McGorry (2003) Scanlan (2003)
	Oferecer laboratório de informática de livre	49. Meu polo presencial possui laboratórios de	Demo (2009)

	acesso, que apresente estrutura compatível com o número de estudantes atendidos, com equipamentos modernos e brinqu.	informática adequados à quantidade de alunos e necessidades do curso.	Netto e Giraffa (2015)
	Cursos que exigem experiências laboratoriais deverão possuir polos equipados com laboratórios de ensino.	50. Meu polo presencial possui laboratórios didáticos de ensino que atendem plenamente às necessidades do curso.	Brasil (2007) Morosini et al (2016)
	Meu polo presencial possui brinquedoteca com excelente estrutura.	51. Meu polo presencial possui brinquedoteca com excelente estrutura (somente para cursos de Pedagogia. Os demais escolham a opção não se aplica).	Especialista 6
	Perguntas dirigidas ao pessoal administrativo devem ser respondidas com precisão e rapidez, por meio de um sistema estruturado.	52. A coordenação do curso disponibiliza momentos de atendimento online adequados às necessidades dos alunos.	McGorry (2003) Brasil (2007)
	Existência de espaço para representação de estudantes, em órgãos colegiados de decisão.	53. Minha instituição sempre estimula os estudantes a atuarem como representantes em órgãos colegiados.	Brasil (2007) Especialista 1
	A instituição deve garantir que a proporção adequada de alunos por tutor deve ser de, no máximo, 30/1.	54. Há um grande número de alunos por tutor (acima de 30), o que dificulta o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes.	Meyer (2002) Netto e Giraffa (2015)
	Proporcionar infraestrutura, planejamento e pessoal qualificado.	55. As instalações disponibilizadas para as aulas/encontros presenciais são excelentes e adequadas para as necessidades do curso.	Garcia (2009) Thapliyal (2014)

	56. Minha instituição estimula a utilização de redes sociais para os alunos discutirem conteúdos do curso.	56. Minha instituição estimula a utilização de redes sociais para os alunos discutirem conteúdos do curso.	Avaliador 1
Tecnologia e Suporte tecnológico	Ambiente virtual com design construtivo que permita acesso fácil aos conteúdos, ação dos estudantes e interação uns com os outros.	57. O ambiente virtual do meu curso possui um layout simples e objetivo, o que facilita a localização de conteúdos, atividades e a navegação pelos hiperlinks.	Meyer (2002) Sahin e Shelley (2008) Stewart, Hong e Strudler (2004)
	Oferecer rápido e eficiente suporte tecnológico aos estudantes.	58. Sempre recebo rápido feedback para problemas de ordem técnica (até 24h).	Chaney et al (2007)
	O suporte técnico deve responder dúvidas com precisão e revolver problemas rapidamente.	59. Os feedbacks para problemas de ordem técnica de fato atendem ao que foi solicitado.	Harroff e Valentine (2006) Scanlan (2003) McGorry (2003) Phipps e Merisotis (2000) Especialista 1 Especialista 3 Especialista 4
	A tecnologia utilizada no curso deve ser eficiente.	60. As tecnologias utilizadas no curso são eficientes e atende plenamente às necessidades das disciplinas.	Harroff e Valentine (2006)
	As ferramentas devem ser de fácil utilização.	61. As ferramentas do ambiente virtual são de fácil utilização.	Usoro e Abiagam (2009) Stewart, Hong e Strudler (2004)
Material Didático	O material do curso deve ser cuidadosamente revisado e atualizado.	62. O material didático do curso proporciona acesso a conhecimentos atualizados e relevantes para a minha área de formação.	Harroff e Valentine (2006) Gatti (2009, 2014) Phipps e Merisotis (2000) Shelton (2010)

			Especialista 1 Castanho e Castanho (2012)
Material didático impresso voltado para um indivíduo que não está presente face-a-face, com linguagem científica e ao mesmo tempo seja dialógico.	63. O material didático do curso possui linguagem clara, facilitando a compreensão dos conteúdos.		Sá (2008) Brasil (2007)
Propor tarefas de aprendizado complexas e cognitivamente exigentes.	64. As tarefas propostas no material são desafiadoras e adequadas aos conteúdos.		Cheawjindakarn et al. (2012) Warschauer (2006)
Ter um número coerente de trabalhos solicitados, organizados em dosagem específica para a EaD.	65. Há um número excessivo de tarefas a serem realizadas nas disciplinas.		Sá (2008) Netto e Giraffa (2015) Especialista 1
Ter um número coerente de trabalhos solicitados, organizados em dosagem específica para a EaD.	66. Há um número muito pequeno de tarefas a serem realizadas nas disciplinas.		Sá (2008) Avaliador 5 Netto e Giraffa (2015)
O design do material deve ser atrativo visualmente, melhorando a apresentação gráfica.	67. A apresentação gráfica do material didático é atraente.		Harroff e Valentine (2006) Sá (2008) Especialista 1
O material didático deve conter indicação de bibliografias pertinentes e atualizadas.	68. O material didático apresenta indicações de leituras complementares.		Sá (2008) Gadotti (2013)
Os vídeos devem ser claros e de fácil entendimento.	69. Os vídeos são bem elaborados, de fácil compreensão.		Cheawjindakarn et al. (2012)

	Deve possuir um guia geral do curso, com informações gerais sobre EaD, disciplinas, materiais, avaliação, etc.	70. O material didático de cada disciplina apresenta claramente os objetivos de aprendizagem.	Brasil (2007) Palloff e Pratt (2004)
	As tarefas propostas devem colaborar para a compreensão do assunto.	71. Os vídeos sempre colaboram para o entendimento dos conteúdos trabalhados.	Stewart, Hong e Strudler (2004)
	Proporcionar experiências educacionais significativas e de alta qualidade.	72. As tarefas/atividades propostas no material didático contribuem significativamente para a minha aprendizagem dos conteúdos.	Gadotti (2013) Usoro e Abiagam (2009) INEP (2015)
	Favorecer formação que tenha associação com as práticas docentes.	73. As atividades propostas nas disciplinas sempre favorecem a ação prática como professor.	Sahin e Shelley (2008) Gatti (2010, 2014, 2016)
	Propiciar interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto.	74. As atividades propostas promovem interação e colaboração entre os alunos.	Brasil (2007) Especialista 2
Processo de ensino e aprendizagem	Exigir dos alunos contribuições substantivas.	75. O curso exige de mim organização e dedicação frequente aos estudos.	Berge, Z.L (1995) Palloff e Pratt (2004)
	Os alunos precisam ter boa compreensão de conceitos básicos.	76. O curso contribui efetivamente para o domínio dos conteúdos da minha área de conhecimento.	McGorry (2003)
	Acompanhado contínuo dos estudantes, com incentivo a uma atuação ativa para o seu desenvolvimento.	77. Nas diferentes disciplinas, sempre há oportunidades para os estudantes superarem dificuldades de aprendizagem.	Brasil (2007)
	Mesclar trabalhos em grupo e individuais e realizar seminários, pois é uma atividade	78. O curso sempre oferece atividades diversificadas (individual, em grupo, seminários, debates, etc.).	Demo (2009) McGorry (2003)

	estritamente construtiva.		Especialista 1
	Proporcionar momentos síncronos aos alunos.	79. Há sempre oportunidades de utilização de ferramentas síncronas (salas de bate-papo, videoconferência) para interação com tutor.	Ward, Peters e Shelley (2010) Especialista 2
	Oferecer prazos razoáveis para a realização das tarefas.	80. Os prazos para a realização das tarefas são adequados.	Stewart, Hong e Strudler (2004)
	Uso de diferentes processos e múltiplos tempos na aferição da aprendizagem.	81. O processo de avaliação é coerente com os objetivos e conteúdos trabalhados.	Morosini et al (2016)
	Realizar uma avaliação dialógica.	82. Os resultados da avaliação são discutidos com os alunos.	Gadotti (2013)
	A orientação para o desenvolvimento do TCC é adequada.	83. Recebo orientação adequada para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso (TCC).	INEP (2015)
	Deve ter unidade entre os conteúdos trabalhados.	84. Percebo articulação entre as disciplinas do curso.	Brasil (2007) Especialista 1
Satisfação com a EaD	Ser atualizado permanentemente.	85. O curso me ajuda a desenvolver capacidade de aprender permanentemente.	Brasil (2007)
	Um curso EaD é tão valioso quanto um curso presencial.	86. Acredito que o profissional formado pela educação a distância é tão competente quanto aquele formado pela educação presencial.	Sahin e Shelley (2008)

	A qualidade do curso não pode ser afetada por ser conduzido através da internet.	87. Acredito na EaD para uma formação de professores com qualidade.	McGorry (2003)
	O aluno precisa estar satisfeito com o curso através da internet.	88. Estou plenamente satisfeito com o curso em termos de conhecimentos e habilidades desenvolvidas.	McGorry (2003)
	Escolhi o curso na modalidade EaD porque as mensalidades são mais baratas que os cursos ofertados na modalidade presencial.	89. Escolhi o curso na modalidade EaD porque as mensalidades são mais baratas que os cursos ofertados na modalidade presencial.	Avaliador 1
	Escolhi o curso na modalidade EaD pela dificuldade de locomoção da minha casa ou trabalho para uma faculdade.	90. Escolhi o curso na modalidade EaD pela dificuldade de locomoção da minha casa ou trabalho para uma faculdade.	Avaliador 1
	Escolhi o curso na modalidade EaD porque posso ter horários flexíveis para estudar.	91. Escolhi o curso na modalidade EaD porque posso ter horários flexíveis para estudar.	Avaliador 1
	Escolhi o curso na modalidade a distância porque consigo conciliar estudo e compromissos do trabalho mais facilmente do que num curso presencial.	92. Escolhi o curso na modalidade a distância porque consigo conciliar estudo e compromissos do trabalho mais facilmente do que num curso presencial.	Avaliador 1
	O desejo por novos horários e locais de convivência familiar/social, trabalho, lazer, estudos etc., leva as pessoas a valorizarem os redimensionamentos promovidos pelas TDIC.	93. Escolhi o curso na modalidade EaD porque a flexibilidade de tempo e espaço me permite maior convívio familiar/social.	Mill (2015)

4.5 - Aplicação da escala

O instrumento de pesquisa foi disponibilizado na internet através da plataforma SurveyMonkey. Um link para acessá-lo foi enviado por e-mail aos estudantes dos cursos de licenciatura à distância das instituições de educação superior que se manifestaram favoráveis a participar desta pesquisa. Algumas delas cederam os e-mails de seus alunos. Outras, no entanto, preferiram optar por elas mesmas enviarem o link aos seus estudantes. Ainda, um link de acesso ao questionário foi disponibilizado em páginas de universidades pelas redes sociais, juntamente com um pequeno texto de apresentação do objetivo da pesquisa.

O instrumento foi estruturado em escala do tipo Likert e solicitava aos respondentes a manifestação de uma nota entre zero e dez para cada assertiva (item), sendo que 0 (zero) demonstrava total discordância e dez (10) total concordância. A escala foi aplicada em 2.200 estudantes de diferentes cursos de licenciatura a distância do país, provenientes de instituições públicas e privadas. Deste total, 1.679 sujeitos de pesquisa responderam completamente ao questionário. No entanto, como o objetivo da pesquisa delimita que apenas os estudantes dos dois últimos anos participariam da investigação por terem melhores condições de avaliarem seu processo formativo, foi realizado um recorte na amostra, que passou a contar com 1.060 respostas válidas ($n=1.060$), provenientes de estudantes que frequentavam do 5º ao 8º semestre do curso e de recém-formados (62 casos = 5,84%). Esclarecemos que, apesar do objetivo deste trabalho seja investigar a percepção de estudantes, alguns sujeitos recém-formados foram considerados porque a escala começou a ser aplicada no final do ano de 2017, assim, aqueles que ainda eram estudantes neste mesmo ano, passaram a ser considerados formados em 2018.

Hair *et al* (2009, p. 596) esclarece que “a boa prática dita um mínimo de três itens por fator, sendo que quatro é preferível”. Como é possível observar no quadro 10, há muitos itens por fator, pois buscou-se abordar de forma abrangente cada dimensão. Ainda, a escala possui 93 itens e a amostra é composta por 1.060 sujeitos, o que ultrapassa 11 casos por indicador, atendendo o recomendado pela literatura.

O instrumento de pesquisa ficou disponibilizado por um período de sete meses na internet, de novembro de 2016 a junho de 2017. Durante estes meses, a pesquisadora esteve disponível para responder e-mails dos participantes, esclarecendo dúvidas e fornecendo orientações, quando necessário.

4.6 – Técnicas para a análise dos dados

Por se tratar da construção e validação de uma escala de mensuração de percepções e atitudes, foram usadas técnicas multivariadas para a validação estatística do instrumento. Tais técnicas se ateve à Análise Fatorial Confirmatória (AFC), conforme proposto por Hair *et al.* (2009), uma vez que os fatores foram definidos a partir da literatura. Esta análise se constitui das mesmas técnicas que a Análise Fatorial Exploratória (AFE), porém, não há rotação da matriz de dados, isto é, tem-se uma única solução fatorial que é testada para se avaliar a qualidade do ajuste e informar se a especificação dos fatores combina com a realidade (NUNALLY; BERNSTEIN, 1994; PETT *et al.*, 2003; BROWN, 2006).

Os dados coletados foram tratados em dois *softwares* estatísticos: Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 24.0 e Smart PLS 2.0. Este último foi empregado para a realização da AFC. Já o SPSS foi utilizado para realização da análise descritiva do perfil dos respondentes, bem como para a análise de frequência das alternativas das respostas (BISQUERRA *et al.*, 2004). Os dados referentes ao perfil foram apresentados em tabelas com valores de frequência absoluta e percentual e a análise das frequências de respostas aos indicadores foi organizada agrupando-se os dados em três categorias: discordância (notas entre 0 e 4), indiferença (notas 5 e 6) e concordância (notas entre 7 e 10). Além disso, foram evidenciados a média e desvio-padrão.

Testes foram realizados para avaliação da confiabilidade dos dados, a saber: teste Alfa de Cronbach e teste de Confiabilidade Composta (CARMINES; ZELLER, 1979). Tais testes visaram avaliar se a amostra tem tendências de respostas ou vieses. Também foram realizados testes do tamanho do efeito, teste t de Student e testes de validade discriminante e validade preditiva. A seguir estão descritos os testes empregados nesta pesquisa. Para sua condução, seguiu-se as recomendações apresentadas por Hair *et al.* (2009) e Ringle, Silva e Bido (2014).

- **Consistência interna (Alfa de Cronbach):** método de verificação da consistência interna e não pode ser inferior a 0,6. O indicador tradicional é o Alfa de Cronbach, que é baseado em intercorrelações das variáveis.
- **Confiabilidade Composta:** medida de confiabilidade e consistência interna das variáveis. 0,7 ou superior indica consistência interna adequada.

- **Variância média extraída (AVE):** trata-se de um indicador de validade convergente. É o percentual médio de variação explicada entre os itens. Em outras palavras, quanto, em média, as variáveis se correlacionam positivamente com os seus respectivos constructos. Deve ser superior a 0,5.
- **Cargas cruzadas:** indicador de validade discriminante. O critério utilizado é: valores das cargas fatoriais (correlações) maiores nos constructos originais do que em outros.
- **Teste t de Student:** avaliação das significâncias das correlações e regressões. Critério: $t \geq 1,96$.
- **Coefficientes de Determinação de Pearson (R^2):** avaliam a porção das variáveis que explicam os constructos. Indica a qualidade do modelo ajustado. Valores de 0,75, 0,50 e 0,25 são considerados substanciais, moderados e fracos, respectivamente.
- **Tamanho do efeito (f^2) ou Indicador de Cohen:** avalia-se quanto cada constructo é “útil” para o ajuste do modelo. O valor é obtido pela inclusão e exclusão de constructos do modelo (um a um). Valores de 0,02; 0,15 e 0,35 são considerados pequenos, médios e grandes, respectivamente.
- **Validade Preditiva (Q^2) ou indicador de Stone-Geisser:** avalia a acurácia (precisão) do modelo ajustado, ou seja, quanto o modelo se aproxima do que se esperava dele. O critério é $Q^2 > 0$
- **Coefficiente de Caminho (Γ):** avaliação das relações causais. Indica quanto um constructo se relaciona com outro. Interpretação dos valores à luz da teoria. Valores variam de -1,0 a +1,0. Próximos de +1,0 indicam relação positiva muito forte entre dois constructos (assim como para valores próximos de -1,0). Próximos de zero indicam relações fracas.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 – Análise Fatorial Confirmatória (AFC): validação do modelo proposto

A escolha da técnica de análise fatorial confirmatória (AFC) deu-se em decorrência da pesquisadora ter construído o modelo a ser testado a partir da literatura. Em outras palavras, não foi o modelo estatístico que gerou os fatores e cargas, como ocorre na análise fatorial exploratória (AFE), mas a pesquisadora que especificou o número de construtos e as suas variáveis, ou seja, definiu o modelo fatorial *a priori* a partir da literatura. A AFC é utilizada para fornecer um teste confirmatório da teoria de mensuração proposta (HAIR *et al.*, 2009) e é constituída das mesmas técnicas que a AFE, porém, não há rotação da matriz de dados, isto é, tem-se uma única solução fatorial, que é testada para se avaliar a qualidade do ajuste (BROWN, 2006; NUNALLY; BERNSTEIN, 1994).

A Modelagem de Equações Estruturais (SEM – *Structural Equation Modelling*) baseada em variância (VB-SEM) foi então a técnica empregada para testar o grau em que o modelo fatorial definido representa os dados reais, permitindo confirmar ou rejeitar a teoria pré-concebida pela pesquisadora. Assim, foram calculadas as correlações entre os construtos e suas variáveis e em seguida realizadas regressões lineares entre os construtos (RINGLE; SILVA; BIDO, 2014). A escolha desta técnica se deu por se tratar de um modelo complexo com muitas variáveis observáveis e construtos, além de se possuir dados não aderentes à distribuição normal multivariada (SILVA *et al.*, 2015).

Após calculadas as cargas fatoriais, dez (10) itens foram excluídos por apresentarem baixa carga fatorial (valores inferiores a 0,5), o que significa dizer baixa correlação entre a variável e seu constructo. A saber:

Construto Satisfação com a EaD:

- Escolhi o curso na modalidade EaD pela dificuldade de locomoção da minha casa ou trabalho para uma faculdade.
- Escolhi o curso na modalidade EaD porque as mensalidades são mais baratas que os cursos ofertados na modalidade presencial.

Construto Suporte Institucional:

- Meu polo presencial possui brinquedoteca com excelente estrutura (somente para cursos de Pedagogia. Os demais escolham a opção não se aplica = 5).
- As instalações disponibilizadas para as aulas/encontros presenciais são excelentes e adequadas para as necessidades do curso.
- Sou convidado pela instituição a avaliar periodicamente o curso.
- Há um grande número de alunos por tutor (acima de 30), o que dificulta o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes.

Construto Processo de ensino e aprendizagem:

- O curso exige de mim organização e dedicação frequente aos estudos.

Construto Material Instrucional:

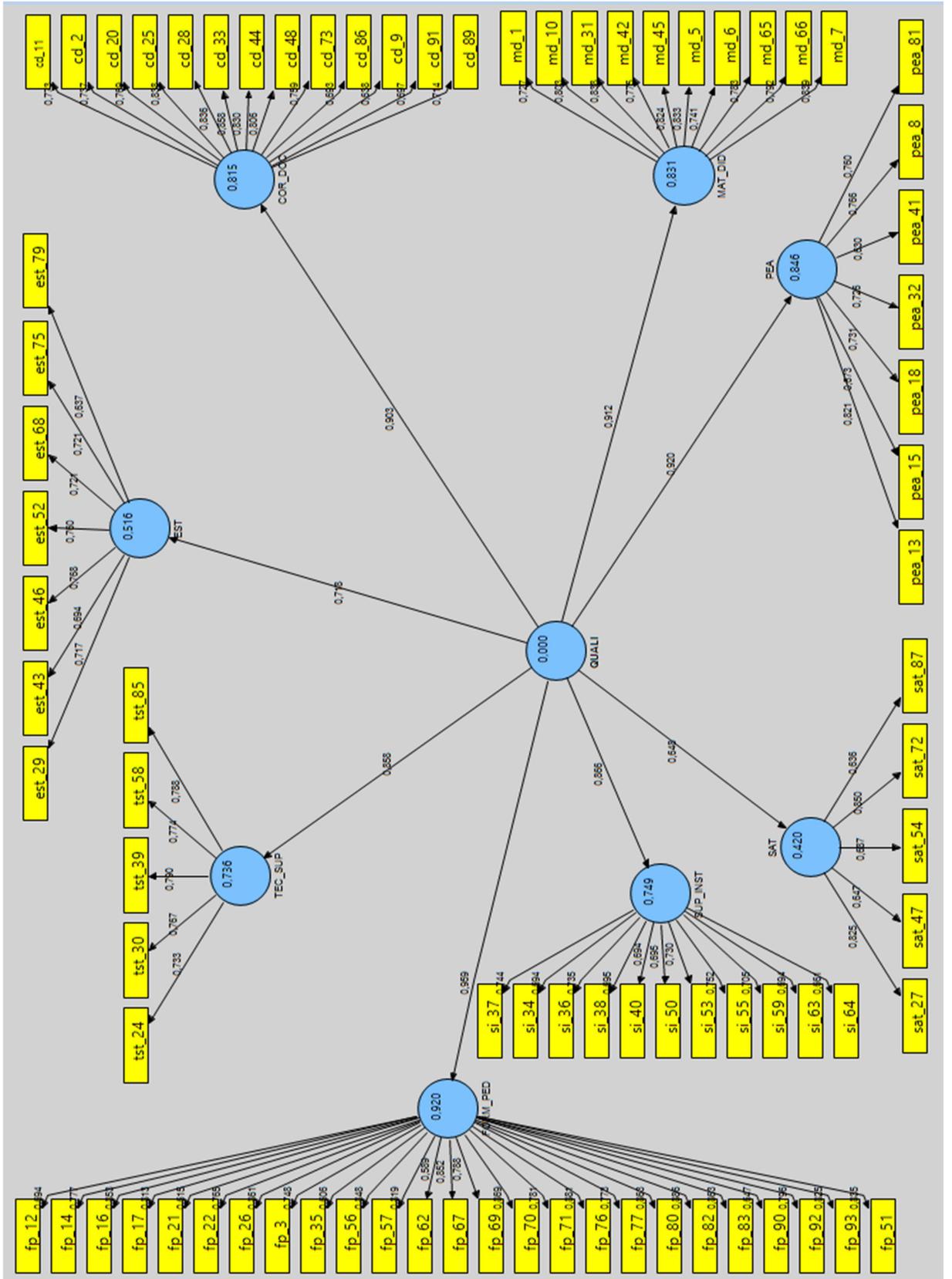
- Há um número excessivo de tarefas a serem realizadas nas disciplinas.
- Há um número muito pequeno de tarefas a serem realizadas nas disciplinas.
- As atividades propostas promovem interação e colaboração entre os alunos.

