

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Otavio Henrique Rossi Pinto Fernandes

**PERCEPÇÕES DE COMPETÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM
DISCIPLINAS EM EAD NA UNIVERSIDADE DE SOROCABA**

**Sorocaba/SP
2022**

Otavio Henrique Rossi Pinto Fernandes

**PERCEPÇÕES DE COMPETÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM
DISCIPLINAS EM EAD NA UNIVERSIDADE DE SOROCABA**

Dissertação apresentada a banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto

**Sorocaba/SP
2022**

Ficha Catalográfica

F41p Fernandes, Otavio Henrique Rossi Pinto
Percepções de competências didático-pedagógicas em disciplinas
em EAD na Universidade de Sorocaba / Otavio Henrique Rossi Pinto
Fernandes. – 2022.
140 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2022.

1. Ensino a distância. 2. Ensino superior - Brasil. 3. Professor
universitário – Formação. 4. Educação permanente. I. Pinto, Rafael
Ângelo Bunhi, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Otávio Henrique Rossi Pinto Fernandes

**PERCEPÇÕES DE COMPETÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM
DISCIPLINAS EM EAD NA UNIVERSIDADE DE SOROCABA**

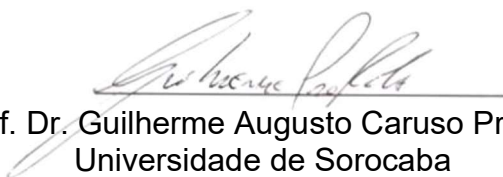
Dissertação apresentada a banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba



Prof. Dr. Guilherme Augusto Caruso Profeta
Universidade de Sorocaba



Prof. Dr. Marcus Vinicius Branco de Souza
Faculdade de Tecnologia – FATEC de Itapetininga

Dedico este trabalho a minha família, pelo
apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS primeiramente pela minha saúde e a de minha família. Também às palavras de apoio, por acreditarem em mim e não medirem esforços pela concretização de mais uma etapa. Sem vocês nada seria possível. Sinônimo de amor e união.

Também à Universidade de Sorocaba (Uniso), agradeço pelo benefício da bolsa de estudo e pela oportunidade de realizar minha pesquisa de dissertação.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Em especial, ao meu orientador Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto, por sua competência, incentivos, presteza, paciência, reflexões e o suporte neste projeto.

Agradeço aos participantes do Grupo de Pesquisa em Educação Superior em Tecnologia e Inovação (GPESTI) da Universidade de Sorocaba, pelas trocas de experiências, estudos, pesquisas e aquisição de novos conhecimentos. A contribuição do Grupo foi essencial para meu crescimento.

E a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, o meu agradecimento.

“A arte de interrogar não é tão fácil como se pensa. É mais uma arte de mestres do que de discípulos; é preciso ter aprendido muitas coisas para saber perguntar o que não se sabe”.

Jean-Jacques Rousseau

RESUMO

Nos últimos anos, pode-se verificar um aumento no número de estudantes na Educação Superior no Brasil, principalmente, mas não exclusivamente, resultante de ações governamentais para o incentivo ao crescimento econômico e de iniciativas públicas e privadas relacionadas a cursos superiores de graduação, inclusive na modalidade à distância. A Educação à Distância - EaD vem ganhando espaço na Educação Superior brasileira, merecendo um olhar especial pela comunidade acadêmica. Com o avanço da EaD, as funções dos professores estão se modificando, passando a exigir novas formas de se desenvolver o trabalho didático-pedagógico e um conjunto de novas competências para o exercício da docência. Este estudo, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Sorocaba, analisa as competências dos docentes em disciplinas ministradas via Educação à Distância (EaD) da Universidade de Sorocaba. Tem como objetivo principal conhecer as percepções de competências didático-pedagógicas nos docentes que ministraram disciplinas em EaD nos cursos presenciais da Instituição entre 2016 e 2021. A metodologia constitui de levantamento bibliográfico e pesquisa com abordagem qualitativa. Foi aplicado questionário *on-line* direcionado ao corpo docente da Universidade de Sorocaba, intimamente ligado ao objeto de estudo, por meio da pesquisa de campo, o que permitiu analisar e categorizar o conteúdo das respostas abertas. O resultado da pesquisa identificou alguns pontos positivos e outros pontos a melhorar referentes à competência do docente, com foco no aperfeiçoamento e na busca constante de conhecimentos, habilidades e atitudes (valores) em EaD para o próprio crescimento profissional. A função desafiadora do docente nesta modalidade precisa ser congruente com a evolução da sociedade e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e, somado a isso, o uso correto das metodologias ativas de ensino a fim de obter melhor engajamento e motivação dos estudantes.

Palavras-chave: Educação à distância. Educação Superior. Competências pedagógicas.

ABSTRACT

In recent years, there has been an increase in the number of students in higher education in Brazil, mainly, but not exclusively, resulting from government actions to encourage economic growth and public and private initiatives related to higher education courses, including in the distance mode. Distance Education - EaD has been gaining ground in Brazilian higher education, deserving a special look by the academic community. With the advancement of EaD, the roles of teachers are changing, demanding new ways to develop didactic-pedagogical work and a set of new competences for the exercise of teaching. This study, from the Postgraduate Program in Education, at the University of Sorocaba, analyzes the competences of teachers in subjects taught via distance education (EaD) at the University of Sorocaba. Its main objective is to know the perceptions of didactic-pedagogical competences in teachers who taught disciplines in distance education in the Institution's on-site courses between 2016 and 2021. The methodology consists of a bibliographic survey and research with a quali-quantitative approach. An online questionnaire was applied to the faculty of the University of Sorocaba closely related to the study object, through field research, which allowed the analysis and categorization of the content of the open responses. The result of the survey identified some positive points and other points to improve regarding the competence of the professor, with a focus on improvement and the constant search for knowledge, skills and attitudes (values) in EaD for their own professional growth. The challenging role of the teacher in this modality needs to be congruent with the evolution of society and of Digital Information and Communication Technologies (TDICs) and, in addition, the correct use of active teaching methodologies in order to obtain better engagement and motivation of students.

Keywords: Distance education. Higher education. Pedagogical competences.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – 1980 a 2017	33
Gráfico 2. Número de Ingressos em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino – 2009-2019	44
Gráfico 3. Ingressantes em instituições particulares de educação superior no Brasil – 2010 a 2016.....	45
Gráfico 4. Perspectiva da evolução das modalidades até 2023	45
Gráfico 5. Participantes da Pesquisa	75
Gráfico 6. Participantes quanto ao gênero	77
Gráfico 7. Faixa etária dos docentes	77
Gráfico 8. Grau de titulação dos docentes	78
Gráfico 9. Tempo de experiência no ensino superior	79
Gráfico 10. Possuir curso de didática para o ensino superior	80
Gráfico 11. Grau de eficácia do curso de didática no ensino superior.	81
Gráfico 12. Relevância do curso de Didática no ensino superior	81
Gráfico 14. Grau de eficácia do curso de capacitação em disciplinas em EaD.....	83
Gráfico 15. São suficientes cursos de capacitação didático-pedagógica em componentes curriculares em EaD?	84
Gráfico 16. Tempo de atuação em EaD	84
Gráfico 17. Disciplinas em EaD trazem benefícios aos discentes?.....	85
Gráfico 18. Há engajamento dos estudantes nas disciplinas em EaD?	91
Gráfico 19. Há feedbacks dos estudantes nas disciplinas em EaD?.....	92
Gráfico 20. Possibilidade de desenvolver habilidades cognitivas nos discentes.....	94
Gráfico 21. Possibilidade de desenvolver habilidades socioemocionais nos discentes	95
Gráfico 22. Habilidades mais relevantes no século XXI para os docentes em EaD..	96
Gráfico 23. Características mais relevante no século XXI para o docente que ministra disciplinas em EaD	97
Gráfico 24. Atitudes/valores relevantes na docência em disciplinas em EaD	98
Gráfico 25. Dificuldade no processo de ensino-aprendizagem em disciplinas em EaD	100
Gráfico 26. A principal característica das TDICs em disciplinas em EaD.....	106
Gráfico 27. Ferramentas digitais mais relevantes em disciplinas em EaD	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Diferenças de conceitos de EaD	41
Quadro 2. Premissas pedagógicas do ensino híbrido em EaD	52
Quadro 3. Quadrantes híbridos da educação superior.....	55
Quadro 4. Possibilidades Didático-Pedagógicas.....	56
Quadro 5. Pedagogias Ativas.....	60
Quadro 6. Modos de Comunicação Síncrono ou Assíncrono.....	67
Quadro 7. Lista de competências em EaD	72
Quadro 8. Percepção sobre metodologias diversificadas de ensino nas disciplinas em EaD	86
Quadro 9. Metodologias de ensino-aprendizagem mais utilizada	88
Quadro 10. Metodologias didáticas mais eficientes em EaD	90
Quadro 11. Tipo de feedback.....	93
Quadro 12. Avaliação formativa em disciplinas em EaD.....	101
Quadro 13. Como poderia melhorar seu método de ensino nas disciplinas em EaD?	104

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Problematização	18
1.2 Hipótese.....	18
1.3 Justificativa	19
1.4 Objetivos	19
1.4.1 Objetivo primário (geral)	20
1.4.2 Objetivos secundários (específicos).....	20
1.5 Estrutura da Dissertação	20
2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	22
2.1 Breve contextualização da Educação no Brasil: do descobrimento ao início do Século XX	22
2.2 O ensino superior no começo do século XX.....	25
2.3 A educação superior no Brasil a partir dos anos 60	29
2.4 Contexto atual da Educação Superior	32
3 AS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO NO NÍVEL SUPERIOR: CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PRESENCIAL E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD).....	36
3.1 Educação presencial no ensino superior: uma breve explanação.....	36
3.2 Educação à distância no ensino superior	38
3.3 O ensino híbrido: modalidade educacional ou estratégia de ensino?.....	48
3.3.1 Os quadrantes híbridos de educação superior.....	55
4 COMPETÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA 57	
4.1 Ensino-aprendizagem em EaD.....	57
4.1.1 Metodologias ativas em EaD	59
4.2 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).....	66
4.3 Ensino por competência em EaD	67
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	73
5.1 Instrumento da Pesquisa	73
5.2 Ambiente e Sujeitos da Pesquisa.....	74
5.3 Resultados e Discussão.....	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	113

APRESENTAÇÃO

Nem sempre foi fácil orientar meus estudantes a construir seu próprio caminho em busca do conhecimento. Ministrar aulas de forma motivadora, simples e objetiva continua sendo uns dos principais desafios em minha profissão. Mas antes de falarmos de competências do docente, que é o assunto principal desta dissertação, deixe-me fazer uma breve apresentação pessoal.

Nascido em Jaú, interior paulista. Me mudei para a cidade de Sorocaba ainda pequeno. Nesta cidade cresci, continuo vivendo e me desenvolvendo pessoal e profissionalmente. Minha primeira graduação foi em Administração de Empresas, concluída em 2004, e, a segunda, em Comércio Exterior, que foi concluída em 2009. Em 2013 comecei a lecionar em uma instituição particular de ensino superior na cidade de Sorocaba. Ministrava disciplinas nas áreas de Gestão e Negócios. E continuo lecionando até os dias atuais na mesma área. Fiz duas pós-graduação *lato sensu*, sendo uma relacionada à área de recursos humanos e a segunda focada na docência no ensino superior.

Quase sempre foi para mim desafio e um questionamento pessoal a ideia de dar uma “boa aula”, independente do tema abordado e dos estudantes, principalmente no período inicial da docência. Me faltava conhecimento, habilidades e atitudes que, no decorrer dos anos de experiência, fui adquirindo. Quando não se tem formação/estudo sobre a docência é “natural” que se recorra à um modelo de professor que mais me agradou no período em que fui estudante. Ao longo da carreira me deparei e me deparo com bons profissionais no campo do conhecimento específico, mas não necessariamente que são bons professores. O que nos falta é uma formação na área da Educação. Então, para aprofundar meu conhecimento e melhorar minhas práticas nesse imenso campo das ciências humanas que é a Educação, resolvi fazer esse mestrado para me desenvolver como professor.

Minha inquietação está voltada para as questões didático-pedagógicas na aplicação de métodos de ensino para obter melhor engajamento e participação dos estudantes, com a finalidade deles traçarem suas próprias trilhas do conhecimento. Espero que esta dissertação possa contribuir minimamente com a prática docente de outros profissionais que enfrentam ou enfrentaram os mesmos desafios que encontrei.

1 INTRODUÇÃO

A educação é elemento essencial para a construção de uma sociedade amparada pela informação e pelo conhecimento. Ainda mais se tratando de uma Era na qual a transformação e/ou evolução digital ocorre rapidamente. Nesse contexto em que vivemos, é estratégia, do professor do Ensino Superior, orientar que cada estudante alcance seu potencial e seus projetos de vida. Trata-se ainda de formar indivíduos para aprender a aprender, conduzindo-os a lidar positivamente com a permanente e acelerada transformação tecnológica. Esse aprendizado/conhecimento necessita sair das paredes da sala de aula e ir além das fronteiras das IES, tornando-o mais fácil e ágil, em qualquer lugar e em qualquer hora. Uma das formas de se conseguir desenvolver esse aprendizado é por meio de disciplinas em Educação à Distância (EaD) em cursos presenciais.

Vale mencionar, nesse contexto, que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão alavancando a Educação a Distância (EaD), que vem ganhando espaço no cenário educacional brasileiro, ampliando em significância no Ensino Superior.

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 1996).

Segundo a Assessoria de Comunicação Social do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP, 2022), dados do último Censo da Educação Superior do país, referentes ao ano-base de 2020, demonstram que:

o número de matriculados em cursos a distância aumentou exponencialmente ao longo dos últimos anos. Em 2020, pela primeira vez na história, a quantidade de alunos que ingressou nessa modalidade ultrapassou o total de ingressos em cursos de graduação presenciais — esse fenômeno havia sido constatado, em 2019, apenas na rede privada. Dos mais de 3,7 milhões de ingressantes de 2020 (instituições públicas e privadas), mais de 2 milhões (53,4%) optaram por cursos a distância e 1,7 milhão (46,6%), pelos presenciais.

Para um país continental como o Brasil, a EaD tem se tornado uma solução para democratizar a educação superior e oferecer conhecimento para dar novas oportunidades profissionais para muitas pessoas.

Ainda de acordo com dados do INEP (2022, p. 08), divulgados por meio do relatório “Censo da Educação Superior 2020: Principais Resultados”, os cursos ofertados integralmente por meio da Educação a Distância tiveram um crescimento exponencial de 2010 a 2020, saltando de 930 para 6.116 cursos, um aumento de 657,63%.

Além da oferta de cursos inteiramente na modalidade EaD, a legislação brasileira também permite que parte da carga horária de cursos presenciais seja realizada via EaD. Um dos primeiros passos importantes na esfera governamental para possibilitar essa estratégia na Educação Superior ocorreu no final de 2004, quando o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, permitiu que até que 20% das matrizes curriculares de cursos de graduação reconhecidos pudessem ser realizadas à distância, como segue:

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

[...]

§ 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso. (BRASIL, 2004)

Até 2008, mesmo com alterações na Portaria inicial, a carga horária semipresencial em cursos de graduação reconhecidos ficou definida em 20% do total estabelecido para cada curso. Com a publicação da Portaria MEC Nº 1428, de 28 de dezembro de 2018, estabeleceu-se que os cursos de graduação presenciais poderiam ofertar até 40% das aulas na modalidade a distância, atendendo alguns requisitos. Essa Portaria, inclusive, trouxe uma novidade, permitindo que cursos de graduação apenas autorizados pudessem ofertar disciplinas na modalidade semipresencial. Mas ela foi revogada pela nova Portaria MEC Nº 2117, de 06 de dezembro de 2019, que disponibiliza a oferta de carga horária no ensino superior na modalidade a distância (EaD) nos cursos de graduação presenciais oferecidos pelas IES, como segue:

Art. 2º As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso.

§ 1º O Projeto Pedagógico do Curso - PPC deve apresentar claramente, na matriz curricular, o percentual de carga horária a distância e indicar as metodologias a serem utilizadas, no momento do protocolo dos pedidos de

autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso. (BRASIL, 2019).

Com a redução da hora-aula no Ensino Superior na modalidade presencial e o aumento da porcentagem de disciplinas via EaD, há uma grande preocupação em relação à qualidade desse ensino e, principalmente, à formação do estudante para atuar com excelência no mercado de trabalho. É necessário reforçar que a formação do professor, a competência pedagógica e a didática em sala de aula ou em ações virtuais são fundamentais para tal ação. Partindo da premissa de que o estudante é comprometido e tem propósito em relação aos seus estudos.

Conforme Mattar (2017), é vital a aceitação dos estudantes como requisito principal para que as disciplinas em EaD sejam um sucesso como modalidade de ensino. Essa estratégia de ensino por meio do ambiente virtual é uma forma de suportar exigências econômicas vivenciadas no Brasil por parte das instituições educacionais de ensino superior. As IES têm a intenção de enfatizar ao seu público que estudar em qualquer local e em qualquer horário promoverá uma flexibilidade/agilidade no aprendizado. Antigamente, no ensino tradicional presencial, o uso de diversas metodologias em sala, tais como leitura, tarefas de resolução de problema, laboratórios, dentre outros, ajudavam na absorção do conteúdo da disciplina. Com o uso da metodologia propiciada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, surgiu um novo conceito de aprendizagem contínua, fazendo com que ela deixasse de acontecer apenas em sala de aula presenciais físicas.

Em termos de capacitação pedagógica, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) não é específica quanto à necessidade de formação pedagógica para o exercício da função docente no ensino universitário. Ela exige, apenas, o domínio do conteúdo específico e a titulação, deixando a cargo de cursos de mestrado e doutorado, prioritariamente, mas não exclusivamente, a preparação para o magistério superior. A formação pedagógica aos docentes é a construção de saberes e conhecimentos, atitudes e instrumentos necessários à prática pedagógica. Nas Instituições de Ensino Superior (IES) também não é cobrado dos professores a formação pedagógica.

O Artigo 45 da LDB afirma que “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996), mas não menciona que os profissionais de educação que atuam no ensino superior devam, em específico, ter

diploma ou competência pedagógica para trabalhar no Ensino Superior. O conteúdo do Artigo 66 da LDB esclarece que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996), conforme já mencionado. Note-se que a LDB associa atividades de ensino e pesquisa ao determinar que a formação dos professores da educação superior estará prioritariamente – e não exclusivamente – assegurada nos cursos de mestrado e doutorado. Há exigência maior hoje da capacitação do uso das modernas tecnologias de ensino voltadas para a Era Digital do ensino. Omitiu-se do texto final o seguinte trecho: “acompanhados da respectiva formação pedagógica do professor universitário” (PACHANE, PEREIRA. 2004). No entanto, diferentemente da versão original proposta pelo senador Darcy Ribeiro, a LDB publicada em 1996 é considerada omissa sobre a política de formação.

No contexto de formação docente, o significado de competência tem se mostrado como papel de destaque na educação, principalmente a competência pedagógica. Ela enfatiza conhecimentos, atitudes e habilidades vivenciados diante de situação acadêmica complexa, imprevista, singular e mutável.

Uma educação com competência pedagógica protagoniza os estudantes enquanto aprende a aprender no campo da Gestão do Conhecimento em mais diferentes assuntos. A prática pedagógica representa atividades no dia a dia desenvolvidas durante o ambiente escolar. Pode ser bancária (como depósito de conteúdo/conhecimento) ou planejada (possibilidade de transformação por meio da educação).

O autor Paulo Freire (1987) manifestou inúmeras críticas à educação que denominava bancária¹, assim como defendia uma proposta de educação libertadora, voltada para a transformação social e, contudo, centralizada no sujeito que produz, apropria e vive a educação, localizado numa determinada situação no mundo.

A falta da exigência de competência pedagógica de professores no ensino superior faz parte de uma fragilidade nas estratégias didáticas em sala de aula. Uma das formas de mudança seria sensibilizar os docentes na busca pela melhoria na

¹ A educação bancária, na concepção de Paulo Freire (1987), trata-se da transmissão passiva ou depósito do conhecimento do professor para os educandos na qual estes se transformam em meros depositantes de conhecimentos. Traduz um conceito de memorização mecânica e simples repetição de informação.

formação pedagógica com a finalidade de obtenção de um desempenho diferenciado em sala de aula virtual com uso dos meios digitais.

Assim, esta dissertação busca evidenciar a percepção de competência didático-pedagógica dos professores da educação superior em disciplinas em EaD em cursos presenciais, com ênfase nos métodos utilizados para promover o engajamento dos estudantes, sem ficar no método de aulas que apenas se utilizam da transmissão de conhecimento ou comunicação por *e-mail*.

As novas tendências em sala de aula presencial ou em EaD necessitam de competência (currículo voltado para as tendências das inovações tecnológicas educacionais, como modalidade de sala de aula invertida, transmissões de aulas síncronas e técnicas de aprendizagem ativa), a fim de envolver e dar propósito ao conhecimento para objetivar conhecimentos para uma profissão e também para projetos de vida. Essas novas tendências ficaram ainda mais latentes em razão da declaração, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), da pandemia do novo coronavírus – Covid-19, em março de 2020, que fez com que as escolas e instituições de ensino superior em todo o mundo suspendessem as aulas e demais atividades acadêmicas presenciais, o que potencializou o uso de tecnologias de informação e comunicação – TDICs nos processos de ensino-aprendizagem, principalmente por meio do ensino remoto emergencial, terminologia adotada no Brasil e instituída pelo Conselho Nacional de Educação como estratégia pedagógica.

1.1 Problemática

O problema central desta pesquisa está relacionado com a percepção de competências didático-pedagógicas por parte dos docentes que ministram disciplinas em EaD nos cursos presenciais de graduação na Universidade de Sorocaba. Para indagar este problema, foi formulada a seguinte questão: quais são as percepções de competências (conhecimento / habilidade / atitude) didático-pedagógicas necessárias por parte dos docentes para ministrar as disciplinas em EaD em cursos presenciais na Universidade de Sorocaba?

1.2 Hipótese

Algumas das possíveis respostas estão ligadas à:

- Fragilidade do ensino por parte dos professores do ensino superior em busca da evolução das competências didático-pedagógicas;
- Conhecimentos / habilidades / atitudes (valores) relacionados à diferentes teorias pedagógicas;
- Domínio do assunto;
- Promoção da construção de método próprio de aprendizagem do estudante;
- Avaliações e promoção de questões desafiadoras, a fim de ajudar na evolução do estudante.

Com isso, acredita-se que o professor terá o propósito de criar, para o estudante, desafios na aprendizagem em um ambiente dinâmico e, acima de tudo, um motivador no processo do ensino com eficiência.

1.3 Justificativa

A educação ofertada na modalidade EaD tornou ou está se tornando uma realidade em muitas Instituições de Ensino Superior, como forma estratégica de promover o conhecimento, na qual há uma combinação de didática do professor em sala de aula e/ou em ambiente virtual, e a didática de aprendizagem por parte do estudante. O grande desafio do docente é estimular/orientar, com o uso das TDICs, uma aprendizagem com eficiência voltada para a prática. Trata-se de um assunto de relevância para o cenário das disciplinas em EaD, uma que vez os professores dessa modalidade estão com liberdade para escolher a metodologia de ensino. A pesquisa apresentará a percepção de competência didático-pedagógica a fim de mostrar se há métodos de ensino que proporcionam maior engajamento dos estudantes em disciplinas em EaD, uma que vez não há a presencialidade do professor e que, muitas vezes, elas são alvos de reclamação por estarem distante fisicamente da universidade.

1.4 Objetivos

A seguir, são apresentados os objetivos primário e secundários.

1.4.1 Objetivo primário (geral)

Conhecer as percepções de competências (conhecimento / habilidade / atitude) didático-pedagógicas necessárias nos docentes para ministrar as disciplinas em EaD em cursos presenciais na Universidade de Sorocaba, no período compreendido entre 2016 e 2021.

1.4.2 Objetivos secundários (específicos)

- Conceituar percepções de competência didático-pedagógica em disciplinas EaD em cursos presenciais;
- Identificar os principais métodos/técnicas (metodologias ativas) de ensino na universidade por parte dos professores;
- Descrever as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que ajudam no processo de ensino em EaD, de acordo com a literatura;
- Conhecer o perfil dos professores do ensino superior para disciplinas em EaD de cursos presenciais da Uniso, no período compreendido entre 2016 e 2021.

1.5 Estrutura da Dissertação

Com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa apresentada, a dissertação foi estruturada em capítulos que abordaram conhecimentos e a metodologia para a sua elaboração.

O primeiro capítulo, intitulado de Introdução, apresenta a contextualização da pesquisa, enfatizando a justificativa e sua relevância, a problematização, as hipóteses, e os objetivos propostos.

O segundo capítulo, nomeado de “Evolução histórica da educação superior no Brasil”, traz uma breve contextualização e fatos históricos da educação no Brasil desde o descobrimento, passando pelas escolas jesuítas, escolas de Marques de Pombal, o surgimento das primeiras faculdades/universidades no Brasil até a educação no século XXI, que introduz a educação à distância.

Na sequência, no terceiro capítulo – “As modalidades de educação no nível superior: contextualização sobre educação presencial e educação à distância (EaD)”,

se faz necessário abordar conceitos, características e diferenciação entre as modalidades de ensino na educação superior, como: ensino presencial, ensino híbrido e o ensino a distância (EaD). Foi comentado também sobre os quadrantes híbridos, que estão relacionados à educação síncrona e assíncrona.

O quarto capítulo, “Competências didático-pedagógicas em educação à distância”, enfatiza o ensino por competência, visando a modalidade em EaD. São abordadas informações relevantes em relação ao conceito de conhecimento didático-pedagógico, metodologias ativas na educação superior à distância (EaD) e competência para o docente em EaD. Apresenta, ainda, concepções sobre as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCIs).

No quinto capítulo, que trata da metodologia, são abordados dados qualitativos sobre o desenvolvimento e o resultado da pesquisa empírica, que foram demonstrados por meio de gráficos e tabelas, complementados com cruzamento dos dados obtidos, a fim de buscar responder o problema da pesquisa.

