

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FRANCIELE LUCI MATUCHESKI

**A CONTRIBUIÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL EUREKA PARA A REALIZAÇÃO
DE UM MÓDULO VIRTUAL DE APRENDIZAGEM SOBRE INTELIGÊNCIA
EMOCIONAL NA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DO ESPORTE DO CURSO DE
BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

CURITIBA

2010

FRANCIELE LUCI MATUCHESKI

**A CONTRIBUÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL EUREKA PARA A REALIZAÇÃO
DE UM MÓDULO VIRTUAL DE APRENDIZAGEM SOBRE INTELIGÊNCIA
EMOCIONAL NA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DO ESPORTE DO CURSO DE
BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Pontifícia Universidade Católica do
Paraná, como requisito parcial à conclusão
do Mestrado em Educação.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion
Torres

CURITIBA

2010

Aos meus primeiros educadores
Edson Matucheski e
Lúcia Matucheski

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Patrícia Lupion Torres, que orientou este trabalho com muita dedicação.

Ao Professor Mestre Claudio Tcka, por ter me possibilitado a realização da coleta de dados em sua disciplina da melhor maneira possível.

À professora Doutora Evelise Portilho, pela orientação sobre a temática Estilos de Aprendizagem.

Ao professor Doutor Márcio José Kerkoski, pelos seus ensinamentos sobre Inteligência Emocional.

Aos Professores Claude Territ e Luciana Hillu e aos demais profissionais que participaram da construção do objeto de aprendizagem Inteligência Emocional e Esportes.

Aos professores do Mestrado em Educação da PUCPR, que me ensinaram ser uma pessoa e uma profissional melhor.

À direção do curso de Educação Física que me autorizou a realização desta pesquisa.

À Antônia, pelo apoio e correção deste trabalho.

A todos os alunos do curso de Educação Física que participaram com muita dedicação desta pesquisa.

Aos meus pais, Edson Luiz Matucheski e Lúcia da Silva Matucheski, pelo amor incondicional.

À minha afilhada Ana Carolina Matucheski, pelo seu carinho.

Aos meus irmãos Franciane Cristina Matucheski e Rafael Matucheski Neto,
pelas suas opiniões construtivas.

E ao meu marido Fabio Luis Foggiatto, pelo apoio, dedicação e amor.

... O computador e os meios de comunicação podem até substituir o professor profissional, mas jamais o educador apaixonado pela sua arte.

Fialho, F. A; Torres, P.L. (2009)

RESUMO

Para inovar as aulas presenciais e fornecer aos docentes possibilidades de ampliar as suas práticas pedagógicas, a PUCPR desenvolveu um ambiente virtual de aprendizagem, o Eureka. Este ambiente disponibiliza aos agentes educacionais diferentes ferramentas virtuais que tornam o processo de ensino e aprendizagem mais colaborativo e flexível. Visando flexibilizar o tempo e espaço de estudo, foi estruturado o SAAW no próprio ambiente; esta funcionalidade propicia aos docentes da instituição construir objetos de aprendizagem que podem ser utilizados tanto nas aulas presenciais quanto a distância; ademais, propicia à PUCPR ofertar cursos ostentados na Portaria dos 20% do MEC. Este estudo buscou verificar se o Eureka, juntamente com todas as suas ferramentas e funcionalidades, proporciona um aprendizado significativo por meio da modalidade a distância. Para a realização da pesquisa foi construído um objeto de aprendizagem, sobre Inteligência Emocional e Esportes, que foi aplicado em duas turmas do 7º período do curso de bacharelado em Educação Física da PUCPR, totalizando 72 alunos. Para a obtenção dos dados em relação à contribuição do Eureka na aprendizagem da modalidade a distância, os alunos realizaram um conteúdo sobre Inteligência Emocional da disciplina de Psicologia do Esporte na modalidade *online* e, para tal, utilizaram módulos virtuais de aprendizado disponibilizados nesse ambiente. A duração desta experiência foi de quatro semanas. As atividades desenvolvidas distribuíram-se na participação em *chat*, fórum, leitura dos módulos, elaboração de *papers*, inserção de webgrafia, entre outras. A análise dos dados deste trabalho está apoiada em renomados autores da temática EAD, como FORMIGA (2009), MATOS; TORRES (2009), MORAN (2006), PORTILHO (2009), SILVA (2006). Esta pesquisa aponta que os alunos mostraram-se resistentes à modalidade de ensino *online*, pois necessitam da presença física do professor, além de não possuírem autonomia para gerenciar os seus estudos, o que pode ser justificado pelo ensino tradicional herdado da educação básica. Porém, mesmo resistentes à EAD, os alunos em sua grande maioria alcançaram uma aprendizagem significativa e aprovaram as ferramentas do Eureka.

Palavras-Chave: Educação a distância. Objetos de aprendizagem. Portaria dos 20%. Potencialidades e limitações do ambiente virtual Eureka.

ABSTRACT

To innovate the classroom and give teachers opportunities to expand their teaching practices, the PUCPR developed a virtual learning environment, Eureka. This environment provides different educational agents virtual tools that make the process of learning and teaching more collaborative and flexible. Aiming to ease the time and place of study, the SAAW was structured in their own environment, this feature provides teachers of the institution to build learning objects that can be used both in the classroom as the distance, moreover, allows to offer courses PUCPR sported on Ordinance 20% of MEC. This study sought to determine whether the Eureka, with all its tools and features, provides a meaningful learning through the distance mode. To conduct the study was built a learning object on Emotional Intelligence and Sports, which was applied to two classes of 7th period of the course of Bachelor of Physical Education PUCPR, totaling 72 students. To obtain the data concerning the contribution of Eureka in the distance mode of learning, students conducted a content on Emotional Intelligence in the discipline of Sport Psychology in online mode and to this end, we used virtual learning modules available in this environment. The duration of this experiment was four weeks. The activities developed were distributed in participating in chat, forum, reading the modules, preparation of papers, inserting web spelling, among others. Considering the analysis of this work is supported by renowned authors of the thematic EAD as FORMIGA (2009), MATOS, TORRES (2009), MORAN (2006), PORTILHO (2009), SILVA (2006). The survey indicated that students were resistant to the type of online learning as you need the physical presence of the teacher, and do not have the autonomy to manage their studies, which can be explained by the inherited traditional teaching of basic education. But even resistant to EAD, the students mostly achieved significant learning and approved tools Eureka.

Keywords: Distance Education. Learning objects. Ordinance of 20%. Potential and limitations of virtual environment Eureka.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Tela de acesso ao ambiente virtual Eureka.....	86
Figura 02 - Tela de acesso às salas do ambiente Eureka.....	87
Figura 03 - Tela inicial do ambiente Eureka , na qual está contido o Arquivo.....	88
Figura 04 - Tela do ambiente virtual Eureka, que estão presente as ferramentas de comunicação.....	89
Figura 05 - Página de Estudos.....	90
Figura 06 - Tela de Recursos do ambiente Eureka.....	91
Figura 07 - Tela do Eureka, na qual pode-se visualizar os temas dos objetos de aprendizagem.....	95
Figura 08 - Tela do SAAW.....	97
Figura 09 - Tela do primeiro módulo sobre Inteligência Emocional e Esportes.....	120
Figura 10 - Tela do segundo módulo sobre Inteligência Emocional e Esportes.....	121
Figura 11 - Tela do terceiro módulo sobre Inteligência Emocional e Esportes	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 01-	Perfil dos alunos participantes da pesquisa.....	130
Tabela 02-	Gênero da amostra.....	131
Tabela 03-	Perfil dos participantes da pesquisa.....	131
Tabela 04-	Perfil em relação ao turno de estudo dos participantes da pesquisa.....	132
Tabela 05	Localidade onde residem os participantes da pesquisa.....	132
Tabela 06-	Tempo de universidades dos participantes da pesquisa.....	133
Tabela 07-	Acesso a Internet.....	134
Tabela 08-	Tipo de conexão utilizada pelos participantes da pesquisa.....	134
Tabela 09-	Tempo médio de utilização do computador pelos participantes da pesquisa.....	135
Tabela10-	Opção de material para estudo.....	136
Tabela 11-	Estilo de aprendizagem dos participantes da pesquisa.....	139
Tabela 12-	Respostas dos acadêmicos em relação ao Eureka.....	141
Tabela 13-	Pontos positivos em se utilizar o Eureka.....	146
Tabela 14	As ferramentas do Eureka mais utilizadas.....	149
Tabela 15-	Opinião dos participantes em relação aos módulos de aprendizagem...	153

LISTA DE SIGLAS

AVA -	Ambiente Virtual de Aprendizagem
C.H.A.E.A. -	Cuestionario de Honey y Alonso de Estilo de Aprendizaje
EAD –	Educação a Distância
LAMI –	Laboratório de Mídias Interativas
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
MATICE –	Metodologias de Aprendizagem Via Tecnologias de Informação e Comunicação
MEC –	Ministério da Educação
NTE –	Novas Tecnologias Educacionais
OA –	Objetos de Aprendizagem
PUCPR -	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RIVED -	Rede Interativa Virtual de Educação
SAAW -	Sistema de Apoio ao aluno via Web
SCORM -	<i>Sharable Content Object Reference Model</i>
SEED -	Secretaria de Educação a Distância
TIC -	Tecnologias de Informação e Comunicação.
UAB -	Universidade Aberta do Brasil.

SUMÁRIO

1	INTRUDUÇÃO.....	01
1.1	JUSTIFICATIVA.....	02
1.2	OBJETIVOS.....	05
1.2.1	Objetivo Geral.....	05
1.2.2	Objetivos Específicos.....	05
1.3	APRESENTAÇÃO DO TRABALHO.....	06
2	PARADIGMAS DA CIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO.....	08
2.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM SOBRE A REFLEXÃO CRÍTICA PARA O APRIMORAMENTO PROFISSIONAL.....	14
2.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	29
2.3	OS PAPÉIS DOS PROFESSORES NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA.....	39
2.4	ESTILOS DE APRENDIZAGEM.....	47
2.5	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	51
3	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	56
3.1	MODALIDADES HÍBRIDA, PORTARIA N.º 4.059/2004 (20%).....	66
4	AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.....	71
4.1	AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: EUREKA.....	82
4.2	SAAW – SISTEMA DE APOIO AO ALUNO VIA WEB.....	91
4.3	OBJETOS DE APRENDIZAGEM.....	98
4.4	DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA DO OBJETO DE APRENDIZAGEM: INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.....	112
4.5	CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM SOBRE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E ESPORTE.....	118
5	MÉTODOLOGIA DE PESQUISA E RESULTADOS OBTIDOS.....	123
5.1	TIPO DE PESQUISA.....	123
5.2	CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO.....	123
5.3	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	123
5.4	INSTRUMENTO	125

5.5 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS.....	125
5.5.1 Questionário . Qualitativo.....	125
5.5.2 Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem.....	127
5.5.3 Questionário do Perfil do Aluno.....	128
5.6 CENÁRIO DA PESQUISA.....	128
5.7 DESENVOLVIMENTO DO CURSO <i>ONLINE</i>	128
5.8 DESENVOLVIMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO <i>ONLINE</i>	129
5.9 ANÁLISE DOS DADOS.....	130
5.9.1 Perfil dos Acadêmicos do curso de Bacharelado em Educação Física do 7º período.....	130
5.9.2 Estilo de Aprendizagem dos Acadêmicos do 7º Período do Curso de Bacharelado em Educação Física.....	139
5.9.3 Questionário Qualitativo.....	140
5.9.4 Resultados da entrevista realizada com o professor da disciplina.....	165
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	172
REFERÊNCIAS.....	177
NDICE.....	188

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia da informação e comunicação está em constante evolução refletindo nas necessidades sociais das pessoas; hoje não é preciso sair de casa para pagar contas, comprar alimentos, estudar, entre outras necessidades. Ao passo que as mudanças tecnológicas facilitam o cotidiano, as tecnologias exigem conhecimento para que as pessoas possam manuseá-las e usufruir de todas as suas potencialidades.

Esse fato também está presente nos âmbitos educacionais, nos quais a maneira de ensinar e aprender ganhou novas dimensões. As tecnologias quando bem utilizadas enriquecem as práticas pedagógicas e facilitam a aprendizagem; porém, para que isso ocorra, os agentes educacionais precisam saber manipulá-las e integrá-las no contexto educacional.

Dessa forma, e tendo em vista que os professores ganham novas funções, eles passam a ter maior interação com os discentes e a construir materiais didáticos para o curso. Nesse contexto, os professores necessitam de um nível maior de conhecimentos de informática e de uma formação voltada para o ensino com o uso de tecnologias.

A formação continuada é uma possibilidade que os professores têm de adquirir e (ou) desenvolver as habilidades necessárias para trabalhar com o ensino e a tecnologia, pois, além dos conhecimentos de informática, é importante que estes tenham habilidades pessoais, como a Inteligência Emocional, um conjunto de aptidões emocionais que estão diretamente relacionadas a habilidades pessoais e sociais. Tais aptidões possibilitam que os docentes desenvolvam habilidades de interação e melhor entendimento com as outras pessoas, requisitos fundamentais desta Sociedade do Conhecimento.

A formação dos professores para atuar com os aparatos tecnológicos é de suma importância, visto que, mesmo com todas as possibilidades que a tecnologia fornece aos seus usuários, o ensino só acontece por meio do docente, pois este é a essência do aprendizado. O professor na EAD tem na criatividade e na capacidade de interação as suas principais aliadas. E, além de conhecimentos específicos, tecnológicos, precisa estar comprometido com a formação de cidadãos. Ao lado disso, deve estar preparado para atuar com EAD, pois esta modalidade não é apenas uma transposição no método tradicional para o *online*.

Os alunos também necessitam de novas competências, entre elas organização, domínio das ferramentas tecnológicas, administração do tempo. Ao lado disso, tanto os professores quanto os alunos desfrutam das vantagens do ensino subsidiado pela tecnologia, como a

flexibilidade de espaço e tempo. Ademais, a tecnologia faz com que diferentes estilos de aprendizagem sejam contemplados.

Em relação aos conhecimentos de informática, o uso das ferramentas virtuais de aprendizagem com o conhecimento de suas potencialidades e limitações faz a diferença no processo de ensino e aprendizagem. Em sentido contrário, o não conhecimento pode comprometer a aprendizagem, além de resultar em dispêndio de tempo com os estudos.

É incontestável que há um novo mundo tecnológico, que atua para flexibilizar o tempo escasso das pessoas na sociedade contemporânea. E isso influencia diretamente a educação, fazendo com que surjam novas propostas de ensino, tais como: o ensino totalmente a distância; a modalidade híbrida; e o ensino presencial subsidiado pelo uso dos aparatos tecnológicos. A PUCPR, por exemplo, propicia aos acadêmicos cursos com todas as propostas relacionadas, utilizando, para tal, o seu ambiente virtual de aprendizagem, o Eureka.

O Eureka inicialmente era utilizado apenas para subsidiar as aulas presenciais; os professores da instituição agendavam provas, armazenavam conteúdos, se comunicavam com os alunos de maneira assíncrona. Atualmente, além dessas funções, o Eureka também pode ser utilizado para propiciar aulas a distância; tendo ferramentas como *chat*, fórum, *links* bem como funcionalidades que possibilitam ao docente construir o seu próprio material didático e (ou) utilizar os materiais já existentes.

A modalidade de ensino a distância é uma resposta à sociedade altamente mutável que presenciamos. Esta redimensiona o tempo e o espaço de todos os seus usuários e exige dos docentes uma metodologia equivalente com os seus princípios, e que também forneça aos estudantes, além da aprendizagem dos conteúdos, um aprendizado que os subsidiem para atuar profissionalmente e pessoalmente nesta sociedade.

1.1 JUSTIFICATIVA

Com os avanços tecnológicos principalmente na área de informação e comunicação, as universidades têm a possibilidade de expandir a qualidade de ensino, aumentar o número de alunos e, dentre tantas outras vantagens, também promover um ensino inovador. Uns dos exemplos do uso das tecnologias educacionais dentro das universidades são os ambientes virtuais de aprendizado AVAs.

Com essas inovações tecnológicas os docentes acabam expandindo as suas competências, de acordo com Gomes (2003), passam de um simples transmissor de conhecimento e começam a agir mais em torno do incentivo à aprendizagem, tendo funções de facilitador, integrador e orientador.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em 1999, desenvolveu dentro de seus laboratórios de Mídias Interativas (LAMI), o Eureka, que, para Gomes (2003), surgiu com o objetivo da implementação de um ambiente baseado na web para gerar um aprendizado cooperativo visando promover a educação a distância.

O Eureka teve quatro etapas até a sua consolidação. No ano de 1999, além das pesquisas realizadas para a construção do ambiente, esse também foi utilizado para treinamento profissional. No ano 2000, ocorreu a difusão deste ambiente virtual, com 200 salas abertas em diversos cursos de graduação, pós-graduação e pesquisa e 10.000 pessoas cadastradas. Em 2001, aconteceu a institucionalização do Eureka, neste ano, a Pró-Reitoria da instituição assumiu o ambiente com a criação do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) e posteriormente, em 2002, o Eureka se consolidou como infraestrutura da PUCPR (MATOS E GOMES, 2003).

Esse ambiente virtual de aprendizado da PUCPR possibilita várias ações que permitem realizar cursos *online* ou aprimorar e subsidiar aulas presenciais. Dentre as ferramentas dispostas, podemos encontrar: *Chat*, *Correio*, *Fórum*, *Links*, entre outras.

Os ambientes virtuais como o Eureka não são apenas mais uma ferramenta virtual, mas sim, uma nova forma de ação participativa que ocorre em uma instituição de ensino em suas respectivas salas virtual com diferentes meios para gerar conhecimento. A criação de um ambiente de aprendizado traz diferencial para as instituições de ensino. Por isso, Matos e Torres (2009) ressaltam a importância de saber aproveitar este espaço para trabalhar com qualidade e com resultados efetivos dentro do âmbito acadêmico.

Vistos os benefícios proporcionados ao processo de ensino e aprendizagem pela tecnologia de informação e comunicação, surgiu o interesse de constatar as contribuições das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem da PUCPR, o Eureka, para a aprendizagem significativa dos acadêmicos de educação física dessa instituição. Para solucionar o objeto de pesquisa, foi construído um módulo virtual de aprendizagem sobre Inteligência Emocional, utilizando o SAAW, ferramenta disponibilizada a todos os docentes para construção de material didático, que está contida no ambiente Eureka.

O curso de Educação Física não havia realizado pesquisas com os seus alunos sobre o uso das ferramentas do ambiente Eureka e também não havia utilizado objetos de aprendizado construído por meio da funcionalidade SAAW deste ambiente.

No ano de 1950 a 1980 as pesquisas em relação ao ensino a distância se concentrou em comparar as potencialidades das mídias; e em 1990 foram realizadas investigações sobre as mídias e o processo de ensino e aprendizagem.

Para analisar os estudos realizados sobre a educação a distância associada com a Inteligência Emocional foi realizada pela pesquisadora deste trabalho um estado da arte. Este estudo mostrou que, entre os anos de 2000 até 2009, são escassos os artigos que pesquisam estas temáticas associadas.

A educação a distância foi potencializada com o surgimento da internet em 1994, e a Inteligência Emocional já vem sendo pesquisada há mais de cinquenta anos, mas se tornou popularmente conhecida em 1995, com o livro de Daniel Goleman. Para encontrar as pesquisas realizadas sobre as temáticas relatadas, foi executada uma análise de teses e dissertações nos seguintes sítios: Scielo que é uma biblioteca científica eletrônica *online*; a ANPEd (Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação); o portal da Capes, o qual possui produção científica mundiais atualizadas, oferece textos completos de mais de 12.365 revistas internacionais, nacionais e estrangeiras com 126 bases de dados; e as bases de dados da biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Em relação ao banco de dados da Capes, foram encontradas cinco dissertações que abordavam a educação a distância e a Inteligência Emocional; visto que o Portal da Capes possui em média 12.000 periódicos, esses representam uma porcentagem muito pequena de 0,04%; fazendo uma análise geral dos trabalhos encontrados no portal de periódicos da Capes, pode-se concluir que os pesquisadores destes focaram a importância da Inteligência Emocional no processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância.

Na biblioteca científica eletrônica Scielo, foram encontrados apenas três artigos que correlacionam as temáticas abordadas neste estudo, e considerando uma quantidade muito pequena de artigos sobre o assunto, visto que o Scielo tem em média 180.000 artigos.

Nas bases de dados da ANPEd não foi encontrado nenhum material científico que se relacione ao tema Inteligência Emocional e educação a distância, isso pode ser justificado por esta base de dados enfatizar estudos sobre a formação de professores.

Na Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, também não foi obtido materiais sobre as temáticas pesquisadas.

Diante do pequeno número de pesquisas que associam as duas temáticas, educação a distância e Inteligência Emocional, é de grande valia realizar uma pesquisa com estes dois grandes temas.

Tendo em vista o anteriormente exposto, e considerando o uso do Eureka para a realização de disciplinas *online*, pode-se enunciar, portanto, o seguinte problema de pesquisa: Como o Eureka com suas ferramentas e funcionalidades, contempla o ensino a distância e possibilita a realização de um módulo virtual de aprendizagem sobre a temática Inteligência Emocional?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a contribuição das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem da PUCPR, o Eureka, na efetiva implementação da Portaria n.º 4.059/2004 instituída pelo Ministério da Educação, bem como no processo de ensino na modalidade a distância.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Verificar se a utilização do Eureka, como meio para proporcionar o ensino a distância na disciplina de Psicologia do Esporte, contribui para uma aprendizagem significativa dos acadêmicos.

- Relacionar os pontos positivos do ambiente virtual Eureka apontados pelos acadêmicos.

- Listar as dificuldades encontradas pelos acadêmicos na realização das atividades a distância, por meio do ambiente Eureka.

- Detectar as ferramentas do Eureka que mais possibilitaram o andamento do ensino virtual na disciplina de Psicologia do Esporte.

1.3 APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Neste primeiro capítulo, foram apontadas as mudanças impostas pela tecnologia, tanto no contexto profissional e acadêmico quanto no pessoal, e é realizada uma breve descrição do ambiente virtual Eureka, bem como os objetivos que levaram à construção deste trabalho.

O capítulo 2 discorre sobre a importância da reflexão na prática docente, apontando as alterações positivas desta prática no processo de aprendizagem. Neste mesmo capítulo, trata-se dos papéis dos professores em diferentes abordagens, como conservadora, tecnicista, progressista, e considerando o uso das tecnologias educacionais; evidencia-se a necessidade de aprimorar os métodos de ensino de modo que o paradigma tradicional seja superado, dando lugar ao método inovador, que está associado ao ensino subsidiado pelas tecnologias educacionais. Em relação ao ensino com o uso das tecnologias, há um subcapítulo sobre a importância da formação continuada dos professores e formação para atuar com a Educação a Distância. Ademais, enfatizam-se os papéis dos professores na modalidade a distância. Visto que os alunos também passam por mudanças no processo de ensino e aprendizagem inovador, neste capítulo também são abordados os diferentes estilos de aprendizagem.

No capítulo 3, trata-se da fundamentação teórica da modalidade de ensino a distância, apontando as suas principais características, modelos e gerações; ao lado disso, é descrito o pré-conceito que há em relação ao ensino virtual. Também encontra-se um breve histórico da EAD no Brasil. Neste mesmo capítulo, é enfatizada a Portaria n.º 4.059/2004 (20%) do MEC, na qual está fundamentado este trabalho.

No capítulo 4, focam-se os ambientes virtuais de aprendizagem, em especial o Eureka, da PUCPR, o qual foi objeto de estudo deste trabalho. Também é analisada a funcionalidade SAAW, que possibilita aos professores da instituição construir os seus objetos de aprendizagem e disponibilizá-los aos alunos. Em complemento, examinam-se alguns aspectos do desenvolvimento do Objeto de Aprendizagem “Inteligência Emocional”. Encerra-se o capítulo 4, abordando a temática Inteligência Emocional e as suas respectivas aptidões.

No capítulo 5 discorre-se sobre os procedimentos desta pesquisa, a caracterização da população, os questionários utilizados para a coleta dos dados e a análise destes dados.

No capítulo 6, apresentam-se as considerações finais deste trabalho em relação aos dados obtidos.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARADIGMAS DA CIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO

A educação nos dias de hoje é primordial na vida de todas as pessoas, para que elas possam ter dignidade, respeito e ser cidadãos dessa sociedade globalizada. Em virtude disso, há muitas pesquisas em relação à democratização do ensino. Ligados à educação estão os paradigmas educacionais que foram se modificando no decorrer dos anos, acompanhando os avanços culturais, políticos, sociais e tecnológicos.

Os paradigmas que influenciaram fortemente os processos de ensino e aprendizagem estão caracterizados no século XX, e as mudanças paradigmáticas iniciaram-se no século XXI.

De acordo com Behrens (2005), o século XX manteve-se influenciado pelo método cartesiano do século XIX, cujas características compreendem a separação entre mente e matéria; a separação do conhecimento em campos especializados, tendo por consequência a visão fragmentada do ser humano. Para Cardoso (1995, APUD BEHRENS, 2005), o paradigma cartesiano-newtoniano, que teve a sua origem histórica em Galileu Galilei, orienta o saber basicamente pela razão e pela experimentação e faz com que o homem separe a razão da emoção. Este paradigma influenciou o progresso científico tecnológico.

Galileu Galilei expandiu a descrição matemática da natureza e a relevância das propriedades quantificáveis da matéria; Descartes, contaminado por esse pensamento, introduziu o discurso dos métodos, segundo qual só se podia ter algo como verdade quando houvesse evidências concretas.

No âmbito educacional, por influência do pensamento newtoniano-cartesiano, o saber foi fragmentado, dividiu-se o curso em disciplinas e formaram-se profissionais especialistas, destituídos da consciência do global. Para Morais (1998), essa formação proporcionou aos alunos uma visão subjuntiva da realidade.

Esta metodologia, fez com que o ensino se reduzisse a reprodução do conhecimento; no qual, os professores apenas transmitem conteúdos, os quais são prontos e acabados; e os alunos são passivos diante as informações. O processo pedagógico conseqüentemente se torna um produto (BEHRENS, 2005).

O paradigma newtoniano-cartesiano começou a tornar-se ultrapassado com as inovações tecnológicas, da microeletrônica, da computação, da robótica e as redes eletrônicas. Este perde a sua potência, a partir de estudos de Lemarck, sobre evolução, a influência do

meio ambiente sobre o desenvolvimento dos seres vivos. Este pensamento de Lemarck foi acompanhado por Charles Darwin, que desenvolveu a teoria evolucionista da espécie, associados a outros estudos como a teoria da relatividade e a física quântica. Tais estudos, segundo Behrens (2005), fizeram com que a educação buscasse paradigmas educacional inovadores, para que os professores inovassem as suas práticas e conseqüentemente seus papéis dentro da sala de aula.

A educação, na concepção de Morin (2002), precisa de uma reforma paradigmática que atenda às necessidades dos alunos; que estes saibam solucionar problemas e aplicar os conteúdos aprendidos no seu cotidiano. Para isso, o ensino tem de deixar de ser fragmentado, para que os alunos possam ter uma visão do todo. Para este mesmo autor, a educação do futuro tem a missão de desenvolver indivíduos com uma inteligência geral, com uma visão contextualizada e multidimensional.

Esse pensamento newtoniano-cartesiano embasou os paradigmas conservadores, que visam primordialmente à reprodução dos conteúdos. Estes se dividem em três abordagens: tradicional, escolanovista e mecanicista.

Na abordagem tradicional, Behrens (2005) mostra que há uma valorização do ensino humanístico e da cultural geral, e os alunos são objetos no processo de ensino e aprendizagem. Porém o professor é altamente valorizado, sendo um elemento imprescindível na transmissão dos conteúdos, que são verdades absolutas e inquestionáveis. Estes desempenham uma relação de autoridade e extremamente vertical com seus alunos. Para Misukami (1986, p. 15), “O papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certos conteúdos que é predefinido e que constitui o próprio fim da educação escolar”. A metodologia de ensino não leva em consideração as características individuais do aluno, pois, conforme Libâneo (1986), esta abordagem se reduz a aulas expositivas, com ênfase na repetição de exercícios sistematizados. A escola é o único lugar onde se adquire conhecimento e o aluno é avaliado bimestralmente por meio de provas com caráter punitivo.

A abordagem escolanovista difundiu-se no Brasil nos anos de 1930, como uma reação ao modelo tradicional, por intermédio de educadores como Dewey, Montessori, Rogers, Piaget; está embasada em fundamentos da psicologia e da biologia. Com isso, o professor começa a mudar o seu papel, assumindo-se como facilitador da aprendizagem e começa a aconselhar e orientar os seus alunos, iniciando uma interação com eles; o que não ocorria na abordagem tradicional. Assim, o aluno é alçado ao centro do processo educativo e as suas características psicológicas passam a ser consideradas. A escola agora é um ambiente favorável, visando a uma transformação dentro do indivíduo, por meio dos fundamentos

psicológicos e biológicos. A metodologia varia de acordo com as exigências psicológicas e com a idade de cada aluno; o professor realiza experiências junto com os alunos, enfatizando o trabalho em grupo (BEHRENS, 2005). Nesse momento histórico o docente mantém-se em interação com os alunos; para Libâneo (1986, p.28), “o professor é um especialista em relacionamento pessoal e autêntico”. Nesta abordagem encontramos os primeiros indícios da autoavaliação.

A abordagem tecnicista, como o próprio nome sugere, enfatiza a técnica, controlando o comportamento, o qual é modelado e reforçado. Na concepção de Misukami (1986), esta abordagem tem a experimentação como base do conhecimento; o aluno é um recipiente de informações e a escola é uma agência educacional, modeladora de comportamentos humanos. O professor tecnicista é um engenheiro comportamental. No método de ensino, ou seja, no treinamento, está incluso o uso de tecnologias educacionais, baseado na competência. Nesta abordagem, a mensuração é de grande valia; o aluno é avaliado com rigor, sendo o erro inaceitável. Segundo Behrens (2005), a avaliação tem dois passos, o primeiro é uma avaliação prévia que tem por objetivo estabelecer pré-requisitos para alcançar os objetivos, sendo considerado um pré-teste. O segundo passo é a realização de avaliações para mensurar os objetivos alcançados pelos alunos, considerado o pós-teste. Este exige do aluno uma alta capacidade de memorização e retenção de conteúdos. Os papéis dos professores tradicionais se resumem a habilidades sociais e pessoais (MISUKAMI, 1986).

Em virtude das novas necessidades e interesses dos alunos, tanto na vida profissional quanto na pessoal, o paradigma conservador embasado no pensamento newtoniano-cartesiano passa a ser ultrapassado, não correspondendo ao perfil atual, que exige das pessoas uma postura crítica, reflexiva e produtiva. Isto leva a se questionar sobre as práticas pedagógicas e o papel do professor, evidenciando as práticas dos professores universitários que formam cidadãos para o mercado de trabalho.

O novo paradigma proposto aos docentes requer deles e de seus alunos, a produção do conhecimento, com autonomia, criticidade e espírito investigativo (Behrens, 2005). A Sociedade do Conhecimento, que surge junto com a revolução tecnológica, exige mudanças profundas em relação à visão de mundo, do ser humano, de tempo, redimensionando a educação em todos os níveis de ensino, em especial o superior. E o paradigma da Complexidade surge para suprir tais demandas desta sociedade. Para Morin (2000), este no âmbito educacional tem que retomar o contexto dos conteúdos, a visão global e multidimensional e a complexidade que o mesmo autor chama de inteligência geral.

Nesse paradigma, o professor, na visão de Behrens (2006), precisa identificar que a complexidade tem uma dimensão maior do que apenas um ato intelectual; envolve novas ações individuais e coletivas, que requerem novas atitudes em relação à vida, ao enfrentamento dos medos e das conquistas. Na concepção da mesma autora este paradigma estabelece uma aliança entre a visão sistêmica, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa, aliada à utilização de tecnologias inovadoras.

A visão sistêmica, denominada por Crema (1995) pretende superar o racionalismo reducionista dos paradigmas conservadores; tendo por objetivo transformar a maneira de agir, para que o indivíduo saiba respeitar as diferenças, identificando a unidade dialética das partes do plano da totalidade, e preocupa-se com o futuro da humanidade e de todas as formas de vida no planeta. Nesta visão, os professores têm que gerar metodologias que desenvolvam ao mesmo tempo a razão, a emoção, a sensação, a intuição, a integração intercultural e a visão planetária nos alunos. Isto porque, nos dias de hoje, só a razão não abrange a necessidades das pessoas, o sentimento é essencial para que elas consigam viver em sociedade e ter facilidade na interação com outras pessoas, que é um requisito essencial para sobreviver nesta Sociedade do Conhecimento. Aqui o professor tem um papel particular e indispensável: conjugar a sensibilidade e a prática científica. O docente tem que considerar o aluno como centro do ensino e contextualizá-lo como indivíduo da família, da escola, da sociedade e de outras esferas da vida.

Uma visão humana de educação surgiu com a abordagem progressista de Paulo Freire, um renomado educador brasileiro reconhecido em todo mundo. Este educador e autor propõe superar os limites da educação tradicional por meio de metodologias baseadas no diálogo entre professor e aluno, procurando desenvolver o espírito crítico deste, voltado para a realidade social (FREIRE; SHON, 1986). Paulo Freire critica os padronizados currículos escolares, que, para ele, anulam a criatividade do aluno e a capacidade do professor. Acima de tudo objetiva a democratização efetiva de maneira humana, com solidariedade, respeitando tudo e a todos.

Nesta abordagem, o professor busca primordialmente o diálogo dentro de sua prática, sem descuidar do lado crítico, exigente. É democrático, preocupa-se com o aprendizado do aluno e utiliza a linguagem dele; tem consciência que ensinando também se aprende. Dentro da sala de aula exerce a autoridade, mas não o autoritarismo. O papel do docente exigente nos moldes tradicionais permaneceu, agora, porém, revestido com as características de uma maneira solidária e humana de exigir. O aluno se torna o centro do processo de ensino, sendo crítico, participativo e responsável pelo seu conhecimento (GADOTTI, 2000). A metodologia

fundamenta-se na interdisciplinaridade, na intercultural, idade, baseada no diálogo. Para Paulo Freire (1992), nesta metodologia, o conteúdo não pode apenas ser depositado no educando pelo educador, pois deve haver um equilíbrio entre a teoria e a prática, entre a liberdade e a autoridade. E a escola educa para a cidadania (GADOTTI, 2000) e, para Behrens (2005), é politizada e politizadora. De acordo com a autora, a avaliação é processual, contínua e transformadora, podendo também realizá-la em grupo e no modelo de autoavaliação. Em síntese, a pedagogia de Paulo Freire visa formar um ser humano concreto fruto de relações sociais e crítico em relação às realidades sociais.

O paradigma da Complexidade tem como fundamento a produção do conhecimento e consequentemente práticas pedagógicas que desenvolvam no aluno o espírito crítico, investigativo e principalmente participativo. Este novo paradigma propõe metodologias que instiguem estas habilidades nos discentes, a exemplo da metodologia de projetos, que está relacionada com a investigação a partir da problematização. Esta tem se mostrado relevante dentro das práticas pedagógicas e caracteriza um ensino inovador, embora não seja algo novo, pois surgiu na escola nova nos anos de 1930, com Dewey. Para que seja implementada, exige dos professores disciplina e um detalhado planejamento, para que não ocorram complicações no processo. Conforme Behrens (2006), objetivando um trabalho sistematizado e sério o professor tem um papel importante de mediador do processo. A implementação desta metodologia exige que o professor realize etapas como a problematização, a discussão do projeto, a contextualização, as aulas dialogadas, pesquisa individual, a produção individual, a discussão crítica reflexiva, também uma produção coletiva e a produção final. Ao término destas fases o único e fundamental resultado é o aprendizado. Esta prática que visa superar o paradigma tradicional exige dedicação tanto do professor quanto do aluno.

O educar pela pesquisa assume grande importância em todos os níveis de ensino principalmente no superior, pois, a partir dele, o aluno desenvolve a sua capacidade crítica e realiza questionamentos reconstrutivo; acompanhando o pensamento de Demo (1996), este, relaciona a teoria e a prática, a qualidade formal e política. Esta metodologia tem por objetivo emancipar os alunos, fazendo com que sejam sujeitos de sua própria história e consigam adquirir conhecimento por meio da pesquisa. Neste método educacional, o aluno é ativo, participativo, produtivo e reconstrutivo, superando a passividade do método tradicional; é também parceiro de trabalho do professor, que exerce um papel fundamental de orientador do processo. O aluno realiza trabalhos individuais e em grupo, reconstrói conhecimentos, analisa bancos de dados e é avaliado por sua participação e produção. E a escola é um ambiente inovador (DEMO, 1996).

Por via do ensino com pesquisa o professor recupera a competência perdida no ensino tradicional, voltada apenas à reprodução dos conteúdos prontos, e passa a construir seus próprios conhecimentos, e este é um pré-requisito para se enquadrar nesta metodologia.

Para subsidiar essas novas metodologias do paradigma da Complexidade, fazendo com que os trabalhos sejam realizados de maneira sistematizada, surge o contrato didático, o qual é desenvolvido junto com os alunos, possibilitando-lhes sugerir modificações. Este contrato apresenta para o aluno a ementa do curso, a contextualização, os conteúdos que serão abordados, a bibliografia a ser utilizada e o processo avaliativo. Com ele, as aulas ficam sequenciadas e os alunos têm uma visão transparente de todo processo (Behrens, 1996). O Portfólio é um método de ensino e um meio de avaliar que corresponde ao paradigma da Complexidade, pois neste o aluno reúne todas as suas atividades desenvolvidas em um período de tempo e assim analisa a sua própria aprendizagem e este também permite uma avaliação contínua (BEHRENS 2006).

Na formação dos professores, tem que haver um repensar sobre o papel destes docentes, para estes atuarem atendendo às novas exigências da Sociedade do Conhecimento, formando profissionais capacitados para enfrentar o mercado de trabalho. Este mercado exige além da qualificação acadêmica, habilidades, como resolver problemas de maneira eficaz e imediata, capacidade de tomar decisões, habilidade humanas e saibam conviver em grupo. Para atender a essas novas necessidades dos profissionais, os professores têm que rever as suas práticas e principalmente o seu papel, superando o paradigma tradicional que visa tão-somente a reprodução e buscando incorporar o paradigma da Complexidade que responde às necessidades do momento histórico que estamos vivendo. Dessa maneira, seria possível restituir ao professor a sua competência e ao aluno, o seu espírito crítico e participativo de sua própria formação.

Em relação à prática inovadora, estas atuam com os princípios do paradigma da Complexidade; já o papel do professor muitas vezes não é moldado com a superação do paradigma; para Tardif (2006), na formação dos professores os modelos conservadores e inovadores muitas vezes não são os únicos a definir o papel dos professores, estes podem adquirir de outras fontes, como a cultura cotidiana, os conhecimentos pré-institucionais, pós-institucionais, pois muitos professores tiveram uma formação tradicional e acabam inserindo-se na docência com este modelo de ensino.

A modalidade de ensino a distância, que está em consonância com as práticas inovadoras, é considerada por Longo (2009) como sendo um novo modelo educacional a ser interiorizado nas práticas educacionais pelos docentes, e estes deverão aperfeiçoar as

habilidades criativas e interativas, e, para isso, não terão que enfrentar barreiras de espaço e tempo.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM SOBRE A REFLEXÃO CRÍTICA PARA O APRIMORAMENTO PROFISSIONAL

O docente que visa ser um profissional competente e que almeja um crescimento profissional necessita na concepção de Day (2001) realizar investigações em sua prática cotidiana, sendo a reflexão a essência da investigação. Segundo o mesmo autor, o processo de reflexão tem um grande potencial na vida dos docentes, pois por meio deste pode-se desenvolver tanto o pensamento crítico quanto a Inteligência Emocional.

A prática reflexiva não pode ser uma ação de iniciativa apenas dos professores, estes precisam de apoio da instituição, da comunidade, bem como socioeconômico. Para Alarcão (2001), esta prática reflexiva deve ser realizada em uma escola que também possua um contexto reflexivo.

Pode-se incluir a reflexão no contexto da formação continuada dos professores, pois, na análise de Day (2001), os professores aprendem ao longo da sua carreira profissional por meio da reflexão.

A formação contínua dos professores é a essência de uma educação com mais qualidade. Os professores que se prendem apenas aos conteúdos da formação inicial não conseguem gerar uma aprendizagem significativa, ou seja, preparar o aluno para enfrentar os problemas impostos pela sociedade, em virtude dos conhecimentos teóricos adquiridos na formação serem muito limitados diante da diversidade de problemas encontrados nas escolas. Por isso, Gómez (1997) assinala a importância de o professor assumir uma postura reflexiva, melhorando a sua qualidade de aula e conseqüentemente o aprendizado.

Em síntese, os professores que refletem na, sobre e acerca de suas ações profissionais estão melhorando a compreensão que têm de si próprios e ao mesmo tempo estão melhorando o ensino (DAY, 2001). De acordo com Day (2001, p. 48), "... ensinar é mais do que um ofício. É uma ciência educacional e uma arte pedagógica em que a prática, o conhecimento sobre a prática e os valores são tratados como problemas".

Na concepção de Zabala (2002) o ensino tem como objetivo central formar pessoas capacitadas para compreender a sociedade e principalmente saber intervir para que esta seja

positivamente transformada. Esse mesmo autor enfatiza a necessidade de um princípio globalizador juntamente com a interdisciplinaridade para atingir os objetivos essenciais do ensino.

Para que os docentes consigam lecionar com êxito, eles precisam de uma postura e principalmente de práticas reflexivas, mas para que estas sejam realizadas, esses profissionais necessitam ser subsidiados. Porém, como aponta Alarcão (2001), um dos grandes problemas enfrentados pela escola é muitas vezes o desinteresse dos professores em construir práticas inovadoras e contextualizadas, em virtude da falta de apoio, por parte da comunidade, dos dirigentes e até do governo.

Visto que a educação é o âmago do desenvolvimento humano em termos culturais, sociais e econômicos dos indivíduos, e que os principais agentes deste processo são os professores e a escola, há um contrassenso quando os professores e as suas práticas não são levados em consideração (ALARCÃO, 2001).

Outro problema que ocorre com frequência nos âmbitos educacionais, são as ações dos professores se tornarem simples praxes, por consequência da falta de investigação e pela ausência de embasamento científico para essas (Day, 2001). Duffy (1967, apud Day, 2001) tem a convicção de que grande parte dos professores não se envolve de maneira efetiva em práticas que alterem significadamente as suas concepções.

É claramente evidenciada a importância da escola como base para as práticas reflexivas dos professores; Alarcão (2001) comenta que a escola tem uma dimensão muito maior do que simplesmente um espaço com salas de aulas, deve conter também ambientes que proporcionem cooperação e trabalho em equipe, a exemplo de espaço para prática de esporte, cultura e atividades inovadoras; espaço no qual os alunos possam compartilhar os seus conhecimentos e adquirir autonomia.

Alarcão (2001, p.19) propõe uma escola reflexiva, “a escola que tem a força de se pensar a partir de si própria”. Antes de pensar em qualquer iniciativa a ser realizada dentro da escola, temos que lembrar que a sua essência são as pessoas, e são estas a razão do existir desta escola. E é a relação entre as pessoas e a escola que propicia um suporte para uma educação melhor.

A escola reflexiva proposta por Alarcão (2001) é uma instituição autônoma e responsável, que visa benfeitorizar a educação; possui metas estabelecidas, abertas à comunidade. Para atuar nesta escola, os docentes não podem ser passivos e acatar decisões superiores que não se enquadram com os princípios e as realidades desta escola. O diálogo, a reflexão, a iniciativa e a experimentação são os pilares de uma escola inovadora.

Cada escola tem um contexto diferenciado, por isso, cada uma deve ter um projeto educativo próprio de acordo com a sua realidade e necessidade. Cada instituição tem liberdade para construir os seus projetos, porém deve sempre levar em consideração a dimensão educativa de tais projetos. Mas esta especificidade não é sinônimo de isolamento; é importante que as escolas compartilhem as suas conquistas e experiências com as outras escolas, e que as novas tecnologias de informação e comunicação sejam o veículo para propiciar este diálogo (ALARCÃO, 2001).

Para Alarcão (2001), as escolas têm de educar para a cidadania, assim como propiciar aos seus alunos subsídios para viverem na atual sociedade, desenvolvendo entre eles o respeito para com a diversidade, empatia, responsabilidade e essencialmente o comprometimento com o desenvolvimento humano, social e ambiental.

O projeto político pedagógico das escolas, juntamente com a grade curricular e com as metodologias utilizadas em sala de aula, deve atender ao grande objetivo educacional que é a função social que o ensino promove. Porém, como expõe Alarcão (2001), no atual momento histórico as escolas de uma maneira geral não atendem às necessidades e aos interesses da sociedade, muitas vezes em virtude de sua característica organizacional descontextualizada, que tornam os docentes são passivos diante de decisões tomadas por órgãos que atuam fora do contexto escolar.

A solução para a melhoria das escolas, sugerida pela mesma autora, é que elas passem por uma mudança paradigmática, que priorize o diálogo entre os pares e o pensamento a partir de si próprio.

Da mesma forma que o diálogo é essencial para que os alunos deixem de ser passivos e passem a participar da construção do conhecimento associadamente com o auxílio do professor, os conteúdos e a sua organização também são fundamentais para que seja edificada uma aprendizagem na qual o aluno seja um agente ativo e desenvolva habilidades pessoais e sociais importantes.

Os estudos de Zabala (2002) nos mostram que a maneira que se deve ensinar está diretamente relacionada à constituição dos conteúdos, ou seja, como estes se relacionam entre si, o aprofundamento e como estes são utilizados em outras situações. Como explica o mesmo autor, as organizações dos conteúdos ganham diferentes concepções quando comparadas com as finalidades da ciência e da educação; em virtude disto, os educadores devem ter os seus próprios critérios para selecionar os mesmos.

A seleção dos conteúdos acadêmicos não pode ser vista de maneira unidirecional por parte dos professores, pois esta seleção vai muito mais além do que apenas construir

conhecimentos; mas, acima de tudo, está diretamente relacionada à formação social dos alunos. Para Zabala (2002), esta seleção é reflexo da função social que cada país ou cada pessoa atribui ao ensino.

A falta de critérios e objetivos pré-estabelecidos para a seleção de conteúdos, a fragmentação e falta de inter-relação entre eles, trazem consequências educacionais negativas, como o fracasso social (ZABALA, 2001).

Para Silva (2001) os conteúdos devem ser o ponto de partida e não o de chegada no processo de construção do conhecimento. O autor entende que a participação do aluno é de fundamental importância e defende a ideia de que o aluno deva ser coautor do professor no caminho da aprendizagem.

Dados os novos paradigmas educacionais oriundos das inovações nas ciências da educação, novos papéis vão surgindo tanto para o professor quanto para o aluno; os alunos deixam de ser um protagonista passivo no âmbito escolar e passam a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. Na concepção de Zabala (2002), o processo de ensino também adquire um novo perfil, pois os conteúdos deixam de ser o centro da preocupação e a aprendizagem significativa ganha destaque. Em decorrência dos novos papéis dos alunos, os conteúdos escolares adquirem novos modelos de organização, sendo relacionados com as experiências destes e com situações em que aproximem este aluno da realidade e da sociedade globalizada, para que estes saibam posteriormente lidar com os problemas que esta impõe.

O currículo escolar deve oferecer conteúdos que permitam o desenvolvimento de habilidades de análises sobre a situação da sociedade e como intervir nela, ao lado disso oferecer subsídios para a transformação social (ZABALA, 2002).

A transformação social almejada por meio da educação tem uma dimensão pessoal, interpessoal e profissional; visa à formação de pessoas que façam uso de seus conhecimentos para melhorar a sociedade. A dimensão social está vinculada ao desenvolvimento da capacidade de compreensão e participação ativa na sociedade, formando pessoas mais humanas, com metas de paz, igualdade e justiça; é, portanto considerada a dimensão educacional mais importante (ZABALA, 2002).

A dimensão interpessoal refere-se em saber relacionar-se de maneira positiva com as outras pessoas e também saber viver em sociedade. Diante de ações negativas como o egoísmo, o competitividade, a educação tem também como objetivo difundir o espírito de solidariedade, compreensão, respeito para com os estudantes. A dimensão pessoal se resume no autoconhecimento e na autocompreensão (ZABALA, 2002).

O desenvolvimento profissional consiste na formação de pessoas capacitadas profissionalmente e que atenda às expectativas de sua profissionalização. Dadas as exigências do mercado de trabalho em face da globalização, cabe ao ensino subsidiar o desenvolvimento das capacidades profissionais de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos. Isso não significa que o ensino deve desenvolver nos discentes habilidades de um ofício, mas sim capacitá-los para enfrentar as diferentes e imprevisíveis situações que o mercado de trabalho impõe. Também é de grande importância apresentar ao aluno a necessidade de uma formação contínua (ZABALA, 2002).

Visto que o grande foco educacional é formar cidadãos capazes de intervir positivamente na sociedade, a seleção de conteúdos para atingir esse objetivo é algo complexo, não podendo ser realizada sem um apoio científico. Para Zabala (2002), a preocupação de selecionar conteúdos fica evidenciada quando a meta educacional é formar pessoas mais autônomas e com habilidades interpessoais, ou seja, que saibam e tenham facilidade em trabalhar em grupo, tanto no âmbito pessoal como no profissional.