Ainda, cinco (5) itens sofreram alteração de construto, por apresentarem carga fatorial superior em constructo diferente daquele de origem. São eles:

Sempre tenho oportunidades de discutir com os tutores/professores sobre as situações do estágio.	Construto Inicial: Formação Pedagógica Construto Final: Corpo Docente
Os resultados da avaliação são discutidos com os alunos.	Construto Inicial: Processo de ensino e aprendizagem Construto Final: Suporte Institucional
O curso contribui efetivamente para o domínio dos conteúdos da minha área de conhecimento.	Construto Inicial: Processo de ensino e aprendizagem Construto Final: Formação Pedagógica
Estou plenamente satisfeito com o curso em termos de conhecimentos e habilidades desenvolvidas.	Construto Inicial: Satisfação com a EaD Construto Final: Formação Pedagógica
O curso me ajuda a desenvolver capacidade de aprender permanentemente.	Construto Inicial: Satisfação com a EaD Construto Final: Formação Pedagógica

A figura 1, retirada do *software* SmartPLS 2.0, apresenta o modelo final da escala com seus 8 construtos e 83 itens. Conforme é possível observar, as cargas fatoriais são, em sua grande maioria, superiores a 0,7, atendendo ao valor de referência apontado pela literatura que é de 0,5. A escala final (instrumento de pesquisa validado) pode ser consultada no apêndice 1.

Figura 1 - Modelo Final da Escala



Fonte: SmartPLS 2.0

A tabela 2 apresenta os valores referentes à validade convergente e confiabilidade do modelo. Os indicadores Alfa de Cronbach e Confiabilidade Composta apresentam valores superiores aos de referência, indicando confiabilidade e consistência interna. Já os valores da Variância Média Extraída (AVE - Average Variance Extracted) de todos os constructos são superiores à 0,50 (valor de referência), indicando resultado satisfatório. O Coeficiente de Determinação de Pearson (R^2), por sua vez, também apresenta valores satisfatórios, tendo a maioria dos constructos valores considerados substanciais (superior à 0,75) e moderados (0,50).

Tabela 2 -Valores da qualidade de ajuste do modelo

	AVE	Composite Reliability	R Square	Cronbachs Alpha
Corpo Docente (COR_DOC)	0,589818	0,948876	0,814597	0,941099
Estudantes (EST)	0,515677	0,881369	0,515777	0,844392
Formação Pedagógica (FORM_PED)	0,625261	0,976303	0,920081	0,974227
Material Didático (MAT_DID)	0,634269	0,945365	0,831084	0,935625
Processo de ensino e aprendizagem (PEA)	0,535714	0,889205	0,846158	0,85429
Satisfação com a EaD (SAT)	0,539848	0,852433	0,420199	0,794088
Suporte Institucional (SUP_INST)	0,50326	0,917553	0,749349	0,901366
Tecnologia e Suporte tecnológico (TEC_SUP)	0,593945	0,87964	0,736044	0,829357

Fonte: SmartPLS 2.0

Na sequência, avaliou-se a validade discriminante do modelo. Este teste visa demonstrar que os construtos são independentes uns dos outros, ainda que se relacionem entre si. Nesta pesquisa, optou-se pelo Critério de Chin (1998), que postula que cargas de variáveis

observáveis (VOs) quando colocadas em outros constructos (VLs) devem ser menores que nos seus constructos originais. A tabela 3 mostra as cargas das variáveis nos diferentes constructos.

Tabela 3 - Valores das cargas cruzadas das Vos nas VLs

	COR_DOC	EST	FORM_PED	MAT_DID	PEA	SAT	SUP_INST	TEC_SUP
cd_11	0,772914	0,438601	0,629621	0,633708	0,648273	0,380875	0,567904	0,56989
cd_2	0,737403	0,399727	0,563913	0,564867	0,597539	0,335487	0,537596	0,521356
cd_20	0,76860	0,419242	0,603222	0,616226	0,639353	0,32888	0,59226	0,588523
cd_25	0,838143	0,502727	0,677398	0,659893	0,699135	0,432557	0,680516	0,659976
cd_28	0,836211	0,527402	0,668772	0,636727	0,718007	0,474599	0,687054	0,624183
cd_33	0,858495	0,518096	0,651988	0,673236	0,711059	0,411508	0,686935	0,679239
cd_44	0,830042	0,482599	0,604461	0,601071	0,659903	0,375273	0,633173	0,625362
cd_48	0,805959	0,545901	0,667612	0,623193	0,671048	0,454745	0,663283	0,612095
cd_73	0,759017	0,441346	0,539578	0,527901	0,602395	0,329894	0,645641	0,62732
cd_86	0,692505	0,391418	0,538502	0,520695	0,572353	0,33547	0,634045	0,487491
cd_89	0,714469	0,455248	0,586643	0,523997	0,587388	0,370668	0,646363	0,523269
cd_9	0,638038	0,344195	0,526519	0,579822	0,60986	0,312926	0,578091	0,529862
cd_91	0,696577	0,501758	0,650764	0,639106	0,653582	0,39142	0,651837	0,626901
est_29	0,494463	0,717071	0,514083	0,453328	0,500309	0,334562	0,510788	0,46196
est_43	0,647576	0,694225	0,537535	0,504531	0,591911	0,345861	0,591519	0,549334
est_46	0,412017	0,768051	0,50045	0,410697	0,449966	0,343931	0,461572	0,422014
est_52	0,352918	0,760359	0,48688	0,431652	0,399931	0,392741	0,341742	0,433324
est_68	0,415732	0,721098	0,517487	0,415787	0,480054	0,348229	0,395265	0,420858
est_75	0,296987	0,721075	0,351746	0,309066	0,336931	0,268656	0,290272	0,329433
est_79	0,285836	0,636886	0,400034	0,312545	0,341863	0,312938	0,278936	0,333052
fp_12	0,568034	0,513132	0,693648	0,597869	0,625882	0,454406	0,510582	0,495292
fp_14	0,69127	0,517182	0,776585	0,705006	0,731641	0,461386	0,649198	0,61167
fp_16	0,721163	0,561708	0,852637	0,782365	0,77868	0,54448	0,671949	0,703743
fp_17	0,630493	0,480306	0,813065	0,73581	0,705987	0,510494	0,621271	0,627083
fp_21	0,593576	0,46296	0,615125	0,576496	0,605381	0,373261	0,575652	0,535976
fp_22	0,604866	0,517644	0,765433	0,657351	0,639305	0,483136	0,563755	0,603612
fp_26	0,717771	0,56954	0,860571	0,76105	0,750139	0,537602	0,664543	0,708031
fp_3	0,591105	0,468274	0,74760	0,700753	0,641704	0,45627	0,538696	0,57816
fp_35	0,596714	0,46166	0,605745	0,525443	0,594891	0,368117	0,58295	0,535717
fp_51	0,627747	0,57494	0,834699	0,721278	0,689002	0,600924	0,607061	0,662781
fp_56	0,621367	0,569818	0,847619	0,702098	0,675275	0,586047	0,593621	0,642326
fp_57	0,663648	0,530272	0,819303	0,772417	0,734295	0,536057	0,638772	0,69631
fp_62	0,442565	0,460865	0,589173	0,45595	0,495944	0,436537	0,434831	0,451605

fp_67	0,627923	0,573956	0,851986	0,705869	0,652312	0,604743	0,592528	0,650375
fp_69	0,56255	0,562474	0,788309	0,641558	0,601861	0,554886	0,542042	0,55897
fp_70	0,635835	0,56894	0,869285	0,716894	0,680516	0,580167	0,619735	0,634941
fp_71	0,573595	0,488141	0,780525	0,648706	0,620132	0,514586	0,573778	0,592186
fp_76	0,63218	0,587119	0,881088	0,723048	0,690143	0,574741	0,608395	0,653635
fp_77	0,624163	0,545375	0,772746	0,623962	0,660006	0,509058	0,630963	0,588503
fp_80	0,627884	0,569946	0,863108	0,705822	0,684173	0,591036	0,602421	0,634601
fp_82	0,668862	0,569474	0,885997	0,749413	0,715164	0,572073	0,633935	0,662495
fp_83	0,655991	0,555645	0,863084	0,709173	0,697273	0,545688	0,638924	0,593051
fp_90	0,639905	0,477646	0,647429	0,551392	0,586426	0,400301	0,629611	0,524838
fp_92	0,641989	0,509854	0,796398	0,672159	0,649841	0,496055	0,638573	0,639355
fp_93	0,716673	0,53868	0,825267	0,723962	0,710381	0,500111	0,686851	0,636598
md_1	0,497123	0,359177	0,566125	0,726686	0,558503	0,345667	0,436662	0,518842
md_10	0,701425	0,476831	0,752385	0,803171	0,74788	0,46423	0,638633	0,635963
md_31	0,658555	0,463778	0,706393	0,837896	0,710649	0,48701	0,574999	0,691901
md_42	0,614454	0,485755	0,62433	0,775393	0,692238	0,405234	0,611566	0,652066
md_45	0,682631	0,55965	0,777705	0,824319	0,73958	0,516242	0,647909	0,689585
md_5	0,574843	0,470997	0,719357	0,832886	0,684057	0,481576	0,541651	0,61728
md_6	0,553579	0,400785	0,598901	0,740579	0,622585	0,435112	0,495297	0,548443
md_65	0,6751	0,448096	0,668728	0,78348	0,6733	0,43078	0,62645	0,65728
md_66	0,626985	0,426216	0,652856	0,791605	0,668798	0,407701	0,581015	0,626621
md_7	0,628588	0,4875	0,737476	0,839105	0,712841	0,476749	0,571525	0,639832
pea_13	0,68676	0,510368	0,704621	0,715894	0,821187	0,466694	0,649478	0,642076
pea_15	0,56258	0,420211	0,52923	0,520978	0,67286	0,352158	0,555761	0,49268
pea_18	0,627055	0,487637	0,657054	0,61362	0,730784	0,414544	0,59271	0,551152
pea_32	0,665065	0,45212	0,573746	0,588391	0,725504	0,350457	0,626538	0,605818
pea_41	0,491854	0,390179	0,419983	0,525938	0,630283	0,257687	0,479318	0,525702
pea_8	0,637248	0,434617	0,639137	0,728526	0,766347	0,399256	0,57335	0,614634
pea_81	0,61936	0,540366	0,743417	0,674471	0,760237	0,432022	0,594456	0,62591
sat_27	0,446549	0,414384	0,600357	0,494363	0,458127	0,825156	0,437599	0,444793
sat_47	0,29315	0,263303	0,354949	0,344663	0,332166	0,646597	0,318154	0,312093
sat_54	0,24515	0,260798	0,301065	0,288295	0,270971	0,687169	0,251363	0,277677
sat_72	0,482384	0,456379	0,668266	0,541675	0,504192	0,850412	0,456787	0,475731
sat_87	0,271903	0,259759	0,309878	0,301946	0,296541	0,636291	0,271853	0,288574
si_34	0,594866	0,465543	0,567875	0,506757	0,57006	0,359126	0,693813	0,503999
si_36	0,562617	0,391405	0,538542	0,52728	0,567021	0,378134	0,734723	0,545051
si_37	0,639357	0,452147	0,52846	0,51331	0,605171	0,325681	0,743996	0,538673
si_38	0,598585	0,375385	0,519932	0,495177	0,57168	0,310244	0,694517	0,623257
si_40	0,590355	0,450492	0,611175	0,580638	0,595759	0,397727	0,693818	0,591681
si_50	0,610158	0,454902	0,632803	0,592984	0,602279	0,42537	0,69485	0,569614
si_53	0,608399	0,448265	0,570822	0,514129	0,602783	0,365247	0,729976	0,540057

si_55	0,684159	0,468683	0,602254	0,590139	0,647053	0,376904	0,752436	0,615546
si_59	0,485765	0,353984	0,421533	0,413053	0,470968	0,274565	0,704549	0,464505
si_63	0,497022	0,361858	0,445346	0,411386	0,460028	0,27913	0,694325	0,429081
si_64	0,502307	0,370676	0,454964	0,437957	0,470321	0,30661	0,661123	0,453576
tst_24	0,649181	0,418727	0,520053	0,541116	0,57991	0,303299	0,605003	0,73274
tst_30	0,511078	0,49081	0,572652	0,592992	0,56335	0,416338	0,473153	0,767348
tst_39	0,666138	0,478905	0,613795	0,584991	0,637242	0,386065	0,675623	0,789549
tst_58	0,491615	0,461945	0,544518	0,571645	0,546158	0,352294	0,478204	0,774143
tst_85	0,638398	0,467661	0,707216	0,735989	0,711089	0,483131	0,664336	0,788233

Fonte: SmartPLS 2.0

Ao se analisar a tabela 3, fica evidente a existência de validade discriminante, pois os itens (VO) possuem maior carga fatorial em seus constructos de origem, o que confirma, mais uma vez, a qualidade do modelo ajustado.

O próximo passo foi calcular os valores da Validade Preditiva (Q^2) ou indicador de Stone-Geisser e do Tamanho do Efeito (f^2) ou Indicador de Cohen. Estes testes avaliam, respectivamente, a acurácia dos construtos no modelo e a importância de cada construto no modelo ajustado. A tabela 4 mostra que todos os construtos têm validade preditiva e que todos são importantes para o ajuste geral do modelo, uma vez que Q^2 é superior a zero e o tamanho do efeito em sete construtos é considerado grande ($> 0,35$) e em um construto é considerado médio ($SAT = 0,328$).

Tabela 4 - A avaliação da validade preditiva (Q^2) e do tamanho do efeito (f^2)

VL	CV RED (Q^2)	CV COM (f^2)
COR_DOC	0,476	0,522
EST	0,253	0,352
FORM_PED	0,570	0,588
MAT_DID	0,523	0,552
PEA	0,450	0,382
SAT	0,214	0,328
SUP_INST	0,370	0,389
TEC_SUP	0,432	0,388

Fonte: SmartPLS 2.0

Na sequência, foram calculados os valores dos testes t de Student para todas as relações de correlação entre os itens e os construtos e de regressão para as relações causais entre os constructos pelo uso do módulo *bootstrapping*, com número de casos igual ao tamanho da amostra de 1.060 respondentes e 5.000 reamostragens. As tabelas 5 e 6 revelam que todos os valores de relações VO – VL e VL - VL estão muito acima do valor de referência de 1,96 e, desta forma, são considerados como significantes ($p \leq 0,05$) (RINGLE; SILVA; BIDO, 2014).

Tabela 5 - Valores dos testes t para as relações entre construtos do modelo ajustado

Relações entre construtos	T Statistics (O/STERR)
QUALI -> COR_DOC	112,171217
QUALI -> EST	35,615211
QUALI -> FORM_PED	287,857971
QUALI -> MAT_DID	98,911455
QUALI -> PEA	131,500588
QUALI -> SAT	26,948524
QUALI -> SUP_INST	87,890777
QUALI -> TEC_SUP	75,095407

Tabela 6 -Valores dos testes t para as relações entre variáveis e construtos do modelo ajustado

	COR_DOC	EST	FORM_PED	MAT_DID	PEA	SAT	SUP_INST	TEC_SUP
cd_11	42,743747							
cd_2	34,568443							
cd_20	42,439424							
cd_25	68,179696							
cd_28	62,216785							
cd_33	82,007098							
cd_44	66,19616							
cd_48	50,491684							
cd_73	43,229727							
cd_86	33,669053							
cd_89	35,141014							
cd_9	27,47886							
cd_91	28,509305							
est_29		35,97729						
est_43		36,60551						
est_46		41,67627						
est_52		36,7704						
est_68		31,58498						
est_75		29,51758						
est_79		20,19227						
fp_12			25,817288					
fp_14			47,116257					
fp_16			69,625355					
fp_17			45,200319					
fp_21			26,387415					
fp_22			37,777323					
fp_26			65,173464					
fp_3			32,15448					
fp_35			21,85964					
fp_51			46,317265					
fp_56			51,987212					
fp_57			41,189274					
fp_62			18,788062					
fp_67			53,239296					
fp_69			34,114256					
fp_70			67,729457					

fp_71		39,413751				
fp_76		79,710741				
fp_77		40,025213				
fp_80		61,986201				
fp_82		68,555157				
fp_83		58,955012				
fp_90		28,186428				
fp_92		37,018438				
fp_93		51,436333				
md_1			30,95079			
md_10			51,42788			
md_31			57,23227			
md_42			42,73309			
md_45			48,15269			
md_5			57,90923			
md_6			33,86169			
md_65			46,03396			
md_66			40,10459			
md_7			59,73397			
pea_13				56,17299		
pea_15				30,42319		
pea_18				35,40069		
pea_32				39,94453		
pea_41				24,2444		
pea_8				44,28991		
pea_81				40,41897		
sat_27					45,63785	
sat_47					18,73864	
sat_54					20,72165	
sat_72					58,10504	
sat_87					16,40144	
si_34						34,303754
si_36						42,050729
si_37						50,192513
si_38						34,839094
si_40						34,886953
si_50						32,336472
si_53						41,140312
si_55						43,685136
si_59						37,274683
si_63						37,934965

si_64							28,816268	
tst_24								39,70339
tst_30								38,86088
tst_39								52,14802
tst_58								38,78335
tst_85								46,52039

Por último, a partir da constatação de que o modelo apresenta ajuste de boa qualidade, realizou-se a interpretação dos coeficientes de caminho.

Tabela 7 - Indicador de Coeficientes de Caminho (Γ)

Caminhos	Coeficientes de Caminho
QUALI -->COR_DOC	0,903
QUALI -->EST	0,718
QUALI -->FORM_PED	0,959
QUALI -->MAT_DID	0,912
QUALI -->PEA	0,920
QUALI -->SAT	0,648
QUALI -->SUP_INST	0,866
QUALI -->TEC_SUP	0,858

A tabela 7 revela que o indicador de Coeficientes de Caminho (Γ) apresenta valores elevados (acima do valor de 0,60). Portanto, podem ser considerados muito adequados. Inclusive, quatro construtos apresentam forte relação (valores acima de 0,90), o que confirma a validade do modelo ajustado e a sua robustez.

5.2 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Tabela 8 - Distribuição das respostas válidas e faltantes

	Válidos	Faltantes
Sexo	1.060	0
Idade	1.060	0
Estado civil	1.060	0
Curso de Licenciatura	1.060	0
Tipo	1.060	0
Semestre que está cursando	1.060	0
Caso já tenha se formado, informe o tempo (em meses)	1.060	0
Instituição	1.060	0
Estado a que pertence a instituição	1.060	0
Estado do seu polo	1.060	0
Tempo de duração do seu curso	1.060	0
Você trabalha	1.060	0
Se trabalha na área da educação, especifique sua função	1.060	0
Possui outra graduação	1.060	0
Se sim, qual?	1.060	0
Quantos filhos você tem	1.060	0
Qual a faixa de renda mensal da sua família	1.060	0

Fonte: adaptado do SPSS com dados da pesquisa.

Desse total de 1.060 sujeitos que participaram da pesquisa, 76,1% é do sexo feminino e 23,9% pertencem ao sexo masculino. Já a faixa etária predominante é a de 31 a 40 anos (35,9%), como pode ser observado na tabela 3.

Tabela 9 - Distribuição dos respondentes em relação à faixa etária

Faixa etária	Frequência	% Válida	% Cumulativa
Até 24 anos	93	8,8	8,8
25 a 30	211	19,9	28,7
31 a 40	381	35,9	64,6
41 a 50	254	24	88,6
51 a 60	109	10,3	98,9

Maior que 60 anos	12	1,1	100
Total	1060	100	

Esses dados vão ao encontro daqueles apresentados pelo INEP (2016) quando descreve que o típico aluno de cursos de graduação a distância no Brasil que cursa o grau acadêmico de licenciatura, é do sexo feminino, possui a idade mais frequente de 28 anos para matriculados e 34 para concluintes. Ou seja, os alunos da educação a distância são mais velhos já que, no presencial, estas idades caem para 21 e 23, respectivamente.

Tabela 10 - Distribuição dos respondentes em relação ao estado civil

Estado civil	Frequência	% Válida	% Cumulativa
Solteiro	293	27,6	27,6
Casado/União estável	689	65	92,6
Divorciado	67	6,3	99
Viúvo	11	1	100
Total	1060	100	

Tabela 11 - Distribuição dos respondentes em relação ao número de filhos

Quantidade de filhos	Frequência	% Válida	% Cumulativa
Nenhum	373	35,2	35,2
1	291	27,5	62,6
2	262	24,7	87,4
3	105	9,9	97,3
4 ou mais	29	2,7	100
Total	1060	100	

Em relação ao estado civil, a tabela 10 aponta que os sujeitos da pesquisa pertencem, majoritariamente, ao grupo dos Casado/União estável (65%). Já a tabela 11 evidencia que 64,8% possui, ao menos, 1 filho.

Tabela 12 -Distribuição dos respondentes em relação ao curso de licenciatura frequentado

Curso	Frequência	% Válida	% Cumulativa
Pedagogia	665	62,7	62,7
Letras	62	5,8	68,5
Matemática	53	5	73,5
Geografia	44	4,2	77,7
Educação Musical	38	3,6	81,3
Física	36	3,4	84,7
Ciências Biológicas	36	3,4	88,1
Informática	31	2,9	91
História	24	2,3	93,3
Educação Especial	20	1,9	95,2
Filosofia	16	1,5	96,7
Artes Visuais	11	1	97,7
Química	8	0,8	98,5
Ciências Agrárias	8	0,8	99,3
Artes Cênicas	5	0,5	99,8
Ciências Sociais	3	0,2	100
Total	1060	100	

A tabela 12 confirma a tendência dos dados do INEP (2016), que aponta a Pedagogia como o curso que possui maior número de matrículas e cursos no país. Como é possível observar, mais da metade dos sujeitos cursam Pedagogia (62,7%). Trata-se de um número muito alto quando comparado, por exemplo, com a Letras, que ocupa o segundo lugar com 5,8%. Relembramos que na tabela 1 é possível examinar o número de cursos e matrículas em cursos de licenciatura a distância no Brasil.

Tabela 13 -Distribuição dos respondentes em relação ao tipo de curso

Tipo de curso	Frequência	% Válida	% Cumulativa
Semipresencial	577	54,4	54,4
Totalmente a distância	483	45,6	100
Total	1060	100	

A tabela 13 evidencia um certo equilíbrio entre os sujeitos quanto ao tipo de curso a distância frequentado. No entanto, um pouco mais da metade é aluno de cursos semipresenciais (54,4%). Vimos que autores como Sá (2008), Giolo (2008), Warschauer (2006) e Meyer (2002) são favoráveis a cursos do tipo semipresencial, pois acreditam que encontros presenciais regulares contribuem para a aprendizagem dos alunos, uma vez que a convivência, os debates, o contato físico e a construção de relações são essenciais para o desenvolvimento e construção de conhecimento. Para Gatti (2014), os momentos informais do processo educativo como, por exemplo, conversas com professores e colegas após as aulas, são fontes ricas em experiências e trocas e podem beneficiar os estudantes em suas aprendizagens e inseri-los em um convívio dentro de uma cultura acadêmica.

Pensando especificamente nas licenciaturas, parece-nos que os cursos semipresenciais se tornam ainda mais relevantes, na medida em que os alunos serão futuros professores e, ao terem contato direto com seus docentes e colegas, possuiriam maiores condições de vivenciar, observar e analisar a prática educativa em sala de aula, seu futuro local de trabalho.

Tabela 14 -Distribuição dos respondentes em relação ao semestre que está cursando

Semestre	Frequência	% Válida	% Cumulativa
5º	380	35,8	35,8
6º	255	24,1	59,9
7º	148	14	73,9
8º	215	20,3	94,2
Formados	62	5,8	100
Total	1060	100	

Tabela 15 -Distribuição dos respondentes em relação ao tempo de formado (em meses)

Mês	Frequência	% Válida	% Cumulativa
1	3	0,3	0,3
2	4	0,4	0,7
4	2	0,2	0,8
5	3	0,3	1,1
6	16	1,5	2,6
7	2	0,2	2,8

8	2	0,2	3
9	2	0,2	3,2
10	2	0,2	3,4
12	26	2,5	5,8
Cursando	998	94,2	100
Total	1060	100	

Como já evidenciado, a amostra desta pesquisa é composta por alunos de licenciaturas a distância que concluíram, ao menos, metade do curso, para que fosse possível a estes sujeitos terem melhores condições de avaliarem seu processo formativo. Também foram contemplados aqueles que tinham concluído o curso dentro de, no máximo, 12 meses (5,8%).