E por último, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações finais da dissertação.

2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A educação superior, desde o seu início no Brasil, esteve envolvida em cenários de muitas incertezas do Estado e da sociedade civil. No presente capítulo, será feito um levantamento dos principais acontecimentos históricos relacionados à Educação no Brasil, em especial do ensino superior, desde o descobrimento do Brasil, passando pela escola jesuíta, as escolas técnicas de Marques de Pombal, o surgimento das primeiras universidades e o panorama vislumbrado no começo do século XXI.

2.1 Breve contextualização da Educação no Brasil: do descobrimento ao início do Século XX

A história da educação superior no Brasil foi a mais demorada se comparada com outros países da América que já tinham um sistema de ensino superior. A demora na criação se deu pela falta de interesse da Coroa Portuguesa e das pessoas que tinham o poder em solo brasileiro (BORTOLANZA, 2017).

A educação teve influência portuguesa no ensino superior no Brasil pela criação do curso de Filosofia, em 1572, no Colégio da Bahia, e o curso de Teologia equiparado à Universidade de Évora (CALMON, 1967 apud BORTOLANZA, 2017). O método pedagógico utilizado seguia as normas do Colégio de Évora², de 1563, manual pedagógico jesuíta do final do século XVI. Aos estudantes de cursos superiores, ensinava-se filosofia e teologia. Destinado ao público masculino, a educação profissional (trabalho técnico) era sempre elementar, e a educação feminina restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas. A elite era preparada para o trabalho intelectual seguindo um modelo religioso (católico).

A educação jesuíta pendurou entre 1549 até 1759 e foi responsável pela evolução do ensino formal no Brasil e de jovens, da classe elitizada, que iriam ingressar na educação superior na Universidade de Coimbra, mesmo diante de grande dificuldade de acesso por parte dos portugueses. E isso ajudou a instituir o Ensino Superior no Brasil (BORTOLANZA, 2017).

² Fundada em 1559, pelo Cardeal Dom Henrique, a partir do Colégio Espírito Santos. Situada na cidade de Évora, Portugal.

O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa (ZOTTI, 2004, p. 32).

Em 1808, com a vinda da corte portuguesa, marca-se o início do ensino superior brasileiro com o destino a uma formação profissional e o controle do Estado sobre a educação no país. Surgiram instituições de ensino isoladas, como as Escolas de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro e a Escola da Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ):

Foi criado em 1808 o curso Médico de Cirurgia na Bahia e no mesmo ano é instituído no Rio de Janeiro o Hospital Militar, uma escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Após tem-se a instalação na Bahia e Rio de Janeiro de dois centros médicos cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal da Bahia. Em 1810, é instituída a Academia Real Militar na qual se implantou o início da atual Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (VILLANOVA, 1948, p. 08, apud FAVERO, 2006).

Esses cursos apontados inauguraram o nível superior no Brasil, com o objetivo profissionalizante, oferecidos por faculdades isoladas para suprir interesses da elite da sociedade (PIMENTA, ANASTASIOU, 2003).

A classe exploradora portuguesa era contra o surgimento de cursos superiores na Colônia brasileira para que o vínculo da colonização se fortalecesse. A função da educação superior no Brasil Colônia era vista, pelos portugueses, como uma ameaça ao processo exploratório da Metrópole e estava mais ligada a uma força estudantil universitária ligada a independência brasileira.

Os motivos para que Portugal não fizesse investimento à implementação de cursos superiores na Colônia brasileira, seria a falta de desenvolvimento de um sistema universitário como a Espanha possuía, o que dificultava o trânsito de docentes entre a metrópole e a colônia, também principalmente pelos receios que os estudos universitários operassem como uma força auxiliar nos movimentos que defendiam a independência, 'especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América' (CUNHA, 2003, p. 152, apud ANTONIAZZI, 2008).

Com o passar do tempo, já após a Independência, em 1827, surgiu o curso de Direito em Olinda e em São Paulo. Já em 1874, nasceu a Escola Politécnica, localizada no Largo do São Francisco, no antigo prédio da Academia Real Militar no centro da cidade do Rio de Janeiro.

No início da educação superior brasileira era forte a presença das cátedras. As distribuições das cátedras eram avaliadas conforme cunho político, mais fortes do que as necessidades acadêmicas. As primeiras indicações de docentes foram assim feitas.

O regime de cátedra pode ser considerado o 'núcleo' ou 'alma mater' das instituições de ensino superior no Brasil, tendo como base as primeiras cadeiras de Anatomia e Cirurgia nomeadas por D. João VI no início do século XIX (FÁVERO, p.1 2000 apud TEIXEIRA, TAMBARA, 2013).

Desta forma, no regime catedrático, o docente possuía uma cadeira cuja ocupação significava que ele era responsável por uma disciplina escolar. Conforme Cunha (2007), ele lecionava em sua “cadeira” durante 25 anos de serviço ativo e era aposentado. Após jubulado, a universidade precisava nomear um novo professor para a cadeira que ficou vazia, tornando-o professor catedrático. O professor que ficava aguardando ser chamado para uma cadeira era chamado de “lente substituto”, e seu ingresso na instituição era feito mediante concurso. Apenas o diretor da faculdade era nomeado pelo imperador. Ser catedrático tinha o significado de ser funcionário vitalício e exercer poder pedagógico em sua “cadeira”. Tinha também influência no processo seletivo de outros docentes na instituição em que trabalhava. Essa seleção era “resultado quase exclusivo do arbítrio do catedrático, em decisões às vezes tendenciosas e eivadas de autoritarismo” (FÁVERO, p. 3, 2000 apud TEIXEIRA, TAMBARA, p. 56, 2013). Esse regime foi extinto em 1968 pela Reforma Universitária.

Com a consolidação e agrupamento de algumas faculdades isoladas, formando em centros de estudos (e mais tarde, as universidades), o ensino superior obteve um ligeiro crescimento, após 1850. Vale mencionar que até 1878, o desenvolvimento e controle do ensino superior no Brasil era público e totalmente privativo do Estado, o que dava certa imobilidade. Todas as decisões eram tomadas e controladas pelo ministério do Império (SAMPAIO, 1991).

Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração (MATTOS, 1983 apud MARTINS, 2002).

A formação era de profissionais tradicionais liberais, como médicos, engenheiros e advogados (MARTINS, 2002). Até o final do século XIX, existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil, com cerca de 10.000 estudantes (TEIXEIRA, 1969 apud MARTINS, 2002). As escolas públicas dependiam da vontade política da época para ter crescimento. Diante dessa dificuldade, surgiram estabelecimentos de estudo com iniciativa privada por meio da elite da sociedade e das instituições católicas. A ruptura da dependência do dinheiro do Estado, a abolição da escravidão em 1888 e a Proclamação da República em 1889 fizeram com que o ensino superior tivesse uma descentralização do poder único do governo federal e estadual e, como consequência, surgiram as primeiras escolas privadas no país, como, por exemplo, a hoje denominada Universidade Presbiteriana Mackenzie, com cursos de engenharia civil, elétrica e mecânica (MARTINS, 2002).

Diante disso, houve uma expansão nas escolas privadas paulista a fim de modernização do ensino e do surgimento de novos modelos econômicos e sociais (CUNHA, 2007).

2.2 O ensino superior no começo do século XX

Conforme Cunha (2000), a primeira universidade criada no Brasil foi a Universidade Livre de Manaus, em 1909, com cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e formação de oficiais da Guarda Nacional. Mais tarde, em 1962, ela foi incorporada à Universidade Federal do Amazonas, restando apenas o curso de Direito. Outra universidade criada foi em Curitiba, em 1912, com cursos de Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio. Mas a proibição da equiparação de instituições de ensino superior em cidades com menos de 100 mil habitantes pôs fim ao projeto da universidade, que foi dissolvida. Sobraram faculdades isoladas de Medicina, Direito e de Engenharia e que mais tarde, em 1950, vinham a se incorporar na Universidade Federal do Paraná.

Entre 1889 e 1918 foram criadas no Brasil 56 novas escolas superiores, a grande maioria privada. Era assim dividido o cenário da educação naquele momento: de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e, de outra, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior (DURHAM, 2003, p. 05).

Ainda segundo Cunha (2000), a primeira instituição no Brasil de ensino superior que concretizou o nome oficial de universidade foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, com a autorização legal do presidente da República. Essa instituição foi resultado da junção de faculdades isoladas federais.

No início do século XX, começa a vigorar uma nova função acadêmica nas universidades, que era a pesquisa ou a formação do pesquisador com função mais libertadora de experimentação e menos política (do que havia no século XIX). Com a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, e com a Academia Brasileira de Ciência (ABC), fundada em 1922, houve a reformulação da educação desde o ensino primário até o nível superior, com o projeto da Universidade do Brasil (SAMPAIO, 1991).

Em 1926, Fernando de Azevedo, que tinha pensamentos iguais aos de Humboldt³ da Universidade de Berlim para a Universidade de São Paulo, trabalhava com a premissa de que o ensino superior deveria ter um caráter de formação político-social dos estudantes, e não meramente uma formação profissional. O Brasil republicano vinha com diretrizes administrativas voltadas à Teoria Geral da Administração, com ênfase na Administração científica. Naquele momento, as universidades eram controladas pelo poder público, e as avaliações de produtividade eram feitas pelas empresas capitalistas (CUNHA, 2007).

A Reforma citada no parágrafo anterior teve pequeno impacto dentro das universidades, na década de 20, apenas conservando o ensino tradicional e longe de colocar na prática os ideais (além do ensino, a pesquisa e produção de conhecimento) de educadores como o próprio Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Durante esse período, deu-se ênfase à criação da Faculdade de Educação nas Universidades, para a formação de professores especialistas que atuariam no ensino secundário.

Nos anos 20, o debate sobre a criação de universidades se restringia mais sobre o conceito do ensino superior e a sua função para a sociedade do que questões sobre política e controle do Estado. Os principais pontos foram dar ênfase à ciência e à pesquisa. Nessa época, o país contava com 150 escolas isoladas e apenas duas universidades: a do Rio de Janeiro e a do Paraná.

³ Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand (Barão von Humboldt) nasceu em 1767. Funcionário do governo, diplomata, filósofo, fundador da Universidade de Berlim em 1810 (hoje: Humboldt-Universität). Reconhecido como o pai do sistema educacional alemão.

Foi no governo federal provisório de Getúlio Vargas, em 1930, que foi criado o Ministério da Educação e Saúde, que trouxe a reestruturação nas funções das universidades. O primeiro-ministro da Educação e Saúde foi Francisco Campos, em 1930, o qual instituiu a “Reforma Francisco Campos”, em que o ensino superior deveria ser ministrado dentro das universidades, com a criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. Conforme determinava a Reforma:

A universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica (OLIVEN, p. 27, 2002).

Nessa década de 30, houve a criação da Universidade de São Paulo, da Universidade do Brasil, e da Universidade do Distrito Federal, situada no Rio de Janeiro. A Universidade do Distrito Federal consagrou o conflito de opiniões entre os liberais esquerdistas e os conservadores ligados ao Estado e à Igreja Católica. A época que vai dos anos de 1931 a 1945 ficou caracterizada pela disputa da educação entre dois lados: laico e religioso e, com o apoio do governo federal, a igreja criou suas universidades nos anos seguintes (MARTINS, 2002).

No caso da Universidade de São Paulo (USP) foi diferente, pois houve um impasse entre a elite paulista e o governo Federal (Rio de Janeiro era a capital do Brasil). Com a Revolução Constitucionalista Paulista, em 1934, os dois lados (paulista e governo central) entram em um acordo e foi no mesmo ano que a Universidade de São Paulo foi fundada, junto a uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. As outras universidades (em 1909, a Universidade Livre de Manaus, hoje conhecida como Universidade Federal do Amazonas, em 1912, a hoje conhecida como Universidade Federal do Paraná, e em 1920, a Universidade Federal do Rio de Janeiro) foram criadas com negociações e conflitos entre os educadores intelectuais e o governo estatal. Com recursos humanos próprios gerados pelas Faculdades e Universidades implantadas no país, foram sendo criadas faculdades e institutos tecnológicos e de pesquisa em todo o território nacional (HUMEREZ, JANKEVICIUS, 2015).

A USP foi a primeira universidade brasileira moderna, criada no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, e que também teve de importar de vários países boa parte de seu

corpo docente. Conforme o Decreto Nº 6.283/34, do Interventor Federal no Estado de São Paulo, artigo segundo, a USP foi criada com as seguintes finalidades:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências palestras, difusão pelo rádio filmes científicos e congêneres (SÃO PAULO, 1934).

Com o aumento da população urbana, o governo teve que expandir o ensino básico à população. Em 1945, surgiu o movimento estudantil que, junto a professores, trabalham em defesa do ensino público, em especial o superior, contra o setor privado. As principais críticas ao modelo atualmente existente e que eram pauta das solicitações de mudanças por parte desse movimento eram o caráter elitista da universidade e a permanência das cátedras, conforme Martins (2002).

A primeira universidade privada da Igreja Católica foi a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), em 1946. No ano seguinte, é fundado o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA):

O Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) fundado no ano de 1947, foi dado como modelo de modernidade para a época. A Universidade de Brasília foi resultado do movimento iniciado para a criação do ITA, e pela ideia da transferência da sede do Governo Federal para o Centro-Oeste, com a criação da cidade de Brasília como a nova capital. Em 1962, inicia-se a suas atividades sob um regime fundacional, diferente das demais universidades federais. A intenção era impedir problemas que existiam nas outras universidades organizadas sob o regime autárquico (CUNHA, 2003, p. 175, apud ANTONIAZZI, 2008).

Com o número crescente da população deixando o campo e migrando para os centros urbanos, as indústrias buscavam trabalhadores especializados e, diante disso, aumentou o número de ingressantes no ensino médio e, consequentemente, no ensino superior, ampliando a formação curricular, em 1950, devido à modernização econômica. Getúlio Vargas, quando voltou ao poder do governo federal em 1951, investiu mais no ensino superior, e foi criada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual fixou, dentre outros aspectos relacionados à educação superior, que cabe a União fiscalizar as universidades privadas (CUNHA, 2000).

2.3 A educação superior no Brasil a partir dos anos 60

Antes do governo de João Goulart, do Partido Trabalhista Brasileiro – PTB (1961-1964), havia duas formas de ensino superior no Brasil. Do lado conservador, a educação tinha ênfase no ensino para o mercado de trabalho (profissionalizante), e do outro lado, o desenvolvimento da educação aliando a formação científica e tecnológica com a cultura popular e alfabetização das massas. Com a reforma educacional, estabeleceu-se uma educação superior com muitos conflitos socioeconômicos e a operacionalização da universidade como uma empresa com objetivos do lucro (MARTINS, 2009).

Atos repressivos contra políticos, intelectuais, artistas, educadores e estudantes foram proibidos ou controlados e a vigilância de docentes marcaram a modernização do ensino superior. Nesse cenário, foi autorizada a Reforma Educacional de 68, incluindo a Reforma Universitária, pela Lei Nº 4.024/68 (MARTINS, 2009).

A Reforma trouxe manifestação de estudantes, professores, reitores, educadores. Instaurou-se a censura no ensino, a subordinação direta dos reitores à Presidente da República e a intervenção dos militares nas universidades, a fim de controlar o ensino. Pode-se observar que relativamente tudo referente a Educação era controlado pelo governo (LIRA, 2010).

A reforma universitária, seguindo modelos norte-americano e a relação MEC-USAID, era de extrema relevância, pois poderia criar hierarquização, controle de produção e a divulgação do saber ao seu favor. O MEC se associou, em 1965, à uma instituição norte-americana chamada *United States Agency of International Development* (USAID) para elaborar a reformulação, seguindo os modelos americanos, das universidades públicas, junto a alguns educadores/pensadores brasileiros (CUNHA, 2007).

O governo militar enxergava o ensino superior como um instrumento de formação de profissionais qualificados para aumentar a produção industrial e agrícola. De um lado, o governo acelerava o crescimento econômico, chamado de “milagre econômico”, e de outro lado, ampliava o acesso e modernizava a educação superior com a reforma, chamado de “milagre educacional” (GOMES, PINTO, 2017).

Essa luta era contra os estilos e aos padrões brasileiros da tradicional Escola de Ensino Superior que estava centrada na elite, nos feudos e no status social. Conforme Fraga e Siano (1991), a Reforma começou definitivamente com o Decreto Nº 62.937, de 02 de julho de 1968, que determinou a competência e as condições de funcionamento das universidades. E definiu a Universidade como elemento da “tríplice dialética” de disputa social, na qual a sociedade, a universidade e o Estado moldavam forças internas e externas para uma superação do estado de conflitos.

As principais revoltas, a partir 1968, giravam em torno da gestão administrativa e do processo de ingresso dos estudantes nas universidades. Era uma luta estudantil a favor da ampliação das oportunidades educacionais para toda a população e pela melhoria da educação destinada às camadas populares. No período da ditadura, para os técnicos que foram escolhidos pelo Ministério da Educação, seria necessário aprimorar a universidade em um fator de desenvolvimento econômico do país (MARTINS, 2009).

O governo militar tinha o controle da gestão administrativa, da didática, da contratação dos professores, da indicação dos reitores e dos livros oferecidos aos estudantes das universidades públicas. Muitos estudantes eram contra essa reformulação e alguns acabaram indo para as faculdades particulares (CUNHA, 2007).

Os temas centrais da Lei Nº 5.540/1968, que não dava liberdade institucional as universidades, eram: a autonomia universitária, institutos centrais, desenvolvimento da pesquisa na universidade, indissociabilidade entre ensino e pesquisa, os ciclos básico e profissional, o tempo integral (que antes só existia em algumas instituições privadas) e a instituição da carreira do magistério (GOMES, PINTO, 2017).

A ideia de uma universidade comprometida, compromissada, política, livre, independente, planejada, eficaz, eficiente, racional, crítica e democrática fazia parte do projeto de autonomização desse movimento do povo pela sua independência política, social, econômica e cultural. Corresponhia aos reclamos de uma juventude impulsiva e aos anseios mais nobres da elite intelectual do Brasil. Era genericamente chamada de “Reforma Universitária”. E havia sido gestada como proposta nos longos anos de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Era um projeto ambicioso e prematuro de libertação dos laços de dependência cultural para a situação histórico-social e política da nação. Pensava-se, precocemente, numa universidade integrada, multifuncional, audaciosa, agressiva, balanceada quanto à graduação e à pós-graduação, engajada e dirigida para a autonomização da ciência, da tecnologia e da produção de conhecimentos (FRAGA, SIANO, 1991).

A ideia da Reforma obedecia à concepção de uma educação multifuncional, cujo objetivo era desenvolver recursos humanos de alta qualificação para o desenvolvimento econômico do país. Portanto, era muito parecido com o funcionamento de uma empresa (estilo do Fordismo), ou seja, que a universidade necessitava ser eficiente, com alto grau de produtividade e alta taxa de retorno. A intenção da Reforma da educação superior nunca foi produzir conhecimentos, pensamento crítico, articular saberes, formar cidadãos. Pelo contrário, a prioridade era o desenvolvimento econômico da nação (GOMES, PINTO, 2017).

A Reforma de 68 criou um modelo de programas de pós-graduação, pesquisa científica e a contratação de professores em tempo integral nas universidades, substituindo o antigo sistema de cátedras. Diante desse desenvolvimento científico e tecnológico, permitiu-se que a educação brasileira se expandisse em grande escala. Essas transformações ajudaram a ter mais mão-de-obra qualificada para preencher a necessidade das empresas públicas e privadas com a vinda das multinacionais, pois os grandes centros ofereciam melhores oportunidades de trabalho do que a vida no campo (MARTINS, 2009).

O surgimento das faculdades isoladas privadas de ensino, desde 1945, se deu pelo fato de ter agilidade em relação às questões burocráticas relacionadas ao governo militar (a partir de 1965) e ao acordo MEC-USAID. Outro ponto relevante da expansão do ensino superior privado foi a questão dos estudantes que passaram no vestibular, mas não ingressavam nas universidades públicas por falta de recursos e infraestrutura. “Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período” (MARTINS, 2009, p. 23).

A expansão de setor privado teve início com o crescimento de pequenos institutos isolados de ensino. Com o agrupamento de alguns desses institutos, eles se transformaram em universidades privadas na década de 80. Com o objetivo de obtenção do lucro, os donos destes estabelecimentos viram a oportunidade capitalista de oferecer cursos diversificados ao seu público e, como consequência, o aumento no número de matrículas, alterando de estudantes para consumidores da educação. No Brasil, houve um grande crescimento das faculdades e universidades privadas entre as décadas 60 a 80.

Por volta da década de 80, muitas pessoas começaram a criticar a qualidade do ensino superior público devido a suspensão do governo para novos investimentos.

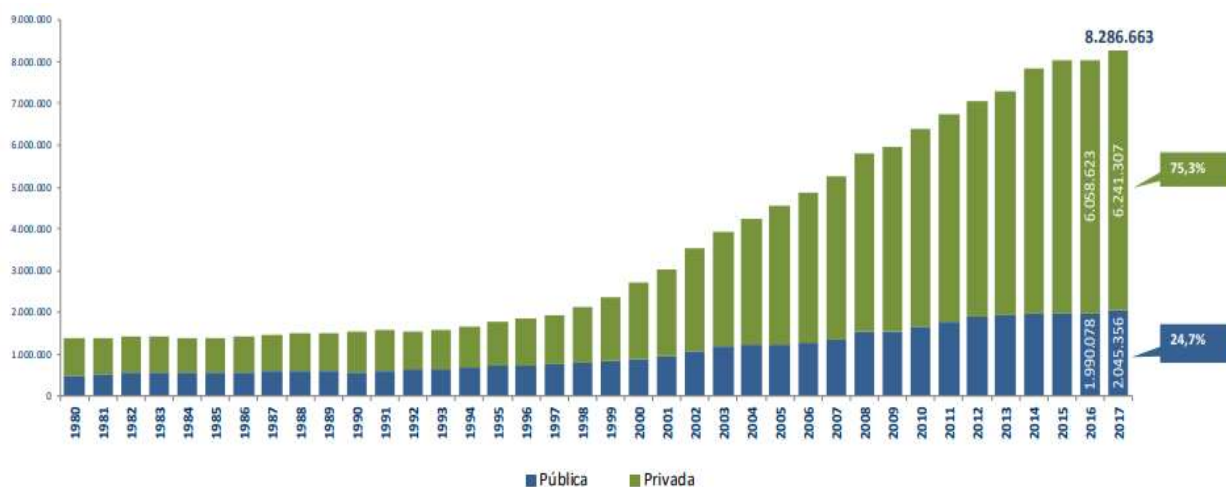
E no mesmo tempo, diante de problemas políticos econômicos, como taxa de desemprego e inflação, a taxa de matrículas em instituições privadas reduziu. Como consequência dos problemas econômicos, o número de ingressantes em universidades públicas teve crescimento (MARTINS, 2009).

2.4 Contexto atual da Educação Superior

No final dos anos 90, começara a crescer o ensino superior no Brasil. Devido ao aumento significativo de matrículas no ensino médio e ao fato de os estudantes já estarem integrados ao mercado de trabalho. Esses estudantes buscavam o ensino superior para aprimorar conhecimento e aumentar suas chances na profissão, com a titulação acadêmica superior. A Educação Superior no país se deparou com o crescimento acelerado das instituições privadas de ensino comparado com o ensino público. Isso se deu ao esgotamento por parte do governo federal e estadual em investimentos na ampliação desse setor. A expansão do setor privado da educação superior aconteceu devido à ênfase no ensino voltado à profissão, enquanto para as universidades públicas, a ênfase era na pesquisa científica, no desenvolvimento tecnológico e cultural. Pelo lado do professor, suas funções de orientação pedagógicas perdem lugar e estão mais relacionadas às demandas de mercado. As funções do docente de ministrar/planejar aulas, supervisão, orientação, estão sendo substituídas por gerenciamento do processo, pelo controle de qualidade e pela padronização escolar, conforme aponta Oliveira (1998, p. 97, apud GOMES, PINTO, 2017).

De 1990 a 2002, a demanda por educação superior, expressa através do número de inscrições no vestibular, cresceu aproximadamente em 160% e a oferta de vagas aumentou para 252%. Devido à retração das vagas na rede federal, a absorção dessa demanda foi realizada em larga medida pelas instituições privadas (MARTINS, 2009, p.26).

Gráfico 1. Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – 1980 a 2017



Fonte: MEC (2018)

Conforme dados do Censo da Educação Superior apontados no gráfico acima, observa-se uma evolução crescente das matrículas no ensino superior privada a partir de 1995.

No contexto do começo do ano 2000, houve mudanças significativas na educação superior. Foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei Nº 10.861/2004, que tem como objetivo a avaliação das instituições de ensino, dos cursos superiores e do desempenho dos estudantes. Os resultados das avaliações são divulgados pelo Ministério da Educação e servem para identificar a qualidade dos cursos e das instituições da educação superior no Brasil.

Criou-se também o Programa Universidade para Todos (ProUni), pela Medida Provisória Nº 213, convertida na Lei Nº 11.096/2005, o qual instituiu reserva de vagas para estudantes que vinham de escolas públicas, para negros e indígenas em instituições privadas de ensino superior, mediante o não recolhimento de impostos. E o projeto de universidades públicas com empresas privadas, pela Lei Nº 10.973/2004, conhecida como Lei da Inovação Tecnológica.

Há também destaque para o Programa de Apoio e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado em 2007, pelo Decreto Presidencial Nº 6.096/2007. Esse programa, voltado para as Instituições Públicas de Ensino Superior, era pautado na ampliação do acesso e da permanência nas Instituições federais, aproveitando ao máximo a estrutura física e recursos já existentes, objetivando o alcance de 100% de preenchimento das vagas em universidades públicas.