Da mesma forma que a construção de conteúdos que despertem nos alunos as suas funções sociais, é de suma importância para o campo educacional; as práticas dos professores também exercem um papel significativo na formação deles. Estas práticas são constituídas por diferentes teorias de ação inter-relacionadas, que fornecem subsídios para as práticas e são utilizadas de acordo com o contexto vivenciado pelo docente. Day (2001) aponta dois componentes que podem ser derivados de uma teoria de ação: as teorias perfilhadas, ou seja, a concepção de uma pessoa sobre aquilo que ele faz; e a teoria em uso, sendo a ação das pessoas propriamente dita subsidiada pelas teorias perfilhadas.

Os professores investigadores precisam analisar constantemente a sua teoria de ação, e isso resulta em tornar públicas as suas teorias que falam sobre o ensino e aquelas que eles colocam em prática. Com isso, eles podem crescer profissionalmente e pessoalmente quando fazem os contrapontos e a compatibilidades entre estas duas teorias (DAY, 2001).

Em relação à compatibilidade de teorias, encontramos muitos dilemas que prejudicam a execução destas; Day (2001) cita como dilema: docentes superam as suas teorias perfilhadas, mas não as teorias em uso; muitos enfatizam uma teoria, mas agem de acordo com outra; mudanças insignificantes na teoria em uso. Um dos grandes motivos que levam a estes dilemas é a falta de tempo, de apoio e disposição por parte dos professores para questionar com os seus pares as suas práticas e expor às experiências aos profissionais que almejam modificar as suas praxes.

Os professores precisam utilizar métodos que atendam às demandas sociais e pessoais de seus alunos nesta atual Sociedade do Conhecimento; para isso, necessitam desenvolver novas competências. Belloni (1996) cita algumas dessas competências, dentre elas: cultural técnica, competências de comunicação, capacidade de trabalhar com métodos e principalmente de saber ensinar de forma que as pessoas aprendam de maneira significativa.

Em suma, um profissional ideal é aquele que deve conhecer a sua matéria, a sua disciplina e o seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação, da pedagogia e desenvolver um saber prático de suas experiências do cotidiano com seus alunos (TARDIF, 2006).

Inquirir a própria prática gera aprimoramento da aprendizagem. Porém, ao fazer isso, os professores podem enfrentar dois problemas: o primeiro está relacionado à autoconfrontação, e o segundo, às consequências oriundas desta autoconfrontação, principalmente se este docente não obtiver apoio (DAY, 2001).

Como já elucidado sobre a importância da investigação para a formação continuada dos professores, Day (2001) salienta que isso só é possível se os profissionais se envolverem em reflexões coletivas ou individuais, sobre os seus valores e sobre o seu pensamento próprio; e ainda se esses forem subsidiados de apoio intelectual e afetivo. Pode-se dizer que nesse contexto os professores assumem novas competências, habilidades, valores e atitudes; deixam de ser reprodutores de práticas antes não divulgadas para a comunidade educacional e passam a ser pesquisadores de suas próprias ações.

Os professores devem ter consciência da relevância de seu papel, que tem uma dimensão maior do que o ato pedagógico; estes também necessitam desenvolver interações político-administrativo, curricular e pedagógico. Os docentes devem considerar que a sua formação precisa de constante atualização para acompanhar as modificações da sociedade; daí porque a formação continuada é de grande importância. A escola, em face dos diversos modelos de formação continuada existente é considerada um espaço propício para a formação e qualificação contínua dos docentes (ALARCÃO, 2001).

Em relação a formação contínua, a relevância da reflexão crítica para o desenvolvimento profissional dos professores não é um assunto recente, esta temática já vem sendo pesquisada por meio de análises científicas desde as três últimas décadas. Shön apud DAY (2001), um renomado autor conhecido por suas escritas sobre a reflexão na prática docente, popularizou o termo para prático-reflexivo, o qual é sinônimo de uma boa prática, e tornou comum entre os professores. Para esse estudioso, os professores reflexivos refletem na e sobre a ação. A reflexão na ação está associada com as decisões tomadas pelos professores

no momento em que estão nas suas práticas de ensino. E a reflexão sobre a ação é realizada fora da prática e posteriormente torna-se motivo de reflexão. A reflexão realizada durante a ação é fortemente limitada pelo contexto em que está sendo realizada (DAY, 2001).

Os educadores que adotam e pesquisam o modelo de reflexão em suas práticas questionam e criticam a racionalidade técnica, que separa as teorias aprendidas dentro do ambiente acadêmico da realidade das práticas nas escolas. Para Shön (apud Day, 2001), por meio do ensino os professores podem tanto construir quanto desconstruir conhecimentos.

Devemos levar em consideração que a ação de refletir tem alguns interferentes; esta é relativa de acordo com o tempo disponível, com o tamanho da turma, o caráter comportamental dos estudantes e dos objetivos da aula. Como podemos observar o quesito tempo é um dos grandes dilemas das ações reflexivas no âmbito educativo (DAY, 2001).

Uma das críticas realizadas por estudiosos da área em relação ao professor prático-reflexivo de Shön, é que este autor não menciona um dos grandes pontos da reflexão que é considerar o contexto e as condições de trabalho do docente; o qual pode interferir diretamente em seus atos reflexivos (DAY, 2001).

Day (2001) argumenta que a essência da reflexão na ação é a identificação e solução rápida de problemas imediatos. E a reflexão sobre a ação pode ocorrer antes ou depois da ocorrência da ação. Para esse mesmo autor, este modelo de reflexão permite ao docente reconstruir e até reformular a sua prática por meio de conversas com os pares.

Além da reflexão na e sobre a ação, encontra-se também a reflexão acerca da ação, ou seja, o profissional assume uma postura mais crítica e realiza investigações considerando questões de ordem ética, política, moral das práticas que realiza (DAY, 2001).

Em virtude de algumas limitações do contexto em que os docentes atuam, estes dispõem mais tempo para planejar e colocar em ação as suas práticas do que para refletir sobre elas. Day (2001, p.61) enfatiza, porém, que “desenvolver-se como profissional significa dar atenção a todos os aspectos da prática”. O ato de refletir potencializa a aprendizagem contínua dos professores. Praticar a reflexão é pensar além do óbvio e do que é lógico (DAY, 2001).

Os professores em seus cotidianos escolares praticam ações tanto de nível racional quanto emocional. E tais ações levam em consideração as crenças e os valores pessoais de cada docente, os objetivos da aula, os recursos disponibilizados, o comportamento e o número de discentes, entre outras características que personalizam as ações. A reflexão crítica do professor depende de sua capacidade pedagógica e também de sua Inteligência Emocional. Para Day (2001), a qualidade com que o professor exerce as suas ações pedagógicas depende

de suas experiências e de seu saber fazer profissional, assim como de suas habilidades emocionais, ou seja, da Inteligência Emocional; e ainda salienta que esta pode ser um quesito que pode determinar sucesso profissional.

Inteligência Emocional é uma visão mais ampla da inteligência, por considerar outras habilidades e não somente a cognitiva. Dentre as cinco aptidões da Inteligência Emocional mencionadas no livro de Goleman (1995), quatro são de suma importância para os docentes gerenciarem uma sala de aula: conhecer as próprias emoções; lidar com as emoções; reconhecer emoções nos outros e lidar com os relacionamentos. Esse mesmo autor define claramente cada aptidão:

- i. Conhecer as próprias emoções: autoconsciência, saber reconhecer um sentimento quando ele ocorre, capacidade de controlar um sentimento a cada momento é fundamental para o critério emocional.
- ii. Lidar com as emoções: lidar com os sentimentos para que sejam apropriados, é desenvolvido na autoconsciência, é a capacidade de confrontar-se, de livrar-se da ansiedade, tristeza ou irritabilidade.
- iii. Reconhecer as emoções nos outros; a Empatia; outra capacidade que se desenvolve na autoconsciência emocional, é uma aptidão pessoal.
- iv. Lidar com relacionamentos: relacionar-se é uma arte que necessita da aptidão de lidar com as emoções dos outros, é possuir habilidades e competências sociais.

Day (2001) constata que muitos pesquisadores que estudam e escrevem sobre a reflexão não levam em consideração ou até mesmo subestimam a relevância da emoção.

Ignorar o papel da emoção na reflexão no ensino, sobre e acerca do ensino e da aprendizagem significa não conseguir avaliar o seu potencial para afetar, positivo ou negativamente, a qualidade das experiências dos professores e dos alunos na sala de aula (DAY, 2001, p. 64).

Outro processo de ensino citado por Day (2001) é a investigação na ação, na qual os investigadores são os próprios participantes e têm a finalidade qualificar a ação. Os profissionais que adotam este processo assumem um novo papel dentro do campo educativo, passam a ser investigadores da própria prática e têm o dever de aperfeiçoá-la. Este processo de ensino necessita que os professores realizem uma análise crítica da relação existente entre a cultura da escola e o desenvolvimento profissional; esta análise tem como consequência um

aperfeiçoamento da prática e também é um meio de propiciar a criação de teorias de ação, verificando, assim, se o ambiente escolar contribui ou não para com essas ações.

Para Day (2001), além do interesse dos professores em realizarem um processo reflexivo, o apoio da escola é fundamental para que o processo de investigação-ação se desenvolva, visto que este processo é considerado como algo não natural no cotidiano dos professores.

Na esfera das ações pedagógicas dos professores, quesitos pessoais como valores, princípios e crenças definem as suas práticas e a conceituação do que é ser professor; portanto, é de suma importância levar em conta histórias de vida dos professores e as suas narrativas, para se obter uma maior compreensão das práticas utilizadas por esses docentes (DAY, 2001).

Os professores colocam como base do conhecimento suas experiências e elementos de sua formação, fontes de naturezas diferentes, diversidade do saber. Os cursos de formação dos professores estão tendo como alicerce os saberes dos professores nas realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Em relação a esses saberes, surge o problema da unificação e recomposição do saber no e pelo trabalho, pois cada professor tem uma história, uma formação diferenciada (TARDIF, 2006).

Ademais, a grande maioria dos processos de ensino, a investigação ação e a investigação narrativa possuem algumas limitações. Day (2001) aponta que a ação de investigar a própria prática é limitante, pois cada professor tem a sua visão individual e também uma memória seletiva. Há um maior aproveitamento da aprendizagem por meio da reflexão quando é realizada em um ambiente colaborativo; para a realização deste processo coletivo de aprendizagem, os professores envolvidos precisam saber enviar e receber *feedback* de seus pares.

Além dos dilemas já citados em relação à ação de refletir sobre os processos pedagógicos, Day (2001) cita outros fatores que interferem em sua realização, tais como: o volume de trabalho dos docentes, as limitações pessoais e o bem-estar emocional. Como se pode observar, para a realização da reflexão o professor precisa estar preparado para superar as suas práticas tanto fisicamente, pois este processo exige muito trabalho e o docente precisa sair da sua zona de conforto, tendo que aprimorar o seu papel de simples transmissor de conhecimento, quanto emocionalmente, pois precisa ter autoestima, autoconfiança e, principalmente, estar preparado para receber críticas. De acordo com Korthagen e Wubbels (1995, apud Day, 2001), as emoções são essenciais para o ato da reflexão.

Em relação aos fatores limitantes, pode-se se adicionar as condições em que os docentes atuam, as quais muitas vezes propiciam estados emocionais negativos como, por exemplo: o medo, a falta de apoio, a falta de autocompreensão, que vão contra a prática reflexiva e, conseqüentemente, o crescimento profissional; por esse motivo, a emoção deveria ser trabalhada no campo escolar (DAY, 2001). Os dilemas e as limitações mencionados precisam ser superados para que o processo de reflexão seja efetivo e para que se torne objeto de aperfeiçoamento profissional dos docentes.

A comparação entre professores técnicos e professores que exercem ações reflexivas, para Day (2001) é conflituosa e muitas vezes desnecessária, pois bons professores técnicos também refletem sobre as suas ações; o problema é a falta de reflexão dentro da competência técnica o que acarreta o decréscimo da qualidade do ensino.

[...] se os professores quiserem evitar concepções burocráticas e técnicas do papel que lhes foi historicamente atribuído, têm de tentar manter uma visão alargada do seu trabalho e não se limitarem a olhar para as suas próprias práticas. (ZEICHNER E LISTON, 1995, APUD DAY, 2001).

As mudanças no processo de ensino e aprendizagem são conseqüências das ações reflexivas. De acordo com Day (2001), o confronto com a própria prática acarreta a reestruturação do modo de agir, pois dentro desse processo há confrontação com as teorias perfilhadas e as teorias em uso.

Day (2001) evidencia alguns pontos essenciais que contribuem para as ações reflexivas dos professores e conseqüentemente para o seu aprimoramento profissional, tais como: tempo hábil para uma reflexão consistente; apoio prático e moral dentro e fora do âmbito escolar e amizades críticas.

Visto que a capacidade de fornecer e receber críticas são quesitos indispensáveis para a reflexão, é evidente a importância da capacidade emocional dos docentes envolvidos no processo (DAY, 2001).

Grande parte das metodologias de ensino está embasada na memorização, as quais não focam em preparar o aluno para resoluções de problemas do cotidiano, ou seja, não propiciam atitudes reflexivas. De acordo com Alarcão (1996), o primordial do ensino é o pensamento reflexivo, e este pensamento está diretamente relacionado com os dados e fatos. Este mesmo autor descreve o pensamento reflexivo, como sendo “uma coisa é possível como conseqüência de outra”.

De acordo com a concepção de Dewey (1910, apud Alarcão 1996), o processo reflexivo subdivide-se em cinco etapas: 1º) elaboração de uma situação problema, 2º) intelectualização do problema, 3º) experiência, 4º) observação e 5º) re-elaboração intelectual com novas experiências.

É de grande importância salientar que nas experimentações realizadas no processo reflexivo, em alguns casos, não se encontra uma resposta positiva. Contudo, Alarcão (1996) ressalta que as pessoas também aprendem com os erros.

Não há dúvida de que os processos de reflexão da prática educativa, além de proporcionarem uma melhor qualidade de ensino, também podem ser considerados como um meio de aprimoramento profissional contínuo dos professores. Isso implica determinação por parte dos professores e apoio institucional para eles (DAY, 2001).

A reflexão é de suma importância quando o objetivo educacional não é apenas outorgar diplomas aos discentes, mas sim formá-los para a vida com pensamento crítico; as metodologias que têm como base a reflexão exigem dos docentes maior dedicação, pois estes precisam aprimorar as suas práticas constantemente (ALARCÃO, 1996).

Aliados à reflexão no contexto educacional, há outros métodos de grande valia a serem utilizados para gerar uma aprendizagem significativa; é preciso trabalhar na prática de sala de aula conteúdos contextualizados com a realidade que os alunos vão enfrentar ao longo de suas vidas, tanto do âmbito pessoal quanto no âmbito educacional. Zabala (2002) comenta sobre a fragmentação dos conteúdos, que vão contra as necessidades e os interesses dos discentes, fazendo com que o ensino não forneça subsídios para estes tomarem decisões quando necessário.

Contextualizar os alunos, socializá-los com o mercado de trabalho e com a sociedade, bem como ensiná-los a conviver com a diversidade no seu cotidiano, são normas contidas nas Diretrizes e Bases da Educação (Diretrizes e Bases da Educação, 2009).

A fragmentação dos conteúdos, a qual é herança do método tradicional, fez com que estes passassem a ser descontextualizados da realidade e dos problemas dos alunos; ao distribuir conteúdos no formato de disciplinas, estes não atendem às atuais necessidades da sociedade, que buscam cidadãos e cidadãs preparados para responder aos diferentes problemas proposto. Esta fragmentação pode ser consequência da construção do conteúdo por um grupo seletivo de especialistas, que têm como resultado o surgimento de diversos saberes (ZABALA, 2002). Isto acarreta consequentemente a dispersão do saber e o surgimento de um saber descontextualizado. Além da fragmentação do saber, a divisão dos conteúdos em disciplina também traz outras consequências como a seleção dos alunos; pois muitos assuntos

abordados em sala de aula não estão relacionados com o âmbito de vida de muitos discentes, o que faz com que estes conseqüentemente não tenham uma aprendizagem significativa. Os primeiros movimentos contra a fragmentação dos conteúdos começou a surgir no século XIX com a escola nova. Uma reação a esta dispersão de conteúdos é o projeto da interdisciplinaridade que, na interpretação de Zabala (2002, p. 25), é um dos grandes eixos do conhecimento.

A interdisciplinaridade é a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, na qual, há uma cooperação entre essas, para que a aprendizagem seja significativa (ZABALA, 2002).

Os educadores com uma visão inovadora realizam investigações incessantes para buscar meios para agregar as disciplinas, fazendo com que a aprendizagem seja efetiva. Na atual Sociedade do Conhecimento, é indispensável à cooperação entre as disciplinas. Para Zabala (2002), a interdisciplinaridade é excepcionalmente o meio de renovar o elo entre a ciência e a sabedoria.

Com a mesma finalidade da interdisciplinaridade outros métodos surgiram, o globalizador é um exemplo; que tem por finalidade buscar um ensino completo, com intervenção na realidade. Zabala (2002) descreve o método globalizador como sendo a organização do conteúdo de maneira global, minimizando a parcialização dos conteúdos, utilizando, para tal, metodologias diversificadas.

Os estudos realizados para aprimorar as práticas de ensino e estruturar uma aprendizagem voltada à vida social e pessoal futura do aluno concluem que é indispensável trabalhar a realidade na sala de aula. De acordo com Zabala (2002), o grande foco de estudo das escolas é a realidade; não se concebe que os alunos aprendam conteúdos descontextualizados, pois isso é uma herança da metodologia tradicional que reduz a competência do aluno e a do professor.

De acordo com Alarcão (1996), John Dewey renomado filósofo americano, defende a tese do positivismo evolucionista, segundo o qual o conhecimento está relacionado com as situações reais do cotidiano das pessoas. Para este filósofo, os métodos de ensino que se encontram nas escolas não estão associados com os conceitos psicológicos, e as instituições educacionais devem focar em um ensino que prepare cidadãos competentes para solucionar problemas do cotidiano, tanto no contexto pessoal quanto no contexto social. Para tal, deve-se romper com as organizações curriculares subdivididas em disciplinas, visto que os conteúdos se encontram desvinculados entre si e das situações reais da vida dos discentes, ou seja, Dewey se opõe aos métodos tradicionais de ensino, que desconsideram o ensino baseado em situações reais da vida.

Na avaliação de Alarcão (1996, p. 55): “A educação visa fundamentalmente o pensamento real, a criação de atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efetivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado com bases sólidas.”

Os métodos lógicos não desenvolvem o espírito crítico e questionador das pessoas, apenas concluem o que anteriormente já foi concluído, sendo, portanto, considerados inconsistentes para a educação (ALARCÃO, 1996).

Para atuar com a interdisciplinaridade é necessário que os docentes saiam da zona de conforto e se dediquem arduamente a estudos que ofereçam modelos e exemplos de situações reais para os conteúdos que serão elucidados em suas disciplinas (ZABALA, 2002, p.83). “A identificação e a explicação das questões e dos problemas que nos propõem o conhecimento de qualquer situação da realidade é a estratégia cognitiva básica para iniciar o processo de construção do conhecimento”.

É dever dos docentes apresentar experiências significativas que proporcionem a reflexão em seus alunos (ALARCÃO, 2006). Esta afirmativa está também explícita na Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96, sendo, portanto, um direito do aluno.

Como os professores desempenham o papel de fornecedor de experiências construtivas para os seus alunos, a reflexão também é primordial na formação dos formadores, para que estes aproximem a realidade da sala de aula e para que reflitam sobre as suas práticas e tenham conseqüentemente uma formação contínua. Assim, a reflexão contribui para que estes assumam novos papéis no processo de ensino e aprendizagem, em que o foco principal não seja o conteúdo, mas sim os meios utilizados para facilitar a aprendizagem (ALARCÃO, 1996).

Os docentes que se dispõem a atuar com a problematização da realidade precisam na opinião de Zabala (2002), primeiramente dominar o conteúdo a ser exposto e utilizar diferentes meios de busca de informações.

De acordo com Zabala (2002), as escolas que praticam a alienação da realidade no seu processo de ensino estão transmitindo uma aprendizagem artificial; em contrapartida, as instituições que fazem uso da interdisciplinaridade estão contribuindo para uma aprendizagem significativa, atendendo às necessidades dos alunos, rompendo, assim, com as barreiras causadas pela fragmentação dos conteúdos dispostos em disciplinas. Para esse mesmo autor, embora as disciplinas apresentem limitações, elas são os principais meios para o acesso à realidade.

De acordo com Cômênio apud Zabala (2001), o que faz com que o ensino fracasse é a falta de relacioná-lo e adaptá-lo a quem se ensina.

Nos termos de Zabala (2002, p.79):

As escolas precisam adotar duas medidas para poder acrescentar em seus currículos a interdisciplinaridade, em primeiro lugar, prover o estudante da capacidade de diferenciação dos instrumentos conceituais ou procedimentos necessários para atender as necessidades de resposta diante dos problemas da realidade, ou a capacidade de reconhecer quais são os instrumentos disciplinares que ajudam a resolver o problema. E, em segundo lugar, aprender a relacionar os conteúdos proporcionados pelas diferentes disciplinas para que, de maneira conjunta ou integrada, seja potencializada as capacidades explicativas de cada uma delas.

A interdisciplinaridade se faz essencial para que os conteúdos sejam significativos na realidade dos alunos, requisito indispensável na sociedade atual.

Os pesquisadores educacionais nos mostram a importância do aprimoramento dos métodos de ensino e nos apontam estratégias para colocá-los em prática, como trabalhar com conteúdos aliados à realidade e com o contexto em que vivem os alunos e vincular as disciplinas uma com as outras. Zabala (2002) apresenta outro ponto essencial para uma aprendizagem significativa: que esta atenda aos interesses dos alunos, sendo a motivação e o entusiasmo fatores primordiais no processo de ensino.

Esse mesmo autor cita as lições e as programações curriculares como os principais itens do processo de ensino que devem cativar o aluno, e que estes devem sempre estar próximos da realidade dele. Em outros termos, as atividades propostas pelos docentes têm que fazer sentido para o aluno e adequada para o ambiente em que ele convive.

Em função do exposto, é preciso ter presente que as inovações tecnológicas na área de informação e comunicação exercem uma grande influência no processo de ensino e aprendizagem e merecem uma atenção especial por parte dos profissionais do âmbito educacional (ZABALA, 2002).

É reconhecido que com os avanços nas ciências e com as inovações nos meios de informação e comunicação, houve um acréscimo significativo na quantidade de informações, contribuindo para uma modificação profunda no modo de adquirir de adquiri-las; e principalmente no sentido do saber. Em virtude disso, as escolas devem aprimorar os seus métodos de ensino para abranger estes novos estudantes, alguns nativos digitais, que não têm a escola como único lugar de aquisição de conhecimento e não conseguem ficar passivos na sala de aula. Segundo Zabala (2002), a escola não pode apenas transmitir informações; precisa desenvolver o espírito crítico e participativo de seus alunos. Esta tem como finalidade formar

peessoas com capacidade para tomada de decisões subsidiada pela reflexão e pelo diálogo, formando cientistas e também pessoas comprometidas com o desenvolvimento da sociedade.

As inovações tecnológicas exercem profundas transformações no campo educacional, pois possibilita que os alunos aprendam com flexibilidade de horário e local, por meio da educação a distância; podendo aprimorar as aulas e facilitar a realização de formação continuada dos professores.

A educação a distância é uma modalidade de ensino que faz com que os docentes assumam novas habilidades, em virtude das diferentes funções que esta possui; as quais na grande maioria são diferentes das do ensino presencial. Para Belloni (1999), o problema que se apresenta não é a distribuição destas diferentes habilidades, mas sim o despreparo dos profissionais para atuar nessas funções.

A fracionalidade das funções encontradas dentro da educação a distância é consequência da complexidade que ela apresenta desde a sua concepção até a implementação, juntamente com as diferentes tecnologias de comunicação e informação das quais esta modalidade faz uso.

Na da visão de Belloni (1996), o ensino a distância segue uma divisão de trabalho fordista, ou seja, está estruturado na divisão de trabalho. As funções docentes se distribuem em: selecionar, organizar e transmitir o conhecimento. Em virtude das diferentes funções, surgem os diferentes papéis docentes, tal como o professor autor, que tem a função de construir e selecionar os materiais pedagógicos a ser utilizado nas aulas; o professor tutor que auxilia os alunos durante o processo, fazendo uso dos recursos tecnológicos disponíveis para exercer esta função; e do tecnólogo educacional, o docente que organiza pedagogicamente os materiais. De acordo com a mesma autora, esta divisão de trabalho se justifica quando se focaliza o objetivo da educação a distância, que visa aumentar a acessibilidade do ensino, atendendo a maior número de discentes possível.

Dentre as várias funções do professor no contexto da educação a distância, Belloni (1996) as divide em três grupos: um grupo está relacionado aos docentes que tem como finalidade de realizar a concepção e a realização dos cursos juntamente com os seus respectivos materiais; também há um grupo cuja função consiste em planejar e organizar a entrega dos materiais e a administração acadêmica. E, por fim, um grupo que acompanha o aluno durante o processo de aprendizagem.

Para que a educação a distância seja realizada com êxito, Belloni (1996) enfatiza a importância de um trabalho cooperativo da equipe; elege o trabalho cooperativo como sendo uma das funções mais difíceis do docente e seleciona como característica principal desta

modalidade de ensino; a transformação do professor de uma essência individual para uma coletiva.

No contexto da educação a distância, o professor torna-se mais próximo do aluno na construção do conhecimento. Por isso, é necessário que este aprimore as suas metodologias de ensino de acordo com as características dos alunos (Belloni, 1999). Além de rever as estratégias metodológicas, este deve também aprimorar os seus conhecimentos em relação ao uso das novas tecnologias (BELLONI, 1996).

2.1.1 Os Papéis Dos Professores Dentro Dos Paradigmas Educacionais

Diante da atual Sociedade do Conhecimento, os alunos buscam uma nova maneira de aprender que atenda as exigências do mercado de trabalho, e as suas necessidades pessoais. As práticas pedagógicas dos professores tendem a abranger o paradigma inovador, para que possam responder a essas novas necessidades dos alunos; da mesma forma, o papel do professor passa também por um processo de mudança, pois além de reformular as suas práticas, este tem que mudar o seu modo de agir, pensar, de se relacionar e se envolver com as novas práticas.

Segundo Tardif (2006), a maneira de os professores ensinarem advém de muitos fatores, como o conhecimento pré-adquirido antes da formação, ou seja, com familiares, amigos, ambiente escolar, as bases da formação, as fontes curriculares e as condições de seu trabalho cotidiano; ocorrendo em diferentes momentos históricos. Diante disso, não se pode afirmar se o papel do professor está adequado ou não, pois um professor com postura fechada, inflexível e voltada para uma prática extremamente reprodutiva pode estar atuando de acordo com os paradigmas conservadores, correspondentes a um determinado momento da história.

As práticas docentes foram se modificando juntamente com as mudanças paradigmáticas, que se distribuem em paradigma conservador com o modelo tradicional, a escolanovista e o método tecnicista. Segundo Behrens (2005), esse paradigma visa à reprodução do conhecimento e exige do professor autoridade perante os alunos; já o paradigma da Complexidade busca a produção do conhecimento tanto do professor quanto do aluno.

Neste momento histórico vivenciamos constantes inovações, o que acarreta a necessidade de mudanças na maneira de ensinar e aprender. Neste, os professores têm que

desenvolver novas habilidades, propor métodos inovadores de ensino. A exemplo de metodologias inovadoras temos: o ensino com pesquisa, apresentado por de Demo (1996), neste o professor aprimora as suas competências, pois deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e passa a realizar em suas aulas questionamentos reconstrutivo com qualidade formal e política.

O contrato didático proposto por Behrens e José (2001), no qual, o aluno se torna partícipe de seu aprendizado, podendo selecionar juntamente com o docente as temáticas relevantes para a formação.

E o ensino subsidiado pela tecnologia, que além de um método inovador, passa a ser uma necessidade da educação contemporânea.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A formação continuada dos professores no momento histórico em que vivemos assume várias faces, podendo ser considerada desde uma especialização na área até uma troca de experiência com os profissionais do âmbito de trabalho. Isso é evidenciado pela autora Gatti (2008), quando comenta que não há conceito pré-estabelecido para a formação contínua dos professores, a qual pode ser considerada cursos após a graduação, ou após o ingresso na profissão; também toda e qualquer atividade que venha contribuir para melhorar o exercício profissional, assim como horas de trabalho colaborativas nas escolas, reuniões pedagógicas, participação em eventos como seminários, congressos, entre outros inúmeros cursos oferecidos por diversas empresas e instituições. A autora ainda ressalta que a formação continuada pode ser realizada em diferentes modalidades como presencial, semipresencial e a distância. Gomes e Romanowski (2008) enfatizam a formação continuada no ambiente escolar, consideram a troca de experiência com os pares e a participação em reuniões essenciais para a atividade profissional e também a própria prática docente. Vale ressaltar que o essencial é que essas diferentes modalidades e possibilidades ofereçam um suporte para a ação docente e contribuam para a melhora da qualidade do ensino.

Em relação às denominações, para Prada (1997), a formação continuada, dependendo da região, do país e até mesmo da instituição, recebe diferentes denominações como capacitação, qualificação, reciclagem, formação permanente, especialização, aprofundamento,

aprimoramento, profissionalização, sendo encontrada com diferentes nomenclaturas e formatos.

Das várias possibilidades de formação continuada, Demailly (1997) traz que os conteúdos explicitados na formação continuada dos professores, principalmente em nível regional, não são homogêneos. Isso é apontado por Gomes e Romanowski (2007), que entendem que a formação contínua dos professores é descontínua e enfatizam o modelo acadêmico, ou seja, a transmissão de conteúdos subsidiados pelo método tradicional, sem levar em conta as necessidades dos sujeitos que vivem dificuldades e enfrentam problemas no seu cotidiano de sala de aula.

Na visão de Demailly (1997), há concepções diferentes de formação em quesitos como métodos e conteúdos. Gatti (1998) apresenta que os professores envolvidos no processo de formação contínua conseguem identificar no âmago deste se há jogos políticos, culturais e profissionais. Demailly (1997) afirma que por meio das concepções é possível identificar se há ou não relação pedagógica entre formador e formandos, o modo de autonomia, a natureza dos dispositivos e dos planos de formar. Essa autora aponta duas categorias de formação continuada, a formal e a informal.

A formal pode ser definida como procedimentos de aprendizagem sem conexão com a atividade tal como está socialmente constituída, afastada do tempo e do lugar, realizada em uma instância especializada de organização e planejadas coletivamente. Como exemplo de formação formal a autora cita o estágio de formação.

A categoria informal é a aprendizagem em situação, uma interiorização de saberes, resumida no saber fazer, e saberes comportamentais, os quais são adquiridos, em sua maioria, por meio de imitação e (ou) pelo contato com colegas. Este formato também é enfaticamente comentado por Gomes e Romanowski (2007), pois essas autoras consideram essencial dentro da formação continuada a troca de experiência entre os pares no ambiente de trabalho e colocam em evidência o espaço da escola para ocorrer essas trocas. Essas ideias também são defendidas por Marin (apud Gomes e Romanowski), que argumentam que o espaço escolar é um local de troca e de reconstrução de novos conhecimentos.

Segundo Behrens (1996), a formação no espaço da escola deve compreender troca, trabalho coletivo e estudos de caso realizados pelos docentes. Para essa mesma autora (1996, p.134), “o encontro de equilíbrio entre as necessidades do grupo de docentes, do indivíduo da universidade deve ser discutido dialogicamente e intensamente”.

Dentre as vantagens de se realizar uma formação continuada no espaço da escola, pode-se evidenciar o maior contato com as necessidades e os interesses dos docentes, e menor

custo financeiro, visto que não há necessidade de realizar viagens. A formação no campo escolar é uma possibilidade para os docentes que não têm um apoio institucional para realizar um aprimoramento em sua formação (PRADA, 1997).

Brzezinski (1997) lembra que os professores em sua maioria trabalham em mais de uma instituição para aumentar a renda, o que significa o não estabelecimento de raízes em uma instituição de origem e isso resulta em exiguidade de tempo para a sua atualização profissional e conseqüentemente para a construção e reconstrução de sua identidade profissional. Por isso a formação em serviço se torna de grande valia para estes profissionais.

Os saberes adquiridos com a prática docente e com a troca de experiências com profissionais da área recebem atenção especial de Tardif (2006). O autor os denomina saberes experienciais, visto que não são saberes como os demais, são formados de todos os demais, polidos com a realidade. Tais saberes passaram a ser reconhecidos quando os professores começaram a expressar as suas ideias em relação aos saberes curriculares e disciplinares e sobre a sua formação profissional. Para esse mesmo autor, as experiências realizadas antes da formação influenciam nas práticas dos professores, e estas mesmas práticas dão origem aos saberes experienciais (TARDIF, 2006).

Já os modelos de formação contínua citados por Demailly (1997) são divididos em quatro: a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interativo-reflexiva.

A forma universitária consiste em uma relação simbólica entre formador e formandos, podendo ser comparada com a relação existente entre empresa e cliente, e possui a finalidade de transmitir saber e teoria.

Na forma escolar, o professor não possui autonomia para escolher os assuntos que lhe são mais pertinentes e que satisfaçam as suas necessidades e interesses. O ensino é organizado em sua maioria por hierarquias superiores aos professores, como, por exemplo, o Estado e a Igreja. O que desfavorece este formato é que ele muitas vezes está fora da realidade dos docentes, não contribuindo para que estes aperfeiçoem as suas práticas ou até mesmos possibilitem uma resolução para os problemas e as dificuldades encontrados no cotidiano da sala de aula. Nesta forma, é obrigatória a participação e está associada com o que é ensino, o que é ensinado, o ambiente familiar e a legitimidade legal (DEMAILLY, 1997).

A forma contratual acontece durante o horário de trabalho do docente, apresenta-se como um contrato entre formador e formando. Na interpretação de Demailly (1997, p.144), este formato se caracteriza por um “polígono entre a estrutura de formação que emprega o

formador e a empresa cliente”. Este modelo, na percepção de Prada (1997), tem um custo alto e, em sua grande maioria, desconsidera a realidade das escolas.

O último modelo proposto pela autora Demailly, a forma interativo-reflexiva, que utiliza o método de resolução de problemas reais, acompanhada de uma atividade reflexiva, é uma aprendizagem de situação em que há uma elaboração coletiva de saberes.

Esse formato também é difundido por Schön (1997), para que a atividade reflexiva é um processo de reflexão na ação que pode ser realizado em muitos momentos da prática de ensino. Este formato de formação, segundo o mesmo autor, permite que o professor compreenda as ações figurativas que o aluno traz para a sala de aula e contribui para que os professores aprendam e aprimorem as suas práticas por meio da reflexão e reestruturação de seus próprios erros. O modelo é de grande valia para os docentes que encontram diversidades de dificuldades e problemas no seu cotidiano escolar, e carecem de subsídios teóricos para respaldar essas dificuldades. Na opinião de Gómez (1997, p.100); “não existe uma teoria científica única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificada as metas”.Essa mesma autora salienta que a profissionalização do professor não pode ser considerada como exclusivamente técnica. A forma interativo-reflexiva visa sobrepujar a relação linear e mecanicista existente entre a teoria e a prática na sala de aula. Conforme Behrens (1996), a formação ligada à resolução de problemas reais dentro do espaço da escola é uma iniciativa inovadora dentro das capacitações de professores.

No entendimento de Argyris (1985, apud Gómez 1997), a reflexão sobre a ação é a essência do processo de ensino e aprendizagem permanente dos docentes, ou seja, também pode se incluída como uma formação continuada deles.

Uma proposta inovadora de formação continuada é a prática de pesquisa, que proporciona aos professores atualização constante (BRZEZINSKI, 2002). Embora seja de grande valia para a formação contínua dos professores, a prática de pesquisa não é vista com grande importância pelos formadores e é pouco realizada no âmbito escolar, ficando muitas vezes restrita aos laboratórios e grupo de pesquisas das universidades, ainda que a literatura e a legislação enfatizem que esta prática é essencial na preparação e no trabalho dos professores (LUDKE, 1994). Essa mesma autora comenta que a ideia de pesquisa não é recente, vem sendo difundida há mais de 30 anos. A autora André (2001) relata que a prática de pesquisa começou a ser realizada com mais frequência no final dos anos 80 e no início dos anos 90 do séc. XX, e difunde a pesquisa como um elemento imprescindível na formação profissional dos professores.

A pesquisa ação nas escolas contribui para um acréscimo no conhecimento dos professores, além de contextualizar a escola com suas potencialidades e limitações (ANDRÉ, 2001).

Segundo Demailly (1997, p.155), a formação continuada é realizada para uma suposta melhoria na qualidade de ensino e para que os docentes aprimorem as suas práticas. Mas, para que isso ocorra, é preciso que o professor acima de tudo tenha vontade de superar as suas práticas e seus métodos quando já não mais atendem às necessidades e expectativas de seus alunos.

Para que um professor realize um investimento na fabricação ou na re-elaboração das suas propostas, é preciso que ele se sinta de algum modo pressionado, ou porque esta está a dar os primeiros passos num determinado domínio, ou porque o seu trabalho não responde as necessidades dos alunos (e tenta melhorar em vez de fugir), ou porque a sua segurança profissional lhe permite usufruir de um excedente de energia disponível para a inovação.

Para Behrens (1996), a formação continuada é importante para a capacitação dos docentes, porém essa autora coloca em evidência que os cursos de capacitação principalmente aqueles promovidos pelo Ministério da Educação, pelas Secretarias estaduais e municipais entre outros órgãos, em geral, são descontextualizado da realidade das escolas. Esses cursos, na visão dessa autora, são construídos por especialistas e os professores alvo não têm uma participação ativa no processo. Tal modelo de formação é caracterizado por Demailly (1997) como sendo contratual. E pode ser resumido como reprodução de assuntos propostos por um grupo seletivo de indivíduos, que apresenta o mesmo curso para aproximadamente oitocentos docentes. Isso demonstra que a participação deles no processo é quase nula e conseqüentemente esses professores não conseguem questionar as suas incertezas e os seus problemas do cotidiano escolar nestes cursos. Em decorrência disso, esses docentes enfrentam dificuldades para transpor para a sua prática o conhecimento adquirido, em virtude de esses não focarem a sua realidade (BEHRENS, 1996).

Quando a qualificação é construída tendo em vista as necessidades dos docentes tem maior probabilidade de êxito, pois, quando é descontextualizada dessas necessidades, gera falsas expectativas e acarreta resistência à transformação pretendida e diminui a qualidade do curso (PRADA, 1997). Para Behrens (1996), quando o professor não consegue aplicar os conhecimentos que recebeu na sua formação contínua, em virtude de esta contemplar a realidade, o profissional sente-se frustrado e desanimado por não conseguir melhoria em sua prática.

Alguns docentes utilizam a formação continuada para seguir a carreira acadêmica, pois grande parte das universidades e faculdades estão exigindo alta qualificação de seus profissionais. Masetto (2003) mostra que até 1970, para ser professor universitário eram exigidos o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Na década de 90 do séc. XX, as universidades passaram a exigir, juntamente com o bacharelado, o curso de especialização na área; e atualmente, cursos de mestrado e doutorado. Esse mesmo autor contextualiza que o professor universitário está se conscientizando de que a sua profissão exige, como qualquer outra, capacitação própria e específica, além de quesitos como o diploma, títulos de mestre e (ou) doutor, e sucesso profissional, competência pedagógica, pois ele acima de tudo é um educador.

Para Behrens (1996), o professor dentro da formação continuada deve exercer um novo papel e enfrentar diferentes desafios como romper o individualismo pedagógico, ter diálogo com os pares e realizar pesquisa. Segundo essa mesma autora, a essência da formação contínua é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer.

A formação continuada é considerada por Prada (1997) como uma necessidade profissional diante das novas exigências e demandas dos alunos e da sociedade, principalmente com a evolução tecnológica dos meios de comunicação e informação e essencialmente com o surgimento da internet nos anos 90 do séc. XX, a qual fornece inúmeros meios de aquisição de informações e possibilidades para os alunos. Pimenta (2000) denomina esta evolução de terceira revolução industrial dos meios de comunicação e informação, e comenta que os professores têm que aprender a trabalhar com estas inovações, pois diante da gama de que a internet oferece, o professor precisa saber manipulá-las, para que estas não se tornarem inoperante dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Encontra-se nas análises de Behrens (2000) um complemento ao pensamento de Prada (1997), quando enfatiza a importância da formação continuada em função das novas exigências do mundo globalizado e da atual Sociedade do Conhecimento. Para Prada (2007), somente o curso de graduação não assegura as necessidades exigidas, diante das constantes transformações, o que faz com que as universidades tenham iniciativas de apresentar a seus alunos a importância de realizar o processo de formação continuada ao longo de sua vida.

A formação continuada é uma maneira de mudar a identidade da profissão dos docentes, superando as heranças da metodologia positivista reprodutora de conhecimento do séc. XX, e passando a inovar em suas práticas pedagógicas (BRZEZINSKI, 2002).

Um dos problemas e dilemas encontrados pelos docentes para a realização de um curso que lhe propicie uma formação continuada é a falta de tempo, pois em muitos casos eles

têm de trabalhar em mais de uma escola para melhorar a sua renda mensal e arcar com os custos de um curso, que muitas vezes é ministrado em outra cidade. Para viabilizar a formação continuada, a modalidade de ensino a distância é uma alternativa. No Brasil é crescente o número de empresa *e-learning* que oferecem cursos a distância para fins de atualização e capacitação (ARNOLD, 2006). Na França nos anos 70 do século XX, a educação a distância foi utilizada com ênfase nos cursos de formação continuada. (BELLONI, 1999).

Conforme Arnold (2006), o Ministério da Educação (MEC) já regulamentou cursos a distância, tanto para a graduação quanto para a pós-graduação *stricto e lato sensu*. Na compreensão de Morgado (2001), a formação continuada adquirida por meio do ensino a distância ganha destaque dentre os outros cursos e modalidades existentes, pois, a educação a distância beneficia os docentes que enfrentam os dilemas relatados. Essa autora também se refere à educação a distância como alternativa que reduzirá as limitações de comunicação entre os indivíduos ultrapassando as contingências de tempo e lugar; ademais, salienta que para trabalhar colaborativamente os indivíduos não precisam estar todos no mesmo lugar e ao mesmo tempo.

Peters (1973, citado por Belloni 1999), entende que a modalidade de ensino a distância permite uma maior acessibilidade de números de alunos ao mesmo tempo, dispersos em diferentes locais geográficos, o que leva a concluir que esta modalidade é de suma importância para as pessoas que possuem exiguidade de tempo para realizar estudos na modalidade presencial.

A sociedade exige do docente uma atualização constante para enfrentar os novos desafios do processo de ensino e aprendizagem. Os alunos em virtude das inovações tecnológicas precisam de metodologias nas quais possam participar de seu processo de aprendizagem, sendo ativo neste processo. Isso faz com que os docentes redimensionem as suas práticas para incluir as novas tecnologias de comunicação e informação e busquem alcançar paradigmas mutáveis (ARNOLD, 2006).

De acordo com Silva et al. (2006), o redimensionamento das propostas pedagógica dos professores é essencial, pois as antigas metodologias não funcionam adequadamente quando associadas às novas tecnologias.

Vavassori e Raaba (2006) apontam a necessidade de um maior envolvimento entre a tecnologia e a educação, e para isto é necessária a atualização constante do docente tanto para incorporar as suas metodologias com o uso de aparatos tecnológicos quanto para que estes

obtenham conhecimentos das diferentes ferramentas existentes e passam identificar as potencialidades e limitações delas.

Os mesmos autores supracitados enfatizam que não é a tecnologia por si só que resolverá os problemas educacionais; ela pode contribuir desde que utilizada de maneira adequada para o aprimoramento educacional dos alunos.

As inovações tecnológicas fazem com que os professores assumam novos papéis. Assim, dominar as tecnologias e conhecer as várias ferramentas tecnológicas existentes torna-se uma nova competência para o professor (MORAN, 2007).

O professor deve viabilizar o uso de tecnologias nas suas práticas pedagógicas para que não corra o risco de fazer destas um neotecnicismo, ou seja, continuar a utilizar metodologias tradicionais com o auxílio da tecnologia; para que isso não ocorra, os docentes devem assumir novos papéis e incorporar novas práticas (ARAUJO, 2006). Ainda para Araújo, as tecnologias quando utilizadas com finalidades educativas podem ser submetidas a diferentes interpretações decorrentes da metodologia utilizada pelo professor, como o tecnicismo, escolanovismo, marxismo, fenomenologia, construtivismo, entre outras, podendo ser decorrentes de abordagens tradicionais ou inovadoras.

De acordo com Rouanet (2002, apud Silva, 2006), os docentes necessitam de uma reflexão interna para transformar toda a gama de informações proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação em conhecimento.

Ensinar no ambiente *online* não é igual a ensinar presencialmente com apenas a transposição da metodologia tradicional para a distância; este ato tem uma amplitude maior, para tal, são necessários participação ativa dos alunos, o diálogo, a troca de informações e colaboração. Para Silva (2006), os docentes precisam ser preparados para atuar com a educação a distância, pois dentro deste contexto utilizar tecnologia de ponta não é suficiente para garantir uma educação de qualidade; é preciso que professor saiba atuar, deixando de ser um mero transmissor de conhecimento e passando a ser formulador de problemas, experimentações, ou seja, redimensionar e ou aprimorar a sua prática.

Diálogo, troca de informações e opiniões, participação, autoria criativa e colaborativa são ingredientes do que há de mais essencial em educação autêntica. Para que tudo isso seja contemplado é preciso investir muito na formação de gestores e de professores capazes de ousar em educação *online* (SILVA, 2006, p.12).

Silva (2006) aponta, ainda, a necessidade da formação do professor para a educação *online*, para que ele não subtilize as potencialidades tecnológicas e não comprometa a qualidade da educação.

O docente que atua com a educação a distância precisa saber lidar com as constantes mudanças e com as situações de incertezas, o que se torna um paradigma a ser superado principalmente pelos professores tradicionais (FORMIGA, 2009). Formiga diz que estes professores são eternos aprendizes e precisam incentivar a aprendizagem colaborativa, além de desenvolver o raciocínio, o aprimoramento da fala, da leitura, do modo de pensar.

A primeira barreira a ser vencida pelo docente *online* é saber manipular a gama de informações contidas no ciberespaço e embasar sua metodologia em resolução de problemas, para aproximar o conteúdo do contexto dos alunos.

O professor *online*, dentro das diferentes habilidades que precisa desenvolver, necessita aprender a manipular as diferentes tecnologias que subsidiam a educação a distância juntamente com as suas possibilidades e limitações, como internet de alta velocidade e internet de conexão lenta, os diferentes *software*, as videoconferências e as teleconferências. Para Moran (2006), este docente não pode se acomodar, pois as modificações são frequentes e constantemente surgem diferentes ferramentas que aprimoram o trabalho pedagógico, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

O professor *online* está começando a aprender a trabalhar em diferentes situações muito diferentes: com muitos e poucos alunos, com mais ou menos encontros presenciais, com um processo personalizado (professor autor –gestor) ou mais despersonalizada (separação entre o autor e o gestor de aprendizagem). Quanto mais situações diferentes experimentar, melhor estará preparado para vivenciar diferentes papéis, metodologias, projetos pedagógicos, muitos ainda em fase de experimentação (MORAN, 2006).

Conforme Andreoli et al. (2006), os docentes precisam estar qualificados em relação ao uso das tecnologias, o que significa que devem superar suas práticas tradicionais de ensino, pois os alunos deste final do século XX e do século XXI não se enquadram com as metodologias passivas e síncronas; estes estão crescendo com o espaço virtual em todos os âmbitos, e no educacional não pode ser diferente. Os professores não podem mais ver os seus alunos como uma homogeneidade, pois estes devem ter as suas características heterogêneas consideradas, como tempo, espaço, ritmo e estilo de aprendizagem.

Na visão de Ramos (2006), o sucesso do ensino a distância está ligado com a metodologia de ensino utilizada pelo docente.

Para Arnold (2003), as novas tecnologias não apenas fornecem subsídios às já existentes como apoiam as atividades de ensino e conseqüentemente contribuem para o

processo formativo por meio das possibilidades pedagógicas que oferecem. Para Moran (2007), a tecnologia traz resultados qualitativos para aprendizagem.

A tecnologia é trabalhada diferentemente nas instituições; há instituições que a utilizam de maneira complementar, constroem portais, diferentes funcionalidades virtuais e lançam mão dos ambientes virtuais como um meio para resolver problemas como a dependência dentro da instituição e oferecem disciplinas a distância. Moran (2007) cita ainda as instituições que têm preconceito em relação ao uso da tecnologia e ainda aqueles locais onde a tecnologia é precária seja em *hardware* ou em *software*.

Por conta das inovações que a sociedade vem sofrendo, sobretudo quanto às tecnologias de informação e comunicação, verificam-se transformações estruturais em vários âmbitos. Dalben (2006) ressalta as mudanças nas relações sociais e as novas competências institucionais e pessoais. Para a mesma autora, as políticas públicas diante desta nova sociedade juntamente com as suas exigências e necessidades priorizam o aumento da escolarização, e neste contexto a modalidade de educação a distância passa a ser uma alternativa para atender a um maior número de pessoas que não se adaptam à modalidade presencial.