Tabela 16 -Distribuição dos respondentes em relação à natureza da instituição

	Frequência	% Válida	% Cumulativa
Pública	817	77,1	77,1
Privada	243	22,9	100
Total	1060	100	

Grande parte dos sujeitos é proveniente de instituições públicas de ensino superior (77,1%). Este fato ocorre em decorrência da não participação na pesquisa de um grande número de instituições privadas contatadas. Se a aderência dessas instituições tivesse ocorrido, os dados mostrariam o inverso, uma vez que a maior parte das matrículas em cursos de licenciatura a distância no Brasil estão no setor privado.

Um cruzamento dos dados apontou que a maior parte dos alunos provenientes de instituições públicas frequentam cursos semipresenciais (63, 6%). Já em relação aos alunos de instituições privadas, 23, 5% frequentam cursos semipresenciais e 76,5% cursos totalmente a distância.

Tabela 17 -Distribuição dos respondentes em relação ao Estado a que pertence a instituição

Estado	Frequência	% Válida	% Cumulativa
São Paulo (SP)	338	31,9	31,9

Santa Catarina (SC)	195	18,4	50,3
Minas Gerais (MG)	144	13,6	63,9
Ceará (CE)	122	11,5	75,4
Paraná (PR)	81	7,6	83
Pará (PA)	54	5,1	88,1
Rio de Janeiro (RJ)	52	4,9	93
Rio Grande do Sul (RS)	30	2,8	95,8
Distrito Federal (DF)	11	0,9	96,7
Amazonas (AM)	7	0,7	97,4
Goiás (GO)	6	0,6	98
Mato Grosso (MT)	5	0,5	98,5
Sergipe (SE)	4	0,4	98,9
Espírito Santo (ES)	3	0,3	99,2
Mato Grosso do Sul (MS)	3	0,3	99,5
Bahia (BA)	2	0,2	99,7
Acre (AC)	2	0,2	99,9
Pernambuco (PE)	1	0,1	100
Total	1060	100	

Tabela 18 -Distribuição dos respondentes em relação ao Estado a que pertence o seu polo

	Frequência	% Válida	% Cumulativa
São Paulo (SP)	380	35,8	35,8
Santa Catarina (SC)	194	18,3	54,1
Ceará (CE)	121	11,4	65,5
Minas Gerais (MG)	102	9,5	75
Paraná (PR)	75	7,1	82,1
Rio de Janeiro (RJ)	59	5,6	87,7
Pará (PA)	52	4,7	92,5
Rio Grande do Sul (RS)	32	3	95,5
Bahia (BA)	8	0,8	96,3
Goiás (GO)	8	0,8	97,1
Espírito Santo (ES)	7	0,7	97,6
Amazonas (AM)	5	0,5	98,3
Mato Grosso (MT)	5	0,5	98,5
Sergipe (SE)	4	0,4	99,2
Mato Grosso do Sul (MS)	3	0,3	99,5

Roraima (RR)	3	0,3	99,8
Distrito Federal (DF)	1	0,1	99,9
Maranhão (MA)	1	0,1	100
Total	1060	100	

Percebemos, através das tabelas 17 e 18, que 31,9% dos alunos pertencem a instituições do Estado de São Paulo e que este também é o estado apontado como o que concentra o maior número de polos (35,8%). Santa Catarina aparece em segundo lugar com 18,4% para instituições e 18,3% para polos. Os demais estados possuem valores menos significativos, sobretudo, quando comparados com São Paulo.

Pensando em termos de Brasil, dados do INEP (2016) apontam que a região sul possui o maior número de matrículas na educação a distância, seguida da região sudeste. Já em relação à quantidade de polos, há uma inversão, ficando a região sudeste com o maior número de polos, seguida da região sul.

Tabela 19 -Distribuição dos respondentes em relação ao tempo de duração do curso

	Frequência	% Válida	% Cumulativa
3 anos	235	22,2	22,2
3 anos e 6 meses	70	6,6	28,8
4 anos	755	71,2	100
Total	1060	100	

De acordo com a tabela 19, 28,8% dos sujeitos frequentam cursos de licenciatura a distância com duração de 3 anos ou 3 anos e 6 meses. Ainda que não represente a maioria, trata-se de um número significativo. Sabendo da importância do tempo de formação inicial para a melhoria da qualidade profissional dos futuros docentes, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores (DCN) estabelecem que cursos de formação inicial de professores em nível superior para a educação básica deve ter duração de, no mínimo, 4 anos (BRASIL, 2015).

A análise dos dados evidencia que os alunos de cursos com duração de 3 anos são, na maioria, provenientes de instituições privadas, representando 89,8% dos estudantes dessa categoria e 86,8% do total de estudantes do setor privado. Ainda, de todos os participantes da

pesquisa, 71, 2% frequentam cursos com duração de 4 anos, sendo 69,1% pertencentes à esfera pública e 2,2% à esfera privada. A tabela 20 reúne dados detalhados sobre a questão em análise, apontando valores absolutos e porcentagens.

Tabela 20 -Tempo de duração do curso x natureza da instituição

Tempo de duração do curso		Instituição		Total
		Pública	Privada	
3 anos	Contagem	24	211	235
	% em Tempo de duração do curso	10,2%	89,8%	100,0%
	% em Instituição	2,9%	86,8%	22,2%
	% do Total	2,3%	19,9%	22,2%
3 anos e meio	Contagem	61	9	70
	% em Tempo de duração do curso	87,1%	12,9%	100,0%
	% em Instituição	7,5%	3,7%	6,6%
	% do Total	5,8%	0,8%	6,6%
4 anos	Contagem	732	23	755
	% em Tempo de duração do curso	97,0%	3,0%	100,0%
	% em Instituição	89,6%	9,5%	71,2%
	% do Total	69,1%	2,2%	71,2%
Total	Contagem total	817	243	1060
	% em Tempo de duração do curso	77,1%	22,9%	100,0%
	% em Instituição	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	77,1%	22,9%	100,0%

Tabela 21 -Distribuição dos respondentes em relação ao emprego

Trabalha na	Frequência	% Válida	% Cumulativa
Área da educação	547	51,6	51,6
Em outra área	363	34,2	85,8
Em ambas	45	4,2	90,1
Não trabalha	105	9,9	100
Total	1060	100	

Do total de estudantes, apenas 9,9% não trabalha e esse percentual está entre a faixa etária de 31 a 40 (3,1%), 25 a 30 (2,4%), até 24 anos (1,9%), 41 a 50 anos (1,7%) e 51 anos ou mais (0,9%). Dentre esses sujeitos, 81% está realizando a primeira graduação e 75,2% frequenta instituição pública de ensino superior. Ainda, como se pode observar, a

maior incidência de alunos nesta categoria não está dentro da faixa etária do grupo mais jovem, com idade até 24 anos, mas sim entre 25 e 40 anos, totalizando 5,5% do total da amostra, o que corresponde em valores absolutos a 58 sujeitos.

Como 62,7% dos estudantes participantes desta investigação frequentam o curso de Pedagogia, tomamos, como exemplo, os dados socioeconômicos do relatório de área da Pedagogia do ENADE 2014. Nele, a questão sobre a existência de renda e sustento aponta que 80%, de um universo constituído por 111.382 estudantes, trabalha, sendo que 35,9% não apenas possui renda, como contribui para o sustento da família (INEP, 2016c).

Sobre este aspecto, a tabela 22 aponta que mais da metade dos estudantes (51,4%) declararam renda familiar mensal de até R\$ 2.640,00, ou seja, valor inferior a três salários mínimos. Pesquisa realizada por Louzano *et al.* (2010) evidenciou que o público atraído para cursos de licenciatura são, em geral, alunos com baixo rendimento acadêmico e com perfil socioeconômico inferior quando comparado a outros cursos. Para Garcia, Batista e Silva (2018, p. 50), “muitas variáveis estão em jogo no momento da escolha de uma carreira: aspectos sociais, perfil escolar, sexo, etnia, idade, entre outras, que influenciam e “ajustam” o gosto ao que é possível de ser conquistado”.

Tabela 22 -Distribuição dos respondentes em relação à faixa de renda mensal da família

	Frequência	% Válida	% Cumulativa
Até 880,00	91	8,6	8,6
De 881,00 a 2.640,00	454	42,8	51,4
De 2.641,00 a 4.400,00	289	27,3	78,7
De 4.401,00 a 5.600,00	99	9,3	88
De 5.601,00 a 8.800,00	80	7,5	95,6
Mais de 8.800,00	47	4,4	100
Total	1060	100	

Este, portanto, é o retrato geral quando se pensa nas licenciaturas, em que muitos dos estudantes trabalham e são, por vezes, responsáveis por colaborar ou até mesmo sustentar a família com baixos salários. Neste contexto, é importante destacar a relação entre a questão financeira e a possibilidade de acesso a bens culturais na sociedade. Assim, o acesso a

programas e atividades pelo alunado, em contextos não formais de ensino, que possam colaborar para ampliar a base cultural da formação fica condicionada, muitas vezes, às condições financeiras que eles (não) possuem.

Ainda, o trabalho é, certamente, um fator relevante que impacta no tempo dedicado aos estudos, que, neste caso, se torna mais escasso podendo prejudicar a oportunidade de uma boa formação, que exige tempo para a realização de leituras, reflexões e realizações de diferentes tipos de atividades.

Este aspecto fica evidente na tabela 23, que aponta que 60,4 % dos sujeitos relataram se dedicar aos seus cursos até 8 horas semanais. Isso significa dizer que, excluindo-se finais de semana, esses estudantes se dedicam aos estudos em torno de 1 hora e 30 minutos por dia. Sabemos que se trata de tempo insuficiente para uma formação de professores adequada, sobretudo, quando pensamos no contexto da EaD, em que é preciso muito tempo para, dentre outras tarefas, ler as mensagens nos fóruns e discutir, a partir de elaboração de textos escritos, com colegas e tutores.

Tabela 23 -Distribuição dos respondentes em relação ao número de horas semanais de dedicação ao curso, excluindo-se os momentos presenciais

	Frequência	% Válida	% Cumulativa
Até 2h	158	14,9	14,9
Até 5h	273	25,8	40,7
Até 8h	209	19,7	60,4
Até 10h	186	17,5	77,9
Até 15h	112	10,6	88,5
16h ou mais	122	11,5	100
Total	1060	100	

Tabela 24 -Distribuição dos respondentes em relação ao emprego na área da educação

	Frequência	% Válida	% Cumulativa
Professor	375	35,4	35,4
Auxiliar de sala	36	3,3	38,7

Assistente Administrativo	20	1,8	40,5
Secretário escolar	18	1,7	42,2
Auxiliar de educação infantil	17	1,6	43,8
Inspetor escolar	17	1,6	45,4
Auxiliar Técnico de Educação	16	1,5	46,9
Estagiário	15	1,3	48,2
Monitor	10	0,9	49,1
Agente de organização escolar	9	0,8	49,9
Auxiliar de creche	8	0,8	50,7
Coordenador pedagógico	8	0,8	51,5
Servente	7	0,7	52,2
Auxiliar de biblioteca escolar	6	0,6	52,8
Mediadora - Programa Mais Educação	5	0,5	53,3
Merendeira	5	0,5	53,8
Diretor	3	0,3	54,1
Educador musical	3	0,3	54,4
Tutor EaD	3	0,3	54,7
Vice-diretor	3	0,3	55
Cozinheiro	1	0,1	55,1
Orientador de Ensino	1	0,1	55,2
Regente de classe	1	0,1	55,3
Superintendente da educação municipal	1	0,1	55,4
Supervisor escolar	1	0,1	55,5
Técnico em universidade pública	1	0,1	55,6
Vigilante de alunos	1	0,1	55,7
Zelador	1	0,1	55,8
<i>Em outra área ou não trabalha</i>	468	44,2	100
Total	1060	100	

Interessante observar que, dos alunos que trabalham na área da educação, 35,4% já atuam como professor. Destes, 66,4% cursam Pedagogia e 54,7% já possuem uma graduação. Esclarecemos que há profissões que não consideramos propriamente da área da educação como zelador, servente e cozinheiro. No entanto, os alunos apontaram como sendo um trabalho na área educacional e, apesar de se tratar de serviços gerais, estes sujeitos atuam em contexto educacional e podem, de algum modo, colaborar para a formação dos alunos da educação básica.

Tabela 25 -Distribuição dos respondentes em relação à conclusão de uma graduação anterior

	Frequência	% Válida	% Cumulativa
Sim	367	34,6	34,6
Não	693	65,4	100
Total	1060	100	

Tabela 26 -Distribuição dos respondentes em relação ao curso de graduação anteriormente concluído

	Frequência	% Válida	% Cumulativa
Letras	42	4	4
Pedagogia	37	3,5	7,5
Administração	34	3,2	10,7
Ciências Biológicas	27	2,4	13,1
Matemática	23	2,1	15,2
História	21	2	17,2
Psicologia	15	1,4	18,6
Geografia	14	1,3	19,9
Direito	13	1,1	21
Ciências contábeis	12	1	22
Jornalismo	10	0,9	22,9
Educação Física	9	0,8	23,7
Serviço Social	9	0,8	24,5
Sistemas de Informação	7	0,7	25,2
Turismo	7	0,7	25,9
Enfermagem	6	0,6	26,5
Arte	6	0,6	27,1
Gestão empresarial	6	0,6	27,7
Música	5	0,5	28,2
Química	4	0,4	28,6
Filosofia	4	0,4	29
Física	4	0,4	29,4
Processamento de Dados	4	0,4	29,8
Secretariado Executivo	4	0,4	30,2
Engenharia Civil	3	0,3	30,5
Gestão Ambiental	3	0,3	30,8
Marketing	3	0,3	31,1

Engenharia Agrícola	3	0,3	31,4
Engenharia Química	3	0,3	31,7
Ciências Sociais	2	0,2	31,9
Tecnologia em desenvolvimento WEB	2	0,2	32,1
Ciências Econômicas	2	0,2	32,3
Biomedicina	2	0,2	32,5
Engenharia de Produção	2	0,2	32,7
Teologia	2	0,2	32,9
Odontologia	1	0,1	33
Engenharia Elétrica	1	0,1	33,1
Gastronomia	1	0,1	33,2
Tecnólogo Têxtil	1	0,1	33,3
Tecnologia em Estética e Cosmetologia	1	0,1	33,4
Tecnólogo em segurança pública	1	0,1	33,5
Tecnologia Mecânica	1	0,1	33,6
Tecnologia em Alimentos	1	0,1	33,7
Ciências Náuticas	1	0,1	33,8
Biblioteconomia	1	0,1	33,9
Engenharia Florestal	1	0,1	34
Nutrição	1	0,1	34,1
Fonoaudiologia	1	0,1	34,2
Terapia Ocupacional	1	0,1	34,3
Arquitetura	1	0,1	34,4
Design de moda - Estilismo	1	0,1	34,5
Fisioterapeuta	1	0,1	34,6
Não possui outra graduação	693	65,4	100
Total	1060	100	

A tabela 25 evidencia que a grande maioria dos alunos participantes desta pesquisa está cursando pela primeira vez o ensino superior (65,4%) ou, ao menos, não possui nenhuma outra formação superior concluída. E, dentro do universo dos que já possuem uma graduação completa (34,6%), Letras, Pedagogia e Administração foram os cursos mais frequentes, representando 11,4%, 10,1% e 9,2%, respectivamente. Interessante observar ainda que, dentre deste mesmo universo, 53,96% estão realizando seu segundo curso em nível superior na área da educação.

5.3 – Análise da frequência de resposta aos indicadores

Nesta parte do trabalho, apresentamos as frequências das respostas dos estudantes que participaram desta pesquisa a cada indicador do instrumento. Para facilitar a visualização e compreensão, os dados foram organizados e analisados por construto, a saber:

1. Formação Pedagógica
2. Corpo Docente
3. Estudantes
4. Suporte Institucional
5. Tecnologia e suporte tecnológico
6. Material Didático
7. Processo de ensino e aprendizagem
8. Satisfação com a EaD

Relembramos que o total de respostas válidas é de 1.060 e que os respondentes manifestaram seu grau de concordância para cada assertiva da escala atribuindo uma nota entre zero e dez, sendo que 0 (zero) demonstrava total discordância e dez (10) total concordância. A nota 5 indicava indiferença (nem concorda, nem discorda) ou que o item não se aplicava à realidade do respondente.

A tabela 27 apresenta as frequências dos itens pertencentes ao construto *Formação Pedagógica*. Nela, percebemos que a média varia entre 1 e 3, pois os dados foram organizados em três categorias (discordância, indiferença e concordância). Há, como pode ser observado, uma tendência dos sujeitos a concordar com as assertivas.

Tabela 27 -Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do construto Formação Pedagógica

Item ou Assertiva	Em porcentagem			Média (0-10)	Desvio Padrão
	Discordância (0 – 4)	Indiferença (5 – 6)	Concordância (7 – 10)		
1. Sinto-me preparado (a) para realizar atividades docentes (ex.: planejamento, regência, avaliação, uso de diferentes	5,5	14,9	79,6	2,74	0,54

metodologias, etc.).					
2. O curso me prepara para os desafios da realidade escolar.	10,8	14,5	74,7	2,64	0,66
3. Estou plenamente satisfeito com o curso em termos de conhecimentos e habilidades desenvolvidas.	7,2	12,8	80,0	2,73	0,58
4. Considero a matriz curricular do meu curso excelente para a formação de professor	6,3	10,4	83,3	2,77	0,55
5. Minha instituição promove eventos (congressos, seminários, palestras etc.) virtuais ou presenciais na minha área de conhecimento.	16,7	19,7	63,6	2,47	0,76
6. O curso prepara para o trabalho com as temáticas de gênero, relações étnico-raciais e diferentes formas de preconceito.	6,8	13,4	79,8	2,73	0,57
7. O curso contribui largamente para desenvolver minha capacidade de pensar soluções para problemas educacionais.	6,6	12,5	80,8	2,74	0,56
8. O curso contribui com conhecimentos sobre a organização da educação básica.	4,2	8,8	87,0	2,83	0,47
9. Recebi orientação adequada para a realização do estágio.	10,8	20,5	68,7	2,58	0,67
10. O curso desenvolve minha capacidade crítico-reflexiva.	3,4	6,1	90,5	2,87	0,42
11. As atividades desenvolvidas são coerentes com a proposta pedagógica do curso.	4,7	7,8	87,5	2,83	0,48
12. O estágio docente me permite práticas e intervenções efetivas na escola.	3,8	15,0	81,2	2,77	0,50
13. O curso favorece fortemente o desenvolvimento de consciência ética para o exercício profissional.	3,5	7,1	89,4	2,86	0,43
14. O curso é fundamental para o desenvolvimento da minha capacidade de expressão (leitura, escrita, fala etc.).	3,7	6,5	89,8	2,86	0,44
15. O curso possibilita profundo conhecimento sobre o processo de aprendizagem do aluno.	4,0	7,7	88,3	2,84	0,46
16. O curso proporciona conhecimentos sobre educação inclusiva.	5,4	8,6	86,0	2,81	0,51
17. O curso colabora fortemente para desenvolver minha capacidade de análise crítica de questões educacionais.	3,1	7,1	89,8	2,87	0,42
18. Meu curso oferece oportunidades de vivenciar atividades práticas no contexto escolar (ex.: levantamento sobre suas realidades, pesquisas, regências de aula, desenvolvimento de projetos etc.).	6,3	10,8	82,9	2,77	0,55
19. O curso me possibilita o desenvolvimento de habilidades pedagógicas.	3,4	6,0	90,6	2,87	0,42

20. O curso contribui efetivamente para o domínio dos conteúdos da minha área de conhecimento.	4,0	5,6	90,5	2,87	0,44
21. O curso me prepara sobre o como ensinar, isto é, como trabalhar didaticamente os conteúdos.	6,2	9,2	84,6	2,78	0,54
22. Meu curso estimula a iniciação científica.	15,7	19,3	65,0	2,49	0,75
23. O curso favorece aprendizagens sobre o uso crítico de tecnologias na prática docente.	5,8	10,8	83,4	2,78	0,54
24. Meu curso tem uma forte relação entre teoria e prática docente.	7,3	12,9	79,8	2,73	0,58
25. O curso me ajuda a desenvolver capacidade de aprender permanentemente.	3,6	5,8	90,7	2,87	0,42

A criação desse construto buscou verificar se, na visão de estudantes de cursos de licenciatura a distância, a formação pedagógica estava sendo contemplada e devidamente desenvolvida no processo formativo. Esta preocupação se justifica pelas contribuições que o conhecimento pedagógico proporciona à formação do futuro professor e pela histórica ênfase nos conhecimentos específicos em detrimento dos didático-pedagógicos (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010; GATTI, 2014), o que desencadeia tratamento superficial dos processos formativos profissionais, teóricos e práticos.

A formação pedagógica, como já apontando intensamente no corpo texto, é fundamental para o desenvolvimento de uma boa prática docente, ou seja, de uma prática docente de qualidade, que reverbera em aprendizagens significativas, em formação cidadã, em conhecimentos específicos relacionados com os pedagógicos, tão importantes para a atuação de um professor na educação básica.

A tabela 27 aponta que os estudantes realizaram, de maneira geral, uma avaliação bastante positiva sobre os aspectos abordados no constructo Formação Pedagógica²². Assim sendo, interessa-nos analisar mais detidamente alguns itens, percebendo suas articulações e relações com as demais assertivas.

²² Apesar de não ser possível tecer uma afirmação neste sentido, vale ressaltar que 62,7% dos sujeitos são estudantes de cursos de Pedagogia, onde se espera que ocorra uma ênfase nos aspectos pedagógicos. No entanto, pensamos que qualquer licenciando bem formado tem plena condições de responder às questões aqui propostas na dimensão pedagógica.

André (2016) e Gatti (2014, 2016) defendem a necessidade de uma formação que permita aos licenciandos lidar com as condições concretas de ensino e aprendizagem nas salas de aula e na escola. Candau (2016), por sua vez, argumenta a favor de um processo de formação docente que aproxime o licenciando do seu futuro contexto de trabalho por meio da parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, possibilitando, desta forma, o diálogo com professores da escola básica, a análise da realidade escolar e do exercício dos docentes, bem como a reflexão sobre práticas pedagógicas observadas e aquelas que se deseja para a construção de uma escola mais democrática e aprendente.

Diante do exposto, é interessante inaugurar a análise a partir das posições dos respondentes em relação às assertivas 1, 2, 6, 12, 16, 18, 19 e 24.

Dos alunos que participaram desta pesquisa, 82,9% afirmaram que o curso oferece oportunidades de vivenciar atividades práticas no contexto escolar, como por exemplo, pesquisas, regências de aula, desenvolvimento de projetos, dentre outros, demonstrando contentamento com relação às atividades realizadas em futuro contexto de trabalho. Vale pontuar que 10,8% foram indiferentes e 6,3% discordaram.

Também foi alta a satisfação com relação ao estágio permitir práticas e intervenções efetivas na escola (81,25%), sendo que 50,5% escolheu a nota 10. No entanto, vale dizer que 15% optaram pela indiferença. Conjuntamente, as respostas ao item “Meu curso tem uma forte relação entre teoria e prática docente” evidenciam que 79,8% manifestaram concordância.