Também foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em 12 de julho de 2001, pela Lei Nº 10.260/2001. O objetivo do programa é atribuir financiamento aos estudantes do ensino superior não gratuito, com oferta às instituições de educação superior privadas aderentes ao programa. Trata-se de um projeto dedicado aos estudantes de baixa renda, que não têm condição de arcar com as mensalidades, porém desejam ingressar no ensino superior. Com esse projeto federal, o ingresso e a permanência de estudantes em instituições privadas ampliaram (BRASIL, 2001).

Antes do Programa, existiu o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), criado pelo governo federal em 1976, com o objetivo de ajudar estudantes carentes a ter oportunidade de ingresso no ensino superior. Nesse programa de financiamento de estudos em instituições privadas de ensino superior, o estudante só começava a pagar as mensalidades após sua formação. Ele funcionou até 1998, quando o Ministério da Educação (MEC) o substituiu pelo FIES pelo Medida Provisória (MP) Nº1.827 de 27/05/1999, a qual foi convertida em Lei em 2001, conforme exposto (MENEZES, 2001).

Este capítulo se mostra relevante para contextualizar e mostrar, ao leitor, um panorama e as dificuldades que a educação brasileira enfrentou desde o descobrimento do Brasil até os dias de hoje. Percebe-se que a educação, no Brasil, quase sempre foi uma educação voltada à classe elitizada, sem ser democrática. Ainda, sempre buscou-se relacionar, com mais afinco, a educação superior à formação de mão-de-obra qualificada que contribuísse para o desenvolvimento econômico do país. A ruptura deste processo ainda não se deu por completo, porém, com o passar dos anos, houve uma ampliação no ingresso de estudantes nas Instituições de Ensino Superior. Essa expansão de vagas se deu de forma mais forte pela iniciativa privada. Faz-se necessário que haja educação para que a sociedade evolua. Pode-se compreender que não há mudanças sem educação. Percebe-se que em cada parte da história que foi citada neste capítulo, o Brasil enfrenta contextos e realidades diferentes. Com os impactos da globalização no Brasil, a partir da década de 90, o surgimento da *Internet* e, com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ajudaram a disseminar mais fortemente uma outra modalidade de ensino, a Educação à Distância (EaD), que será abordado no próximo capítulo.

Outro ponto que merece destaque na educação superior mais contemporânea é que, com a consolidação da educação superior e o surgimento da Internet no Brasil, o uso da Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) tem sido grande

aliado dos gestores e de docentes para o processo de expansão do conhecimento e a massificação do ensino e, conseqüentemente, ampliação na oferta e acesso à educação superior. Com a disseminação dos cursos de Educação a Distância (EaD), a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, esses recursos digitais tecnológicos se tornaram um importante instrumento no processo de formação acadêmica nas modalidades de ensino presencial, EaD e híbrido, o que ficou ainda mais latente com a pandemia do novo coronavírus que surgiu em março de 2020. Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, o próximo capítulo focará nessas modalidades de educação superior.

3 AS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO NO NÍVEL SUPERIOR: CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PRESENCIAL E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD)

No presente capítulo, serão abordados os conceitos e as diferenças entre as modalidades de educação presencial e educação à distância (EaD) no âmbito da educação superior. Também será abordado o ensino híbrido, que assim como a EaD, tem se expandindo rapidamente em todos os níveis da educação no cenário global e brasileiro.

3.1 Educação presencial no ensino superior: uma breve explanação

A modalidade de aula tradicional mais conhecida é a presencial, independentemente do nível em que ela ocorra, que vai desde a educação básica até a educação superior. A educação presencial apareceu com a necessidade de estruturar a sociedade com o avanço de conhecimento. Assim como a evolução do ser humano, a educação também evoluiu e necessita compreender as novas tendências educacionais (por exemplo: metodologias ativas, EaD e ensino híbrido). A instituição de ensino precisa dispor de infraestrutura física (salas de aula, carteiras, lousas, laboratórios, etc.) para poder receber os estudantes, onde será ministrado o conteúdo das disciplinas. A premissa do ensino presencial é o processo didático-pedagógico do professor em um ambiente físico, junto aos estudantes presentes em um mesmo local e no mesmo momento. As características principais são: a existência de um ambiente físico, como uma sala de aula ou laboratório, em que as aulas ou atividades são realizadas; os horários de aulas fixos; a presença do estudante contabilizada; e o contato direto dos professores com os estudantes (VIDAL, 2002).

O ensino presencial apresenta algumas vantagens, sendo que a mais relevante é a questão social – além da relação próxima com o professor, poderá ainda ocorrer o contato dos estudantes com seus pares, desenvolvendo habilidades de trabalho em equipe, liderança, comunicação e senso crítico. A interação física entre professores e estudantes também leva à motivação, ao apoio e ao intercâmbio de ideias dentro da sala de aula, de forma que o estudante possa dar opinião ou questionar em tempo real sobre o tema da aula. Outra vantagem é que as dúvidas são esclarecidas de forma rápida, no momento do desenvolvimento da aula ou outra atividade curricular

disciplinar (VIDAL, 2002). Dentre as desvantagens, por não ser um ensino em escala, ou seja, que englobe muitos estudantes, o ensino presencial tende a ser mais caro que o ensino a distância; os horários de aulas são fixos e há pouca ou quase nenhuma flexibilização para os estudantes; a passividade por parte dos estudantes que esperam do professor a transmissão do conteúdo e o custo de deslocamento até o campus da Instituição (VIDAL, 2002).

A aprendizagem se desenvolve desde os primeiros momentos de vida de um ser humano, sempre orientada pela presença de uma pessoa que “detém” mais conhecimento. E nas salas de aulas atuais o processo continua sendo o mesmo, apesar de apresentar algumas inovações. Mesmo com a evolução tecnológica, o ensino presencial continua com aceitação entre os estudantes.

Dentre as mudanças que gradativamente vem sendo implementadas na educação, inclusive no ensino presencial, compreende-se, no século XXI, que o estudante se torna sujeito responsável pela sua própria aprendizagem e o professor passa a ser um mediador educacional para a aprendizagem já construída. A transformação da função do docente como um orientador tem a interpretação de que o estudante também detém da informação/conhecimento. Esse processo significa que há uma necessidade de formação continuada por parte dos docentes, principalmente dos professores iniciantes, e a investigação constante do conhecimento, seja para seu próprio crescimento, seja para compartilhar conhecimento com os estudantes (LOPES, 2009).

Antigamente, no século XX, em uma aula tradicional, o conhecimento emanava somente do professor e os alunos eram ensinados passivamente, apenas por meio da transmissão do conhecimento. Atualmente, com o advento de mudanças educacionais, dentre as quais se pode mencionar a utilização das metodologias ativas, há uma nova perspectiva para o processo de ensino aprendizagem dentro da sala de aula (BACICH, MORAN, 2018). Com a utilização dessas metodologias, o papel do estudante passa a ser mais ativo no processo de aprendizagem e a do professor tende a ser de um orientador ou de um planejador de atividades didático-pedagógicas, a fim de contribuir na construção de competências à sua própria profissão e da autonomia dos estudantes (AMARA *et al.*, 2019).

Leal, Miranda e Nova comentam sobre a aplicação das metodologias ativas em sala de aula:

As características pessoais e habilidades profissionais do docente influenciam na escolha da técnica de ensino. Além disso, as condições físicas da sala de aula, o conteúdo a ser trabalhado, o tempo disponível e, principalmente, as características do grupo de alunos são aspectos que devem ser considerados ao se optar por uma determinada técnica (LEAL; MIRANDA; NOVA, 2017, p. 55-56, apud AMARA *et al.*, 2019, p. 07).

O processo de ensino aprendizagem na educação presencial está fortemente relacionado com as competências didático-pedagógica que o docente apresenta. Trata-se do domínio do conhecimento (saber) dos temas abordados, das habilidades (saber fazer) e dos valores (atitudes) desenvolvidos e apresentados pelo professor em aula. No século XXI, depara-se com o incremento das TDICs para a educação, ou seja, são ferramentas tecnológicas usadas dentro da sala de aula para dar suporte no processo de ensino e tornando, assim, o ensino mais dinâmico (AMARA *et al.*, 2019). Esta questão será melhor abordada nessa dissertação, especificamente na subseção 3.3, que trata do ensino híbrido.

3.2 Educação à distância no ensino superior

No mundo em crescente mudanças tecnológicas e novas exigências do mercado, a educação se deparou com uma nova estratégia de fornecer conhecimento e oportunidades para todos. A educação à distância surgiu para complementar uma nova necessidade da sociedade em relação à capacitação profissional, em que somente o ensino presencial não conseguia suprir. Novos desafios e novas competências surgiram referentes ao papel dos estudantes e dos docentes nesta modalidade de ensino aprendizagem (HERMIDA, BONFIM, 2006).

Nesse contexto, a alternativa de migrar das salas de aula tradicionais para os estudos por plataformas digitais em casa ou outros locais têm atraído muitos estudantes a ingressarem no ensino superior. Conforme projeções da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2018), em 2023 o ensino à distância será superior à modalidade presencial. Dados do Censo da Educação Superior já apontam para isso, tendo em vista que em 2020 houve maior ingresso de estudantes em cursos ofertados via EaD do que em cursos presenciais (INEP, 2022).

A crescente procura por essa forma de estudo se deve a alguns fatores, como o avanço dos recursos de comunicação e informação e ao maior número de pessoas com acesso à Internet. As aulas em EaD se tornaram uma estratégia da educação superior a partir da segunda metade dos anos 90 (PELLI, 2018). Antigamente,

tínhamos a separação entre cursos presenciais e cursos à distância. Porém, hoje, há nos cursos presenciais disciplinas na modalidade à distância como forma de aprendizagem para os estudantes. O que realmente importa é o processo de ensino-aprendizagem na modalidade em EaD e não propriamente a distância.

Há ausência de registros concretos em relação ao aparecimento da EaD no mundo. De acordo com Barros (2003) e Golvêa & Oliveira (2006), o marco inicial da Educação a Distância remonta ao século XVIII, a partir de um curso oferecido por um jornal da cidade de Boston (Estados Unidos), no qual o professor Caleb Philipps proporcionava suporte para instrução e tutoria de taquigrafia por correspondência.

Conforme relato de Marques (2004 apud COSTA, FARIA, 2008), no Brasil, o surgimento da EaD foi no século XIX, por meio dos agricultores e pecuaristas que aprendiam, por correspondência, como era o processo de plantio ou qual a melhor forma de cuidar do rebanho. As escolas privadas também ofereciam cursos por correspondência. Em 1939, o Instituto Universal Brasileiro, em São Paulo, começara suas atividades pela mesma modalidade de aprendizagem.

É relevante destacar a trajetória da EaD que, segundo Marques (2004 apud COSTA, FARIA, 2008), se consolidou por cursos oferecidos no rádio. Em 1947, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Social do Comércio (Sesc), com a parceria de emissoras de rádio, criaram a Universidade do Ar, em São Paulo, objetivando oferecer cursos comerciais radiofônicos. A aceitação foi positiva e, em 1950, essa Universidade se expandiu e atingiu 318 localidades e oitenta mil alunos.

A ideia da junção entre duas modalidades de aprendizagem não é nova no Brasil. Teve seu início com o Projeto Minerva⁴, de 1970, que contava com transmissão via rádio e, em outros momentos, as aulas presenciais realizadas de duas formas: recepção controlada e recepção organizada. Nesta última, conforme Castro (2007), o estudante participava diariamente de um local no qual continha um rádio, que fazia as transmissões das aulas, com a coordenação de um orientador, a fim de entender o conteúdo das aulas e desenvolver trabalhos individuais e em grupo. Na recepção controlada, o estudante escutava as aulas via rádio em casa ou em qualquer local, e

⁴ Esse projeto foi desenvolvido durante a ditadura militar no Brasil com o objetivo de implementar um programa de educação para adultos via rádio e televisão, preparando os alunos para os exames de Madureza ginasial e Capacitação ginasial. Esse programa de educação foi encerrado nos anos 80 pelas severas críticas e baixo nível de aprovação.

reuniam-se com periodicidade nos Centros Controladores com data e horários estipulados para explicações e a realizações de trabalhos individuais e em grupo.

Outro exemplo de cursos em EaD ocorria com o uso da televisão, por meio dos Telecursos. Cursos patrocinados pela Fundação Roberto Marinho que começaram a oferecer supletivo e cursos profissionalizantes na década de 70, com o suporte do material impresso (COSTA, FARIA, 2008).

Num país onde há falta de escolas, de material didático e até lápis e cadernos, só por intermédio dos mais eficientes recursos de comunicação de massas é possível estender a todo o povo os benefícios da cultura. Partindo desse princípio, a 29 de setembro de 1970 foi assinada uma portaria criando o Projeto Minerva – assim batizado em homenagem à deusa da sabedoria. Trata-se de uma programação educativa e cultural executada pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. O rádio foi escolhido como instrumento, pelo seu baixo custo. E o Primeiro Programa foi ao ar no dia 4 de outubro do ano passado (COUTINHO, 1971, p. 44).

Até o século XX, a EaD tinha ênfase em cursos profissionalizante. Porém, atualmente, com o uso dos recursos digitais, essa modalidade encontra-se em todos os níveis de escolaridade. A Educação a Distância está sendo usada em larga escala por diversas universidades como modalidade educacional, que vai desde telecursos até o uso de laboratórios virtuais. Essa forma de aprendizagem rompe as barreiras das paredes das universidades, podendo levar o conhecimento a qualquer lugar e a qualquer hora, desde que o estudante tenha uma conexão com a Internet. Guarezi (2009, p.89) relata que “por muito tempo pensou-se que estudar a distância era estudar sozinho, hoje, esse modelo tem priorizado a comunicação de diversas forma: um para um, um para muitos, muitos para muitos”.

A busca crescente pela educação superior, com a finalidade de melhorar a qualificação profissional por parte das pessoas, fez com que as instituições educacionais ampliem seus cursos na modalidade EaD, para suprir essa nova necessidade da sociedade. As TDICs aliadas e educação apresentam novas possibilidades para o indivíduo vivenciar processos criativos, estabelecendo aproximações e associações inesperadas, juntando significados anteriormente desconexos e ampliando a capacidade de interlocução por meio das diferentes linguagens que tais recursos propiciam (MARTINSI, 2008).

Bernardo (2009) traça uma cronologia de conceitos de EaD por meio de alguns autores, conforme quadro a seguir:

Quadro 1. Diferenças de conceitos de EaD

Dohmem (1967)	A EaD se dá de maneira sistematicamente organizada de autodidatismo, na qual o estudante pautado no apoio do corpo dos professores e no material de estudo alcança sua formação. Sendo este processo possível a partir da utilização de veículos de comunicação apropriados a superação das extensas distâncias
Peters (1973)	Polemiza ao dizer que “a Educação a Distância é uma forma industrializada de ensinar e aprender” e que sua metodologia é pautada de forma racional “através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais”
Moore (1973)	Adverte que como as ações dos docentes, que constituem um conjunto de métodos instrucionais, ocorrem separadamente das ações dos alunos, há uma necessidade de facilitação das interações desses atos
Holmberg (1977)	Há uma heterogeneidade de formas e de níveis de estudos que estão contidos dentro do termo EaD
Keegan (1991)	Enfatiza a separação física na relação professor-aluno como ponto chave para definir a EaD, pois nesta a comunicação não seria bidirecional
Chaves (1999)	Realça com o advento das novas tecnologias de telecomunicação no contexto do mundo globalizado, essa distância fica apenas no espaço. A separação física é contornada e a comunicação pode vir a ser bidirecional e até mesmo instantânea

Fonte: Bernado (2009).

Um outro conceito é definido por Alves, Zambalde e Figueiredo (2004 apud FRANÇA, 2013 p.13), os quais apontam que:

A EAD é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, e por isso, não obedece a limites de lugar, tempo, ocupação ou idade. Elementos que demandam novos papéis para alunos e professores, bem como novas atitudes e novos enfoques metodológicos.

Nesse contexto, vale a pena destacar o pensamento de Lobo (2011), que diferencia os termos “ensino” e “educação”, sendo o primeiro relacionado às atividades de treinamento e instrução; e o segundo refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o estudante a aprender, criar, inovar, pensar, participar ativamente na construção de conhecimentos. O desafio da EaD é o mesmo que a modalidade de ensino presencial: melhorar o nível de aprendizagem dos

estudantes, ou seja, proporcionar a eles um aprendizado mais significativo e contextualizado com a sua realidade.

Uma das formas popularizadas da EaD é a modalidade *on-line*, na qual o estudante se conecta a uma plataforma digital da própria instituição e lá há diversos conteúdos do curso, tutorias, e formas de comunicação com os docentes e com outros estudantes, criando um ambiente virtual de estudos em que ele se torna o protagonista do seu próprio crescimento educacional com o uso da aprendizagem ativa.

Ao ambientar seus estudos no termo “distância”, Tori (2005) traz alguns conceitos e classificações, conforme segue:

- a) Distância Espacial:** diz respeito à relação na ocupação do espaço físico real entre estudante e professor, estudante e seus colegas, e estudante e materiais de estudo. Quando, durante o processo de ensino-aprendizagem, há um compartilhamento do mesmo espaço físico, a atividade é dita local ou contígua. Quando há uma separação espacial, seja entre o aprendiz e o responsável pela condução do processo (professor, tutor, orientador, mentor etc.), que pode até mesmo não existir, seja entre aprendiz e demais aprendizes, ou seja, entre aprendiz e seus objetos de estudo, o processo é dito remoto ou a distância. Exemplos de aprendizagem remota são os cursos por correspondência, as vídeo e teleconferências, os telecursos, os treinamentos baseados em Web e sistemas de autoaprendizagem. A distância pode ser analisada separadamente com relação a estudante-professor, estudante-estudante e estudante-material. É possível, digamos, que se tenha uma atividade local, no que se refere às distâncias estudante-estudante e estudante-material, e ao mesmo tempo remota, no sentido da distância estudante-professor. Um exemplo prático que se enquadraria nessa suposição seria uma aula de laboratório sem a presença física do professor, o qual passaria suas orientações via apostila, vídeo ou teleconferência.
- b) Distância Temporal:** refere-se à simultaneidade ou não das atividades que relacionam estudante-professor, estudante-estudante e estudante-material, dentro de um processo de ensino-aprendizagem. Quando ambas as partes atuam simultaneamente, de forma local ou remota, o processo é dito síncrono. Quando há uma defasagem significativa entre a ação de um e a resposta de outro (acima dos padrões humanamente aceitáveis para o estabelecimento de um diálogo ao vivo), temos um processo assíncrono. Em geral, o processo local

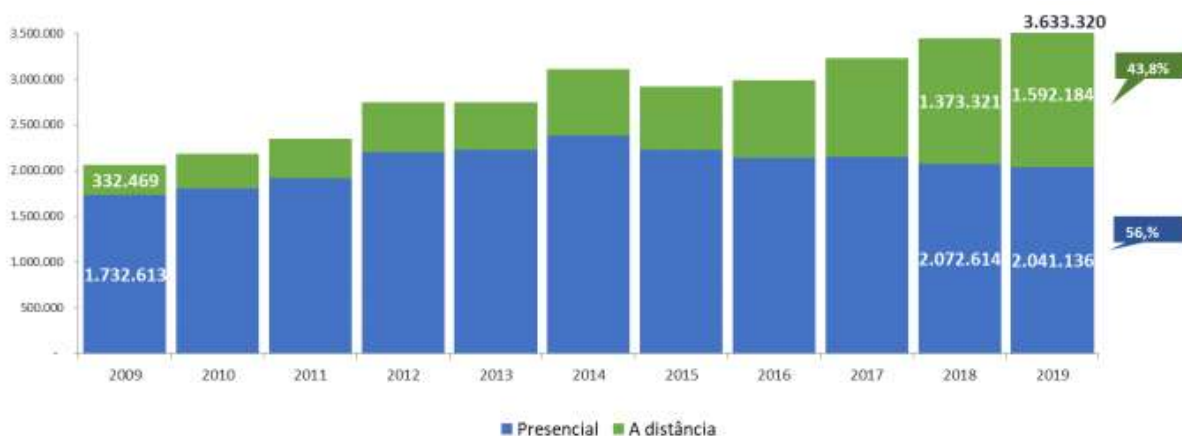
é também síncrono, enquanto o remoto pode ser tanto síncrono (exemplo: videoconferência, chat via internet) quanto assíncrono (exemplo: fórum de discussão via internet, ensino por correspondência).

- c) Distância Interativa:** a distância interativa, ou operacional, se relaciona diretamente à participação do estudante no processo, e informa se este é operacionalmente ativo ou passivo. Quanto maior a interatividade do estudante, menor é a distância operacional. Assim como nas classificações das demais distâncias, há 3 tipos de distâncias interativas: professor-estudante (aula expositiva X aula interativa); estudante-material (material passivo X material interativo); estudante-estudante (trabalho individual X trabalho cooperativo).

Diante dos processos de globalização no Brasil, a partir da década de 90, houve avanço na telecomunicação, principalmente com o uso da Internet, e como consequência, a reconfiguração da educação à distância. A normalização da EaD no Brasil é feita pela Lei Nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual oficializa o ensino à distância como modalidade válida e equivalente a todos os níveis de ensino. A EaD começou a ser desenvolvida pela iniciativa privada e tem sido objeto de estudo por muitos pesquisadores, docentes e sociedade em geral. Hoje, as universidades públicas também utilizam da modalidade EaD em seus cursos.

O vigente Decreto Nº 9.054, de 25 de maio de 2017, caracteriza a EaD como modalidade de educação com a mediação de material didático-pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem, com a utilização de recursos tecnológicos de informação e comunicação entre docentes e estudantes, em tempo e lugares diferentes. Como informativo, a EaD já era regulamentada desde 1998, por meio do Decreto Nº 2.494/1998 e do Decreto Nº 2.561/1998, que foram revogados pelo Decreto Nº 5.622/2005. E este último também foi revogado pelo vigente decreto.

Gráfico 2. Número de Ingressos em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino – 2009-2019



Fonte: INEP (2019)

O crescente número de estudantes matriculados, entre 2018 e 2019, é destacadamente na modalidade de cursos à distância. Entre 2009 e 2019, o número de ingressos variou positivamente 17,8% nos cursos de graduação presencial e nos cursos a distância aumentou 378,9%. Enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2009 era de 16,1%, essa participação em 2019 é de 43,8%.

Uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2018) mostra o crescimento do ensino a distância, conforme gráficos a seguir:

Gráfico 3. Ingressantes em instituições particulares de educação superior no Brasil – 2010 a 2016



Fonte: ABMES (2018)

Nota-se, no Gráfico 3, que há um expressivo crescimento da EaD de 65% e uma redução de ingressantes no ensino presencial, aproximadamente de 16% entre os anos de 2010 até 2016 (último ano pesquisado pela ABMES).

Gráfico 4. Perspectiva da evolução das modalidades até 2023



Fonte: ABMES (2018)

Já no Gráfico 4, pode-se observar que se mantiverem as taxas de evolução das duas modalidades, e a perspectiva era que, em 2023, a EaD ultrapassasse o número de ingressante no Brasil, no ensino superior privado. Isso já se concretizou, no

entanto, em 2020, conforme dados do Censo da Educação Superior daquele ano divulgados recentemente (INEP, 2022).

A distância entre professor e estudante na EaD necessita ser preenchida pelo uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCIs) e entendida como um fenômeno pedagógico, no qual há o surgimento da autoaprendizagem por parte dos estudantes, encarada por muitos como uma grande dificuldade. O uso das TDCIs precisa proporcionar oportunidade de interação entre professores e estudantes e entre estudantes e estudantes (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

No entanto, uma grande explosão no uso de tecnologias, técnicas e métodos virtuais de educação vem ocorrendo. O desafio de se envolver, acompanhar e interagir com os alunos a distância gerou soluções eficazes para o EaD que podem – e devem – enriquecer cursos que já contam com a presença física do aluno (TORI, 2009, p.121).

As disciplinas em EaD surgiram para dar suporte à ideia de tornar o estudante o protagonista de sua aprendizagem. Novos desafios surgem com esta modalidade, tanto para os estudantes quanto para os docentes. Para os estudantes, eles serão responsáveis pelo seu próprio aprendizado, ou seja, serão mais atuantes nesse processo. Por parte dos docentes, na reflexão sobre como será o processo didático-pedagógico em disciplinas em EaD, bem como sobre quais competências precisarão ter para o desenvolvimento das unidades de aprendizagem em cada disciplina (CARMO, FRANCO, 2019).

Em uma perspectiva cada vez mais global, a EaD está ganhando espaço na educação superior como uma alternativa de obter um diploma de grau superior e de aumentar a capacitação profissional dos estudantes para o mercado de trabalho.

Segundo Santos (2000 apud VIDAL, 2002), há algumas vantagens identificadas na Educação à Distância, a saber:

- Alarga a oferta de programas adequados às necessidades atuais;
- Dá origem a métodos e formatos de trabalho mais abertos, que envolvem a partilha de experiências;
- Permite a formação de muitos formandos a baixo custo;
- Permite compartilhar a aprendizagem com uma atividade profissional ou familiar;
- Utiliza tecnologias de informação e comunicação que permitem trabalhar com grande quantidade de informação e com rapidez;

- Permite realizar cursos não existentes na área de residência.

Ainda, Santos (2000, apud VIDAL, 2002), apresenta algumas desvantagens da EaD:

- Não proporciona uma relação humana típica de uma sala de aula;
- Componentes tecnológicos em rápida desatualização;
- Reduzida confiança nesta modalidade educativa por parte de educadores, aprendizes e até pessoas mais conversadoras e resistentes a inovação;
- A necessidade de alterar as práticas de trabalho tradicionais de ensino;
- Ausência de socialização dos professores com os estudantes e estudantes com estudantes; e
- Frequente desmotivação por esta modalidade.

A função do docente na educação superior a distância tem a valorização e o reconhecimento da experiência como fatores relevantes, na qual estes exercem atividades educacionais que não possuem referências anteriores de ex-professores. A competência didático-pedagógica se mostra diferente das apresentadas pelos professores do ensino presencial. Está incorporado ao docente em EaD os saberes das tecnologias digitais de informação e comunicação, novas formas de mediação pedagógicas, gestão de tempo da aula, a mediação e a interatividade (WILL, 2018). Mill (2010 apud WILL, 2018) afirma que uma das habilidades requeridas do professor na EaD é o trabalho em equipe, pois nessa modalidade o trabalho docente prescinde da organização de um grupo maior e diverso.