2.3 OS PAPÉIS DOS PROFESSORES NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA

A produção do conhecimento por meio do uso das tecnologias passou a ser enfatizada no âmbito educacional no século XXI em virtude do aprimoramento da Sociedade do Conhecimento juntamente com a globalização (BEHRENS, 2006). Os professores frente à nova Sociedade do Conhecimento têm que aprimorar as suas práticas e as suas metodologias pedagógicas, pois, para Behrens (2006), as práticas mecanicistas não se enquadram nas exigências desta sociedade tendo, portanto que ser superada.

Esta Sociedade do Conhecimento citada gera novas formas de aprendizagem e de gestão de conhecimento, os professores e alunos têm que aprender a manipular estes novos meios de acesso às informações (CRUZ, 2009). No entendimento de Cruz (2009), neste momento histórico de excesso de informações, as atividades docentes sofrem alterações, deixando de lado a transmissão de saberes e predominando a mediação do processo de aprendizagem, instigando e desafiando o aluno para que eles participem ativamente do processo de aprendizagem.

“Este papel de mediar e instigar o conhecimento, que o educador passa a assumir na era da informação, não minimiza sua responsabilidade com a formação do sujeito, ao contrário, deve contribuir para uma formação humana e ética social” (CRUZ, 2009).

De acordo com Giusta (2003, p.27),

A figura do professor na educação a distância ganha ainda maior importância. Deixando para trás o pobre e rotineiro papel de transmissor e verificador de conteúdos, ele passa a exercer a função de criador, participante e avaliador das situações didáticas que satisfaçam as necessidades de interesses dos alunos e possam, assim, mobilizá-los para lidar com problemas, projetos, temas e situações de aprendizagem, em ambientes virtuais de máxima interação possível. A ele compete, portanto, elaborar os materiais didáticos, selecionar conteúdos, que devem ser sempre utilizados, conhecer seus alunos e avaliá-los continuamente para fundamentar o atendimento individualizado, averiguar a funcionalidade do planejamento, fazendo os ajustes necessários; estimular as interações, sobretudo, estimular a apresentação, discussão de possíveis soluções de problemas reais e projetos.

No contexto da educação *online*, o papel do professor se multiplica, o que exige dele habilidade de adaptação a novas situações, criatividade diante das propostas e atividades (SILVA, 2006).

Os papéis dos professores que atuam no ensino presencial não se diferem muito do *online* em quesitos como utilizar diferentes estilos de aprendizagem para atender as necessidades individuais do aluno; o que muda são os utilizados para alcançar tal finalidade (SALMON, 2000).

Mesmo diante de inúmeras ferramentas tecnológicas e com infinitas informações propagadas pelo ciberespaço, a figura do professor continua ativa, é o principal mediador do processo de ensino e aprendizagem diante destas ferramentas. O docente precisa ajudar os alunos a selecionar e analisar as fontes das informações, as novas maneiras de leitura e tornar a linguagem técnica mais acessível para eles (CRUZ, 2009).

Com a gama de informações de fácil acesso por meio da internet, o professor tem que desenvolver no aluno a atitude reflexiva, pois as muitas informações podem ser superficiais se o aluno não for orientado. Para Cruz (2009), a habilidade reflexiva é essencial para o conhecimento. Blikstein e Zuffo (2006), no mesmo sentido, afirmam que os docentes precisam realizar um trabalho de reflexão para transformar a informação em conhecimento

Os professores na educação a distância desempenham competências e habilidades inovadoras, têm uma participação ativa em vários estágios do curso, elaboram o projeto pedagógico, bem como a seleção e (ou) a produção de conteúdos. No âmbito da educação a

distância, os docentes sempre trabalham em equipe com profissionais de outras áreas (ARNOLD, 2003).

Um exemplo de trabalho cooperativo entre diferentes áreas existentes do ensino a distância é o sistema de educação a distância da *Open University*, na qual as várias etapas do ensino são divididas entre várias pessoas. Nessa universidade, que é exemplo no campo de educação a distância, existe uma divisão de papéis entre os docentes, por exemplo, os professores autores são os responsáveis pela elaboração do material a ser utilizado no processo do curso e os professores tutores guiam os alunos durante o processo de aprendizagem. Os professores autores são especialistas em preparar material seja este impresso, áudio e (ou) vídeo; os tutores possuem experiência em conduzir os alunos de diferentes maneiras, pois tanto o professor quanto o aluno atuam *online* (SALMON, 2000).

Para Behrens (2006), os papéis dos professores no campo da educação a distância se concentram na atuação conjunta do docente e seus respectivos alunos, os quais produzem conhecimento coletivamente.

Esses diferentes papéis assumidos pelos professores do campo da EAD são também mencionados pela autora Giusta (2003), a qual aponta as funções de elaborador do conteúdo didático, ou seja, o professor conteudista, avaliador dos alunos e da operatividade do curso, assim como estimulador da interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. A mesma autora evidencia a função do professor que atua com a EAD, pois a qualidade do curso está diretamente associada ao projeto pedagógico, conseqüentemente com os conteúdos e as metodologias desses professores.

De acordo com o modelo de cursos de educação a distância, o professor pode desempenhar apenas a função de autor, não participando da produção de todo o curso; quando o docente é autor, o seu conteúdo é manipulado por outros especialistas do curso (Silva, 2006).

Segundo Almeida (2009), os papéis dos professores dentro do campo do ensino a distância está relativamente relacionado à abordagem epistemológica adotada pelo curso, sendo que os papéis se distribuem em elaboração dos materiais instrucionais, planejamento e estratégias de ensino. Essa autora salienta a presença do professor tutor, que não exerce as funções relacionadas, mas tem um papel indispensável para o sucesso da modalidade *online*, que é a assistência aos alunos. Silva (2006) explica que o professor tutor tem que exercer um papel essencial que é o de interlocutor; além da tutoria, é considerado guardião dos discentes.

A tutoria do professor está estreitamente ligada à qualidade do curso, por isso ele deve ter domínio da temática, capacidade de organização, responder de maneira clara e sucinta às dúvidas dos alunos, assim como habilidades com o uso das ferramentas tecnológicas. Longo

(2009) comenta que o professor tutor tem como meta primordial a facilitação da aprendizagem, assim como a mediação no processo de ensino. Além de funções pedagógicas, o professor tutor também exerce funções administrativas e técnicas em determinados cursos.

Em relação às diferentes competências desempenhadas pelos professores que trabalham na educação a distância, estes são vistos por Santos (2006) como uma separação entre o fazer do saber e uma distinção entre a teoria e a prática; para essa autora, dentro dos cursos deve haver uma interação entre o saber e o fazer.

Essa nova competência que surge para aos professores na modalidade educacional a distância é muito flexível e de animação constante, e exige, além do domínio tecnológico, atenção, sensibilidade. Moran (2006) aponta que as diferentes habilidades do professor *online* muda em quesitos como espaço, tempo e comunicação, que se amplia nesta modalidade.

Diante da complexidade da educação a distância, os papéis dos professores se ampliaram e diversificaram; na avaliação de Silva (2006), eles precisam de habilidade para se adaptar à nova modalidade de ensino e criatividade para sobrepujar as diferentes situações.

“O papel do professor como orientador do aluno que acompanha o seu desenvolvimento no curso, provoca-o a fazê-lo refletir, compreender os equívocos e depurar suas produções, mas não indica plantão integral do professor no curso” (ALMEIDA, p. 331, 2009).

Os profissionais para compor o curso a distância são selecionados de acordo com a concepção do curso. Assim, pode haver um supervisor pedagógico, que tem a função de verificar todas as ações que compõem o processo de ensino e aprendizagem, e de responder pela elaboração do material didático e pelas avaliações que ocorrem durante o processo, e um supervisor técnico, incumbido da estrutura física e tecnológica.

O desenhista instrucional trabalha junto com o supervisor pedagógico, para definir o modelo do curso, as médias cabíveis entre outras ações; o professor conteudista elabora o conteúdo a ser utilizado no módulo virtual de ensino, e também pode desempenhar o papel de mediador das disciplinas. Spanhol (2009) acrescenta nesta equipe o técnico do ambiente virtual, responsável pelo aprimoramento e pela manutenção do ambiente.

Para Giusta (2003), os professores tutores são profissionais que atuam com a educação a distância e em sua grande maioria possuem alta qualificação, incluindo professores doutores, mestres; e em cursos com menos características acadêmica encontram-se professores especialistas. Dentre outras funções, o professor também interage, orienta e estimula o aluno, além de acompanhar o seu desempenho e realizar avaliações.

Para Salmon (2000), o professor tutor tem que atuar conforme a estrutura de aprendizagem de seus alunos; assim como, tem o papel de comprometimento com a aprendizagem dos participantes que ocorrem em diferentes situações. Portanto, sua principal competência é a apresentação e a explicação do conteúdo *online*. Subsidiando o autor supracitado, Coelho (2009) esclarece que o tutor auxilia os alunos a organizarem seus objetivos e caminhos para alcançarem a aprendizagem.

O professor tutor acompanha a disciplina e a partir do material didático, organiza e participa das aulas a distância, resolve as dúvidas de conteúdos dos alunos, realiza as correções das atividades de aprendizagem e gera os conceitos para os alunos. O tutor é um especialista na disciplina oferecida (Spanhol, 2009, p.414).

Para atuar com o ensino a distância, o docente precisa desenvolver algumas qualidades e características, as quais podem ser adquiridas por meio de treinamentos e pela experiência. Salmon (2000) relaciona algumas destas características, são elas: entender o processo *online*; ter habilidades para trabalhar com a tecnologia; habilidade de comunicação *online*; conhecer o conteúdo abordado no curso, e características pessoais; ser facilitador e colaborador na aprendizagem dos alunos e criativo para exercer tais funções.

Essa mesma autora ainda salienta que o professor *online*, principalmente o professor tutor, deve mostrar empatia e flexibilidade no trabalho *online* e estar disposto a se atualizar constantemente.

No cenário da educação a distância, há um novo papel desenvolvido e indispensável, o monitor, que estabelece interação social com os alunos, facilita a relação entre professor e aluno, além de sanar dúvidas relacionados com o conteúdo e com as ferramentas do ambiente virtual; e acompanha o desempenho dos alunos; fazendo com que estes não se sintam isolados no ciberespaço (PAZ et al., 2006). Na concepção desses mesmos autores, para atuar com a monitoria na educação a distância, são necessárias algumas qualificações como pós-graduação, conhecimentos básicos de informática, bem como desenvolver pesquisas com a temática educação *online*.

Para Santos (2006), o que há na implementação e no desenvolvimento de um curso a distância é um trabalho colaborativo entre especialistas, sendo cada um responsável por uma determinada função. De acordo com a mesma autora, não é suficiente criar uma equipe com especialistas, mas sim enfatizar o trabalho interativo e interdisciplinar, a integração de saberes, entre os profissionais.

Os alunos iniciantes na modalidade a distância necessitam de uma maior colaboração para a realização das atividades; essa modalidade é essencial para alunos mais maduros, com experiência e disciplina. Assim, além de inúmeros conhecimentos exigidos para poder atuar na educação a distância, o conhecimento sobre andragogia é essencial, uma vez que o ensino a distância é voltado para o público adulto, pois, nessa modalidade de ensino o aluno precisa ter autonomia e organização de seus estudos (BELLONI, 1999).

Dentre as adaptações necessárias para atuar com a educação a distância, os docentes têm que estar preparado para atuar com uma gama de alunos e em alguns casos lecionar para várias salas *online* ao mesmo tempo, como no caso das videoconferências e teleconferências, que faz com que os docentes tenha habilidade de trabalhar em equipe, de planejamento e de comunicação (SILVA, 2006).

No campo da EAD os professores defrontam-se com dilemas práticos, que envolvem uma dimensão intelectual, cognitiva e afetiva, que podem ser amenizados ou cessados com o uso de alternativas como a reestruturação da situação-problema dentro da atuação docente (COELHO, 2009).

Há exemplos dos dilemas que o professor *online* enfrenta, o autor supracitado aponta, a seleção e a integração de tecnologias de informação de comunicação de acordo com os respaldos teóricos do curso, assim como a interação interpessoal e a interação com os conteúdos, a viabilização da aprendizagem colaborativa *online*, as maneiras de realizar uma avaliação e a atuação em equipes multidisciplinares com educadores e técnicos de informática. Estes dilemas estão associados com ponto de encontro entre o saber e o fazer docente e entre a expectativa profissional e pessoal do professor.

No âmbito do ensino a distância, o professor tem que lançar um novo olhar para a sua prática e promover a interatividade do aluno no seu processo de aprendizagem. Esta interatividade pode ser propiciada pelas ferramentas dispostas nos ambiente virtual de aprendizagem utilizadas pela instituição promotora do curso, seguida de uma abordagem de ensino inovadora. Não se pode dizer que há receitas prontas de práticas docentes disponibilizadas para professores que atuam com a educação *online*, pois, de acordo com Brzezinski (2002), não há práticas prontas e acabadas, o que existe são práticas reconstruídas de acordo com as demandas da sociedade.

O professor nesta modalidade de ensino, na concepção de Masetto (2000) passa a ser parceiro idôneo da aprendizagem e tem seus colegas como colaboradores.

Na compreensão de Medeiros (2006), os professores precisam mudar os seus papéis, deixando de ser fonte única e indispensável de saberes e passando a propiciar a acessibilidade aos alunos para que estes participem de seu processo de aprendizagem.

Para Okada (2006), o docente, para cooperar com a aprendizagem dos alunos no âmbito da educação a distância, precisa motivá-lo a interagir e para isso, é necessário considerar os diferentes ritmos de aprendizagem, interesses, compromissos e atividades. Para tal, os docentes podem fazer uso das diferentes ferramentas encontradas nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Silva (2006) salienta que o docente na EAD é um incentivador da inteligência coletiva e da inteligência múltipla. Para esse mesmo autor, o professor deste campo, desenvolve uma rede junto com o aluno, vivenciando experiência com ele; portanto há uma alteração na sua autoria.

As atribuições do professor sofrem mutação dentro do campo *online*, em virtude de as novas tecnologias de informação e comunicação gerarem novas dificuldades e desafios para os docentes. Para Morgado (2001), estas tecnologias proporcionam novas necessidades na formação e na educação para a nova geração que, por meio destas, podem usufruir tanto do ensino presencial quanto do ensino a distância. Essa mesma autora discorre sobre a implementação destas novas tecnologias no contexto educacional e salienta que estas exigem dos docentes novas concepções de como se aprende e de como se ensina. Se estes profissionais não incorporarem tais concepções em suas práticas, o uso dos subsídios tecnológicos pode proporcionar um fracasso no ensino.

Na interpretação de Silva (2001, p. 70), “favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias primas, enfrentamos os desafios oriundos das novas tecnologias”.

Estamos presenciando a terceira revolução, a revolução da informação, segundo Silva (2001, p.28),

Cada vez se produz mais informação, cada vez mais as pessoas cujo trabalho é informar, cada vez mais são as pessoas que dependem da informação para trabalhar e viver. A economia se assenta na informação. As entidades financeiras, as bolsas as empresas nacionais e multinacionais dependem dos novos sistemas de informação e progridem ,ou não, à medida que os vão absorvendo e desenvolvendo. A informação penetra na sociedade como uma rede de capilares ao mesmo tempo como infraestrutura básica...

A redução da potencialidade do uso das tecnologias educacionais está vinculada à maneira com que os professores se apropriam delas; estes devem utilizar os aparatos

tecnológicos como um meio para as suas práticas de ensino e não como um fim. O êxito no ensino, em especial na modalidade a distância, não está diretamente condicionado à tecnologia mas sim, ao seu processo pedagógico organizacional (MORGADO, 2001).

O professor tem que apresentar para o aluno as potencialidades e as limitações dos recursos tecnológicos, e, para tal, deve conhecê-los. De acordo com Cruz (2009), muitos recursos mesmo que utilizados com frequência não tem suas potencialidades exploradas ao máximo. Moran (2007) alerta que os professores precisam conhecer as ferramentas para adequá-las ao contexto dos alunos.

Com a atuação na educação a distância juntamente com as ferramentas tecnológicas associadas com esta modalidade de ensino, o professor estrutura um novo papel no processo de ensino e aprendizagem, torna-se companheiro de seus alunos neste processo, assim como participa das atividades propostas e aponta possibilidades (ALMEIDA, 2009).

Dadas as novas aptidões que os docentes devem desempenhar diante dos novos desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem, a distância; as universidades também devem adaptar-se com este novo contexto de formação (MORGADO, 2001).

Essas aptidões que os docentes realizam no âmbito da educação a distância são de grande importância, pois, segundo autores como Brschoff, (2000); Salmon, (2000), citados por Morgado (2001), é a garantia do sucesso do ensino *online*. No mesmo contexto, Salmon (2001) enfatiza a importância de o professor estabelecer metas, pois para este, os alunos *online* precisam de metas para cumprir as atividades propostas.

Os recursos tecnológicos, e conseqüentemente a internet, podem ser um dos espaços pedagógicos mais rentáveis, desde que o professor faça uma orientação de qualidade de como utilizá-los (CRUZ, 2009). Dentre as novas habilidades dos docentes, Cruz (2009) ressalta a capacidade ativa e dinâmica.

O professor deve dobrar sua atenção ao processo de ensino e aprendizagem para não reproduzir a metodologia do ensino presencial para o *online*, o que reduz significadamente a qualidade do curso. Na opinião de Longo (2009), os docentes têm que aproveitar todas as potencialidades das tecnologias para aprimorar a sua metodologia, e superar o processo linear, mecânico e isolado de ensino. Para tal, fica evidente a necessidade de adquirir novas aptidões.

No contexto da educação a distância, o tempo do professor ganha diferentes dimensões, gasta menos tempo lecionando e amplia a sua supervisão e orientação (MORAN, 2007).

Com a contribuição de Prada (1997, p.74), podemos concluir que o papel do professor que atua com a educação a distância não está pronto e engessado, os docentes são seres imperfeitos que estão em constante evolução.

O professor *online* está começando a aprender a trabalhar em situações muito diferentes: com poucos e muitos alunos, com mais ou menos encontros presenciais, com um processo personalizado (professor autor-gestor) ou mais despersonalizados (separação entre o autor e gestor de aprendizagem). Quanto mais situações diferentes experimentar, melhor estará preparado para vivenciar diferentes papéis, metodologias, projetos pedagógicos, muitos ainda em fase experimentação (SILVA, 2006, p. 43).

Nas palavras de Giusta (2003, p.33):

Só conseguem acreditar e trabalhar com a EAD aqueles educadores que, além de outros requisitos peculiares a essa ação pedagógica, têm do homem, e por extensão do aluno, a visão de que se trata de um ser dotado de autonomia, capaz de organizar inteiramente informações retiradas do mundo físico e cultural. Isso equivale afirmar que o aluno é sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem, e que o papel de professores e tutores, nos programas de educação a distância.....torna-se mais exigente.

De acordo com Moran (2007, p150), “O papel do professor na EAD é mais nobre, menos repetitivo e mais criativo do que na escola convencional”.

2.4 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Como apresentado neste capítulo, além dos diferentes papéis que os professores assumem no âmbito da EAD, verifica-se também a necessidade de os docentes conhecerem o estilo de aprendizagem dos alunos, isto é essencial não apenas para a EAD, mas também no ensino presencial. No processo de ensino e aprendizagem vários quesitos devem ser levados em consideração, como a metodologia, os recursos utilizados e forma de avaliar entre outros essenciais para uma aprendizagem significativa.

Com os estudos realizados em relação aos estilos de aprendizagem, verifica-se que é possível integrar esta temática no processo de ensino, pois, de acordo com Portilho (2009), a maneira de aprender do docente está em consonância com a maneira de ele ensinar.

A aprendizagem se torna significativa quando o aluno sabe como e porque aprende, este autoconhecimento é o que Portillo (2009) denomina de metacognição. Quando este conhece o seu estilo de aprendizagem, consegue definir estratégias para melhorar o seu desempenho na disciplina, o que o torna muito mais motivado para seguir com persistência o caminho do conhecimento.

A metacognição é definida como sendo um processo mental de pensar a respeito do pensamento, é um conhecimento que surge da reflexão sobre o próprio conhecimento, sendo importante para a regulação do pensamento e sentimentos, também no controle do sujeito sobre o seu próprio sistema mental, suas capacidades e limitações (PORTILHO, 2004). Para essa mesma autora, a estimulação da metacognição traz consequências positivas para o conhecimento, exercendo um efeito de controle sobre as atividades cognitivas.

As estratégias metacognitivas estão relacionadas ao estilo de aprendizagem, contribuindo na maneira em que o indivíduo aprende e o porquê daquela maneira. Segundo Portillo (2004), a metacognição também está relacionada com o conhecimento afetivo da pessoa sobre si mesma, o que conseqüentemente influencia no estilo de aprendizagem. Quanto maior a autoestima da pessoa mais aprimorada é a aprendizagem, o inverso também é verdadeiro, pois para a mesma autora, a baixa autoestima é uma barreira para a aprendizagem.

Visto que há diferentes formas de aprender, o docente tem que estar ciente que os alunos em sua grande maioria não possuem os mesmos estilos de aprendizagem, e que tais estilos muitas vezes diferem do seu modo de ensinar. Portillo (2009) enfatiza a importância de os docentes dentro do processo de ensino flexibilizarem a sua maneira de ensinar, para que abranja todos os alunos não discriminando ou isolando os discentes que possuem estilos de aprendizagem diferentes do seu estilo de ensinar.

“As pessoas se diferem em suas formas de pensar, estudar, aprender e ensinar; estas diferenças têm implicações no processo de aprendizagem-ensino e são muito pouco levadas em consideração pelos seus agentes” (PORTILHO; TORRES, 2004, p.2).

É importante que as pessoas tenham conhecimento de seu estilo de aprendizagem para que a partir disso possam aprimorar a sua maneira de aprender, e busquem novos estilos para se adaptar com as novas modalidades de ensino como a educação a distância.

De acordo com as pesquisadoras Portillo e Torres (2004), o processo de comunicação está vinculado com novos hábitos, os quais devem estar em constante mutação diante da ascensão tecnologia da informação e comunicação.

Com a inovação tecnológica, Portilho (2009) recomenda que se façam novas ferramentas cognitivas, ou seja, aprender de maneira diferente e conseqüentemente mudar a forma de adquirir conhecimento.

No contexto das tecnologias, a teoria dos estilos de aprendizagem contribui para o processo de ensino e aprendizagem, visto que abrange a individualidade dos alunos, sendo, portanto, flexível. Para Barros (2010), a tecnologia amplia as possibilidades de construção de materiais didáticos que enfatiza as necessidades dos alunos.

Para esta mesma autora, os docentes devem considerar em suas práticas pedagógicas que os alunos são seres heterogêneos com diferentes características físicas, psicológicas, mentais, sociais, éticas próprias; independente da modalidade de ensino.

Para Portilho (2004, p.81) “o estudo do estilo de aprendizagem é importante quando se procura uma melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem”. Por isso, esta autora descreve que a aprendizagem não pode ser definida independente do ensino e vice-versa, pois ao ensinar se aprende e ao aprender se ensina.

O estilo de aprendizagem engloba ensinar conforme a pessoa gosta de aprender. Neste contexto deve-se considerar o desejo de aprender, as destrezas de aprendizagem, o tipo de trabalho que o sujeito realiza, as oportunidades de aprendizagem, entre outros aspectos (PORTILHO, 2009).

O estilo de aprendizagem no âmbito educativo coloca ênfase no aluno, o qual deixa de ser passivo e torna-se ativo em seu processo de aprendizagem. Quando este se torna partícipe de seu processo, desvenda várias habilidades, estratégias, enfoques, estilos que determinam a sua aprendizagem. Para Portilho (2004), isso mostra que, para a aprendizagem ser de fato significativa, é necessário além de um ambiente favorável, a participação do aluno, pois com a participação ele passa a reconhecer suas potencialidades podendo adaptar-se a variadas situações de aprendizagem.

Cada indivíduo possui as suas próprias características físicas, mentais, psicológicas, sociais, éticas etc. Porém com o mundo competitivo e capitalista que vivemos, o qual, não oportuniza a reflexão das pessoas sobre si mesmas e sobre o meio em que vivem. Portilho (2004) apresenta que a pessoa tem que se concentrar em si mesma para desenvolver estratégias para o aprendizado, por isso a importância da reflexão para o processo de aprendizagem. Esta mesma autora complementa afirmando que, conforme o aluno adquire a capacidade de refletir sobre a tarefa, objetivos e as suas dificuldades, ele se torna autônomo em relação à aprendizagem.

Ainda para Portilho (2004), o ser humano quando oportunizado tem consciência de seu estilo de aprendizagem e conseqüentemente possui sucesso acadêmico, se adaptando com maior facilidade na sociedade e tem estratégias pré-estabelecidas para conviver com a diferença.

A teoria dos estilos de aprendizagem tem sido aceita com êxito em todos os níveis de ensino; o autoconhecimento do estilo de aprendizagem está associado com um maior rendimento acadêmico. Portilho (2007) comenta que, o contexto educacional exerce influência no estilo de aprendizagem.

A teoria dos estilos de aprendizagem fornece informações de grande valia para os processos educativos, pois, é uma ferramenta útil para os educadores proporcionarem ajuda a seus alunos, considerando as diferenças individuais. Também apresenta a diversidade que há entre os alunos e a necessidade de uma constante revisão e reajuste no estilo de ensinar.

Como apresentado por Portilho (2004), o estilo de aprendizagem do docente está em sintonia com o seu estilo de ensino. Esta autora relata que nas diferentes áreas que os docentes atuam o estilo de aprendizagem deles não está associado com o estilo de aprendizagem do aluno; por isso há necessidade do conhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem para abranger um maior número de alunos.

No contexto da formação de professores, Portilho (2004) destaca a necessidade de introduzir nesta, a teoria dos estilos de aprendizagem; os docentes devem verificar como os seus alunos aprendem; as capacidades criativas; a construção do seu conhecimento e de sua autonomia de pensamento; ao invés de só executar a transmissão de conteúdos.

É essencial que o professor tenha atenção no desenvolvimento das habilidades e necessidades específicas da sua temática e tome consciência de seu estilo de aprendizagem e a de seus alunos; quando o docente apresenta o seu estilo de ensinar e aprender, faz com que os alunos tenham uma aprendizagem significativa (PORTILHO, 2004).

Há no âmbito educativo há alguns questionários para avaliar o estilo de aprendizagem das pessoas, os quais podem ser adaptados de acordo com a realidade. O questionário que verifica detalhadamente o estilo de aprendizagem é o LSQ de Honey, da língua inglesa para a espanhola, o qual foi nomeado como o C.H.A.E.A.,(Cuestionario de Honey y Alonso de Estilo de Aprendizaje)- Questionário Honey e Alonso de Estilos de Aprendizagem, do qual resultou a tradução e adaptação em 2003 para a língua portuguesa pela autora e pesquisadora sobre a temática Evelise Portilho (PORTILHO E TORRES, 2004).

De acordo com Portilho (2009), o questionário de Honey foi adaptado primeiramente para a Espanha por Catalina Alonso e posteriormente para o Brasil por Evelise Portilho; este

questionário é autoaplicativo, no qual cada participante faz a sua própria tabulação dos dados, encontrando o seu estilo de aprendizagem.

Os estilos de aprendizagem são: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. De acordo com Honey apud Portilho (2009), o estilo ativo está associado com as pessoas que possuem mente aberta e gostam de experimentar constantemente novas experiências; estas pessoas se destacam nos trabalhos em grupo, pois sempre estão elaborando e concretizando algo. O estilo reflexivo corresponde aos indivíduos que analisam a situação antes de chegar a alguma conclusão, geralmente escutam mais e depois agem, e são mais ponderadas que os do estilo ativo.

As pessoas que gostam de observar teorias lógicas e complexas, e visam à racionalidade juntamente com a objetividade e a lógica, e tendem a ser perfeccionista, são os que se encaixam no estilo de aprendizagem teórico.

Ademais, o estilo de aprendizagem pragmático está associado com pessoas que tendem em colocar em prática as suas ideias, tornam-se impacientes enquanto não praticar aquilo que aprendem; sua principal característica é a funcionalidade (HONEY APUD PORTILHO, 2009).

O ensino de diferentes estilos de aprendizagem e os componentes da metarracionalidade humana deve construir uma parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem; Isto exige muito mais do que aquisição de conhecimento, requer estratégias metacognitivas para interpretar, ampliar e evoluir a aplicação da aprendizagem uma mediação especial por parte do professor (PORTILHO, 2004).

2.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A formação dos professores deve estar embasada nas demandas e necessidades da sociedade. Atualmente o que está predominando são as inovações tecnológicas que propiciam tanto um aumento na qualidade das aulas presenciais quando bem utilizada quanto uma maior acessibilidade aos estudos seja ele inicial ou continuada por meio da modalidade a distância (GIUSTA, 2003).

Os professores devem ser treinados para utilizar os equipamentos que serão usados para a transmissão das aulas, como computador, microfone, equipamentos de vídeo conferências e outros que são disponibilizados pelo curso (PAES ET AL, 2006).

Saber se comunicar no contexto virtual, no entendimento de Moran (2007) é uma nova e essencial competência a ser desenvolvida pelo docente que busca inovação e aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Para esse mesmo autor, os docentes precisam ser capacitados tanto para o domínio técnico quanto para o pedagógico.

Silva (2006) argumenta que é de suma importância que se realize formação para os gestores e professores que irão atuar com a educação a distância, pois, dentro desta modalidade de ensino é primordial que os docentes saibam dialogar com os seus alunos, troquem informações e opiniões e que tenham em destaque criatividade, autoria e ações colaborativas.

Essa formação é de relevância, visto que a modalidade *online* não é uma simples transposição de metodologias utilizadas no presencial para o virtual; na formação continuada desses docentes é preciso incentivá-los a aprimorar as suas práticas, assim como, ensiná-los a explorar as ferramentas, conhecendo todas as suas potencialidades e limitações, podendo assim reformular as suas práticas (SILVA, 2006).

Para Torres e Fialho (2009), no contexto da educação a distância não é apenas a transferência das aulas em apostilas para os *software* avançados. O docente deve ser preparado para despertar o interesse pelo aprendizado nos alunos.

“É preciso lembrar sempre que o computador e os meios de comunicação podem até substituir o professor profissional, mas jamais o educador apaixonado pela sua arte” (TORRES; FIALHO, 2009).

No Brasil, a educação a distância surgiu para abranger um grande número de pessoas que não tiveram acesso à educação pela modalidade presencial, ademais para a qualificação de profissionais. Esta nova modalidade de ensino foi reconhecida pelo Ministério da Educação no ano de 1994 e nesse mesmo ano foi fundada a Secretaria de educação a distância (GIUSTA, 2003). Para esta mesma autora, após o reconhecimento da EAD surgiram várias iniciativas por parte das universidades para formar profissionais para trabalhar com esta modalidade de ensino.

O professor que vai ingressar na docência de cursos a distância necessita ter habilidade e conhecimento para adequar o conteúdo ao uso das diversas possibilidades de tecnologia (ARNOLD, 2003). Este autor ressalta que o professor não pode objetivar que a tecnologia por si só sem uma base pedagógica, seja suficiente para garantir êxito no processo de ensino e aprendizagem a distância.

Na análise de Salmon (2000), o professor que vai atuar com a modalidade *online* deve ser preparado para participar de diferentes fases do curso, como planejamento, preparação, implementação.

Os docentes dentro do contexto da educação a distância, além de usufruir das possibilidades que as tecnologias lhes proporcionam para uma prática inovadora, devem reconstruir a sua abordagem pedagógica para que, esta possibilite uma aprendizagem significativa (MORGADO, 2001). Há duas possibilidades de ensino possíveis dentro do campo da educação a distância, apontada por Morgado (2001), a assíncrona, em que o docente e o aluno não precisam estar *online* ao mesmo tempo e o síncrona, que o docente e o aluno estão *online* em tempo real.

O professor que irá trabalhar com a educação a distância tem que estar ciente de que, na grande maioria dos cursos ofertados, ele tem de desenvolver outros aspectos além do pedagógico, como gestão, aspectos sociais e técnicos (MORGADO, 2001). Isso leva a um repensar sobre a formação de professores para atuar com esta modalidade de ensino.

Para Giusta (2003, p. 26), o professor no contexto da educação a distância:

Ganha maior importância. Deixando para trás o pobre e rotineiro papel de transmissor e verificador de conteúdos, e passa a exercer a função de criador, partícipe e avaliador da situação didática que satisfazem as necessidades e interesses dos alunos e passam assim, mobilizá-los para lidar com problemas, projetos, temas e situações de aprendizagem em ambientes virtuais de máxima interação possível.

Além das competências tecnológicas, Moran (2007) ressalta que a sociedade tecnológica necessita de docentes humanistas.

Na literatura é escasso o assunto sobre formação de professores para atuar na educação a distância, o que se encontra são referências a cursos de capacitação de professores e de tutores, que em sua maioria estão contidos na essência do planejamento do próprio curso. E estes cursos de capacitação não têm por objetivo preencher lacunas da formação do profissional (ARNOLD, 2003).

Na visão de Salmon (2000), muito se tem escrito sobre a tecnologia e as suas potencialidades, mas em contrapartida, pouco se escreve sobre o ensino e a aprendizagem *online*. Para esta mesma autora, a internet pode ser utilizada como meio para a aprendizagem, porém os estudantes ainda precisam de alguém que faça a aprendizagem acontecer; o professor.

Na opinião de Moran (2007), o professor aprende a ensinar no contexto da educação a distância com a própria prática, pois não há memórias existentes que se possa utilizar como base e também não há uma formação direcionada e sequencial na formação inicial; em alguns cursos apenas algumas disciplinas são direcionadas para a EAD.

O sucesso de um professor *online* está associado com a sua experiência e com as características do curso, como o número de participantes, o tempo que este permanece *online*, entre outras características (SALMON, 2000).

Para atuar no campo da educação a distância, os docentes precisam estar preparados para manipular diferentes ferramentas de informação e comunicação, para que por meio dessas, desenvolvam metodologias adequadas à essa modalidade de ensino; quando as ferramentas são potencializadas pelos docentes, não se tornam meros equipamentos de reprodução de metodologias tradicionais. De acordo com Silva (2001), as escolas antes não preparavam os docentes para atuar com a televisão, agora neste momento precisam enfrentar o desafio digital. Este mesmo autor aponta um dos grandes desafios da era digital, que é saber trabalhar com a interatividade, ou seja, o professor não pode prender-se apenas à emissão e recepção de informações, tem que tornar a comunicação interativa.

Além da interatividade que é de suma importância dentro do campo da modalidade *online* de aprendizado, Paz et al. (2006) pontuam também a autonomia, cooperação, afeto, desejo; para estes mesmos autores, os docentes têm que adquirir novos saberes ou aprimorá-los. Devem deter um saber fazer, um saber pensar, saber ser, um saber conviver, saberes que contribuem para a mediação propiciada pela tecnologia.

Na análise de Almeida (2009), os professores que vão atuar com a educação a distância devem ser preparados para implementar em suas metodologias recursos tecnológicos condizentes com as necessidades educacionais. Com isso, fica evidenciada a importância de trabalhar com uma equipe multidisciplinar, sendo indispensável a presença de educadores e especialistas em ambientes virtuais.

De acordo com Torres e Matos (2009), embora os professores da EAD estejam diante de muitos aparatos tecnológicos que proporcionam inúmeros recursos pedagógicos, o que irá fazer a diferença nessa modalidade de ensino é a criatividade do docente no uso de tais aparatos.

Além do conhecimento técnico, os docentes necessitam desenvolver ou aprimorar as suas competências humanas, conceituais, socioeducativas; competências que para Medeiros (2006) contribuem para a aprendizagem colaborativa dos discentes. Como comenta Moran (2007), o humano e o tecnológico neste modelo de educação estão altamente ligados, pois, a

tecnologia tem como finalidade aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, mas, não resolve problemas educacionais como a dificuldade entender e aceitar os outros.

O autor supracitado assinala que os professores devem aliar em suas metodologias o pedagógico com o tecnológico, mas, estes docentes necessitam de tempo tanto para conhecer quanto para aprimorar as suas práticas. Para tal, é necessária a realização de capacitações.

Coelho (2009) comenta que o conhecimento técnico é apenas uma habilidade a ser aprendido, o que é necessário ser adquirido de fato na EAD é a competência político-técnica-pedagógica; sendo esta o foco para gerar mudanças positivas nesta modalidade de ensino.

Os docentes que lecionam com a modalidade a distância, principalmente em nível superior, devem trabalhar a criticidade dos alunos, e considerar que eles possuem uma realidade a ser trabalhada no processo de ensino (LONGO 2009). Neste processo, deve-se valorizar as necessidades e interesses do grupo para motivá-los à realização do curso.

Como pontua Silva (2006), os professores da educação a distância necessitam superar os obstáculos proporcionados por esta modalidade de ensino, como a transposição de metodologias, a fim de não subestimarem as potencialidades proporcionada pelo computador e pela internet. Pois para este mesmo autor, a grande preocupação encontrada no ensino e distância é a transposição das metodologias da sala de aula presencial para o *online*.

No ensino presencial, o professor se limitava entre as paredes das salas de aula, no ensino a distância, necessita realizar e moderar atividades virtuais, orientar projetos, gerenciar, entre outros papéis que vão surgindo com a modalidade. O professor *online* deve estar preparado para proporcionar aos alunos a oportunidade de explorar informações e estar apto para construir o conhecimento com coparticipação do aluno (SALMON, 2000).

Os professores que desejam atuar com a educação virtual necessitam trabalhar com o conhecimento cooperativo, sendo capazes de compartilhar seus conhecimentos com os demais agentes educacionais. De acordo com Torres e Fialho (2009), os professores necessitam exercer o papel de alunos, e os alunos, de professores.

Para ser um educador atualmente, é importante tanto crescer profissionalmente nos diferentes contextos e realidades educacionais quanto estar situado e disponível perante as modificações e atualizações.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a distância é entendida por Cropley e Kahl apud Belloni, 1999, como sendo uma modalidade educacional com processos de ensino e aprendizagem na qual não há contato face a face entre professor e aluno. Com isso, os alunos geram um alto grau de aprendizagem autônoma, e o professor tem que contribuir para que esta aprendizagem ocorra de maneira significativa.

A essência da educação a distância é, para as autoras supracitadas, a utilização de aparatos tecnológicos e a existência de uma complexa estrutura organizacional.

Para Romiszowki (2009), a EAD em todas as suas gerações, sempre esteve ancorada pelo processo de ensino e aprendizagem subsidiado pela tecnologia.

A educação a distância também pode ser vista como um meio de acessibilidade aos sistemas, assim como a flexibilidade do ensino; esta modalidade educacional possui um processo de ensino e aprendizagem centrada no aluno, sendo este o seu princípio. Nela, o aluno passa a ser cocriador de sua aprendizagem, tendo como foco a autoaprendizagem, e como consequência separação física entre professor e aluno, que é compensada pelo uso de tecnologias de comunicação e informação (BELLONI, 1999).

Mas, sem sombra de dúvida, o uso de tecnologia oferece o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, pois proporciona a interação, a qual é a base do sucesso do ensino a distância, podendo ofertar aos alunos o sistema de hipertexto que não deixa a aprendizagem de forma linear, proporcionando-lhes autonomia. Como exemplo temos web como fonte de pesquisa que possui uma ampla rede de informações de diferentes fontes e entre outras inúmeras vantagens a agilidade no atendimento ao aluno, tanto para o esclarecimento de dúvidas quanto para o *feedback* de seu desempenho. Tudo isso, na concepção de Silva (2006) aumenta a motivação do aluno na participação das atividades *online* e conseqüentemente facilita a aquisição do conhecimento.

A EAD é uma modalidade educacional que surgiu para suprir as exigências da atual Sociedade do Conhecimento. De acordo com Longo (2006), a educação se adéqua conforme o tempo, aprimorando-se em virtude das exigências.

O regime de educação a distância acompanha a sociedade pós-fordista, que é vista como a Sociedade do Conhecimento em consonância com a informação, se enquadrando em diferentes ambientes principalmente nas instituições educacionais. De acordo do Kipnis (2009), o ambiente educacional, principalmente o ensino superior possui uma nova geração de

discentes, os que pertencem a uma sociedade extremamente capitalista e tecnológica; e precisam preparar estes discentes para conviver com esta nova sociedade.

Em relação aos objetivos da educação a distância, existe uma grande lacuna entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento. Pois, como afirma Litto (2009), enquanto nos países em desenvolvimento a EAD tem como foco suprir os alunos que não tiveram oportunidades de ensino, nos países desenvolvidos tem como objetivo qualificar pessoas.

Com a ascensão das tecnologias de informação e comunicação e principalmente com o surgimento da internet nos anos 90 do século XX, houve o aprimoramento da sociedade do saber e da informação. Para Belloni (1999), com a gama de possibilidades tecnológicas as informações ficaram muito mais acessíveis e precisas, possibilitando uma educação flexível em todas as etapas da vida, dando destaque à formação continuada.

A EAD é entendida como uma modalidade importante dos sistemas de formação, da mesma forma que o uso intensivo e inovador das tecnologias de informação e comunicação e a disponibilização de recursos educacionais (mediatecas, centro de recursos técnicos, monitorias e tutoriais) de forma ampla e democrata (BELLONI, 1999).

A EAD permite que o curso seja elaborado por profissionais de diferentes localidades e que este seja acessado por docentes de diferentes localidades do mundo no tempo mais pertinente. Longo (2009) acrescenta que esta modalidade em algumas situações minimiza o custo e agrega um maior número de alunos quando comparado com os cursos presenciais.

O Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, definiu a educação a distância como sendo uma modalidade educacional em que a tecnologia sustenta e mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, fazendo com que ocorram atividades educacionais em diferentes lugares e tempo (GOMES, 2009).

De acordo com Belloni (1999), a *Open University*, criada em 1969, na Grã-Bretanha é um exemplo de universidade a distância que desenvolve cursos com alta qualidade, e é referência para as universidades que desenvolvem cursos a distância. Os cursos a distância tiveram grande aceitação e posteriormente foram utilizados em todos os níveis de ensino, na formação continuada, em cursos de pós-graduação e mestrado. Esta mesma instituição é denominada por Litto (2009) como megauniversidade, pois conta com um milhão e oitocentos mil estudantes.

A *Open University* já desenvolvia a ideia de uma universidade sem fronteiras desde 1926, sendo, portanto, o exemplo mais conhecido de universidade aberta. No ano de 1998,

esta instituição possuía 200 mil alunos graduados (KIPNIS, 2009). Arnold (2003) também cita a *Open University* como sendo um exemplo em EAD em todo mundo, fruto da qualidade dos serviços prestados.

Dentre as gerações da educação a distância, a aprendizagem por correspondência, é considerada por muitos autores, como o passado da EAD, porém, esta é ainda muito utilizada nos âmbitos educativos, pois esta geração se fixou com o aprimoramento das tecnologias de impressão e a com a maior velocidade das entregas postais. Por meio da correspondência é possível atender a um número maior de estudantes que se encontram em regiões distintas.

O rádio e a televisão, fita de áudio, telefone que pertencem à segunda geração da EAD desenvolveram-se no início do século XX. O Brasil foi o país que mais fez uso do rádio como tecnologia de comunicação e informação (TORRES E FIALHO, 2009).

As gerações posteriores foram surgindo de acordo com as novas alternativas e baixo custo das tecnológicas de informação e comunicação. Como comenta Romiszowki (2009), nos anos de 1950 a 1980, o processo de ensino foi embasado pelas tecnologias televisão e rádio; as outras gerações já se caracterizaram pelo uso de tecnologias digitais.

Por meio do uso da televisão, em 1970 e 1980, começaram a ser realizadas as teleconferências. O ano de 2001 foi marcado pela tecnologia digital, que se fez presente nos cursos virtuais de graduação, o que fez com que a EAD obtivesse uma grande expansão.

De acordo com Belloni (1999), pode-se encontrar no âmbito educativo modelos de ensino a distância fordista e pós-fordistas, que estão associados com cursos mais abertos e flexíveis que propiciam ao aluno maior autonomia no processo de aprendizagem, a qual depende da concepção do curso ofertado.

A melhor proposta educativa não é, necessariamente, a que utiliza os recursos tecnológicos mais avançados ou uma rica combinação de mídias, mas a que leva em consideração as características do público alvo e garante a sua participação efetiva no projeto (ARNOLD, 2003).

A EAD também é vista por Peters apud Belloni (1999) como uma educação baseada no modelo fordista, pois, há uma divisão de trabalho, fazendo com que o papel do professor sofra profundas modificações. Para este mesmo autor, é o modo industrializado da educação.

Para Arnold (2003), o modelo fordista está presente no planejamento do curso de EAD sendo uma produção em massa de material didático, o qual em sua maioria possui uma comunicação unidirecional e uma metodologia autoinstrucional, mas a mesma autora pontua

que já existem modelos mais aprimorados que oferecem uma aprendizagem aberta e flexível e que possuem a grande estratégia da educação *online*, a interatividade.

Visando suprir as lacunas dos sistemas de ensino formais, foi no século XIX que surgiram as primeiras iniciativas de educação a distância; em virtude de sua origem que tinha como principal objetivo democratizar a educação e beneficiar as pessoas que não possuíam tempo e espaço para frequentar o método presencial de ensino; fez com surgissem alguns pré-conceitos em relação a esta modalidade educacional (GIUSTA, 2003).

Nos anos 80 do século XX, o modelo de educação a distância fordista foi superado ganhando destaque a abordagem construtivista visando à participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem, sendo esta abordagem mais aberta e flexível.

Santos (2006) salienta que o modelo fordista, escola-fábrica, ainda se faz presente dentro da modalidade de ensino *online*

A educação a distância iniciou-se no Brasil ofertando cursos de cunho profissionalizante no início do século XX. Como explica Kipnis (2009), este tinha como base o material impresso e não exigia pré-requisitos, a exemplo temos o Instituto Universal Brasileiro no ano de 1941, sendo considerada a primeira geração de EAD.

O Brasil tem uma experiência recente com o ensino a distância na educação superior quando comparados a outros países como a Inglaterra, cuja capital, Londres, é pioneira nesta modalidade de ensino na educação universitária, tendo iniciado no ano de 1836. A universidade de Londres visava atender à heterogeneidade dos alunos, tanto é que foi a primeira instituição da Grã-Bretanha a matricular mulheres. Kipnis (2009) salienta que esta universidade tinha como meta levar os seus ensinamentos para todas as pessoas que não podiam ir a Londres. Esta instituição possui atualmente 41 mil alunos de 180 países diferentes.

Em nível de pós-graduação, *lato-senso* há no país em média 65 cursos, os quais se concentram na Região Sudeste e por redes particulares de ensino e a grande maioria na área de saúde. Na opinião de Longo (2009), a oscilação no número de cursos é grande, em virtude das instituições credenciadas para tal modalidade, poderem oferecer e deixar de oferecer cursos nos momentos que acharem oportuno.

A EAD começou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino quando se estabeleceu a lei Darcy Ribeiro, a segunda LBD n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mediante a qual, deixou de ser considerada como uma modalidade clandestina.

Após dois anos com o Decreto de n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, o curso a distância passou a ser credenciado, a partir do qual muitos pedidos de credenciamento foram realizados. Entre os seus dispositivos:

O credenciamento da instituição do sistema federal de ensino, autorização e o reconhecimento de programas de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino e deveriam observar a legislação específica e a regulamentação a serem fixadas pelo ministério da Educação (GOMES, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394 de 1996, no Art.80, apresenta que o Poder Público passará a incentivar a educação a distância em todos os níveis de ensino e em diferentes modalidades educacionais. Porém salienta que no ensino fundamental só será realizado por meio da EAD em casos excepcionais; esta mesma diretriz também elucida que a formação contínua dos professores poderá ser realizada por meio desta modalidade de ensino. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2009).

Na mesma lei subscrita, a EAD tem algumas restrições como menores de 18 anos não podem realizar cursos a distância, desde que seja comprovada alguma limitação que prive este indivíduo da educação presencial; porém a modalidade presencial pode e deve fazer uso das diferentes tecnologias de informação e comunicação.

De acordo com Arnold (2003), no ano de 1996, portarias do Ministério da Educação regulamentaram a disponibilização de cursos de graduação e pós-graduação a distância; e a oferta de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais.

A modalidade educacional a distância, está em consonância com as tecnologias de informação e comunicação, sendo, portanto, uma área dinâmica e com constantes inovações (FORMIGA, 2009).

Para Giusta (2003), a EAD é uma modalidade flexível de ensino, na qual professores e alunos se envolvem em situações de ensino e aprendizagem, não necessitando estar fisicamente juntos e nem no mesmo tempo, fazendo uso das tecnologias digitais para se comunicarem.

Um grande avanço da legislação em relação à educação a distância ocorreu com o Decreto de n.º 5.800 de 8 de julho de 2006, o qual outorgam o sistema de universidade aberta no Brasil. Este Decreto regulamenta a articulação de instituições públicas de ensino superior com os pólos de apoio presencial.

Mesmo com os avanços tecnológicos, o Brasil, foi o último país com mais de cem milhões de habitantes a possuir uma universidade aberta, e tem como foco principal a EAD como meio para suprir a educação de adultos que não tiveram oportunidade de realizar os estudos na idade ideal.