As experiências do exercício profissional em contextos de trabalho podem ter colaborado para que os alunos se sentissem preparados para realizar atividades docentes (ex.: planejamento, regência, avaliação, uso de diferentes metodologias, etc.), uma vez que a maioria (79,6%) concordou com assertiva 1. A indiferença foi apontada por 14,9%. Outro aspecto que provavelmente colaborou para este sentimento de preparo para a docência por boa parte dos sujeitos foi o desenvolvimento de habilidades pedagógicas (item 19), pois 90,6% demonstraram satisfação, sendo que 50,7% com nota 10.

Sabemos que a preparação do licenciando para realizar futuras atividades docentes está relacionada com as diferentes oportunidades teóricas e práticas oferecidas durante a formação, realizadas dentro da instituição, assim como em outros contextos educativos, como, por exemplo, o futuro local de trabalho do estudante. Ainda que o desenvolvimento

profissional ocorra ao longo da carreira, é fundamental cuidar da formação inicial dos estudantes, inserindo nas escolas da educação básica professores iniciantes conscientes dos desafios e capazes de realizar um bom trabalho docente, que envolve, segundo Formosinho (2009), uma atividade intelectual, técnica, moral e relacional.

Sobre a questão dos desafios a serem enfrentados no exercício da profissão, 10,8% dos sujeitos relataram que o curso não prepara ou pouco prepara para os desafios da realidade escolar, atribuindo notas entre zero e quatro. Já 14,5% foram indiferentes ao item. Contudo, grande parcela (74,7%) concordou com a assertiva 2, sendo que 31,1% indicaram a nota 10 e 31,8% escolheram as notas 8 ou 9.

Preparar para os desafios reais da sala de aula significa aparelhar os estudantes com diferentes dispositivos para que sejam capazes de compreender a complexidade do trabalho docente e de lidar com os desafios que surgem no cotidiano da prática profissional de maneira consciente, crítica e ética. Schön (2000) fala da necessidade de um ensino prático reflexivo, que aproxime a universidade da realidade local do trabalho, que prepare futuros profissionais para atuarem em zonas indeterminadas da prática, sendo capazes de tomadas de decisões em situações de incertezas, de conflitos de valores, em que apenas o conhecimento técnico não é suficiente. Neste sentido, André (2016) afirma que o ensino é uma tarefa complexa e que apresenta situações inusitadas que exige do professor uma ação direta para a solução de problemas e situações urgentes.

Candau (2016) aponta que um dos desafios da sala de aula é saber lidar com as questões de igualdade e diferença. Sobre este aspecto, interessante verificar que 44,2% dos sujeitos participantes da pesquisa deram nota 10 para a assertiva “O curso prepara para o trabalho com as temáticas de gênero, relações étnico-raciais e diferentes formas de preconceito” e 27,1% deram as notas 8 ou 9. Ainda, 86% afirmaram que o curso proporciona conhecimentos sobre educação inclusiva, sendo que destes, 48,2% apontaram a nota 10.

A sala de aula é marcada pela singularidade dos diferentes sujeitos e pelos contextos sociais e culturais de cada um. É nesta direção que Fontana (2001) afirma que

Os lugares sociais de professor e de aluno e as relações de ensino que se produzem entre eles não existem em si. Eles existem e se materializam à medida que vão sendo ocupados por indivíduos reais, que se diferenciam em termos de sexo, idade, etnia, classe social, credo, valores, experiências vividas, enfim, indivíduos históricos, indivíduos que encarnam histórias singulares, que interagem em uma situação histórica concreta numa escala microscópica (FONTANA, 2001, p. 36).

O trabalho com essa temática em cursos de formação de professores torna-se fundamental quando se percebe que o futuro professor terá que lidar com a diversidade cultural na dinâmica escolar, nos currículos, nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais. Estas relações são, muitas vezes, marcadas por conflitos e tensões, pois estão permeadas por disputas e mecanismos de poder, podendo desencadear a construção de hierarquias e processos de discriminação e preconceitos que, certamente, reverberam nas condições para aprender e conviver dos alunos. Candau (2014) pesquisa sobre esta complexa questão e argumenta a favor de uma educação intercultural crítica que problematize as diferenças e desigualdades à luz das estruturas e relações de poder presentes na sociedade. Para a autora, a educação intercultural crítica se constitui em desafio para a prática pedagógica, uma vez que implica construir relações verdadeiramente igualitárias e inclusivas entre os diferentes grupos socioculturais, empoderando aqueles que historicamente têm sido excluídos, direta ou indiretamente, da escola. Ainda, implica construir também um novo entendimento sobre igualdade e diferença, para que a primeira não seja sinônimo de padronização, nem a segunda concebida como um problema a ser solucionado.

A questão da docência enquanto atividade intelectual apontada por Formosinho (2009a) se realiza na relação com o conhecimento e pressupõe o domínio de teorias e conteúdos, os quais embasam e sustentam a prática. As escolhas conscientes feitas no exercício docente ocorrem quando se possui sólidos conhecimentos que possibilitam ao professor ter condições de análise, compreensão, reflexão para poder tomar decisões assertivas. De acordo com Zabalza (2014), o trabalho docente é intencional e visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, envolvendo valores, escolhas e compromissos éticos. Cordeiro (2017) também aborda esta questão quando discute a dimensão cognitiva da relação pedagógica, explicitando que ela envolve a relação com o saber e a invenção de práticas pedagógicas que promovam maior igualdade e sucesso escolar dos alunos.

Sobre estes aspectos fundamentais ao trabalho docente, os estudantes manifestaram forte concordância para os itens: “O curso contribui com conhecimentos sobre a organização da educação básica” (nota 10 = 47,5%, notas 8 ou 9 = 31,8%), “O curso contribui efetivamente para o domínio dos conteúdos da minha área de conhecimento” (nota 10 = 47,5%, notas 8 ou 9 = 34,2%) e “O curso possibilita profundo conhecimento sobre o processo de aprendizagem do aluno” (nota 10 = 46,9%, notas 8 ou 9 = 32,1%).

O conhecimento do processo de ensino e aprendizagem é um aspecto primordial para exercer a docência, pois favorece uma intervenção pedagógica consciente que pode contribuir para o sucesso dos alunos. Vasconcelos (2011) esclarece que, por vezes, os professores não se implicam no fracasso escolar do aluno, mas que, no entanto, pesquisas têm demonstrado despreparo dos professores para lidar com conflitos em sala de aula e com alunos que demonstram não estar aprendendo. O autor esclarece que quando o professor tem uma boa formação didática e comprometimento, ele conhece as exigências básicas para a aprendizagem dos alunos, sendo capaz de recorrer a um grande leque de mediações que ajude os alunos a avançar.

A docência enquanto atividade técnica exige domínio de conhecimentos e habilidades necessários para ensinar na perspectiva de gerar aprendizagens nos alunos. Em outras palavras, para ser bom professor também é preciso competência técnica. Neste sentido, 80% dos alunos apontaram que estão plenamente satisfeitos com o curso em termos de conhecimentos e habilidades desenvolvidas. Vale dizer que 12,8% foram indiferentes e 7,2% discordaram. Com relação a adequação da matriz curricular para a formação de professores, 83,3% concordaram com a assertiva, sendo que 41% consideraram-na excelente (nota 10). Ainda, 84,6% concordaram com a assertiva “O curso me prepara sobre o como ensinar, isto é, como trabalhar didaticamente os conteúdos”, dando notas 10 (42,3%), 9 ou 8 (32,8%). Contudo, 6,2% discordaram com notas entre zero e quatro e 9,2% foram indiferentes.

Para Libâneo (2015), o futuro professor precisa aprender a organizar situações didáticas adequadas que, por meio do trabalho com os conteúdos, ajude os alunos em seu desenvolvimento. Esse entendimento nos faz pensar na importância da formação didática como caminho para a superação do descompasso entre o ensino e a aprendizagem.

Pensando na dimensão ética do trabalho docente, Rios (2011) argumenta que nem sempre se realiza uma reflexão ética na prática educativa, pois nem sempre se busca verificar e analisar a consistência dos valores e os fundamentos das ações. Para a autora, a ética é uma dimensão fundante de um trabalho docente competente e está presente na sala de aula quando a ação é orientada pelos princípios da justiça, do respeito e da solidariedade. Neste contexto, é interessante observar que mais da metade dos estudantes (53,4%) deram nota 10 para o item “O curso favorece fortemente o desenvolvimento de consciência ética para o exercício profissional”, sendo que o total de concordância chegou a 89,4%.

Ainda, Rios (2011) esclarece a articulação da dimensão ética com a dimensão estética, política e técnica, pontuando que esta última não pode ser tomada desvinculada dos contextos sociais e políticos, sob o risco de se criar uma visão tecnicista, pautada pela supervalorização da técnica e pela sua neutralidade.

Cordeiro (2017) aponta que uma das dimensões da relação pedagógica é a linguística. Esclarece que o trabalho educativo com os conteúdos se realiza através dos diferentes discursos produzidos pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No caso de cursos de licenciatura, a linguagem utilizada na sala de aula colabora para a formação dos futuros professores, que vão percebendo os diferentes modos de dizer de seus docentes para com seus alunos nas variadas situações cotidianas. Os professores elaboram a todo tempo diferentes atos linguísticos, seja oral ou escrito, sendo fundamental que a clareza e a coerência estejam presentes para gerar compreensão no seu interlocutor.

Deste modo, foi significativo perceber que 89,8% concordaram com o item: “O curso é fundamental para o desenvolvimento da minha capacidade de expressão (leitura, escrita, fala etc.)”, sendo que mais da metade dos que manifestaram concordância atribuiu nota 10 (55,5%). Por se tratar de um curso realizado na modalidade a distância, acreditamos que a leitura e a escrita são, principalmente, as modalidades mais trabalhadas (em função da constante necessidade de ler textos e mensagens dos colegas, bem como postar reflexões por escrito) e, portanto, com maiores chances de desenvolvimento. No entanto, sabemos que a fala também é relevante para a atuação de um professor na educação básica, sendo importante a sua inclusão em atividades, independente da modalidade pela qual se realiza a formação.

Gostaríamos de finalizar a análise deste construto refletindo sobre outros quatro itens.

Sabemos da importância de aprender a aprender para que seja possível construir conhecimento ao longo da vida, quando já não se está mais dentro de uma instituição formal e sob a supervisão de um docente. Uma vez que se alcance essa aprendizagem, o professor não se torna dependente do livro didático e de metodologias instrucionistas, mas é capaz de pesquisar a sua área de conhecimento e elaborar atividades desafiadoras e coerentes que desafiem os alunos a avançar, sem desconsiderar seus conhecimentos prévios relativos ao objeto de conhecimento com o qual interagem. Sobre este aspecto, 51,6% dos participantes desta pesquisa apontaram total concordância (nota 10) com o item “O curso me ajuda a

desenvolver capacidade de aprender permanentemente”, sendo o total de concordância igual a 90,7%.

Com relação ao item “O curso favorece aprendizagens sobre o uso crítico de tecnologias na prática docente”, 83,4% dos estudantes manifestaram concordância, sendo que 44,1% com notas 10. Garcia *et al* (2017) esclarecem que o modo como a tecnologia é utilizada viabiliza diferentes práticas sociais na formação, podendo ou reproduzir práticas tradicionais existentes no ensino presencial ou promover práticas sociais emancipatórias e críticas. Para Warschauer (2006) é importante que os professores favoreçam o letramento eletrônico do aluno, que vai além do simples manuseio do computador ou do ambiente virtual, mas significa a capacidade de compreensão, escrita, argumentação competentes. Para tanto, argumenta a necessidade de se proporcionar situações com uso de tecnologias que estimulem o pensamento de nível superior, que sejam cognitivamente exigentes para favorecer aprendizagens complexas.

Quando indagados se a instituição em que estudam promove eventos virtuais ou presenciais em suas áreas de conhecimento, tais como congressos, seminários, palestras etc., percebemos que a concordância existe, mas não é tão intensa quanto em relação aos demais itens aqui discutidos, uma vez que o total de concordância foi de 63,6%. Assim, foi significativa a porcentagem dos que discordaram (16,7%) e dos que indicaram indiferença (19,7%).

Morosini *et al* (2016) defende a necessidade da oferta de atividades que ampliem a base cultural da formação. Sabemos que a participação em momentos que vão além daqueles previstos em sala de aula podem contribuir para a ampliação dos horizontes formativos. Atividades não obrigatórias, sejam elas mais acadêmicas (como congressos, seminários, encontros etc.) ou mais culturais (como excursões à museus, teatros, dentre outros), podem contribuir para o estabelecimento de relações entre os conteúdos estudados em aula e a educação, a sociedade, a arte e a cultura. Tal movimento pode auxiliar os licenciandos a aprofundar conhecimentos, a construir outros, bem como pensar em novas possibilidades de atuação quando se tornarem professores da educação básica.

Santos *et al* (2011), Almeida *et al* (2000) e Terenzini, Pascarella e Blimling (1996) afirmam que a participação em atividades não obrigatórias promove benefícios como desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, aprendizagens de conteúdos específicos, maior

satisfação com o curso, dentre outros. No entanto, estes autores também alertam para o fato de que tais atividades, quando excessivas ou não relacionadas com a área do estudante, podem comprometer o tempo de estudo e prejudicar a aprendizagem.

Percebemos que a taxa de concordância também diminuiu para a assertiva: “Meu curso estimula a iniciação científica”: 15,7% dos estudantes discordaram e 19,3% apontaram indiferença ou o item não se aplica a sua realidade. Morosini *et al* (2016) e Brasil (2007) defendem a participação dos alunos em programas de iniciação científica (IC). Tais programas favorecem aos alunos de graduação a oportunidade de ampliar e aprofundar a formação acadêmica em determinada área de interesse mediante participação em projetos de pesquisa com a orientação de um professor pesquisador.

Fava-de-Moraes e Fava (2000) apontam alguns benefícios da iniciação científica: o desenvolvimento do conhecimento teórico-metodológico e das expressões oral e escrita; maior interação com o professor orientador; oportunidade de aprofundamento em uma área de interesse; aprendizagem de leitura crítica e analítica e do manuseio de referencial teórico, assim como a construção da habilidade de lidar com o novo sem entrar em pânico. No caso das licenciaturas, além dos benefícios já apontados, acreditamos que a IC pode ser uma oportunidade de desenvolvimento profissional, na medida em que, ao participar de projetos na área da educação, os estudantes poderão desenvolver conhecimentos tanto do campo científico quanto da área da educação, problematizando questões inerentes à prática docente e ao seu futuro local de trabalho.

Tabela 28 - Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do construto Corpo Docente

Item ou Assertiva	Em porcentagem			Média (0-10)	Desvio Padrão
	Discordância (0 – 4)	Indiferença (5 – 6)	Concordância (7 – 10)		
1. Os tutores (as) demonstram pleno domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.	8,4	15,0	76,6	2,68	0,62
2. Os tutores (as) participam ativamente das discussões nos fóruns, realizando intervenções, contribuições e orientações.	12,8	16,6	70,6	2,58	0,70
3. Os tutores (as) escrevem de forma muito clara as suas mensagens.	8,1	13,7	78,2	2,70	0,61
4. Os tutores (as) estimulam as relações humanas, favorecendo um clima agradável para aprender.	11,7	16,4	71,9	2,60	0,68

5. Os tutores (as) utilizam diferentes estratégias para conseguir se fazer entender pelos diferentes alunos.	12,0	18,4	69,6	2,58	0,69
6. Os feedbacks dos tutores são sempre significativos e ajudam a superar minhas dúvidas.	12,5	14,9	72,6	2,60	0,69
7. Meus tutores (as) estão sempre disponíveis para dúvidas que surgem na utilização do ambiente virtual.	10,9	15,5	73,6	2,63	0,67
8. Os tutores (as) incentivam constantemente os alunos a participarem efetivamente das tarefas e discussões durante o curso.	8,0	8,7	83,3	2,75	0,58
9. Sempre recebo rápido feedback dos tutores (até 24h).	19,2	18,6	62,3	2,43	0,79
10. Os tutores (as) propõem atividades adicionais para complementar a formação dos alunos.	17,0	20,4	62,6	2,46	0,76
11. Tenho acesso aos professores autores que elaboraram os materiais, podendo tirar dúvidas ou aprofundar algum assunto do meu interesse.	22,1	21,3	56,6	2,35	0,81
12. No início das disciplinas, o processo avaliativo é bem esclarecido.	9,5	11,0	79,4	2,70	0,63
13. Sempre tenho oportunidades de discutir com os tutores/professores sobre as situações do estágio.	12,5	21,5	66,0	2,54	0,70

Maggio (2001), Palloff e Pratt (2004) e Gaytan e McEwen (2007) abordam a importância do feedback em cursos a distância e argumentam que ele deve ser uma mensagem substancial, clara, precisa, que responda às questões levantadas pelos alunos e que aponte as contradições, quando estas se fizerem presentes nas reflexões dos alunos, ajudando-os a avançar. Neste sentido, o *feedback* não significa apenas “dar um retorno ao aluno”, mas, sobretudo, realizar intervenções significativas e coerentes, aproveitando a oportunidade para levar o estudante a aprofundar ou rever seus conhecimentos por meio da proposição de provocações reflexivas, análises e leituras.

Sobre a questão do feedback, boa parte dos sujeitos participantes da pesquisa (72,6%) manifestaram concordância com o item “Os feedbacks dos tutores são sempre significativos e ajudam a superar minhas dúvidas”, sendo 29,6% com nota 10, 30,9% com notas 9 ou 8 e 12,1% com nota 7. Porém, não podemos desconsiderar que para 12,5% o *feedback* não tem ocorrido de forma significativa e 14,9% indicaram indiferença.

Moore e Kearsley (2008) alertam para o fato de que o tutor precisa perceber quando deve enviar *feedback* pessoal ou para toda a turma e Chaney et al (2007) manifesta preocupação com o tempo, apontando como um de seus indicadores de qualidade da educação a distância, o rápido *feedback* fornecido pelo tutor. O quadro 10 aponta um número bastante

significativo de autores que se preocupam com esta questão do tempo do feedback e, compartilhamos desta preocupação, uma vez que os alunos possuem prazo para realização das tarefas, sendo o rápido feedback importante para que tenham condições de desenvolver plenamente suas atividades. Sobre este aspecto, os estudantes manifestaram um descontentamento considerável, pois 19,2% discordaram do item “Sempre recebo rápido feedback dos tutores (até 24h)”, sendo que 6,9% com nota zero. Ainda, 18,6% indicaram indiferença e 10,3% concordaram com nota 7, indicando concordância não muito forte.

Uma certa insatisfação também é observada com relação ao item “Os tutores (as) participam ativamente das discussões nos fóruns, realizando intervenções, contribuições e orientações”: 12,8% discordaram, 16,6% manifestaram indiferença ou não se aplica.

Enfatizamos que a ausência de *feedback* substancial pode favorecer uma construção errônea por parte do aluno, assim como desenvolver o sentimento de desânimo e desinteresse. Garcia (2013) esclarece que a motivação também está relacionada com o *feedback*, na medida em que, ao receberem mensagens de seu tutor, os alunos sentem sua presença e comprometimento e afastam o sentimento de desamparo e o desejo de desistir do curso. Deste modo, Palloff e Pratt (2004) entendem que uma das funções do tutor é atuar como um animador, motivando seus alunos a construir um ambiente agradável, a estudarem com maior empenho e profundidade, a se conhecerem e formarem uma comunidade virtual. Vale a análise de quatro itens sobre este aspecto:

“Os tutores (as) estimulam as relações humanas, favorecendo um clima agradável para aprender”. Apesar da maioria (71,9%) concordar com esta assertiva, 11,7% discordaram e 16,4% manifestaram indiferença. Dentre os que concordaram, 34,2% atribuíram nota 10, 27,4% notas 9 ou 8 e 10,3% nota 7.

“Os tutores (as) utilizam diferentes estratégias para conseguir se fazer entender pelos diferentes alunos”. Este item teve um número não muito alto de concordância (69,6%). Vale então destacar que 12% não concordaram e 18,4% manifestaram indiferença. Scalan (2003) argumenta que é preciso possibilitar diferentes caminhos de interação com os alunos. Neste mesmo sentido, Gaytan e McEwen (2007) apontam a importância de se utilizar diferentes estratégias (visual, áudio, sinestésico) para atender aos diferentes estilos de aprendizagem.

“Os tutores (as) incentivam constantemente os alunos a participarem efetivamente das tarefas e discussões durante o curso”. Trata-se de um item relevante relacionado à motivação dos estudantes, o que pode colaborar para o sucesso de suas aprendizagens. Deste modo, é interessante perceber que a grande maioria demonstrou satisfação (83,3%), sendo que 45,9% com nota 10 e 27,8% com notas 9 ou 8. Ainda, 8% discordaram e 8,7% manifestaram indiferença.

“Tenho acesso aos professores autores que elaboraram os materiais, podendo tirar dúvidas ou aprofundar algum assunto do meu interesse”. Foi significativa a quantidade de discordância com esse item (22,1%), sendo que 7,4% atribuíram nota zero. Ainda, 21,3% manifestaram “indiferença ou não se aplica à minha realidade”.

Sabemos que não são os tutores que elaboram os conteúdos e tarefas das disciplinas, mas sim os professores especialistas de cada área do conhecimento (professores autores das disciplinas). Berge (1995) acredita ser importante convidar estes professores para discutir conteúdos com os alunos e responder a dúvidas. Para Garcia (2013), não é importante apenas a relação entre especialistas e alunos, mas também entre professores autores das disciplinas e os tutores, os quais são os responsáveis pela mediação pedagógica. Para a autora, promover encontros presenciais e/ou virtuais entre esses dois profissionais para analisar e discutir a proposta de uma dada disciplina pode contribuir para maior apropriação dos tutores sobre os conteúdos e a proposta de formação, o que pode levar à efetivação de uma prática mais coerente com os ideais e objetivos da disciplina, em particular, e do curso, de maneira geral.

Quando questionados se os tutores (as) escreviam de forma muito clara as suas mensagens, 78,2% manifestaram concordância, sendo que 34,9% com nota 10. Para Gaytan e McEwen (2007), é basilar que os tutores ofereçam explicações claras e detalhadas para que os alunos possam se apropriar dos detalhes e compreender as explicações.

Dos sujeitos participantes desta investigação, 17% afirmaram que os tutores (as) não propõem atividades adicionais para complementar a formação dos alunos. Ainda, 20,4% foram indiferentes. Isto pode ocorrer pela falta de autonomia do tutor, já que a instituição pode determinar que somente os professores autores têm essa permissão. Outros fatores podem ser a falta de interesse em produzir atividades extras ou mesmo a falta de condição para tal produção, seja pela quantidade de tarefas e mensagens que precisam lidar no ambiente

virtual, seja pela falta de conhecimento sobre determinados conteúdos. Daí decorre a importância dos tutores serem bem formados, inicial e continuamente, bem como atuarem na área de formação a que pertencem.

Para o item “No início das disciplinas, o processo avaliativo é bem esclarecido”, boa parte dos alunos demonstraram satisfação, uma vez que 79,4% concordaram, atribuindo notas 10 (40,2%), notas 9 ou 8 (29,5%) e nota 7 (9,7%). Trata-se de um aspecto importante, pois informa ao aluno como ele será avaliado e, portanto, o que se espera dele, auxiliando-o na orientação da tarefa de ser estudante, ou seja, das atitudes e ações que devem ser empreendidas para que tenham sucesso em suas aprendizagens.

Por último, relembremos que a análise do construto “Formação Pedagógica” apontou satisfação dos alunos com relação ao estágio docente permitir práticas e intervenções efetivas na escola. No entanto, é relevante atentar para o fato de que essa satisfação diminui quando se trata da oportunidade de discutir com os tutores/professores sobre as situações do estágio, pois a quantidade de discordância é 12,5% e a quantidade de indiferença ou não se aplica à realidade é de 21,5%.