Conforme Branco (2014), há apenas um docente no ensino presencial que planeja as aulas, desenvolve conteúdo, avalia, coordena os estudantes e ministra as aulas. No ensino a distância, essas funções são distribuídas entre professores conteudistas e formadores, tutores à distância, projetistas educacionais, equipe multidisciplinar e administrador da plataforma.

A relação professor-aluno é estrutural e planejada, com papéis bem delineados e definidos. O docente administra a transmissão de conteúdo, conforme o sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem, enquanto o discente os recebe, aprende e os internaliza (BRANCO, PASSOS, 2020, p. 07).

Mas e o papel do tutor da EaD? Trata-se de um agente educacional contratado pela instituição educacional para sanar as dúvidas dos estudantes e acompanhar a

vida acadêmica dele, chamado de fator humanizador desta modalidade à distância. Ele serve de elo entre os estudantes e a instituição de ensino superior. Para evitar que os ingressantes se sintam desamparados ou isolados, o tutor em EaD precisa fazer a mediação pedagógica ou colocar em prática o processo didático-pedagógico. Têm a função principal de mediar o processo de ensino aprendizagem ao longo do período letivo. É relevante ter *feedbacks* dos alunos para identificar dúvidas e ou dificuldades que estão enfrentando. E é papel também do tutor fazer o engajamento dos estudantes, para evitar a sua evasão (MENDES, 2012).

O artigo 8º da Resolução nº 1, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES), de 11 de março de 2016, que estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na modalidade a distância, expõe as atividades e diferenças entre o professor e o tutor:

§ 1º Entende-se como corpo docente da instituição, na modalidade EaD, todo profissional, a ela vinculado, que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes, descritas no PDI, PPI e PPC.

§ 2º Entende-se por tutor da instituição, na modalidade EaD, todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD (BRASIL, 2016).

3.3 O ensino híbrido: modalidade educacional ou estratégia de ensino?

Uma das maiores tendências em educação no século XXI é o ensino híbrido, integrando Educação e tecnologia no cotidiano do estudante. “A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos” (MORAN; BACICH, 2015, p. 45).

Como híbrido, pode-se compreender o cruzamento, a junção, um composto de elementos diferentes. Trata-se de uma mistura de espaço, tempo, didática, mobilidade, conectividade, metodologias e competências. Ou seja, não existe uma única forma de aprender ou ensinar. A colaboração de um orientador (como a figura de um professor), de recursos tecnológicos e com o uso de metodologias ativas ajudam no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma mistura

metodológica que tem impacto diretamente na ação do professor em situações de ensino e para os estudantes em situações de aprendizagem (MORAN, 2015).

Com o avanço nos processos de globalização a partir dos anos 90 no Brasil, as profissões tradicionalmente estão mudando, e a educação também precisa de adaptação para atender essa nova demanda. Novos conhecimentos, novas habilidades e novas atitudes estão surgindo para suprir o crescente mercado de trabalho. Híbrido significa articular processos formais com processos informais no processo de ensino aprendizagem. Saber misturar e integrar diferentes áreas do conhecimento, diferentes estudantes e diferentes profissionais e em tempo e espaço diferentes. E o novo desafio do ensino é de ser mais envolvente e mais digital (MORAN, 2015).

Com o crescimento tecnológico, tão presente no dia a dia, englobando a educação, é preciso pensar em novas formas de ensinar e aprender. Essa tendência vem ganhando espaço principalmente no ensino superior, desde a formação de professores até a formação de bacharéis e tecnólogos, em disciplinas presenciais e em disciplinas em EaD. Assim, busca-se também o equilíbrio entre o ensino presencial e o ensino à distância para o surgimento de uma nova forma de educação. Essa união pode ser considerada como ensino híbrido ou os termos em inglês *blended learning* ou apenas *b-learning*.

A educação é híbrida também porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas; muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias (MORAN apud BACICH, TANZI NETO e TREVISANI. 2015, p. 26).

Ensino híbrido trata da combinação de duas modalidades de ensino: parte presencial e outra parte à distância. O estudo não precisa se limitar apenas dentro da sala de aula, mas necessita continuar além das paredes da instituição de ensino superior. O estudante aprende na forma *offline*, que seria dentro da sala de aula, na qual o professor promove atividades práticas, resultando, assim, em um aluno mais ativo na busca pelo conhecimento, e na forma *on-line*, a qual tem a ajuda das TDICs. Nesta forma, o estudante poderá estudar onde ele desejar (em qualquer lugar e a qualquer momento), bastando ter acesso à *Internet*. O significado de espaço de aula tem sido reformulado com esta metodologia. “Aula expositiva, as cadeiras enfileiradas, lousa e giz, e com o professor na frente da sala de aula já não é a única maneira de

ensinar e aprender” (MATTAR, 2017, p. 28). Trata-se de um novo desenho no processo de ensino aprendizagem.

Nos tempos atuais, é mais frequente o uso de ferramentas digitais dentro das Instituições de Ensino Superior para melhor engajar o estudante atual nos processos de ensino aprendizagem. Estes estudantes atuais, que na sua grande maioria podem ser nativos digitais⁵ ou imigrantes digitais⁶, têm comportamento diferenciado a partir do meio social e cultural que vivem, se comparado há décadas anteriores, quando da existência dos navegantes analógicos⁷.

Assim, o processo de formação relacionado a educação passa a ser mediada com o uso dessas ferramentas tecnológicas digitais entendidas, pelos estudantes, como um processo natural de aprendizagem.

Coll e Monereo (2016, p. 17) afirmam que:

As Tecnologias de Informação e Comunicação afetam praticamente todos os âmbitos de atividade das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas.

Essa mudança que o uso de TDICs traz para a educação também faz com que o docente precise romper com os velhos hábitos de ensinar e adequar seu currículo às novas estratégias de ensino. Conforme citam Amara *et al.* (2019), com a utilização das TDICs surge o ensino híbrido, que trata da combinação das melhores práticas da educação presencial e à distância com o uso das metodologias ativas, buscando deixar o papel do professor como mediador, curador, organizador ou articulador de conhecimento e os estudantes mais ativos em seu processo de aprendizagem. Cada um desses papéis do professor exige uma competência específica.

No entanto, uma fragilidade da atuação do professor em aula é a competência didática relacionada a ausência de formação pedagógica e que direciona esse professor a ensinar da mesma forma que aprendeu (ROSSONI; SÃO PEDRO FILHO,

⁵ Segundo Franco (2013), os usuários que nasceram a partir de 1990, em um mundo circundado pelas novas tecnologias e que usam as mídias digitais como parte integrante de suas vidas são chamados de nativos digitais. Prensky (2001), comenta que nativos digitais são estudantes que passaram a vida cercados e com grande volume de interação com os recursos digitais. Acostumados a receber informações rapidamente e conseguem realizar múltiplas tarefas. Adeptos mais aos gráficos do que textos e às gratificações instantâneas e frequentes.

⁶ Souza (2020) caracteriza como imigrante digital o indivíduo que vive em meio as transformações que ocorrem no processo de transposição da tecnologia analógica para a digital.

⁷ Para Souza (2020), são considerados navegantes analógicos aqueles indivíduos que cresceram em meio a recursos analógicos nos processos sociais, os quais, no âmbito educacional, envolve a utilização de cadernos, lousa, etc.

2011 apud SOUZA, 2020). Ou seja, o docente está utilizando de métodos de ensino do século XX (com aulas somente expositivas e pouco atrativa) para estudantes do século XXI (chamados de nativos digitais) que estão acostumados com o ambiente digital e dinâmico, e que em aplicativos virtuais encontram informações e respostas sobre o tema abordado, junto à rede de comunicação entre amigos (SOUZA, 2020).

Os professores que não nasceram no mundo digital são chamados de imigrantes digitais, que precisam fazer a adaptação ao ambiente digital, ou seja, trata-se de uma linguagem que foi aprendida/socializada ao longo da vida e que continuam em processo de aprendizagem (PRENSKY, 2001).

Com o avanço da *Internet* e a expansão dos recursos digitais, a partir do ano 2000, cria-se uma pressão dentro da área educacional, gerando uma dualidade. De um lado, a aceitação do apoio digital por parte dos estudantes. E de outro lado, a “recusa” por parte de alguns professores ao digital. Isso mostra a dificuldade de integração das tecnologias digitais no ambiente educacional. Há resistência em aplicar novas tecnologias em sala de aula e um dos principais fatores para essa ausência é a insegurança por parte dos professores que não possuem competências necessárias para tal aplicação. Usar recursos digitais para a área educacional não se trata apenas de saber utilizar software ou aplicativos, mas uma adaptação na metodologia de ensino e no processo de aprendizagem (BERGMANN *et al*, 2019).

O ensino híbrido se mostrou ainda mais necessário e latente na sociedade atual com a crise sanitária que foi imposta pela pandemia do novo coronavírus – Covid-19, a partir de março de 2020, cuja problematização no âmbito educacional é percebida até os dias atuais. Como forma de minimizar o prejuízo educacional e o déficit na aprendizagem dos estudantes, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação possibilitaram, por meio de uma série de normativas publicadas entre 2020 e 2021, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia, prática essa que ficou conhecida como “ensino remoto emergencial”. Vale destacar que essa prática foi permitida temporariamente, apenas para prosseguimento das atividades educacionais das instituições de ensino, e não pode ser confundida com a educação à distância, que possui legislação específica para seu credenciamento ou autorização de funcionamento nos sistemas e níveis de ensino, por meio de ação reguladora do Ministério da Educação.

A aprendizagem remota que foi adotada como uma solução em caráter emergencial para o ensino superior no Brasil, que contabilizou em, pelo menos, quase

dois anos de escolas públicas e privadas fechadas, fez com que o Conselho Nacional de Educação abrisse, em 16 de novembro de 2021, uma Consulta Pública acerca de Proposta para Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida. O texto referência desta Consulta Pública traz que a aprendizagem híbrida é compreendida não como uma modalidade educacional, mas como uma metodologia de ensino que utiliza as Tecnologias Digitais de Informação Comunicação para apoiar fortemente às atividades dos docentes.

Na busca de novos caminhos para a reorganização das dinâmicas de ensino e aprendizagem na Educação Brasileira, integrando processos acadêmicos diferenciados, professores, estudantes e famílias, em tempos e espaços modificados, desiguais e variados, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2021).

No quadro 2, a seguir, pode-se observar um planejamento de um curso com o conceito de *Blended Learning*, para combinar uma parte com encontros virtuais com os estudantes e na outra parte, a aquisição de conhecimento na qual o aluno estuda sozinho e com possibilidade de estudo em grupo.

Quadro 2. Premissas pedagógicas do ensino híbrido em EaD

Planejamento da Proposta	Diretrizes Curriculares Nacionais	EAD na modalidade Blended	Atividades Presenciais e a Distância	Diferentes estratégias de ensino e aprendizagem
Formas de Acesso ao Conteúdo	Livro Didático da Disciplina	Encontros dialógicos interativos - presenciais	Atividades interativas e colaborativas no AVA	Atividades interativas e colaborativas em comunidades de práticas presenciais
Atividades, formas de Interação e Comunicação	Auto estudo no livro da disciplina e na aula em vídeo	Interação no AVA em chats, fóruns, blogs e wikis	Atividades de pesquisa e aprofundamento	Uso da OBL nas comunidades de práticas
Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação	Aulas em vídeo, aulas ao vivo via satélite e aulas presenciais	Livros didáticos	Objetos de Aprendizagem	Ambiente Virtual de Aprendizagem

Fonte: SCHNEIDER *et al.* (2013).

A tecnologia se torna fator complementar à sala de aula para dar suporte a novas formas de ensino aprendizagem. Ao mesmo tempo que novas formas de ensino aparecerão, novos desafios também virão para o docente, como forma de aprimorar sua competência didático-pedagógica e de sobrevivência nesse segmento de mercado, independentemente de ser uma instituição pública ou privada.

A interpretação do conceito de disciplinas híbridas é uma estratégia educacional envolvendo modalidade presencial e não-presencial, conforme já mencionado, com a interação entre a orientação do professor em espaços de ensino aprendizagem e a interação com os recursos tecnológicos digitais por parte do docente e dos estudantes. O docente necessita ter o conhecimento para trabalhar com a junção do conhecimento acadêmico e com o saber da tecnologia.

Blended Learning é um conceito de educação caracterizado pelo uso de soluções mistas, utilizando uma variedade de métodos de aprendizagem que ajudam a acelerar o aprendizado, garantem a colaboração entre os participantes e permitem gerar e trocar conhecimentos. O conceito faz uso de integração de diversos métodos instrucionais (estudos de caso, demonstração, jogos, trabalhos de grupo), métodos de apresentação (áudio, *groupware*, TV interativa, teleconferência, sistemas de apoio à performance, multimídia) com métodos de distribuição (TV a cabo, CD-ROM, e-mail, Internet, Intranet, telefone *voicemail*, *web*), em resposta ao planejamento instrucional previamente estabelecido (CHAVES FILHO, et al., 2006, p.84).

Os cursos híbridos, com o apoio das tecnologias digitais, são um motor para tornar o processo de aprendizagem mais ativo e centrado no estudante. No *b-learning* há interação entre os espaços acadêmicos (dentro das instituições educacionais) e os espaços das pessoas no seu cotidiano (casa ou trabalho). É necessário lembrar que o modelo híbrido está mais próximo da metodologia que incorpora, no dia a dia, as TDICs na prática do docente e do estudante (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015).

No ensino híbrido, a tecnologia vem para ajudar na personalização da aprendizagem e transformar a educação massificada em uma que permita ao aluno aprender no seu ritmo e de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos, o que também possibilita que os estudantes avancem mais rapidamente (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p. 216).

Com a globalização e os avanços tecnológicos, é de extrema relevância o uso de recursos digitais no ensino híbrido para facilitar e favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Esses avanços no cenário educacional fizeram a atividade do docente mais complexa, uma vez que ainda não está totalmente definida. Há uma concordância do novo papel do professor de ser o mediador ou orientador educacional. Contudo, essa alteração gera insegurança devido a grande quantidade de métodos e recursos educacionais tecnológicos. A sensação é de o professor aceitar uma nova metodologia de ensino para as aulas, porém ele ainda fica apegado às metodologias antigas.

personalizado, único, com a utilização de ferramentas digitais da informação (SPINARDI, BOTH, 2018).

3.3.1 Os quadrantes híbridos de educação superior

Ainda que seja bastante confundido, há diferença entre ensino remoto e Educação à Distância, conforme já apontado. A sincronicidade é uma de suas diferenças. Desafios, transformações e novos aprendizados foram obtidos, na área educacional, nos últimos semestres, por causa da pandemia da *Covid-19*. Durante a pandemia instalou-se o ensino remoto com o propósito de evitar a interrupção das aulas em todos os níveis educacionais no Brasil.

Conforme Niskier (2021), a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) apresentou, em 2021, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), os quadrantes híbridos da educação superior relacionados à tempos e espaços para a Educação. Estes reúnem características das modalidades presencial e à distância baseados no processo didático-pedagógico em atividades presenciais e síncronas (PS), atividades virtuais e síncronas (VS), atividades presenciais e assíncronas (PA) e atividades virtuais e assíncronas (VA). Estas atividades estão relacionadas à dimensão de espaço (presencial ou virtual) e à dimensão do tempo (síncrono ou assíncrono).

Quadro 3. Quadrantes híbridos da educação superior

	Síncrono	Assíncrono
Presencial	Atividades presenciais síncronas (PS)	Atividades presenciais assíncronas (PA)
Virtual	Atividades virtuais síncronas (VS)	Atividades virtuais assíncronas (VA)

Fonte: NISKIER (2021).

Com base no Quadro 3, é possível constar, segundo Niskier (2021), que:

- Atividades presenciais síncronas (PS): corresponde a presença do professor e dos estudantes em sala de aula ou em laboratórios;
- Atividades virtuais síncronas (VS): são as aulas remotas. Professores e estudantes simultaneamente interagem, porém em espaços distintos;

- Atividades presenciais assíncronas (PA): são atividades práticas realizadas em momento diferente da aula e sem a necessidade da presença simultânea do professor. Por exemplo: estudo em biblioteca e exercícios práticos em laboratórios; e
- Atividades virtuais assíncronas (VA): comparado ao modelo da EaD. O estudante tem acesso ao conteúdo da aula e atividades em um ambiente virtual de aprendizagem.

Quadro 4. Possibilidades Didático-Pedagógicas

Presencial síncrona	Presencial assíncrona	Virtual síncrona	Virtual assíncrona
Aulas expositivas presenciais; aulas práticas presenciais.	Atividades Práticas Supervisionadas; Estudos de Campo; Pesquisas e Projetos Científicos; Atividades Complementares.	Aulas Expositivas Remotas; Demonstrações e Simulações Virtuais; Jogos de Negócios.	Conteúdo Digital/AVA; Laboratórios Virtuais; Bibliotecas Digitais.

Fonte: NISKIER (2021).

O Quadro 4 demonstra algumas possibilidades didático-pedagógicas para o ensino superior nas atividades síncronas e assíncronas, alinhadas aos recursos digitais e aos métodos de ensino do professor, para favorecer a interação, a participação, o aprendizado e a comunicação com os estudantes.

4 COMPETÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

A educação, em todos os níveis de ensino, se torna protagonista de enormes discussões filosóficas, políticas, sociais, culturais e científicas de uma sociedade. Mostra-se com clareza sua relevância, em especial no nível superior, na formação de cidadãos e de profissionais. Para os docentes, o ato de educar sempre se mostrou como um grande desafio. Como ensinar a mesma coisa para pessoas diferentes e ainda a distância? Antecipa-se que não basta usar as estratégias ou metodologias de ensino, pois o estudante precisa estar motivado para o processo de aprendizagem, principalmente na Educação a Distância. E é papel do docente, com competências didático-pedagógicas, usar as estratégias de ensino a fim de orientar os estudantes a percorrerem seus próprios meios de investigação em busca do conhecimento.

No presente capítulo, serão abordadas as questões centrais relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, bem como de ensino por competência com foco na Educação à Distância.

4.1 Ensino-aprendizagem em EaD

Ao se trazer um panorama histórico, verifica-se que a formação do docente universitário era, historicamente, considerada como uma atividade de menor valor para o mercado. A preocupação maior estava na experiência de um profissional. E se tinha a percepção de que quem tivesse um bom desempenho profissional também poderia ensinar. “Quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, sem preocupação com a formação pedagógica (MASETTO, 1998, p. 11, apud GIUSTI; PEREIRA, 2014, p. 01).

Nos tempos atuais, engajar o estudante é desafiante, ainda mais em se tratando de disciplinas ministradas via EaD, nas quais não há a presença física do professor e muito menos da sala de aula. Torna-se mais desafiador motivar o discente a se dedicar aos estudos na modalidade a distância. O docente de EaD não necessita somente ter a habilidade de mexer no computador (competências tecnológicas), mas ele precisa atentar-se à relação de ensino-aprendizagem em ambiente virtual. Segundo Bolzan (1998), a relação do professor-aluno na EaD é horizontal, pois ambos são investigadores; é recíproca, pois o professor ensina e aprende e o educando

aprende e ensina; e é dialética, pois há diálogo/discussão na busca pelo conhecimento.

O termo Educação à Distância não se rotula mais como ensino “à distância”, mas tem ganhado uma nova intitulação de Ensino *Online*, com a ajuda das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicações (TIDCs), conforme apontam Holanda, Pinheiros e Pagliuca (2013). A autogestão de tempo, a motivação e a interação dão suporte para o alcance dos objetivos dos estudantes. A ênfase na virtualidade do ensino tem ajudado no processo de ensino-aprendizagem. Na EaD, este processo acontece pela separação física entre professores e alunos. Aprender neste modelo independe de lugar e tempo. Cada estudante pode decidir sobre suas estratégias de aprendizagem tornando, assim, uma experiência legítima por meio do contato de novos conhecimentos e desenvolvendo habilidades de comunicação entre professores e outros estudantes (HOLANDA, PINHEIROS; PAGLIUCA, 2013).

Entende-se que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de diferentes maneiras. Cada estudante aprende de forma diferente e, a partir daí, entra o papel do professor como mediador na busca pelo conhecimento, evolução do aluno e crescimento intelectual. Este processo tem como objetivo a troca de informação entre docentes e estudantes, que deve ser pautado na objetividade daquilo que há necessidade que o aluno aprenda (SILVA, DELGADO, 2018). A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Trata-se de uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos. Dessa forma, pode-se perceber que “o ensino somado à didática visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 90 apud SILVA, DELGADO, 2018).

Segundo Oliveira e Santos (2013), há algumas características para a didática em EaD:

- 1) permite a existência de múltiplas linguagens para comunicar-se com os estudantes;
- 2) coloca ênfase nos materiais didáticos, de preferência naqueles que levem os estudantes a buscarem novas fontes de conhecimento;
- 3) utiliza meios eletrônicos, fazendo com que as formas de interação pessoal sejam diferenciadas;

- 4) possibilita a flexibilidade, adequando-se ao tempo de cada estudante, que aprende de forma individualizada e organiza seu tempo e disponibilidade;
- 5) colabora, como em todo processo efetivamente educativo, para que o estudante construa sua autonomia, chegue a uma postura autônoma, crítica, “curiosa” e investigadora, e, sobretudo, estimula a pesquisa.

O termo didática tem seu significado como a arte de ensinar ou a técnica de ensinar. Primeiro, acrescenta-se para esse termo a expressão de “ensinar tudo a todos”, como defendia Comenius. Segundo ele tem fundamento no trabalho de Pestalozzi, o qual verificava a necessidade da relação da teoria e da prática em um processo de aprendizagem com uma sequência lógica. Na terceira parte, momentos da didática relacionado às investigações e críticas em busca do novo conhecimento. No cenário de aulas em EaD, os professores necessitam se reinventar em sistemas interativos virtuais para obter êxito no processo de ensino aprendizagem (FERREIRA, SILVA, 2009).

4.1.1 Metodologias ativas em EaD

O educador Paulo Freire⁸ já falava de uma postura mais ativa dos estudantes. Ele definiu o processo de ensino-aprendizagem tradicional como uma educação bancária, que envolve a memorização de conteúdo, colocando os alunos numa posição passiva. Propôs, então, uma educação mais libertadora, que buscava questionamentos e críticas da realidade (MATTAR, 2017).

As metodologias buscam a construção do conhecimento, a crítica, o estudo, a produção, a autonomia e o compartilhamento com outros estudantes. O uso dos métodos ativos para a educação não é recente. No final do século XIX, na Escola de Direito de Harvard, o professor Christopher Langdell propôs em suas aulas a utilização de método de caso, como uma forma ativa de estudo, diferentemente do ensino tradicional (FONSECA, MATTAR NETO, 2017). As TDICs ajudaram a disseminar essas metodologias e, com a combinação das estratégias ativas de ensino, tornaram-

⁸ Paulo Freire foi um educador brasileiro que ganhou notoriedade, na década de 50, com seu próprio método de alfabetização na cidade de Angico, Pernambuco, na qual conseguiu alfabetizar 300 adultos em 45 dias partindo do conhecimento prévio das pessoas. Sua principal obra foi *Pedagogia do Oprimido*, obra escrita enquanto estava exilado no Chile. (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2021).

se um processo inevitável e irreversível no ensino, com o incentivo do surgimento de novas formas educacionais.

A EaD, ao utilizar recursos tecnológicos, apresenta características que podem contribuir para uma aprendizagem baseada na construção de conhecimento, já que as facilidades de interação via Internet permitem um tipo de educação que é muito difícil de ser realizado presencialmente. A EaD pode utilizar abordagens pedagógicas que exploram os verdadeiros potenciais que as TDICs oferecem, ao facilitar não somente o aprofundamento da interação professor–aprendiz, mas também entre aprendizes, o que propicia meios para uma educação dificilmente implantada em ações estritamente presenciais (VALENTE, 2014, p. 147, apud FONSECA, MATTAR NETO, 2017).

As metodologias ativas propõem um modelo eficiente no processo de ensino-aprendizagem, utilizando menos aulas expositivas e mais atividades que estimulam os estudantes a terem autonomia pela investigação do conhecimento. Elas estão em contraste ao método tradicional de ensino, por colocar o estudante em posição diferente, ou seja, este deixa de ter um papel passivo e passa a ser um agente ativo na busca e construção do conhecimento. Outra função relevante é a do professor que também seu papel alterado. De transmissor do conhecimento para orientador do processo de ensino-aprendizagem (MATTAR, 2017).

“A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante” (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 120). Quando se fala em metodologias ativas, o processo didático-pedagógico é diferente do processo de ensino aprendizagem tradicional (MATTAR, 2017). As funções dos alunos e dos professores se alteram para deixar o relacionamento entre eles mais ativo. A seguir, no Quadro 5, algumas dessas mudanças são destacadas:

Quadro 5. Pedagogias Ativas

Professor	Aluno
Não fala, pergunta	Não toma notas, procura, acha
Sugere tópicos e instrumentos	Pesquisa e encontra soluções
Aprende tecnologia com os estudantes	Aprende sobre qualidade e rigor com o professor

Avalia as soluções e respostas dos alunos, examinando a qualidade e o rigor; contextualização	Refina e melhora as respostas, adicionando rigor, contexto e qualidade
---	--

Fonte: PRENSKY (2010, p. 41) apud MATTAR (2017, p. 15).

As metodologias ativas mostradas a seguir são vistas também como formas de estratégias de ensino em disciplinas à distância.

4.1.1.1 Método do Caso

Método do caso é uma metodologia de ensino usada como pedagogia ativa. É uma ferramenta com muita eficiência, na qual os estudantes discutem um problema apresentado pelo professor e buscam uma solução. Trata-se de um estilo de ensino socrático influenciado pelo construtivismo, em que os alunos se colocam na função de gestores ou tomadores de decisão para resolver o problema, exercitando, assim, a habilidade de comunicação e colaboração grupal. Neste modelo, o professor serve como mediador, moderador ou planejador de um caso a ser estudado em aula. (MATTAR, 2017, p.51).