Como salienta Lepnis (2009), a universidade aberta no Brasil teve o seu advento no ano de 2005 e tinha como foco a capacitação de professores da educação básica. Mas ressalta

que, mesmo priorizando a capacitação de docentes, a UAB (Universidade Aberta do Brasil), disponibilizou cursos superiores em diferentes áreas. Para esse mesmo autor, a UAB não visa criar novos cursos, mas sim, aprimorar os já existentes, e tem como objetivo primordial melhorar a qualidade dos cursos de graduação. Kipnis (2009) comenta que nos anos de 1980 que surgiram no Brasil este modelo de universidade, e que tinham como objetivo ministrar cursos de curta duração; como exemplo a UANE, universidade aberta do Nordeste. Porém a legislação só aderiu esta modalidade de ensino no ano de 2006.

Os princípios da educação a distância que se resumem em expandir, flexibilizar e democratizar a educação, estão em consonância com os objetivos da universidade aberta, os quais visam melhorar a qualidade do ensino, em especial a educação básica, e propiciar formação aos professores. Pode-se dizer que a universidade aberta faz uso da modalidade a distância para alcançar as suas metas educacionais.

Mota (2009, p. 301) descreve os propósitos da universidade aberta:

O sistema de universidade aberta, agregando a várias ações e projetos do MEC, visa propiciar o uso de meios de comunicação e de tecnologia na educação, especialmente para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, com uma dimensão de expansão e atendimento que somente a EAD permite.

Para Belloni (1999), a universidade aberta são as instituições que oferecem flexibilidade e autonomia aos estudantes, por meio da utilização de aparatos tecnológicos. Essa mesma autora comenta, ainda, que a abertura destas universidades está nas questões de acesso, lugar e ritmo de aprendizagem. A universidade aberta não é uma universidade distinta da EAD, mas se complementam, pois é na modalidade educacional a distância que acontece a educação aberta.

Como assevera Moran (2007), a aprendizagem aberta está direcionada ao aluno, ou seja, este tem uma aprendizagem diferenciada em quesitos como tempo de aprendizagem, avaliação. Este autor cita como exemplo de aprendizagem aberta o *blended learning*

A educação a distância teve o seu despertar nas entidades de ensino superior devido ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação nos anos 90 do século XX, ademais, neste mesmo ano as políticas públicas deram uma maior importância para esta modalidade educacional. Kipnis (2009) cita a Universidade Federal de Mato Grosso como a pioneira em outorgar diplomas profissionais de nível superior por meio da EAD.

Porém só no ano de 2003 é que se verifica uma participação efetiva do cenário político na concretização de cursos a distância em nível superior (KIPNIS, 2009).

Para Giusta (2003), a educação a distância é uma maneira de democratizar a educação, sendo esta modalidade uma forma de proporcionar uma ascensão econômica no país, visto que, para tal, é necessário oferecer aos cidadãos ao menos uma formação básica. Para essa mesma autora, esta modalidade tem como objetivo de acordo com a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro 1996, subsidiar grande número de pessoas, jovens e adultos que por algum motivo não tiveram o direito à educação, profissionais que necessitam de formação contínua, mas que não conseguem realizá-la no sistema presencial de ensino em função de tempo e espaço.

As autoras Portilho e Torres (2009) veem a educação a distância como uma resposta às pressões tecnológica e socioeconômica e um meio educacional de acessibilidade para as pessoas que necessitam de formação seja esta em diferentes níveis ou continuada.

...o papel da EAD é fornecer acessibilidade permanente, ou seja, possibilidade de acesso a informação exatamente no momento em que se deseje, sem limitações de espaço e tempo, tendo em vista o aumento da produtividade com o auxílio da interação constante, o que reforça de maneira relevante, a aquisição de conhecimento e significa amplo acesso de todos ao ensino de qualidade (LONGO, 2009,p.217).

A modalidade de ensino a distância deve proporcionar aos estudantes a interatividade, por meio de aparatos tecnológicos, a auto-organização dos estudos e deve oferecer os conteúdos dispostos em formato de módulos autônomos de aprendizagem (BELLONI, 1999).

Porém não é o uso de novas tecnologias que definem a educação a distância e sim os projetos desenvolvidos para esta modalidade. De acordo com Giusta (2003), a EAD se deve colocar em destaque os alunos com as suas peculiaridades como identidade, história de vida, nível cultural.

Pode-se dizer que a educação a distância teve um grande desenvolvimento nos anos 90 do século XX, que acarretou mudanças na maneira de ensinar e aprender, fazendo com que os sistemas educacionais se aprimorassem, transformando radicalmente tanto os papéis dos professores quanto os dos alunos. Na visão de Belloni (1999), a EAD é um meio de aprimorar ou substituir os sistemas tradicionais de ensino, seja este em nível de formação inicial e (ou) continuada.

A metodologia utilizada pela modalidade de educação a distância é semelhante à utilizada na aprendizagem de adultos, baseada na autoaprendizagem, na qual se deve levar em consideração aspectos como situação socioeconômica, o seu histórico de vida, seu nível cultural, seus pré-conhecimentos entre outros indispensáveis para este público. E tem como

subsídios teóricos as teorias cognitivas com ênfase no construtivismo, na qual o aluno participa ativamente do seu processo de aprendizagem (BELLONI, 1999).

Belloni (1999) ainda complementa que, a EAD sendo uma metodologia de ensino estruturada para a educação de adultos, os docentes devem propiciar a estes alunos motivação para aprender e gerenciá-los para a autoaprendizagem; ou seja, a prática pedagógica deve estar voltada para os alunos quem têm como potencial a autonomia.

É comum encontrar no campo escolar formas híbridas de educação, associando atividades presenciais e a distância, integrando os dois formatos de ensino; com isso, as inovações educacionais terão como pressupostos o uso intenso das potencialidades pedagógicas associados com as tecnologias de informação e comunicação (BELLONI, 1999).

Moran (2007) aponta que grande parte das instituições de ensino não utiliza o virtual com todas as suas potencialidades, apenas lançam mão deste meio subsidiar aulas presenciais, o que faz com que muitas vezes a EAD seja subestimada em relação a sua capacidade educacional.

A internet fez com que a EAD passasse a ser mais interativa, os usuários passaram a ter mais liberdade e participação (TORRES; FIALHO). Ela modificou a concepção do ensino a distância; anteriormente à internet a EAD exigia muita autodisciplina de seus usuários e era um ensino isolado; posteriormente a esta rede, esta além de possuir um alto grau de interatividade, o qual varia de curso para curso, faz com que também haja grupos de aprendizagem, no qual os participantes aprendem colaborativamente (MORAN, 2007).

Com o advento da internet, muitos pesquisadores já previam o ensino de graduação e pós-graduação na forma híbrida, ou seja, sendo a integração do modelo presencial com o modelo a distância, acarretando novas possibilidades e menos limitações para os alunos (GIUSTA, 2003).

A qualidade de um curso a distância está diretamente relacionado com o seu projeto pedagógico, no qual está inclusa a concepção do curso, a atualização dos conteúdos, a metodologia, a interação entre os participantes. Para Giusta (2003), isso deixa evidente que a EAD que tem como finalidade democratizar a educação, e isso, não é sinônimo de redução de custos, pois para a execução desta modalidade educacional, há necessidade de um bom investimento inicial principalmente em requisitos como profissionais competentes e a aquisição de tecnologias de informação e comunicação.

Os profissionais envolvidos neste campo virtual de educação necessitam de motivação constante para inovar, pois, de acordo com Formiga (2009, p.39), “é um setor de transitoriedade, na qual a única certeza é a permanente mudança”.

Os cursos de EAD com qualidade são os que têm menos evasão, isto é garantido pela ênfase que estes dão ao atendimento ao aluno e pelo alto grau de afetividade.

O pré-conceito com a EAD ficou concretizada na LDB (Lei de Diretrizes e Bases), n.º4.024, de 20 de Dezembro de 1961 e pela lei n.º 5.692, de 15 de agosto de 1971, as quais visavam a EAD como exceção na educação, ou seja, segundo plano (Gomes, 2009).

Em relação ao pré-conceito na modalidade a distância, Gomes (2009) comenta que EAD é considerada em segundo plano quando comparada com a educação formal, pois visa atender às pessoas com dificuldades de tempo e espaço; e em alguns casos utilizam tecnologias pouco confiável e em suas ações pioneiras eram consideradas pela legislação brasileira como cursos livre.

Para Torres e Fialho (2009), os primeiros 90 anos da modalidade de ensino a distância, foi marcado pela correspondência, com maior ênfase no ensino profissionalizante e para a educação de jovens e adultos, o que fez com que houvesse o preconceito com a modalidade.

Podemos pensar que o pré-conceito existente em relação ao ensino a distância está relacionado com o fator cultural das pessoas, pois, anteriormente à ascensão dessa modalidade, o ensino de qualidade exigia presença; e nessa a qualidade de ensino se sobressai sobre a quantidade, assim como a presença na sala de aula não é mais um quesito de qualidade do ensino.

A modalidade educacional a distância não é simplesmente a transposição do método presencial de ensino para o *online*; realizar um processo de ensino congruente com o ensino a distância deve-se fazer uso das tecnologias disponíveis. Arnold (2003) salienta que o uso de tecnologias por si só, sem aparatos pedagógicos, não garante o sucesso da aprendizagem a distância. Sendo este mais um dilema a ser superado pelos educadores no âmbito da EAD.

No campo da educação *online*, docentes enfrentam alguns dilemas citados por Arnold (2003), tais como: o uso eficaz das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem; a construção do curso e o êxito do aluno; o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, entre outros. Essa mesma autora, visando ao planejamento como uma estratégia para amenizar ou cessar com estes dilemas, aponta que, para obter sucesso, necessita levar em consideração os seguintes quesitos: a heterogeneidade do grupo oriundos da diversidade cultural; reduzir ao máximo a separação entre professor e aluno, utilizando para tal, aparatos tecnológicos disponíveis; tornando o diálogo frequente. Isso significa dizer que os professores que atuam ou que irão atuar na modalidade a distância necessitam de uma formação continuada, para adquirir subsídios para as suas aulas, principalmente métodos que desenvolvam a interatividade no processo de ensino.

Outro dilema a ser enfrentado pelos docentes é a evasão, o qual também encontrado no ensino presencial, porém com um maior volume na modalidade *online*, Longo (2009) explica o motivo da evasão, que se dá primordialmente pelo perfil dos alunos que adotam esta modalidade de ensino; em sua grande maioria são pessoas com exiguidade de tempo, que sofrem uma mudança de paradigma educacional do presencial para a distância; mas este dilema também pode ocorrer por problemas técnicos, insatisfação ou ausência de tutoria, insatisfação com a temática e por ausência de habilidade com as ferramentas digitais. Esta autora ressalta a importância da interação, para reduzir o índice de evasão nos cursos virtuais.

Sanches (2009) denuncia a escassez de pesquisas que abordam a evasão escolar, aproveitamento e metodologias na educação a distância. Este mesmo autor relaciona esta falta de dados científicos com a ausência de instrumento para a mensuração destes dados. Isso se deve por ser um tema novo para as políticas públicas.

A autonomia proporcionada pela educação a distância não pode ser confundida com autodidatismo (TORRES ; FIALHO, 2009). Isso significa que, mesmo os alunos estudando com flexibilidade de tempo e espaço, devem contar com um apoio pedagógico e técnico em todas as etapas do curso, além de interagir constantemente com professores e colegas.

Arnold (2003) propaga a ideia de que a educação a distância requer o máximo de esforços tanto dos professores quanto dos alunos. E esta modalidade educacional representa diferentes formas de ensino e aprendizagem, além de uniformizar as possibilidades educacionais e superar privilégios.

Além do âmbito acadêmico a educação a distância já está presente também no contexto empresarial; mediante as universidades cooperativas, as empresas qualificam seus funcionários por meio da EAD. Litto (2009) comenta que há empresas que oferecem muito mais que pequenas qualificações, estas em alguns casos propiciam cursos de mestrado. O Reino Unido, mais uma vez, é um país de referência em educação a distância voltada para os funcionários de empresas. Litto (2009) considera esta modalidade um novo modo de educação *online*, pois, os funcionários trabalham no horário normal e realizam seus estudos em uma instituição conveniada; porém, dentro das empresas há um supervisor responsável por avaliar seu desempenho na prática.

Conforme o que a literatura nos apresenta em relação ao ensino a distância, desde a sua contextualização, elucidação e pesquisas científicas desenvolvidas sobre a temática, pode-se tirar algumas conclusões sobre o futuro da EAD no âmbito nacional. De acordo com Kipnis (2009), esta modalidade de ensino pode sofrer algumas alterações em nível tecnológico, gestacional como, por exemplo, diante de sua flexibilidade poderá ficar em exercício 24 horas

por dia, sete vezes por semana; e exigirá mais dos profissionais envolvidos, pois a mesma seguirá um padrão *just- in- time*, o que irá requerer tomadas de decisões rápidas e eficazes.

As relações entre conhecimento e certificação serão fortemente fortalecidas pelas tecnologias de informações e comunicação, principalmente as digitais; será usual universidades abertas outorgarem diplomas convencionais. Kipnis (2009) comenta que o poder público poderá ser um fator limitante no avanço da EAD. Este mesmo autor cita a modalidade híbrida, da Portaria n.º 4.059/2004 (20%) do MEC, mais como um controle estatal público sobre a modalidade do que uma opção institucional.

“a perspectiva futura e o caminho a ser percorrido pelas instituições de educação superior no Brasil para o desenvolvimento da EAD e das TICs (tecnologias de informações e comunicação), dependerá, sobretudo delas próprias e também do Estado” (KIPNIS, 2009).

3.1 MODALIDADES HÍBRIDA, PORTARIA N.º 4.059/2004 (20%)

Para tratar do recorte deste trabalho, isto é, da modalidade híbrida, a qual foi o método de ensino aplicado na amostra deste trabalho, passa-se a descrever de forma sucinta esta modalidade juntamente com as suas práticas de ensino e de avaliação.

A legislação brasileira no âmbito da educação a distância está em constante mutação desde o ano de 1996, e foi nesse mesmo ano, por meio da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro do Art. 80, que a EAD passou a ser nomeada como modo de ensino.

O Art. 32, da Lei n.º 9.394, deixa claro que o modo de educação a distância não pode substituir o ensino presencial no ensino fundamental, abrindo exceções para situações emergenciais ou como meio de complementar o ensino presencial. O Art. 87 desta mesma lei aponta a necessidade de os municípios adotarem uma política para oferecer cursos a distância a jovens e adultos que não obtiveram a sua educação inicial concluída (MEC, 2009).

De acordo com Farias (2006, p.441), a base legal da EAD esta distribuída em quatro documentos:

A própria Lei 9.394(LBD), de 20 de dezembro de 1996, que legaliza o uso da EAD na educação formal do Brasil;

A Portaria 4.059, de 10 de Dezembro de 2004, que autoriza a introdução da disciplina no modo semipresencial em até 20% da carga horária total dos cursos superiores reconhecidos;

A Portaria 4.361, de 29 de dezembro de 2004, que regulamenta o credenciamento de instituições de ensino para o uso regular da EAD em seus processos;

O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da LDB, definindo a política oficial da educação a distância no país.

A Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, estabelece a introdução da modalidade semipresencial de até 20% nos cursos de graduação presencial devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação, podendo esse 20% ser incluído na carga horária total do curso ou em apenas uma disciplina. Farias (2006) esclarece a distribuição destes 20% de curso semipresencial, que ele também denomina híbrido: este percentual pode estar incluído em disciplinas quase completamente a distância, pois essa lei deixa claro que a avaliação principal deve ser realizada de modo presencial; podendo ser ainda distribuída em diferentes disciplinas com atividades não presenciais.

A Portaria n.º 4.059 esclarece que podem ser ofertadas as disciplinas híbridas, semipresencial, integral ou parcial, desde que a oferta não ultrapasse os 20% da carga horária total do curso; e ainda salienta que se a instituição optar por esta modalidade deve comunicar imediatamente ao Ministério da Educação e à Secretária de Educação Superior, para que o curso seja avaliado e reconhecido (MEC, 2009).

De acordo com a Portaria supracitada, a modalidade semipresencial é caracterizada como toda e qualquer atividade didática, sendo em formato de módulos ou unidades de ensino e aprendizagem que visam à autoaprendizagem e fazem uso de aparatos tecnológicos para realizar a mediação de recursos didáticos (MEC, 2009).

Na concepção de Moran (2007), o modelo de ensino semipresencial pode tornar-se totalmente *online* à medida que os alunos se tornam mais independentes e experientes, num processo em que a presencialidade diminui progressivamente.

Para Tori (2009), cursos que adicionam as modalidades presenciais e a distância acrescentam às ações educacionais, pois, podem trabalhar atividades presenciais, virtuais, locais, remotas, de forma alternada ou não.

Moran (2006) se refere à Portaria n.º 2.253 do Ministério da Educação a qual caracteriza o modelo híbrido, como sendo um meio de flexibilizar os encontros presenciais integrando a aprendizagem virtual. Para este mesmo autor, é preciso incentivar a cultura *online* nos professores e alunos, para que as ferramentas do curso sejam utilizadas também fora do contexto de sala de aula, fazendo com que os alunos continuem estudando mesmo fora do âmbito acadêmico.

De acordo com Moran (2007), os modelos híbridos serão trabalhados com diferentes metodologias, como a transmissão de informação e o trabalho colaborativo com pesquisa e participação ativa dos alunos.

Visando a uma metodologia adequada e que não subestime a modalidade educacional *online*, foi descrito no Art. 2 que as disciplinas híbridas devem ser desenvolvidas com a utilização de métodos e práticas de ensino e aprendizagem subsidiadas pelas tecnologias de informação e comunicação, ao lado disso, o uso da internet se torna uma ferramenta indispensável. Como elucida Farias (2006), o ambiente virtual de aprendizagem juntamente com a internet tem como principal papel dentro do contexto da EAD proporcionar a interatividade entre os usuários; sendo, portanto, obrigatória a implementação de atividades de tutoria e de encontros presenciais no planejamento pedagógico do curso ofertado.

Na EAD também há limitações legais, como a avaliação presencial obrigatória, nas demais atividades, como trabalhos, tarefas, podem ser virtuais; igualmente, a duração de um curso *online* deve ser equivalente ao tempo do presencial, mesmo que rompa com o conceito da educação a distância, que é proporcionar aos alunos flexibilidade em quesitos como tempo e espaço. Farias (2006) apresenta o Art. 1 do Decreto n.º 5.622 o qual caracteriza a educação a distância como uma modalidade educacional que utiliza tecnologias de informação e comunicação como subsídios para a comunicação entre professores e alunos, com a realização de atividades educacionais em tempo e lugares distintos.

A modalidade educacional a distância em sua essência estará presente em diferentes curso, pois, tem como foco romper com as barreiras econômicas, sociais, temporais e físicas, que muitas vezes estabelecidas pela modalidade presencial. De acordo com Tori (2009), a educação a distância não anula a importância do ensino presencial, pois no decorrer da aplicabilidade das duas modalidades de ensino pode-se verificar que estas se complementam, impulsionando a hibridização.

Assim como toda modalidade de ensino, tanto presencial como *online*, a híbrida também precisa analisar os quesitos contexto, adaptação pedagógica, custo, objetivos educacionais e o estilo de aprendizagem do aluno. Tori (2009) acredita que a modalidade híbrida poderá se sobressair na educação futura.

Com efeito, a junção entre cursos a distância com os cursos presenciais está se tornando uma tendência, a qual pode ser denominada híbrida e *blended learning*, sinônimos também utilizados para se referir aos cursos que aderiram à Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001, que oportuniza as instituições credenciadas pelo MEC a oferecer cursos que

podem desenvolver 20% de sua carga horária total na modalidade não presencial (TORI, 2009).

Blended learning pode ser traduzida como a junção entre o ensino presencial com o ensino *online*, tendo notável potencial para qualificar a aprendizagem. Este pode ser aplicado em diferentes contextos do processo de ensino, como em atividades realizadas na disciplina que abrange as duas modalidades de ensino, no curso que combina a educação presencial e *online*. É neste contexto que se encaixa a Portaria n.º 4.059/2004 (20%), a qual está se tornando cada vez mais frequente nos cursos das universidades brasileiras (TORI, 2009).

No futuro, com a predominância de sistemas híbridos, é bem possível que os adjetivos a 'distância', 'virtual', '*blended*', 'presencial', e outros caiam em desuso e voltemos apenas a ter o substantivo 'aprendizagem', 'ensino', 'treinamento' ou, o mais abrangente, 'educação' (TORI, 2009, p. 122).

A modalidade híbrida só foi possível por meio dos avanços tecnológicos que se infiltraram na educação; futuramente esta modalidade proporcionará efeitos positivos para o processo de ensino e aprendizagem, além dos já visíveis nas instituições que já implantaram o hibridismo em seus cursos. Com essa modalidade de ensino, troca de conteúdos digitais, o aluno cocriador de sua aprendizagem, atividades reais, a interatividade será cada vez mais frequentes dentro das disciplinas (TORI, 2009).

O autor supracitado tem uma visão ampla dos cursos híbridos, para esse, os benefícios desta modalidade se estendem além do âmbito educacional, atingindo o âmbito pessoal dos acadêmicos em quesitos como autonomia, fácil adequação dos estudos com as suas obrigações pessoais e profissionais, e associar lazer, família, tempo, ritmo e estilo de aprendizagem.

O modelo híbrido intercala atividades que acontecem em tempo real com o professor com atividades que podem ser realizadas na ausência dele, sendo, na visão de Moran (2007), indicado para iniciantes, visto que progressivamente vão aumentando as atividades virtuais e reduzindo as presenciais, à medida que os alunos adquirem autonomia e motivação.

Enquanto no Brasil ainda há resistência quanto à modalidade de educação a distância tanto por parte dos docentes quanto dos alunos, há países como os Estados Unidos que, desde o ano de 2006, tornaram esta modalidade de ensino obrigatória para os estudantes do ensino

médio; estes têm que participar aos menos de uma disciplina na modalidade a distância, com o intuito de adquirir experiência (LITTO,2009).

Na análise de Torres e Fialho (2009), a educação híbrida será o modelo de educação do futuro.

4 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Os ambientes virtuais de aprendizagem têm por característica integrar múltiplas mídias, diferentes linguagens e recursos, viabilizar alternativas de tecnologias, bem como apresentar informações de maneira organizada para que se cumpra a sua principal finalidade, a construção da aprendizagem por meio da interação. Kenski (2009) cita as duas possibilidades de interação proporcionada pelo ambiente virtual: a síncrona, que acontece em tempo real com todos os participantes, e a assíncrona, em que os estudantes interagem no tempo em que lhes for pertinente.

A interação síncrona é definida por Tori (2009) como sendo aquela que ocorre sem atraso entre a ação e a reação; e a assíncrona é considerada como aquela que se tem uma maior dificuldade de interação. Este mesmo autor exemplifica o *chat* como uma atividade síncrona e o *e-mail* como assíncrona.

É por meio dos ambientes virtuais que os cursos a distância se tornam possíveis em muitas instituições este é denominado por (Pinel; Pinel e Matos (2007), como sala de aula interativa, pelo favorecimento da comunicação entre os usuários que este propicia.

As interfaces encontradas nos ambientes virtuais podem ser síncronas, na qual os usuários precisam estar conectados em tempo real, como os *chats*. Também podem ser assíncrona, na qual os participantes não precisam estar conectados ao mesmo tempo, a exemplo temos os fóruns (SANTOS 2006).

O ambiente virtual é definido por Jr. Araújo e Marquesi (2009) como sendo simulações do espaço de aula presencial com o uso das tecnologias de informação e comunicação.

Tal como Matos e Torres (2004), e Almeida (2009) citam as ferramentas contidas nos ambientes virtuais de aprendizagem como o correio, o fórum, bate-papo, conferência, banco de recursos, entre outras que para estes autores são basicamente as mesmas encontradas na internet, mas com a vantagem de ser modelado de acordo com as características de cada curso em que é utilizado, podendo conter diferentes *software*, o uso de hipertextos, vídeos, imagens e *links* internos e externos.

Os *chats* na concepção de Okada (2006) propiciam a aquisição de objetivos cognitivos e também afetivos, por meio do relacionamento entre o emocional e o racional, do pessoal com o social.

Os *chats* são visto por Vavassori e Raabe (2006) como um espaço mais informal de troca de informações entre os usuários, proporcionando interação entre os mesmos, tendo como principal diferença quando comparado com o fórum, o quesito temporal. Para esses mesmo autores, os *chats* proporcionam uma comunicação a partir de colocações sucintas, não sendo aconselhável quando a intenção é discutir textos longos.

De acordo com Giusta (2003), os *chats* e os grupos de discussão quando não são atividades obrigatórias, têm pouca participação por parte dos alunos, o que é justificado pela escassez de tempo e pela opção do aluno de realizar seu estudo independente, sem a participação de outros alunos.

Ferramentas que propiciam a comunicação síncrona é apontada por Coelho (2009) como essencial nas atividades de cooperação sendo também um complemento em atividades realizadas em grupo de discussão e para outras ferramentas que propiciam a troca de informações. O *chat* é visto pelo mesmo autor como um meio de avaliar a interação dos alunos.

O fórum é uma ferramenta que provoca a construção e desconstrução de conceitos e gera questionamentos e respostas para diferentes dúvidas, contribuindo de maneira significativa para o aprendizado.

Os fóruns de discussão podem ser comparados com um *website*, que tem como objetivo principal receber informações e deixar disponíveis para os demais usuários, os quais podem responder e inserir comentários (VAVASSORI; RAABE, 2006).

Independente da comunicação seja esta assíncrona, como o fórum, ou síncrona possibilitada pelo *chat*, o essencial é que estas ferramentas estabeleçam uma interação pessoal entre os alunos e os responsáveis pelo curso (PAZ et al., 2006).

Os ambientes virtuais no contexto educacional podem ser classificados em três tipos: os instrucionistas, o interativo e o cooperativo. Os ambientes instrucionistas estão direcionados para o conteúdo e é distinto pela escassa interação e participação *online* do acadêmico e basicamente individual. Pode-se resumir este tipo de ambiente, como a transposição da aula tradicional presencial para o *online*. O ambiente interativo visa enfaticamente à interação *online*, sendo a participação o objetivo primordial do curso, enfocando a discussão e a reflexão; neste ambiente a participação do professor é essencial e frequente, visto que ele em algumas atividades como o *chat* desempenha o papel de

moderador. Ademais, o ambiente cooperativo que tem em sua essência trabalhos coletivo e participações *online*, motiva os alunos e superar problemas práticos da vida, estimula a criatividade e conseqüentemente propicia novas descobertas, pois os estudantes passam a coparticipar efetivamente de seu aprendizado (MASON, 1998, APUD OKADA, 2006).

Esses trabalhos cooperativos ocorrem por meio das ferramentas dispostas nos AVAs que são próprias para atividades cooperativas. De acordo com Jr. Araújo e Marquesi (2009), os trabalhos cooperativos devem levar em consideração a heterogeneidade do grupo e fazer com que este tenha uma interdependência positiva, possibilitando com que os alunos tenham a consciência de que são responsáveis tanto por sua aprendizagem quanto dos demais integrantes.

Dentro da perspectiva do uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, este visa um processo de ensino no qual se consideram as diferenças de aprendizagem encontradas entre os alunos, pois estes ambientes, além de propiciar inúmeras possibilidades com as suas ferramentas, seguem também uma estrutura não linear de imitar informações, o que facilita a aprendizagem. Portanto, são diferentes dos métodos tradicionais de ensino, em que a disseminação de conteúdos ocorre de maneira padronizada para a totalidade dos alunos (ALMEIDA, 2009).

Como todas as ferramentas tecnológicas possuem um desafio a ser superado, Matos e Torres (2004) citam em associar a teoria e a prática no ambiente virtual de aprendizagem.

As ferramentas dispostas nos ambientes virtuais de aprendizagem são hierarquizadas de acordo com o seu grau de interatividade, o tempo de ação e reação das informações. Porém Tori (2009, p.125) salienta que nem sempre o máximo sincronismo é a melhor opção para todas as atividades de aprendizagem.

Com as ferramentas existentes nos ambientes virtuais pode-se construir conteúdos, realizar comunicação, o gerenciamento de dados e o controle da totalidade das informações geridas no ambiente, além de oferecerem uma gama de práticas e posturas pedagógicas (SANTOS 2006).

O AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) é considerado a terceira geração da EAD, a qual só foi possível por meio da internet. Esses ambientes virtuais possibilitaram a interação entre professores e alunos aumentando a qualidade da educação a distância.

O ambiente virtual tem o propósito de abranger diferentes modalidades de ensino tanto presencial quanto a distância, cuja prioridade é a aprendizagem coletiva, bem como promover interações por meio das ferramentas da internet (PASSARELI, 2009).

Os ambientes virtuais pioneiros eram utilizados para subsidiar as aulas na modalidade presencial; Jr. Araújo; Marquesi (2009, p.361) comentam que “as primeiras experiências tiveram, portanto, uso exclusivo para enviar e receber material no formato eletrônico, o que, sem dúvida, já representou mudanças apesar de bastante tímida”.

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação; que permite integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções, tendo em vista atingir determinados objetivos (Almeida, 2009).

Para Almeida (2009), os ambientes virtuais dão suporte e potencializam a educação a distância e se tornam indispensáveis no modelo em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio exclusivo da internet. Para esta mesma autora, as tecnologias de informação e comunicação, juntamente com os ambientes virtuais, fazem com que ocorra um ambiente de aprendizagem interativo, no qual o conhecimento é gerado tanto individualmente quanto em grupo dentro de uma metodologia colaborativa.

Para que haja de fato uma aprendizagem significativa com a utilização do ambiente virtual, a interação se torna algo indispensável, pois esta faz com que haja presença social dos usuários dos ambientes. Para Jr. Araújo e Marquesi (2009, p.363), “pode-se estimular a interação em AVAs por meio de estratégias que permitam que o professor se faça presente tanto nos textos teóricos por ele produzidos para o ambiente virtual quanto nas demais situações que o AVA propicia”.

Essa interatividade propiciada pelos ambientes virtuais de aprendizagem propicia subsídio ao aluno, mesmo esse estando distante fisicamente, fazendo com que se sinta motivado para a realização das atividades *online* (JR. ARAÚJO; MARQUESI, 2009).

A interatividade entre professor e aluno, é vista por Longo (2009) como um meio de evitar e (ou) diminuir o número de evasão de alunos nos cursos a distância. Na análise de Moran (2007), os cursos que possuem um número pequeno de evasão estão direcionados aos alunos, enfatizam o atendimento destes e principalmente a criação de vínculos afetivos. Para esse mesmo autor, em algumas instituições as tecnologias devem ser mais humanizadas.

Visto as diferentes ferramentas que os ambientes virtuais têm, o grande objetivo destas é promover a interatividade, ou seja, no processo educacional o aluno deixa de ser um mero

receptor de informações o que subestima a sua capacidade intelectual e passa a participar de seu processo de conhecimento.

Souza (2009) também destaca a importância da interatividade juntamente com a coautoria dentro dos objetos de aprendizagem, ao lado disso, defende a participação ativa dos professores. Mas, como aponta Almeida (2006), alguns obstáculos dentro da modalidade de ensino a distância devem ser sobrepujadas, como a utilização das tecnologias de informação e comunicação para a transmissão de conteúdos de maneira mecanicista, deixando de lado o propósito da interatividade.

Para esta mesma autora, nos cursos *online* deve-se valorizar com mais ênfase a participação e a interação do aluno com os demais participantes do que tão-somente as suas produções individuais.

Na avaliação de Torres e Matos (2004), os ambientes virtuais superam as barreiras tradicionais do ensino promovendo uma aprendizagem interativa.

Na visão de Santos (2006, p.225), “um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim a construção de conhecimentos”.

O ambiente virtual proporciona interatividade, por meio de suas ferramentas como o fórum, *chat*, *blog*, os textos colaborativos, entre outras, que variam de acordo com o ambiente virtual utilizado; Silva (2006) comenta que a interatividade é conquistada com a participação colaborativa, dialógica e bidirecional entre os usuários.

Esses ambientes também propiciam experiências de aprendizagem distintas do modo presencial de ensino (JR. ARAÚJO; MARQUESI, 2009).

Mas para que todo o potencial do AVA seja utilizado, os docentes que irão manipular essa mídia digital precisam ter um mínimo de conhecimento e competência tecnológica. Pois na análise de Jr. Araújo e Marquesi (2009), os conhecimentos dos docentes em relação aos aparatos tecnológicos dentro do contexto do acadêmico é fator decisivo para determinar as potencialidades do ambiente. Para esses mesmos autores, o nível conhecimento também interfere nas estratégias de ensino.

Uma atividade no ambiente virtual para se considerar completa necessita basicamente de três itens: a estratégia didática, o domínio, e o recurso. A estratégia didática está relacionada com as técnicas utilizadas para que os objetivos educacionais sejam atingidos; os recursos são todos os materiais utilizados no ensino como vídeo, banco de dados, *links*, objetos de aprendizagem; e o domínio é o conhecimento do conteúdo em sua essência.

Portanto, Araújo e Marquesi (2009) enfatizam a necessidade de o professor ter conhecimento prévio das possibilidades e limitações dos ambientes.

A transmissão de informações se potencializa com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, por meio de suas diferentes características, tais como: a flexibilidade, que permitem os objetos serem reutilizados; facilidade para atualização trazendo consequentemente uma maior customização. Estas características dos objetos têm por finalidade a ascensão da qualidade do ensino (BETTIO; MARTINS, 2009).

No contexto da era digital, o ambiente virtual de aprendizagem abrange as diferentes necessidades e individualidades da aprendizagem, pois esse permite aos docentes utilizarem e associarem diferentes ferramentas como imagens, sons, textos e a proporcionar interação com outras comunidades virtuais. Matos e Torres (2004) veem o ambiente virtual com uma dimensão mais complexa do que simplesmente uma ferramenta digital, pois, os docentes podem organizar atividades, estruturar conteúdos e realizar pesquisas. Essas mesmas autoras comentam que o grande objetivo do ambiente virtual é a interatividade e ainda salientam que esta interatividade pode ser expandida quando bem mediada pelo professor.

Os ambientes virtuais aproximam as pessoas mesmo estas estando situados em diferentes espaços geográficos. Os acadêmicos com a utilização deste ambiente podem trocar informações, questionar as suas indagações, colaborar com novas ideias; com isso constroem o seu próprio conhecimento de maneira coletiva e economizam em quesitos como tempo e dinheiro; sendo este um modelo de aprendizagem essencial na sociedade globalizada que estamos presenciando (MATOS; TORRES 2004).

São considerados como ambientes virtuais as plataformas computacionais, formadas por diferentes ferramentas de comunicação, interação, inserção de documentos, gerenciamento de informações etc. Como exemplos, temos diversas plataformas abertas e de livre uso tais como: e-ProInfo, Teleduc, Moodle e outras plataformas proprietárias como o Blackboard, WebCT, LearningSpace (ALMEIDA, 2009).

Em consequência das suas inúmeras possibilidades que as ferramentas do ambiente virtual propiciam aos estudantes e aos docentes, este é elucidado por Pinel; Pinel e Matos (2007), como um veículo de construções de conhecimento, que propicia aos alunos autonomia de suas atividades acadêmicas e faz com que estes participam ativamente de seu processo de aprendizagem.

Com as possibilidades que o ambiente virtual promove ao processo de ensino e aprendizagem, Silva (2006) destaca a importância de proporcionar experiências com os alunos no ambientes *online*, pois, as informações estão cada vez mais no formato *online*, e é

crescente o número de pessoas cujo trabalho é informar *online*, e em outros âmbitos, principalmente o educacional as pessoas dependem das informações *online*; este autor ainda saliente que até a economia se baseia nas informações contidas nos ambientes *online*.

De acordo com a opinião de Paz et al. (2006), no contexto do ambiente virtual de aprendizagem o aluno, o professor, o monitor, o tutor e os responsáveis pela administração do curso devem estar cómodos para compartilhar informações. Por isso, estes mesmos autores ressaltam a importância de proporcionar subsídios emocionais para as atitudes desenvolvidas pelos alunos no decorrer do curso como, por exemplo, os comportamentos de tomada de decisões.

Manipular um ambiente virtual de aprendizagem para Almeida (2009) significa expressar pensamentos, ideias, dialogar, tomar decisões, trocar informações e principalmente produzir aprendizagem.

Para se construir um ambiente adequado, deve-se preocupar com outros quesitos além dos tecnológicos como teorias sociais, psicopedagógicas e enfatizar o trabalho colaborativo (ANDRADE; VICARI; 2006).

Os ambientes virtuais propiciam novas formas de raciocínio, devido às diferentes formas de apresentação de conteúdos, que se diferem do método tradicional de ensino que trabalham com métodos lineares de raciocínio, além de englobarem na aprendizagem tanto aspectos racionais quanto emocionais (KENSKI, 2009).

Dentro dos ambientes virtuais é possível fazer uso de diferentes metodologias inovadoras por meio das tecnologias de informação e comunicação, Almeida (2009) cita a aprendizagem por problematização, que torna o aluno participativo.

Os ambientes que visam a uma aprendizagem construtivista são estruturados de maneira que o aluno se torna participativo no seu processo de aprendizagem (COELHO, 2009).

Visando superar as metodologias clássicas de ensino, os ambientes virtuais se mostram de grande valia, pois as pessoas têm acesso às informações situadas em diferentes partes do mundo, tendo várias fontes para se apropriar do conhecimento. Dentre as diversas potencialidades de um ambiente virtual, Matos e Torres (2004, p.6) apontam: a navegação fácil nos conteúdos, planejamento das atividades, discussões virtuais, correio eletrônico, fóruns virtualizados, acesso a biblioteca e a *links*.

Para Almeida (2006), as práticas educativas utilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem se encontram em um estágio de transição entre as formas tradicionais de ensino na qual os conteúdos são transmitidos de forma digitalizada e as metodologias inovadoras de

ensino que enquadram as metodologias de produção colaborativa do conhecimento, na qual os alunos cocriam com os docentes. Diante das metodologias inovadoras no ensino *online*, esta mesma autora lança um olhar também para o processo avaliativo, onde o mesmo deve se concentrar na interação entre os integrantes que participam do ambiente virtual e não apenas nas atividades propriamente ditas.

No campo da educação a distância pode-se realizar diferentes atividades com metodologias inovadoras por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem. Para Torres e Matos (2009), dentro destes ambientes podem ser desenvolvidas atividades como atividades de questionar, atividade de responder, atividades de inserir *links*, atividades de produção de textos coletivos e a atividade de avaliar.

As atividades desenvolvidas dentro dos ambientes virtuais podem ser apresentadas em diferentes formatos; Santos (2004) apresenta: os *software*, interfaces, hipertextos e as variadas mídias. Na concepção da mesma autora, os sites e os *software* se constituem um ambiente virtual quanto estes promovem e interatividade.

A atividade de questionar resume-se em elaborar perguntas sobre a temática abordada, podendo ser realizada de modo individual ou em grupo; estas perguntas são construídas pelos alunos, fazendo com que estes deixem a passividade e passem a trabalhar ativamente, tendo atitudes reflexivas. Este modelo de atividade supera o modelo tradicional de reprodução do conhecimento. A atividade de responder perguntas consiste em responder às questões desenvolvidas e acrescidas na página no ambiente pelos alunos. Este novo modelo é atingido por meio da aprendizagem colaborativa e participativa dos discentes na construção de seus conhecimentos, proporcionada pelos ambientes virtuais de aprendizagem (SILVA, 2006).

Outro exemplo de atividade é a inserção de *links* no ambiente virtual; os alunos por meio de uma análise crítica dos conteúdos dispostos nas páginas da internet, selecionam artigos, textos e publicam estes, e juntamente com comentários, os disponibilizam para os demais alunos; os alunos que acessam esse *link* podem acrescentar comentários aos textos. Esta é um meio de proporcionar nos alunos autonomia, a construção ativa do pensar e promover o entendimento do processo de questionar e reelaborar o conhecimento.

A atividade de leitura comentada consiste em discutir em grupo os textos selecionados pelo docente, para isso os alunos podem fazer uso do *chat* e o do fórum. Este comentário deve ser postado no ambiente virtual, e poderá receber comentários dos alunos e do professor.

A produção de texto coletivo consiste em realizar um texto em grupo sobre uma ou mais temáticas disponibilizadas pelo professor. Esta atividade também deve ser postada no ambiente e está sujeita a receber comentários, para tal, os alunos podem fazer uso das

ferramentas como o *chat* e (ou) *e-mail*. E comunicação que pode ser assíncrona, os alunos não precisam estar *online* ao mesmo tempo, podendo realizar atividades em momentos distintos — e síncrona — estes alunos precisam estar *online* em tempo real. Para a edificação do mesmo, todos os integrantes do grupo devem realizar as suas contribuições, e outras pessoas vão construindo o texto, fazendo também as suas considerações; nesta atividade deve-se dar ênfase ao processo de edificação e não ao produto. E a atividade de avaliar, que considera o processo e requer aparatos tecnológicos como a videoconferência e o *chat*, ou também ser realizada presencialmente. Dentro da atividade de avaliar devem ser abordadas questões como as dificuldades que a ferramenta apresenta, os obstáculos de acesso à página, as dificuldades em trabalhar colaborativamente entre outras questões pertinentes ao professor (TORRES E MATOS, 2009).

Com as diversificadas ferramentas encontradas nos ambientes virtuais de aprendizagem juntamente com as suas funcionalidades e potencialidades, há uma gama de possibilidades de atividades a ser desenvolvida com caráter inovador. De acordo com as autoras Torres e Matos (2009), os ambientes virtuais com apoio em suas ferramentas tecnológicas, tornam a aprendizagem mais rápida e flexível, pois tempo e local não são impedimentos para efetivá-la.

A implementação das atividades em AVAs está dividida em cinco etapas: acesso e motivação; socialização por meio das ferramentas; troca de informações; construção do conhecimento; e *feedback* e avaliação (ARAÚJO E MARQUESI 2009).

Em busca de ambientes virtuais mais aprimorados e que gerem de fato uma aprendizagem significativa, Okada (2006) constata que em um ambiente virtual de aprendizagem deve considerar-se primordialmente a qualidade e não a quantidade. As autoras Andrade e Vicari (2009) remetem à necessidade de dispor na construção dos ambientes teorias de ciências sociais, da psicopedagogia e trabalho colaborativo, com ênfase na construção coletiva. Para as autoras, já existem ambientes virtuais que consideram os estados mentais dos usuários como desejo, intenções e expectativas, entre outros cuja ênfase recai nos princípios pedagógicos.

No contexto do ambiente virtual, para que os usuários obtenham uma aprendizagem significativa é necessário que este proporcione a afetividade e a motivação, conforme recomendam Andrade e Vicari (2006, p.259), “o ambiente de aprendizagem computacional deveria propiciar algum grau de afetividade e motivação ao interagir com o aluno”. Para essas autoras, o aluno motivado participa com mais intensidade de fóruns, *chats* e atividades colaborativas.

A motivação e a interação entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem por meio de ambiente virtual são fatores essenciais para que um curso obtenha êxito (ARAÚJO E MARQUESI, 2009).

Três dimensões concorrem para a qualidade da aprendizagem no ambiente virtual: tecnológica, pedagógica e comunicativa. Como esclarecem Araújo e Marquesi (2009), a dimensão tecnológica está relacionada à usabilidade das ferramentas; a pedagógica consiste na qualidade dos arquivos postados no ambiente; e a comunicativa apóia-se linguagem adequada.

Nos ambientes com enfoque na aprendizagem colaborativa, conforme Britain e Líber apud Okada (2006) devem preponderar seis características: adaptação, coordenação, monitoramento, negociação, autonomia e auto-organização.

A adaptação é uma característica imprescindível nos ambientes virtuais, pois os objetivos da aprendizagem devem estar de acordo com os interesses e as necessidades dos alunos. Da mesma forma, a auto-organização, visto que, como os alunos no ambiente precisam se auto-organizar, há necessidade de alguma estrutura que propicie tal organização tanto individual quanto em grupo. A coordenação consiste em fazer com que os alunos cocriem para obter o aprendizado e construam uma maior afetividade entre os agentes do curso. Monitoramento é o meio pelo qual o professor mensura o aprendizado do aluno, promovendo avaliações e *feedback*, além de dúvidas dos alunos. A negociação está relacionada às datas de entregas de trabalhos, aos contratos de aprendizagem, visando a uma maior responsabilidade por parte dos alunos. A autonomia possibilita que os alunos busquem novas fontes de informações e possam socializá-las.

Ainda no contexto metodológico, o processo avaliativo também pode ser inovador dentro da perspectiva da educação *online*, pois os ambientes virtuais propiciam a realização tanto de avaliação processual quanto a autoavaliação.

Muitos dos ambientes virtuais de aprendizagem ainda que contem com diferentes ferramentas, se encontram distante de promover uma aprendizagem colaborativa, até mesmos os associados com a internet. De acordo com Andrade e Vicari (2006), os ambientes devem oferecer além das ferramentas, estratégias e interação.

Para essas mesmas autoras, no planejamento de um ambiente virtual deve-se considerar tanto as ferramentas computacionais quanto os pressupostos psicológicos e pedagógicos que promovem a interação social no ambiente.

Medeiros (2006) comenta que autores como Piaget, Vygotsky e Freire não mediram esforços para construir paradigmas socioconstrutivistas, que tentam romper com as lacunas

nos ambientes virtuais o que possibilita desconstruir a falsa ideia de que tais ambientes dão conta apenas de uma apresentação satisfatória dos conteúdos.

Okada (2006) aponta a necessidade de levar em consideração o crescimento pessoal dos alunos nos ambientes virtuais, pois, para essa mesma autora, o crescimento intelectual ocorre por meio do crescimento pessoal.

Visando ao aperfeiçoamento dos ambientes virtuais de aprendizagem,

A equipe de EAD busca levantar quais as possibilidades e potencialidades dos recursos provindos do ambiente tecnológico que potencializam a aprendizagem individual e coletiva nesses múltiplos e polissêmicos ambientes de aprendizagem virtual (MEDEIROS et al., 2006).

Os ambientes que visam à colaboração geram aprendizagens mais significativas, além de desenvolver habilidades intrapessoais e interpessoais essenciais ao desenvolvimento da inteligência pessoal dos estudantes (OKADA, 2006).

Em relação às ações colaborativas e cooperativas nos ambientes virtuais de aprendizagem, Okada (2006) denuncia que alguns deles controlam o uso, possuem restrições para o acesso, conteúdos fracionados e até limite para o envio de mensagens, o que acarreta uma limitação nas ações coparticipativas desses ambientes.

Santos (2006) pontua a necessidade de incentivar os professores, bem como os comunicadores e designers, a utilizarem os ambientes virtuais na sua dimensão maior do que simplesmente um armazenador de conteúdos.

Os ambientes virtuais de aprendizagem, além de aprimorar o ensino presencial, são potencializadores da educação a distância; na concepção de Vassori e Raabe (2006, p.314), “favorecem a descentralização e a distribuição de informações relativas ao conhecimento humano”.

E para tal finalidade os educadores devem estar comprometidos com a superação do paradigma tradicional no contexto dos ambientes virtuais, fazendo com que o professor seja o mediador e o aluno passe a ser o centro deste processo (ANDRADE; VICARI, 2006).

Jr. Araújo e Marquesi (2009) comentam que, em relação à mudança de paradigma, os ambientes virtuais potencializam a aprendizagem dos acadêmicos; portanto, os docentes, em especial os universitários, não podem desprezar ou fazer mau uso desta ferramenta. Para esses mesmos autores, as diferentes experiências proporcionadas pelo ambiente só ocorre se bem

estruturadas e moderadas pelo professor, daí porque ele deve superar as suas metodologias tradicionais de ensino e buscar novas possibilidades com o uso das ferramentas virtuais.

Pode-se encontrar diferentes ambientes virtuais de aprendizagem, os de uso livre, como o TeLEduc da Universidade Estadual de Campinas (Unicomp), desenvolvido de maneira participativa, considerando as necessidades técnicas e metodológicas dos usuários. Universidades como UFRGS, USF, PUC-SP, FUNDAP, passaram a utilizar este ambiente. Também encontramos ambientes de uso restrito das instituições, como o Eureka da PUCPR (MEDEIROS et al., 2006).

Publio (2003) aponta os motivos dos agentes educacionais da PUCPR utilizarem o Eureka, resumindo-os em: possui servidor comum de artigos, contribuindo no quesito tempo; o professor tem facilidade em enviar arquivos para os alunos e estes têm facilidade em receber em qualquer hora do dia, o que permite uma aprendizagem extrassala de aula, os docentes podem receber indagações de seus alunos, ou fazer um *feedback* sem ter que esperar a próxima aula, que em alguns casos pode levar uma semana; a cada aula pode ser solicitado ao aluno uma avaliação que pode ser postadas no próprio ambiente.

4.1 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: EUREKA

O Eureka é uma ambiente virtual de aprendizagem colaborativa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que foi estruturado com a finalidade de gerenciar educação e treinamento na modalidade de ensino a distância fazendo uso da internet. Este surgiu por meio de uma pesquisa com o intuito de implementar um ambiente de aprendizagem baseado na Web visando primordialmente à aprendizagem colaborativa (MATOS E TORRES, 2009).