As oportunidades de discussão durante o processo formativo sobre as experiências que ocorrem na sala de aula e no contexto geral de trabalho favorecem a reflexão e a consciência crítica sobre a prática, bem como o confronto das ações cotidianas com as produções teóricas, permitindo a revisão de práticas e de teorias que as sustentam. Daí decorre a relevância dos modos como se organiza e concretiza a prática dos estágios nas instituições de ensino superior, pois ela possibilita aos estudantes melhor conhecimento do futuro campo profissional, aplicação e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, construção da identidade profissional, aprimoramento dos significados atribuídos às questões teóricas aprendidas na IES e análise do seu progresso, identificando pontos fortes e aqueles que precisam de maior desenvolvimento profissional e pessoal (ZABALZA, 2014).

Para Carvalho (2012) é necessário refletir e problematizar as observações dos estagiários sobre as ações docentes para que, a partir dos referenciais teóricos, tais observações sejam revestidas de significados, possibilitando a reflexão sobre a complexa relação entre o ato de ensinar de um professor e a aprendizagem dos alunos. Portanto, fica evidente as contribuições do estágio para a geração de novas aprendizagens, para o

aprimoramento da formação e para a promoção de práticas docentes comprometidas com o sucesso dos alunos na educação básica.

Tabela 29 - Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Estudantes

Item ou Assertiva	Em porcentagem			Média (0-10)	Desvio Padrão
	Discordância (0 – 4)	Indiferença (5 – 6)	Concordância (7 – 10)		
1. Sempre leio as referências complementares indicadas pelo material instrucional e/ou tutor.	9,9	17,7	72,4	2,62	0,65
2. Sempre converso com tutores para esclarecer dúvidas.	13,3	19,9	66,8	2,53	0,71
3. Estudo diariamente (conteúdos trabalhados nas disciplinas; tarefas; leituras etc.).	9,4	13,7	76,9	2,67	0,63
4. Sempre realizo as tarefas solicitadas com empenho e comprometimento.	1,9	5,6	92,5	2,91	0,35
5. Contribuo ativamente nas atividades em grupo.	4,6	8,8	86,6	2,82	0,49
6. Minhas tarefas estão sempre em dia.	4,6	7,4	88,0	2,83	0,48
7. Sou assíduo e pontual nos encontros/atividades presenciais.	2,9	7,5	89,6	2,87	0,41

Conforme já apontado na revisão da literatura, os estudantes também possuem responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem e qualidade da formação na EaD (MEYER, 2002). Para Sahin e Shelley (2008), a atitude, a motivação e a disposição dos estudantes são as chaves para o sucesso de qualquer programa de formação. Assim, vejamos como eles se percebem e implicam nesse processo de formação.

A análise deste construto indicou que a grande maioria (92,5%) dos estudantes consideram que sempre realizam as tarefas solicitadas com empenho e comprometimento. Dos que concordaram, 54,8% atribuíram nota 10. Também foi alta a concordância com o item “contribuo ativamente nas atividades em grupo” (86,6%), sendo que um pouco mais da metade escolheu a nota 10 (51,5%).

No entanto, parece-nos contraditório uma concordância tão alta com os itens acima elencados quando os dados sobre o perfil dos respondentes evidenciaram que 90,1% trabalham e que 60,4 % dos sujeitos relataram se dedicar aos seus cursos até 8 horas

semanais. Apenas 11,5% informaram que possuem 16h ou mais de dedicação semanal aos estudos. Por estes mesmos motivos, observamos com certo estranhamento a concordância significativa com os itens:

a) “Estudo diariamente (conteúdos trabalhados nas disciplinas; tarefas; leituras etc.)”, em que 29,6% concordaram com nota 10, 33,1% com notas 9 ou 8 e 14,2% com nota 7, totalizando 76,9%.

b) “Sempre leio as referências complementares indicadas pelo material instrucional e/ou tutor”, que obteve 72,4% de concordância, sendo 28,7% com nota 10, 30,7% com notas 9 ou 8 e 13% com nota 7. Sobre este último item nos indagamos sobre a possibilidade dos alunos não terem sido fiéis ao expressarem aquilo que, de fato, realizam ou se houve alguma incompreensão sobre o significado de “referências complementares”, na medida em que, tendo poucas horas de dedicação ao curso, seria bastante difícil realizar outras leituras além daquelas exigidas.

Um último item requer nossa atenção. Apesar de não se tratar de uma maioria, 13,3% discordaram da assertiva “Sempre converso com tutores para esclarecer dúvidas” e 19,9% indicaram indiferença. Há que se questionar porquê isso ocorre. Seria desinteresse dos alunos face à aprendizagem ou falta de oportunidade de diálogo entre tutor e aluno? Sabemos com Belloni (2009) da importância de se esclarecer dúvidas, orientar o aluno em seus estudos e assegurar respostas a indagações com relação aos conteúdos.

Tabela 30 -Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do construto Suporte Institucional

Item ou Assertiva	Em porcentagem			Média (0-10)	Desvio Padrão
	Discordância (0 – 4)	Indiferença (5 – 6)	Concordância (7 – 10)		
1. Os resultados da avaliação são discutidos com os alunos.	32,1	23,2	44,7	2,13	0,86
2. Minha instituição estimula a utilização de redes sociais para os alunos discutirem conteúdos do curso.	18,4	19,2	62,4	2,44	0,78
3. A estrutura de funcionamento da biblioteca atende às minhas necessidades de formação.	18,6	26,5	54,9	2,36	0,77
4. A secretaria online é muito eficiente no atendimento às minhas solicitações.	16,2	22,4	61,4	2,45	0,75
5. No início do curso, fui devidamente informado sobre os conhecimentos,	9,1	8,5	82,5	2,73	0,61

habilidades tecnológicas e comprometimento necessários para o sucesso da aprendizagem a distância.					
6. No início do curso, recebi informações sobre os objetivos, organização, material instrucional, processo de avaliação, utilização do ambiente virtual etc.	6,7	7,5	85,8	2,79	0,54
7. Minha instituição sempre estimula os estudantes a atuarem como representantes em órgãos colegiados (conselhos, colegiado de curso, diretoria estudantil etc.)	17,9	30,2	51,9	2,34	0,76
8. A coordenação do curso disponibiliza momentos de atendimento online adequados às necessidades dos alunos.	14,8	17,5	67,7	2,53	0,73
9. Meu polo presencial possui biblioteca com acervo atualizado e adequado ao meu curso.	25,0	28,6	46,4	2,21	0,81
10. Meu polo presencial possui laboratórios didáticos para atividades práticas que atendem plenamente às necessidades do curso.	27,4	28,9	43,8	2,16	0,82
11. Meu polo presencial possui laboratórios de informática adequados à quantidade de alunos e necessidades do curso.	16,5	17,5	65,9	2,49	0,76

Autores como Meyer (2002), Chaney *et al* (2007) e Palloff e Pratt (2004) indicam a importância da organização do curso estar clara para os estudantes desde o seu início, assim como informações sobre recursos tecnológicos, conhecimentos, pré-requisitos e habilidades tecnológicas que serão necessários. Sobre estes aspectos, os participantes desta pesquisa demonstraram significativa satisfação:

82,5% concordaram com o item “No início do curso, fui devidamente informado sobre os conhecimentos, habilidades tecnológicas e comprometimento necessários para o sucesso da aprendizagem a distância”, sendo que 49,8% com nota 10, 27,8% com notas 9 ou 8 e 4,8% com nota 7.

85,8% concordaram com a assertiva “No início do curso, recebi informações sobre os objetivos, organização, material instrucional, processo de avaliação, utilização do ambiente virtual etc.”, sendo que, dentre estes, mais da metade atribuiu a nota 10 (54,2%).

Já sobre a questão da infraestrutura oferecida pela instituição, a satisfação entre os alunos diminui, como mostra a análise dos próximos seis itens.

É significativo atentar para o fato de que 18,6% discordaram do item “A estrutura de funcionamento da biblioteca atende às minhas necessidades de formação” e 26,5% foram

indiferentes. Já para o item “Meu polo presencial possui biblioteca com acervo atualizado e adequado ao meu curso”, 25% discordaram e 28,6% manifestaram indiferença ou não se aplica à realidade. Vale destacar que, dentre os que discordaram, 13,6% escolheram a nota zero. É preocupante observar esses dados, pois o acesso à literatura é fundamental para viabilizar à produção do conhecimento.

Quando questionados se a secretaria online era muito eficiente no atendimento às solicitações, 61,4% concordaram. No entanto, é significativa a parcela que discordou (16,2 %) e a que foi indiferente (22,4 %).

67,7% concordou com a assertiva “A coordenação do curso disponibiliza momentos de atendimento online adequados às necessidades dos alunos. Ainda, 14,8% discordaram e 17,5% foram indiferentes.

Foi significativa a porcentagem de discordância (27,4%) para o item “Meu polo presencial possui laboratórios didáticos para atividades práticas que atendem plenamente às necessidades do curso”, sendo que destes, 15,4% atribuíram nota zero. Ainda, 28,9% indicaram indiferença ou não se aplica à realidade.

65,9% concordaram com o item “Meu polo presencial possui laboratórios de informática adequados à quantidade de alunos e necessidades do curso”, sendo que 34,3% com nota 10 e 23,7% com notas 9 ou 8. Contudo, 16,5% manifestaram insatisfação e 17,5% indiferença ou que não se aplica à realidade.

De maneira geral, como já evidenciado, a literatura aponta que muitos cursos a distância não contam com a devida infraestrutura, planejamento e aparato tecnológico adequado, o que pode prejudicar a possibilidade de realização de boas práticas formativas (FREITAS, 2007; DOURADO, 2008; GATTI; BARRETTO, 2009; GARCIA, 2009; SCHNITMAN, 2010; GARCIA, 2013; GATTI, 2014).

Os referenciais de qualidade para a educação superior a distância, definidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007), possui como um de seus elementos a questão da existência de espaço para representação de estudantes, em órgãos colegiados de decisão. Quando indagados se a instituição sempre estimula os estudantes a atuarem como representantes em órgãos colegiados (conselhos, colegiado de curso, diretoria estudantil etc.), 17,9% discordaram, sendo que 10% com nota zero e 30,2% indicaram indiferença ou não se

aplica à realidade. Este parece ser um aspecto que ainda precisa ser melhor pensado e trabalhado em instituições que oferecem cursos a distância, pois favorece a participação efetiva, o comprometimento, o exercício da consciência crítica diante de direitos e deveres, a tomada de decisões, a prática democrática e a formação para o exercício da cidadania.

Ainda, gostaríamos de finalizar a análise deste construto discutindo o posicionamento dos participantes desta pesquisa em relação ao item “Os resultados da avaliação são discutidos com os alunos”. A maior porcentagem de insatisfação se deu nesta assertiva, em que 32,1% manifestaram discordância, sendo que 16,7% com nota zero e 23,2% escolheram a opção de indiferença ou não se aplica à realidade.

Algumas instituições de educação superior possuem em seus projetos político-pedagógicos o estabelecimento de ações voltadas para a reflexão sobre os resultados da avaliação da aprendizagem. Inclusive, algumas delas exigem que os docentes reservem uma ou mais aulas para que seja promovido junto aos alunos um momento de discussão e reflexão sobre a tarefa avaliativa realizada, entendendo que esse momento pode ser relevante para retomadas de conteúdos importantes, bem como para esclarecimento de dúvidas que os alunos possam apresentar.

Ainda que certas instituições não prevejam em sua proposta de formação esta ação, ela pode ser realizada pelos professores quando estes concebem a avaliação em seu aspecto formativo, ou seja, quando a concebem como um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno (FREITAS *et al*, 2009). Com este mesmo entendimento, Gaytan e McEwen (2007) destacam a importância da avaliação para a promoção do sucesso da aprendizagem do aluno e sua complexidade de realização no campo da EaD.

Tal complexidade é discutida por Garcia (2013). Segundo a autora, quando não há suporte institucional para o desenvolvimento da avaliação formativa, torna-se bastante difícil o tutor realizar uma prática avaliativa centrada na aprendizagem do aluno, pois uma organização institucional burocrática e tradicional, que concebe a avaliação como prática classificatória, de atribuição de notas, não considera o tempo de aprendizagem. Dito de outra forma, diante dos prazos a cumprir e de um calendário fechado e pré-programado, o tutor não consegue, muitas vezes, desenvolver uma avaliação formativa, centrada no aluno, com retomadas de conteúdos em que os estudantes apresentaram dificuldades, o que impede a oportunidade dos alunos refletirem e reelaborarem seus conhecimentos e crenças.

Por outro lado, se o tutor entender que avaliar significa quantificar, verificar acertos e erros e atribuir uma nota final, não terá a preocupação de realizar retomadas, de trabalhar em cima das dificuldades dos alunos. Ao contrário, “estará contribuindo para a manutenção de uma cultura avaliativa tradicional e sua prática poderá servir como (mau) modelo para as ações avaliativas dos futuros professores” (GARCIA, 2013). Diante do exposto, percebemos a importância da concepção de avaliação vigente na proposta pedagógica de cursos de licenciatura, do suporte institucional, do desenvolvimento profissional dos tutores e do sentido da formação presente em projetos e programas de EaD.

Tabela 31 -Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Tecnologia e Suporte Tecnológico

Item ou Assertiva	Em porcentagem			Média (0-10)	Desvio Padrão
	Discordância (0 – 4)	Indiferença (5 – 6)	Concordância (7 – 10)		
1. Sempre recebo rápido feedback para problemas de ordem técnica (até 24h).	24,4	24,3	51,2	2,27	0,82
2. As ferramentas do ambiente virtual são de fácil utilização.	3,9	7,4	88,8	2,85	0,45
3. Os feedbacks para problemas de ordem técnica de fato atendem ao que foi solicitado.	12,5	22,0	65,5	2,53	0,70
4. O ambiente virtual do meu curso possui um layout simples e objetivo, o que facilita a localização de conteúdos, atividades e a navegação pelos hiperlinks.	5,7	7,5	86,8	2,81	0,51
5. As tecnologias utilizadas no curso são eficientes e atendem plenamente às necessidades das disciplinas.	6,9	12,4	80,8	2,74	0,57

A análise do construto Tecnologia e Suporte Tecnológico mostrou que os estudantes que participaram desta pesquisa estão, em geral, satisfeitos com relação às tecnologias utilizadas no curso, sobretudo, com o manuseio das ferramentas e layout do ambiente virtual.

Em “As ferramentas do ambiente virtual são de fácil utilização”, 88,8% concordaram, sendo que 51,1% atribuíram nota 10 e 30,1% notas 9 ou 8. Apenas 3,9% discordaram e 7,4% manifestaram indiferença.

86,8% concordaram com o item “O ambiente virtual do meu curso possui um layout simples e objetivo, o que facilita a localização de conteúdos, atividades e a navegação pelos hiperlinks”, sendo que destes, 50,1% com nota 10. A porcentagem de discordância foi de 5,7% e de indiferença 7,5%.

Quando indagados se as tecnologias utilizadas no curso são eficientes e atendem plenamente às necessidades das disciplinas, a maioria concordou (80,8%), no entanto, não tão fortemente quanto nos dois itens anteriores: nota 10 (37,7%), notas 9 e 8 (32,2%) e nota 7 (10,8%).

Para Meyer (2002), Harroff e Valentine (2006), Sahin e Shelley (2008) e Shelton e Isernhagen (2012) é importante que o ambiente virtual tenha design construtivo, facilitando o acesso aos conteúdos, a utilização de ferramentas e a interação entre os alunos e entre estes e tutores, bem como com os demais envolvidos no curso.

Com relação ao suporte técnico recebido, os estudantes demonstram uma satisfação mais comedida, como podemos observar a seguir.

24,4% dos estudantes discordaram da assertiva “Sempre recebo rápido feedback para problemas de ordem técnica (até 24h) ” e 24,3% foram indiferentes. Entre os que concordaram, 19,9% atribuíram nota 10, 20,8% notas 9 ou 8 e 10,5% nota 7.

O item “Os feedbacks para problemas de ordem técnica de fato atendem ao que foi solicitado” obteve 65,5% de concordância, sendo nota 10 (25,8%), notas 9 ou 8 (25,6%) e nota 7 (14,1%). Ainda, vale apontar que 12,5% discordaram do item e 22% foram indiferentes.

Um grande número de autores, como Chaney *et al* (2007), Harroff e Valentine (2006), Shelton e Isernhagen (2012), dentre outros, argumentam que é fundamental oferecer rápido e eficiente suporte tecnológico aos estudantes. Como evidenciado, os dados mostraram uma certa insatisfação dos alunos com a eficiência e com o tempo de espera pelo suporte tecnológico. Como em um curso a distância a mediação pedagógica e a interação ocorrem por meio das tecnologias, torna-se imprescindível seu bom funcionamento e qualidade. Assim, entendemos que as dúvidas e os problemas de natureza tecnológica devem ser resolvidos com rapidez e efetividade para que os estudantes não sejam prejudicados em seus processos de aprendizagem.

Tabela 32 -Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Material Didático

	Em porcentagem			Média (0-10)	Desvio Padrão
	Discordância (0 – 4)	Indiferença (5 – 6)	Concordância (7 – 10)		
1. O material didático apresenta indicações de leituras complementares.	5,4	10,3	84,3	2,79	0,52
2. As atividades propostas nas disciplinas sempre favorecem a ação prática como professor.	10,2	15,6	74,2	2,64	0,65
3. O material didático de cada disciplina apresenta claramente os objetivos de aprendizagem.	6,5	8,4	85,1	2,79	0,54
4. A apresentação gráfica do material didático é atraente.	11,5	16,9	71,6	2,60	0,68
5. As tarefas propostas no material são desafiadoras e adequadas aos conteúdos.	6,5	12,5	81,0	2,75	0,56
6. O material didático do curso proporciona acesso a conhecimentos atualizados e relevantes para a minha área de formação.	6,2	9,2	84,6	2,78	0,54
7. Os vídeos sempre colaboram para o entendimento dos conteúdos trabalhados.	7,3	12,5	80,3	2,73	0,58
8. Os vídeos são bem elaborados, de fácil compreensão.	9,4	12,3	78,3	2,69	0,63
9. O material didático do curso possui linguagem clara, facilitando a compreensão dos conteúdos.	6,7	11,6	81,7	2,75	0,56
10. As tarefas/atividades propostas no material didático contribuem significativamente para a minha aprendizagem dos conteúdos.	5,7	10,3	84,1	2,78	0,53

De maneira geral, a tabela 32 evidencia que os estudantes avaliaram positivamente a qualidade do material didático utilizado em seus cursos. A seguir, apresentamos mais detalhes do posicionamento dos alunos frente aos itens sobre a estruturação do material.

Em “A apresentação gráfica do material didático é atraente”, 71,6% dos alunos concordaram com essa assertiva, sendo 29,8% com nota 10, 30,7% com notas 9 ou 8 e 11,1% com nota 7. Ainda, 11,5% discordaram e 16,9% foram indiferentes.

81,7% concordaram com o item “O material didático do curso possui linguagem clara, facilitando a compreensão dos conteúdos”. A porcentagem de nota 10 foi 39%. Ainda, 6,7 discordaram e 11,6% foram indiferentes.

Grande parte dos estudantes (84,3%) concordaram com o item “O material didático apresenta indicações de leituras complementares”, sendo que 48% com nota 10,

27,6% com notas 9 ou 8 e 8,7% com nota 7. Sobre este aspecto, é de causar certo estranhamento constatar que 5,4% discordaram e 10,3% escolheram a opção de indiferença ou não se aplica, uma vez que é fundamental ter acesso à bibliografia complementar, pois os materiais didáticos sozinhos não conseguem dar conta de todos os conhecimentos das diferentes áreas do saber e devem servir como referência, como um ponto de partida, encorajando novas leituras e pesquisas.

85,1% concordaram com a assertiva “O material didático de cada disciplina apresenta claramente os objetivos de aprendizagem”. Destes, 42,7% atribuíram nota 10. Ainda, 6,5% discordaram e 8,4% foram indiferentes. Os referenciais de qualidade (BRASIL, 2007) sugerem a criação de um guia para cada disciplina que aponte as competências cognitivas, habilidades e atitudes que o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade. Consideramos que o material didático impresso na educação a distância precisa esclarecer aos alunos, além dos objetivos de ensino, quais são os objetivos de aprendizagem, ou seja, o que se espera que eles alcancem ao final de uma dada disciplina, para que tenham condições de acompanhar e avaliar seu processo de aprendizagem.

Quando questionados se o material didático do curso proporcionava acesso a conhecimentos atualizados e relevantes para a sua área de formação, 84,6% concordaram, sendo que 45,8% com nota 10. O número de discordâncias foi de 6,2% e de indiferença foi de 9,2%. Na visão de Castanho e Castanho (2012), é fundamental que os saberes a serem ensinados sejam constantemente revisados, para que o conteúdo não venha a se tornar banalizado. Por este motivo, os autores defendem a institucionalização da revisão periódica do conteúdo do ensino, como caminho para manter sua qualidade.

Sobre os vídeos disponibilizados aos alunos durante seu processo formativo, 78,3% afirmaram que eles eram bem elaborados, de fácil compreensão (37,8% deram nota 10, 30,8% as notas 9 e 8 e 9,7% a nota 7. No entanto, 9,4% discordaram da assertiva e 12,3% foram indiferentes. Ainda, 80,3% concordaram com o item “Os vídeos sempre colaboram para o entendimento dos conteúdos trabalhados”, sendo que 40,7% com nota 10, 31,1% com notas 9 ou 8 e 8,5% com nota 7. A porcentagem de discordância foi igual de 7,3% e de indiferença foi de 12,5%.

Questionando o material didático com relação às atividades que são propostas aos estudantes, pode-se perceber que grande parte demonstrou satisfação:

Em “As tarefas propostas no material são desafiadoras e adequadas aos conteúdos”, 81% concordaram com a assertiva, sendo que 35,2% com nota 10, 33,3% com notas 9 ou 8 e 12,5% com nota 7. Ainda, 6,5% discordaram e 12,5% foram indiferentes. Acreditamos que é preciso atentar para a qualidade das tarefas propostas na EaD para que se constituem em momentos de aprendizagem. Para tanto, é preciso considerar aspectos como nível de dificuldade, clareza e adequação aos temas e conteúdos trabalhados.

74,2% concordaram com o item “As atividades propostas nas disciplinas sempre favorecem a ação prática como professor”. Contudo, 10,2% dos estudantes discordaram e 15,6% foram indiferentes. Por fim, 84,1% concordaram com o item “As tarefas/atividades propostas no material didático contribuem significativamente para a minha aprendizagem dos conteúdos”. Vale dizer que 5,7% discordaram e 10,3% foram indiferentes.

A questão da produção do material didático em cursos a distância está presente nos referenciais de qualidade da EaD propostos pelo MEC e nos itens do instrumento de avaliação do SINAES. Certamente, qualquer curso precisa se preocupar com a questão do material didático, no entanto, na educação a distância, ele ocupa um espaço ainda maior, pois a sua produção precisa considerar que, neste contexto de formação, diferentes sujeitos, localizados geograficamente em locais distintos, terão acesso a este material por meio de um ambiente virtual sem o apoio presencial de um professor (PRETI, 2013).