4.1.1.2 Aprendizagem Baseada em Problema (ABP)

Vem do inglês *Problem Based Learning* (PBL). Trata-se de uma metodologia na qual os alunos aprendem, em pequenos grupos, a partir de um problema proposto pelo professor ou tutor. A finalidade é entender o problema (assunto específico), identificar a causa e alternativas para resolvê-lo. Primeiramente, foi utilizada na área da saúde para tratar casos dos pacientes e, em seguida, foi expandida para outras áreas. Essa metodologia pode ser aplicada em ambiente *online*. As TDICs dão suporte na pesquisa do problema, na comunicação e na busca por alternativa para resolução. Essa forma de estudo ajuda o estudante a fixar os conceitos dos temas estabelecidos nas disciplinas. A ABP é estruturada sob problemas reais e com fundamentos na aprendizagem autônoma, trabalho em equipe por parte dos estudantes, pensamento crítico e o aperfeiçoamento contínuo. Nessa modalidade ativa, os discentes irão resolver problemas do cotidiano de sua profissão futura, incentivando a busca por novos conhecimentos e ao processo de aprender a aprender, conforme apontam BorochoVICIUS e Tortella (2014).

4.1.1.3 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

Trata-se de um termo com origem no inglês: *Project Based Learning* (PBL). É um método ativo no qual os estudantes em grupos trabalham por longo período para investigar a busca na resposta de uma questão, problema ou desafio proposto pelo docente. Os objetivos de aprendizagem dos alunos para projetos incluem conteúdo baseado em padrões, bem como habilidades como pensamento crítico, solução de problemas, comunicação, autogerenciamento, gerenciamento de projetos e colaboração, segundo o *Buck Institute for Education* (2008 apud Mattar, 2017). A ABP exige habilidades dos estudantes e dos professores pois seus papéis se alteram. As habilidades que necessitam desenvolver são: *brainstorming*, trabalho em equipe, planejamento de cronograma, mapas conceituais, atividades cooperativas (BENDER, 2014 apud MATTAR, 2017, p. 63). Outra definição desta metodologia pode ser constatada em Markham *et al.* (2008 apud TOYOHARA, 2010, p 4):

A aprendizagem baseada em projetos é uma proposta de ensino-aprendizagem que se concentra na concepção central e nos princípios de uma tarefa, envolvendo o aluno na investigação de soluções para os problemas e em outros objetivos significativos, permitindo assim ao estudante trabalhar de forma autônoma na construção do seu próprio conhecimento .

4.1.1.4 Pesquisa

Essa modalidade está presente em todos os outros métodos, pois trata-se da busca por conhecimento. A função do professor é vista mais como a de um orientador e boa parte dela é feita fora da sala de aula. Segue a proposta do ciclo de uma pesquisa: tema, problema (estado da arte), hipóteses, fundamentação teórica, metodologia (tipo e técnica de pesquisa), coleta de dados (questionários, entrevistas, grupos focais, observação, etc.) e análise e interpretação de dados (MATTAR, 2017, p. 71). Para se fazer pesquisa, o investigador necessita utilizar bases de dados para suas buscas e comparar três bases essenciais (HARZING; ALAKANGAS, 2016 apud MATTAR, 2017). A pesquisa visa criar no estudante a cultura de investigação e de questionamentos sobre o tema, e elas podem ser trabalhadas em grupo ou individualmente. Segundo afirma Demo (1996, p. 2 apud RICHARTZ, 2015):

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como

princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso de fazer dele um pesquisador 'profissional', sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um 'profissional da pesquisa', 'mas um profissional da educação pela pesquisa'. Decorre, pois, a necessidade de mudar a definição do professor como perito em aula, já que a aula que apenas ensina a copiar é absoluta imperícia.

4.1.1.5 Games, *game based learning* e gamificação

A metodologia por games já faz parte de nossas vidas, principalmente da vida dos estudantes. Com o maior acesso à *Internet* e a modernização dos celulares e computadores, os jogos se tornaram uma mania. A gamificação se tornou um tema relevante, pois está sendo usado como uma ferramenta educacional no processo de aprendizagem. Os jovens ingressantes no ensino superior têm mais facilidade de aprender por meio da interação com plataformas digitais e com os *games*, deixando de lado a aula expositiva tradicional, apostilas e até livros didáticos, conforme Cieslak, Murão e Paixão (2020). Segundo Prensky apud Bueno e Bizelli (2014, p. 165):

Os jogos proporcionam diversão que acarreta prazer e satisfação, elementos essenciais no processo de aprendizagem; eles criam um ambiente de brincadeira envolvendo os participantes de forma intensa e fervorosa agindo favoravelmente em relação à diminuição do estresse e da ansiedade, ao aumento da criatividade e da autoeficácia: brincar contribui na melhoria do desempenho das ações e da aprendizagem.

Para a vida acadêmica, os *games* estão dando suporte ao professor na relação de ensino aprendizagem, assim facilitando o comprometimento e a motivação dos estudantes para o senso de objetivos nos estudos, atenção, senso de comunicação e habilidade de trabalhar em grupo. Prensky (2012, p. 209, apud BUENO; BIZELLI, 2014, p. 167) ressalta que há três fatores de sucesso para o bom funcionamento da aprendizagem baseada em jogos digitais (ou *game based learning*):

- 1) O envolvimento acrescentado vem do fato de a aprendizagem ser colocada em contexto de jogo: isso pode ser considerável, principalmente para as pessoas que odeiam aprender.
- 2) O processo interativo da aprendizagem empregada: isso pode e deveria assumir muitas formas diferentes, dependendo dos objetivos de aprendizagem.
- 3) A maneira como os dois são unidos no pacote total: há muitos modos de fazê-lo e a melhor solução é altamente contextual.

Mattar (2017, p. 88-89) aborda alguns objetivos para esta metodologia: desenvolve a empatia, a capacidade de desempenhar papéis de outros e analisar situações de conflitos para si e para outros membros envolvidos; e enfatiza valores como o desenvolvimento pessoal, aquisição de habilidades de relacionamento interpessoal, independência social, sensibilidade a situações grupais.

Já a gamificação, do inglês *gamification*, contempla o uso de elementos do design de jogos em contexto que não são jogos, a fim de tornar o estudo mais engajador e divertido. Esses elementos de jogos são dinâmicos, mecânicos e componentes (SILVA, BAX, 2017). Kapp (2012, p. 10 apud SILVA, BAX, 2017, p.148) encara essa metodologia no campo educacional como sendo “o uso de mecânicas, estéticas e pensamento centrado em jogos para engajar pessoas, motivar as ações tomadas por elas, promover a aprendizagem e resolver problemas.”

A gamificação é uma proposta, de trabalhar com os jogos, ferramentas para aprendizagem, objetos disponíveis no mercado para entretenimento, e que se convertem em meio para facilitação de estudos, no qual o passo último é a pessoa ser capaz de olhar para si e para o outro, para a sociedade (SANTOS, 2021, p.83).

Os autores Lee e Hammer (2011 apud SILVA, BAX. 2017), comentam que as vantagens deste método são: motivar os estudantes no envolvimento no momento de aula virtual, interação com professores para melhor orientação e tornar a experiência educacional divertida. Uma das desvantagens é que os alunos só devam aprender mediante a recompensas externas. Os mesmos autores reforçam que os desafios da *gamificação* precisam se basear em problemas reais. Importante ressaltar que outros métodos ativos também fazem parte da gamificação, por exemplo: sala de aula invertida (exposição do conteúdo previamente), pesquisa, aprendizagem baseada em problemas.

4.1.1.6 *Design Thinking*

Este termo possui a tradução de “Pensamento em Design” ou “Forma de Pensar”. Trata-se de uma abordagem de resolver problemas centrada na inovação e criatividade e no trabalho colaborativo. A metodologia funciona com a apresentação de um problema e serão investigadas propostas para a solução, sempre com um olhar

no usuário ou no cliente. Segundo Andrade (2018), este método apresenta algumas fases, como:

- 1) Imersão: descreve o problema abordado;
- 2) Ideação: consolidação da fase anterior e geração de ideias para resolução do objetivo central ou do problema;
- 3) Prototipação: trata-se da materialização da ideia que foi discutida na fase anterior;
- 4) Testes: realização de testes em relação ao que foi proposto e disponibilização para os usuários fazerem testes também.

Este método pode ser usado em todos os níveis da educação, inclusive em cursos em que há disciplinas em EaD. Ele contribui para retirar o aluno de uma posição estática e passiva, colocando-o em um contexto colaborativo com inovação e criatividade.

4.1.1.7 Sala de aula invertida (*Flipped Classroom*)

A expressão *Flipped Classroom* (FCR) surgiu em 2007, cunhada pelos professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams, nos Estados Unidos. Esta metodologia favorece a participação do estudante como protagonista na construção do conhecimento no seu próprio ritmo. Segundo Brame (2003 apud FONSECA, MOURA, FONSECA, 2015), os estudantes tinham melhor aproveitamento se tivessem o material didático (livros, textos, vídeos) antecipadamente. Nos encontros virtuais, o professor/tutor tem o papel de sintetizar, analisar, orientar e debater temáticas.

No Brasil, este conceito começa a ser aplicado em 2013. A *Pearson's School Achievement Services* identificou pilares para a sua implantação: ambiente flexível, cultura de aprendizagem centrada no estudante, conteúdo específico para atender a necessidade e a diversidade, e professor qualificado à sala de aula invertida. O sucesso deste método depende do comprometimento dos estudantes e do professor, a fim de garantir a autonomia dos estudantes (FONSECA, MOURA, FONSECA, 2015).

4.2 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)

Um dos maiores desafios do ensino superior à distância é manter os alunos interessados e motivados durante o processo de ensino aprendizagem. O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) é uma forma de trabalhar no contexto do ensino à distância na educação superior facilitando, assim, a interação entre professores e estudantes, com qualidade e inovação, conforme afirmam Gois e Signori (2020).

Dentre de pouco, o número de matriculados totais na educação à distância será maior se comparado à educação presencial (números já mostrados no Capítulo 3, que apontam, inclusive, que em 2020 o número de ingressantes em cursos em EaD já foi maior que os ingressantes em cursos presenciais) e, para dar suporte a esse crescimento, as TDICs vieram para revolucionar esse cenário educacional.

Com a expansão da EaD, novos desafios e novas funções dos professores também surgem. Um dos exemplos de utilização das TDICs na EaD é por meio da *Internet* com plataformas digitais de aprendizagem (ou Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA), chats, fórum, e-mail, redes sociais e aplicativos. Dentro do AVA, os estudantes têm acesso à vídeos, textos, e-books, chat, link, e outros recursos, e nesse ambiente virtual é que acontece a comunicação com os professores e outros estudantes. Cabe enfatizar que o uso das TDICs não se configura como inovação educacional. As ferramentas tecnológicas dão suporte no processo ensino aprendizagem. É função do docente envolver e ou orientar o aluno em seus estudos.

O surgimento das TDICs reacendeu a modalidade da educação à distância, flexibilizando o tempo e o espaço e permitindo uma exploração maior na interatividade entre as pessoas para a produção do conhecimento. Conforme Prado e Valente (2002, p. 29, apud ALMEIDA, 2003, p. 330), há uma abordagem em EaD chamada de “Estar junto virtual”, que explora a interação entre professores e estudantes por meio das TDICs, permitindo colaboração e aprendizagem.

O uso das TIC na EaD poderá levar à tomada de consciência sobre a importância da participação de professores e tutores em todas as etapas da formação, a qual implica compreender o processo do ponto de vista educacional, tecnológico e comunicacional. Daí a possibilidade de transferir tal percepção para a EaD convencional e buscar alternativas que favoreçam a interação entre os participantes e a representação do pensamento do aprendiz, o que começa a se evidenciar nos meios de comunicação convencionais (ALMEIDA, 2003, p. 338).

Ainda segundo Almeida (2003), ensinar por meios digitais significa planejar material didático de apoio, construir situações problemas, dar estímulos a busca por outras informações e promover a autoaprendizagem, de modo que o professor se torna mediador/orientador na aprendizagem. Fazer um curso ou disciplina na modalidade à distância em ambientes virtuais significa estudar por meio de leituras de materiais didáticos, trocar ideias com outros estudantes, fazer simulações e testar hipóteses, resolver problemas, conviver com diversidades e criar conhecimentos e experiência como resultado.

Dentro do campo eletrônico para a educação à distância no ensino superior há duas formas mais usuais: síncrona e assíncrona. A modalidade síncrona necessita da participação simultânea dos envolvidos, como professores e estudantes, obtendo a vantagem de ser uma aula em tempo real com o uso de plataformas digitais de comunicação. Já na modalidade assíncrona, há ausência da participação simultânea. Há mais flexibilidade. Os estudantes e professores não precisam se encontrar ao mesmo tempo para a aula e aqueles podem escolher seu ritmo de estudo. A vantagem do ensino assíncrono é que independe do local e do tempo (MAIA, 2003).

A seguir, é apresentado um quadro comparativo referente ao processo de ensino aprendizagem entre professor e estudante nas formas de comunicação síncrona e assíncrona.

Quadro 6. Modos de Comunicação Síncrono ou Assíncrono

Modo	Face-to-face	On-line: síncrono	On-line: Assíncrono
Um a um	Conversa	Telefone Chat on-line	Fax E-mail
Um para muitos	Palestra	<i>Streaming</i> de áudio ou vídeo	Arquivos de áudio ou vídeo
Muitos para muitos	Debate	Audioconferência, Videoconferência Sala de chat	<i>Newsgroup</i> Listas de discussão

Fonte: MAIER E WARREN (2000) apud MAIA (2003).

4.3 Ensino por competência em EaD

O docente em EaD precisa desenvolver competências primordiais para a prática didático-pedagógico e desenvolver nos estudantes não apenas a busca pelo

conhecimento científico, mas também enfrentar situações-problemas do cotidiano, por meio de canais e ferramentas digitais de comunicação.

A palavra competência tem origem na França, no século XV, com o significado de legitimidade e autoridade para resolver determinados problemas. Com o passar dos anos, essa palavra foi ganhando outros significados nas áreas do conhecimento (DIAS, 2010). A definição desta palavra para a educação, segundo a Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED, 2012, p. 66):

É a passagem para a ação de um conjunto de recursos cognitivos, afetivos e emocionais, que incluem conhecimentos construídos por meio da experiência e da formação. As competências não se reduzem a conhecimentos, mas os integram e mobilizam na ação.

Para Zabala e Arnau (2010 apud BEHAR; BERNARDI; MARIA, 2003):

A competência se refere à capacidade ou à habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada.

Para Perrenoud (1999), a definição de competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Em outra definição, este mesmo autor e outros citam:

Uma competência é como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD et al., 2002, p. 19 apud RICARDO, 2010, p. 613).

Em uma definição mais recente, Perrenoud (2014, p. 17 apud MOTA, 2021, p. 54) descreve:

Uma competência equivale, assim, na maioria das vezes, a evocar três elementos complementares: os tipos de situações das quais dá um certo domínio; os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão; a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.

O conceito de competência para a educação brasileira foi trazido por Perrenoud, que observou que as competências a serem constituídas dependiam dos

fatores culturais do país. Perrenoud se fundamentou, também, nos objetivos educacionais da Taxonomia de Bloom. Comentar sobre competências é tratar de objetivos, de suas problemáticas e seus procedimentos para resolvê-los (MOTA, 2021).

A abordagem de competências para EaD mostra-se com uma gama de saberes diversificados e interdisciplinares. Em decorrência do surgimento das novas tecnologias, há uma nova exigência para os docentes, que além do saber-fazer, necessitam da mobilização de saberes diferentes para a construção e desenvolvimento de iniciativas e solução de problemas nos quais os educadores e os estudantes ocupam espaços e tempos diferentes no processo de ensino aprendizagem (ABED, 2012).

Para Perrenoud (1999), o ensino por competência incentiva uma aventura intelectual nos docentes e nos estudantes, que exige planejamento flexível com escolhas didáticas e que tenha um potencial para explorar e confrontar os alunos com obstáculos impostos pela sociedade pelos novos aprendizados. Adicionando, o professor terá que verificar constantemente suas escolhas didáticas e elaborar ou contextualizar conteúdos relevantes. O conhecimento com a abordagem por competência, na modalidade à distância, se torna mais profundo e mais significativo ao aluno.

Vitorino (2004; 2006 apud VITORINO, 2009, p. 40) apresenta categorias de saberes, evidenciando a competência em EaD:

- a. aprendizagem contínua (*lifelong learning*) - estimula a autoaprendizagem, permitindo um desenvolvimento pessoal contínuo dos indivíduos, conferindo-lhes maior autonomia (premissa que define uma prática educativa voltada à educação continuada no ensino superior);
- b. “presencialidade” – professores e alunos estarão face-a-face em alguns momentos da disciplina, pois é imprescindível a garantia de momentos presenciais ricos em conhecimento, integração e colaboração;
- c. flexibilidade - permite maior disponibilidade e ritmos de estudo diferenciados e minimiza as barreiras de espaço e tempo;
- d. “distancialidade” - dá origem a métodos e formatos de trabalho mais abertos, que envolvem a partilha de experiências;
- e. alfabetização digital (*digital literacy*) - exige formação mínima quanto aos procedimentos iniciais para o bom aproveitamento dos recursos

tecnológicos e promove a experimentação e a familiarização com a tecnologia e com novos serviços telemáticos;

- f. interação - proporciona (nos momentos presenciais e nos momentos a distância) uma relação humana estudantes/professor que se assemelha a uma sala de aula.

Na discussão sobre competências, foi desenvolvida uma teoria conhecida, atualmente, como C.H.A. Essa teoria propõe a resolução de problemas por meio do agrupamento do conhecimento, habilidades e atitudes (MOTA, 2021). Ela foi descrita por Durand (1998 apud MOTA, 2021, p. 58) como:

- Conhecimentos (*knowledge*) são conjuntos organizados de informações, permitindo a interpretação do mundo, abrangendo o acesso aos dados, a representação, integração e evolução com demais conhecimentos. Em outras palavras, são conhecimentos adquiridos pela educação formal, pela família e pelo trabalho ao longo da vida.
- As habilidades ou o saber-fazer (*know-how*) é a capacidade de agir ou realizar tarefas físicas ou mentais, conforme os objetivos predefinidos, baseando-se no empirismo e na prática — por exemplo: listar, identificar, sintetizar, interpretar, aprender, ler.
- As atitudes (*attitudes*) são as vontades, os comportamentos, a determinação, as escolhas, é querer fazer as tarefas do cotidiano profissional. Boyatzis (2008 apud MOTA, 2021) viu a questão dos comportamentos como empatia, saber ouvir, perguntar, para ganhar posição ou impactar a visão de outros, abrangendo a autoconsciência emocional e autoconhecimento, levando a uma ação — por exemplo: decidir, cooperar, colaborar, ser proativo(a), projetar cenários, julgar (no sentido de compreender).

Em sua investigação sobre competências e a teoria do C.H.A., Mota (2021) afirma que esta teoria, no âmbito educacional, tem sua origem em Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), especificamente em suas Chaves da Aprendizagem ou tríade “Cabeça, Mãos e Coração”. Mota (2021), comparando a tríade com a Teoria do C.H.A., afirma que a Cabeça se relaciona com o Conhecimento, Mãos com a Habilidade/ação e Coração com as Atitudes/Valores.

Conforme Behar, Bernardi e Maria (2003), a relação a seguir de competências está vinculada à ação didático-pedagógica do docente em EaD. Entende-se que

outros aspectos poderão surgir, dependendo do planejamento pedagógico de cada professor:

- Quanto aos conhecimentos, pode-se evidenciar: domínio da teoria e metodologia para orientação de ações educativas, planejamento e operacionalização das estratégias de ensino e aprendizagem conforme o contexto, conhecimento sobre o uso das tecnologias digitais, formulação dos objetivos e metas e formulação de avaliação.
- Quanto às habilidades: aplicar as teorias didáticas para aplicação de forma coerente, desenvolver pensamento crítico, lógico, e criativo aos estudantes, selecionar e utilizar materiais didáticos pertinentes à metodologia, selecionar, usar e avaliar tecnologias digitais visando o alcance dos objetivos, realizar avaliação contínua, analisar o desempenho do docente e dos estudantes
- Quanto às atitudes, pode-se considerar: reflexiva e crítica, buscando assumir compromisso e uma intencionalidade pedagógica, iniciativa do docente para a realização de metodologias ativas, comunicabilidade, determinar sua aplicação com qualidade, compreensão dos fins pedagógicos, compromisso, autoavaliação, motivação e negociação.

As competências exigidas de um professor na educação à distância são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para agir com sucesso diante de diferentes problemas da docência. Palloff e Prat (2000 apud ROSÁRIO; MOREIRA, 2015) comentam que as competências do ensino *on-line* são semelhantes às do ensino presencial e identificam as três dimensões de competências: científica, pedagógica e tecnológica.

As competências científicas estão relacionadas com os saberes/conhecimento dos conteúdos das disciplinas que o professor ministra. Nessa modalidade de ensino, em ambientes virtuais, cabe ao docente proporcionar situações para a construção do conhecimento de forma contínua, colaborativa e autônoma. As competências pedagógicas estão relacionadas à facilitação virtual (comunicação, interação, orientação e acompanhamento do estudante) no processo de ensino aprendizagem. Nessa dimensão, mostra-se uma preocupação em construir materiais didáticos relevantes para proporcionar a reflexão e motivar a interação e aprendizagem entre os estudantes, com discussões assíncronas e síncronas. E as competências tecnológicas estão ligadas à utilização adequada dos recursos tecnológicos e à

elaboração de materiais multimídia e avaliar o impacto delas nos estudantes. O professor precisa sentir-se confortável na utilização das ferramentas tecnológicas com o fim de elaborar as aulas em EaD.

Segue uma lista de competências para o professor em EaD, conforme os estudos dos autores Rosário e Moreira (2015, p. 128). No próximo capítulo será tratado da pesquisa com professores que ministram disciplinas em EaD na Universidade de Sorocaba e será verificado se há semelhanças e/ou diferenças referente à lista de competências a seguir.

Quadro 7. Lista de competências em EaD

Competências	Capacidades envolvidas
Competências científicas	Conhecimento profundo dos conteúdos da área disciplinar
Competências pedagógicas	Capacidade de desenvolver materiais multimídia e atividades que atendam às necessidades dos estudantes; Conhecimento da filosofia de EaD para a planificação das aulas <i>online</i> ; Capacidade de conduzir as discussões assíncronas e síncronas; Capacidade de interagir e colaborar com os estudantes de diferentes proveniências e culturas; Capacidade de comunicar os conteúdos eficazmente aos estudantes na ausência da linguagem verbal; Conhecimento de estratégias para motivar os estudantes a participarem ativamente no processo de ensino e aprendizagem; Capacidade de promover a reflexão nos estudantes; Capacidade de promover o trabalho colaborativo; Capacidade de avaliar as aprendizagens dos estudantes; Capacidade de dar feedback às atividades realizadas; Capacidade de desenvolver um ensino centrado no estudante; Domínio da língua portuguesa; Criatividade.
Competências tecnológicas	Domínio das ferramentas tecnológicas e dos ambientes virtuais utilizados no curso para a interação com os estudantes e para a disponibilização de materiais de estudo

Fonte: ROSÁRIO; MOREIRA (2015, p. 128).

Conforme Delors (1994 apud ROSÁRIO; MOREIRA, 2015, p. 122) comenta: “a competência de ‘aprender a aprender’ se tem revelado como condição importante para a aprendizagem ao longo da vida”. Nesse sentido, docentes e estudantes da educação à distância precisam ser responsáveis pela própria construção do conhecimento, moldando competências que permitam de forma contínua a função de aprender.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para este capítulo, serão apresentados dados referentes à investigação da dissertação, como o tipo de pesquisa, a amostra utilizada, o questionário e a análise de dados.

5.1 Instrumento da Pesquisa

Para atingir os objetivos geral e específicos propostos, a investigação foi iniciada por uma revisão bibliográfica exploratória (livros e publicações periódicas), que ajudou a fazer o levantamento bibliográfico dos capítulos da dissertação. Para a coleta de dados, optou-se por uma abordagem quali-quantitativa, com a utilização do método telematizado (*Google Forms*). Na parte qualitativa, contemplam-se as perguntas abertas e ordenadas, com o intuito de dar foco nas percepções e experiências vivenciadas pelos docentes. E na parte quantitativa, contemplam-se as perguntas fechadas e escala *Likert*: 1) Discordo totalmente; 2) Discordo parcialmente; 3) Concordo parcialmente e 4) Concordo totalmente, na qual preocupa-se com a representatividade numérica para medir a relação entre as variáveis. Ambas as partes buscam conhecer, identificar lacunas, compreender e avaliar opiniões dos participantes (JACOBSEN *et al.*, 2017). Em relação aos fatores metodológicos, são abordagens diferentes e que uma completa a outra.

A relação entre a quantitativa (objetividade) e a qualitativa (subjetividade) não pode ser compreendida como de oposição, como também não se reduz a uma continuação. As duas realidades permitem que as relações sociais possam ser analisadas nos seus diferentes aspectos (BRÜGGEMANN; PARPINELLI, 2008, p. 564 apud SOUZA e KERBAUY, 2017, p. 39).

Os autores Souza e Kerbauy (2017) relatam que a combinação de dois métodos oferece a possibilidade de enxergar perspectivas diferentes, resultando em uma visão mais ampla do problema da pesquisa.

O projeto de pesquisa e o questionário foram analisados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Sorocaba (CEP-UNISO), em 15 de março de 2021, e registrado com o CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 42704821.4.0000.5500.

O questionário passou por apreciação de seis professores doutores de diversas áreas e adaptado conforme discussão. Após a aprovação do CEP da Uniso, esse instrumento foi elaborado na plataforma *on-line* do *Google Forms* e foi enviado por e-mail para cada participante. Foi enviado, também, por e-mail, uma cópia do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Vale destacar que os participantes que aceitaram o TCLE tiveram acesso a pesquisa.