O Eureka também foi desenvolvido e aprimorado constantemente com vista a oferecer disciplinas a distância para os alunos que ficaram em dependência em alguma disciplina e não possuem disponibilidade de cursá-la em outro turno. Nascia assim, o projeto denominado DP MATICE, o qual propicia flexibilidade para o aluno cursar a disciplina pendente em qualquer horário e local, tendo que realizar apenas a prova presencial, de acordo com o Decreto n.º 2.494, 1998, no Art. 7º (Revista Educacional da PUCPR, 2007).

Pode-se resumir o ambiente virtual Eureka como sendo:

...uma ferramenta pedagógica de apoio ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, com foco no ensino presencial. A ampliação da utilização do EUREKA nos cursos de graduação – para a utilização do EUREKA na implementação dos possíveis 20% da grade horária de um curso em graduação ministrada não presencialmente, conforme estabelece o artigo 1º da Portaria nº2.253. do Ministério da Educação de 18 de outubro de 2001 (PORTILHO, TORRES, 2004).

A PUCPR, por meio de seu ambiente virtual, também oferece 11 programas de Pós-Graduação *Lato Sensu* na modalidade a distância (Revista Educacional da PUCPR, 2007).

O Eureka também foi um meio utilizado pela instituição visando à implementação de uma cultura de uso de tecnologias no âmbito acadêmico, atraindo conseqüentemente o uso para outros âmbitos como o profissional e o pessoal (SILVA, 2006).

A diversidade de ferramentas que o Eureka possui, na concepção de Matos e Torres (2008), propicia a comunicação a distância e permite que seja trabalhada uma metodologia inovadora. Por meio de práticas inovadoras, os docentes superam os métodos clássicos de ensino, garantindo uma participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

De acordo com as mesmas autoras, o Eureka foi desenvolvido pelo Laboratório de Mídias Interativas – LAMI da PUCPR, juntamente com a empresa Siemens do Paraná e embasada na Lei n.º 8.248 de 1991 de incentivo à informática, do Ministério da Ciência e da Tecnologia. O Eureka foi utilizado inicialmente para treinamento a distância, para cursos de extensão a distância, assim como para subsidiar cursos de graduação presenciais.

Esse ambiente vem sendo desenvolvido desde 1995 e é considerado a primeira iniciativa de uma instituição superior em construir um ambiente virtual próprio, que subsidiaria as aulas presenciais com o uso da internet, possibilitando o aprimoramento ou o surgimento de novas metodologias dos docentes desta instituição (PORTILHO;TORRES, 2004).

De acordo com as autoras supracitadas, em 1999, o Eureka estava estabelecido como uma ferramenta de apoio para os professores da PUCPR, contendo aproximadamente 50 salas abertas, e um número de usuários que se aproximava de 1.000. No final do ano de 2000, o número de usuários já chegava a 10,000 e em 2001 passava de 20,000 cadastros e 600 salas abertas. A aceitação ao ambiente juntamente com as suas ferramentas foi tão espetacular que, em 2003, o cadastro dos usuários chegava a 35.000.

A PUCPR em outubro de 1998 realizou uma parceria com a Siemens do Paraná, a qual possibilitou o aprimoramento do ambiente Eureka – esta parceria encerrou-se no mesmo mês do ano de 2001 (MATOS E TORRES, 2009). De acordo com Silva et al. (2006), após o

rompimento da parceria com a empresa Siemens houve um processo de institucionalização do ambiente.

Nas concepções de Silva et al.(2006, p.3) (apud Eberspächer et al.2000).

Variam vertentes foram exploradas utilizando-se o ambiente virtual Eureka, entre as quais se destacam: apoio a disciplinas curriculares dos cursos de graduação; oferta de cursos de extensão e aperfeiçoamento universitário, realização de cursos de treinamento profissional e a realização de cursos de dependência.

Em junho de 2002, foi estruturado o Projeto MATICE (Metodologias de Aprendizagem via Tecnologia de Informação e Comunicação Educacionais), que teve por objetivo primordial desenvolver pesquisas sobre as metodologias inovadoras para serem utilizadas no ambiente Eureka; e também experimentar modelos pedagógicos flexíveis para o desenvolvimento de programas de aprendizagem que fariam parte deste ambiente como recurso metodológico, tanto como suporte para aulas presenciais como para disciplinas *online*.

O Projeto MATICE tinha como foco neste momento encontrar respostas para algumas inquietações, tais como: democratizar o ensino universitário viabilizando seus custos, desenvolver uma aprendizagem flexível; fazer com que o ambiente virtual proporcione interatividade e acima de tudo desenvolver cursos a distância com qualidade. Como comentam as autoras Portilho e Torres (2004), o MATICE deveria subsidiar os docentes para que eles superassem as metodologias tradicionais e buscassem métodos inovadores com o uso do ambiente virtual.

Como salientam Portilho e Torres (2004), a implementação posterior de disciplinas à distância, descritas na Portaria n.º 2.253/01 (20%), foi o motivo que levou à busca incessante pelo aprimoramento do MATICE, por meio de pesquisas, procurando obter subsídios para aderir à modalidade totalmente a distância. Ademais, este projeto também focava responder às necessidades da sociedade atual, em que a movimentação de informações é cada vez maior (PORTILHO; TORRES, 2004).

Posteriormente profissionais integrados ao projeto lançaram a ideia de incluir neste ambiente virtual, estruturas que dessem suporte à implementação da Portaria n.º 4.059/2004 (20%). A PUCPR, por exemplo, realiza disciplinas totalmente *online*, entre elas Processos do Conhecer, Ética, Filosofia, disciplinas obrigatórias em todos os cursos da instituição.

O MATICE atua em quatro frentes, sendo que as duas primeiras estão relacionadas com a elaboração e adequação dos Programas de Aprendizagem; a terceira abrange o uso de

tecnologias de informação e comunicação nos cursos com maior índice de dependência, sendo nomeada esta etapa como DP MATICE; e a quarta frente está associada com a disponibilização dos programas de aprendizagem com diferentes temáticas na modalidade *online* e semipresencial (SILVA; LEITE; TORRES, 2006).

O Eureka, além de estabelecer comunidades virtuais de aprendizagem, possibilita também a construção de módulos que propiciam a interatividade entre os grupos inseridos neste ambiente. Na visão de Matos e Torres (2009), este ambiente de aprendizagem possui outras ferramentas essenciais para a construção da aprendizagem na modalidade *online*, como Fórum de discussões, *Chat-room*, Conteúdo, Correio Eletrônico, Edital, Estatística e *Links*. Kowalski et al. (2007) relacionam outras ferramentas: o Cronograma, Informações aos participantes e o SAAW (Sistema de Apoio ao Aluno via Web).

Esses mesmos autores citam a Web Vídeo, ferramenta que está em construção. A reportagem desenvolvida pelo SK Notícia em 2007 apresenta as vantagens desta ferramenta: gravar, editar e visualizar vídeos aulas utilizando apenas uma *webcam*. A funcionalidade desta ferramenta é a criação de vídeos educativos, o qual torna o ambiente virtual EUREKA mais interativo.

As ferramentas presentes no Eureka são descritas por Gomes(2003):

- Info - contém informações sobre o curso e outros dados como estatística, o edital e a descrição de acesso ao módulo;
- *Chat* - permite a comunicação síncrona com os seus usuários;
- Correio - permite o envio de mensagens entre os usuários do ambiente;
- Conteúdo – além do conteúdo do curso pode indicar os materiais didáticos que nele serão utilizado;
- Estatística - em formato de planilha, mostra o andamento do curso;
- Cronograma – serve para agendar atividades tanto individuais quanto em grupo;
- Fórum - permite os usuários contribuir com novos materiais, comunicar-se de maneira assíncrona sobre o curso e assuntos a fins;
- *Links* – local destinado a inserção de *links* de páginas da internet.
- Perfil dos participantes - oferece informações sobre os integrantes do curso;
- Ajuda *online* - fornece explicações sobre o ambiente, contribuindo para o andamento do curso;
- SAAW – Possui os módulos virtuais de aprendizagem;

Em relação ao SAAW, Domenico (2006) acrescenta que esta ferramenta permite aos professores criarem os seus materiais didáticos na e para a PUCPR.

Para Vilas-Boas (2003), as ferramentas e funcionalidades encontradas no Eureka facilitam e tornam o ensino mais rápido, independente da modalidade educacional – presencial, a distância ou híbrida.

As ferramentas presente no Eureka propiciam a participação dos alunos no processo de ensino e também contribuem para que haja colaboração entre os estudantes de maneira flexível e segura. Matos e Torres (2008) citam as principais ferramentas que propiciam tais vantagens: o correio eletrônico, o fórum e o *link*.

O Eureka possibilita uma nova relação de tempo e espaço com acesso à informação e participação de qualquer parte do mundo, em qualquer hora e em qualquer lugar. Isso vem aprimorar formas tradicionais de desenvolvimento de estudos, atividades, tarefas, apresentando um novo cenário, possibilitando a realização de atividades integradas em tempo real, bem como a obtenção de informação por meio de hipertextos (MATOS; TORRES, 2008).

O Eureka está distribuído primeiramente em uma tela, na qual para ter acesso às salas das disciplinas, o aluno deve estar devidamente cadastrado. Com a senha, o aluno pode acessar as salas e utilizar as ferramentas disponíveis. A figura 01 apresenta a tela de acesso do ambiente virtual Eureka.



Figura 01- Tela de acesso ao ambiente virtual Eureka.
Disponível em: <http://eureka.pucpr.br/entrada>

Após digitar o número de matrícula e a senha, o aluno visualiza as salas ativas e a agenda, na qual podem ser acessadas todas as atividades programadas; também nesta mesma tela, está disponível o correio geral, no qual os alunos podem visualizar os *e-mails* enviados e recebidos pelo Eureka e uma pasta pessoal, que armazena conteúdos disponibilizados pelos professores e conteúdos pessoais. A figura 02 apresenta a tela em que estão contidas as salas do ambiente Eureka.



Figura 02- Tela de acesso às salas do ambiente Eureka.
Disponível em: <http://eureka.pucpr.br>

Ao selecionar uma sala o discente se depara com os arquivos, comunicação, estudos, painel de bordo, edital, fórum, *chat*, correio, contatos. Na ferramenta Arquivos, os alunos encontram conteúdos disponibilizados pelo professor da sala e o espaço aberto; nesta ferramenta eles também podem postar as atividades produzidas, possibilitando aos demais alunos da sala ter acesso e fazer download destas atividades. A figura 03 apresenta a tela que traz diferentes arquivos.



Figura 03- Tela inicial do ambiente Eureka onde está contido os arquivos.
Disponível em: <http://eureka.pucpr.br/repositorio/repositorio>.

Em Comunicação o aluno encontra a ferramenta assíncrona fórum, e a síncrona *chat*, assim como o edital e o correio. Por está última ferramenta pode-se estabelecer contato com todos os alunos da sala e com o professor, além de receber mensagens e visualizar as fichas pessoais de todos os usuários da sala. A figura 04 apresenta a tela com as ferramentas de Comunicação.

Figura 04- Tela do ambiente virtual Eureka, onde estão presentes as ferramentas de comunicação. Disponível em: <http://eureka.pucpr.br/edital/edital.Php?Method=listar&cod>

Na página Estudos, o aluno encontra o programa de aprendizagem no qual está descrito as atividades a serem realizadas, organizadas por data de realização, período de entrega das atividades, tempo estimado para a realização e descrição da atividade. Alguns docentes disponibilizam o plano de trabalho de todo semestre ou por etapa de execução. Para Zaniol (2008), o Plano de Trabalho aborda textos, filmes e materiais para estudo selecionados pelo discente; também é possível agendar *chats*, fóruns e receber trabalhos dos alunos. A figura 05 apresenta a página Estudos.

Salas Ativas Salas Encerradas Inscrever-se em um grupo de discussão

PUCPR > 2009 > Curitiba > Graduação > Bacharelado em Educação Física (Manhã) > 1º Sem

Treinamento Desportivo, Psicologia do Desporto e Atividade Física - 7º Período (Turma U)

Arquivos Comunicação **Estudos** Painel de Bordo Configurações Sair da Sala

Plano de Trabalho Webgrafia Material Didático On-line Agenda de Provas

Plano de Trabalho

Plano de Trabalho | Atividades Adicionais | Gerenciar Parciais **ações**

Organizado por Módulos

Plano de Trabalho expandir tudo retrair tudo

Módulo 01 - Inteligência Unidirecional, Inteligência Emocional e Inteligências Múltiplas	C. Horária: -	↑ ↓
Unidade 01 - Inteligências	C. Horária: 1h	↑ ↓
Unidade 02 - Inteligências Múltiplas	C. Horária: 1h	↑ ↓
Unidade 03 - Fórum tira dúvidas	C. Horária: -	↑ ↓

horário Brasília
17:59:39
21/5/2009
topo

Figura 05- Página de Estudos.

Disponível em: <http://eureka.pucpr.br/cronograma/cronograma.php?categoriaAtividade>

A Webgrafia é uma ferramenta deste ambiente que pode ser manipulada tanto pelo professor quanto pelo aluno, para postar *links* para páginas da web de diferentes temáticas que podem ser visualizados por todos os integrantes da sala. Na postagem aparece o nome do usuário que inseriu o *link*, a data em que foi inserido, e os usuários ainda podem fazer comentários sobre os conteúdos.

O Material Didático *Online* é um instrumento do Eureka que propicia aos docentes disponibilizar para os alunos os materiais didáticos construídos, sendo considerado um material de apoio para a aprendizagem dos alunos tanto na modalidade a distância como no presencial. A Agenda de Provas é uma ferramenta destinada exclusivamente aos docentes. É considerada de grande valia, pois, de acordo com Silva (2006), o aluno a distância necessita de autonomia e organização.

No Painel de Bordo, o docente pode visualizar os acessos em diferentes atividades da sala, como a participação em fóruns, *chats*, correio, contatos, plano de trabalho, *webgrafia*, material didático *online*, agenda de provas, arquivo, edital. Ainda nesta mesma ferramenta é possível visualizar dados da sala e relatórios de notas.

Configurações é uma ferramenta restrita aos docentes, por meio dela, eles podem editar a sala, disponibilizar o acesso para os alunos, inserir novos alunos e encerrar a sala. De acordo com Zaniol (2008), os docentes também têm a possibilidade de copiar módulos, reutilizando arquivos de outras salas.

O Recurso é uma ferramenta restrita aos docentes, para visualizar os diferentes materiais didáticos disponíveis no reservatório do Eureka e utilizá-los em diferentes contextos e cursos na universidade. A figura 06 apresenta a ferramenta Recursos.



Figura 06- Tela de recursos do ambiente Eureka.

Disponível em: http://eureka.pucpr.br/Saaw3/Telas_Prof/geradorConteudo/edicao/criarEditarTema.

4.2 SAAW – SISTEMA DE APOIO AO ALUNO VIA WEB

O SAAW (Sistema de apoio ao aluno via web) foi um meio utilizado para que o ambiente virtual Eureka abrangesse a modalidade de ensino a distância, e possibilitasse um

maior aprofundamento nos quesitos pedagógicos. De acordo com Zaniol (2008), esta ferramenta possibilita a criação de objetos de aprendizagem, que podem ser utilizados tanto na modalidade presencial quanto na distância.

O SAAW foi um projeto desenvolvido no ano de 1995, paralelo ao ambiente virtual Eureka, que posteriormente se tornou uma funcionalidade deste ambiente. Este sistema tem duas ações bem planejadas: a criação de material didático virtual e multimídia, além de disponibilizá-los para os diferentes cursos via o ambiente virtual, com vistas a atender à heterogeneidade dos alunos no quesito de aprendizagem (HILU; TARRIT, 2006).

Hilu e Tarrit (2006) apontam que esta funcionalidade também tem por objetivo superar os obstáculos do material bibliográfico tanto impresso quanto digital em determinadas temáticas. Nesse contexto, o material didático produzido por meio do SAAW tem o intuito contextualizar o aluno em relação ao assunto estudo, conseqüentemente facilitando o seu processo de aprendizado.

O Sistema de apoio ao aluno via web é resultado de um trabalho de conclusão do curso de Análise de Sistema da PUCPR, o qual foi orientado no NTE, e posteriormente tornou-se uma temática de estudo do mestrado em Educação (SERMANN, 2004).

AAW, portanto, é um projeto da PUCPR, que tem por objetivo subsidiar o aluno em seus estudos, e também possibilita uma maior interação entre professor e aluno e elabora materiais didáticos personalizados com roteiros de estudos que leva em consideração as características individuais dos alunos (PUCPR, 2009).

Esta ferramenta de apoio ao aluno pode ser descrita como uma funcionalidade do ambiente virtual Eureka, apesar de ter sido desenvolvido em um projeto distinto. Para Sermann (2004), esta ferramenta intitulada SAAW, foi desenvolvida com o intuito de melhorar a integração entre professor, aluno e material didático; este também facilita a aprendizagem, pois, respeita as necessidades e interesses dos discentes e leva em consideração o seu ritmo e estilo de aprendizagem.

Os objetivos do SAAW podem ser distribuídos em curto, médio e longo prazo.

Em curto prazo, o sistema buscou melhorar a qualidade do ensino, proporcionar uma melhor aprendizagem nas diferentes modalidades de ensino, como presencial, semipresencial e *online*, e incentivar os docentes da PUCPR a utilizarem as novas tecnologias de informação e comunicação. Em médio prazo, visou-se subsidiar a aplicação da modalidade educacional a distância principalmente para os alunos com pendência em alguma disciplina; ademais, o sistema buscou adaptar-se à Portaria n.º 4.059/2004 (20%) do Ministério da Educação que autorizam as instituições devidamente credenciadas a realizar 20% da carga horária total do

curso na modalidade a distância. E, em longo prazo, o SAAW tem por objetivo reduzir custos, mas mantendo e aprimorando a qualidade do curso, e também promover formação continuada.

Como comentam Hilu e Tarrit (2006), o objetivo de proporcionar que os alunos curse a disciplina pendente a distância, beneficia tanto os discentes que possuem maior flexibilidade para a realização das disciplinas, quanto para a instituição que não precisa abrir novas turmas presenciais, pois o Eureka permite abrir salas virtuais, o que conseqüentemente minimiza a problemática de espaço físico.

Este sistema tem por finalidade possibilitar o desenvolvimento e a organização de material didático baseados em conteúdos específicos; é de livre acesso para os professores, que criam roteiro de estudo de acordo com os objetivos educacionais com autonomia. De acordo com pesquisas realizadas por Kowalski et al (2007), o SAAW enriquece a aprendizagem dos alunos, motiva-os para a utilização das tecnologias educacionais, proporciona interesse também por parte dos professores, além de reduzir os custos pela sua característica de reusabilidade. Esses mesmos pesquisadores apontam que, com a utilização deste sistema, houve uma diminuição nos índices de reprovação; além disso, o sistema facilitou a formação continuada dos professores em relação à educação a distância, redimensionou as aulas presenciais e facilitou o desenvolvimento de cursos na modalidade educacional a distância.

Ademais, o SAAW proporciona aos acadêmicos a flexibilidade para a realização de atividades acadêmicas, e possibilitar a adaptação às metodologias de ensino inovadoras por meio do uso das novas tecnologias, como a cocriação no processo de aprendizagem; assim como, possibilitar o aluno estudar de acordo com a sua disponibilidade de tempo e espaço e com um conteúdo que torna possível escolher o que se pretende estudar com ênfase (ANDEROLI et al., 2009).

O sistema SAAW, segue uma metodologia construtivista; os professores que fazem uso dessa metodologia em suas práticas pedagógicas propiciam que seus alunos participem ativamente do processo de aprendizagem/ensino (SERMANN, 2004).

Como apresentam Tarrit et al. (2006, p.208), o sistema deve considerar:

- as diferentes práticas pedagógicas em uso da PUCPR;
- as características criativas e conceituais dos autores;
- a regra ergonômica do estudo via computador;
- as interações entre participantes;
- outras funcionalidades oferecidas pelo Eureka;
- os pré-requisitos técnicos dos computadores;

a compatibilidade técnica dos diferentes sistemas institucionais da PUCPR (Iger e Eureka).

Enfatizando a metodologia a qual o sistema é estruturado, Hilu e Tarrit (2006), salientam que este segue a metodologia da PUCPR, a qual visa ao ensino com autonomia e participação ativa, ou seja, uma pedagogia embasada no construtivismo. Estes mesmos autores nos apontam que os docentes têm total liberdade para criar os seus planos de trabalhos, os seus roteiros de ensino, de acordo com a sua criatividade, e para tal, possuem a sua disposição inúmeras ferramentas.

O SAAW é uma forma estruturada de TIC, desenvolvida pela PUCPR, com o objetivo de proporcionar a aquisição do conhecimento extrapolando as práticas tradicionais síncronas e presenciais, disponibilizando formas de estudo e de construção de conhecimento mais flexibilizadas e adequadas a cada indivíduo (HILU E TARRIT 2006, p.)

O material didático construído por meio da ferramenta SAAW, é considerado por Tarrit et al. (2006) como um salto qualitativo na apropriação do conhecimento. Para a construção deste material, a ferramenta SAAW tem um *software* próprio e um ambiente colaborativo, desenvolvido por profissionais do setor de novas tecnologias educacionais (NTE). Esses profissionais auxiliam os professores na construção de seu objeto de aprendizagem desde a concepção até a sua implementação.

Um dos grandes desafios encontrados pelos docentes na construção do material didático virtual é a transposição da prática em sala de aula para um sistema aparentemente desestruturado ou fragmentado. Para tal, o núcleo de tecnologias educacionais (NTE), posteriormente nomeado como Novas Tecnologias Educacionais, foi desenvolvido com o objetivo de subsidiar os docentes na utilização das novas tecnologias educacionais, tendo como finalidade pioneira criar estratégias para que as aulas dispostas com o uso de tecnologias não fossem apenas uma transposição do método de tradicional presencial para o *online*. A PUCPR, com este projeto, visava a uma aprendizagem inovadora por meio das tecnologias educacionais. Sermann (2004) aponta a Portaria n.º 4.059/2004 (20%) criada pelo MEC como um dos fatores motivacionais mais relevantes para o uso das tecnologias educacionais por parte dos docentes.

O SAAW auxilia na apresentação de temas na sala de aula e também na educação a distância, oferecendo a material didático para que o aluno possa estudar em sua casa,

consultá-lo durante a aula ou mesmo rever a matéria quantas vezes achar necessário. Com a SAAW é possível a criação de forma autônoma pelo professor do material específico de seu programa de aprendizagem, bem como a criação de roteiros de estudos a partir de seu grau de conhecimento (ZANIOL, 2008,p.67).

Por meio do SAAW o conteúdo digital produzido é disponibilizado aos acadêmicos, que têm a liberdade de acessá-lo em casa ou no lugar que lhes for mais viável ou haja a disponibilidade da internet. Os conteúdos encontrados no EUREKA facilitam o processo de aprendizagem do aluno, pois, são de diferentes temáticas, além de ser elaborados por docentes de diversas áreas (PUCPR, 2009). A Figura 07 apresenta a tela em os temas dos objetos de aprendizagem estão dispostos no Eureka.



Figura 07- Tela do Eureka, onde pode-se visualizar os temas dos objetos de aprendizagem. Disponível em: http://eureka.pucpr.br/Saaw3/Telas_Prof/temasDisponiveis.php?codMenu=47

O que deixa o sistema ainda mais abrangente é à disposição de módulos de aprendizagem constituídos de conteúdo básico como inglês, matemática, trigonometria, que podem ser consultados por todos os alunos da instituição. Isso faz com que diminua o número de desistentes no início do curso, pois as desistências muitas vezes ocorrem porque o aluno

não consegue acompanhar o andamento da turma por falta de conhecimentos na sua formação básica.

O SAAW possibilita estruturar as aulas em módulos; na visão de Sermann (2004), estes podem ser disponibilizados todos ao mesmo tempo ou seguir um roteiro de apresentação.

Um módulo é constituído de páginas sequenciadas, que devem conter obrigatoriamente a introdução, o conteúdo propriamente dito e a conclusão (KOWALSKI, et al. 2007).

Cada módulo é distribuído em início, um corpo (conteúdo propriamente dito), uma autoavaliação e a conclusão; esta distribuição do módulo contribui principalmente quando a temática é material eficiente no processo de roteirização do curso (SERMANN, 2004).

Na compreensão de Zaniol (2008), os módulos podem conter as informações que equivalem às informações das aulas presenciais, porém proporciona maior flexibilidade, além de valorizar outros estilos de aprendizagem.

Os docentes na construção dos módulos virtuais devem seguir certo rigor, o que torna o processo um pouco complexo e às vezes demorado. Como explicam Hilu e Tarrit (2006, p.112),

O professor será orientado a levar em conta o fato de que o conteúdo não pode ser desenvolvido alienado do seu espaço de aplicação técnica educativa, mostrando-lhe que a realização de um conteúdo de qualidade lhe exige excelente conhecimento do tema e de sua situação no mapa de conhecimentos globais, do aluno e das técnicas de publicações *online*, cada vez mais acessíveis, mas, no conjunto, ainda de difícil emprego.

Portanto, pode-se concluir que para a construção de um módulo o docente necessita de conhecimentos técnicos mínimos; mas prioritariamente precisa superar paradigmas tradicionais no seu processo de ensino e aprendizagem.

O sistema SAAW do EUREKA disponibiliza os conteúdos em formato de telas, como apresenta a figura 08, e estas estão associadas com desenhos, vídeos, além de glossários e janelas como “saiba mais” que facilitam a associações dos conteúdos a enriquecem esta

aprendizagem (CORRADI, M.I; da SILVA. S.H; SCALABRIN, E.E, 2009).

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O ESPORTE
Desenvolver Inteligência Emocional (Módulo 02)

5. Influências no desenvolvimento da Inteligência Emocional – Os pais (2/2)



A **sintonia** entre os pais e a criança, que ocorre quando os pais correspondem expressões gestuais e faciais de seus bebês, mostrando que compreende que eles estão sentindo, desenvolve na criança o sentimento da **empatia**, e ela vai carregar por toda a sua vida, pois esse aprendizado é duradouro.

 As relações dos bebês com quem cuida deles exercem um efeito duradouro sobre o seu comportamento emocional porque, posteriormente, sempre que for necessário, esses aprendizados serão recuperados na amígdala cerebelar, uma estrutura emocional associada à neurobiologia da emoção.

Durante os três primeiros anos de vida, todo o repertório de sinais afetivos se desenvolve, ficando disponível pelo resto da vida.

Figura 08- Tela do SAAW, na qual está disponibilizado o conteúdo associados com imagem, saiba mais. Disponível em: <http://eureka.pucpr.br/Saaw3>

Na primeira tela do objeto de aprendizagem do SAAW, pode-se encontrar o objetivo do conteúdo, o grau de dificuldade do conteúdo, o tempo estimado para a execução das atividades, os pré-requisitos para tal execução, palavras-chave, os créditos que consistem na descrição dos profissionais responsáveis pela elaboração como o autor do módulo, o coordenador, o design gráfico e as referências. De acordo com Corradi et al. (2009), na primeira tela é possível verificar a data da última atualização. Nas demais telas, pode-se verificar a definição de termos, as atividades, observações para melhor compreensão do conteúdo, saiba mais, que é um item que contém informações curiosas que instigam os alunos. Para os mesmos autores, nas telas há ferramentas que sustentam a aprendizagem, como realizar anotações na página, imprimir a página, solicitar ajuda, entre outras.

Nas telas, os alunos podem realizar anotações, que na concepção de Sermann (2004), são essenciais, pois propiciam que o aluno a realize apontamentos na página estudada e consiga visualizar a sua progressão no conteúdo estudado. Esta autora cita também outras

ferramentas dispostas no SAAW que promovem a interação entre professor e aluno, tais como: edital, sala de bate papo, fórum, repositório, biblioteca de *links* entre outras.

Os docentes ainda podem realizar por meio do SAAW atividades de avaliação e autoavaliação, de modo interativo, sendo considerado por Tarrit et al. (2006) ferramenta essencial para a aprendizagem significativa e quantificar a qualidade do aprendizado.

4.3 OBJETOS DE APRENDIZAGEM

As novas tecnologias estão cada vez mais associadas com a educação, os docentes não podem mais considerá-las como um fato isolado e nem mais resistir ao seu uso, pois a nova clientela encontrada nas escolas, muitas vezes são nativos digitais, ou seja, cresceram junto com a tecnologia e muitos deles foram alfabetizados pelo computador e possuíram brinquedos altamente interativos. Em virtude disso, Souza et al. (2004) alerta que deve-se superar a forma como a educação propõe o ensino e a maneira como os materiais educacionais são apresentados aos discentes.

A ascensão tecnológica no âmbito da informação e comunicação, juntamente com o advento da internet, permitem produzir diferentes materiais didáticos interativos que tem por objetivo facilitar a aprendizagem dos alunos. Para a construção desses materiais são utilizadas inúmeras ferramentas tecnológicas. Tarouco (2009) nos apresenta esses materiais didáticos como recursos educacionais intitulados objeto de aprendizagem.

Souza et al. (2004) complementam afirmando que o uso dos objetos de aprendizagem é um meio de correlacionar a tecnologia e o âmbito educacional.

Esse é o momento de consolidação da virtualização. Da real troca de paradigma do Ensino/Aprendizagem. Às mídias, *software* e *hardware*, estão chegando a uma maturidade que possibilita a criação de Objetos de Aprendizagem (OA), adequados. A nuvem de insegurança e desinformação a respeito de sua viabilidade começa a se desfazer (LUCCHESI et al. (2007).

Um dos grandes motivos que levaram ao surgimento do objeto virtual de aprendizagem foi a necessidade de as instituições educacionais tornarem públicas as suas produções intelectuais, para que possam propagar o conhecimento. Como aponta Nascimento (2009), os objetos virtuais de aprendizagem podem ser: textos, artigos, material audiovisual,

entre outros. Para este mesmo autor, o barateamento do computador, assim como das tecnologias de comunicação, faz com que o conhecimento seja cada vez mais produzido em todo mundo.

No contexto educacional, o objeto de aprendizagem se torna uma ferramenta para os professores aprimorarem as suas práticas pedagógicas, pois possibilita a interatividade e a cooperação dos alunos, estimulando o raciocínio, a reflexão, a criatividade e a autonomia; características estas essenciais para que os alunos se enquadrem na Sociedade do Conhecimento. Na interpretação de Prata et al. (2007), estes objetos possibilitam uma aprendizagem mais rica e flexível, qualidades fundamentais para todos os processos de aprendizagem.

Componentes que favorecem a interatividade em um objeto de aprendizagem são os *links*, os locais que os alunos podem realizar as suas anotações e a fácil navegação (NACIMENTO, 2007).

A interatividade é essencial, pois o aluno necessita interagir com o ambiente para obter de fato uma aprendizagem significativa, e esta proporciona que o aluno passe a ser personagem de sua própria aprendizagem.

Os alunos precisam ser engajados de forma ativa no processo educacional. Eles precisam fazer coisas nas atividades de computador, construir e aplicar conhecimentos. Ao invés de simples recurso de informação, o objeto de aprendizagem deve ser um instrumento para calcular, comparar e trabalhar um problema (NASCIMENTO et al., 2007, p.141).

Nessa perspectiva, a interatividade possibilita que os discentes aprendam com mais facilidade. A esse respeito, é oportuno apresentar o Cone da Experiência, elaborado por Marquesi (2009); de acordo com a aferição feita pelo autor, as pessoas geralmente aprendem 10% do que leem, 20% do que ouvem, 30% do que veem, 50% do que ouvem e veem, 70% do que dizem e escrevem e 90% do que fazem. Daí porque, a participação do aluno no seu processo de conhecimento é tão visada no contexto educacional.

A interatividade é uma característica do Objeto de Aprendizagem, que faz com que estes Objetos ultrapassem a metodologia de ensino tradicional (RAMOS, 2009).

Pode-se definir a interatividade como sendo algo que permite o usuário algum nível de participação. Como apresenta Silva (2006), a terminologia interatividade é recente e está associada com as novas tecnologias, podendo ter surgido no final dos anos setenta e no início dos anos oitenta do século XIX. Este termo ainda é descrito pelo mesmo autor como sendo a

relação existente entre o ser humano e máquina como, por exemplo: tecnologias, equipamentos, tecnologias da informação e comunicação.

Para o mesmo autor supracitado, no contexto educacional a interatividade está relacionada com as metodologias de ensino que impulsiona o aluno a refletir e fazer as coisas de maneira criativa e colaborativamente. Este autor ressalta que a interatividade pode ser proporcionada pela utilização dos objetos de aprendizagem, quando bem elaborado e conduzido, e para isso, exige dos docentes um aprimoramento de paradigmas para que não subestime a potencialidade dos OA assim como a criatividade dos alunos.

A mudança de paradigma no âmbito das novas tecnologias educacionais consiste em que o aluno deixe de ser apenas um mero receptor de informações e passe a ser criador destas informações. Exige dos professores uma nova maneira de comunicação com os alunos. Destaca-se que participar tem uma dimensão maior do que responder sim ou não e muito mais além do que escolher opções pré-selecionadas; participar e modificar, interagir e construir com as informações (SILVA, 2004).

Conforme Junior e Lopes (2007), os professores, independente do nível de ensino, para aprenderem a lidar com o contexto das novas tecnologias educacionais, devem realizar um trabalho de reflexão coletiva com os seus pares.

De acordo com Belisário (2006), a grande contribuição da tecnologia para o âmbito educacional é a interatividade que ela proporciona. Para o mesmo autor, a interatividade é uma característica central no processo de ensino.

Para Belisário (2006,p.143),

A interatividade, forma na qual a leitura seja entremeada pela realização de exercícios interativos, exemplos, vídeos, animações etc; na qual o estudante avança nos estudos a medida em que vai superando etapas no processo de ensino-aprendizagem relativo a temática tratada.

O Objeto de Aprendizagem surgiu para organizar e estruturar materiais digitais educacionais para que fossem reutilizados posteriormente com facilidade por outros agentes educacionais.

Este Objeto de Aprendizagem, na visão de Bettio e Martins (2009), pode ser qualquer mídia que sirva de material pedagógico e que possa ser disponibilizado eletronicamente por meio da internet.

Tarouco et al. (2009, p.2) denominam o Objeto de Aprendizagem de Objeto Educacional e assim o definem:

Objetos Educacionais podem ser definidos como qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem. O termo objeto educacional (*learning object*) geralmente aplica-se a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos com vistas a maximizar as situações de aprendizagem onde o recurso pode ser reutilizado.

Pode-se dizer que um objeto de aprendizagem é uma ferramenta cognitiva, autoconsistente, ou seja, não depende de outros objetos para fazer sentido, e tem em vista a educação interativa (TAVARES et al., 2007).

De acordo com o RIVED,

Um objeto de aprendizagem é qualquer recurso que possa ser reutilizado para dar suporte ao aprendizado. Sua principal ideia é “quebrar” o conteúdo educacional disciplinar em pequenos trechos que podem ser reutilizados em vários ambientes de aprendizagem. Qualquer material eletrônico que provém informações para a construção de conhecimento pode ser considerado um objeto de aprendizagem, seja essa informação em forma de imagem, uma página HTM, uma animação ou simulação (RIVED, 2009).

Ramos (2006) conceitua o AO (objeto de aprendizagem) como sendo recurso digital que tem como finalidade subsidiar o processo educativo. Para a autora, este objeto tem como características técnicas a reusabilidade, a portabilidade, a modularidade, os metadados e as padronizações estabelecidas pelo IEEE (*Institute of Electrical and Electronics Engineers*) e pela IMS (*Instructional Management Systems*). As padronizações são dispostas para que os objetos contemplem a sua essência educacional, que se define em: interatividade, autonomia, cooperação, cognição, metacognição e afeto e desejo.

A metacognição é descrita por Flavell (1971 apud Portilho, 2009, p.106)

....ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionados a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Prático a metacognição (memória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem etc.)

O desejo é exposto por Ramos (2006) como sendo algo essencial para o sucesso e, dessa forma, o desejo de interagir com o objeto de aprendizagem deve ser desenvolvido no aluno. Este desejo está relacionado ao estilo de aprendizagem deste aluno e à relação que se estabelece entre professor e aluno.

A padronização dos objetos faz com que eles tenham portabilidade, ou seja, podem ser transportado de uma plataforma para outra de maneira simples (RAMOS, 2006).

A reusabilidade permite que OA seja utilizado em diferentes cursos e contextos. A portabilidade permite que o OA seja transportado de uma plataforma para outra, sem que venha a sofrer alterações ou apresente dificuldade de atualização. A modularidade está associada com conteúdos educacionais autocontidos. O metadado é uma exposição detalhada do objeto de aprendizagem, permite a catalogação e codificação do objeto, tornando a sua usabilidade um processo fácil (RAMOS, 2009).

O Objeto de Aprendizagem, pode ser qualquer objeto digital, ou não digital que subsidia o processo educacional por meio do uso de tecnologias (RAMOS, 2009). Como comenta a mesma autora, diante de um vasto referencial teórico que aborda a temática sobre objetos de aprendizagem, todas apresentam definições distintas; fazendo com que ainda não haja uma definição universal para conceituar os OA. Mas vale destacar o que há de comum nestes referenciais, que abordam os OA como sendo um recurso digital com finalidade educacional e que tem como característica principal a reusabilidade.

Os objetos de aprendizagem propiciam aos estudantes estudar a qualquer momento e em diferentes lugares, tendo flexibilidade de tempo e local para se adquirir o conhecimento.

Os objetos de aprendizagem podem ser associados com o brinquedo LEGO, pois este é estruturado em partes e a soma destas partes forma um objeto de aprendizagem, que pode ser utilizado em uma disciplina em sua totalidade ou apenas uma parte deste. Esta analogia com este brinquedo é utilizada para entender o propósito do objeto de aprendizagem; as pequenas peças do LEGO podem se transformar em uma grande estrutura como um castelo e este objeto criado pode ser reutilizado para construir outra estrutura como, por exemplo, uma casa. De acordo com Wiley (2009), a tecnologia é um agente de mudança, que pode assegurar o ensino de acordo como as pessoas aprendem.

A tecnologia instrucional, como Wiley (2009) denomina os objetos de aprendizagem, tem o potencial de reusabilidade, adaptabilidade que favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Como explica esse mesmo autor, o objeto de aprendizagem pode ser reutilizado em diferentes contextos e inúmeras vezes. Este ainda propicia que várias pessoas tenham acesso aos objetos e que façam uso deles simultaneamente. Esta tecnologia instrucional supera o uso de tecnologia de mídia como os vídeos, que só podem ser utilizados em apenas um lugar fazendo com que os docentes tenham limitação de uso.

O objeto de aprendizagem tem como objetivo pioneiro facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Para que os docentes tenham facilidade em encontrar os objetos disponíveis

para serem utilizados, foi criada uma metadado, ou seja, a organização destes objetos de aprendizagem para que posteriormente serem armazenados nos repositórios de objetos de maneira organizada. Nestes, os objetos são catalogados como se fossem livros na biblioteca.

Nos metadados podem ser encontrados dados sobre o autor do objeto, o título, a data de publicação, além dos conteúdos contidos. Este meio encontrado para arquivar os objetos faz com que estes sejam localizados rapidamente (WILEY, 2009). Além dos dados acima que descrevem os objetos de aprendizagem nos metadados, Tarouco et al. (2009) citam, ainda, o idioma, palavras-chave, o formato, o tamanho em *bytes*, a localização, ou seja, o URL do objeto, tipo de tecnologia, nome da tecnologia e o tempo de duração. Em alguns reservatórios também é possível encontrar o grau de interatividade do objeto, a faixa etária recomendada para a sua utilização, o direito autoral e as condições de uso.

Segundo Nascimento (2009), no âmbito educativo há um número crescente de iniciativas para a difusão de conhecimento, o que torna os repositórios uma alternativa para armazenar os conhecimentos acadêmicos. Este repositório tem como finalidade principal tornar os conteúdos educacionais reutilizáveis.

Repositórios digitais servem para armazenar conteúdos que podem ser pesquisados por meio de busca e acessados para a reutilização. O mecanismo de identificação, armazenagem e acesso são partes importantes de um repositório.....o nível mais abrangente de acesso pode permitir ao usuário visualizar todo o sistema, incluir e excluir materiais e administrar o fluxo de informações (NASCIMENTO, 2009).

Pode-se resumir o metadado como sendo um repositório de objetos de aprendizagem, que tem por finalidade facilitar a localização destes objetos para o reaproveitamento, visto que esta é a sua finalidade principal. De acordo com Tarouco e Dutra (2007), os metadados surgiram devido a dificuldade de localizar um material para compor uma unidade de aprendizagem.

Os autores supracitados salientam que os repositórios de objetos de aprendizagem podem ser exclusivos de uma instituição ou ser encontrados em diversas instituições, como é o caso de consórcio entre instituições.

Qualquer arquivo digital pode ser armazenado no repositório; no âmbito educacional, podemos encontrar ementas de cursos, provas, planejamentos de aulas, recursos de áudio e vídeo entre outros. De acordo com Nascimento (2009), os repositórios têm que manter um determinado padrão, para que estes arquivos citados possam ser reaproveitados e (ou) aprimorados por outros agentes educacionais.

A exemplo de repositórios de objeto de aprendizagem nacional, temos, o Programa RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação), um projeto estabelecido pelo MEC juntamente com a SEED (Secretaria de educação a distância) e a SEB (Secretaria de Educação Básica); nesta rede podem ser encontradas diferentes objetos de aprendizagem para serem utilizados em diversas disciplinas e contextos. Silva e Fernandez (2004, p.33) explicam o propósito do projeto RIVED:

...produção de conteúdos digitais, na forma de Objetos de Aprendizagem, para as diferentes áreas do conhecimento, no intuito de melhorar as condições de ensino/aprendizagem e incentivar a utilização de novas tecnologias nas escolas. Além disso, quer criar nos licenciados envolvidos nos projeto uma postura ativa que os leve abandonar aquela que o faz serem simples consumidor de tecnologia, trazendo assim um diferencial na sua formação acadêmica.

No ano de 2004, o RIVED transferiu suas metodologias educacionais interativas também para as instituições de ensino superiores; para tal realizaram cursos sobre o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem. Visando abranger o maior número de professores das diferentes licenciaturas e da área de tecnologia, o RIVED utilizou a modalidade a distância. De acordo com Prata et al.(2004), esta transferência foi nomeada como Fábrica Virtual e tinha como foco inserir uma metodologia inovadora e propósitos de trabalhos colaborativos e interdisciplinares.

Assim como o projeto RIVED, a secretaria de educação a distância, juntamente com o MEC, constantemente desenvolve atividades para aumentar a produção de objetos de aprendizagem, bem como também sua utilização (PRATA et al.,2007).

Este projeto do MEC, para Nascimento (2009), foi pioneiro na construção de objetos de aprendizagem, com padrões abertos.

Conforme Lima et al. (2004), um dos grandes objetivos do MEC ao elaborar o projeto RIVED foi criar objetos de aprendizagem digitais e disponibilizá-los e um repositório *online*, para subsidiar primordialmente os professores das escolas públicas.

Outro exemplo de objeto de aprendizagem brasileiro é o portal de Domínio Público, também desenvolvido pelo MEC no ano de 2004, onde os agentes educacionais podem ter acesso a livros, vídeos, imagens etc. (NASCIMENTO, 2009).

Um exemplo bem-sucedido internacionalmente de repositórios de materiais acadêmicos, é a *Rice University*, que já possui quatro mil objetos de aprendizagem. Os professores podem manipulá-los com vista a adequá-los ao seu contexto e aos seus objetivos.

O MEC também está construindo um repositório de conteúdos educacionais internacional: “É objetivo do projeto, permitir acesso a recursos internacionais digitais, para utilização apoio e disseminação de experiência nos países membros da Rede Latino-Americana de Portais Educacionais (Relpe)” (NASCIMENTO, 2009, p.354).

Os repositórios, além de serem bancos de dados do OA, conforme Ramos (2006) consiste em um meio para proteger o autor do objeto. Mas esta mesma autora salienta que cada repositório possui uma política diferente de direitos autorais; algumas instituições proíbem a cópia e a reprodução dos objetos sem autorização prévia.

Para que os Objetos de Aprendizagem não percam os seus propósitos educacionais; já foi instituído um movimento denominado Cultura Livre, a qual defende a ideia de que os autores devem ceder os seus objetos sem a necessidade de direitos autorais, para que garanta uma maior utilização do mesmo e conseqüentemente uma melhora na qualidade de ensino (RAMOS, 2006).

Tarouco et al. (2009) enumeram os benefícios destes reservatórios : a acessibilidade, pois permite acessar recursos educacionais de lugares distintos e usá-los em outros locais; a interoperabilidade , isto é, o objeto construído em determinada plataforma pode ser utilizada em outra, e a durabilidade, pois pode-se utilizar os objetos mesmo quando a base tecnologia sofre alterações.

Um objeto de aprendizagem pode ser descrito como uma entidade digital que pode ser usada, reusada e referenciada, que proporcionam um meio de aprendizagem interativa e colaborativa. A exemplo destes objetos pode-se citar o conteúdo multimídia, o conteúdo instrucional, *software* instrucional e ferramentas instrucional (WILEY, 2009).

A utilização de objetos de aprendizagem pode proporcionar um suporte para o processo de ensino e aprendizagem, assim como aprimorá-lo. De acordo com Soares e Filho (2008), estes objetos são de grande importância no âmbito da educação a distância, pois flexibiliza a construção do material didático utilizado nesta modalidade de ensino, ademais, o objeto pode ser reutilizável com facilidade, sendo este uma das suas características principais.

O que diferencia os objetos de aprendizagem e as tecnologias educacionais tradicionais é a reusabilidade dos objetos em outros cursos, que qualquer pessoa pode ter acesso e uso simultâneo com outras pessoas (WILEY, 2009).

Para garantir a reusabilidade foi criado a *Sharable Content Object Reference Model* (SCORM) um modelo desenvolvido para permitir a reusabilidade de materiais utilizados em cursos a distância, como os objetos de aprendizagem. Estes constituem um conjunto de normas para a construção do material e para os ambientes que suportam estes materiais.

Tarouco e Dutra (2007) consideram o SCORM como um conjunto de especificações destinado principalmente para cursos *e-learning*; que visam, além da reusabilidade, à acessibilidade, interoperabilidade e durabilidade. Mas estes autores ressaltam que este modelo também pode ser utilizado em outros contextos.

Este modelo de objeto de aprendizagem (SCORM) estabelece especificações para que os objetos de aprendizagem sejam disponibilizados *online*, este possui uma série de especificações técnicas a serem cumpridas. Vaz (2009) descreve as principais peculiaridades dos padrões SCORM; como acessibilidade, reusabilidade, interoperabilidade, rastreabilidade, sequenciamento e fácil navegação.

O SCORM preocupa-se basicamente com a organização do conteúdo, mas possui uma desvantagem, não consegue definir a abordagem pedagógica na qual o material foi embasado.

Para a construção de um objeto de aprendizagem existem certos padrões a serem seguidos, tais como: um conhecimento prévio de sua aplicabilidade para posteriormente definir cuidadosamente os conteúdos, a metodologia e os objetivos a serem seguidos, e também padrões estéticos para facilitar a usabilidade (SOARES; FILHO, 2008).

A padronização é vista por Tarouco e Dutra (2007) como um meio de proporcionar que as atividades construídas sejam facilmente utilizadas por outras pessoas e fazer com que elas também possam aprimorar o material. Estes mesmos autores citam como essencial a padronização aberta, para que se tenha independência de plataforma permitindo o uso de diferentes plataformas e sistemas operacionais; garantindo uma maior reusabilidade.

O padrão nos repositórios educacionais é visto por Nascimento (2009), como um meio de facilitar a utilização por diferentes sistemas.

Os profissionais responsáveis pela estruturação do objeto seguem o seu modelo que normalmente se subdivide em cinco fases: Análise, Projeto, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação. Souza et al.(2007) consideram a análise como a fase principal, pois deve levar em consideração as características do público-alvo no qual o material será utilizado.

No desenvolvimento de um objeto de aprendizagem, a formulação de perguntas é visto por Junior e Lopes (2007) como sendo primordial no processo de produção de objetos de aprendizagem; pois é por meio delas que estabelece diálogo entre professores e alunos.

No contexto dos objetos de aprendizagem o docente tem duas opções de formular perguntas, que podem ser fechadas e abertas; porém as perguntas fechadas, os docentes apenas apresentam aos discentes o erro e o acerto, proporcionando interação mínima, já as perguntas abertas estabelecem um maior aprofundamento no conteúdo, assim como uma

maior interação. Para Junior e Lopes (2004), o estilo de pergunta utilizado nos objetos de aprendizagem está relacionado com a prática educativa do docente como também com o seu tempo disponível para a interação com os alunos.

Estas perguntas devem ser desafiadoras para os usuários do objeto, visto que estes estão acostumados diante da tecnologia com uma vasta quantidade de informação atualizadas (LUCCHESI, 2007).

Visando à construção de um curso seja na modalidade presencial ou na modalidade *online*, é necessário refletir sobre as abordagens de ensino inovadoras, para possibilitar a superação de modelos lineares de ensino oriundos dos paradigmas tradicionais. Para tal, Soares e Filho (2008) pontuam os objetos de aprendizagem como um meio de romper com a aprendizagem linear; pois estes objetos são dispostos em blocos de conteúdos educacionais, os que podem ser reutilizados e (ou) aprimorados constantemente. Fazendo que os mesmo possam ser utilizados em outros cursos e também por outras instituições (BEHAR, 2009).