Neste sentido, Neder (2009) argumenta que a elaboração de diferentes materiais para cursos na EaD (impresso, audiovisual ou multimídia) exige pensar o público alvo e os seus diferentes contextos, sendo fundamental que as ideias, conceitos e objetivos nele presentes estejam muito claros. Sá (2008), por sua vez, aponta que o material didático impresso e sua estruturação devem considerar que os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não estarão presentes face-a-face e propõe que cada unidade didática contenha um texto introdutório, indicação de leituras complementares, número coerente de tarefa solicitadas, orientação para pesquisa, bem como seja visualmente atrativo e constituído por uma linguagem, ao mesmo tempo, científica e dialógica.

A pesquisa realizada por Pereira e Pinto (2013) revelou que os estudantes de um curso de licenciatura a distância indicaram que o material didático impresso e a mídia CD facilitavam a compreensão dos conteúdos, bem como a presença de imagens e vídeos. Ainda, os autores relataram que os estudantes apontaram os melhores materiais didáticos como sendo

aqueles que contêm clareza, movimentos, sons e que são atraentes. Deste modo, cabe retomar, rapidamente, algumas características que os materiais devem possuir segundo os referenciais de qualidade (BRASIL, 2007): guia geral do curso; guia de cada disciplina; unidade entre os conteúdos trabalhados; promoção da interação, atualização permanente, indicação de bibliografia complementar e estruturação em linguagem dialógica.

Preti (2013) discute a questão da dialogicidade e se apoia em Freire (2005) para defender sua importância nos materiais didáticos em cursos a distância. Para o autor, o texto impresso deve trazer a possibilidade de diálogo, de interação entre autor e leitor, favorecendo a reflexão, o questionamento, a análise crítica. Esclarece que a simples existência no texto dos termos “caros alunos”, “agora é com você” etc. não caracteriza dialogicidade, uma vez que esta se constitui, fundamentalmente, pela comunicação entre leitor e autor, pelo diálogo entre esses dois atores via texto.

Ainda, gostaríamos de destacar que um outro aspecto que torna complexa a produção do material didático é o fato de que, na educação a distância, ele ser de responsabilidade de uma equipe multidisciplinar, formada por diferentes profissionais da área da pedagogia, das TIC e das áreas específicas do conhecimento (PEREIRA; PINTO, 2013; BRASIL, 2007). Deste modo, consideramos vital que os diferentes profissionais trabalhem em sincronia e colaborativamente, para que os ideais de formação do projeto do curso e os objetivos inicialmente previstos para uma dada disciplina estejam presentes nos diferentes materiais didáticos, bem como para que eles sejam produzidos considerando-se as especificidades da educação a distância.

Tabela 33 -Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Processo de ensino e aprendizagem

Item ou Assertiva	Em porcentagem			Média (0-10)	Desvio Padrão
	Discordância (0 – 4)	Indiferença (5 – 6)	Concordância (7 – 10)		
1. Nas diferentes disciplinas, sempre há oportunidades para os estudantes superarem dificuldades de aprendizagem.	7,5	16,4	76,1	2,69	0,60
2. Recebo orientação adequada para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso (TCC).	14,9	26,3	58,8	2,44	0,73

3. O curso sempre oferece atividades diversificadas (individual, em grupo, seminários, debates, etc.).	9,5	13,3	77,2	2,68	0,64
4. Há sempre oportunidades de utilização de ferramentas síncronas (salas de bate-papo, videoconferência) para interação com tutor.	17,1	17,9	65,0	2,48	0,76
5. Os prazos para a realização das tarefas são adequados.	13,5	15,6	70,9	2,57	0,71
6. O processo de avaliação é coerente com os objetivos e conteúdos trabalhados.	9,2	13,5	77,3	2,68	0,63
7. Percebo articulação entre as disciplinas do curso.	5,6	9,0	85,5	2,80	0,52

Os referenciais de qualidade para a educação superior a distância definidos pelo MEC (BRASIL, 2007) propõe que haja uma unidade entre os diferentes conteúdos trabalhados. Preti (2013) também defende essa articulação, argumentando a favor de que professores de áreas afins dialoguem para pensarem os conteúdos e conexões de suas disciplinas, tendo como eixo norteador o projeto pedagógico do curso.

Sobre este aspecto, 85,5% dos estudantes que participaram desta pesquisa concordaram com o item “Percebo articulação entre as disciplinas do curso”, sendo que 43,6% com nota 10. Ainda, 5,6% apontaram indiferença e 9% discordaram. A percepção de articulação entre as disciplinas por parte dos alunos é importante, podendo indicar o cuidado na elaboração do material didático, bem como que eles estão conseguindo enxergar e estabelecer relações, conexões entre diferentes conteúdos.

A análise de um outro item revelou insatisfação de uma quantidade considerável de alunos quanto ao recebimento de orientação para a realização do trabalho de conclusão de curso. 14,9% dos estudantes discordaram da assertiva: “Recebo orientação adequada para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)” e 26,3% apontaram indiferença ou não se aplica.

Acreditamos que o TCC é uma oportunidade para o aluno aprofundar conhecimentos sobre um determinado tema, bem como iniciar a aprendizagem sobre os procedimentos de realização de uma pesquisa. Essa atividade faz parte do processo de contribuição para a formação científica do aluno, para o desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais, para o pensar e agir frente aquilo que ainda não se conhece. O artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores (DCN) define que:

A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (BRASIL, 2015, p. 5).

Assim, pensamos que o TCC e disciplinas relacionadas com o trabalho científico possibilita ao aluno iniciar o processo de aprendizagem sobre pesquisa, ou seja, sobre os modos de investigar e criar um corpo de conhecimentos sobre um dado assunto. Tal processo viabiliza a consciência da necessidade de estudo sistematizado para se poder ir além de entendimentos superficiais e imediatos na compreensão de uma realidade investigada.

Quando indagados se os prazos para a realização das tarefas são adequados, 13,5% dos estudantes discordaram e 15,6% foram indiferentes. Contudo, 30% optaram pela nota 10, 28,2% pelas notas 9 ou 8 e 11,9% pela nota 7. Stewart, Hong e Strudler (2004) argumentam que é importante oferecer prazos razoáveis para a realização das tarefas, bem como orientar e esclarecer exatamente o que se espera em cada uma delas para que os alunos tenham condições e tempo hábil de realização.

Pensando na relevância do engajamento dos alunos nas tarefas, Palloff e Pratt (2004) propõem o uso de diferentes tipos de atividades para atender aos diferentes estilos de aprendizagem e para incentivar a participação de todos. Desta forma, diante do item: “O curso sempre oferece atividades diversificadas (individual, em grupo, seminários, debates, etc.) ”, 9,5% discordaram e 13,3% manifestaram indiferença. No entanto, boa parte concordou (77,2%), sendo 38,9% com nota 10, 29% com notas 9 ou 8 e 9,3% com nota 7.

Ward, Peters e Shelley (2010) e o documento Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) defendem a importância de momentos síncronos para promover e viabilizar interação entre professores, tutores e estudantes. O especialista 2 também apontou em sua resposta ao questionário que considera fundamental para a garantia da permanência de alunos a existência de momentos de comunicação síncronos. Acreditamos que, sobretudo em cursos totalmente a distância, a comunicação síncrona pode colaborar para o sentimento de pertencimento e para a motivação dos estudantes. Neste sentido, é um pouco preocupante observar que 17,1% dos estudantes que participaram desta pesquisa discordaram do item: “Há sempre oportunidades de utilização de

ferramentas síncronas (salas de bate-papo, videoconferência) para interação com tutor” e 17,9% escolheram a opção indiferente ou não se aplica. O total de concordância foi de 65%.

Percebemos concordância (76,1%) em relação ao item: “Nas diferentes disciplinas, sempre há oportunidades para os estudantes superarem dificuldades de aprendizagem”, sendo que 29,1% dos estudantes atribuíram a nota 10, 36,2% as notas 9 ou 8 e 10,8% a nota 7. A porcentagem de discordância foi de 7,5% e de indiferença foi 16,4%.

A pesquisa de Garcia (2013) revelou que muitos tutores de cursos de formação de professores a distância verificavam a quantidade e regularidade de acesso dos alunos no ambiente virtual, mas que boa parte deles não oferecia a oportunidades do aluno repensar suas tarefas e refazê-las. Sabemos, como já evidenciado, que isso pode ocorrer pela concepção de avaliação presente no processo formativo e pela organização e gestão do curso que, ao estabelecer prazos rígidos de entrega de notas de atividades e ao exigir a realização de grande quantidade de tarefas, impossibilita ao tutor a efetivação de uma prática mais progressista, dialógica e centrada na aprendizagem dos alunos. Assim, muitas dúvidas dos estudantes podem não serem sanadas por conta de uma gestão de curso tradicional e burocrática. Há, no entanto, que se considerar também as concepções e práticas do tutor sobre a questão da avaliação e da aprendizagem.

Um último item deste construto a ser analisado é: “O processo de avaliação é coerente com os objetivos e conteúdos trabalhados”. Para 77,3% dos estudantes a resposta foi positiva, de concordância, sendo que 32,8% atribuíram a nota 10. A porcentagem de discordância foi de 9,2% e de indiferença foi de 13,5%. Assim, percebemos satisfação por boa parte dos alunos quanto à coerência daquilo que está sendo avaliado. Ainda, paralelamente aos itens da escala, foi oferecida aos estudantes uma questão com o objetivo de se conhecer os principais instrumentos de avaliação e a intensidade com que eles eram utilizados no curso. Abaixo, apresentamos uma tabela com estes dados.

Tabela 34 -Frequência dos instrumentos de avaliação utilizados nos cursos de licenciatura a distância

Instrumento de avaliação	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre	Total
Prova de múltipla escolha	16,3%	20,8%	23,1%	17,9%	21,8%	100%
Prova com questões dissertativas	3,6%	3,5%	11,2%	28,1%	53,6%	100%

Seminário	20,3%	18,7%	29,3%	17,8%	13,9%	100%
Atividade individual	1,1%	6,6%	12,5%	25,8%	54,0%	100%
Atividade em grupo	7,6%	10,1%	25,1%	27,5%	29,7%	100%
Debates no fórum	1,9%	3,8%	11,8%	22,0%	60,6%	100%
Autoavaliação	17,9%	14,0%	17,6%	11,4%	39,1%	100%

Morosini *et al* (2016) defendem o uso de diferentes processos e múltiplos tempos na aferição da aprendizagem. Stewart, Hong e Strudler (2004) também se posicionam a favor de diferentes atividades avaliativas (testes, questionários, ensaios, apresentações, etc.) para contribuir na aprendizagem do aluno sobre o assunto discutido. Por sua vez, Grego (2013) argumenta a favor do uso de diferentes instrumentos de avaliação, em especial, de orientação qualitativa (debates, autoavaliação, etc.).

Certamente, diferentes instrumentos colaboram para uma melhor compreensão dos caminhos trilhados pelos alunos em seus processos de aprendizagem e também permite que eles expressem seus conhecimentos de diferentes maneiras, o que pode colaborar para atender os diferentes estilos de aprendizagem, bem como para desenvolver aqueles estilos que os alunos apresentam maiores dificuldades. Assim sendo, tomamos a avaliação como um processo e como momentos (no plural) que, para além de ser um movimento de atribuição de notas, se constituem em momentos de aprendizagem e de reflexão, tanto para os alunos quanto para os professores e tutores.

Giroux (1997, p. 71), fundamentado nas ideias de Paulo Freire sobre diálogo e democratização das relações sociais, se refere à avaliação como dialógica “porque ela envolve um diálogo entre estudantes e professores sobre os critérios, função e consequências do sistema de avaliação”. Em função disso, acreditamos com Gadotti (2013) que a avaliação precisa ser dialógica e conduzir a intervenções pedagógicas conscientes e fundamentadas, contribuindo, desta forma, para o diálogo entre professores e alunos e para a superação de dificuldades de aprendizagem.

Posto isto, concordamos com Luckesi (2003) quando afirma que mais importante que constatar resultados é tomar decisões a respeito do que será feito no momento a seguir. Para o autor, a avaliação é um juízo de qualidade que emitimos sobre dados relevantes, tendo

sempre em vista uma tomada de decisão. Neste mesmo sentido, Castanho e Castanho (2012) pontua que a avaliação deve servir como um recurso que esclarece ao professor, em seu itinerário pedagógico, o quanto e de que forma se caminhou com a intenção de orientar os próximos passos da caminhada. Assim, entendemos que os usos que fazemos dos resultados da avaliação revelam nossa concepção sobre avaliação, sobre o papel do professor e sobre educação.

A tabela 34 revela que três atividades avaliativas estão presentes com maior frequência no universo dos cursos de licenciatura a distância dos participantes da pesquisa, a saber: debates no fórum, atividade individual e prova com questões dissertativas, respectivamente. Já aquelas com menor frequência são: seminário, autoavaliação e prova de múltipla escolha.

É interessante notar que, ao contrário do que pode estar no imaginário de muitas pessoas, a prova de múltipla escolha não foi o principal instrumento apontado pelos alunos em seus processos avaliativos. Ou seja, em cursos a distância de formação de professores não ocorre uma avaliação simplista, que visa à rápida correção de provas e atividades, desconsiderando processos e instrumentos mais qualitativos. A prova disto é o fato dos debates nos fóruns e as provas com questões dissertativas estarem bastante presentes. Por outro lado, há atividades importantes que poderiam ocorrer com mais frequência, como é o caso do seminário e da autoavaliação.

Para Demo (2009) é relevante propor trabalhos de diferentes naturezas durante o processo formativo, tanto em grupo como individuais. O autor também enfatiza a importância da realização de seminários, por se tratar de uma atividade estritamente construtiva, que permite aprendizagem de conteúdos e sua socialização. De fato, em cursos totalmente a distância torna-se mais difícil a realização desse tipo de atividade.

Sobre a questão de trabalhos em grupo e individuais, Gatti (2010) apontou, em sua pesquisa baseada em dados do questionário socioeconômico do ENADE, que os alunos do curso de Pedagogia passam por muitas experiências de trabalho em grupo e poucas de avaliação individual e que nas demais licenciaturas, as provas escritas são a modalidade de avaliação mais empregada. No entanto, a tabela 34 demonstrou que os alunos dos cursos de licenciatura a distância envolvidos nesta pesquisa têm participado bastante em atividades individuais e debates no fórum, inclusive os da Pedagogia.

Quanto à autoavaliação, pode-se pensar sobre os benefícios que ela pode produzir no processo de aprendizagem dos alunos quando bem conduzida. Para Régnier (2002), autoavaliação é um processo cognitivo complexo no qual um indivíduo avalia por si mesmo e para si uma produção ou ação da qual ele é o autor ou, ainda, suas capacidades, competências, gostos e performances. Para o autor, a autoavaliação colabora para o aluno refletir sobre seus processos e resultados, identificando pontos de progressão e pontos que necessitam de mais dedicação e estudo para avançar.

Entendemos que o professor ocupa papel importante no processo de autoavaliação em decorrência de, ao menos, dois fatores: (1) colaborar para que o aluno adquira e desenvolva o hábito e a capacidade de se autorregular (2) oferecer considerações substanciais aos alunos, favorecendo que estes tenham elementos para pensar à respeito de seu processo de aprendizagem, bem como para realizar comparações entre o seu próprio julgamento e as apreciações do professor e os objetivos de aprendizagem propostos na disciplina.

Acreditamos que a construção de portfólios pode colaborar para que o aluno realize uma autoavaliação mais acurada, com maiores condições de compreender e analisar o processo percorrido como um todo, processo este que também deve interessar aos docentes, enquanto profissional que busca entender o desenvolvimento, as dificuldades e as necessidades de seus alunos. Shores e Grace (2001, p.7) definem portfólio como “uma forma diagnóstica e contínua de avaliação e acompanhamento de um trabalho desenvolvido”. Na mesma direção, Santos (2011, p. 107) define como “um conjunto das produções ou ainda de documentos, atividades que demonstram o progresso da aprendizagem, permitindo ao produtor o acompanhamento de suas produções”. Na visão de Bitencourt (2010), a utilização de portfólios em cursos de formação de professores é relevante como um instrumento de avaliação tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, na medida em que insere a reflexão como fio condutor do processo de aprendizagem da docência. Portanto, o trabalho com portfólio em cursos a distância não pode significar o simples depósito de atividades na ferramenta “Portfólio”, presente em alguns ambientes virtuais.

Villas Boas e Soares (2016) e Alavarse (2013) constataam que os professores não estão sendo bem formados para avaliar. Esta lacuna é preocupante e exige novas posturas tanto no modo de conceber a avaliação quanto das próprias prática de avaliação em vigor em cursos de formação de professores, seja na modalidade presencial ou a distância. Os alunos

necessitam vivenciar, teórica e praticamente, a avaliação formativa para construir conhecimentos sobre os mecanismos de elaboração da avaliação, bem como para tomar decisões assertivas frente aos resultados alcançados.

Ainda, como bem sinaliza Freitas *et al* (2009), há que se formar um professor avaliador consciente do peso da avaliação informal na vida escolar dos alunos, uma vez que tanto as notas quanto os juízos de valor construídos pelo professor sobre as condutas e valores dos alunos têm efeitos motivacionais sobre os estudantes, os quais podem desenvolver uma autoimagem positiva ou negativa de si, afetando profundamente o seu desempenho e a sua crença na capacidade de aprender e permanecer ou não na escola. Assim, de acordo com o autor, o problema de fundo não é a avaliação formal e suas técnicas, mas como o juízo que o professor faz de seus alunos interfere em sua prática, no modo como se relaciona com seus estudantes e, conseqüentemente, na avaliação formal. Por esta razão, é preciso estar atento às avaliações informais, à relação pedagógica estabelecida, pois podem colaborar ou até mesmo decidir o sucesso ou o fracasso do aluno.

Tabela 35 -Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Satisfação com a EaD

Item ou Assertiva	Em porcentagem			Média (0-10)	Desvio Padrão
	Discordância (0 – 4)	Indiferença (5 – 6)	Concordância (7 – 10)		
1. Acredito que o profissional formado pela educação a distância é tão competente quanto aquele formado pela educação presencial.	3,6	5,8	90,6	2,87	0,43
2. Escolhi o curso na modalidade EaD porque a flexibilidade de tempo e espaço me permite maior convívio familiar/social.	6,3	9,5	84,2	2,78	0,54
3. Escolhi o curso na modalidade EaD porque posso ter horários flexíveis para estudar.	2,5	6,1	91,4	2,89	0,38
4. Acredito na EaD para uma formação de professores com qualidade.	3,6	4,9	91,5	2,88	0,42
5. Escolhi o curso na modalidade a distância porque consigo conciliar estudo e compromissos do trabalho mais facilmente do que num curso presencial.	3,3	6,5	90,2	2,87	0,42

Para Sahin e Shelley (2008), um curso EaD é tão valioso quanto um curso presencial. No entanto, em decorrência do preconceito ainda existente sobre as possibilidades da educação a distância na formação competente de diferentes profissionais, inclusive por

parte da comunidade acadêmica (MILL, 2013), buscou-se verificar as concepções dos estudantes sobre este aspecto tendo como referência os seus cursos de licenciatura. Diante de suas respostas, foi possível perceber que a grande maioria dos alunos acredita na EaD para uma boa formação: 90,6% concordaram com a assertiva: “Acredito que o profissional formado pela educação a distância é tão competente quanto aquele formado pela educação presencial”. Ainda, 64,7% concordaram com nota 10. Foi baixa a porcentagem total de discordância (3,6%) e indiferença (5,8%). Contudo, é preciso atentar para o fato de que 65,4% dos estudantes não possuem uma graduação anterior e estão, muito provavelmente, realizando pela primeira vez um curso em nível superior, não sendo possível, desta forma, possuir muitos parâmetros para comparar com a educação superior presencial.

Com relação ao item: “Acredito na EaD para uma formação de professores com qualidade”, também foi alta a porcentagem de concordância (91,5%), sendo que 63,8% atribuíram nota 10 e 23,3% as notas 9 ou 8. Apenas 3,6% discordaram e 4,9% manifestaram indiferença. McGorry (2003) argumenta que o aluno precisa estar satisfeito com o curso realizado na modalidade a distância. Assim, entendemos que essa alta taxa de concordância demonstra satisfação com o curso e com o processo formativo por parte significativa dos estudantes, ainda que pese o fato de boa parte deles não possuírem experiências anteriores em cursos superiores presenciais.

Para Mill (2015), o desejo por novos horários e locais de convivência familiar/social, trabalho, lazer, estudos etc., leva as pessoas a valorizarem os redimensionamentos promovidos pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a buscarem, por vezes, cursos a distância. Os dados desta pesquisa mostraram que, sobre os motivos para a escolha de um curso de licenciatura na modalidade a distância, o fato de se ter horários flexíveis para estudar parece ter pesado um pouco mais em relação às demais razões, uma vez que a concordância (91,4%) e a quantidade de notas 10 (66%) foram maiores para o item: “Escolhi o curso na modalidade EaD porque posso ter horários flexíveis para estudar”. A porcentagem de discordância foi de 2,5% e de indiferença foi de 6,1%. Os demais motivos e suas intensidades podem ser observados a seguir.

O item “Escolhi o curso na modalidade a distância porque consigo conciliar estudo e compromissos do trabalho mais facilmente do que num curso presencial” obteve 90,2% de concordância, sendo que 63,9% com nota 10 e 21,8% com notas 9 ou 8. Ainda, 3,3% discordaram e 6,5% foram indiferentes.

Já o item “Escolhi o curso na modalidade EaD porque a flexibilidade de tempo e espaço me permite maior convívio familiar/social” obteve 84,2% de concordância, sendo que 55,7% com nota 10 e 22,9% com notas 9 ou 8. A porcentagem de discordância foi de 6,3% e de indiferença foi de 9,5%.

Ainda, como algum questionamento pode surgir sobre a hipótese da escolha de um curso EaD ser em função do menor gasto financeiro, esclarecemos que a versão inicial da escala aplicada nos estudantes continha o item: “Escolhi o curso na modalidade EaD porque as mensalidades são mais baratas que os cursos ofertados na modalidade presencial”. No entanto, grande parte optou por “não se aplica”, uma vez que a maior parte dos sujeitos desta pesquisa é proveniente de instituições públicas (77,1%). Desta forma, após realização da análise fatorial confirmatória, o item foi excluído por apresentar baixa carga fatorial. No entanto, consideramos se tratar de um item relevante a ser considerado em pesquisas com este objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este espaço não tem a intenção de apresentar conclusões finais, nem certezas absolutas. Trata-se de um ponto em que é possível refletir sobre uma trajetória investigativa e dizer um pouco mais sobre o complexo processo de formação de professores na modalidade a distância. Um ponto que permite, através dos dados analisados e da literatura consultada, (re) pensar algumas ações para a concretização de melhorias na prática de formação e nas condições objetivas oferecidas aos estudantes de cursos de licenciatura a distância.

À princípio, o esforço empreendido nesta pesquisa buscou compreender os aspectos fundamentais para se garantir qualidade em um processo de formação de professores na modalidade a distância. Um quadro teórico expressivo foi construído e organizado em 8 dimensões que emergiram da literatura. Em um segundo momento, realizou-se a construção de um instrumento de pesquisa com objetivo de avaliar a percepção que estudantes de cursos de licenciatura a distância possuíam sobre a qualidade da sua formação acadêmica. Diante da abrangência de elementos que se queria analisar e da grande quantidade de estudantes que se desejava alcançar, optou-se pela construção de uma escala de atitude do tipo Likert, a qual teve seu processo de desenvolvimento devidamente explicitado no capítulo 4, que trata dos procedimentos metodológicos. Assim, a escala construída e validada buscou abranger os elementos fundamentais apontados pela literatura e pelas contribuições dadas aos questionários respondidos por especialistas da área.