Os resultados obtidos pelo questionário foram armazenados em uma planilha de Excel, a fim de demonstrar melhor visualização das respostas em porcentagens, tabelas, quadros e gráficos. Para as perguntas abertas, foram realizadas análises, após categorização, com base frequência das respostas, de forma que possibilitassem posterior interpretação, conforme objetivos propostos (BARDIN, 2016). Essas interpretações foram possibilitadas, também, com o uso da ferramenta tabela dinâmica, do Microsoft Excel, que foi imprescindível para o cruzamento dos dados obtidos.

5.2 Ambiente e Sujeitos da Pesquisa

O ambiente escolhido para a realização da coleta de dados foi a Universidade de Sorocaba (Uniso). Situada na cidade de Sorocaba, estado de São Paulo, é uma universidade comunitária, regional e não confessional (apesar de ter sido instituída pelo Bispado da cidade de Sorocaba, a Uniso não é propriedade da Igreja Católica e não tem proposta acadêmica a ela vinculada, mas se inspira em valores cristãos).

A Uniso foi criada em 1994 pelo professor Aldo Vannucchi, mas já possuía uma tradição na área de educação iniciada em 1951, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba (FAFI). Ela possui três campus na cidade de Sorocaba: Cidade Universitária Professor Aldo Vannucchi, Câmpus Trujillo e Câmpus Seminário. Conta com mais de 60 cursos de graduação, cursos de extensão e oferece cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Seus alunos vêm de diversas cidades, localizadas em um raio de 100 quilômetros ao redor de Sorocaba (UNISO, 2019a).

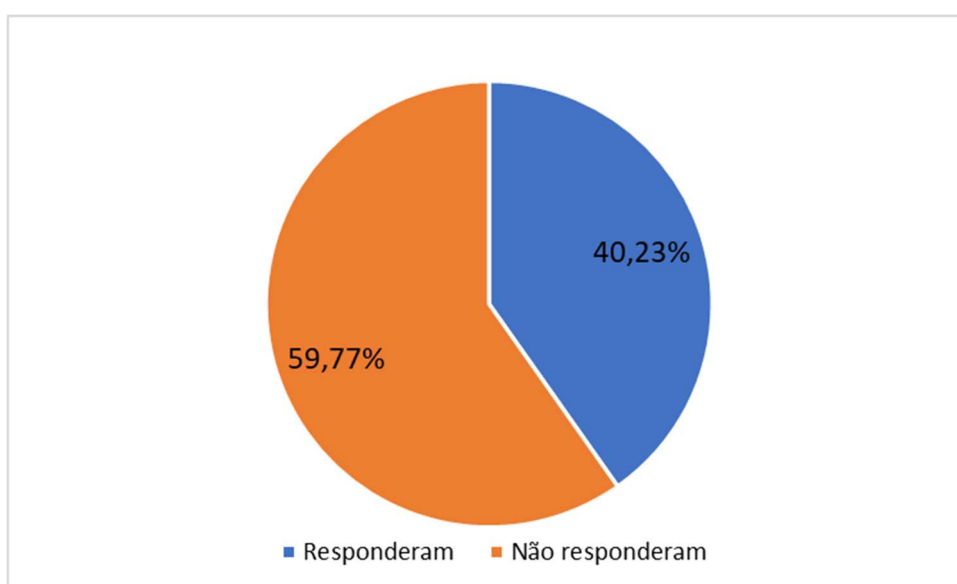
As primeiras atividades relacionadas à EaD na Uniso começaram em 2002, com a criação do Setor de Educação a Distância (SEAD), com dois objetivos: o desenvolvimento e consolidação das TDICs no contexto educacional e a formação de professores, desenhistas instrucionais e suporte técnico. Em 2004, a Uniso lançou o primeiro componente curricular, em cursos de graduação na modalidade

semipresencial, que foi Matemática Financeira, para 60 alunos. Em 2005, o SEAD recebeu uma nova denominação, a saber: Centro de Educação e Tecnologia (CET). Em 2008, a Uniso ofereceu o primeiro curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão Ambiental a distância. O CET conta com uma equipe multidisciplinar capacitada para tratar de assuntos relacionados às questões didáticas e aos recursos digitais dando suporte aos professores na criação e condução das aulas. Essa equipe multidisciplinar é estruturada por: Coordenador, Professores, Tutores, Designer Educacional, Designer Gráfico e atendentes aos discentes (UNISO, 2019b).

Além de componentes curriculares ofertados na modalidade à distância em cursos presenciais, a Uniso oferece 22 cursos exclusivamente via EaD. No primeiro caso, os docentes são responsáveis pelo acompanhamento de todas as atividades didático-pedagógicas e processos de ensino aprendizagem dos componentes curriculares. Já no segundo caso, tendo em vista o perfil dos cursos exclusivamente via EaD, há a presença de tutores na interação com alunos e docentes.

Foi aplicado o questionário da pesquisa somente para professores ativos e que ministram/ministraram disciplinas em EaD em cursos presenciais na Universidade no período compreendido entre 2016-2021. O universo foi de 87 participantes.

Gráfico 5. Participantes da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Aproximadamente 41% do total, ou seja, 35 professores responderam ao questionário. A adesão desta pesquisa foi maior do que relatado por Lengler (2016),

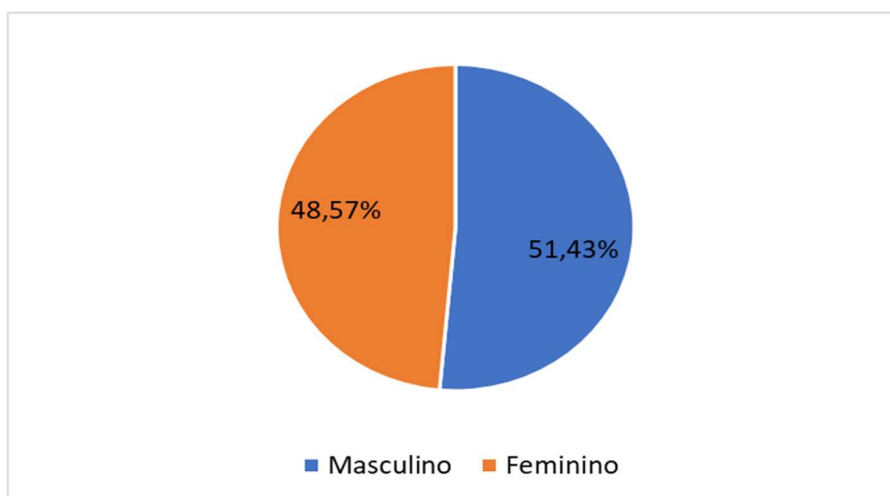
com 15% de participantes em uma pesquisa sobre competência de professores. E foi menor comparado à Tosta (2009), com 57% de participantes que responderam ao questionário *on-line* sobre competência nos docentes. O TCLE foi o primeiro item a ser visto e, após o aceite, os participantes seguiram com a pesquisa. Todos os participantes da pesquisa receberam por e-mail uma cópia do TCLE.

5.3 Resultados e Discussão

Nesta seção serão abordados os resultados da pesquisa, a fim de responder ao problema da dissertação: quais as percepções de competências (conhecimento / habilidade / atitude) didático-pedagógicas necessárias por parte dos docentes para ministrar as disciplinas em EaD em cursos presenciais na Universidade de Sorocaba? Com base nessa problemática, foi traçado o objetivo geral, o qual busca conhecer as percepções de competências (conhecimento / habilidade / atitude) didático-pedagógicas necessárias nos docentes para ministrar as disciplinas em EaD em cursos presenciais na Universidade de Sorocaba, no período compreendido entre 2016 e 2021. Busca-se, também, o alcance dos objetivos específicos, que são:

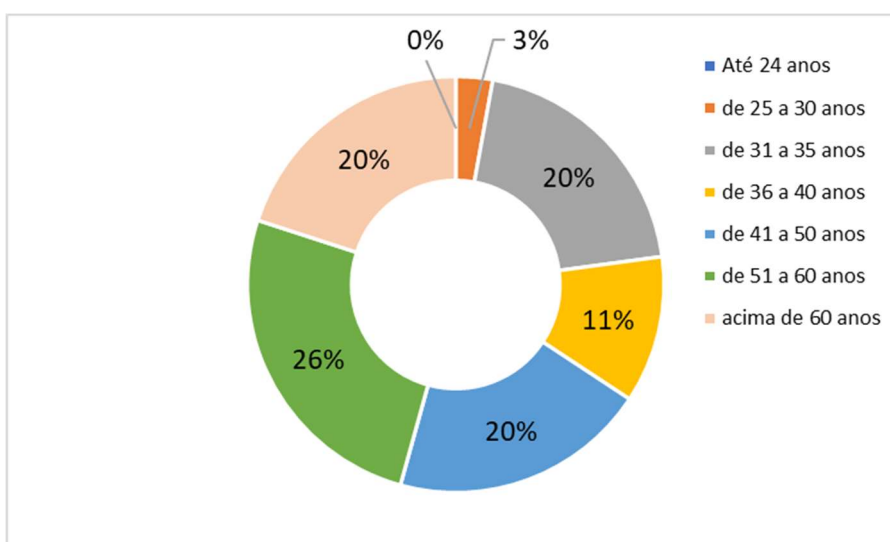
- Conceituar percepções de competência didático-pedagógica e disciplinas EaD em cursos presenciais;
- Identificar os principais métodos/técnicas (metodologias ativas) de ensino na universidade por parte dos professores;
- Descrever as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que ajudam o processo de ensino em EaD de acordo com a literatura;
- Conhecer o perfil dos professores do ensino superior para disciplinas em EaD de cursos presenciais da Uniso

Como citado acima nos objetivos específicos, a pesquisa teve o intuito de identificar o perfil dos professores que ministram disciplinas em EaD. Dentre os participantes (total de 35) que responderam o questionário, 18 (51,43%) são do sexo masculino e 17 (48,57%) do sexo feminino.

Gráfico 6. Participantes quanto ao gênero

Fonte: Elaboração própria

Em relação a faixa etária dos professores, percebeu-se que 9 participantes (25%) estão entre 51 a 60 anos. Trata-se da maior fatia do gráfico. Seguido de 7 participantes (20%) que estão entre 31 a 35 anos. Acima de 60 anos foram 7 participantes (20%), igualando a faixa etária entre 41 a 50 anos, que foram 7 participantes (20%). Com 4 respondentes (11%) que estão entre 36 a 40 anos. Apenas 1 professor participante (3%) está entre 25 a 30 anos. E nenhum professor está abaixo dos 24 anos.

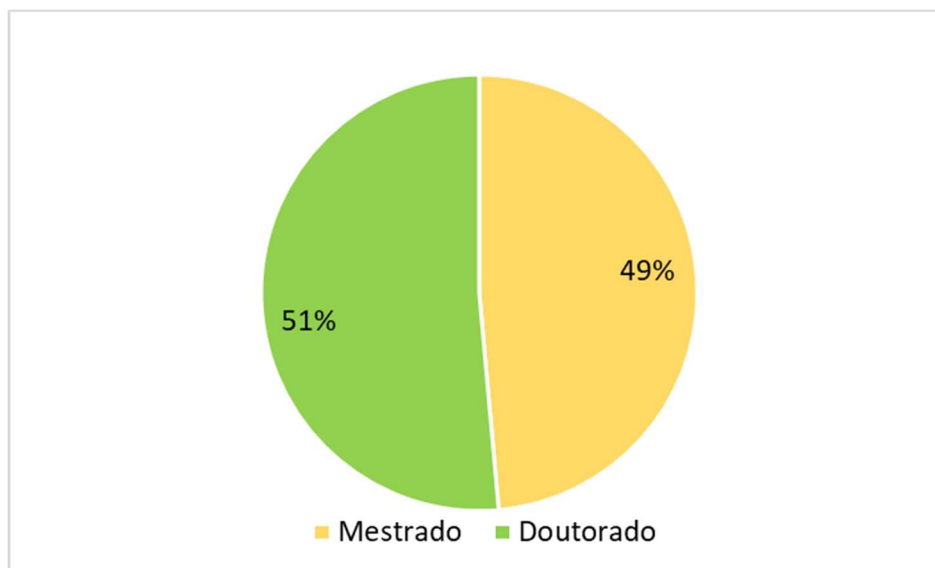
Gráfico 7. Faixa etária dos docentes

Fonte: Elaboração própria

Percebe-se, pelos dados do Gráfico 7, que a maioria dos docentes que ministram aulas em disciplinas em EaD na Uniso, participantes dessa pesquisa, se enquadram na categoria de navegantes analógicos ou imigrantes digitais, conforme aponta Souza (2020), ao passo que a grande maioria dos estudantes universitários, na atualidade, se enquadram na categoria de nativos digitais, apresentando um conflito entre gerações e potencialidade do uso de tecnologias digitais de comunicação e informação.

Em relação a titulação dos professores participantes da pesquisa, há 18 (51%) com título de doutor e 17 (49%) com título de mestre. Nenhum professor que ministra disciplinas em EaD tem como maior grau de titulação a graduação ou a especialização. Percebeu-se uma preocupação da universidade em relação à qualidade na formação dos professores. Isso se comprova pelo fato de que a Uniso, por meio da Resolução Consu nº 048/18, alterada pela Resolução Consu nº 041/2020, definiu que todos os docentes da Universidade devem ter, a partir de 21 de julho de 2021, titulação mínima de mestre (UNISO, 2018; UNISO, 2020).

Gráfico 8. Grau de titulação dos docentes

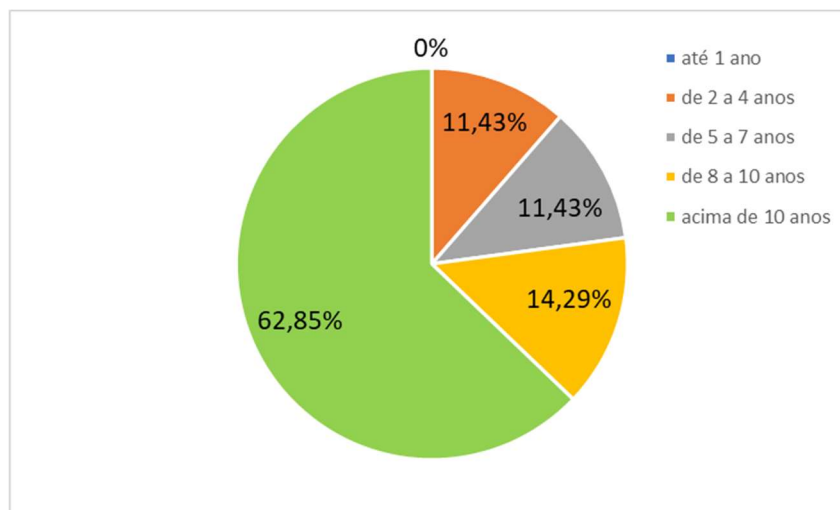


Fonte: Elaboração própria

Em relação ao tempo de experiência no ensino superior dos docentes que participaram da pesquisa, constatou-se a que a universidade se preocupa com essa questão, o que se refletiu no gráfico a seguir, que representou que 22 participantes (62,85%) estão trabalhando há mais de 10 anos na Instituição. De 8 a 10 anos de

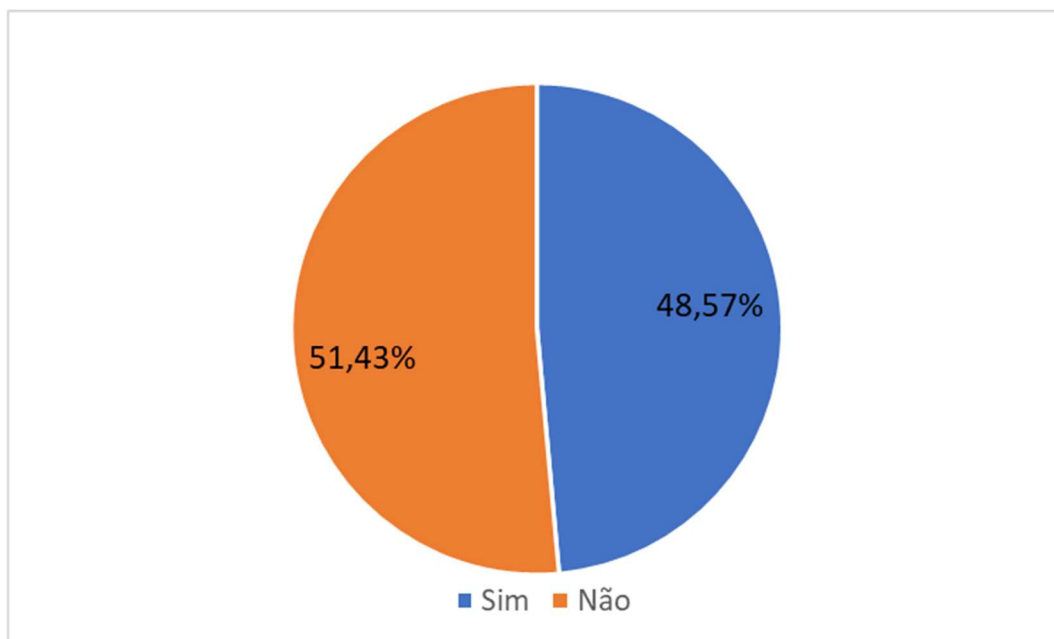
experiência estão 5 participantes (14,29%) e 4 participantes (11,43%) estão entre 2 a 4 anos. Entre 5 a 7 anos correspondem a 4 professores (11,43%). E não consta ninguém em até 1 ano de experiência no ensino superior.

Gráfico 9. Tempo de experiência no ensino superior



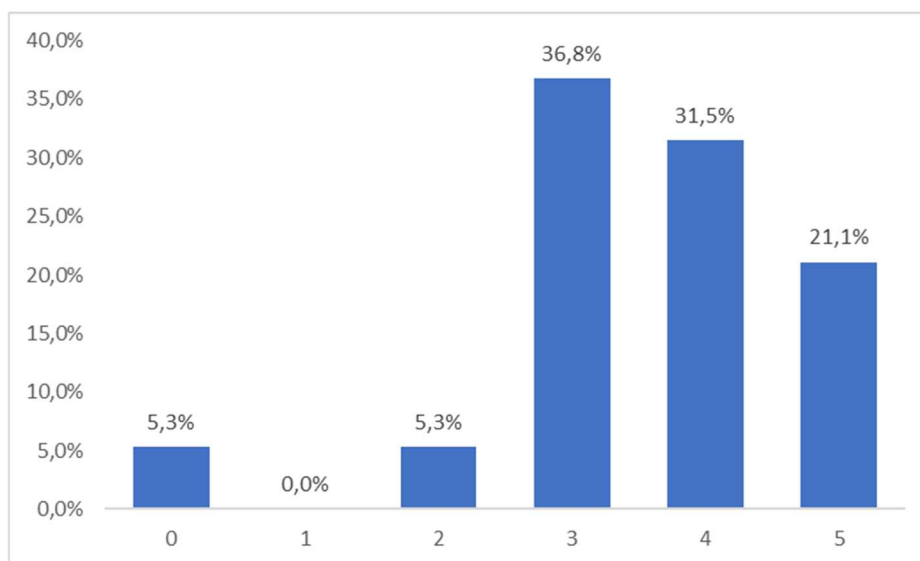
Fonte: Elaboração própria

Referente ao questionamento sobre ter curso de didática para o ensino superior, 18 participantes (51,43%) apontaram que não têm esse tipo de curso ou formação. Os demais, 17 participantes (48,57%), já fizeram algum curso ou formação de didática para o ensino superior. Apresentam-se nesses números uma ausência, por parte da maioria dos respondentes da pesquisa, de uma especialização na área didática para o ensino superior. O curso de didática promove, no docente, o senso crítico para analisar a estratégia de ensino em conformidade com a realidade e, independentemente da formação inicial do docente, o curso de didática no ensino superior se faz necessário como uma importante capacitação pedagógica e proporciona aos discentes uma aprendizagem diferenciada do ensino tradicional (CRUZ, 2017). Esse fato também corrobora com a própria legislação vigente no país, que exige do docente da educação superior a formação em curso de pós-graduação, prioritariamente, mas não exclusivamente, em nível *stricto sensu*. Isso permite que a maioria busque formação focada em sua área de atuação profissional específica, sem a obrigatoriedade de uma formação pedagógica.

Gráfico 10. Possuir curso de didática para o ensino superior

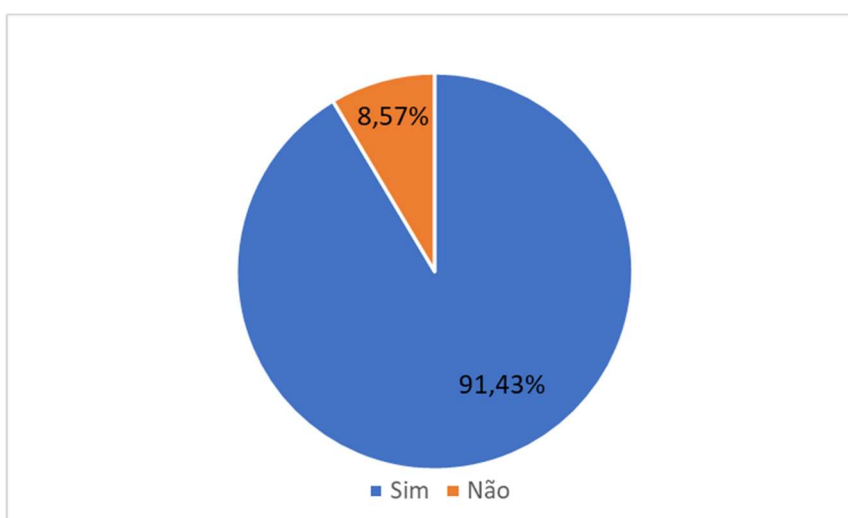
Fonte: Elaboração própria

Outro questionamento sobre a pergunta acima foi sobre o grau, em uma escala de 0 a 5, sendo 0 menor conceito e 5 maior conceito, da eficácia do curso de didática no ensino superior. 4 professores (21,1%) responderam a escala 5, ou seja, que acreditam que o curso de didática para o ensino superior seja muito eficaz. Outros 6 docentes (31,5%) o consideram, pela escala 4, o curso relevante/eficaz. Na escala 3 responderam 7 professores (36,8%), que consideram o curso um pouco eficaz. E apenas 2 professores responderam que acreditam que este curso não seja eficaz, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 11. Grau de eficácia do curso de didática no ensino superior.

Fonte: Elaboração própria

Quando se pergunta sobre a relevância do curso de didática para o professor do ensino superior, 91,43% (32) dos participantes respondem que “sim”, acreditam ser relevante, e apenas 8,57, ou seja, 3 professores, acreditam não ser importante este curso. Comparando esta questão com o gráfico nº 10, mais de 90% dos participantes acreditam ser relevante este curso, porém mais da metade da amostra não o fizeram.

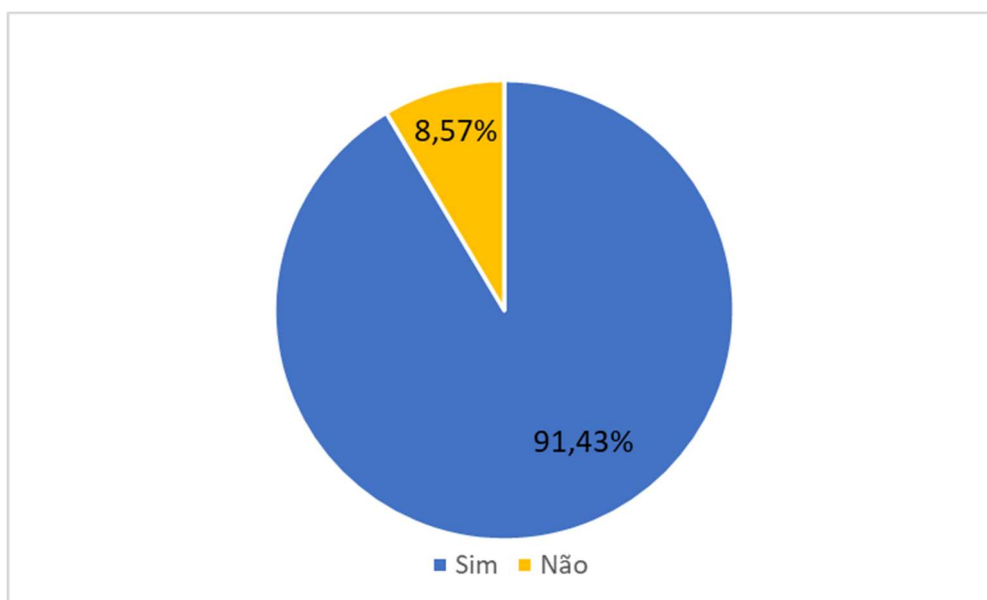
Gráfico 12. Relevância do curso de Didática no ensino superior

Fonte: Elaboração própria

Na questão nº 7, foi perguntado se o professor possui o curso de capacitação em disciplinas em EaD, em que se observa que 91,43% (32) dos professores responderam que já fizeram algum tipo de capacitação em EaD. E 3 participantes (8,57%) responderam que não fizeram. Isso mostra que os docentes que estão ministrando disciplinas em EaD na universidade estão preocupados em conhecer esta modalidade. A fim de tornar a disciplina mais atraente e dinâmica, é necessário que o docente faça curso para ministrar disciplinas em EaD. Além de cursos pedagógicos, o professor precisa se aperfeiçoar com conhecimentos relacionados às ferramentas digitais para criar um ambiente virtual estimulante. São os professores em EaD que são responsáveis por desenvolver ações educativas no ambiente virtual, aplicando métodos de ensino e estratégias diferenciadas, a fim de incentivar e motivar os discentes nos estudos.

Para o cruzamento de dados entre curso de capacitação em disciplinas em EaD e curso de didática para o ensino superior, percebe-se que 42,85% (15 professores) que possuem curso de capacitação em EaD também possuem curso de didática para o ensino superior.