“Na produção de componentes didáticos digitais, considera-se os objetos de aprendizagem como blocos de conteúdo educacional autocontidos, podendo fazer referência a outros blocos, e podendo ser combinados ou sequenciados para formar interações educacionais” (SOARES E FILHO, 2008, p.3).

Os objetos de aprendizagem podem ser construídos em diferentes mídias ou formatos, como java, flash, vídeo, foto, PowerPoint, *website*. Na análise de Soares e Filho (2008), independente do recurso a ser utilizado o essencial é que o objeto tenha propósitos educacionais determinados.

O objeto de aprendizagem não se limita na transmissão de conhecimentos; para os autores Soares e Filho (2008), estes devem proporcionar a interação e a reflexão do aluno.

Behar (2009) complementa, enfatizando que o objeto de aprendizagem direciona a uma aprendizagem subsidiada pelo uso de computadores, que permite que o professor aprimore o seu papel, deixando de ser apenas transmissor de conteúdos e passando a desenvolver um papel mais ativo, sendo mediador da aprendizagem; fazendo com que os alunos participem da construção do conhecimento desenvolvendo uma aprendizagem de maneira ativa.

Mas, para que a aprendizagem por meio do objeto de aprendizagem seja de fato significativa é necessário que este seja dividido em três partes: objetivos, conteúdo instrucional, e o *feedback* (BETTIO; MARTINS, 2009).

Os objetos de aprendizagem trazem para a educação, mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem; pois estes isolados ou associados com outras tecnologias

permitem ao aluno aprender de acordo com o seu estilo de aprendizagem, possibilitando uma aprendizagem significativa. Nascimento (2009), diante deste fato, comenta em mudanças de paradigmas educacionais.

De acordo com mesmo autor, isto é possível, pois os professores com essas tecnologias podem aprimorar as suas práticas, comparando as mesmas com professores de todo o mundo e também compartilhar os seus resultados. E este compartilhamento de materiais pedagógicos, torna-o público, fazendo com que estes docentes revisem constantemente as suas metodologias de ensino; isto faz com que haja um aumento da qualidade do ensino.

Para a construção de um objeto de aprendizagem que vise um aprendizado colaborativo, na avaliação de Okada apud Palloff e Pratt (2006), é necessário realizar alguns aprimoramentos como produzir um objeto comum para a aprendizagem, que promova a colaboração por meio de socializações de apresentações pessoais e de seus respectivos interesse com o curso; utilizar com destaque exemplos de vida real e situações do cotidiano; acrescentar questionamentos inteligentes, ou seja, promover a reflexão dos alunos; promover um líder de equipe que facilite o processo de participação no ambiente; incentivar os colegas a escrever comentários sobre os trabalhos, fazendo com que os alunos tenham um maior *feedback* de suas atividades; proporcionando uma troca de recursos como textos, *links*, referências entre os alunos sendo essencial no campo dos objetos de aprendizagem pois os alunos constroem textos coletivos.

No âmbito da construção dos objetos de aprendizagem, algo questionável é o tamanho, de acordo com Tarouco et al. (2009), o tamanho do objeto deve ser definido de modo que aumente a possibilidade deste ser posteriormente reutilizado. Estes mesmos autores sustentam a ideia de que os objetos maiores são mais fáceis de serem administrados, porém se tornam mais difícil de serem reutilizados em outros contextos, fazendo com que este perda a sua característica essencial, o reuso. Em contrapartida, os objetos menores são mais fáceis de serem utilizados em outros contextos e são localizados com maior facilidade.

Na elaboração de objetos de aprendizagem, deve-se evitar imagens estáticas, escassa interatividade e atividades pouco motivadoras (SILVA; FERNANDEZ, 2007).

A interface do objeto também é algo que deve ser bem estruturado por parte dos profissionais envolvidos. Lima et al. (2004) apontam que esta deve apresentar consistência, afetividade, ser de fácil manipulação e adequada ao público-alvo.

Junior e Lopes (2007) mostram que, os OA complexos, podem ser pouco utilizados, podendo trazer consequências como pouca acessibilidade por parte dos alunos e uma aprendizagem medíocre.

Conforme os estudos de Silva e Fernandez (2007), os OA deveriam sempre estar ligados com propostas educacionais inovadoras e com metodologias de ensino mais atuais, visando uma aprendizagem significativa, por meio da interação, da coparticipação e com conteúdos associados com a realidade. Pois, de acordo com as mesmas autoras, a metodologia adotada pelos docentes define a qualidade do objeto.

No campo da metodologia adequada ao uso do OA, Silva e Fernandez (2004) citam as diferentes propostas encontradas nos diferentes objetos, como propósitos mais lineares e outros mais interativos, mais abertos e mais fechados, tradicionais e construtivistas, entre outros.

A reutilização dos objetos de aprendizagem em diferentes âmbitos faz com que haja uma redução de custos juntamente com uma melhoria na qualidade do curso (RAMOS, 2006).

De acordo com a pesquisa de Ramos (2006), os objetos de aprendizagem contribuem de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem, quando na sua concepção há preocupação de corroborar a características técnicas com os aspectos pedagógicos. É essencial que a equipe responsável pela elaboração e implementação destes objetos, tenham sempre a frente estes dois aspectos essenciais. Pois de acordo com a mesma autora, a elaboração de OA tem um grande dispêndio de tempo e dinheiro, sendo considerado um grande investimento; portanto o objeto deve ser estruturado de maneira que possa ser reutilizável em diferentes contextos educacionais.

De uma maneira geral, os materiais didáticos em especial os objetos de aprendizagem, devem ser motivadores para os alunos; e para tal, estes devem levar em consideração o perfil e o universo do público destinatário, suas necessidades e interesses, e que tenham uma linguagem e uma organização que facilitem a compreensão do conteúdo e conseqüentemente o processo de aprendizagem organizado de uma maneira que não subestime a capacidade do aluno e a sua compreensão (ARNOLD, 2003).

O público alvo, é quem vai fazer uso do material; portanto Lucchesi et al. (2007), recomendam considerá-lo em todo processo do desenvolvimento do material desde a implementação até a concepção. Para a mesma autora supracitada, deve-se respeitar a clareza e a coerência, utilizar glossários fornecendo conceitos básicos, destacar os pontos essenciais, e principalmente oferecer elementos suficientes para os alunos formarem uma ideia global do conteúdo proposto.

Uma das grandes vantagens do uso dos OA, além das inovações no processo de ensino e aprendizagem, é que estes estão subsidiados em situações do cotidiano, que estão ligadas com o cotidiano do estudante, fazendo com que este aparato tecnológico corrobore com os paradigmas atuais (RAMOS, 2009).

Os objetos de aprendizagem e as suas potencialidades fazem com que haja mudanças no contexto educacional, pois as informações deixam de ser transmitidas de maneira linear e passam a ser interativa, fazendo com que os discentes participem do seu processo de aprendizagem, pois estes selecionam os conteúdos que lhes são mais instigantes por meio da utilização de hipertextos e por aparatos multimídia. De acordo com Tarouco et al. (2009), pode-se verificar que professores que fazem uso dos objetos de aprendizagem propiciam aos seus alunos uma aprendizagem construtivista, pois o estudantes têm controle de sua aprendizagem.

Dentro do contexto do ensino subsidiado pelos objetos de aprendizagem, pode-se verificar a modificação dos papéis dos sujeitos envolvidos; o docente passa a ser facilitador e mediador do conhecimento, deixando de ser a fonte única do saber; e o discente deixa de ser passivo diante das informações e passam a interagir com elas sendo partícipe do seu processo de aprendizagem. Souza et al. (2004), destacam que OA fornecem aos docentes diferentes e numerosas estratégias de ensino, em diferentes contextos e disciplina.

Deve-se levar em consideração durante a construção de um AO, o estilo de aprendizagem do aluno e o seu pré-conhecimento do conteúdo e facilidade de manuseio com as novas tecnologias educacionais. De acordo com Souza et al. (2004), nas avaliações em relação ao uso do material virtual deve-se verificar primeiramente a qualidade das atividades e posteriormente a quantidade. Estes autores diante de pesquisas realizadas constataram que, os alunos que se sobressaem ao uso dos objetos, nem sempre são aqueles que normalmente passam mais tempo usando o computador, isso demonstra a importância da qualidade do uso e não da quantidade.

Diante de tantas possibilidades proporcionadas pelos objetos de aprendizagem, também há dilemas, como por exemplo, muitas vezes os criadores do objeto possuem máquinas altamente avançadas e constroem poderosas ferramentas educacionais, mas estas enfrentam barreiras para serem implementadas, como a falta de aparatos tecnológicos nas escolas em virtude da falta de verbas para compra. Outro dilema citado por Lucchesi et al. (2007) é a confiabilidade na fidedignidade do material; para estes mesmos autores este dilema será solucionado quanto as referências dos materiais forem claras e acessíveis.

Nascimento (2009), também comenta que os docentes tem preocupações em relação ao uso de objetos em relação a confiabilidade e qualidade do mesmo. E estes também temem em terem complicações com os direitos autorais. Este autor, ainda comenta que alguns professores têm resistência em disponibilizar os seus materiais gratuitamente.

Ademais, os dilemas que encontram-se nos objetos de aprendizagem, Nascimento (2007), denuncia que alguns objetos de aprendizagem possuem temáticas muito complexas para a compreensão do aluno, isto ocorre em sua maioria por má estruturação no planejamento. Estes dilemas vão contra aos princípios do OA, pois estes visam primordialmente proporcionar aos alunos todas as ferramentas necessárias para que concluam as atividades propostas. Os mesmos autores supracitados comentam que os objetos devem oferecer componentes que deem suporte aos alunos, como textos complementares, glossários, gráficos, calculadora, entre outros que se difere entre os diferentes objetos encontrados. Estes componentes devem provocar o aluno para instigar a temática proposta.

Atualmente aproximadamente 175 instituições do mundo inteiro disponibilizam materiais educacionais, compartilham os seus diferentes arquivos com outras instituições, possibilitando que diferentes indivíduos tenham acesso aos conhecimentos armazenados palas instituições, mesmo não estando frequentando, e sem ônus. Nascimento (2009) cita a Elsevier uma editora de grande potencial na área da saúde e de ciências, onde pessoas de todo o mundo podem acessar as suas informações.

Existem disponíveis na Web vários artigos científicos de grande potencial para o âmbito acadêmico, que os cientistas publicam; o número de artigos é cada vez mais crescente no ciberespaço. Estes reservatórios de artigos fazem com que acadêmicos tenham acesso a informações atualizadas e sem ter que pagar por isso. Como mostra Nascimento (2009), na internet, pode-se encontrar também livros em diferentes áreas e idiomas. A exemplo temos o repositório *Texbook Revolution*, que possui em média quinhentos livros técnicos disponíveis para o nível superior; e também o *Manybooks*, com um acervo com cerca de vinte mil livros.

Além das informações atualizadas, sem ônus, os repositórios contribuem para que os alunos aprendam conteúdos complexos de maneira mais simples, por meio de animações, vídeos e simulações (NASCIMENTO, 2009).

4.4 DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA DO OBJETO DE APRENDIZAGEM: INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A Inteligência Emocional passou a ser popularmente conhecida por meio do livro de Daniel Goleman, publicado em 1995, denominado *Inteligência Emocional*, o qual foi um *best seller*. Mas esta Inteligência já era pesquisada anteriormente por psicólogos como Gardner (1983), Bar-On (1988) e Salovey e Mayer (1989:1990). As pesquisas sobre esta temática já vêm sendo realizadas há no mínimo cinquenta anos (KERKOSKI, 2008).

Martin e Boeck (1997) vão além da concepção sobre o histórico da Inteligência Emocional, estes comentam que os humores corporais já eram estudados por Empédocles (450 a.C) e por Darwin o qual estabeleceu uma relação entre experiências emocionais e componentes biológicos.

Na interpretação de Shapiro (2002), o termo Inteligência Emocional foi utilizado pela primeira vez em 1990, pelos Psicólogos Peter Salovey da Universidade da Harvard e John Mayer na Universidade de Nova Hampshire.

Para Salovey e Sluyter (1999, p.17), a Inteligência Emocional pode ser brevemente definida como

A capacidade de perceber as emoções, ter acesso as emoções e gerá-las, de modo a ajudar o pensamento, a compreender as emoções e o conhecimento emocional e a controlar as emoções de maneira reflexiva, para promover o crescimento emocional e intelectual.

Na compreensão de Goleman (1995), Inteligência Emocional pode ser interpretada como a capacidade de motivar-se, de persistir em um objetivo mesmo diante de dificuldades, de controlar impulsos e saber esperar pelas satisfações dos desejos; de manter um bom estado de espírito e de impedir que sentimentos como a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar e, por fim, de ser empático e autoconfiante.

A Inteligência Emocional, na concepção de Bar-On (2002), é uma inteligência mais ampla quando comparada com a inteligência geral, pois esta inclui uma dimensão social, pessoal e principalmente emocional da inteligência. Para esse mesmo autor, a Inteligência Emocional envolve habilidades, competências e capacidades relacionadas com o autoconhecimento e com o conhecimento das emoções das outras pessoas.

A empatia, a expressão e compreensão dos sentimentos, independência, capacidade de adaptação, simpatia, capacidade de resolver os problemas de maneira interpessoal, persistência, respeito, são o que Shapiro (2002) chama de qualidades emocionais.

Com os autores Bar-On (2002), Shapiro (2002), os quais são pesquisadores da Inteligência Emocional, pode-se observar que em suas conceituações sobre esta inteligência, pode-se resumi-la, em: habilidades pessoais e emocionais. Sendo assim, a Inteligência Emocional também chamada de quociente emocional (QE) não está relacionada com o quociente intelectual o tão conhecido e utilizado (QI). Segundo Goleman (1995), o QI contribui apenas 20% para se ter sucesso na vida; na análise de Martin e Boeck (1997), o fato de se tirar boas notas não é suficiente para se obter êxito, tanto no âmbito profissional quanto no familiar, e enfatizam que os outros 80% são determinados por fatores como origem social, sorte e controle inteligente e das emoções pessoais e a das outras pessoas. Existem estudos que comentam que o QI não tem muita possibilidade de ser alterado, já o QE pode ser aprendido e aprimorado mesmo em pessoas com idades avançadas (GOLEMAN, 1995). No entendimento de Shapiro (2002), as capacidades do quociente emocional não se opõem as capacidades cognitivas do quociente intelectual, estes dois quocientes se interagem de forma dinâmica no mundo real. Para esse mesmo autor, uma pessoa pode destacar-se tanto nas capacidades cognitivas quanto nas capacidades sociais e emocionais, como exemplo os grandes líderes, podendo destacar John Kennedy, que segundo alguns pesquisadores ele governou a nação tanto com a razão quanto com o coração.

Para Salovey e Mayer, os componentes da Inteligência Emocional não precisam estar intercorrelacionados, podendo ou não estar correlacionados com outros tipos de inteligência (BAR-ON; PARKER, 2002).

Goleman em seus estudos sobre Inteligência Emocional, não considera a inteligência acadêmica, o QI (Bar-On e Parker 2002).

Gardner não satisfeito com a visão fechada de inteligência realizou estudos, que resultaram em diversos tipos diferentes de inteligência. Ele listou sete inteligências: a inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência musical, a inteligência corporal-cinestésica; e as inteligências pessoais: a interpessoal e a intrapessoal (GARDNER, 1995). Com a fragmentação da inteligência por Gardner, está passa a ter outra conceituação, sendo uma capacidade geral, encontradas em graus variáveis em todos os indivíduos.

4.4.1 Competências e Aptidões Emocionais

A Inteligência Emocional é definida e conceituada de maneiras diferentes, de acordo com a concepção de cada autor que escreve sobre a temática; mas, quando exploradas, estas diferentes conceituações se resumem em habilidades pessoais e sociais, que contribuem para o indivíduo viver melhor, tanto em seu âmbito pessoal como profissional.

Goleman (1995, p.55) aborda cinco aptidões na Inteligência Emocional, as quais são expansões das duas inteligências pessoais de Gardner, sugeridas nos trabalhos de Sternberg e Salovey;

- Conhecer as próprias emoções;
- Lidar com as emoções;
- Motivar-se;
- Reconhecer as emoções nos outros;
- Lidar com os relacionamentos.

Conhecer as próprias emoções

É a autoconsciência o que Goleman (1995) considera o pilar da Inteligência Emocional. Esta aptidão envolve controlar os sentimentos, ideal para a autocompreensão; a consciência dos sentimentos no momento em que eles ocorrem. As pessoas que possuem esta aptidão desenvolvida são mais conscientes de como se sentem em relação a decisões importantes na vida como a aceitação de um emprego, com quem casar.

Lidar com as emoções

Fazer com que os sentimentos sejam apropriados, isto desenvolve-se na autoconsciência; é a capacidade de livra-se dos sentimentos negativos como a raiva, a angústia, a ansiedade a tristeza, e ter capacidade de confortar-se (GOLEMAN, 1995). Para Kerkoski (2008), esta aptidão significa a busca do equilíbrio e do bem-estar, pois está associada com a superação dos estados emocionais negativos e a busca dos estados emocionais positivos. Goleman (1995) ressalta que é impossível ter apenas sentimentos positivos; o sentimento negativo também tem as suas finalidades como o fortalecimento da alma; são as misturas de emoções positivas e negativas que dão tempero à vida, quando ministrados de maneira equilibrada.

Motivar-se

É distribuir as emoções em metas; as pessoas motivadas na concepção de Goleman (1995) são mais produtivas e eficazes nas atividades que exercem. Para esse mesmo autor, a automotivação é primordial para as pessoas que pretendem alcançar sucesso na vida, pois para adquiri-lo, é necessário longas horas de dedicação, e apenas os indivíduos altamente motivados conseguem; e estes têm em particular o entusiasmo e a persistência.

Goleman (1995) relaciona a motivação com a capacidade de adiar a satisfação e conter a impulsividade. Portanto, pode-se dizer que a motivação está relacionada com as emoções que nos levam a realizar as metas que almejamos.

Reconhecer as emoções nos outros

Também conhecida como empatia, é a capacidade de reconhecer as emoções nos outros. As pessoas empáticas conseguem identificar os sinais sutis do mundo externo que mostra o que as pessoas precisam e o que elas querem. As pessoas com esta aptidão desenvolvida são ótimas quando trabalham no campo assistencial, de vendas, no ensino e na área administração (GOLEMAN, 1995). Goleman (1995) correlaciona a empatia com o autoconhecimento, para este, quanto mais conscientes a pessoa estiver de seus sentimentos, mais entende o sentimento dos outros. Ademais, as pessoas que não conseguem identificar os sentimentos dos outros têm um déficit emocional, que vai se refletir nos seus relacionamentos ao longo da vida seja no trabalho, nos relacionamentos amorosos e principalmente na paternidade, o que torna o problema ainda mais grave; pois segundo o mesmo autor a base emocional é a família e se os pais são ineptos emocionalmente, conseqüentemente os filhos também poderão ser. Os casos mais graves da falta de empatia são encontrados em criminosos psicopatas.

As crianças empáticas tendem a ser menos agressivas e com maior facilidade em trabalhar com atividades cooperativas, e quando adultas estas obtêm maior êxito profissional e acadêmico, ao lado disso, maior facilidade de lidar com relacionamentos (SHAPIRO, 2002).

Lidar com os Relacionamentos

Esta aptidão resume-se em lidar com as emoções dos outros; é uma aptidão que para Goleman (1995) enfatiza a liderança, a popularidade e a capacidade interpessoal. Para este

mesmo autor, as pessoas que possuem esta aptidão desenvolvida, obtêm sucesso em todas as coisas que necessitam de interação com outras pessoas, como por exemplo, a sincronia; quando uma pessoa entra em sincronia com a outra, significa profundo engajamento entre eles, isso mostra que o estado de espírito começa entrelaçar-se positivamente ou negativamente. Goleman (1995) comenta a importância da sincronia entre professor e aluno, que mostra que os alunos estão satisfeitos, entusiasmados, interessados. Para Salovey e Sluyter (1999), a capacidade de lidar com relacionamentos, assim como outras aptidões emocionais estão relacionados com o envolvimento social em casa e na escola.

Para os autores Bar-On e Parker (2002), a habilidade de lidar com relacionamentos está associada com a competência social, que é a capacidade de interagir com outras pessoas socialmente, e também esta relacionada com a afetividade.

No manual técnico de Inteligência Emocional, escrito por Bar-On (2002), esta inteligência está fracionada em cinco: o componente intrapessoal; o componente interpessoal; o gerenciamento do estresse, a adaptabilidade e o humor geral.

O componente intrapessoal pode ser definido como autoconsciência e autoexpressão, abrangendo o autoconhecimento, o entendimento de defeitos, e o reconhecimento de potencialidades. E ter a habilidade de expressar sentimentos e pensamentos. Para Bar-On (2002), o componente intrapessoal pode-se subdividir em: autocompreensão, autoconsciência das emoções, assertividade, independência e autorealização.

O componente interpessoal está relacionado com a consciência social e com o relacionamento interpessoal, incluindo a consciência das emoções, sentimentos e necessidades dos outros, ademais, habilidade para estabelecer e manter cooperação, satisfação mútua nos relacionamentos; componentes os quais são subdivididos: em empatia, responsabilidade social, relação interpessoal. Na concepção de Bar-On e Parker (2002), este componente está associado com pessoas que são bons ouvintes, conseguem entender e apreciar os sentimentos dos outros e possuem ótimos relacionamentos interpessoais. Seguindo a concepção dos autores (Bar-On e Parker, 2002, p. 276):

O relacionamento interpessoal, está relacionado com a sensibilidade em relação aos outros, o desejo de estabelecer relacionamentos, as expectativas positivas quanto ao comportamento interpessoal e com sentir-se a vontade com os relacionamentos em geral.

O gerenciamento do estresse é outro componente da Inteligência Emocional, que é saber gerenciar e regular o estresse. Este é expandido em mais dois subcomponentes, a tolerância do estresse e o controle dos impulsos (BAR-ON, 2002).

A adaptabilidade também compõe a Inteligência Emocional e se resume em gerenciar mudanças. Para Bar-On (2002) é gerenciar emoções de maneira flexível diante das imediatas situações e imediatamente resolvendo problemas quando eles aparecem. Podendo ser subdividido em: teste de realismo, flexibilidade e resolução de problemas.

O humor geral é o último componente da Inteligência Emocional, dentre os componentes citados por Bar-On (2002). É ter automotivação, otimismo. Este componente da IE está subdividido em: otimismo e felicidade. Para se ter o humor geral e em especial a felicidade é necessário ter empreendimento pessoal (BAR-ON; PARKER, 2008).

Com os autores Bar-On e Parker (2008), pode-se observar que as aptidões emocionais resumem-se em habilidades pessoais e sociais.

4.4.2 Inteligência Emocional e as Tecnologias

Pesquisadores da temática Inteligência Emocional buscaram investigar o desenvolvimento das aptidões emocionais por meio da utilização de ferramentas tecnológicas, enfatizando o uso dos computadores. A exemplo destes autores temos: Shapiro (2002), que aponta que há mais de três mil programas de computador, e que um terço destes, são desenvolvidos com finalidade de aprimorar a Inteligência Emocional. Para este mesmo autor, há várias maneiras de adaptar *software* populares para ensinar as capacidades emocionais principalmente em crianças e jovens. De acordo com Shapiro (2002), a internet com suas ilimitadas capacidades desenvolvem e satisfazem as primordiais exigências das capacidades emocionais. Na visão deste autor, o computador é uma ferramenta de grande importância quando a preocupação é desenvolver as capacidades sociais dos estudantes.

Os computadores possibilitam o desenvolvimento das capacidades emocionais, pois estimulam tanto a parte emocional quanto a parte racional do cérebro; ao lado disso, propiciam repetições necessárias para desenvolver novas vias neurais. Ademais, esta ferramenta, proporciona interatividade, e adéqua-se aos diferentes estilos de aprendizagem, principalmente das crianças e assim como promovem estímulos intrínsecos.

Os computadores também estão sendo utilizados para desenvolver habilidades sociais das crianças. Os programas desenvolvidos estimulam a emoção através de animações, vozes, imagens, sons e cores. Estas vantagens proporcionadas pelo uso dos computadores atraem mais os alunos do que os materiais didáticos como os livros (SHAPIRO, 2002).

A interatividade, proporcionada pelos computadores, faz com que a Inteligência Emocional seja desenvolvida; a televisão, por exemplo, deixa os indivíduos passivos diante do que é apresentado; já os computadores estimulam os usuários a interagir, pensar e resolver problemas. Shapiro (2002) cita a internet e os serviços *online* como sendo os primordiais no desenvolvimento das relações sociais.

Para Barros e Amaral (2006), o espaço virtual pode desenvolver um trabalho que facilite desenvolver aptidões da Inteligência Emocional, por meio das ferramentas existentes. Estes mesmos autores constataram que as pessoas que utilizam *software* no cotidiano, em âmbitos como trabalho, estudo e tempo livre, são mais inteligentes emocionalmente do que aqueles que não utilizam.

Os pesquisadores Dantas e Aquino (2007) realizaram um estudo que aponta o desenvolvimento das aptidões da Inteligência Emocional com a utilização de *software* educativos juntamente com as suas particularidades como interação com pessoas, *emotions* animados, conferência de vídeos, visualização de imagens etc. Esses pesquisadores ressaltam a importância de se utilizar *software* desenvolvidos especificadamente para o aprimoramento da Inteligência Emocional.

4.5 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM SOBRE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E ESPORTE

No curso de bacharelado em Educação Física da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, dentre as suas disciplinas que compoortam a grade curricular, a Psicologia do Esporte aborda temáticas essenciais para o futuro do educador físico como ansiedade, estresse, liderança, coesão de grupo dentro do contexto do esporte. O conteúdo sobre a Inteligência Emocional aos poucos está se tornando uma preocupação do profissional de educação física, visto que é um fator de suma importância na prática de esporte e em especial no esporte de alto nível.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Kerkoski (2009), a prática de esporte é um campo no qual as crianças podem desenvolver ou aprimorar as suas aptidões da Inteligência Emocional, em virtude disto, julga-se necessário que o educador físico conheça e saiba trabalhar com as habilidades emocionais. Para o mesmo autor, no âmbito do esporte de alto nível, quando dois atletas estão com as mesmas capacidades físicas desenvolvidas o que provavelmente o tornará campeão será o fator emocional.

Em virtude desses fatores a temática sobre a Inteligência Emocional foi selecionada para se tornar um objeto de aprendizagem, visto a importância desta inteligência para a formação profissional e pessoal dos acadêmicos de educação física.

Com vistas que a disciplina de psicologia de esporte é desenvolvida no último período do curso de educação física, é essencial que este conteúdo seja ensinado de uma maneira clara e que gere nestes futuros profissionais uma aprendizagem significativa. A modalidade educacional a distância, por meio dos objetos de aprendizagem, se mostrou uma maneira atrativa e de grande eficiência para desenvolver o conteúdo.

Como a construção do objeto de aprendizagem exige uma linguagem genuína, uma sequência lógica do conteúdo e conta com aparatos como figuras, sons, imagens, glossário, o conteúdo sobre Inteligência Emocional foi apresentado de maneira simples e associado com a realidade do profissional de educação física, e distribuído em módulos de aprendizagem.

Na análise de Zabala (2002) há métodos de ensino de grande valia a serem utilizados para gerar uma aprendizagem significativa; é preciso trabalhar na prática conteúdos contextualizado com a realidade que os alunos vão enfrentar ao longo de suas vidas tanto do âmbito pessoal quanto no âmbito educacional.

O primeiro módulo contextualiza a Inteligência Emocional e as suas aptidões; aborda as Inteligências Múltiplas de Gardner, em especial as pessoais, que deram origem à IE (Inteligência Emocional) e compara a inteligência unidirecional com as inteligências múltiplas. A figura 09 apresenta a primeira tela do módulo sobre Inteligência Emocional.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E o ESPORTE Conceituação da Inteligência Emocional (Módulo 01)

INTRODUÇÃO

Módulo 01 - Conceituação da Inteligência Emocional

OBJETIVOS

- Entender o que é a Inteligência Emocional e quais são as suas aptidões;
- Identificar as habilidades emocionais de uma pessoa emocionalmente inteligente;
- E analisar a importância da Inteligência Emocional para a vida.

TEMPO MÉDIO DE ESTUDO 35 minutos

GRAU DE DIFICULDADE 2 (médio)

Figura 09- Tela do primeiro módulo sobre Inteligência Emocional e Esportes.
Disponível em: <http://eureka.pucpr.br/Saaw3>

O segundo módulo mostra aos acadêmicos em quais momentos da vida podemos desenvolver a Inteligência Emocional e como identificar as aptidões emocionais desenvolvidas. A figura 10 apresenta a tela inicial do segundo módulo sobre Inteligência Emocional.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O ESPORTE Desenvolver Inteligência Emocional (Módulo 02)

INTRODUÇÃO

Módulo 02 - Desenvolver Inteligência Emocional

OBJETIVOS

Este módulo tem por objetivo apontar em quais momentos da vida é possível desenvolver a Inteligência Emocional. A partir desse conhecimento será possível verificar quais aptidões emocionais temos desenvolvidas, quais precisamos desenvolver, para obtermos ou mantermos o equilíbrio emocional, e de que maneira podemos fazê-la. Será possível também auxiliar outras pessoas no desenvolvimento de suas aptidões emocionais.

TEMPO MÉDIO DE ESTUDO 35 minutos

GRAU DE DIFICULDADE 2 (médio)

Figura 10- Tela do segundo módulo sobre Inteligência Emocional e Esportes.
Disponível em: <http://eureka.pucpr.br/Saaw3>

E por fim o terceiro módulo expõe a importância da Inteligência Emocional para os praticantes de esportes de alto nível e enfatiza as emoções e o esporte. A figura 11 apresenta a tela inicial do terceiro módulo sobre Inteligência Emocional.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O ESPORTE Inteligência Emocional (Módulo 03)

INTRODUÇÃO

Módulo 03 - Inteligência Emocional

OBJETIVOS

Este módulo tem por objetivo mostrar a importância da Inteligência Emocional para os praticantes de esporte, principalmente para aqueles atletas que almejam atingir o alto nível esportivo. Visa elucidar a importância de saber reconhecer e controlar as emoções durante o treinamento e durante a prova. Expõe também que a Inteligência Emocional pode ser desenvolvida por meio da prática esportiva, tanto em crianças quanto em adultos.

TEMPO MÉDIO DE ESTUDO 35 minutos

GRAU DE DIFICULDADE 2 (médio)

Figura 11- Tela do terceiro módulo sobre Inteligência Emocional e Esportes.
Disponível em: <http://eureka.pucpr.br/Saaw3>

Neste estudo o objeto de aprendizagem construído teve por finalidade duas grandes metas: conceituar e contextualizar de maneira genuína a Inteligência Emocional para os acadêmicos de educação física e verificar as potencialidades e as limitações do ambiente virtual de aprendizagem da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, o Eureka, assim como analisar se este ambiente pode ser utilizado na modalidade de ensino *online*.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA E RESULTADOS OBTIDOS

5.1 TIPO DE PESQUISA

Visto que o objeto de pesquisa deste trabalho é analisar a contribuição do ambiente virtual de aprendizagem Eureka, juntamente com as suas ferramentas e funcionalidades, para a aprendizagem. Este caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. Segundo Silva e Menezes (2001, p.19), a abordagem qualitativa é aquela que considera “que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

A pesquisa de natureza qualitativa exige que o pesquisador inicie a sua investigação com embasamento em uma revisão aprofundada da literatura acerca do objeto de estudo, para subsidiar as questões que vão surgindo no processo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2008).

O processo para a realização de uma pesquisa qualitativa não permite visões isoladas e parceladas, a coleta e a análise de dados são primordiais (TRIVIÑOS, 2008).

O pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para a realização do estudo. Neste estudo o ambiente constitui a fonte natural de dados e o pesquisador, um elemento essencial no processo. Para Triviños (2008), os pesquisadores qualitativos se preocupam com o contexto em que estão atuando.

O trabalho realizado também pode ser classificado como um estudo de caso descritivo, pois a análise de dados foi realizada por meio das descrições dos alunos sobre a contribuição do Eureka para a aquisição de conhecimento, assim como a pesquisa foi realizada no local de investigação.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

O presente estudo concentrou-se na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná, Brasil. A população considerada na presente investigação engloba os acadêmicos de ambos os gêneros do 7º período diurno e noturno do curso de bacharelado em Educação Física da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, os quais estavam cursando, dentre outras, a disciplina Psicologia do Esporte. Cursar a disciplina de Psicologia do Esporte e possuir o termo de consentimento livre e esclarecido assinado (apêndice A) foram os critérios de inclusão dos participantes na pesquisa. Os alunos que não apresentaram o termo de consentimento assinado, os que não completaram corretamente o questionário ou se negarem a respondê-lo, assim como aqueles que não estavam cursando a disciplina, foram excluídos da amostra.

Na abordagem qualitativa a população é selecionada de maneira proposital, pois vão fazer parte desta os sujeitos que se adequam aos fatores de inclusão desta pesquisa e que serão convidados diretamente pelo pesquisador. Como demonstram Thomas e Nelson (2002), neste tipo de seleção a probabilidade não é utilizada, simplesmente porque não existe forma para estimar a probabilidade que cada sujeito tem de ser selecionado e nenhuma garantia de que venha a sê-lo.

A abordagem qualitativa tem como característica não pré-estabelecer um número de amostra. Na análise de Triviños (2008), a pesquisa qualitativa utiliza-se de recursos aleatórios ou intencionais para a seleção da amostra.

5.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Primeiramente o projeto desta pesquisa foi encaminhado ao CEP (Comitê de ética em pesquisa) da PUCPR, para submetê-lo ao processo de avaliação. Após a aprovação, a pesquisa iniciou-se com a construção de objeto de aprendizagem sobre a temática Inteligência Emocional e Esportes, cuja elaboração coube à pesquisadora deste trabalho em conjunto com os profissionais do NTE (Novas Tecnologias Educacionais) da PUCPR.

Posteriormente foi realizado um contato com o professor da disciplina de Psicologia do Esporte para apresentar o projeto de pesquisa e esclarecer sobre o objeto de aprendizagem, bem como seus objetivos. Diante da aprovação do docente e da diretoria do curso, foi marcado um primeiro encontro presencial com os acadêmicos

participantes da pesquisa, no qual foram esclarecidas, de maneira sucinta, algumas dúvidas em relação ao trabalho para que não comprometesse o rigor científico. Nesse mesmo encontro presencial, foi realizada uma capacitação sobre o ambiente de aprendizagem Eureka, dirigida por uma professora do NTE. A capacitação foi estruturada de acordo com as atividades que os discentes deveriam realizar dentro da disciplina de Inteligência Emocional. Também foi apresentado o plano de trabalho, com o intuito de retirar todas as dúvidas sobre as atividades que eles deveriam desenvolver ao longo do curso; os acadêmicos manipularam algumas ferramentas do ambiente Eureka e assinaram o termo de consentimento.

5.4 INSTRUMENTO

Para verificar as potencialidades e limitações do ambiente de aprendizagem EUREKA, foi construído um objeto de aprendizagem neste mesmo ambiente, com o propósito de que os acadêmicos manipulassem as ferramentas e a funcionalidade material *online* de aprendizagem. Para tal, contou-se com a colaboração do professor da disciplina de Psicologia do Esporte, com a pesquisadora desta investigação, sob a orientação da Prof. Dr. Patrícia Lupion Torres; e com a equipe do NTE. Portanto, o objeto de aprendizagem pode ser considerado um instrumento de pesquisa, pois, como abordado acima, foi o meio empregado para que os acadêmicos utilizassem enfaticamente o Eureka.

A partir da construção do objeto foi estruturado um módulo a distância com o conteúdo sobre Inteligência Emocional, com o objetivo de elucidar aos acadêmicos a Inteligência Emocional e sua aplicabilidade no esporte de alto rendimento.

5.5 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

5.5.1 Questionário Qualitativo

Esta ferramenta foi estruturada para avaliar se o ambiente virtual de aprendizagem EUREKA da PUCPR pode ser utilizado na realização do ensino por meio da modalidade a distância, assim como para avaliar o uso do objeto de aprendizagem sobre Inteligência Emocional (Apêndice C).

O questionário é uma técnica de coleta de dados, que se constitui de uma série de perguntas as quais são respondidas por escrito e geralmente sem a presença do pesquisador. Marconi e Lakatos (1999) recomendam enviar junto com o questionário uma carta explicando o porquê da pesquisa, sua natureza e importância para despertar o interesse de quem vai respondê-los, bem como garantir maior quantidade de devolução dos questionários.

Esses mesmos autores apresentam as vantagens e as desvantagens de se utilizar questionários. Como vantagens, apontam: economia de tempo, de viagens, obtenção de um grande número de informações, pois abrange um maior número de pessoas ao mesmo tempo, obtenção de respostas mais rápidas e precisas; maior liberdade nas respostas em virtude do anonimato. As desvantagens, para os autores, constituem-se em: pequena percentagem de devolução dos questionários; grande número de perguntas sem respostas; a possibilidade de a leitura completa do questionário antes de respondê-lo poder influenciar nas respostas, nem sempre é a pessoa selecionada quem responde ao questionário, o que acarreta a invalidação das questões. Pavão (1999) acrescenta nas desvantagens, o fato de alguns sujeitos se julgarem incapazes de responder tais questões, a possibilidade de pessoas não possuírem liberdade para divulgar informações, ou até mesmo a falta de interesse de responder às perguntas contidas no questionário. Essa autora ainda salienta que, quando este perfil de pessoa responde a um questionário, há uma grande probabilidade de as respostas serem falsas. Há que se ter cuidado também com os indivíduos que muitas vezes não leem com atenção as perguntas. Vale salientar que os questionários podem ser entregues para os sujeitos de maneira presencial por correio ou *online*. Nota-se que quando o investigador é que realiza as perguntas pessoalmente para os indivíduos da pesquisa, o questionário se torna uma nova técnica, passando a ser denominado formulário (PAVÃO, 1999).

O formulário é muito utilizado para subsidiar análises de fatos relacionados às práticas em vigor, bem como contribui para realizar questionamentos de atitudes e de opiniões. De acordo com Pavão (1999), quando um formulário é elaborado com perguntas selecionadas e ordenadas, torna-se uma ferramenta precisa, para se obter

dados essenciais para apontar soluções, pois permite respostas mais exatas e objetivas, em virtude de as perguntas serem elaboradas de acordo com o problema de pesquisa.

Na elaboração do questionário devem-se tomar alguns cuidados: este não pode ser muito longo, para não provocar cansaço e desinteresse de quem está respondendo, nem tão breve, para não se correr o risco de posteriormente se constatar a falta de informações suficientes para resolver o problema de pesquisa.

As perguntas do questionário com formato fechado, ou também denominado estruturado, possuem, em geral, características concretas e apresentam várias respostas possíveis, porém o entrevistado tem de optar por perguntas que normalmente são de sim ou não. O questionário também pode-se trazer perguntas organizadas em série de grau de importância atribuído a cada uma delas. Conforme Pavão (1999), os questionários com perguntas fechadas são mais acessíveis em quesitos como administração e preenchimento e conseqüentemente também contribuem para a futura análise de dados.

No âmbito das pesquisas científicas para tornar o questionário operacional, ele deve ser validado, ou seja, há necessidade de se realizar um pré-teste, que consiste em testar o questionário com pessoas com características semelhantes aos participantes, mas nunca com quem irá fazer parte da pesquisa. Por meio deste pré-teste, é possível corrigir possíveis falhas como a inconsistência ou complexidade das questões. Após corrigidas as imperfeições, pode-se realizar um pré-teste novamente, para garantir a fidedignidade, a validade e a operatividade do questionário, além de reunir alguns indicativos sobre os futuros resultados (MARCONI; LAKATOS, 1999).

5.5.2 Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem

Este questionário foi elaborado por Catalina, M. Alonso e Alonso, Domingo J. Gallego y Peter Honey (1994), e adaptado ao português por Portilho em 2003; tem por finalidade averiguar os estilos de aprendizagem dos acadêmicos participantes da pesquisa. Apresenta uma relação de oitenta itens sobre estilo de aprendizagem, distribuídos aleatoriamente, estes itens são breves e se estruturam em quatro grupos, correspondentes aos quatro estilos de aprendizagem, o teórico, o reflexivo, o ativo e o pragmático. A pontuação absoluta que o sujeito obtém em cada grupo de vinte itens será

o nível de alcance em cada estilo de aprendizagem. Com essa pontuação os acadêmicos podem identificar qual o seu estilo de aprendizagem predominante (Apêndice).

Este questionário é de fácil compreensão, e os próprios alunos podem realizar a tabulação dos dados. Para tanto, os alunos devem primeiramente assinalar com um X as questões que combinam com eles; depois marcar na última folha apenas as questões que foram selecionadas; posteriormente estes devem somar quantos itens foram assinalados em cada coluna, sendo que cada uma corresponde a um estilo de aprendizagem. Com estes passos, os alunos podem verificar qual o seu estilo de aprendizagem predominante.

É considerado de relevância neste estudo, visto que a aprendizagem dos alunos na modalidade educacional presencial ou *online* está diretamente relacionado ao seu estilo de aprendizagem.

5.5.3 Questionário do Perfil do Aluno

Este questionário teve por finalidade verificar o perfil do aluno, em quesitos como identificação, idade, cidade em que mora, turno que em que estuda, acesso ao computador, o cotidiano acadêmico *online*, tempo de utilização do computador e a preferência para o estudo.

5.6 CENÁRIO DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são 72 acadêmicos do 7º período do curso de bacharelado em Educação Física; estes, encontram-se no estágio de elaboração e finalização de suas pesquisas individuais com diferentes temáticas dentro do âmbito da educação física, bem como estão concluindo algumas disciplinas da grade curricular e realizando estágios obrigatórios.

Esses acadêmicos mesmo em situação de finalização do curso obtiveram pouco contato com o ambiente virtual Eureka, pois utilizaram-no em sua grande maioria apenas como meio para armazenar conteúdos disponibilizados pelos docentes. Muitos acadêmicos não conheciam as ferramentas interativas como o *chat*, o fórum e o correio, e há casos de acadêmicos que nunca haviam trabalhado no ambiente Eureka. Em sua

totalidade, os alunos desta pesquisa nunca haviam realizado um curso na modalidade a distância.

5.7 DESENVOLVIMENTO DO CURSO *ONLINE*

O curso desenvolvido com os acadêmicos de Educação Física, com a finalidade de obtenção de dados referente ao ambiente virtual Eureka, iniciou-se com um encontro presencial com esses acadêmicos, no qual foi realizada uma capacitação sobre a utilização do ambiente Eureka tendo em vista que grande parte da turma não possuía conhecimentos sobre a utilização e a potencialidade das ferramentas dispostas neste ambiente. Ao lado disso, realizou-se uma atividade na qual os alunos puderam vivenciar o ambiente virtual e dirimir as dúvidas em relação à sua usabilidade.

Para subsidiar os alunos na realização do módulo *online*, foi inserido no Eureka uma atividade de fórum de discussão, denominado fórum tira dúvidas, para que os alunos pudessem tirar dúvidas sobre o conteúdo do módulo e sobre as ferramentas do ambiente virtual durante todo o período do curso, sendo esta alternativa rica, pois, segundo Vavassori e Raabe (2006), o fórum é uma ferramenta de potencial, por permitir uma discussão aberta e de longa duração.

Após o encontro presencial os alunos já iniciaram as suas atividades *online*, que teve duração de aproximadamente quatro semanas.

Nessas semanas de curso *online*, os alunos desenvolveram atividades individuais e em grupo. Elaboraram *papers* sobre os conteúdos contidos no material didático *online*; participaram de fórum, *chat*, assim como, fizeram uso do correio e do fórum tira dúvidas para se comunicarem com a tutora do curso (pesquisadora deste trabalho) e com os demais participantes do curso.

Para contribuir com esses acadêmicos participantes que não tinham familiaridade com o curso a distância e não conheciam as ferramentas do Eureka, foram utilizados o calendário e o edital contidos neste ambiente, para informá-los sobre o andamento do processo e das datas das atividades.

No último encontro, que foi presencial, os alunos preencheram os questionários para a coleta dos dados.

5.8 DESENVOLVIMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO *ONLINE*

O material didático *online* foi desenvolvido pela pesquisadora deste trabalho juntamente com o setor de Novas Tecnologias Educacionais da PUCPR. Primeiramente foi realizada uma capacitação para a construção de um material didático *online* com os profissionais do NTE, e só depois foi desenvolvido o conteúdo, cujo foco recaiu sobre a Inteligência Emocional. Esse conteúdo foi dividido em três módulos. O primeiro, intitulado “Conceituação da Inteligência Emocional”, elucida a Inteligência Emocional e as suas aptidões. O segundo módulo, denominado “Desenvolver a Inteligência Emocional”, está relacionado com o desenvolvimento da Inteligência Emocional e apresenta as diferentes fases da vida para desenvolver esta inteligência. E o terceiro módulo, nomeado “Inteligência Emocional”, refere-se à importância desta inteligência para os atletas.

Concluída a construção dos conteúdos, estes foram organizados no formato de roteiros e, após, revisados, transformados em mídias eletrônicas, no ambiente virtual Eureka com a utilização da ferramenta SAAW.

5.9 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados foram tabuladas as questões de três questionários; o primeiro questionário analisava o perfil dos alunos, o segundo apontava o estilo de aprendizagem, e o terceiro abordava questões sobre o ambiente virtual Eureka e as suas ferramentas. Ademais, foram utilizados dados da entrevista realizada com o docente da disciplina na qual se realizou a pesquisa.

5.9.1 Perfil dos Acadêmicos do curso de bacharelado em Educação Física do 7º período

Na população desta pesquisa foram envolvidos alunos do 7º período do curso de Bacharelado em Educação Física da PUCPR, do turno diurno e noturno.

Em relação ao período diurno, participaram 40 acadêmicos, sendo 25 alunos do gênero masculino, representando uma porcentagem de 62,5 %; e o gênero feminino com uma representação de 15 acadêmicas, exibindo uma porcentagem de 37,5%; conforme se constata na tabela 1.

O período noturno representado por 32 acadêmicos, sendo 18 alunos do gênero masculino, representando 56,2% da amostra; e o gênero feminino obteve 14 sujeitos, equivalente a 43,8% da amostra; resignado também na tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos alunos do 7º período de Educação Física, em relação ao gênero.

Gênero	Abs.	Porcentagem	Abs.	Porcentagem
	Diurno		Noturno	
MAS.	25	62,5%	18	56,2%
FEM.	15	37,5%	14	43,8%
Total	40	100%	32	100%

A tabela 2 – demonstra o gênero dos acadêmicos de Educação Física, incluindo os sujeitos da amostra em sua totalidade, tanto do período diurno quanto noturno. Nesta tabela pode-se observar que o gênero masculino predominou na amostra com 43 alunos, representando 59,1% dos sujeitos; o gênero feminino teve uma representatividade de 29 sujeitos, exibindo uma porcentagem de 40,9 %. Esta mesma tabela apresenta o total da amostra, que foi representado com a participação de 72 sujeitos; como verificado na tabela 2.

Tabela 2 – Gênero da amostra total dos sujeitos

Gênero	Abs.	Porcentagem
MAS.	43	59,7%
FEM.	29	40,3%
Total	72	100%

Em relação à idade dos acadêmicos, a maior concentração dos alunos do período diurno está entre 19 a 22 anos, representando 71,8% da amostra; os demais acadêmicos se encontram na frequência de idade entre 23 a 25 anos, sendo 28,2% da amostra. Nas idades até 18 anos e mais de 25 anos não houve representantes.

A idade dos sujeitos da amostra que cursam no período noturno, está exibida na tabela 3; esta mostra que 16 alunos deste período têm idade entre 19 a 22 anos, ou seja, 50% da amostra; a frequência de idade entre 23 a 25 anos obteve uma representatividade de 07 sujeitos, sendo 21,9% da amostra; os acadêmicos com mais de 25 anos foram 09, exibindo uma porcentagem de 28,1%; e não houve alunos com até 18 anos. Conforme estabelecido na tabela 3.

Tabela 3 – Idade dos sujeitos da pesquisa que cursam bacharelado em Educação Física.

Idade	Abs. Diurno	Porcentagem	Abs. Noturno	Porcentagem
Até 18 anos	0	0%	0	0%
19 a 22 anos	28	71,8%	16	50%
23 a 25 anos	12	30%	07	21,9%
Mais de 25 anos	0	0%	09	28,1%
Total	40	100%	32	100%

A tabela 4 demonstra o turno em que os sujeitos da pesquisa realizam o curso de bacharelado em Educação Física; pode-se constatar que, dos 72 sujeitos da amostra, 40 cursam no período diurno, representando 55,6%; no período noturno encontram-se 32 dos alunos da amostra, sendo 44,4% dos sujeitos, totalizando 100% da amostra. Como verificado na tabela 4.

Tabela 4 – Turno em que estudam os alunos da amostra

Turno	Abs.	Porcentagem
Diurno	40	55,6%
Tarde	0	0%
Noite	32	44,4%
Total	72	100%

A localidade em que os acadêmicos residem, é representada na tabela 5, esta aponta que grande parte dos acadêmicos de Educação Física do período da manhã é residente da cidade de Curitiba, sendo 80,0% da amostra. Cinco dos sujeitos residem em São José dos Pinhais, representando 12,9%, e apenas três alunos moram em outra localidade não citada no questionário, designando 7,7% do total da amostra.