Ao longo desta pesquisa procuramos responder questões que foram inicialmente definidas para colaborar na condução do trabalho e na compreensão do problema proposto. Relembremos: como estudantes provenientes de um ensino historicamente presencial enxergam a educação a distância? Acreditam ser capazes de aprender nesta modalidade? Qual visão possuem sobre o material didático, a infraestrutura, o suporte tecnológico, a tutoria e as tarefas propostas? Consideram que a formação recebida os têm preparado para exercer competentemente a docência?

A análise dos dados nos permite dizer que boa parte dos estudantes possui uma visão positiva sobre a educação a distância que frequenta, acredita que ela oferece uma boa formação de professores e está satisfeita com seus cursos em termos de habilidades e conhecimentos desenvolvidos. Os estudantes também relataram ter recebido informações, no

início do curso, sobre os conhecimentos, habilidades tecnológicas e comprometimento necessários para o sucesso da aprendizagem a distância.

Sobre os motivos para cursar uma licenciatura a distância, vimos que o da flexibilidade de horários para estudar foi apontado como o principal. No entanto, as razões de permitir maior convívio familiar/social e melhor conciliação entre estudo e compromissos de trabalho também estiveram presentes com bastante intensidade. Contudo, pensamos que a investigação deste aspecto em outros contextos, sobretudo, em instituições privadas, poderá revelar outra razão que, acreditamos ser de grande peso no momento da escolha de um curso a distância: baixas mensalidades quando comparadas a cursos presenciais. Este argumento é apontado por Giolo (2008), Usoro e Abiagam (2009) e Ozcan e Genc (2016) quando esclarecem que o aumento da procura pela EaD se deve aos elevados custos da educação presencial. Custos estes que, quase sempre, ultrapassam as mensalidades, passando por alimentação, transporte, por vezes, moradia etc. Desta forma, mesmo um estudante de um curso presencial público e gratuito terá custos consideráveis.

Sobre a infraestrutura, observamos na literatura que muitos autores apresentam críticas. Questionam sua precariedade em muitos cursos em relação à ausência ou insuficiência de laboratórios, bibliotecas equipadas, aparato tecnológico, dentre outros. Além disso, Gatti (2013) sinaliza que essa precariedade se estende à qualidade dos materiais instrucionais, à não adaptação dos currículos e sua flexibilização, ao uso inadequado ou insuficiente das mídias, à tutoria, à orientação dos estágios e aos processos avaliativos, tanto no que se refere aos estudantes quanto à avaliação dos próprios cursos.

De fato, tratam-se de elementos importantes para a qualidade de cursos de formação de professores a distância e os dados demonstraram que a satisfação dos alunos em relação à infraestrutura oferecida por suas instituições não é alta, sobretudo, em relação à secretaria, biblioteca e laboratórios, corroborando o apontado pela literatura. Ainda, as notas estiveram mais distribuídas quanto à eficiência das tecnologias utilizadas no curso, apontando que a concordância não foi muito forte.

Sobre o material didático, parte considerável dos estudantes demonstrou contentamento quanto à atratividade, clareza da linguagem utilizada, indicação de leituras complementares, objetivos de aprendizagem, acesso a conhecimentos atualizados e relevantes, atividades propostas e qualidade dos vídeos. No entanto, não se pode

desconsiderar uma parcela, ainda que pequena, que discordou, foi indiferente ou concordou atribuindo notas médias. Esses sujeitos indicam que se faz necessário atentar continuamente para o material didático utilizado na educação a distância e realizar ajustes e melhorias que se fizer necessário, pois se constitui em um aspecto importante para a qualidade da formação.

Quanto ao que se refere à avaliação, boa parte dos alunos apontou que o processo avaliativo é bem esclarecido no início das disciplinas. Acreditamos, contudo, que o esclarecimento sobre o modo como será realizada a avaliação é fundamental e deve ocorrer sempre e em todas as disciplinas, sendo de conhecimento da totalidade dos alunos. A consciência sobre o que se espera em termos de aprendizagens e atitudes por parte dos alunos pode colaborar para a autorregulação. Ainda, uma quantidade significativa de estudantes afirmou que os resultados da avaliação não são discutidos com os alunos. Já sobre a questão do prazo para realização das tarefas, percebe-se que uma parcela de estudantes o consideram inadequado. Sabemos que avaliação interfere na qualidade do processo formativo e que, quando concebida como processo, busca a promoção do sucesso acadêmico do aluno.

Um outro elemento importante para a qualidade da formação é o estágio. Foi considerável a porcentagem de estudantes pouco satisfeitos com a orientação recebida para a realização do estágio. É também preocupante constatar a quantidade de alunos que relataram insatisfação com relação a ausência de oportunidades de discutir situações do estágio com os tutores/professores. Conforme evidenciado por Zabalza (2014), o estágio possibilita melhor conhecimento do futuro local de trabalho, o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, a construção da identidade profissional e a reflexão sobre experiências observadas e vividas.

A tutoria, um dos principais pilares da EaD e elemento fundamental para a formação nessa modalidade de ensino, foi parcialmente satisfatória na avaliação dos estudantes. Vimos que boa parte considerou os feedbacks dos tutores significativos, mas com notas não muito altas. Além disso, uma quantidade considerável discordou ou foi indiferente. Também há descontentamento por parte dos alunos com relação à demora para receber feedback do tutor, bem como sobre sua participação nas discussões dos fóruns e estímulo às relações humanas, aspecto que favorece um clima agradável para aprender. Contudo, percebe-se um contentamento um pouco maior com relação ao incentivo do tutor para a realização das tarefas. Assim, defendemos um processo de recrutamento do tutor bastante cauteloso, bem como sua formação continuada, já que ele assume uma tarefa educativa relevante na formação de professores a distância.

Outro aspecto relevante que merece ser destacado devido à possibilidade de contribuição para a promoção da qualidade da formação na modalidade a distância é a relação entre professor autor de disciplina e o aluno. Foi significativa a quantidade de estudantes que relatou não poder dialogar, tirar dúvidas ou aprofundar algum assunto de interesse com os professores autores que elaboraram os materiais. Concordamos com Gatti (2013) quando afirma que o papel do professor é central e imprescindível, na medida em que possui conhecimentos específicos e didáticos, bem como sobre condições de aprendizagem e seu desenvolvimento. Por esta razão, consideramos de grande importância o estreitamento da relação entre professor autor de disciplina, tutor e alunos para promover melhorias na condução do processo formativo, pois acreditamos que nem os tutores, nem os materiais instrucionais conseguem, sozinhos, promover um excelente processo formativo.

Duas outras atividades que também colaboram para a formação são: iniciação científica e participação em eventos acadêmicos. Todavia, tais atividades também não estiveram fortemente presentes na formação, de acordo com a visão dos alunos. A primeira visa, como destacado por Morosini *et al* (2016) e Fava-de-Moraes e Fava (2000), colaborar para a formação acadêmica e científica do aluno, favorecendo a oportunidade de aprofundamento em algum tema de interesse, bem como de aprendizagens sobre o desenvolvimento de uma pesquisa. A segunda atividade permite ao aluno contato com diferentes temas da área da educação e a possibilidade de apresentação de trabalhos e trocas de experiências e ideias.

Para responder à questão “Os alunos consideram que a formação recebida os têm preparado para exercer competentemente a docência? ”, inicialmente proposta nesta investigação, é preciso olhar com ponderação e clareza o conjunto dos dados.

Com um olhar abrangente e transversal, podemos dizer que boa parte dos alunos consideraram estar recebendo uma boa formação por meio da educação a distância. No entanto, há aspectos que são caros à formação de professores e que tiveram um número considerável de discordância, indiferença ou mesmo de concordância fraca (nota 7). É o caso da avaliação, por exemplo, aspecto imprescindível ao trabalho docente. Considerando os resultados, constatamos que há a necessidade de se (re) pensar a concepção de avaliação presente, por vezes, em programas de formação de professores a distância, pois os dados se mostraram, em boa medida, na contramão de uma prática avaliativa formativa e

emancipatória, que busca gerar aprendizagens significativas nos alunos sendo, portanto, um aspecto importante para a promoção da qualidade na formação de professores.

Outro ponto que chama à atenção é a questão da preparação para os desafios a serem enfrentados no exercício da profissão. 10,8% dos sujeitos discordaram e 14,5% foram indiferentes ao item. Apesar da maioria ter manifestado algum grau de concordância, uma parcela declarou não se sentir preparada para os desafios da realidade escolar. Assim, argumentamos a favor de uma formação que aproxime universidade e escola e que promova espaços para problematização das questões do cotidiano da prática profissional de maneira crítica e ética. O estágio muito pode colaborar neste sentido, uma vez que, quando bem articulado, contribui para o desenvolvimento profissional do futuro professor.

Também entendemos que preparar para o exercício da docência implica favorecer o amplo acesso à literatura, aspecto que ficou comprometido na formação dos alunos participantes desta pesquisa, uma vez que um número considerável demonstrou insatisfação com o acervo e o funcionamento das bibliotecas dos polos, o que pode dificultar o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de uma formação de professores de qualidade.

Por outro lado, há que se considerar que 91,5% dos estudantes relataram acreditar na EaD para uma formação de professores com qualidade e, destes, 63,8% atribuíram a nota 10 (dez) para este item. Essa crença na educação a distância pode ter decorrido em função da satisfação com certos aspectos presentes, em geral, nos cursos, como: oportunidades de vivenciar atividades práticas no contexto escolar; preparação para exercer o ensino; desenvolvimento de habilidades pedagógicas; conhecimentos sobre a organização da educação básica e sobre o processo de aprendizagem do aluno; desenvolvimento de consciência ética para o exercício profissional, desenvolvimento da capacidade de expressão e da capacidade crítico-reflexiva. Também há contentamento em relação aos conteúdos dos vídeos e às tarefas propostas. Tratam-se de elementos significativos presentes na literatura para uma formação de professores de qualidade. Certamente, são aspectos desafiadores para qualquer empreitada de formação e exige comprometimento e investimento financeiro e humano constantes, com vista ao oferecimento de uma educação superior a distância de qualidade.

Ainda, é preciso atentar para o fato de que os alunos participantes desta pesquisa demonstraram não possuir, em sua grande maioria, tempo adequado de dedicação aos estudos.

Grande parte da amostra trabalha, é casada, possui filhos e tem entre 31 e 50 anos. Assim, o empenho e o envolvimento com o curso podem ficar comprometidos, já que será preciso dividir o tempo com outras demandas da vida. Inclusive, é pertinente apontar, neste contexto, que a pesquisa realizada por Zembylas (2008) sobre a questão da presença emocional²³ de estudantes em cursos online concluiu que o obstáculo mais difícil enfrentado pelos alunos se refere à dificuldade em equilibrar múltiplos papéis e responsabilidades (vida profissional, familiar, social e vida de estudante), o que gerava estresse e culpa. Ainda, Cleveland-Innes e Campbell (2006) investigaram a relação entre emoção e aprendizagem e afirmam que as emoções são parte integral do ambiente de aprendizagem e influenciam as experiências de aprendizagem dos estudantes.

Sabemos que a formação em nível superior de professores é altamente complexa e que, quando realizada na modalidade a distância, envolve ainda mais elementos, saberes e atores, o que torna a docência e a construção crítica do conhecimento um grande desafio. Tal processo é desafiador, pois não se trata apenas de formar para o exercício de uma profissão, o que por si só já se constitui em tarefa árdua. Deve-se ir além, garantindo uma formação ampla, cultural, científica, que viabilize a inserção crítica no mundo do trabalho e na sociedade, que consolide valores socialmente relevantes para a profissão docente e para o convívio em comunidade.

É neste sentido que acreditamos que a qualidade está presente no processo formativo de professores a distância quando se busca transcender os espaços iniciais de formação na graduação e imprimir nos sujeitos o desejo de fazer continuamente mais e melhor na educação básica; quando os valores, conhecimentos e relações construídos na formação inicial reverberam em ações conscientes na luta por uma educação melhor e por uma sociedade mais justa; quando ao entrar em uma sala de aula, em uma escola, o professor, preparado e esperançoso, sinta-se desejoso de enfrentar as contradições presentes na educação brasileira e, colaborativamente, se organiza com seus pares para construir uma escola reflexiva, que investiga, que conhece seu entorno, seus desafios e suas potencialidades e que insere seus alunos em um movimento crítico de aprendizagem e reflexão, com vistas a uma atuação transformadora e cidadã no mundo.

²³ A autora define presença emocional como “a expressão externa de emoção, afeto e sentimento por indivíduos e entre indivíduos em uma comunidade de pesquisa, à medida que se relacionam e interagem com a tecnologia de aprendizagem, o conteúdo do curso, os alunos e o instrutor” (p. 283).

Para tanto, a formação oferecida nas licenciaturas precisa ser desafiadora e viabilizar a conscientização dos futuros professores sobre os desafios da prática docente e sobre o papel de professor como agente ético, político e transformador de sua sala de aula, de sua escola e da sociedade em geral. Isto implica pensar o tipo de sujeito que se deseja formar, com quais saberes, habilidades, valores, posturas, atitudes em relação à convivência social e aos modos de vivenciar a profissão. Implica também promover experiências que permitam o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade, para que os licenciandos tenham condições de analisar e compreender a realidade, o modo como se chegou a ela, bem como de vislumbrar caminhos para a construção de uma educação emancipadora, capaz de promover mudanças significativas na educação básica.

No caso das licenciaturas a distância, é preciso ainda atentar para a contradição expansão-redução e o modo como ela tem sido “solucionada” em termos de política educacional (BARRETO, 2008). É alarmante o crescimento de cursos e matrículas na educação distância, sobretudo, na área da educação. Recentemente, a revista *Ensino Superior* publicou a matéria “O que mudou no EaD”²⁴, afirmando que as novas regras (estabelecidas no Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017) aumentaram em 300% o número de polos e acirraram a competitividade. A todo momento a reportagem se refere ao mercado da educação superior; à concorrência; ao crescimento do número de alunos, de cursos e de polos; à redução das mensalidades para a competitividade e às inovações tecnológicas, mas não se observa a discussão sobre o âmago do processo formativo: projeto pedagógico e aprendizagem dos alunos, bem como tudo àquilo que a ela está relacionado. Inclusive, há menção a uma instituição superior privada que oferece o conteúdo também em formato *podcast*, sendo possível ao aluno dispensar, na visão do consultor educacional entrevistado, os livros (material impresso). A preocupação é muito mais técnica, operacional e financeira do que pedagógica. Fica evidente, portanto, que o novo marco regulatório permite e legitima o crescimento desregulado da educação a distância.

Assim, ficam as questões: EaD para quem e em quais condições? Esta pesquisa sugere que, em geral, para aqueles de renda mais baixa, com infraestrutura insuficiente e com alguns aspectos pedagógicos pouco desenvolvidos, o que compromete a qualidade da formação. No entanto, trata-se de uma amostra muito pequena quando comparada à grande

²⁴ A matéria foi publicada em 18 de julho de 2018. Pode-se ter acesso na íntegra em: <http://www.revistaensinosuperior.com.br/mudou-ead/>

quantidade de alunos de licenciatura a distância do país. Posto isto, torna-se um imperativo a pesquisa contínua neste campo (sobre processos de ensino e aprendizagem, gestão, tutoria, legislação, tecnologias, trabalho docente, avaliação, material didático, evasão etc.), como um caminho para apontar simplificações e contradições, assim como para fundamentar ações e políticas educacionais que, para além de “democratizar”²⁵ o acesso ao ensino superior e reduzir custos, estejam preocupadas em garantir (no corpo da lei) e viabilizar (na prática) uma formação de professores de qualidade, corrigindo percursos e abrindo espaços para a participação dos profissionais da educação nas decisões e encaminhamentos necessários. Sem isto, corre-se o risco de se efetivar aquilo que Bourdieu e Champagne (2015) chamam de tempo morto, tempo perdido em função de um processo educacional que exclui brandamente, em especial, os desprovidos, resultando na multiplicação de diplomas desvalorizados e em profissionais pouco qualificados. Neste contexto, vale refletir sobre as colocações de Arruda e Arruda (2015):

Negar uma formação que envolva compreender a complexidade da sociedade e de uma área do conhecimento, pela necessidade de promover um amplo processo de certificação, é negar a cidadania e o direito à participação ativa na sociedade, é promover um novo tipo de preconceito, o de que a EaD deve ser pior do que a educação presencial, promovendo-se, dessa forma, a desigualdade e a marginalização social e econômica daqueles que optam por aquela modalidade de educação (p. 335).

Tem sido enfatizada na literatura a crítica sobre o deslocamento da educação, nos seus diferentes níveis, para o setor de serviços, que a insere como mercadoria a ser vendida e comprada. A lógica da educação como negócio é evidenciada por Freitas (2016, p.141) e está fundamentada na crença de que “a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade”. Para Barreto (2010), a adoção da lógica de mercado na educação superior retira o sentido social da educação e favorece a sua transformação em mercadoria. Tal lógica desqualifica o entendimento de educação como bem público, que passa a ser considerada como bem de serviço e aprofunda as desigualdades, na

²⁵ A palavra democratizar foi colocada propositalmente entre aspas para chamar à atenção para o fato de que a democratização não se refere apenas à ampliação do acesso a um nível de ensino, mas também à permanência com qualidade, ao respeito à heterogeneidade e às necessidades dos diferentes grupos sociais. Tem a ver com quantidade, mas sobretudo, com qualidade e equidade. Para Sguissardi (2015) a democratização da educação superior precisa estar apoiada em alguns elementos, como: igualdade de condições de acesso, de escolha de carreiras e de permanência com sucesso até a titulação.

medida em que apenas alguns (os mais abastados) poderá comprá-la e consumi-la. À grande maioria, cabe comprar e receber uma educação (produto) precarizada, de qualidade duvidosa, mas que “cabe” no bolso do consumidor.

A perda do sentido social da educação para os interesses do mercado e, portanto, do lucro, representa um empobrecimento do conceito de educação, o qual discutimos neste trabalho e vimos que visa, de modo abrangente, à promoção do homem, a sua emancipação. Desta forma, é preocupante o contínuo crescimento da educação superior a distância no setor privado, sendo fundamental a constante reflexão sobre os modos como ela tem sido pensada e desenvolvida nas políticas educacionais e na prática. Além disso, Oliveira (2009) acrescenta que não é suficiente limitar sua expansão pela via da regulação legal, sendo também necessário ampliar a oferta pública desse nível de ensino, o que implica implementar política de valorização e investimento no setor público. Sguissardi (2015) também compartilha dessa visão e argumenta a necessidade de criação de um plano nacional que garanta, ao menos, a meta prevista no PNE 2014-2024 de 40% de matrículas em instituições de educação superior públicas, bem como que controlasse a exorbitante expansão da educação superior em instituições privadas-mercantis de baixa qualidade.

Cunha (2012) chama à atenção para o fato de que, quando o professor não recebe uma boa formação, ele busca um lugar seguro para realizar sua prática, retomando seu referencial histórico e ensinando do mesmo modo como aprendeu, com base, quase sempre, em rituais do ensino tradicional. Neste sentido, Barreto (2008) argumenta que as TIC não podem servir para o aligeiramento do processo formativo e simplificação ou substituição de práticas sociais, sob pena de aprofundar as desigualdades que se deseja superar. Assim, a EaD, enquanto estratégia de formação (e não apenas de expansão do ensino superior), necessita ir muito além da questão do acesso, abordando questões de fundo, relativas aos pressupostos, fundamentos e às condições históricas imprescindíveis à formação e ao trabalho docente, sem as quais o que sobra é a exclusão dos incluídos.

Finalmente, é oportuno assinalar que esta pesquisa buscou compreender a visão de um dos atores do processo formativo, o aluno, por acreditar que, mesmo ainda em processo de formação, trata-se de um sujeito cuja voz é reveladora de aspectos importantes a serem pensados e considerados em um processo de formação de professores. Todavia, recomenda-se a realização de pesquisas, desta ou de outra natureza, que enfoquem outros atores, compreendendo suas vivências, concepções, funções, papéis e dificuldades no processo

formativo a distância. Certamente, o conhecimento das variadas concepções de diferentes atores envolvidos com a formação de professores na EaD favorecerá pensar novas bases para esta complexa empreitada.

O caminho percorrido nesta investigação permitiu apresentar e examinar dimensões da qualidade relacionadas ao funcionamento de cursos de licenciatura a distância, o que na visão de Arruda e Arruda (2015), é um tema importante, que carece de informações e que precisa ser estudado. Por conseguinte, pesquisas voltadas para a análise da organização curricular, para o trabalho com os conteúdos, para o estágio, para as práticas de avaliação e para a formação cultural também podem colaborar para a melhor compreensão do quadro geral e para promover melhorias no desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado na EaD. Ainda, recomenda-se investigações sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão em cursos de formação de professores a distância, já que existe uma compreensão, de acordo com Scheibe (2010), de que a EaD não permite, satisfatoriamente, a vivência universitária, comunitária e institucional que compõem um processo formativo em nível superior. Neste sentido, Arruda e Arruda (2015) esclarece que, por ser proveniente geralmente de um programa governamental, como a UAB, o aluno de um curso a distância não é integrado às políticas de pesquisa e extensão e, por conseguinte, não vivencia experiências universitárias completas.

Destaca-se, por último, a confiabilidade do instrumento de pesquisa que, validado teórica, semântica e estatisticamente, apresentou resultados bastante satisfatórios quando da realização da análise fatorial confirmatória. Assim, recomenda-se seu uso em outros contextos de investigação e também com um número maior de alunos provenientes de instituições privadas já que, nesta pesquisa, a grande maioria pertencia a instituições públicas e, são em cursos de instituições privadas que estão concentradas a maior parte das matrículas da EaD brasileira. Deste modo, a escala construída (EALDIS) nesta investigação pretende oferecer uma contribuição para a continuidade dos estudos na área, sendo desejada sua adaptação e adequação aos diferentes contextos e necessidades, até porque, parafraseando João Cabral de Melo Neto em “A lição de Pintura”, pesquisa nenhuma está acabada, se pode sem fim continuá-la. Em outras palavras, o conhecimento é sempre provisório.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-30.

ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n., p.135-153, jun. 2013.

ALMEIDA, M. E. B. de. As Teorias Principais da Andragogia e Heutagogia. In: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.105-111.

ALMEIDA, L. S. et al. Envolvimento extracurricular e ajustamento acadêmico: um estudo sobre as vivências dos universitários com e sem funções associativas. In: SOARES, A. P. *et al.* (Orgs.), **Actas do seminário transição para o ensino superior**, Braga, Portugal, 2000, p.167-187.

ALONSO, M.; ALEGRETTI, S. M. Introduzindo a pesquisa na formação de professor a distância. In: ALMEIDA, Maria E. B. et al (orgs). **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

AMARAL, D. K.; SOUZA, D. T. R. **Formação docente em programas especiais: desdobramentos de trajetórias profissionais**. Anais do 11º encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2014. Disponível em: < <http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos> >. Acesso em: 22/04/2015.

AMARAL, S.; BARROS, D. M. V. **Estilos de aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias digitais interativas**. I Simpósio Internacional sobre Novas Competências em Tecnologias Digitais Interativas na Educação, 2007. Disponível em: < http://www.lantec.fe.unicamp.br/lantec/pt/tvdi_portugues/daniela.pdf >. Acesso em: mar. 2016.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016, p. 17-48.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 321-338, jul./set. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 919-937, out. 2008.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out.-dez. 2010.

BEHAR, P. A. et al. Educação a distância e competências: uma articulação necessária. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 42-54.

BEHAR, P. A. (Org.). Modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância** Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-32.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BELLONI, M. L. Mídia-educação e educação a distância na formação de professores. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Orgs.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 245-265.

BENSON, A. D. Dimensions of quality in online degree programs. **American Journal of Distance Education**, v. 17, n. 3, p.145-159, 2003.