Gráfico 13. Possui curso de capacitação em disciplinas em EaD

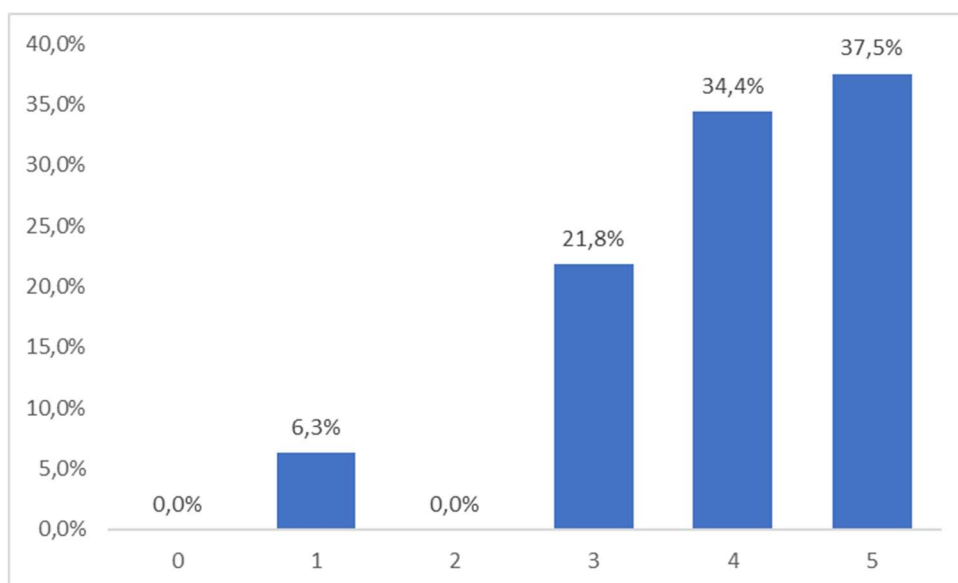


Fonte: Elaboração própria

Quando questionados sobre o grau, numa escala de 0 a 5, sendo 0 menor conceito e 5 maior conceito de eficácia do curso de capacitação em disciplinas em EaD, a grande maioria dos participantes desta questão acreditam que o curso é eficaz,

pois cerca de 37,5% (12) dos professores responderam escala 5 e 34,4% (11) dos respondentes escolheram a escala 4. Na escala 3 do grau de eficácia ficaram 21,9% dos participantes, ou seja, 7 professores. Com 6,3% dos participantes escolheram a escala 1 e nenhum participante escolheu as escalas 0 e 2 referentes ao grau de eficácia do curso.

Gráfico 14. Grau de eficácia do curso de capacitação em disciplinas em EaD

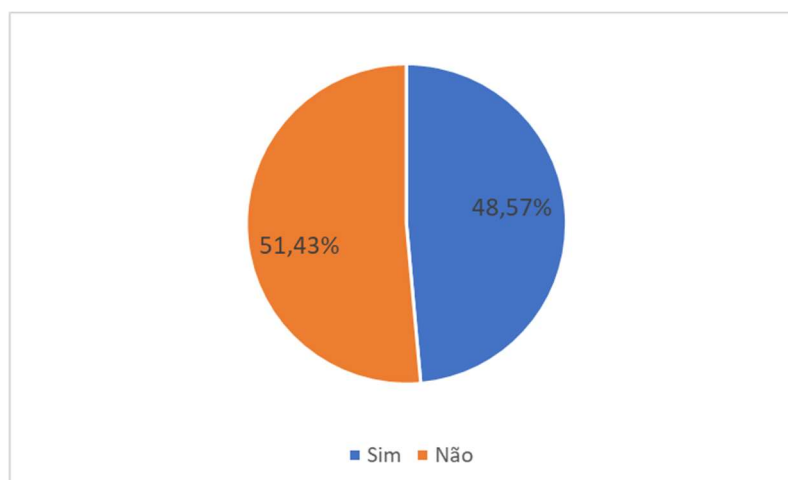


Fonte: Elaboração própria

Outro fator relevante para responder os objetivos da pesquisa foi o questionamento sobre se os cursos de capacitação didático-pedagógicos são suficientes para que ele atue como docente em disciplinas em EaD. 51,43% (18 professores) responderam que não e 48,57% (17) responderam que são suficientes.

Ao fazer o cruzamento dos dados entre esta questão com o grau de titulação dos participantes, percebe-se que 51,43% (8 professores doutores e 10 mestres) responderam que não são suficientes os cursos de capacitação didático-pedagógico para atuar em disciplinas em EaD. Os demais 48,57% (10 professores doutores e 7 mestres) acreditam ser suficientes os cursos de capacitação didático-pedagógico que a Instituição oferece.

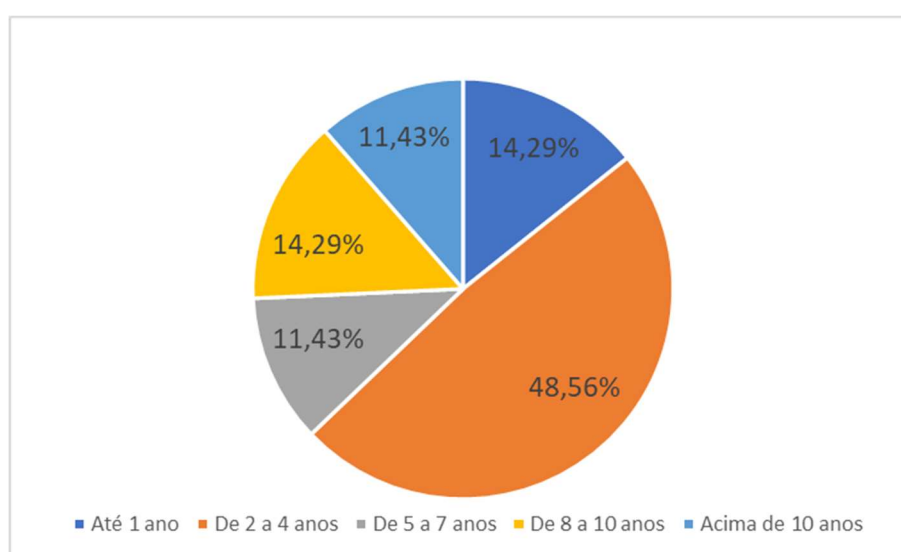
Gráfico 15. São suficientes cursos de capacitação didático-pedagógica em componentes curriculares em EaD?



Fonte: Elaboração própria

Sobre o questionamento do tempo de atuação em disciplinas em EaD, obteve-se que 17 professores, ou seja, 48,56% das respostas estão dentro do tempo de 2 a 4 anos de experiência em EaD. Outros 5 professores (14,29%) possuem até 1 ano de experiência nesta modalidade. Dos 35 participantes, há 9 professores (25,72%) que têm mais de 8 anos de atuação em EaD. As demais porcentagens são apresentadas no gráfico que segue.

Gráfico 16. Tempo de atuação em EaD

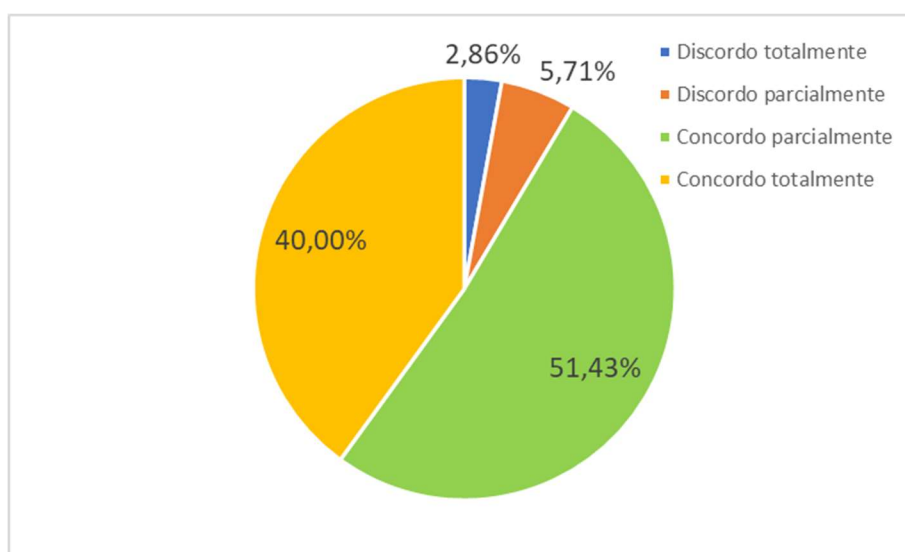


Fonte: Elaboração própria

Ao fazer o cruzamento de dados entre tempo de atuação em EaD com o grau de titulação, percebe-se que 78% dos professores acima de oito anos de experiência em EaD na Uniso possuem doutorado e que 54% dos professores com até sete anos de experiência em EaD possuem mestrado e o restante de 46% possuem doutorado.

Devido à expansão e a facilidade de acesso à *Internet* pelos estudantes, percebe-se que houve um aumento da modalidade EaD nas Instituições. Diante disso, foi perguntado se a modalidade EaD em algumas disciplinas de cursos presenciais na Uniso trazem benefícios para os estudantes, e 18 (51,43%) participantes responderam que concordam parcialmente e outros 14 (40,00%) concordam totalmente. Uma pequena parcela, de 8,57% discorda, totalmente ou parcialmente. Pode-se refletir neste questionamento sobre a autonomia do estudante em relação ao ritmo de estudo como sendo um benefício. Alguns outros benefícios são: maior comodidade, economia de tempo, interação via ferramentas digitais, pedagogia inovadora com o uso das tecnologias digitais de comunicação (FARIAS, 2013).

Gráfico 17. Disciplinas em EaD trazem benefícios aos discentes?



Fonte: Elaboração própria

Foi questionado sobre a percepção da utilização de metodologias diversificadas de ensino nas disciplinas em EaD em cursos presenciais, objetivando o maior engajamento do estudante nesta modalidade. Os relatos dos professores foram que as metodologias diversificadas de ensino são apropriadas e precisam fazer parte do desenvolvimento da disciplina, com a finalidade de aumentar o

comprometimento e a participação nas aulas, bem como o entendimento do conteúdo, ainda mais com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Alguns professores relataram dificuldade na aplicação, por falta de treinamento ou por falta de experiência, e outros comentaram que há pouco engajamento do estudante para alterar a estratégia de ensino.

A aplicação de metodologias diversificadas rompe com o modelo tradicional de ensino, proporcionando uma pedagogia problematizadora e o estudante precisa assumir uma postura ativa no processo de aprendizagem. E, para isso acontecer, é nítido que deve existir a competência do docente por meio de formação continuada. Para a análise desta questão, foram definidas três categorias, tendo em vista a proximidade de respostas por parte dos docentes: “percepção favorável”, “percepção neutra” e “dificuldade na aplicação”, conforme se pode ver em detalhes a seguir.

Quadro 8. Percepção sobre metodologias diversificadas de ensino nas disciplinas em EaD

Categorias	Respostas	Frequência
Percepção favorável	“Metodologias diversificadas são fundamentais...” “Em qualquer modalidade é necessário diversificar....” “Acho interessante, pois deixa a sala virtual diversificada....” “Necessárias....” “A variação metodológica para EaD é importante para manter o nível de participação e envolvimento.” Extremamente útil e necessária....” “São essenciais e imprescindíveis....” “Melhor participação e aproveitamento dos alunos”. “São bem-vindas”. “Necessária....” “...podem potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno....” “Contribuem”. “.... desenvolvendo a adaptabilidade em ambientes diversos”. “É sempre uma forma de enriquecer a apresentação do conteúdo....”. “.... cria um clima de mais movimento e facilita a participação dos alunos”. “Acho importante e necessário”. “....melhor adesão e atenção do estudante”. “....proporciona possibilidades de aprendizagem em Ferramentas	21

	específicas para o docente....” “Possibilidade de aprender a estudar ...”. “Propiciar ao discentes novas formas de fixação de conteúdos”. “essenciais para auxiliar nos componentes em EAD....”	
Percepção neutra	“As didáticas de ensino devem acompanhar a evolução humana”. “Existe a necessidade de reformulação no ensino, trazendo esses conceitos para próximo do pensamento e modo de agir da população”. “Precisam ser mais exploradas através de capacitação – mas não de cursos rápidos onde só vemos as ferramentas”. “Elas podem nos garantir um aproveitamento do tempo de estudo e dando ênfase na pesquisa (que deveria ser o foco de toda Universidade). Entretanto não ocorreu uma preparação dos alunos e professores para este momento experienciado, e por consequência não estamos tendo muito aproveitamento destas ferramentas durante a pandemia”. “A metodologia a ser aplicada numa disciplina EAD deve estar de acordo com o público-alvo e com o componente curricular, portanto, depende desses fatores para sua definição. As estratégias de ensino, correspondentes à metodologia empregada, sempre devem ser diversificadas, independente da característica da disciplina – presencial ou EAD, dos conteúdos desenvolvidos, assim como do conhecimento didático do professor”. “Acredito que quando as metodologias são bem formatadas dentro de um objetivo pedagógico e construído com a participação dos discentes, ela tende ao sucesso”. “Contribuem para complementar o ensino presencial uma vez que as tecnologias de informações se fazem presentes tanto no ensino EAD quanto no presencial, dinamizam o processo e tornam as aulas mais atraentes para os alunos”. “Penso ser importante, porém deve-se ter um bom treinamento do professor e equipamentos adequados”. “Essas metodologias podem aproximar mais o aluno do conteúdo, geralmente desmotivante”. “Penso ser importante, porém deve-se ter um bom treinamento do professor e equipamentos adequados”.	10
Dificuldade na aplicação	“....não sendo fácil a aplicação....”. “....engajamento é muito difícil pois é necessário não somente todo o empenho do professor, mas do aluno também....”	4

	“É mais difícil de ser aplicada”	
	“Tenho dificuldade em propor metodologias diversificadas....”.	

Fonte: Elaboração própria

Para o próximo questionamento, a fim de buscar responder um dos objetivos específicos (Identificar os principais métodos/técnicas (metodologias ativas) de ensino na universidade por parte dos professores), percebe-se que há uma combinação de metodologias de ensino para obter melhor desenvolvimento do conteúdo da disciplina em EaD e o melhor aproveitamento e construção do conhecimento por parte dos estudantes. Dificilmente uma única estratégia de ensino será usada pelo docente em sua disciplina. O objetivo apontado por alguns professores, com o uso de mais de uma metodologia de ensino, é a variedade e o maior engajamento por parte dos alunos em relação à disciplina.

Para categorizar as respostas desta pergunta foi utilizado o método, segundo Wommer *et al.* (2020), de divisão da aprendizagem ativa em duas categorias: contexto potencial e contexto investigativo. O contexto potencial refere-se à métodos que potencializam a contextualização teórica com aprofundamentos de conceitos. O contexto investigativo trata da busca por métodos que foquem no desenvolvimento de habilidades práticas e empíricas. Perguntou-se, assim, aos docentes participantes, qual(is) metodologia(s) de ensino-aprendizagem que mais utiliza(m) em disciplinas em EaD para tornar os temas abordados mais motivadores. As respostas estão representadas no quadro a seguir.

Quadro 9. Metodologias de ensino-aprendizagem mais utilizada

Contexto Potencial	Contexto Investigativo
Visitas virtuais, vídeos, áudios	Estudos de caso, aulas invertidas, fóruns.
Atividades, artigos científicos, textos, podcasts, tirinha e charges que perpassam o conteúdo disponibilizado	Discussão em fóruns
Sala invertida, debate após leitura prévia a aula, dinâmicas ou jogos em grupo	Fórum para debates e trabalhos em grupos
Pesquisas e leituras iconográficas relacionadas ao tema tratado e micro pesquisas	Estudo de caso.
Fóruns com trocas de conhecimento, enquete, Quiz, mapa mental, vídeos, análise de cases.	Fóruns, leitura de textos, observação de vídeos, gráficos e outros materiais de referência
Vídeos, clipe, reportagem, literatura, fotografia e elaboração de texto dissertativo	PBL, TBL e aprendizagem baseada em projetos.

Utilizo filmes, textos com atividade, história animada	Fóruns e pesquisas focadas na contemporaneidade relacionadas a teoria abordada, para debates durante as aulas remotas.
Vídeos	Ensino com pesquisas; Debates, Fóruns e Seminários; mapa conceitual; portfólios; situações-problema; vídeos em aulas
Utilizo muito as metodologias sociointeracionistas.	PBL, discussão em fóruns, ferramentas como nearpod e simulador phet.
Trabalho em equipe. Atividades que permitam os alunos interagir.	Sala de aula invertida e Aprendizagem baseada em problemas.
Gosto de usar as pesquisas e leituras acompanhadas de questionários de múltipla escolha. Em alas síncronas, também uso TBL.	Sala invertida. Como avaliação: postagens de performances (leituras dramatizadas), produtos artísticos culturais e ou profissionais.
Gamificação, mapas conceituais, roda de conversas, sala de aula invertida	Além das tradicionais teóricas, PBL Problem Based Learning
Fóruns de discussão, construção de infográficos, vídeos etc.	PBL, discussão em fóruns, ferramentas como nearpod e simulador phet.
Aprendizagem aberta por meio de AVA, com conteúdo que dialoga com outras disciplinas	Metodologias ativas, vídeo aula, fórum de discussões.
Sala invertida e metodologia de aprendizagem interativo	Vídeos, projetos e PBL
Fórum de discussões e vídeos de 3 a 5 minutos que gravo com orientações	Jogos virtuais, rodas de conversas, discussões de casos clínicos, elaboração de vídeos, criação de infográficos e mapas conceituais.
Fórum, seminários, atividades com utilização de pesquisa, e discussão em equipe de alunos.	Project Based Learning (PBL), Sala de aula invertida, Estudo de caso e exemplificação de aplicação dos conteúdos; Vídeos
Questionamentos reflexivos.	

Fonte: Elaboração própria

Ao realizar o cruzamento de dados entre tempo de experiência em EaD e metodologias mais eficientes que trazem maior engajamento do estudante, percebe-se que para os 22 professores que possuem até quatro anos de experiência em EaD na Uniso predominaram as respostas de Metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas, Sala de Aula Invertida, Estudo de Caso e Fóruns de discussões como as metodologias que melhor têm aproveitamento dos estudantes. Os demais participantes, 13 professores, com acima de cinco anos de experiência em EaD, as respostas que prevaleceram foram: pesquisas, trabalhos em grupo e Aprendizagem Baseada em Problemas, como as metodologias que melhor têm aproveitamento dos estudantes. Observou-se nas respostas de todos os participantes que os professores de até 4 anos experiência em EaD aplicam mais as metodologias ativas em EaD do que os outros professores com mais de cinco anos de experiência em EaD.

Foram categorizadas as respostas referentes às metodologias de ensino que os professores participantes informaram que se mostraram mais eficientes. As

categorias foram: Metodologia tradicional em EaD e Metodologia ativa em EaD. Estas metodologias em EaD, junto às tecnologias digitais de informação e comunicação, que estão descritas no capítulo anterior, vieram para facilitar o processo de ensino aprendizagem. Quando há planejamento de ensino sobre as metodologias ativas, a contribuição dos discentes é significativa e motivadora.

O quadro a seguir apresenta as respostas dos participantes. Conforme Neves (2002, apud SOARES, 2015) relata, não há um único método para aulas em EaD. Cada disciplina possui características e complexidades diferentes, que exigem metodologias diversificadas, somadas à recursos digitais. Ao analisar o tópico 4.1.1 “Metodologias ativas em EaD” com o Quadro 10, percebe-se que os participantes da pesquisa estão confortáveis em utilizar em suas aulas em EaD a estratégia de “Aprendizagem Baseada em Problema” e “Sala de Aula Invertida” como uma forma de proporcionar mais a participação do estudante.

Quadro 10. Metodologias didáticas mais eficientes em EaD

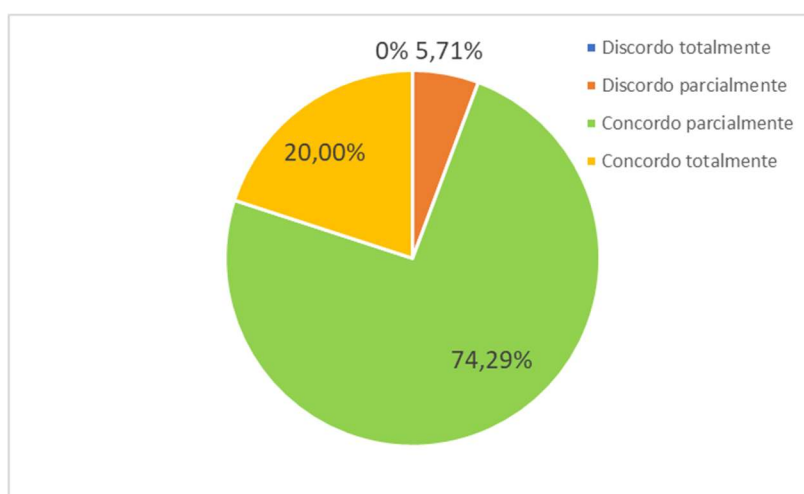
Metodologia tradicional em EaD	Metodologia ativa em EaD
Multimídia	Estudos de caso (2)
Filmes/vídeos/podcast.	Aprendizagem baseada em projetos
Discussão em fóruns	Situações-problema e vídeos, propagandas, reportagens, entrevistas
Leitura de artigo/vídeos com resenha	Pbl (4)
Orientações em pequenos grupos com temas semelhantes	Sala de aula invertida (3)
Mapa mental	Gamificação
fóruns e discussões em sala de aula	Project Based Learning (PBL)
Fóruns	Micropesquisas
A diversificação de temáticas (mensal) e de produtos midiáticos	<i>Total de respostas: 14</i>
Roda de Conversa com convidados	
Textos, vídeos, apresentações em slides, chats online, fóruns para dúvidas e debates e atividades	Sem categorização
atividades em equipes	Aquelas que exigem a atividade como recurso
A leitura de textos e questionários	Metodologia de aprendizagem interativo
Metodologias ativas e fórum de discussões	<i>Total de respostas: 2</i>
Fóruns, construção de infográficos	
AVA	
Tarefas e fórum de discussões	

Criação de infográfico.
Trabalhos em equipes e seminários entre os alunos.
<i>Total de respostas: 19</i>

Fonte: Elaboração própria.

Quando se questiona sobre o engajamento dos estudantes em relação às metodologias de ensino já utilizadas pelos professores em disciplinas em EaD, as respostas foram positivas. 74,29%, ou seja, 26 participantes concordaram que parcialmente há o engajamento e 7 professores (20,00%) concordaram totalmente que há engajamento por parte dos alunos. Apenas 2 professores (5,71%) discordaram parcialmente. Com essas respostas, a percepção dos professores é que há engajamento dos estudantes em disciplinas em EaD. O engajamento pode ser entre professor e estudante e a interação entre colegas para a realização de uma atividade proposta. O engajamento dos estudantes está relacionado diretamente com o tipo de metodologia de ensino que o professor lhes proporciona, tendo em vista que as disciplinas assíncronas permitem que o estudante tenha tempo para refletir sobre o tema abordado e a propensão colaborativa entre os discentes (MARTINS, 2018). Para que haja a efetividade de disciplinas em EaD, é necessária aprendizagem cooperativa/colaborativa ou aprendizagem ativa e a presença marcante do professor (DIXSON, 2012 apud MARTINS, 2018).

Gráfico 18. Há engajamento dos estudantes nas disciplinas em EaD?

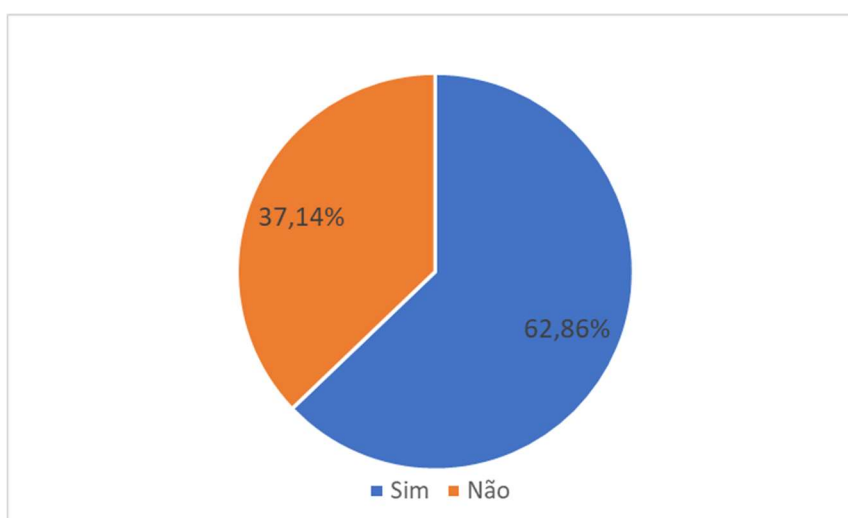


Fonte: Elaboração própria

Para o cruzamento de dados entre a questão do engajamento dos estudantes e a metodologia didática que tem melhor aproveitamento dos estudantes, a conclusão foi que 17 participantes (48,58%) responderam que possuem engajamento por parte dos estudantes em suas disciplinas quando utilizam de metodologias ativas em EaD. E 18 participantes (51,42%) responderam que possuem engajamento por parte dos estudantes em suas disciplinas quando utilizam de metodologias tradicionais em EaD. Apesar da pouca diferença nas porcentagens, esse cruzamento levanta um fato curioso e que demanda de maior reflexão, tendo em vista a tendência atual que tem sido empregada em capacitações para docentes do ensino superior focadas no uso, cada vez maior, de metodologias ativas de ensino aprendizagem, tanto em cursos presenciais quanto em cursos em EaD.

Em relação aos *feedbacks* por parte dos estudantes nas disciplinas em EaD nos cursos presenciais, o resultado foi significativo, pois 22 professores, ou seja, 62,86% responderam que recebem algum tipo de *feedbacks* sobre as aulas *on-line*. E 13 docentes (37,14%) informaram que não recebem nenhum tipo de retorno/comentários durante o período letivo nas disciplinas em EaD. Os professores e a universidade, nessa perspectiva, precisam refletir sobre maior engajamento pelos discentes em disciplinas em EaD.