Os acadêmicos do curso de bacharelado em Educação Física que cursam no turno da noite, em sua maioria, são residentes da cidade de Curitiba, representando 87,5% da amostra; três alunos residem em outra localidade não mencionada no questionário, constituindo 9,4%, e apenas um aluno, ou seja, 3,1% reside em São José dos Pinhais.

Tabela 5 – Localidade em que residem os sujeitos da pesquisa

Localidade	Abs. Diurno	Porcentagem	Abs. Noturno	Porcentagem
Curitiba	32	80,0%	28	87,5%
Londrina	0	0%	0	0%
Maringá	0	0%	0	0%
Toledo	0	0%	0	0%
São José dos Pinhais	05	12,9%	01	3,1%
Outro	03	7,7%	03	9,4%
Total	40	100%	32	100%

A tabela 6 resigna o período de tempo de estudo na universidade; pode-se observar que, a maioria dos acadêmicos do período diurno está na instituição há três anos e meio, representando 82,5% da amostra; três acadêmicos estão na instituição há quatro anos sendo 7,7%; também três acadêmicos estão cursando há três anos, exibindo 7,7% da amostra; e apenas um estudante está na instituição há mais de 4 anos, totalizando 2,6%.

Dentre os acadêmicos do período noturno, vinte e um destes possuem três anos e meio de instituição, representando 65,7% da amostra. Cinco acadêmicos têm três anos de instituição superior, sendo 15,7%; quatro destes já estão na instituição há quatro

anos, ostentando 12,5% da amostra; e apenas dois acadêmicos têm um período de tempo, representando, 6,1% da amostra. Pode-se constatar ainda na tabela 6, que nenhum aluno possui menos de três anos de instituição.

Tabela 6 – Exibe o tempo que os alunos que compõe a amostra têm de universidade.

Tempo	Abs.	Porcentagem	Abs.	Porcentagem
	Diurno		Noturno	
Menos de 3 anos	0	0%	0	0%
3 anos	03	7,7%	05	15,7%
3 anos e 6 meses	33	82,5%	21	65,7%
4 anos	03	7,7%	04	12,5%
Mais de 4 anos	01	2,6%	02	6,1%
Total	40	100%	32	100%

Pode-se verificar por meio da tabela 7, o local onde os acadêmicos têm acesso ao computador; observa-se que 94,9% dos acadêmicos do turno da manhã têm acessibilidade em casa; 18% alunos têm acesso na universidade; 5,1% têm acesso no trabalho, assim como, 5,1%, têm acesso em outros locais não mencionados no questionário.

Pode-se constatar na mesma tabela que, grande parte dos alunos que estudam no período noturno, tem acesso ao computador em casa, totalizando 75% da amostra. Em segundo lugar, o acesso se dá na universidade, verificaram-se no questionário 10 opções neste item, representando 31,2% do total da amostra; o trabalho e outros locais não mencionados no questionário exibiram uma porcentagem de 9,4 %.

Tabela 7— Local onde os acadêmicos de Educação Física possuem acesso a internet.

Local	Abs. Diurno	Porcentagem	Abs.	Porcentagem
			Noturno	
Casa	37	94,9%	24	75%
Universidade	07	18%	10	31,2%
Trabalho	02	5,1%	03	9,4%
Outros	02	5,1%	03	9,4%
Total	48	123,1%	40	125%

Observação: obteve-se mais de uma opção em algumas respostas, o que fez com que a soma destas ultrapassasse o número total da amostra, e conseqüentemente obteve-se uma porcentagem maior que 100%.

O tipo de conexão utilizada pelos acadêmicos do diurno é representado na tabela 8; por meio desta tabela, observa-se que, grande parte dos alunos tem a conexão banda larga, sendo 37 alunos, correspondendo a 95,5% da amostra; e apenas 2 acadêmicos utilizam a conexão discada, exibindo uma porcentagem de 4,5% dentre os sujeitos; conforme a mesma tabela, os acadêmicos do noturno, apenas um acadêmico utiliza a conexão discada, representando 3,1% da amostra; o restante utiliza a conexão banda larga, correspondendo 96,9% da amostra total dos sujeitos.

Tabela 8 – Tipo de conexão que os acadêmicos utilizaram para acessar o material didático *online*.

Tipo de Conexão	Abs.	Porcentagem	Abs.	Porcentagem
	Diurno		Noturno	
Banda Larga	37	95,5%	31	96,9%
Discada	2	4,5%	01	3,1%
Total	39	100%	32	100%

O tempo de permanência diário no computador, também foi analisado; no período da manhã, 17 alunos utilizam o computador mais de duas horas por dia, correspondendo 42,5% da amostra; oito alunos que representam 20,5% utilizam o computador em média uma hora por dia; a quantidade de alunos com menos de uma hora de utilização se equiparou com os alunos que permanecem duas horas diariamente no computador, exibindo uma porcentagem de 17,5%; sete alunos permanecem menos de uma hora manuseando o computador, e sete destes fazem uso do computador duas horas diariamente; dentre a amostra total, apenas um aluno não utiliza o computador no seu cotidiano. Conforme constata-se na tabela 9.

Ainda nesta tabela, estão exibidos os dados em relação aos acadêmicos que do período noturno, onze destes sujeitos fazem uso do computador mais de duas horas no seu cotidiano, representando 34,4% da amostra; com 25% se encontram os alunos que utilizam o computador menos de duas horas por dia, sendo oito dos alunos; seis destes manuseiam o computador por duas horas diárias, correspondendo a 18,7%, e cinco

alunos fazem uso desta ferramenta por uma hora, exibindo uma porcentagem de 15,6. Apenas dois alunos do período noturno não utilizam o computador no seu cotidiano, apropriando 6,3% da amostra total. Resignado de acordo com a tabela 9.

Tabela 9 – Tempo médio diário, de uso do computador

Tempo de uso	Abs.	Porcentagem	Abs.	Porcentagem
	Diurno		Noturno	
Menos de 1 hora	7	17,5%	08	25%
1 hora	8	20%	05	15,6%
2 horas	7	17,5%	06	18,7%
Mais de 2 horas	17	42,5%	11	34,4%
Não utilizo computador	1	2,5%	02	6,3%
Total	40	100%	32	100%

Mediante a tabela 10, pode-se analisar que, a maior parte dos alunos do diurno, 89,7%, optou pelo material impresso para estudar; e uma pequena parcela, representada por 17,9% optaram pelo uso do computador no seu cotidiano acadêmico. Pode-se averiguar também que, os acadêmicos do curso de bacharelado em Educação Física, noturno, têm como preferência para os estudos a utilização do material impresso, representando 84,4%; uma pequena parcela dos alunos prefere o computador no seu cotidiano acadêmico, exibindo uma porcentagem de 21,9 da amostra total dos sujeitos

Tabela 10 – Apresenta a opção dos alunos que cursam bacharelado em Educação Física , para estudar.

Material	Abs.	Porcentagem	Abs.	Porcentagem
	Diurno		Noturno	
Computador	07	17,9%	07	21,9%
Material Impresso	35	89,7%	27	84,4%
Total	42	107,6%	34	106,3%

Observação: a porcentagem total da amostra ultrapassou os 100%, em virtude de alguns acadêmicos optarem por mais de uma opção.

Em relação à escolha do computador e (ou) material impresso para estudar, pode-se verificar algumas das justificativas dos alunos do turno diurno:

- *“Pois prefiro escrever no material.” (aluno 19)*
- *“O material impresso é melhor porque dá para fazer anotações a qualquer momento e não cansa a vista.” (aluno 22)*
- *“Porque existe a possibilidade de escrever, marcar, destacar”.*
(Aluno 28)

Alguns alunos têm dificuldade no quesito físico de visualização, estes relataram sentir mal estar em ficar na presença do computador ou dificuldade de visualizar o material.

- *“Computador cansa a vista”. (aluno 08)*
- *“Computador é muito cansativo e afeta o sono e a visão.” (aluno 36)*

Outro item mencionado com frequência é a objeção a concentração diante do uso do computador;

- *“Computador distrai a atenção”. (aluno 02).*
- *“Não tem como se distrair como no computador.” (aluno 14).*
- *“A compreensão é melhor com material impresso e você não precisa se preocupar em ter ou estar em algum computador”. (aluno 34)*

O material *online* foi visto pelos acadêmicos como um meio de estudo pouco flexível, eles preferem o material impresso, por poder ser manipulado em diferentes instâncias.

- *“Fica mais fácil de estudar, porque dá pra levar para estudar em qualquer lugar, da casa ou da universidade”. (aluno 05).*

- *“Por ter a possibilidade de se estudar em um lugar mais agradável”. (aluno 10)*

- *“Pois posso levar para onde quiser, fazer anotações e etc.”. (aluno 33)*

Em relação aos acadêmicos que optaram pelo uso do computador para estudar, não houve justificativas.

Dentre os alunos do curso de bacharelado em Educação Física, noturno, verifica-se com evidência entre as justificativas os itens também mencionados pelos alunos do diurno; como a necessidade que estes têm em manusear o material didático.

- *“Costumo fazer anotações enquanto estudo”. (aluno 51)*

- *“Melhor visualização, podemos grifar coisas mais importantes”. (aluno 71)*

Outro quesito apontado pelos alunos foi à visualização da matéria no computador.

- *“É complicado ler no computador, principalmente porque tenho miopia e estigmatismo o que dificulta ainda mais, fazendo perder o foco, doer os olhos a cabeça. E com o material impresso é mais fácil ter acesso ao professor mostrando claramente onde existe dúvida”. (aluno 45)*

- *“Menos cansativo para a vista”. (aluno 47)*

- *“Pois o computador cansa muito a visão”.(aluno 54)*

- *A dificuldade de concentração também foi algo exposto por estes alunos;*

- “*Não desfoca a atenção*”. (aluno 42)
- “*No computador me disperso com facilidade*”. (aluno 69)

A flexibilidade foi um fator determinante para que os alunos do noturno, optassem pelo material didático impresso.

- “*Pode ser estudado em qualquer local (ônibus, trabalho, intervalo, etc.), prejudica menos a vista e a postura*”. (aluno 46).
- “*Você pode estudar em qualquer lugar, carro, biblioteca, independente se tem computador*”. (aluno 64).
- “*Posso estudar em qualquer lugar*”. (aluno 68).

O computador foi pouco aderido pelos acadêmicos, as opções pelo uso deste foram fundamentadas pela eficiência do mesmo.

- “*Comodidade facilidade para encontrar temas relacionados e fazer busca avançadas*”. (aluno 43)
- “*Rápido, mais eficiente, melhor compreensão pelo layout*”. (aluno 70)

5.9.2 Estilo de Aprendizagem dos Acadêmicos do 7º Período do Curso de bacharelado em Educação Física

Tabela 11– Resultado do questionário de Estilo de Aprendizagem dos acadêmicos da amostra.

Estilo de Aprendizagem	Abs.	Porcentagem	Abs.	Porcentagem
	Diurno		Noturno	
Sujeito Ativo	14	36,80%	7	21,80%
Sujeito Reflexivo	16	42,10%	19	59,40%

Sujeito Teórico	7	18,40%	4	12,50%
Sujeito Pragmático	5	13,20%	7	21,80%
Total	42	110,5%	37	115,5%

Observação: A totalidade da porcentagem ultrapassa os 100%, em virtude de alguns acadêmicos apresentarem mais de um perfil de aprendizagem em evidência.

A tabela 11 apresenta o perfil de aprendizagem dos acadêmicos de 7º período do curso Educação Física; em relação à amostra de 38 alunos do período diurno, estes obtiveram com predominância o estilo de aprendizagem reflexivo, sendo 42,1% dos acadêmicos. Os alunos com estilo de aprendizagem ativo representaram 36,80% dos sujeitos; o estilo de aprendizagem teórico representou 18,4% da amostra, e os alunos apresentaram em menor evidência o estilo de aprendizagem pragmático, o qual foi representado por 13,20% dos acadêmicos. Pode-se afirmar, portanto, que o estilo de aprendizagem reflexivo está em evidência entre os alunos de Educação Física que cursam no período diurno.

Ainda a tabela 11, mostra que dentre os 32 acadêmicos do curso de Educação Física do período noturno, 59,4% tiveram com evidência o estilo de aprendizagem reflexivo; os estilos de aprendizagem ativo e pragmático obtiveram equidade de resultados, ou seja, 21,80% dos alunos apresentaram estes tipos de estilo; e por último encontra-se o estilo teórico, o qual apenas 12,5% dos alunos apresentou este estilo evidenciado. Com estes dados, pode-se observar que os acadêmicos de Educação Física que cursam no período noturno possuem com predominância o estilo de aprendizagem reflexivo.

Diante destes resultados, pode-se caracterizar grande parte dos acadêmicos como sendo pessoas que analisam criticamente uma situação, para posteriormente tomar uma decisão, são ponderadas e escutam mais do que falam. Ademais, os alunos que evidenciaram o estilo de aprendizagem ativo, são flexíveis a mudanças e a situações inovadoras; apreciam novas experiências.

As pessoas com o estilo de aprendizagem ativo, de acordo com a literatura, têm mais facilidade para se adaptar com a modalidade de ensino a distância, assim como, com as ferramentas e funcionalidades do ambiente virtual Eureka, em virtude de suas características de aprendizagem como criatividade, inovação, participação, desejo de aprender e de vivenciar experiências.

5.9.3 Questionário Qualitativo

Com o objetivo de obter informações sobre o ambiente virtual Eureka e as suas ferramentas, ademais, verificar a opinião dos alunos em relação ao uso do objeto de aprendizagem *online* elaborado por meio da funcionalidade SAAW do próprio ambiente; foi estruturado um questionário com oito questões de múltipla escolha. A tabulação dos dados foi dividida entre a turma do diurno e noturno, do 7º período de bacharelado em Educação Física.

5.9.3.1 Descrição dos dados do questionário qualitativo

5.9.3.1 Questão 1

Os alunos do curso de bacharelado em Educação Física, do 7º período diurno, em relação a pergunta 1; o ambiente de aprendizado Eureka, em sua opinião pode ser utilizado para a realização de módulos na modalidade a distância? Dentre os alunos, vinte e três, não concordam que o Eureka possibilita aulas virtuais, pois, mesmo obtendo conhecimento com o uso do ambiente, esses preferem as aulas presenciais, representando 57,5% dos alunos da amostra; oito dos sujeitos, além de concordarem que o Eureka pode ser utilizado para aulas virtuais, também encontram facilidade na aprendizagem por meio deste ambiente virtual, totalizando 20%; 15% da amostra concordam que o Eureka possibilita as aulas a distância, mas, esses alunos encontram dificuldades em utilizar o ambiente. E apenas três alunos, exibindo uma porcentagem de 7,5 não concordam que o Eureka possa ser utilizado para aulas a distância, por não conseguirem obter aprendizagem com o módulo virtual. Conforme ressignado na tabela 12.

Ainda com a tabela 12, pode-se verificar as opiniões dos alunos do período noturno em relação a pergunta supracitada; estes alunos em sua maioria, representado por doze acadêmicos, não concordam que o ambiente virtual Eureka possa ser utilizado para aulas a distância, pois esses apesar de obterem o aprendizado com a modalidade

virtual preferem o regime presencial, exibindo 40% do total da amostra. Em segundo lugar, com 26,7% encontram-se os alunos que não concordam que o Eureka tem possibilidades de subsidiar um curso a distância, em virtude desses acadêmicos não terem aprendido o conteúdo por meio dos módulos virtuais de aprendizado. Ademais, 20% dos alunos concordam que o Eureka possa ser utilizado na modalidade educacional a distância, porém encontraram dificuldade na aprendizagem do conteúdo proposto. Quatro alunos concordam que o Eureka subsidia a modalidade de ensino a distância, pois estes acadêmicos realizaram as atividades do módulo facilmente.

A tabela 12 —Respostas dos acadêmicos em relação ao Eureka

1- O ambiente de aprendizado Eureka, em sua opinião pode ser utilizado para a realização de módulos na modalidade a distância?	Abs.	Porcentagem	Abs.	Porcentagem
	Diurno		Noturno	
a- Sim, pois encontrei facilidade de aprender com o módulo virtual no ambiente Eureka.	08	20%	04	13,3%
b- Sim ,mas encontrei dificuldade em utilizar o módulo virtual de aprendizagem no ambiente Eureka.	06	15%	06	20%
c- Não, aprendi, mas prefiro a modalidade presencial	23	57,5%	12	40%
d- Não, pois não consegui aprender com o módulo virtual no ambiente Eureka.	03	7,5%	08	26,7%
Total	40	100%	30	100%

Observação: dois alunos do período noturno não responderam esta questão.

Dentre as justificativas dos acadêmicos que responderam que o ambiente virtual Eureka pode ser utilizado para a realização da modalidade de ensino *online*, evidenciam-se algumas opiniões nas quais os alunos relatam sobre o ambiente:

- “Pela facilidade de acessar e compreender o conteúdo”. (aluno a4)

- *“Se nos próximos módulos forem iguais a esse facilitará a aprendizagem, pois neste módulo estava fácil de compreender o conteúdo”.* (aluno a5)

- *“Encontrei facilidade em usar os módulos e acaba se tornando uma maneira diferente de aprender”.* (aluno a9)

Os alunos que concordaram que o ambiente virtual de aprendizagem possibilita a realização de aulas na modalidade de ensino virtual, mas, sentiram dificuldades em utilizar este ambiente; fica evidenciado nas justificativas, que as principais dificuldades foram em relação à realização das atividades, ao tempo e ao acesso:

- *“Algumas colocações as explicações ficaram confusas e assim não podendo tirar as dúvidas”.* (aluno a8)

- *“A principal dificuldade foi em relação ao tempo, fora isso foi bem tranquilo”.* (aluno a14)

- *“Por ser uma experiência nova, mesmo tendo o recurso a muito tempo, encontramos algumas dificuldades”.* (aluno a28)

- *“Na verdade algumas dificuldades encontradas foram em relação a algumas atividades especificadamente, e em minha opinião, o módulo virtual é ótimo, mas atividades conjuntas como o chat ou o fórum tiram dúvidas deveriam ser em sala”.* (aluno a35)

- *“Tempo e espaço para concluir os módulos de aprendizagem foi uma dificuldade”* (aluno a46)

- *“Encontrei dificuldade em acessar o módulo virtual, onde me perdia nos conteúdos, aprende mas prefiro presencial, pelo fato de ter o professor explicando e mostrando como realiza a atividade”.*(aluno a49)

Os alunos que não concordaram que o ambiente virtual Eureka possa ser utilizado para a realização da modalidade de ensino a distância, justificaram-se pela preferência da aula presencial; como pode-se observar nos relatos a seguir:

- *“Pois a aula presencial é melhor pois ocorre melhor debate dos assuntos” (aluno a11)*
- *“A modalidade presencial é muito mais eficiente, pois é mais prática” (aluno 12)*
- *“Eu gostei do modo de ensino, mas prefiro em sala de aula, pois tenho mais atenção, do que virtualmente, me disperso muito rápido na frente do computador e em sala nem tanto.”(aluno a16)*
- *“Eu tenho mais facilidade nas aulas presenciais, tenho dificuldade em fazer atividades pelo computador, me distraio muito fácil.” (aluno 19)*
- *“Presencial o aprendizado é maior e melhor”. (aluno a31)*
- *“Acredito que a modalidade presencial é mais fácil de aprender porque em qualquer momento de dúvida, esta é sanada na hora, coisa que já não acontece no virtual.” (aluno a37)*

Outro quesito como a necessidade da figura do professor presencial para que a aprendizagem seja significativa; fez com que os acadêmicos de Educação Física não concordassem que o Eureka possa ser utilizado na educação a distância;

- *“A presença do professor para tirar dúvidas, dicas, faz bastante diferença” (aluno a2)*
- *“Prefiro o professor falando presencialmente. “(aluno a7)”*

- *“Aprendi a matéria, mas se fosse com o professor com o professor em sala também aprenderia e provavelmente faria mais perguntas; sem falar que ficamos com aulas vagas na faculdade que outros professores utilizaram e aí tivemos que acessar nos finais de semana”.* (aluno a51)

A falta de organização foi outro item encontrado dentre os alunos que optaram pela modalidade presencial; os quais não concordaram que o Eureka possa ser utilizado no âmbito do ensino a distância; como segue os relatos:

- *“Preciso de uma dedicação maior para realizar as pesquisas em casa, o que acaba ocorrendo é o esquecimento das atividades, pois ela tem que ser realizada no tempo livre”* (aluno a17)
- *“Acho muito complicado pelo fato que é difícil lembrar as datas a serem cumpridas pelos papers um aviso fosse enviado por e-mail tudo seria mais simples”.* (aluno a36)

Outro item questionado pelos estudantes de Educação Física que deve ser enfatizado neste trabalho, foi a dificuldade de acesso ao ambiente Eureka; que fez com que estes não concordassem que o ambiente Eureka propicia a educação a distância; como demonstra as exposições a seguir:

- *“Em muitos momentos ficava difícil a navegação e onde deve se encontrar a próxima tarefa ficando maçante”* (aluno a47)
- *“Encontrei dificuldade em acessar o módulo virtual, onde me perdia nos conteúdos, aprende mas prefiro presencial, pelo fato de ter o professor explicando e mostrando como realiza a atividade.”*(aluno a49)
- *“As aulas que seriam presenciais foram utilizadas por outras matérias e durante o dia tive dificuldade para acessar o Eureka e fazer as atividades.”* (aluno 53)

- *“Não consegui aprender porque tenho dificuldade em acessar o Eureka, pois não tenho internet e acaba não sobrando tempo, referente ao texto que dei uma olhada foi complicado pois ler no computador é complicado. Acho que os cursos presenciais não deveriam ter módulo a distância.”(aluno 68)*

A falta de concentração diante do computador foi um dos motivos que fez os alunos preferirem a aula presencial e descartassem o uso do ambiente Eureka; como mostra os relatos seguintes:

- *“Pois não consigo ficar no computador, não presto atenção.”(aluno a34)*
- *“A comodidade de estar em casa faz com que você se utilize de outras atividades como internet e msn, o que certamente tira um pouco da atenção.” (aluno a62)*

Pode-se destacar diante das justificativas, que o motivo mais evidente que fez com que os alunos repudiassem o ambiente Eureka para o uso na modalidade virtual, foi à preferência pela aula presencial, e também destacasse a necessidade da presença física do professor para que o processo de ensino e aprendizado aconteça.

5.9.3.2 Questão 2

A tabela 13, apresenta as respostas dos acadêmicos em relação à pergunta 2; quais os pontos positivos que você encontrou na realização do módulo sobre Inteligência Emocional na modalidade a distância no ambiente Eureka? Grande parte dos alunos do diurno, 45%, cita que o mais positivo dentre as várias características do Eureka é a flexibilidade, ou seja, 18 alunos conseguiram realizar as atividades propostas nos horários e locais que lhes eram possíveis; apenas dois alunos acharam que o Eureka tem como essência a contribuição no trabalho colaborativo, os quais representam 5% da amostra; e em relação à participação ativa no aprendizado, nove alunos concordaram

que o Eureka consegue promover o aprendizado ativo, equivalendo 22,5% dos sujeitos; ao lado disso, 27,5 % da amostra não encontraram pontos positivos no uso no ambiente virtual, sendo representado por onze alunos.

O período noturno, em relação à pergunta 2, aponta a flexibilidade como um ponto positivo do Eureka, pois 26,7% dos alunos, representados por oito alunos, concordam que o ambiente proporcionou a realização de atividades de maneira flexível em quesito como tempo e espaço. Em relação à colaboração no aprendizado, 10% dos alunos concordam que o ambiente proporciona o trabalho em grupo por meio de suas ferramentas; 16,7% dos sujeitos relatam que o Eureka possibilitou o aprendizado ativo; e grande parte da amostra, 46,6%, não encontrou ponto positivo em relação ao uso do Eureka no processo de aprendizagem. Dentre os alunos que participaram da pesquisa, 25, ou seja, 34,7% não encontraram pontos positivos na realização das atividades por meio do ambiente Eureka; este dado é significativo, visto que o objetivo deste trabalho é verificar a contribuição deste ambiente para a aprendizagem. Porém, mesmo com um grande percentual de aluno que não encontrou pontos positivos no Eureka; grande maioria destes conseguiu adquirir uma aprendizagem significativa sobre o conteúdo proposto neste trabalho, por meio do ambiente; o que evidencia-se um pré-conceito em relação ao Eureka, devido à abordagem conservadora que estes alunos vivenciaram ao longo do curso, quando utilizavam esse ambiente em alguns momentos nas aulas presenciais.

2- Quais os pontos positivos que você encontrou na realização do módulo sobre Inteligência Emocional na modalidade a distância no ambiente Eureka?	Abs. Diurno	Porcentagem em	Abs. Noturno	Porcentagem em
a- Com o ambiente virtual Eureka, consegui estudar e realizar as atividades nos horários e locais que me eram pertinentes.	18	45%	08	26,7%
b- Com o ambiente virtual Eureka consegui trabalhar colaborativamente com os meus colegas.	02	5%	03	10%
c- Com o Eureka, participei ativamente do meu aprendizado.	09	22,5%	05	16,7%
d- Não encontrei pontos positivos no Eureka.	11	27,5%	14	46,6%
Total	40	100%	30	100%

Tabela 13 – Pontos positivos encontrados pelos alunos, em relação ao uso do ambiente virtual Eureka.

Observação: dois alunos do período noturno não responderam esta questão.

Em relação a flexibilidade, os alunos citaram o horário e espaço para a realização das atividades, os quais são o princípio deste ambiente virtual. A seguir estão algumas justificativas dos alunos em relação à flexibilidade;

- *“Fiz as atividades nos horários livres, facilitando o processo”.*
(aluno 14)
- *“Por um lado foi positivo por que a gente fazia nosso próprio horário, um tempinho que tivesse ia lá e realizava a atividade oferecida”.*
(aluno 16)
- *“O ponto positivo do Eureka é o fato de podemos realizar as tarefas no horário mais apropriado a nós.”*(aluno a20)
- *“Sem dúvida é um ponto positivo,pois a matéria pode ser vista e qualquer lugar e em qualquer hora”. (aluno a24)*
- *“Esse é o ponto mais positivo do módulo, consegui em casa estudar o conteúdo, compreende-lo (o que foi até mais fácil em casa) e realizar as atividades.”* (aluno 38)

Os alunos expõem em suas justificativas, que obtiveram uma aprendizagem significativa com o uso do Eureka; como pode-se observar a seguir:

- *“Como os slides estavam fáceis de compreender foi possível participar ativamente; estudar em outros locais pode até ser um ponto positivo, mas creio que em um ambiente de sala de aula, forma as atividades mais fidedignas quando estas atividades ficam” a vontade para ser respondida” surgiu a falta de interesse e muitas vezes esqueci de entrar no Eureka, talvez isso pela falta de costume”. (aluno a28)*
- *“Enfim pude realmente participar de uma aula, lendo e realmente entendendo o assunto”. (aluno a 29)*

- *“Ficou mais fácil de assimilar o conteúdo”. (aluno a37)*

Referente aos alunos que não encontraram pontos positivos em relação ao Eureka, pode-se evidenciar a não adaptação com a modalidade de ensino a distância, a necessidade da presença do docente e principalmente a preferência pela modalidade presencial; como mostra as seguintes justificativas dos alunos:

- *“Na sala de aula pode tirar dúvidas no momento em que ela aparece.”(aluno a13)*
- *“Com o estudo com o Eureka, dava a impressão que era uma obrigação, você tinha data certa para fazer trabalhos, atrapalhando outras atividades diárias.” (aluno 51)*
- *“Falta o professor, dificuldade de feedback, impossibilidade de discussão.”(aluno 15)*
- *“O acesso ao conteúdo foi reduzido, professor distante, falta de tempo. (aluno 68)*
- *“Pois para mim um professor próximo é essencial”. (aluno a19)*
- *“Prefiro a sala de aula”. (aluno a61)*
- *“Os encontros presenciais são muito mais produtivos, pois conta com a participação de todos; e apesar de haver o chat, é mais fácil expressar verbalmente para a maioria das pessoas do que escrevendo.” (aluno a67)*

5.9.2.3 Questão 3

Com a tabela 14, pode-se observar as respostas dos alunos referente a pergunta 3 do questionário, que solicitava aos acadêmicos elegerem as três ferramentas mais utilizadas no processo de aprendizagem; os alunos do período diurno, responderam: o material didático *online*, o plano de trabalho e o arquivo; o material didático foi a ferramenta mais mencionada pelos acadêmicos, sendo que dentre 40 alunos, 28 mencionaram esta ferramenta, representando 70% da amostra; em segundo lugar foi o plano de trabalho com 35% da amostra; e em terceiro lugar encontra-se o arquivo com 27,5%.

As três ferramentas mais utilizadas pelos acadêmicos do período noturno foram: material didático *online*, plano de trabalho e arquivos. O material didático *online* foi o mais mencionado por estes acadêmicos, representando uma porcentagem de 57; em segundo lugar encontra-se o plano de trabalho com 33% e em terceiro lugar está o arquivo representado por 30% da amostra. Como ressignado na tabela 14.

Tabela 14 – Ferramentas do Eureka que mais possibilitaram o aprendizado dos acadêmicos.

Em relação às ferramentas do ambiente Eureka; selecione as três que você acha que mais contribuiu no processo de aprendizagem sobre a temática Inteligência Emocional e Esportes?	Abs.	Porcentagem	Abs.	Porcentagem
	Diurno		Noturno	
<i>Chat</i>	08	20%	4	13%
Fórum	10	25%	6	20%
Correio	1	2,5%	4	13,30%
Arquivo	11	27,5%	9	30,0%
Webgrafia	4	10%	6	20%
Edital	2	5%	3	10%
<i>Links</i>	6	15%	2	7%
Agenda	4	10%	2	7%
Plano de Trabalho	14	35%	10	33%
Contatos	0	0%	0	0%
Material Didático <i>Online</i>	28	70%	17	57%
Total	78	220%	63	210%

Observação: Os dados desta tabela excedem o número da amostra e da porcentagem, em virtude de alguns acadêmicos optarem por mais ferramentas.

As ferramentas apontadas como sendo as que mais contribuíram no processo de aprendizagem, foram selecionadas por auxiliarem na aprendizagem, na acessibilidade e também por proporcionarem organização na realização das atividades.

Portanto, evidencia-se uma maior aceitação dos alunos em relação às ferramentas que auxiliaram pedagogicamente, ou seja, as que possibilitaram e facilitaram o processo de aprendizagem; visto que aproximadamente 70% da amostra total dos alunos, optaram pelo plano de trabalho; que tem a finalidade de contextualizar e informar sobre as temáticas que serão trabalhadas ao longo do curso.

Dentre as ferramentas do Eureka, pode-se destacar também, o material didático, que foi o mais mencionado pela linguagem simples e didática. Por meio das justificativas dos acadêmicos verifica-se que, para se obter êxito na EAD, o docente necessita planejar, organizar, selecionar, refletir sobre os conteúdos; pois estes necessitam ter uma organização lógica para que o aluno almeje o aprendizado;

- *“Plano de trabalho foi importante para a organização da disciplina; e o material didático para facilitar o aprendizado e o correio para tirar dúvidas.” (aluno a8)*

- *“Facilidade de receber e-mail via Eureka; verificação dos conteúdos, verificação das datas de entrega de trabalho”. (aluno a 21)*

- *“Fórum, pois para responder a pergunta era preciso pesquisar e estudar; arquivos, pelos papers que para desenvolvê-lo também tinha que estudar sobre o assunto. E o material didático achei o melhor, pois mostra o conteúdo de uma maneira bem didática , bem boa de estudar.” (aluno a34)*

A facilidade de acesso também foi exibida nas justificativas dos alunos;

- *“Os arquivos, plano de trabalho e material didático, são fácil de acessar, pois basta o aluno ser organizado, disponibilizar um pouco de tempo e pronto.” (aluno18)*

- *“Pois foram os quais tive acesso”. (aluno a63)*

Os alunos também indicaram as ferramentas por proporcionar a aprendizagem;

- *“Estas três ferramentas foram as que eu mais pude aprender sobre a matéria”. (aluno a4)*
- *“Plano de trabalho foi importante para a organização da disciplina; e o material didático para facilitar o aprendizado e o correio para tirar dúvidas”. (aluno a8)*
- *“Fórum: pois respondi e logo tive uma observação da Franciele auxiliando numa futura discussão sobre o tema com ela; Edital: às vezes me esquecia das tarefas e no edital sempre havia um comentário da professora nos lembrando das atividades; Plano de trabalho: sem dúvida ajudou muito no aprendizado”. (aluno a20)*
- *“As três ferramentas selecionadas são, em minha opinião, as mais importantes no processo de aprendizagem, pois estas trazem o conteúdo, trabalhos em cima dos conteúdos e a possibilidade de tirar dúvidas referente a matéria”.(aluno a 24)*

O material didático foi à ferramenta mais evidenciada pelos acadêmicos de Educação Física, na realização das atividades *online*;

- *“Material didático, pois era um material a disposição para conhecermos melhor o assunto; fórum, pois podíamos dar a nossa opinião e saber a dos outros também”. (aluno a9)*
- *“Através do material didático online tive acesso ao texto de forma clara, objetiva e resumida; no fórum pude colocar meu aprendizado sobre o tema”. (aluno a30)*
- *“Fórum, pois para responder a pergunta era preciso pesquisar e estudar; arquivos, pelos papers que para desenvolvê-lo também tinha que*

estudar sobre o assunto. E o material didático achei o melhor, pois mostra o conteúdo de uma maneira bem didática, bem boa de estudar”.(aluno a35)

- *“Dentre os citados os mais importantes foi o material didático online, pois o material é muito direto (claro)”. (aluno a38)*

- *“Atenção especial para o material didático, muito bom mesmo. Extremamente didático excelente”. (aluno 59)*

- *“O material didático foi interessante, pois tinha uma leitura fácil e agradável; nos links na hora de procurar algum para adicionar, acabamos abrindo vários sites, conseqüentemente lendo várias fontes sobre o mesmo tema. Os arquivos são uma maneira fácil para entrega de trabalhos”.(aluno a67)*

A manipulação da ferramenta várias vezes para cumprir uma atividade proposta, também fez com que alguns alunos selecionassem o material didático como sendo a ferramenta que mais contribuiu para o seu processo de aprendizagem; como averiguado nas declarações:

- *“Estas três ferramentas foram as que eu mais utilizei, pois achei o conteúdo ideal para o aprendizado”. (aluno a5)*

- *“Selecionei estas três, pois foram as que mais usei”. (aluno a 13)*

5.9.3.4 Questão 4

Esta questão teve por objetivo analisar a aprendizagem dos alunos por meio do módulo virtual de aprendizagem; esses alunos não tiveram nenhum contato anteriormente com este modelo de material. Com os resultados pode-se verificar a adaptabilidade dos alunos em relação à modalidade *online*.

Tabela 15 – Respostas dos alunos em relação à pergunta 4.

4. Quanto ao módulo de Inteligência Emocional e Esportes:	Abs. Diurno	Porcentage m	Abs. Noturno	Porcentage m
a- Os módulos me auxiliaram pouco nos estudos sobre a Inteligência Emocional.	2	5%	3	10,7%
b- Os módulos me auxiliaram razoavelmente nos estudos sobre a Inteligência Emocional.	21	52,50%	8	28,6%
c- Os módulos me auxiliaram muito nos estudos sobre a Inteligência Emocional.	15	37,50%	10	35,7%
d- Os módulos não me auxiliaram, precisei utilizar outras fontes.	2	5%	7	25%
Total	40	100%	28	100%

Observação: quatro alunos não responderam esta questão.

Com síntese das respostas em relação ao uso dos módulos virtuais de aprendizagem, pode-se verificar que, 37,5% dos alunos do diurno concordaram que os módulos virtuais auxiliaram muito nos estudos, ao passo que, 52,5% acharam que os módulos auxiliaram razoavelmente; e apenas 5% destes disseram que os módulos não auxiliaram no processo de aprendizagem. No período noturno, 35,7% dos alunos concordaram que os módulos auxiliaram muito para a aprendizagem, 28,6% disseram que este modelo de material auxiliou razoavelmente e 25% não se adaptaram ao módulo e buscaram outros meios de obter o conteúdo apresentado nos módulos virtuais.

Os alunos que responderam que o módulo auxiliou razoavelmente nos estudos sobre a Inteligência Emocional, sentiram necessidade de aprofundamento do conteúdo, e também se apresentaram resistentes a modalidade de ensino a distância; como pode se observar nos relatos:

- “O conteúdo era bem sintetizado, precisando procurar em outras fontes”. (aluno a1)

- *“Precisa aprofundar mais o assunto”. (aluno a8)*
- *“Aulas práticas reais, mais o conteúdo através dos arquivos seria melhor prefiro as aulas do que só a distância”. (aluno a22)*
- *“Material bom, porém fica mais fácil tirar dúvidas com o professor ao seu lado, e não com respostas por e-mail”. (aluno a26)*
- *“Pois no meu ponto de vista teria aprendido mais com a modalidade presencial, onde podemos debater e tirar dúvidas escutando os diferentes pontos de vista”. (aluno a30)*
- *“As vezes falta de interesse”.(aluno 40)*
- *“Auxiliou razoavelmente ,pelo fato de me passar um ensino no qual aprendi tendo que estudar sem a presença do professor ou dos colegas de sala”.(aluno 49)*
- *“Não me ajudaram a estudar, porém como já citado não gosto deste método” (aluno 64)*

Os acadêmicos que relataram que o módulo auxiliou muito nos estudos sobre a Inteligência Emocional, enfatizaram que este é de fácil entendimento, o que contribuiu para o aprendizado.

- *“Apesar de não ser um estudo grande, estava disponível , mas foi bem estudado e era bem direto e fácil de entender, me auxiliando para buscar mais caminhos sobre o conteúdo”.(aluno 13)*
- *“Neste caso me auxiliou muito, pois, eu nunca tinha estudado o assunto e como o material era muito chamativo, ilustrado e dava exemplos, ajudou muito”. (aluno 17)*

- “A matéria foi disponibilizada de maneira fácil e simples de assimilar, otimizando o processo de aprendizagem”. (aluno a24)
- “Aprendi bastante sobre Inteligência Emocional e Esportes”. (aluno 33)
- “Pois foram bem explicados, fáceis de entender, além de ser um assunto muito legal para aprender”. (aluno 34)
- “Os módulos eram bem elaborados e diversos”. (aluno a38)

Em relação aos acadêmicos que descreveram que os módulos não auxiliaram nos estudos sobre a Inteligência Emocional, ficou evidenciada a preferência pela modalidade de ensino presencial, ao lado da necessidade de outras fontes de pesquisa além dos módulos de aprendizagem. Como aponta os relatos destes acadêmicos.

- “Prefiro aula presencial, não me sinto motivado online”. (aluno a19)
- “Precisei de ajuda de conteúdos de livros.” (aluno a65)

5.9.3.5 Questão 5

A pergunta 5 do questionário que se refere aos pontos positivos de se utilizar o módulo de aprendizagem *online* sobre a temática Inteligência Emocional e Esportes, mostrou que a flexibilidade foi o ponto positivo mais apontados pelos alunos; ademais, o conteúdo sobre a Inteligência Emocional também foi outro; como ressignado nas descrições:

- *“Por se tratar de um ambiente virtual fica bastante flexível os horários de estudo, podendo andar mais em relação às aulas presenciais. Outro ponto positivo é a realização do estudo no conforto de casa”. (aluno a5)*
- *“Horário flexível, podia ler e reler a matéria quando fosse necessário; estudo em um ambiente calmo. (aluno a8)*
- *“Acredito que o ponto positivo mais forte e a grande gama de estudos online sem ter que sair de casa”. (aluno a 13)*
- *“Poder acessar o Eureka nos horário mais apropriado”. (aluno a20)*
- *“O conteúdo pode ser acessado em qualquer momento em qualquer lugar”. (aluno a24)*
- *“Você pode adequar as atividades, as tarefas , os estudos, com o seu próprio tempo, ou seja, você faz a sua programação” (aluno a36)*
- *“Que a pessoa não precisa ser dirigir até a sala de aula para estudar”. (aluno a49)*

A temática trabalhada no módulo - Inteligência Emocional - também fez com que os alunos elegessem o módulo como um ponto positivo no Eureka.

- *“Usando esse módulo de aprendizagem, tem melhor entendimento sobre o assunto, pois as pessoas tem mais tempo para ler e discutir o assunto”.(aluno a11)*
- *“Apenas poder ver sobre o assunto de uma maneira diferenciada”. (aluno a22)*

- *“O modo como o texto foi explicado, tópicos, desenhos”. (aluno a35)*
- *“É uma temática de fácil compreensão , por isso fica fácil estudar online”.(aluno a55)*
- *“Achei, pelos arquivos propostos pela professora, que este tema não é muito complicado , e é de fácil compreensão , portanto torna-se bom o aprendizado via online”. (aluno a 67)*
- *Outro item citado pelos alunos foi a facilidade de acesso, o qual muitos destes julgaram este item como sendo essencial para o aprendizado;*
- *“Facilidade de acesso, facilidade para aprender.” (aluno a4)*
- *“Acesso rápido, módulo prático.” (aluno a54)*

Pode-se verificar por meio das opiniões dos alunos, que a flexibilidade, que é o grande objetivo da educação a distância, foi contemplada pelo ambiente virtual de aprendizagem Eureka.

Entre os relatos realizados, os alunos que não encontraram pontos positivos em relação a realização do módulo virtual, destaca-se a preferência pela modalidade presencial, o que fez com que tivessem resistência na realização do módulo virtual; e também ficou evidenciada a necessidade da presença do professor principalmente para exigir a realização das atividades; isto mostra que os alunos precisam desenvolver autonomia para a realização dos estudos.

- *“Não achei a melhor forma de aprendizado.” (aluno a3)*
- *“Na minha opinião, não achei pontos positivos, pois na universidade que o estudo é possível de passar todo o conteúdo que foi passado online também em sala de aula”. (aluno a17)*

- *“Acredito que existem vários pontos positivos, mas para que funcionem é preciso uma cobrança maior e o professor lembrar que existem atividades para fazer, pois se não a matéria fica “de lado”.”. (aluno 70)*

5.9.3.6 Questão 6

Em relação a pergunta 6 , que se refere aos pontos negativos em se utilizar o módulo de aprendizagem *online* sobre a temática Inteligência Emocional e Esportes; fica exposto a necessidade da presença do professor, a qual é herdada do ensino tradicional no qual o professor é o centro do processo de ensino; os acadêmicos solicitaram uma maior interação entre professor e aluno e entre aluno e aluno. A preferência pelo ensino presencial também ficou evidenciada nas descrições dos alunos; a falta de organização e de autonomia também está relatada em algumas justificativas, mostrando que estes acadêmicos não estão adaptados com esta modalidade; além disso, alguns alunos apontaram como negativo o sistema operacional.

A seguir encontram-se alguns relatos dos acadêmicos que questionaram a interação no ambiente virtual de aprendizagem;

- *“A falta de intervenção entre aluno e professor” (aluno a3)*
- *“A falta de explicação virtual por parte de um professor”. (aluno a5)*
- *“Acho que a interação; professor fica muito distante do aluno” (aluno 16)*
- *“Distância entre professor e aluno, falta de um espaço que estimule a aprendizagem (aluno 64)*

A ausência do professor presencialmente também foi um colocado como sendo um ponto negativo no ambiente virtual de aprendizagem;

- *“A falta do professor, também o horário livre pode ser ruim, pois muitas vezes falta compromisso”. (aluno a2)*
- *“Não ter um professor supervisionando e respondendo as dúvidas”. (aluno a13)*
- *“Falta do professor para tirar as dúvidas, falta de informação auditiva.” (aluno a15)*
- *“Não há a presença do professor para tirar possíveis dúvidas no momento.” (aluno a24)*
- *“Por não ter auxílio e explicação do professor.” (aluno a49)*
- *“Professor ausente para esclarecimento de dúvidas, acesso restrito ao conteúdo, pouco flexibilidade no manuseio do conteúdo.” (aluno a68)*
- *“O ponto principal é que se torna desestimulante, pois é o professor que coloca o "saber" no conteúdo, sem a cobrança acho que desvaloriza a matéria.” (aluno 70)*

A preferência pelo ensino presencial está presente em algumas justificativas dos alunos:

- *“Que não temos a mesma liberdade de ser discutido com os colegas e mesmo com o professor.”(aluno 11)*
- *“Poderia ter um conteúdo mais amplo, passando em aula presencial.” (aluno 14)*
- *“O pessoal não leva a sério; quando se tem dúvidas se leva muito mais tempo para esclarecê-las do que pessoalmente, depende muito de*

interpretação com a aula presencial pode se aproveitar e aprender muito mais com o conhecimento do professor”. (aluno a17)

- *“Ter muitas coisas para fazer no mesmo dia, não dando tempo de fazer os papers com tanta calma como se faria se fosse numa aula presencial, pois não tendo tenho tempo disponível para ficar no computador”. (aluno a34)*

Em relação ao sistema, alguns alunos apresentaram este item como um fator negativo; como apresenta as descrições dos alunos:

- *“Complicado o sistema operacional.” (aluno 45)*
- *“Otimizar a utilização do mesmo.” (aluno 47)*
- *“A internet que não funciona.” (aluno a61)*

5.9.3.7 Questão 7

Na pergunta 7, foram registradas as opiniões nos alunos que podem ajudar a melhorar o ambiente Eureka; alguns destes fizeram colocações como a inserção de uma *webcam* e também a utilização de teleconferência.

- *“Teleconferência.” (aluno a1)*
- *“Talvez uma webcam”. (aluno a28)*
- *“Para funcionar tem que haver uma teleconferência para entrar em contato com o professor para haver uma maior cobrança”. (aluno a70)*

Ademais, pode ser verificado por meio das justificativas, que os alunos solicitaram o aprimoramento de algumas ferramentas em especial o *chat*; pois com os relatos pode-se constatar que muitos destes gostaram desta ferramenta, mas, indagaram

a organização pedagógica, sugeriram grupos com menor número de integrantes e também o aprimoramento na parte operacional; como descrita nas justificativas seguintes:

- *“Chat com menos pessoas ou apenas a utilização do fórum”.* (aluno a4)
- *“Acrescentar na aula do chat três grupos, por exemplo, para haver uma maior concepção do estudo”.* (aluno a6)
- *“Fazer um chat com menores grupos para ficar mais organizado.”* (aluno a9)
- *“Que em relação ao chat cada pessoa poderia responder as perguntas individualmente para a professora.”* (aluno a11)
- *“Se for utilizado o chat para a discussão do conteúdo; dividir a turma em pelo menos três grupos, para que a discussão seja melhor.”*(aluno 24)
- *“Deveria não ter o chat com muitas pessoas, no máximo cinco pessoas e deveria ser mais rápido; e ter mais coisas no material didático.”* (aluno a35)

O quesito acessibilidade também foi questionado pelos alunos, assim como alguns destes, sugeriram que o Eureka fosse mais simples e dinâmico;

- *“Maior facilidade de acesso”.* (aluno 23)
- *“Ser mais dinâmico e nos horários de pico da internet ele não travar; pois em alguns horários é impossível entrar no Eureka, e não é tão rápido o chat quanto outro disponível na internet.”* (aluno a25)

- *“O sistema ser mais simples”. (aluno a12)*
- *“Para acessar o conteúdo deveria ser mais fácil e simples, e muito confuso”.(aluno a17)*
- *“Deveria ser de mais fácil acesso o ambiente virtual Eureka.” (aluno 40)*
- *“Torná-lo mais prático.” (aluno a47)*
- *“Ser mais simples.” (aluno52)*
- *“Melhorar o chat, que é muito lento e vive dando erro; desde o 1º período ser ensinado como usar o Eureka.” (aluno a30)*

“Chat com menos pessoas ou apenas a utilização do fórum.” (aluno a4)

Ainda na questão 7, pode –se verificar nos relatos dos alunos, a preferência pela modalidade de ensino presencial.

- *“Na verdade eu prefiro a aula presencial, pois fica mais fácil para tirar dúvidas, então não sei exatamente o que pode ser mudado; talvez o chat ser dividido em grupos.”(aluno a20)*
- *“Aulas presenciais são mais satisfatórias”. (aluno a38)*
- *“A ferramenta é fácil de entender, porém, isso só deveria ser adotado apenas por aqueles alunos que optam pela modalidade a distância e não para cursos presenciais”.(aluno a68)*
- *“Não concordo com esse tipo de estudo, para o aluno aprender tem que ter um professor presente”. (aluno a69)*

5.9.3.8 Questão 8

Conforme as justificativas da pergunta 8, na qual os alunos relataram as suas dificuldades em relação a modalidade a distancia; fica evidenciado que a grande maioria dos acadêmicos obtive dificuldades em relação ao tempo para a realização das atividades, o que mostra que grande parte destes não possuem organização para estudar na modalidade a distância. Outra dificuldade encontrada é a necessidade da presença do professor presencialmente, que está corroborado com a preferência pelo ensino presencial; outra dificuldade está relacionada com a temática sobre Inteligência Emocional.

O sistema também foi apresentado como uma barreira para os acadêmicos, assim como a dificuldade de concentração nas atividades realizadas no computador; outra dificuldade encontrada pelos alunos foi a ausência de ferramentas como computador e internet.