BERGE, Z. L. **The Role of the Online Instructor/Facilitator**. Educational Technology, 1995. Disponível em: <http://emoderators.com/wp-content/uploads/teach_online.html>. Acesso em: 06/06/2017.

BERROCOSO, J. V.; GARRIDO ARROYO, M. C. La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**. v. 4, n. 1, 2005. Disponível em: < [http://www.unex.es/didactica/relatec/csumario_4_1 .htm](http://www.unex.es/didactica/relatec/csumario_4_1.htm) >. Acesso em: 08/01/2015.

BERTOLIN, J. C. G.; MARCHI, A. C. B. Instrumentos para avaliar disciplinas da modalidade semipresencial: uma proposta baseada em sistemas de indicadores. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 131-146, nov. 2010.

BERTOLIN, J. C. G.; Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009.

BISQUERRA, R., SARRIERA, J. C. e MARTINEZ, F. **Introdução à Estatística: Enfoque Informático com o Pacote SPSS**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

BITENCOURT, L. P. A contribuição do uso de portfólios na formação inicial de professores de Matemática. **Revista da Faculdade de Educação**. Ano VIII, nº 14, Jul./Dez. 2010. Disponível em: < http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_14/artigo_14/55_75.pdf >. Acesso em: 25/07/2018.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação** (Organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani), 16ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2015.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: Acesso em: 19 jul. 2014.

BRASIL. **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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 12. dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 dez. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192>. Acesso em: 02 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 6 ago. 2008. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Portaria_N_4_de_5_de_agosto_2008.pdf>. Acesso em: 02 dez.2015.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril 2004. Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 abr. 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 25 dez. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 12. set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-00203072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 de agosto de 2016.

BROWN, T. A. **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research**. New York: The Guilford Press, 2006.

CANDAU, V. M. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 23-41.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.

CANDAU, V. M. F. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, UEPA, Belém, Edição Especial N.2, p. 298 a 318– Ago./Dez. 2016.

CARMINES, E. G.; ZELLER, R.A. **Reliability and Validity Assessment**. Quantitative Applications in the Social Sciences. Newbury Parke: Sage Publications, 1979.

CARMO, H. Virtualidades e limitações do e-learning: o caso da Universidade Aberta (Portugal). In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Orgs.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 139-162.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. E. M. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, I. P. A. **Didática: o ensino e suas relações**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 53-76.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHANEY, B. H. *et al.* Development of an instrument to assess student opinions of the quality of distance education courses. **The American Journal of Distance Education**, 2007, p. 145-164.

CHANEY, B. H. *et al.* A primer on quality indicators of distance education. **Society for Public Health Education**, 2009, p. 222-231.

CHEAWJINDAKARN, B.; SUWANNATTHACHOTE, P.; THEERAROUNGCHAI SRI, A. Critical Success Factors for Online Distance Learning in Higher Education: A Review of the Literature. **Creative Education**, v. 3, 2012, p. 61-66.

CHIN, W. W. The partial least squares approach for structural equation modeling. In: MARCOULIDES, G. A. (Ed.). **Modern methods for business research**. London: Lawrence Erlbaum Associates, p. 295-236, 1998.

CLEVELAND-INNES, M.; CAMPBELL, P. Emotional Presence, Learning, and the Online Learning Environment. **Research Articles**, v. 13, n. 4, p. 269-292, 2012.

COLL. C.; BUSTOS, A.; ENGEL, A. As comunidades virtuais de aprendizagem In: Coll, C. Monereo. C. (orgs.) **Psicologia da educação virtual: aprender a ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento-Referência**. 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf>. Acesso em 19/12/15.

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2ª ed., 2017.

CUENIN, S. International study of the development of performance indicators in higher education. In: CAVE, M., HANNEY, S., KOGAN, M.; TREVETT, G. (Orgs.). **The Use of Performance Indicators in Higher Education: A critical analysis of developing practice**. 2. ed. London: Jessica Kingsley, 1986.

CUNHA, M. I. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 18ª ed., 2012, p. 115-126.

D'ÁVILA, C. M.; LEAL, L. B. Docência universitária e formação de professores - saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 467-485, mai./ago. 2015.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papyrus, 2009.

DEVELLIS, R. F. **Scale Development: theory and applications**. 2nd Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e o desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D. I; ALMEIDA JÚNIOR, V. P. (Orgs.). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Formação, educação e conhecimento. In: PEREIRA, E. M. A. (org.). **Universidade e Educação Geral: para além da especialização**. Campinas: Alínea, 2007, pp. 155-170.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP/MEC, 2007.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>>. Acesso em: jan. 2016.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**,

Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> >. Acesso em: 22 fev. 2016.

DWYER, T. et al. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1303–1328, 2007.

EMERENCIANO, M. S. J.; SOUSA, C. A. L.; FREITAS, L. G. Ser presença como Educador, professor e Tutor. In: **VIII Congresso Brasileiro de Educação a Distância**, 8 de agosto de 2001. Brasília, DF. Disponível em < <http://www.abed.org.br/texto43.htm> > Acesso em: 12/01/2017.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo Perspec.** v.14, n.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9803.pdf> >. Acesso em: 07/07/2018.

FELDER, R.M.; SOLOMAN, B. A. **Index of Learning Styles**, 1992. Disponível em: < <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/styles.htm> >. Acesso em mar. 2016.

FELDER, R. M.; SPURLIN, J. E. Applications, reliability, and validity of the Index of Learning Styles. **Journal of Engineering Education**, v. 21, n. 1, p. 103-112, 2005. Disponível em: < [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS_Validation\(IJEE\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS_Validation(IJEE).pdf) >. Acesso em jan. 2015.

FERREIRA, Z. M.; GARRIDO, E. **Caminhos e descaminhos do tutor na formação Superior de professores dos anos iniciais do Ensino fundamental**, 2005. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/021tcf5.pdf> >. Acesso em: 06/04/2014.

FONTANA, R. A. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 39, p. 31-37, jun. 2001.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Portugal, 2009a.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, 2009b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07/02/2015.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando na contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. In: Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem, 2013.

GARBIN, M.; GARCIA, M. F.; AMARAL, S. F.; SILVA, D. A colaboração na formação continuada de professores: o projeto M-Learning. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 65, p. 37-52, 2014.

GARCIA, D. M. F. Educação a distância, competências, tecnologias e o trabalho docente. In: In: GARCIA, D. M. F.; CECÍLIO, S. (Org.). **Formação e Profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009. p. 217-235.

GARCÍA ARETIO, L. La educación a distancia. Una visión global. **Boletín Ilustre Colegio de Doctores y licenciados de España**, 2003. Disponível em: <<http://www.uned.es/103catedraunesco-ead/articulos/2003/la%20educacion%20a%20distancia%20una%20vision%20global.pdf>>. Acesso em: 12/11/2014.

GARCIA, M. F.; BATISTA, M. C. S.; SILVA, D. A escolha da carreira docente em Física: tensões e desafios. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 1, p. 42-63, abr., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/2175-7941.2018v35n1p42/36097>>. Acesso em 24/06/2018.

GARCIA, M. F. **Prática do professor tutor na formação superior de professores a distância**: criação e validação de um instrumento de pesquisa. 2013. 165 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

GARCIA, M. F.; GARBIN, M. C.; SILVA, D. O perfil do tutor e as implicações para a formação continuada de professores. **Interciência & Sociedade**. vol. 3, n. 2, 2014.

GARCIA, M. F.; BUZATO, M. E. K.; RIEDO, C. R. F.; SILVA, D. Novos letramentos e docência na educação a distância. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.19 n.1, p. 211-233, jan. 2017

GARCIA, M. F.; SILVA, D. Professor tutor: papéis, funções e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.50, p. 28-50, fev./mai. 2017.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Penso, 1995.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, M. (Org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 35- 48.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: 22. ago. 2015.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI; B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI; B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GAYTAN, J.; MCEWEN, B. C. Effective online instructional and assessment strategies. **The American Journal of Distance Education**, v.21, n.3, p.117-132, 2007.

GEN, R. **Technology and multiple intelligences: the praxis of learning intelligences.** Education at a Distance, v. 14, n. 4, 2000. Retrieved February 10, 2009. Disponível em :<http://www.usdla.org/html/journal/MAY00_Issue/story02.htm>. Acesso em: 11/11/ 2015.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09/12/2014.

GIROUX. H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GREEN, D. **What is quality in higher education?** Bristol: SRHE and Open University Press, 1994.

GREGO, S. M. D. A avaliação formativa: resignificando concepções e processos”. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores: Bloco 3: Gestão Escolar.** São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 3. 2013, p. 10-15. 2013.

GREGORY, R. MARTINDALE, T. **Faculty Development for Online Instruction in Higher Education.** Proceedings of Selected Research and Development Papers of the Annual Convention of the Association of Educational Communications and Technology, 2016. Disponível em: <http://www.aect.org/pdf/proceedings16/2016i/16_08.pdf> Acesso em: abr. 2017.

HAIR, J. F., ANDERSON, R. E., TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise Multivariada de Dados.** 6a. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HALABAN, P. **La comunicación virtual en educación a distancia: un estudio sobre interacciones comunicacionales y procesos pedagógicos en internet.** Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad: CICCUS, 2010.

HARROFF, P.; VALENTINE, T. Dimensions of Program Quality in Web-Based Adult Education. **American Journal of Distance Education**, v. 20. n. 1, p. 7-22, 2006.

HARVEY, L.; GREEN, D. Defining quality. **Assessment & Evaluation in Higher Education.** v. 18. n. 1, p. 1-34. 1993.

HATHAWAY, D. M. **Assessing Quality Dimensions and Elements of Online Learning Enacted in a Higher Education Setting**. Tese de Doutorado em Educação. George Mason University, 2009. Disponível em: <http://eot.gmu.edu/bitstream/handle/1920/4593/Hathaway_Dawn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: mar. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 9ª ed., 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior de 2014**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: set. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: set. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior 2016**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2016b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **ENADE 2014 – Relatório de área Pedagogia (Licenciatura)**. Brasília: Inep, 2016c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_pedagogia_licenciatura.pdf>. Acesso em: 25/06 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2013**: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior: 2010 - Resumo Técnico**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: autorização**, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_

superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 2. ed. Londres: Routledge, 1991.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2008.

KENSKI, V. M. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. 12º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>> Acesso em: 24/11/2015.

KHAN, B. The global e-learning framework. In: KHAN, B (Org.). **A framework for web-based learning**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology, 2001.

LACHI, R. L.; ROCHA, H. V. Um modelo para avaliar cursos superiores brasileiros via internet. **Informática na educação: teoria & prática**, v.14, n.1, jan./jun. 2011.

LAPA, A.; PRETTO, N. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, Nov. 2010.

LEMGRUBER, M. S. Educação a distância: expansão, regulamentação e mediação docente. **Educ. Foco**, Juíz de Fora, v. 14, n. 1, p. 145-159, 2009.

LIBÂNIO, J. C. O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental: o caso dos cursos de pedagogia no Estado de Goiás. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. Anais.... Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: < <http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/> >. Acesso em: 12 maio de 2016.

LIBÂNIO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2015, p. 39-65.

LONGHI, M. T.; BEHAR, P. A.; BERCHT, M. A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BEHAR (Org.) Modelos Pedagógicos em Educação a Distância. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 204-231.

LORENZO, G.; MOORE, J. **The Sloan Consortium Report to the Nation: Five pillars of quality online education**, 2002.

LOUZANO, P. *et al.* Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>>. Acesso em: 25/06/ 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (org.). **Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 93-110.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010.

MCGORRY, S. Y. Measuring quality in online programs. **Internet and Higher Education**, n.6, p.159–177, 2003.

MELO NETO, J. C. de. **Museu de tudo**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2009.

MEYER, K. A. **Quality in distance education: focus on on-line learning**. ASH-ERIC Higher Education Report: v. 29, n. 4, 2002.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. (Org.) **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MILL, D. Institucionalização e políticas públicas em educação a distância: desafios contemporâneos dos processos educacionais In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Orgs.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 235-243.

MILL, D. Gestão estratégica de sistemas de educação a distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 407-426, abr.-jun., 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00407.pdf>>. Acesso em: 1. Jul. 2016.

MOORE, M. KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 16ª ed., 2009, p. 11-66.

MOROSINI, M. C. et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, jan.-mar. 2016.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

MOULIN, N.; PEREIRA, V.; TRARBACH, M. A. **Formação do tutor para as funções de acompanhamento e avaliação da aprendizagem à distância**. 2004. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/018-TC-A2.htm>>. Acesso em: 27/10/2016.

NEDER, M. L. C. **Metodologias para elaboração de materiais didáticos**. Curitiba: Editora IPEX, 2009.

NETTO, C.; GIRAFFA, L. Avaliação dos cursos de graduação a distância no contexto brasileiro: a excelência como garantia de padrão de qualidade. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 18, n.1, p. 91-108, 2015.

NOVAK, R. J. Benchmarking distance education. **New Directions for Higher Education**, n.118, p. 79-92, 2002.

NUNALLY, J.C.; BERNSTEIN, I.H. **Psychometric Theory**. 3ª ed. New York: McGraw-Hill Inc., 1994.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OZCAN, D; GENÇ, Z. Pedagogical Formation Education via Distance Education. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, v12, n2 p347-360, 2016.

PADULA, J. E. **Contigo em la distância**: el rol del tutor en la educación no presencial, 2002. Disponível em: <http://www.uned.es/catedraunescoead/publicued/pbc08/rol_bened.htm>. Acesso em: 09/11/2014.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PASQUALI, L. **Psicometria**: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013.

PEREIRA, E. M. A. Educação Geral: com qual propósito? In: PEREIRA, E. M. A. (org.). **Universidade e Educação Geral**: para além da especialização. Campinas: Alínea, 2007, pp. 65-91.

PEREIRA, E. W.; MORAES, R. A. **A política de educação a distância no Brasil e os desafios na formação de professores na educação superior**. Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB & HISTEDBR-DF, 2010, p. 1-24. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/mBv36y8F.doc>. Acesso em: 01 set. 2018.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D.; ZICHNER, M. K. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Autêntica, 2008, p. 11-42.

PEREIRA, J. M. S.; PINTO, A. C. Avaliação de material didático em educação a distância sob o olhar discente. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Orgs.) **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 105-115.

PETT, M. A., LACKEY, N. R.; SULLIVAN, J.J. **Making Sense of Factor Analysis**: the use of factor analysis for instrument development in health care research. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

PHIPPS, R.; MERISOTIS, J. **Quality on the line: benchmarks for success in Internet-based distance education**. Washington, DC: The Institute for Higher Education Policy, 2000. Disponível em: < <http://www.ihep.org/sites/default/files/uploads/docs/pubs/qualityontheline.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, V. 3, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2015, p. 81-97.

PIMENTEL, N. M. A educação superior a distância nas universidades públicas no Brasil: reflexões e práticas. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Orgs.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 245-265.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (org.). **Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.

PRETI, O. Material didático impresso na educação a distância: experiências e lições apreendidas. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 163-183.

RAMOS E SILVA, J. A. et al. **Avaliação de Tutores: elaboração de um instrumento**, 2009. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/5112008104452PM.pdf> >. Acesso em: outubro de 2015.

RÉGNIER, J. C. A autoavaliação na prática pedagógica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 6, maio/ago. 2002.

RICHARDSON, J. T. E. Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. **British Educational Research Journal**, v. 31, n. 1, 2005.

RINGLE, C. M.; SILVA, D.; BIDO, D. Structural Equation Modeling with the SmartPLS. **Brazilian Journal of Marketing - BJM Revista Brasileira de Marketing – ReMark Edição Especial**. v. 13, n. 2. Maio/ 2014.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2ª ed., 2011, p. 73-93.

RODRIGUES, C. M. C.; FALLER, L. P. Qualidade em educação a distância. In: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. **Qualidade da educação superior: dimensões e indicadores**. 2011, p. 578- 593.

ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, p.157-174 jan./abr. 2009.

SÁ, R. A. Curso de graduação na área de formação de professores na modalidade de EaD: a qualidade sob a ótica sistêmico-organizacional. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)**, v. 11: 2, 2008, p. 191-217.

SAHIN, I.; SHELLEY, M. Considering Students' Perceptions: The Distance Education Student Satisfaction Model. **Educational Technology & Society**, v.11, n.3, p. 216–223, 2008.

SANTOS, A. P. A.; MOGNON, J. F. Estilos de aprendizagem em estudantes universitários. **Boletim de Psicologia**, v. 60, n. 133, 2010, p. 229-24.

SANTOS, A. A. A. *et al.* A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 15, n. 2, jul. /dez. 2011, p. 283-290.

SANTOS, R. A. Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.9, 2011, p. 100-109.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCANLAN, L. C. Reliability and Validity of a Student Scale for Assessing the Quality of Internet-Based Distance Learning. **Online Journal of Distance Learning Administration**, v.6, n.3, 2003. Disponível em: < <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall63/scanlan63.html>>. Acesso em: fev.2016.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1.000, jul./set. 2010.

SCHINDLER, L. et al. Definitions of quality in higher education: a synthesis of the literature. **Higher Learning Research Communications**, v.5, n.3, p. 3-13, 2015.

SCHLEMMER, E. Formação de professores na modalidade online: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivências digitais virtuais. **Revista Em aberto**, 2010.

SCHNITMAN, I. M. **O perfil do aluno virtual e as teorias de estilos de aprendizagem**. In: III Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2010, p. 1-10, Recife, PE. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Ivana-Maria-Schnitman.pdf>>. Acesso em: mar. 2016.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCULL et al. The landscape of quality assurance in distance education. **Continuing Higher Education Review**, v. 75, p. 138-149, 2011.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

SHELTON, K. A quality scorecard for the administration of online education programs: A Delphi Study. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v.14, n.4, p. 36-62, 2010.

SHELTON, K. A Review of Paradigms for Evaluating the Quality of Online Education Programs. **Online Journal of Distance Learning Administration**, v.4, n.1, 2011.

SHELTON, K.; ISERNHAGEN, J. Examining Elements of Quality within Online Education Programs in Higher Education. **Connexions**, p. 1-12, 2012.

SHORES, E. F.; GRACE, C. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, D. et al. Avaliação da qualidade percebida de cursos de gestão em nível de graduação na modalidade EaD. **Revista de Administração da UNIMEP**. v.14, n.1, Jan./Abril, 2015.

SILVA, D.; SIMON, F. Abordagem quantitativa de análise de dados de pesquisa: construção e validação de escala de atitude. **Cadernos Ceru**, v. 17, n.1, 2005.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

STEWART, I.; HONG, E.; STRUDLER, N. Development and Validation of an Instrument for Student Evaluation of the Quality of Web-Based Instruction. **American Journal of Distance Education**, v.18, n.3, p.131-150, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TERENZINI, P. T.; PASCARELLA, E.T. BLIMLING, G. S. Student's out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: a literature review. **Journal of College Student Development**, v. 37, n.2, p. 149-162, 1996.

THAPLIYAL, U. Perceived Quality Dimensions in Distance Education: excerpts from student experiences. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v.15, n.3, 2014.

TOLENTINO, R. S. S.; FILHO, C. G.; TOLENTINO, R. J. V.; MONTEIRO, P. R. R.; Avaliação da qualidade na educação a distância sob a perspectiva do aluno: proposição e teste de um modelo usando equações estruturais. **REGE**, São Paulo, Brasil, v. 20, n. 3, p. 347-366, jul./set. 2013.

UNESCO. **World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development**. 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf>. Acesso em dez. 2015.

UNESCO. **Declaracion de Cochabamba y recomendaciones sobre politicas educativas al inicio del siglo XXI**. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>>. Acesso em dez. 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**; visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxivisao-e-acao.html>>. Acesso em 12/08/2016.

USORO, A.; ABIAGAM, B. Providing Operational Definitions to Quality Constructs for E-learning in Higher Education. **E-Learning**, v.6, n.2, 2009.

VALENTE, José Armando. O “estar junto virtual” como uma abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (org.). **Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores - didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, 2011, p. 33-58.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 7ª ed., 2007.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio-ago. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00239.pdf>>. Acesso em: 25/07/2018.

VLĂSCEANU, L., GRÜNBERG, L., PĂRLEA, D. **Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions**. Bucharest: UNESCO-CEPES, 2.ed, 2007. Papers on Higher Education, Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf>>. Acesso em: Jan. 2016.

WARD, M. E.; PETERS, G. E SHELLEY, K. Student and faculty perceptions of the quality of online learning experiences. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v.11, n.3, p. 57- 77, 2010.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social: A exclusão social em debate**. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

YEUNG, D. Toward an effective quality assurance of web-based learning: the perspective of distance learning students. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v.4, n.1, p. 1-12, 2003.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEMBYLAS, M. Adult learners' emotions in online learning. **Distance Education**, v. 29, n 1, p. 71–87, 2008.

APÊNDICES

81. No início das disciplinas, o processo avaliativo é bem esclarecido.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>										

82. O curso favorece aprendizagens sobre o uso crítico de tecnologias na prática docente.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>										

83. Meu curso tem uma forte relação entre teoria e prática docente.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>										

Aponte a intensidade em que os instrumentos de avaliação abaixo são utilizados no seu curso.

	(1) Nunca	(2) Raramente	(3) Às vezes	(4) Frequentemente	(5) Sempre
Prova de múltipla escolha	<input type="radio"/>				
Prova com questões dissertativas	<input type="radio"/>				
Seminário	<input type="radio"/>				
Atividade individual	<input type="radio"/>				
Atividade em grupo	<input type="radio"/>				
Debates no fórum	<input type="radio"/>				
Autoavaliação	<input type="radio"/>				

Apêndice 2

Ficha de caracterização do respondente

Sexo:

- Feminino
- Masculino

Idade:

- Até 24 anos
- 25 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- Maior que 60 anos

Estado civil:

- Solteiro
- Casado/ União Estável
- Divorciado
- Viúvo

Curso de Licenciatura: _____

Tipo:

- Semipresencial
- Totalmente a distância

Semestre que está cursando: _____

Caso já tenha se formado, informe o tempo (em meses): _____

Instituição:

- Pública
- Privada

Estado a que pertence a instituição: _____

Cidade e Estado do seu polo: _____

Tempo de duração do seu curso:

- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 3anos e 6 meses
- 4 anos

Você trabalha:

- Na área da educação
- Em outra área
- Em ambas
- Não trabalho

Se trabalha na área da educação, especifique sua função: _____

Possui outra graduação?

- Sim
- Não

Se sim, qual? _____

Quantos filhos você tem?

- Nenhum
- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

Qual a faixa de renda mensal da sua família?

- Até 880,00
- De 881,00 a 2.640,00
- De 2.641,00 a 4.400,00
- De 4.401,00 a 5.600,00
- De 5.601,00 a 8.800,00
- Mais de 8.800,00

Em média, quantas horas por semana consegue se dedicar ao curso, excluindo-se os momentos presenciais (se houver):

- Até 2h
- Até 5h
- Até 8h
- Até 10h
- Até 15h
- 16h ou mais

ANEXO 1

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP



Cidade Universitária "Zeferino Vaz", 02 de outubro de 2018.

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o projeto de pesquisa intitulado "AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE CURSOS DE LICENCIATURAS NA MODALIDADE À DISTÂNCIA NA PERCEPÇÃO DE SEUS ESTUDANTES" (CAAE: 54807416.3.0000.5404), bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sob responsabilidade da pesquisadora Marta Fernandes Garcia, foi aprovado e homologado na IV Reunião Ordinária do Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP, em 24 de maio de 2016.


Dra. Renata Maria dos Santos Celeghini
 COORDENADORA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 UNICAMP