- *“Por não gostar de mexer no computador, não tenho paciência de entrar no simples Eureka; mas não concordo com o ensino a distância.”(aluno 21)*

- *“Prefiro atividades em sala de aula, talvez porque em toda a minha vida, sempre tive aula em sala, creio que para isso acontecer deve ser feito desde criança.” (aluno 28)*

- *“Sou contra ao ensino a distância.” (aluno 48)*

- *“Na minha opinião o aprendizado é mais fraco, pois se tem dúvidas no momento fica na dúvida, depene muito da interpretação e conhecimento do aluno.”(aluno 50)*

- *“Não tenho interesse nesse tipo de ensino; prefiro contato direto com o professor.” (aluno 68)*

A dificuldade em relação a matéria se concentra no entendimento da temática sobre Inteligência Emocional e na realização das atividades propostas;

- *“Dúvidas em relação a matéria.” (aluno 8)*
- *“As vezes não entendia o que era perguntado no tema do trabalho.” (aluno 9)*
- *“Dificuldade de aprendizagem, dúvidas, explicação professor e aluno; interpretação, o professor tem que transmitir a matéria com sentimento, convencer o aluno e não apenas ler; então não precisa mais de colégios e nem de faculdade.”(aluno 69)*
- *“Pouco uso do computador, falta de interesse pela matéria, pois não havia informações e acabava deixando a matéria em segundo plano.” (aluno 70)*
- *“A dificuldade mais enfatizada nos relatos foi a falta de tempo para a realização das atividades.”*
- *“Senti dificuldades quanto ao tempo apenas.” (aluno 14)*
- *“Muitas vezes por não ter um compromisso com o horário e ter outras coisas para fazer em outro horário, como trabalhar, torna-se difícil o acesso as atividades.”(aluno 24P)*
- *“A quantidade de atividades a serem feitas num mesmo dia; em aula presencial você faz na hora e pronto. Mas no computador é preciso de mais tempo livre, que nunca é muito, e final de semana não conta, um paper por semana seria de bom tamanho.”(aluno 34)*
- *“Não tenho tempo suficiente disponível para estar no computador
“(aluno 35)*

- *“As vezes eu não tenho muito tempo para me programar, então deixava tudo para a última hora.” (aluno 36)*

- *“Tempo e paciência.” (aluno 46)*

A concentração para ler o objeto de aprendizagem, realizar as atividades no computador, e a falta de motivação, foram apontadas como dificuldades para alunos;

- *“Concentração; não consigo ficar focada somente a atividade, pois no computador mesmo nas músicas e outras ferramentas.” (aluno a20)*

- *“É difícil se concentrar apenas no Eureka, quando você esta em casa.” (aluno a30)*

- *“Em se concentrar apenas no Eureka”. (aluno 31)*

- *“Falta motivação.” (aluno 58)*

- *“Motivação para realizar as tarefas”. (aluno 63)*

Ainda com a pergunta 8, evidenciou-se a necessidade de alguns alunos de ouvir a matéria para que a aprendizagem ocorra;

- *“Tenho inteligência auditiva, por isso tive várias dificuldades. (aluno a1)*

- *“Preciso ouvir.” (aluno a15).*

5.9.4 Resultados da entrevista realizada com o professor da disciplina

5.9.4.1 Questão 1 da Entrevista

A primeira pergunta realizada para o professor da disciplina foi: você acha que as ferramentas disponíveis no Eureka possibilitam a inserção da modalidade de ensino totalmente a distância, por quê? As perguntas estão relacionadas com o ensino a distância com ênfase na portaria dos 20%.

Nesta pergunta, o docente respondeu que não; para obter tal resposta, levou em consideração a importância do contato entre professor e aluno para conduzir a aula em direção das situações problemas trazida pelos alunos por meio do seu cotidiano, e também o fluxo de trabalho dos docentes da instituição, que é muito grande e não resta tempo para a condução de uma aula a distância.

Como comenta o professor, no presencial a aula se conduz por meio das necessidades e interesse dos alunos; as ferramentas do Eureka propiciam isto, mas de uma maneira restrita. Como pode verificar-se nos relatos:

- *“Essa questão da relação professor aluno, eu acho que não há ferramenta no Eureka que propicie o contato direto, assim como a mudança de rumo da aula, os exemplos, as dúvidas, a relação com o cotidiano do aluno, o link com a realidade do aluno, do mercado profissional que ele atua, ou que irá atuar. Eu acho particularmente na visão do professor que por mais que tenha o chat, o link os fóruns e as demais ferramentas, eu acho que o ensino fica engessado”.* (Professor)

Outra questão imposta pelo docente foi o tempo e a organização que o Eureka exige para que o aprendizado seja interativo. A exiguidade de tempo que os docentes da instituição possuem em virtude do grande número de aula, não permite que estes permaneçam no computador respondendo aos *e-mails*, as dúvidas dos alunos e ainda, construir um material didático. Como resignado nas falas do docente:

- *Na realidade atual da PUC, diante da carga horários que os docentes possuem; eu diria que os professores não têm condições de mediar um curso totalmente a distância.*
- *“Demanda certo tempo para a preparação; é muito complicada a preparação dos módulos, não são fáceis; você já passou por isso,*

sabe como é. Às vezes o Eureka não está no ar e tem uma série de outros fatores que implicam na dificuldade da gente poder usar as ferramentas. Definitivamente, mesmo você conhecendo eu acho que ainda tem fatores limitantes. Não estou sendo resistente, pois, eu acho que o futuro é este mesmo, não é uma resistência minha, mas pela realidade que eu tenho que eu vivencio. Eu ainda acho complicado o ensino a distância.” (Professor)

Como pode-se verificar, o que fez com que o professor não concorde que as ferramentas do Eureka possibilitasse a inserção da modalidade *online*, foi a necessidade do contato face a face, de tempo, para que os conteúdos possam ser introduzido na vida pessoal e profissional. O professor nesta mesma questão, citou a limitação da formação dos professores como sendo um dos motivos que o ensino a distância não possa ser introduzido na instituição.

- *“Tenho certeza absoluta que a maioria dos professores não tem domínio das ferramentas do Eureka, mesmo os docentes que participam de cursos de capacitação”. (professor).*

5.9.4.2 Questão 2 da Entrevista

Em relação à segunda pergunta ao docente; o que você acha que pode ser mudado ou acrescido no Eureka para que seja realizado o ensino totalmente a distância.

Nesta questão, o professor se mostrou muito satisfeito com o ambiente de aprendizado Eureka, para este, não é de uma mudança que o Eureka precisa, mas sim, de aprimoramento no sistema educacional como um todo. Em relação às ferramentas, este questionou o *chat*, o qual pode ser aprimorado, pois considera a ferramenta lenta e, além disso, questiona a maneira como ela esta disposta, que faz com que os docentes percam a linha de raciocínio no momento de responder as indagações dos alunos. O professor comenta na possibilidade da inserção de uma teleconferência para aprimorar o ambiente.

- *“Responder tudo via chat a gente perde muito a linha de pensamento; às vezes, a gente se perde nisso porque você tem que escrever palavras, então agente se perde. Se tivesse de repente uma possibilidade da pergunta ser via chat, mas, a resposta tivesse uma janelinha aberta que eu respondesse pra todos que é como a gente faz em sala de aula talvez desse mais certo; tipo uma teleconferência. Não que de repente eu precisasse ver os alunos, mas, os alunos que estão na sala de aula virtual pudessem ver o professor. A pergunta poderia vir via chat, só que eu responderia verbalmente, porque acho que na hora de colocar no papel de maneira rápida, a gente acaba perdendo a linha de pensamento, a linha de raciocínio da resposta”. (Professor)*
- *O Eureka não é uma ferramenta ruim; mas eu acho que poderia ser aprimorado no sentido do docente avaliar se a aprendizagem está realmente acontecendo.*

O professor durante a entrevista comenta a necessidade de uma formação tanto para professor quanto para aluno; pois na instituição os acadêmicos se encontram resistentes ao uso das ferramentas do Eureka e necessitam da presença do professor para que a aprendizagem ocorra. O professor ainda comenta, que alunos quando iniciam na universidade se encontram muito dependentes e sem autonomia, o que faz com que não se adaptem com a modalidade a distância; ademais, salienta que isto é algo cultural, uma herança do ensino tradicional.

- *“Pra substituir cem por cento a aula eu ainda acho que falta, não só em relação às ferramenta do Eureka,mas também em relação ao próprio aluno”. (Professor)*
- *“Falta formação, tanto para o aluno quanto para professor, porém, o aluno no seu cotidiano, tem uma vivência de ferramentas online como webcam, msn; eu sempre questiono os meus alunos, como que eles ficam horas no computador conversando no msn e no contexto educacional não se adaptam com as ferramentas online. Em minha opinião, esta rejeição de alguns alunos*

pelas ferramentas online, é resultado do próprio sistema educacional, como por exemplo, no ensino fundamental e médio, os alunos não utilizam as ferramentas virtuais, e entram na universidade preso ao sistema de ensino por apostila. Imagine fazer com que estes alunos aceitem a ideia de aprender com um professor virtual. Esta herança no ensino presencial faz com que os alunos não considerem o ensino online como aula. Mas isto, não é culpa da ferramenta”.
(Professor)

5.9.4.3 Questão 3 da Entrevista

Na Pergunta 3, em relação a aprendizagem dos alunos você acha que estes conseguiram ter uma aprendizagem significativa sobre o conteúdo Inteligência Emocional; o docente concordou que os alunos obtiveram uma aprendizagem significativa do conteúdo por meio da utilização dos objetos de aprendizagem, para tal conclusão, este utilizou como instrumento de avaliação uma prova sobre a temática proposta nos módulos *online*; na qual, grande parte dos alunos obteve boas notas; e também realizou conversas presenciais.

- *“Aparentemente acho que sim; eles conseguiram captar o conteúdo pela leitura, pelo chat, pelas informações que foram passadas; e com o resultado da prova.”* (Professor)
- *“Ao realizar uma prova sobre o conteúdo trabalhado no módulo online, muitos alunos acertaram as questões. Por meio das respostas, pude observar que houve retenção do conteúdo.”* (Professor)

5.9.4.4 Questão 4 da Entrevista

Em relação à pergunta 4, a qual indagava ao docente, se os alunos estão preparados para aprender por meio da modalidade de ensino virtual.

O docente disse que não; exemplificando a respostas com argumentos como a resistência do aluno em utilizar ferramentas virtuais no contexto educacional, mesmo que no seu cotidiano este as manipula muito bem; também enfatiza a necessidade que os alunos têm de estar na presença do professor para aprender, e relatou alguns casos dentro da instituição, como aula fora do âmbito da sala de aula não é considerada aula, na visão dos acadêmicos, e ainda relatou que alguns alunos não entendem a modalidade a distância como aula.

Outro dado importante que o docente apresenta é em relação ao MATICE, este cita que os alunos comentam que este programa de dependência é fácil de concluir, e vêem este ensino como uma “matação”.

Na opinião do docente, os 50% dos alunos MATICE, tem o desempenho 50% menor do que na sala de aula presencial; para este, isto deve-se aos alunos associam as ferramentas virtuais com diversão e isso acarreta com que estes não compreendam o ensino virtual como fidedigno.

- *“Absolutamente não.” (Professor)*

- *“Os alunos entram na universidade com um grande domínio das ferramentas online de interação; mas possui rejeição em relação ao estudo a distância. Acho que é uma herança do ensino presencial; para o aluno o professor tem que estar em sala de aula e não no Eureka.*

- *“Os alunos têm aquela cultura de que o virtual é “matação” (Professor)*

- *“Acredito que os alunos associam as ferramentas online com diversão; e em virtude disso, não conseguem entender o ensino online como um meio de adquirir uma aprendizagem efetiva.” (Professor)*

5.9.4.5 Questão 5 da Entrevista

Na pergunta 5, o módulo construído sobre Inteligência Emocional e Esportes, contemplou a objetivo da disciplina , sobre o conteúdo Inteligência Emocional?

Para o professor o objeto de aprendizagem construído no Eureka, contemplou o objetivo geral da disciplina, salientando que este foi muito bem estruturado; pois não ficou apenas direcionada para o conteúdo Inteligência Emocional, mas corroborou com outros conteúdos da disciplina de Psicologia do Esporte; Para este, o módulo *online* cumpriu a sua finalidade deixando de ser apenas um elemento construído para a análise de dados, ficando voltado para propiciar uma aprendizagem significativa.

- *“Inteligência Emocional hoje em dia, essa capacidade de ler as próprias emoções e entender as emoções dos outros, no meio esportivo é fortíssimo. O conteúdo que foi colocado dentro do objeto de aprendizagem foi muito legal, pois, não focou somente o que é a Inteligência Emocional ou as formas de manifestação ou as características da pessoa que possui a Inteligência Emocional; mas fez links com outros conteúdos que foram trabalhados dentro disciplina”. (Professor)*

- *“O módulo sobre Inteligência Emocional não ficou isolado, conseguiu fazer relação com todos os outros tópicos que foram abordados presencialmente; então eu acho que contemplou cem por cento o objetivo da disciplina.”*

Ao final da entrevista, questionou-se ao docente se futuramente a disciplina de Psicologia do Esporte poderá ser ofertada totalmente a distância; este chegou a conclusão que sim, desde que os professores tenham uma formação para atuar com a educação a distância e principalmente tempo para manipular as ferramentas e construir o seu material didático *online*; ainda deixa claro a questão tempo na educação a distância é primordial para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra.

Durante a entrevista, o docente complementa as suas respostas afirmando que se houver uma tríade, ou seja, um ambiente que propicie aprendizagem e acima de tudo a interatividade entre o professor e o aluno; que os alunos adentrem na universidade

sabendo utilizar as ferramentas, mas que principalmente não seja resistente a modalidade a distância, tendo uma maior autonomia, a disciplina de Psicologia do Esporte assim como outras disciplinas de cunho teórico podem de fato ser a distância.

- *“Eu acho que sim; mas é claro que, se a gente conseguir fazer com que o professor, tenha uma capacitação e tempo, porque isto requer tempo. Se o professor tiver capacitação, tiver organização, disponibilidade e a cabeça aberta; hoje em dia tem que ter a cabeça aberta, eu acho que o futuro da educação não é questão aceitar ou não aceitar criticar ou não critica, está aí e vai vir cada vez com mais força. É uma nova sociedade quer dizer uma sociedade tecnológica”. (Professor)*

- *“Eu acho que é possível sim, mas se tiver essa tríade formada, o ambiente propicie uma interação boa entre professor e o aluno, que os alunos já entrem na universidade com uma experiência com as ferramentas online, e com a cabeça preparada pra isso; com a cabeça preparada no sentido que ele consiga entender que o ambiente virtual é uma ferramenta de ensino e que ele vai aprender com aquilo, desde que tenha disponibilidade, organização, autonomia; entender que ele faz parte do processo de ensino e aprendizagem, que o ensino não é somente transmissão de informação, que ele tem estudar, correr atrás das informações, tem que aprender com outras fontes e não só depender do professor; e para isso o aluno tem que ter autonomia, disciplina, organização, compreender que as ferramentas virtuais pode fornecer um bom nível de aprendizado. Então é o professor, o aluno e a ferramenta, se tiver estas três, não no momento, mas eu acho que futuramente, tudo está caminhando cada vez mais para que isso ocorra realmente.” (Professor)*

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O ambiente virtual de aprendizagem da PUCPR, o Eureka, surgiu em 1999 com o propósito de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos, utilizando para tal ferramentas virtuais de aprendizagem.

A princípio, o Eureka era utilizado para subsidiar as aulas presenciais, possibilitando aos docentes superar os paradigmas tradicionais do ensino. Com essa plataforma a aprendizagem colaborativa tornou-se possível por meio de ferramentas como o fórum, chat, correio e arquivo.

Porém, com as exigências da Sociedade Tecnológica que influencia diretamente a educação, o Eureka, além de contribuir para o aprimoramento do ensino, teve que acolher a modalidade de ensino a distância. Para abranger esta modalidade, foi desenvolvida no próprio ambiente a funcionalidade SAAW, que permite ao docente construir objetos de aprendizagem *online* na e para a PUCPR. A modalidade de ensino a distância já é realizada em algumas disciplinas nos cursos da PUCPR, assim como a modalidade híbrida.

Este trabalho buscou verificar se o Eureka possui estrutura para subsidiar a modalidade híbrida de ensino, que compreende realizar 20% da carga horária do curso em regime de estudo a distância.

Com a realização de atividades *online*, por meio do Eureka, os setenta e dois acadêmicos do 7º Período de Educação Física da PUCPR, que fizeram parte da amostra deste trabalho, mostraram-se resistentes ao ensino a distância; eles preferem a modalidade presencial e necessitam da presença física do professor.

Com as respostas obtidas por meio do questionário, esses alunos demonstraram falta de autonomia nos estudos. E mesmo muitos destes possuindo computador com acesso a internet banda larga e uma média de uso de duas horas diárias, ingressam na universidade com uma visão tradicional do ensino, na qual, para aprender, o professor e o aluno precisam estar presencialmente juntos - uma herança da formação básica.

Outro fato que comprova a herança tradicional no modo de aprender dos alunos é a opção pelo material impresso para estudar; aproximadamente 90% da amostra prefere o material impresso, justificando que nele é possível fazer anotações, grifar, destacar; e ainda, os alunos não conseguem grau de concentração para estudar no computador. O professor da disciplina na qual foi aplicada a pesquisa, comenta que a

falta de concentração para estudar no computador é uma consequência do uso da ferramenta apenas para atividades recreativas, o que faz com que os alunos não consigam entender que a aprendizagem possa ocorrer por meio do computador.

Em relação ao uso das ferramentas, os alunos em sua grande maioria não sentiram dificuldades e conseguiram usufruir da flexibilidade de tempo e horário. Ademais, os alunos elencaram o material didático *online*, o arquivo e o plano de trabalho, sendo as ferramentas que mais possibilitam o ensino a distância. Eles sugeriram o melhoramento da ferramenta *chat* e a possibilidade de aulas por teleconferência. As ferramentas apontadas pelos alunos foram as de cunho pedagógico; isso evidencia a necessidade que estes alunos possuem de ferramentas que propiciem a organização dos estudos e, acima de tudo, que facilitem a aprendizagem. Com este fato, pode-se concluir que os acadêmicos não anularam a utilização do Eureka, mas fazem opção por ferramentas que, além de inovação, ofereçam uma aprendizagem facilitada e significativa.

Dado que deve ser levado em consideração neste trabalho é o fato de 34% da amostra total da pesquisa não encontrar pontos positivos na utilização das ferramentas do Eureka; porém, deve-se considerar também que 34% dos alunos concluíram que os módulos virtuais de aprendizagem auxiliaram muito nos estudos sobre Inteligência Emocional. Isto evidencia a importância de uma aula bem estruturada no ambiente *online* de aprendizagem, assim como a participação constante do professor neste processo.

O objeto de aprendizagem construído por meio da funcionalidade SAAW do Eureka teve uma grande aceitação pelos discentes, pois estes conseguiram aprender de forma significativa e motivadora o conteúdo sobre Inteligência Emocional, que foi proposto neste trabalho. Isso mostra que os alunos adquirem aprendizagem na modalidade a distância por meio do ambiente Eureka; o que de fato faz a diferença neste aprendizado é maneira como o conteúdo é planejado e estruturado.

O Eureka, de acordo com os dados obtidos neste trabalho, possui uma estrutura que propicia curso a distância e contempla os objetivos desta modalidade, que são: flexibilidade de tempo e espaço. O que dificulta o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade é o paradigma tradicional de ensino que ainda está presente no cotidiano dos alunos, que faz com que estes não considerem esta modalidade como um meio fidedigno para aprender.

Os alunos precisam ser encorajados a aprender no modelo de ensino *online* e, para isto, os docentes precisam estar preparados para promover um aprendizado significativo. O preconceito que alguns alunos apresentaram em relação ao uso das ferramentas do ambiente Eureka está relacionado à abordagem conservadora adotada por alguns professores da instituição, pois há docentes que utilizam o ambiente apenas para inserir textos, fazendo mau uso das ferramentas; gerando uma resistência na utilização do ambiente.

Silva (2006) evidencia uma formação para os professores que irão atuar na EAD, pois, de acordo com este mesmo autor, a modalidade *online* não é uma simples transposição de metodologias utilizadas no presencial para o virtual; é preciso que os docentes aprimorem as suas práticas e conheçam as potencialidades das ferramentas a fim de não subutilizá-las. Torres e Fialho (2009) comentam que o docente deve incentivar o aluno a aprender por meios do uso de tecnologias.

Os discentes em seus relatos almejam no Eureka aulas planejadas e estruturadas, com atividades inovadoras; ademais é visível a necessidades que eles possuem em relação à participação do docente na realização das atividades. Isso mostra que os alunos valorizam a presença do professor e se sentem mais seguros quando este participa ativamente do processo de aprendizagem. Assim, a mediação do docente na modalidade a distância se mostra indispensável, sendo fundamental para garantir o sucesso do curso.

Porém, para que o docente participe ativamente das atividades *online* do Eureka e construa objetos de aprendizagem interativos para serem utilizados em suas aulas presenciais e *online*, é necessário que a universidade forneça condições. O docente da disciplina na qual foi realizado este trabalho comentou que o fator limitante para o uso do ambiente Eureka é o tempo; a universidade não disponibiliza aos docentes horas-aula para que estes planejem e construam matérias *online* e, principalmente, não disponibilizam tempo para leitura de *e-mails*, participação em *chats*, fóruns. Com isso, o resultado é o pouco uso das ferramentas virtuais, limitando-se à mera inserção de textos, e sem que os docentes participem efetivamente do processo de ensino e aprendizagem.

A participação do docente nas atividades virtuais torna-se algo caro para a universidade, fazendo com que esta prefira investir no ensino presencial e deixe a modalidade a distância em segundo plano. Enquanto não houver incentivo para que o docente utilize o Eureka, as aulas *online* serão rejeitadas pelos alunos; não pelo uso das ferramentas, mas essencialmente pela abordagem conservadora que é utilizada.

O estilo de aprendizagem é um fator que influencia a maneira como os alunos gostam de aprender; na amostra deste trabalho, os estilos de aprendizagem predominante foram o reflexivo e ativo. Isso significa que os acadêmicos de Educação Física que possuem como característica o perfil ativo de aprendizagem são flexíveis em relação a aprender e experimentar algo novo e não são resistentes a situações inovadoras, destacando-se pela aptidão de trabalhar em grupo. O estilo reflexivo, o qual foi mais evidenciado dentre os acadêmicos, é representado por alunos que analisam criticamente uma situação para depois tomar uma decisão. No período noturno, também ficou evidenciado o estilo pragmático entre os alunos, estes na maioria das vezes apresentam uma aprendizagem significativa quando coloca em prática a teoria ensinada.

Este trabalho constata que:

- O Eureka é uma ambiente virtual da PUCPR, que por meio de suas ferramentas possibilita a inserção da educação a distância na instituição, assim como a modalidade híbrida.
- Os acadêmicos mesmo estando familiarizados com as ferramentas digitais têm dificuldades com o ensino a distância; dificuldades estas que podem ser sanadas com uma preparação dos docentes desde o início do curso.
- Embora o Eureka esteja presente desde 1999 na PUCPR, muitos alunos desconhecem algumas ferramentas ou até mesmo nunca acessaram este ambiente.
- O SAAW exige muito no quesito tempo dos professores, que se torna um fator limitante para a construção de materiais de aprendizagem *online*.
- A necessidade de uma formação tanto para os professores aprenderem a trabalhar com o ensino a distância dentro da instituição, quanto para construir os seus próprios materiais didáticos *online*.
- O Eureka deve ser aprimorado no sentido de ampliar a interatividade dos alunos, principalmente dos iniciantes que se sentem sozinhos no ensino a distância.
- O Eureka está estruturado de maneira que pode subsidiar a Portaria n.º 4.059/2004 (20%) outorgada pelo MEC.
- A modalidade a distância foi uma experiência inovadora para os acadêmicos do curso de Educação Física; o qual mostrou que deve-se implantar uma cultura de utilização do ambiente Eureka dentro da instituição, visto que

alunos em etapa de conclusão nunca haviam acessado o ambiente e por consequência obtiveram dificuldades na manipulação das ferramentas.

- A resistência a modalidade a distância e ao uso de ambientes virtuais de aprendizagem, está aliada ao inadequado das ferramentas virtuais e a utilização de uma abordagem conservadora na elaboração dos cursos a distância.

De uma maneira geral, adaptados ou não com a modalidade de ensino a distância, os alunos conseguiram adquirir uma aprendizagem significativa, por meio dos módulos virtuais e pelas atividades *online* tanto síncrona quanto assíncrona proposta no ambiente.

Com a realização deste trabalho ficou evidenciada a necessidade da aplicação de outras atividades *online* nas disciplinas do curso de Educação Física; e que também seja implantado uma cultura de utilização do Eureka para os alunos, mas acima de tudo para os docentes, pois é por meio destes que os discentes vão conhecer e utilizar o ambiente.

São visíveis as possibilidades de mudança na maneira de ensinar e aprender diante do ambiente virtual de aprendizagem, mas, para tal, são necessários dedicação e trabalho, tanto para os docentes, que necessitam remodelar as suas práticas, quanto para os alunos, que precisam estar dispostos a aceitar o novo.

Com os resultados obtidos, é possível realizar algumas recomendações:

- O desenvolvimento de uma formação de professores, para a utilização tecnologias de informação e comunicação, em especial, uma formação voltada para ensino subsidiado pelos objetos de aprendizagem; visto que este ferramenta facilita e potencializa a aprendizagem quando bem utilizada.
- A continuidade da pesquisa, com materiais complementares e novas turmas, pois este trabalho foi pioneiro no curso de Educação Física da PUCPR; este poderia ser aplicado nos diferentes períodos deste curso.
- Com a Portaria n.º 4.059/2004 (20%), a PUCPR poderia possibilitar que os alunos realizassem nos primeiros períodos uma disciplina a distância, levando-os a vivenciar tanto a modalidade de ensino a distância quanto as ferramentas e funcionalidades do Eureka.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A.F; VICARI, R.M. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vigotsky. In: MARCO. S. Educação on-line. 2. Ed.São Paulo: Loyola, 2006.

ANDRÉ, M.(org). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ANDREOLI,F.N et al. **SAWW: Objetos de Aprendizaje Aplicados a La Educación , Salud Y Medio Ambiente**. Disponível em:< <http://www.fundacion-barcelo.com.ar/cread/Expositores/Lupion%20Torres-Lupion%20Torres-Nadai%20Andreoli-Vitorio%20Andreoli-Weber.pdf> > Acesso em : 04.abril.2009.

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexão de Professores**. Lisboa: Porto, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed,2001.

ALMEIDA, M.E.B. **Educação a Distância na Internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>> Acesso em: 11. fev. 2009.

_____. **Educação a Distância, Design Educacional e Redes de Significados**. Disponível em:<<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/principal/conteudo.asp?id=2316> - 39k - >.Acesso em: 11.fev.2009.

_____. **Educação, ambientes virtuais e interatividade**. IN. SILVA. M.(Org) Educação *online*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

ARNOLD, E,B,T. Planejamento em Educação a Distância. IN: GIUSTA; A da Silva; FRANCO; I. M (org). **Educação a Distância** : uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

BARROS, Daniela. **A Teoria dos Estilos de Aprendizagem e o uso das Tecnologias no processo Educativo.** Disponível em: <<http://labspace.open.uk/mod/resouce/view.php?id=348605>> Acesso: 06.02.2010.

BEHAR, P.A. **Objeto de Aprendizagem Integrando uma plataforma de Educação a Distância: aplicação do COMVIA na UFRGS.** Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4gPatricia.pdf>. Acesso em : 30. Mar. 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas da Complexidade: Metodologia de Projetos, Contratos Didáticos e Portfólios.** Petrópolis,RJ: Vozes, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica.** 2.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. JOSÉ, Eliane Maria Age. **Aprendizagem por Projetos e os Contratos Didáticos.** Revista Diálogo Educacional,v2, n3, jan/jun 2001. Disponível em:<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=724&dd99=view>>Acesso em: 14 jun. 2006.

BEHRENS, M.A. Projetos de Aprendizagem Colaborativa Num Paradigma Emergente. IN: MORAN; MASETTO;BEHRENS. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 5.ed. São Paulo:Papirus, 2000.Champagnat, 1996.249p.

BELISÁRIO, A. **O Material Didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas.** In: SILVA,M. Educação *Online*.2ed. São Paulo:Loyola, 2006.

BELLONI, M.L. **Educação a Distância.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

BETTIO, R. W; MARTINS, A. **Objetos de Aprendizado: Um novo modelo direcionado ao ensino a Distância.** Disponível: <<http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto42.htm>>. Acesso em: 24. Mar. 2009.

BLIKSTEIN, P;ZUFFO,M.K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA.M. **Educação online.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Dilemas Práticos do educador online**: exploração do saber e do fazer docentes. Belo Horizonte, UEMG. Disponível em: <http://netserv.em.com.br/teiaweb/dilemas.htm>. Acesso em: 11. maio.2009.

CREMA, Roberto. Uma Visão Holística da Educação.....

CRUZ, J.M.O. **Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação**. Disponível em : < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a05.pdf>>. Acesso em : 16. abr.2009.

CORRADI, M. I; da SILVA. S.H; SCALABRIN,E.E. **Objeto de Aprendizagem “Exame Físico em Enfermagem”** Concepção, Desenvolvimento e Validação. Disponível em: <<http://www.sbis.org.br/cbis11/arquivos/941.pdf>> Acesso: 04.abril.2009.

CRUZ, V.O **Que é Inteligência**. Disponível em:: http://www.cpsimoes.net/artigo/art_pais_filhos.html. Acesso em: 13. fev. 2009.

DAGA, A.F.B. **Educação Continuada para Professores Integração da Tecnologia de Computadores Por Meio da Aprendizagem Colaborativa**. 2006. Dissertação, Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2005.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Lisboa: Porto, 2001.

DEMAILLY, L.C. de formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Queixote.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campina: Autores Associados, 1996.

DOMENICO, I. C. **Aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral Por Meio De Tecnologias de Informação e Comunicação**. 2006. 154f. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

FARIAS. G. O Tripé regulamentador da EAD no Brasil: LDB, Portaria dos 20% e o Decreto 5.622/2005. IN: SILVA. M.(ORG). **Educação Online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; Shon, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FORMIGA, M. **A Terminologia da EAD.** In: LITTO, M.F; FORMIGA, M (org). Educação a Distância: O estado da Arte. São Paulo : Person Prentice Hall, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação.** Porto Alegre: Art Médicassul, 2000.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, B. **Análise das Políticas Públicas para a Formação Continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação. V.13. n.37. Rio de Janeiro. jan./abr.2008.

GATTI, B. **Formação de Professores e Carreira.** São Paulo: Cortez, 1997.

GIUSTA, A.da S; FRANCO, I.M. (org). **Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática.** Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** 78. ed. Rio de Janeiro : Objetiva, 1995.

GOMES, C.C; ROMANOWSKI, J.P. **O Espaço da Escola na Formação Continuada de Professores.**

GOMÉZ, A.P. O Pensamento Prático do Professor: A formação do Professor como Profissional Reflexivo, IN: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

HILU, L; TARRIT, C.R. **Sistema de Apoio aos Aluno Via Web.** In: Tecnologia e Inovação na Educação Universitária: O MATICE da PUCPR. Curitiba: Chapagnat, 2006.

JUNIOR, ARAÚJO; MARQUESI, S.C. **Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem:** parâmetro de qualidade. In: LITTO, M.F; FORMIGA, M (org).Educação a Distância: O estado da Arte. São Paulo: Person Prentice Hall, 2009.

JUNIOR, de S.A. J; LOPES, C.R. **Saberes Docentes e o Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem.** In: PRATA, C.L; NASCIMENTO, A.C A.(org) Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico. Brasília: MEC, SEED, 2007. p.154.

KENSKI, V. M. **Das Salas de Aula aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.** Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf> > Acesso em 10. fev. 2009.

KIPNIS, B. **Educação Superior a Distância no Brasil: tendências e perspectivas.** In: LITTO,M.F;FORMIGA,M (org).Educação a Distância: O estado da Arte. São Paulo : Person Prentice Hall, 2009.

KERKOSKI, M.J. **Prática Desportiva e a Inteligência Emocional:** Estudo da Influência do Desporto na Aquisição de Aptidões e Competências da Inteligência Emocional. tese (doutorado). Universidade do Uminho, 2009.

KOWALSKI, R.P.G. **Sistema de Apoio aos Aluno via Web:** Funcionalidade do AVA Eureka. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/apr/TC115.pps>.> Acesso em : 05. Maio. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** A Pedagogia Crítica-Social dos Conteúdos: São Paulo:Loyola, 1986.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S, G; GHEDIN, E. (org). **Professor Reflexivo no Brasil:** Gênese e Crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA et al. **Criando Interfaces para objetos de aprendizagem.** . In: PRATA, C.L;NASCIMENTO, A.C A.(org) Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico. Brasília: MEC, SEED, 2007. p.154.

LITTO, M.F. **O Atual Cenário internacional da EAD.** In: LITTO,M.F;FORMIGA,M (org). Educação a Distância: O estado da Arte. São Paulo : Person Prentice Hall, 2009.

LONGO, C.R.J. **A EAD na Pós- Graduação.** In : LITTO,M.F;FORMIGA,M (org).Educação a Distância: O estado da Arte. São Paulo : Person Prentice Hall, 2009.

LUCCHESI, E. et al. **Construindo Objetos de Aprendizagem e Pensando em Geometria.** In: PRATA, C.L;NASCIMENTO, A.C A.(org) Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico. Brasília: MEC, SEED, 2007. p.154.

LÜDKE, M. Avaliação Institucional: Formação de Docentes para o Ensino Médio. Série: Cadernos CRUB, V.1, n.4, 1994.

MÂCEDO, L.N; et al. **O Desenvolvendo o Pensamento Proporcional com o uso de um Objeto de Aprendizagem.** . In: PRATA, C.L;NASCIMENTO, A.C A.(org) Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico. Brasília: MEC, SEED, 2007. p.154.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion. **Gestão Pedagógica na EAD para o Ensino Superior : A Estratégia do LOLA no Ambiente Virtual Eureka.** Disponível em:< <http://www.inpeau.ufsc.br/ivcoloquio/anais/completos/Patr%EDcia%20Lupion%20Torres%20-%20Gest%E3o%20Pedag%F3gica.doc>>. Acesso em 18. Abr. 2009.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion. **Ambientes de Aprendizagem Cooperativa em Educação a Distância.** Disponível em:<<http://www.abed.org.br/seminario2004/TCD1004.htm-24k>>. Acesso em: 10. fev. 2009.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo:Atlas, 1999.

MARTIN, Doris; BOECK, Karin. **QE - O que é a Inteligência Emocional: Como conseguimos que as nossa emoções determinem o nosso triunfo em todas as situações.** Lisboa: Pergaminho: 1997.

MEC. **Portaria No 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/asc_portaria4059.pdf>. Acesso em: 20. Abr.2009.

MIRANDA, Roberto Lira. **Além da Inteligência Emocional : uso integral das aptidões cerebrais no aprendizado, no trabalho e na vida.** Rio de Janeiro: Campus, 1997. 217 p.

MISUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: as Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, J.M. Contribuição para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA.M. **Educação online**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias**. Disponível em: <http://eca.usp.br/prof/moran>. Acesso em: 15. abr. 2000.

_____. **A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MORAIS, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus, 1998.

MORGADO, L. O Papel do Professor em Contexto de Ensino On-line: Problemas e Virtualidades. IN: GASPAR, M.I, et al (org). **Discursos: Perspectivas em Educação**. Lisboa: Gráfica Europam, 2001.

MOTA, R. **A Universidade Aberta do Brasil**. In: LITTO,M.F;FORMIGA,M (org).Educação a Distância: O estado da Arte. São Paulo: Person Prentice Hall, 2009.

NASCIMENTO, A.C.A.de. A. **Aprendizagem por meio de repositórios digitais e virtuais**. In: LITTO,M.F;FORMIGA,M (org).Educação a Distância: O estado da Arte. São Paulo: Person Prentice Hall, 2009.

_____.**Ambiente Virtual** - O Cenário do Futuro. Disponível em: <<http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/elizlmm.pdf>>. Acesso em: 22 de maio de 2008.

NASCIMENTO,A.C.de A.**Objetos de Aprendizagem: A distância entre a promessa e a realidade**. In: PRATA, C.L;NASCIMENTO, A.C A.(org) **Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília: MEC, SEED, 2007. p.154.

PASSARELLI, B. **A Aprendizagem on-line por meio de comunidades virtuais de aprendizagem**. In: LITTO,M.F;FORMIGA,M (org).

PAZ, C.R. et al. **Algo de Novo sob o sol**. In: SILVA, M.(Org). Educação *Online*.2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PEREIRA, J.D. **Formação de Professores : Pesquisas, Representações e Poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S.G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINEL, N.B;PINEL,E.S; MATOS, E.L.M. **Internet: uso responsável , possibilidades e aplicações** . In: TORRES, P.L. (Org). **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba: SENAR-PR, 2007.

PORTILHO,E.L;TORRES.P.L.**Docência Universitária e Programas de Aprendizagem on-line**. Abr. 2004. Disponível em : < <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/128-TC-D2.htm>> Acesso em 30. abr. 2009.

PORTILHO,E.**Como se Aprende?: Estratégias, Estilos e Metacognição**.Rio de Janeiro:Wak, 2009.164p.

_____. **Aprendizaje universitario: un enfoque Metacognitivo**. Tese (doutorado). Universidad complutense de Madrid, 2004. Disponível em : < <http://www.ucm.es/BUCEM/tesis/edu/ucm-t27286.pdf>>. Acesso em: 15. Maio. 2009.

PRADA, A.L.E. **Formação Participativa de Docentes em Serviço**. Taubaté:Editora Universitária, 1997.

PRATA, C, L. et al. **Políticas para Fomento de Produção e uso de Objetos de Aprendizagem**. In: PRATA, C.L;NASCIMENTO, A.C A.(org) **Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília: MEC, SEED, 2007. p.154.

PUBLIO, M. **Apoio da educação a distância em computação gráfica**. In: Uma Experiência de virtualização Universitária: O Eureka da PUCPR. Curitiba:Champagnat, 2003.

RAMOS, A.F. **A contribuição dos Objetos de Aprendizagem na Educação:Um estudo de caso sobre objeto de aprendizagem “Conversa Virtual com Pasteur”**. 97 f. Dissertação de mestrado.Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

Revista Universitária PUCPR. Disponível em :
<http://www.pucpr.br/comunicacao/sala_imprensa/noticias.php?noticiaid=275> Acesso em: 28. Abr. 2009.

RIVED. Rede Interativa Virtual de Educação. Disponível em :<http://www.rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php>. Acesso em 19.mai.2009.

ROMISZOWSKI, A.J. **Aspectos da Pesquisa em EAD**. In: LITTO;FORMIGA (org). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

SANTOS, E.O. **Articulação de Saberes na EAD on-line**. In: SILVA, M.(Org). Educação *Online*.2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

SALMON, G. **E-moderating**.The Key to Teaching and Learning *Online*. London:Kogan Page, 2000.

SERMANN, L.I.C. **Formação, identidade profissional e desenvolvimento dos professores**. Disponível em:<http://www.cibersociedad.net/congres2004/index_es.html>.Acesso em: 07. maio. 2009.

SILVA da. A.C.C; LEITE.C.L.K;TORRES.P.L. **MATICE: Uma Proposta de Virtualização para a PUPR**. UNirevista. Vol. 1, n°2, abr. 2006. Disponível em : <www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev__Silva_et_al.pdf > Acesso em 28. Abr.2009.

SILVA, M. **Sala de aula Interativa**. 2°ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. **Educação Online**. 2° ed. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA,R.M.G;FERNANDEZ,M.A. **Recursos Informáticos Projetados para o Ensino de Ciências**: Bases Epistemológicas implicadas na construção e desenvolvimento de objetos de aprendizagem. . In: PRATA, C.L;NASCIMENTO, A.C A.(org) *Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico*. Brasília: MEC, SEED, 2007. p.154.

SHÖN, D.A. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos**. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Queixote.

SOARES,C; FILHO,S. **O Computador como Agente Transformador da Educação e O Papel do Objeto de Aprendizagem.** Disponível em: [HTTP://abed.org.br/seminario2003/texto11.htm](http://abed.org.br/seminario2003/texto11.htm). Acesso em: 22. Maio.2008.

SOUZA, A.C. **Objetos de Aprendizagem Colaborativos.** Disponível em : Acesso em: 24. Mar. 2009.

SOUZA, A.R.et al. **Desenvolvimento de Habilidades em Tecnologias da Informação e Comunicação(TIC) por meio de Objetos de Aprendizagem.** . In: PRATA, C.L;NASCIMENTO, A.C A.(org) **Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico.** Brasília: MEC, SEED, 2007. p.154.

SOUZA, M.F.C.et al. **Desenvolvimento de Habilidades em Tecnologias da Informação e Comunicação(TIC) através de Objetos de Aprendizagem.** . In: PRATA, C.L;NASCIMENTO, A.C A.(org) **Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico.** Brasília: MEC, SEED, 2007. p.154.

SLUYTER, D.J.; SALOVEY, P. **Inteligência Emocional da Criança: Aplicação na Educação e no dia a dia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SPANHOL, F.J. **Aspectos do gerenciamento de projetos em EAD.** In: LITTO,F.M;FORMIGA,M. **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

SK Notícias. Edição de setembro de 2007. Disponível em :<http://www.digitalskcom.brsknnoticias/21_edicao/skdigital_21.pdf > Acesso em: 07.Maio. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 6ªed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2006.

TAROUCO, L.M. R; DUTRA, R. **Padrões e Reusabilidade.** In: PRATA, C.L;NASCIMENTO, A.C A.(org) **Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico.** Brasília: MEC, SEED, 2007. p.154.

TARRIT, C.R.et al. **SAAW-Sistema de Apoio aos Aluno Via Web:Estudo de funcionalidade e implementação.** In: **Tecnologia e Inovação na Educação Universitária: O MATICE da PUCPR.** Curitiba: Chapagnat,2006.

THOMAS, Jerry; Nelson, Jack. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física.** Porto Alegre:Artemed:2002.

TORI, R. C. **Cursos Híbridos ou Blended Learning**. In: LITTO; FORMIGA (org). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TORRES, P.L; FIALHO, F.A.P. **Educação a distância: passado, presente e futuro**. In: LITTO; FORMIGA (org). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VAZ, M.F.R. **Os padrões internacionais para a construção de material educativo on-line**. In: LITTO, F.M; FORMIGA, M. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Person Prentice Hall, 2009.

VEIGA, I.P et al (org). **Técnicas de Ensino: Novos Tempos, Novas Configurações**. São Paulo: Papirus, 2006.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

ZANIOL, P.D'. A. **O uso do SAAW- Sistema de apoio ao aluno via web na aprendizagem de Tipografia em prática projetual no curso de design gráfico**. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

ZEICHNER, K. Novos Caminhos para o *Practicum*: Uma Perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Queixote.

APÊNDICE

**APÊNCICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____
_, RG n.º _____, estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado: A Contribuição do Eureka para a Aplicação de um Módulo sobre Inteligência Emocional no curso de Psicologia do Esporte.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu responderei a um questionário elaborado pela pesquisadora, que consta de questões semi-estruturadas, referentes a utilização do Eureka.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Franciele Luci Matucheski, com quem poderei manter contacto pelo telefone: (41) 9612-0829.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Curitiba _____ de _____ de 2009.

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DO ALUNO

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DO ALUNO

Avaliação Formativa

Identificação

a) Sexo	
<input type="checkbox"/> feminino	<input type="checkbox"/> masculino

b) Idade			
<input type="checkbox"/> até 18 anos	<input type="checkbox"/> de 19 a 22 anos	<input type="checkbox"/> de 23 a 25 anos	<input type="checkbox"/> mais de 25 anos

c) Cidade em que mora					
<input type="checkbox"/> Curitiba	<input type="checkbox"/> Londrina	<input type="checkbox"/> Maringá	<input type="checkbox"/> Toledo	<input type="checkbox"/> São José dos Pinhais	
<input type="checkbox"/> Outro					

d) Turno(s) que estuda:		
<input type="checkbox"/> manhã	<input type="checkbox"/> tarde	<input type="checkbox"/> noite

e) Estuda a quanto tempo na universidade:

f) De onde você acessa o computador para participar do curso?			
<input type="checkbox"/> casa	<input type="checkbox"/> universidade	<input type="checkbox"/> trabalho	<input type="checkbox"/> outros
Se for de outros locais, especifique qual:			

g) Qual o tipo de conexão usada no acesso?	
<input type="checkbox"/> discada	<input type="checkbox"/> banda larga

h) Assinale a alternativa que faz parte do seu cotidiano acadêmico on-line:	
<input type="checkbox"/> e-mail	<input type="checkbox"/> videoconferência
<input type="checkbox"/> <i>chat</i>	<input type="checkbox"/> teleconferência
<input type="checkbox"/> internet	<input type="checkbox"/> Fórum
<input type="checkbox"/> msn	<input type="checkbox"/> Outros. Quais?

i) Quanto tempo utiliza o computador ao dia?	
<input type="checkbox"/> menos de 1 hora	<input type="checkbox"/> 1 hora
<input type="checkbox"/> 2 horas	<input type="checkbox"/> mais de 2 horas
<input type="checkbox"/> não utilizo computador	

j) Qual a sua preferência para estudar?

- computador material impresso (caderno, livro, apostila)

Justifique:

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO SOBRE O AMBIENTE EUREKA

QUESTIONÁRIO

Disciplina _____ Período _____

Idade _____ Gênero _____ Turno _____

1. O Ambiente Virtual de Aprendizagem Eureka, em sua opinião pode ser utilizado para a realização de módulos na modalidade a distância?

a- Sim; pois encontrei facilidade de aprender com o módulo virtual no ambiente Eureka.

b- Sim; mas encontrei dificuldades em utilizar o módulo virtual no ambiente Eureka.

c- Não; aprendi, mas prefiro a modalidade presencial.

d- Não; pois não consegui aprender com o módulo virtual no ambiente Eureka.

Justifique a sua resposta.

2. Quais os pontos positivos que você encontrou na realização do módulo sobre Inteligência Emocional na modalidade a distância no ambiente Eureka?

a- Com o ambiente virtual Eureka, consegui estudar e realizar as atividades nos horários e locais que me eram pertinentes.

b- Com o ambiente virtual Eureka consegui trabalhar colaborativamente com os meus colegas.

c- Com o Eureka, participei ativamente no meu aprendizado.

d- Não encontrei pontos positivos.

Justifique sua resposta.

3. Em relação às ferramentas do ambiente Eureka; selecione as três que você acha que mais contribuiu no processo de aprendizagem sobre a temática Inteligência Emocional e Esportes? Justifique a sua resposta.

- a- Chat
Links
- b- Fórum
Agenda
- c- Correio
trabalho
- d- Arquivos
Contatos
- e- Webgrafia
On-line
- f- Edital
- g-
h-
i- Plano de
j-
k- Material Didático
-
-
-
-
-
-

4. Quanto ao módulo de Inteligência Emocional e Esportes :

- a- Os módulos me auxiliaram pouco nos estudos sobre a Inteligência Emocional.
- b- Os módulos me auxiliaram razoavelmente nos estudos sobre a Inteligência Emocional.
- c- Os módulos me auxiliaram muito nos estudos sobre Inteligência Emocional.
- d- Os módulos não me auxiliaram; precisei utilizar outras fontes.

Justifique a sua resposta.

5. Quais os pontos positivos em se utilizar o módulo de aprendizagem online sobre a temática Inteligência Emocional e Esportes.

6. Quais os pontos negativos em se utilizar o módulo de aprendizagem online sobre a temática Inteligência Emocional e Esportes.

.

7. Em sua opinião o que deveria ser mudado ou acrescentado a fim de aperfeiçoar o ambiente virtual Eureka para aplicação da modalidade de ensino totalmente a distância.

8. Relate as suas dificuldades em relação a modalidade de ensino a distância

9. Atribua uma nota de 0 a 10 para o Ambiente de Aprendizagem Eureka.

10. Atribua uma nota de 0 a 10 para o material didático on-line.

11. Atribua uma nota de 0 a 10 para a modalidade de ensino a distância

**APÊNDICE D -QUESTIONÁRIO PARA O DOCENTE DA DISCIPLINA
DE PSICOLOGIA DO ESPORTE (Entrevista)**

QUESTIONÁRIO

1- Você acha que as ferramentas disponíveis no Eureka possibilitam a inserção da modalidade de ensino totalmente a distância. Por quê?

2- O que você acha que pode ser mudado ou acrescido no Eureka, para que seja realizado o ensino totalmente a distância?

3- Em relação a aprendizagem dos alunos , você acha que estes conseguiram ter uma aprendizagem significativa sobre o conteúdo de Inteligência Emocional ?

4- Na sua opinião,os alunos estão preparados para aprender por meio da modalidade a distância?

5- O módulo construído sobre a temática Inteligência Emocional, contemplou o objetivo da disciplina , sobre o conteúdo de Inteligência Emocional?

6- É possível que no futuro possamos ofertar a disciplina de Psicologia do Esporte totalmente a distância?