Gráfico 19. Há feedbacks dos estudantes nas disciplinas em EaD?



Fonte: Elaboração própria

Ao fazer uma análise do cruzamento de dados entre as metodologias ativas em EaD com os participantes que receberam *feedback* dos estudantes, observa-se

que as estratégias de ensino que tiveram retorno dos estudantes foram Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas, Pesquisa e Sala de Aula Invertida. Esses métodos, segundo a pesquisa, mostraram mais engajamentos dos estudantes na modalidade em EaD.

Foi questionado também aos professores que responderam positivamente a questão anterior qual era o tipo de *feedback* que recebiam dos estudantes. Nesse sentido, foram citados: dúvidas em relação às disciplinas, ao processo de avaliação institucional feita pela universidade, à elogios dos temas abordados, às sugestões ou ênfase em algum tema específico, e referente às reclamações da disciplina por ser ministrada na modalidade em EaD. As respostas foram categorizadas como: *feedback* eficiente, sendo informação positiva, *feedback* construtivo, sendo uma crítica e *feedback* interativo, sendo informação que interage com a disciplina ou o professor. A pesquisa de Soares (2015) sobre *feedback* dos estudantes aponta que as perguntas mais frequentes estão relacionadas a conceituação e exemplificação. O quadro a seguir apresenta algumas respostas dos professores, em conformidade com as categorias estabelecidas.

Quadro 11. Tipo de feedback

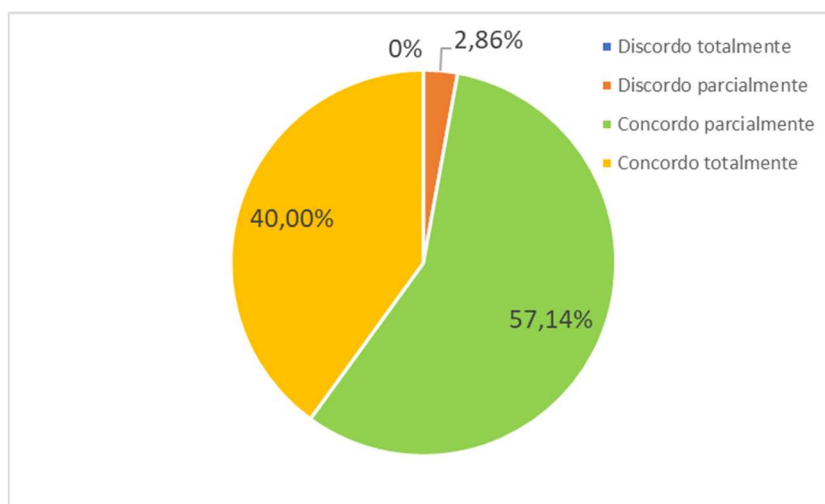
Categorias	Respostas
Feedback eficiente	“Os alunos querem elogiar alguma temática ou mesmo tirar dúvidas mais complexas”. “... Perguntas acerca do conteúdo, elogiam ou pedem mais explicações. “... E-mails e msg no Moodle com feedback positivo e negativo à atividade “... gostam dos trabalhos pedidos....” “Que gostam dos links disponibilizados. Gostam dos Fóruns de Discussão”. “Que gostam de usar o questionário e o correio do moodle para comunicação”. “Açam que disciplinas EAD são boas para ampliar seus conhecimentos....”
Feedback construtivo	“Preferem aulas presenciais....” “Principalmente os alunos dos primeiros semestres, as vezes se queixam no começo da matéria EAD” “Não há iniciativa da parte dos alunos”. “Feedback negativo na maioria das vezes...”.
Feedback interativo	“Pela autoavaliação, coordenação de cursos e coordenação do EaD da Uniso.” “Dúvidas referentes a determinado assunto”. “... principalmente o atendimento personalizado e rápido por parte do professor”.

	“... solicitação para trabalhar alguns temas específicos e ênfase em alguma ferramenta...”.
--	---

Fonte: Elaboração própria

As habilidades cognitivas são relevantes para o aprendizado no auxílio de processar informações que ajudem no desenvolvimento e compreensão dos estudos e na autonomia da construção do conhecimento, seja individual ou coletivo. Para Coppola, Hiltz e Rotter (2001, p. 5 apud PORTO, 2013, p. 44), o “aspecto cognitivo lida com processos relativos à percepção, aprendizagem, armazenamento de informações, memória, pensamento e solução de problemas”. Quando questionado sobre a possibilidade de desenvolver habilidades cognitivas nos discentes em disciplinas em EaD, houve grau de concordância pelos participantes, com 14 professores (40,00%) respondendo que concordaram totalmente e outros 20 participantes (57,14%) que concordaram parcialmente com a pergunta. Apenas 1 (2,86%) professor discordou parcialmente, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 20. Possibilidade de desenvolver habilidades cognitivas nos discentes

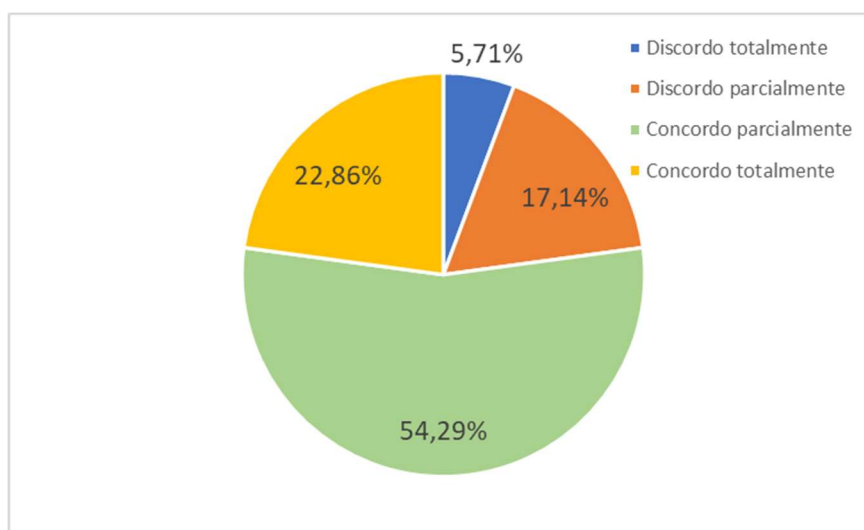


Fonte: Elaboração própria

Diante da pergunta referente ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos discentes em disciplinas em EaD, a maioria dos participantes acredita que sim, elas são desenvolvidas. 22,89%, corresponde a 8 professores, concordaram totalmente e 19 professores (54,29%) concordaram parcialmente com a

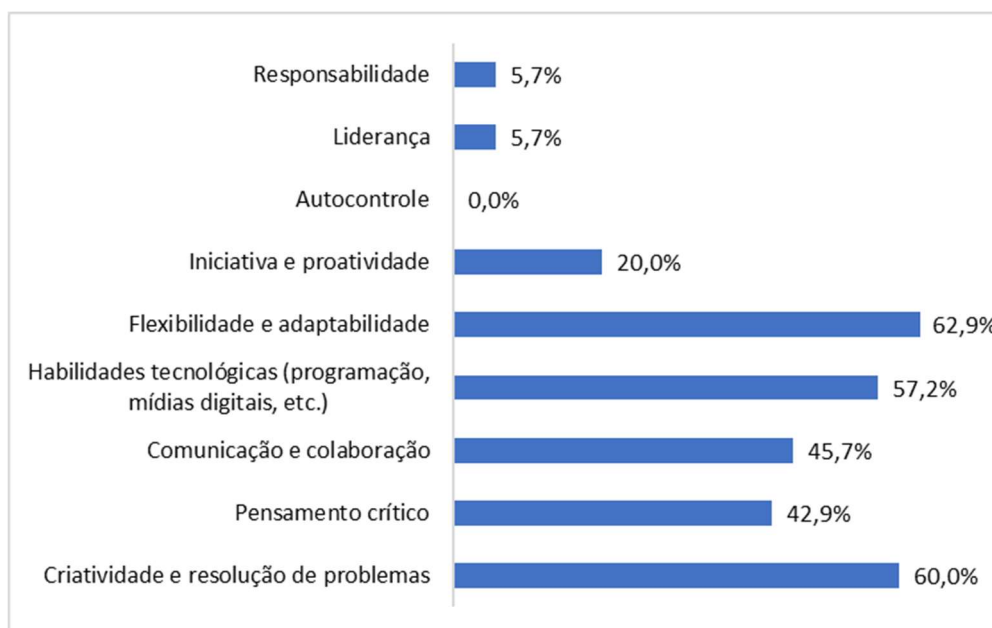
questão. 17,14% (6) dos professores responderam que discordaram parcialmente e apenas 2 professores (5,71%) discordaram totalmente. Essas habilidades (exemplo: construção de relacionamento de confiança, autoconfiança, autoconhecimento) desenvolvidas na universidade proporcionam o surgimento, controle e o entendimento das emoções, tanto no lado pessoal como no lado coletivo.

Gráfico 21. Possibilidade de desenvolver habilidades socioemocionais nos discentes



Fonte: Elaboração própria

Foi perguntando aos participantes que ministram disciplinas em EaD nos cursos presenciais da Uniso sobre as habilidades mais relevantes do século XXI para os docentes, dando a possibilidade de eles escolherem até três habilidades. As três respostas mais assinaladas pelos docentes foram: “flexibilidade e adaptabilidade” (62,90%), se tornando assim a grande habilidade para o docente ministrar disciplinas em EaD, conforme a pesquisa; “criatividade e resolução de problemas” (60%); e “habilidades tecnológicas” (57,20%). Silva (2011), em pesquisa realizada com professores do ensino superior sobre competências, relata que ela começa com a formação e qualificação do professor para a modalidade em EaD. Outro fator relevante trata do domínio das tecnologias digitais para educação e, com isso, saber usar esses recursos para melhor aproveitamento na disciplina. Em relação a habilidade, o fator relevante apontado foi a comunicação efetiva entre o professor e o estudante. O gráfico a seguir mostrará todas as respostas.

Gráfico 22. Habilidades mais relevantes no século XXI para os docentes em EaD

Fonte: Elaboração própria

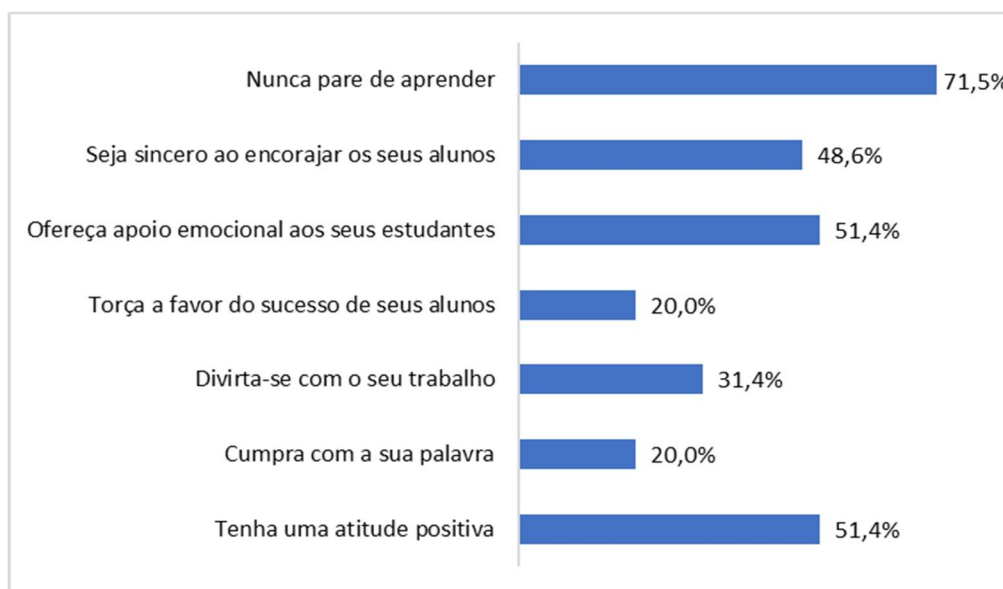
No cruzamento de dados entre o grau de titulação e as habilidades mais relevantes para o docente, percebe-se que 16 professores doutores (45,71%), que possuem curso de capacitação em disciplinas em EaD, apontaram “Pensamento crítico” como a habilidade mais respondida, seguido de “Criatividade e resolução de problemas” em EaD. Acrescenta-se que os 16 professores mestres (45,71%), que também possuem curso de capacitação em disciplinas em EaD, responderam igualmente “Criatividade e resolução de problemas”, seguido de “Flexibilidade e adaptabilidade” e “Habilidades tecnológicas” como as habilidades mais relevantes para o docente em EaD.

Foi feito outro cruzamento de dados, entre o tempo de experiência em EaD e as habilidades mais relevantes para o docente em EaD, e percebeu-se que para os professores com até quatro anos de experiência em EaD predominou a resposta de “Comunicação e colaboração” como a habilidade mais relevante na modalidade em EaD. Para os professores que possuem entre 5 e 7 anos experiência em EaD a resposta predominante foi a “Criatividade e resolução de problemas” como a habilidade mais relevante. E para os professores que têm acima de 10 anos de experiência em EaD predominaram as respostas de que a “Iniciativa e proatividade” e “Flexibilidade e adaptabilidade” são as habilidades mais relevantes para a modalidade em EaD na Uniso.

Para a próxima pergunta do questionário, os participantes puderam escolher até três características que se mostram mais relevantes no século XXI para o docente que ministram disciplinas em EaD. As três respostas mais escolhidas foram: “nunca pare de aprender” (71,50%), “ofereça apoio emocional aos seus estudantes” e “tenha uma atitude positiva” (ambos com 51,40%). Em quarto lugar, destaca-se a afirmativa “seja sincero ao encorajar seus alunos” (48,60%).

Percebe-se, nesta questão, que o processo de aprendizagem contínua, por parte dos docentes, precisa se desenvolver a todo instante, ainda mais com a rapidez da informação que é possibilitada pelas ferramentas digitais. O combustível para o saber é a curiosidade do ser humano. As críticas aos saberes já existentes e a evolução de teorias são geradas pelas características mais relevantes apontadas nesta questão. Também se depara como relevante o lado humanístico de dar suporte aos discentes para a vida acadêmica e profissional. O gráfico a seguir mostra todas as respostas obtidas com a pesquisa.

Gráfico 23. Características mais relevante no século XXI para o docente que ministra disciplinas em EaD



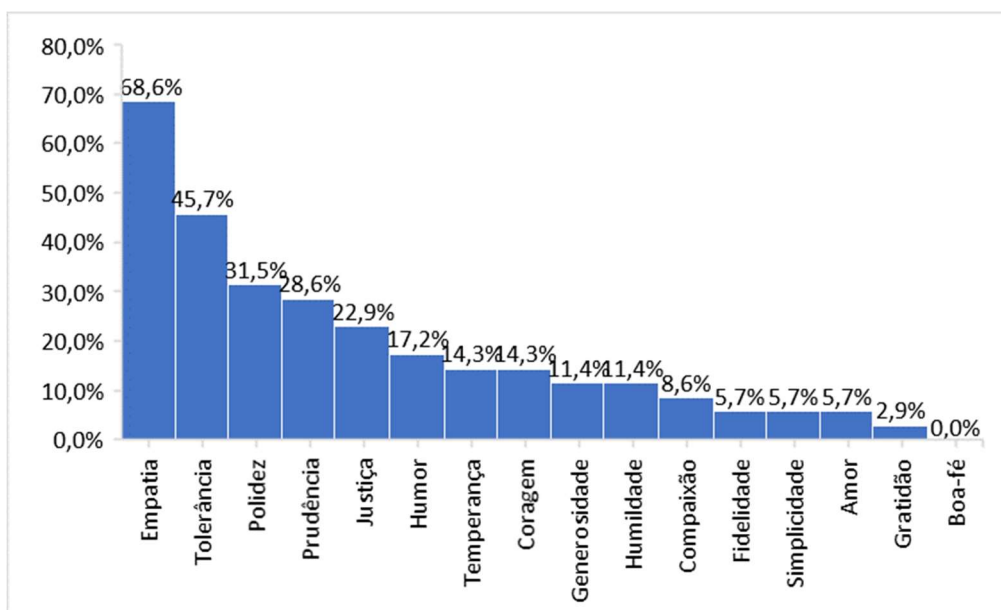
Fonte: Elaboração própria

Também foi questionado aos professores participantes da pesquisa sobre quais valores ou atitudes seriam mais relevantes no século XXI no cotidiano de sua profissão, levando-se em consideração sua atuação em disciplinas ministradas via EaD. Eles poderiam escolher até três valores. 24 professores (68,60%) escolheram a

“empatia” como um valor relevante para a docência em disciplinas em EaD. Em seguida ficaram: a “tolerância” com 45,70%, ou 16 participantes, e em terceiro lugar ficou a “polidez” com 31,50% das respostas, ou seja, 11 professores a escolheram.

A empatia do professor se mostra importante em relação ao saber lidar e o saber estar com o estudante. Esse valor/atitude se mostra como um potencializador da relação entre aspectos afetivos, sociais e cognitivos, formação ética, e pode-se considerar com uma forma de aprendizagem na abertura e exploração de novos conhecimentos (BROLEZZI, 2014). Conforme a pesquisa de Silva (2011) sobre as atitudes/valores com professor em EaD, foi relatado que o docente precisa criar um ambiente afetivo e manter relacionamento interpessoal com equilíbrio emocional. Ou seja, é necessário que o docente trabalhe com cooperação e tenha uma linguagem comum com os discentes, e entenda as suas dificuldades. O gráfico a seguir mostrará todas as respostas.

Gráfico 24. Atitudes/valores relevantes na docência em disciplinas em EaD



Fonte: Elaboração própria

Ao cruzar os dados entre atitudes e habilidades mais relevantes para os docentes em EaD no século XXI, 15 professores (42,85%) que escolheram a empatia como uma das atitudes mais relevante, escolheram também “flexibilidade e adaptabilidade” como a principal habilidade em disciplinas em EaD.

Outro cruzamento feito, entre as atitudes mais relevantes para os docentes com o tempo de atuação em EaD, apresentou que os professores que têm acima de oito anos de experiência em EaD responderam em primeiro lugar a “tolerância” e a “empatia” como valores relevantes para o docente. E os professores com até sete anos de experiência em EaD responderam, predominantemente, a “empatia” como um valor relevante para o docente.

Ao fazer uma relação das habilidades e atitudes relevantes para o docente em EaD com o Quadro 7, que traz uma lista de competências em EaD explicitada na literatura, observa-se que estas estão relacionadas com as competências científicas, pedagógicas e tecnológicas, necessitando frequentemente de atualização dos conhecimentos, e aprimoramento das habilidades e atitudes para melhor desenvolver as estratégias de ensino, de acordo com as necessidades da instituição e dos discentes.

Foi perguntado aos participantes sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem em disciplinas em EaD. Eles poderiam escolher até três opções. Com 50,53% (18 participantes) ficou a dificuldade de “orientar a aprendizagem do aluno normalmente isolado, solitário e carente da presença habitual do professor tradicional”. Em segundo lugar, com 42,11% (15 participantes), ficou “criar situações e propiciar circunstâncias nas quais possam se estabelecer a reciprocidade intelectual e a cooperação”. E com a mesma porcentagem, em terceiro lugar, com 36,50% (13 participantes), “enviar feedback de maneira rápida” e “elaborar métodos avaliativos múltiplos”.

A principal dificuldade enfrentada pelo docente em disciplinas em EaD é de engajar, orientar e motivar o estudante no processo de aprendizagem à distância, visando provocações e desafios nos discentes para um envolvimento mais ativo. Para que o professor consiga reduzir estas dificuldades apontadas acima e ter um papel diferenciado, é necessário adquirir e desenvolver competências (teoria do CHA), conforme comentado no capítulo 4. O gráfico a seguir mostrará todas as respostas.

Gráfico 25. Dificuldade no processo de ensino-aprendizagem em disciplinas em EaD

Fonte: Elaboração própria

Para este cruzamento de dados, feito entre o tempo de atuação em EaD com as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem em EaD, percebeu-se que, predominantemente, para os professores que têm até oito anos de experiência, a principal dificuldade está relacionada à orientar a aprendizagem do aluno normalmente isolado, solitário e carente da presença habitual do professor tradicional. E para os professores que têm acima de dez anos de experiência em EaD, a resposta que predominou foi elaborar métodos avaliativos múltiplos.

Ao realizar o mesmo cruzamento de dados acima porém acrescentando mais um fator, a principal característica para o docente em disciplinas em EaD, percebeu-se que os professores com mais de 5 anos de experiência em EaD (13 participantes, ou 37,14%) escolheram “nunca pare de aprender” como a característica mais relevante para o docente em EaD e a principal dificuldade nas disciplinas em EaD foi “orientar a aprendizagem do aluno normalmente isolado, solitário e carente da presença habitual do professor tradicional”.

A avaliação formativa, que trata da próxima pergunta, é uma preocupação com a orientação e acompanhamento dos discentes, impondo ao docente flexibilidade e adaptabilidade às mudanças com o objetivo de atingir melhorias nas ações dos professores nas disciplinas em EaD e na resolução de problemas. Essas estratégias de cada professor viabilizam a aprendizagem construtiva e contínua, florescendo o

lado racional, cognitivo e socioemocional (MIQUELANTE *et al.*, 2017). Quanto ao questionamento sobre a avaliação formativa, as atividades de contextualização teórica e de construção de conhecimento em temas abordados durante o período letivo estão mais presentes do que as atividades finais que também se mostram relevantes.

Nesta questão, a avaliação formativa foi categorizada em: avaliação diagnóstica e avaliação somativa.

A avaliação diagnóstica se relaciona a identificar em fase inicial ou durante o período letivo o que o estudante já sabe, precisa aprender ou precisa resgatar por meio do processo de ensino aprendizagem. Já a avaliação somativa é normalmente aplicada no final de um período, que pode ser bimestral, semestral ou anual, a fim de investigar o aproveitamento dos estudantes. Esta avaliação não possui o foco no processo de ensino aprendizagem, mas no desempenho do estudante com um valor quantificável em uma prova (MIQUELANTE *et al.*, 2017).

Quadro 12. Avaliação formativa em disciplinas em EaD

Categoria	Subcategoria	Frequência	Resposta
Avaliação diagnóstica	Trabalhos individuais ou em grupo, seminários, pesquisa, ABP, discussões do tema, estudo de caso, questionários, exercícios, chat, mapas conceituais, portfólio	28	Fóruns. Portfólio. Atividades na sala virtual com prazo para realização. fóruns de discussão. Exercícios. Resenhas (vídeos-artigos-capítulo livro), atividades individuais e em grupo, uso de fórum. Seminários, participação em sala, grupos de debate. Aproveitamento das atividades propostas ao longo da jornada de estudo. Participação nos fóruns, entrega de atividades discursivas e feedback dos temas tratados nas aulas. Questionários, pesquisas bibliográficas, mapas conceituais, resumos, reflexões. Fóruns, Questões de Múltipla Escolha e Trabalhos Individuais. Elaboração de texto sobre a temática, de mapa conceitual de leituras indicadas, de resumo e

			síntese de textos encaminhados, de solução de problemas levantados, de respostas a um questionário com perguntas abertas, de reportagens sobre o tema, de parecer sobre vídeos. Discussão de casos clínicos e pesquisa em artigos. Questionário, resenhas. Resolução de problemas, praticamente em todas as aulas. Trazer pessoas experientes para dialogar com os alunos, seja via vídeo, texto e até presencialmente. Exercícios, trabalho em grupo. questionários com estudos de casos. Atividades com questões interpretativas. Discussão de casos clínicos e pesquisa em artigos. Avaliação do desenvolvimento das tarefas e da participação na sala como um todo. Desafios, jogos, atividades em aula. Estudos de Casos, Resoluções de Problemas através de cálculos, Participação do aluno nas atividades de busca de dados. Fóruns, construção de diários, infográficos. fóruns abertos via AVA, com discussões públicas voltadas a um tema por semana. atividades avaliativas são estruturadas com ferramentas tecnológicas do sistema operacional de aula. Projetos e atividades pontuais. Elaboração e resolução de diferentes tarefas, tais como rodas de conversas, infográficos e mapas conceituais. Trabalhos de pesquisa. Avaliação de aproveitamento de conteúdo.
--	--	--	---

Avaliação somativa	Avaliação tradicional, apresentação de projetos, simulados, produção científica	17	Desenvolvimento de Projeto interdisciplinar final. Produção escrita. Avaliação teórica. Avaliação tradicional. Avaliação prática. Entrega de trabalho final escrito e interdisciplinar com outros componentes. Apresentação de relatórios sobre o estudo de caso. Prova. Na última semana de cada mês, há uma prova e a entrega da atividade final. Ambas contemplam o conteúdo do mês. Apresentação de banner em inglês simulando um evento acadêmico, produção de podcast sobre uma obra literária; produção de podcast e inglês. Avaliação individual. Avaliação tradicional. Provas. Avaliação via questionário e tarefas relacionadas as práticas. Provas no sistema. Produção audiovisual. Conclusão de projeto contemplando prazos e demonstração de aprendizado.
--------------------	---	----	---

Fonte: Elaboração própria

Para esta questão, foi perguntado aos docentes de que maneira poderiam melhorar seu método de ensino nas disciplinas em EaD. As respostas foram categorizadas em: “Melhoria relacionada a novos conhecimentos” e “melhoria relacionada à didática”. Pode-se perceber pela pesquisa de campo que os docentes sentem falta de uma preparação para a utilização de ferramentas digitais. Encontram-se respostas referente à falta de tempo e a falta de novos conhecimentos em ferramentas digitais. Os docentes precisam apresentar conteúdos relevantes e desafiadores aos estudantes para promover o engajamento e que eles sejam articulados com a realidade social, do contrário irá sobrecarregar o conteúdo programático da disciplina. O quadro a seguir relatará as respostas.

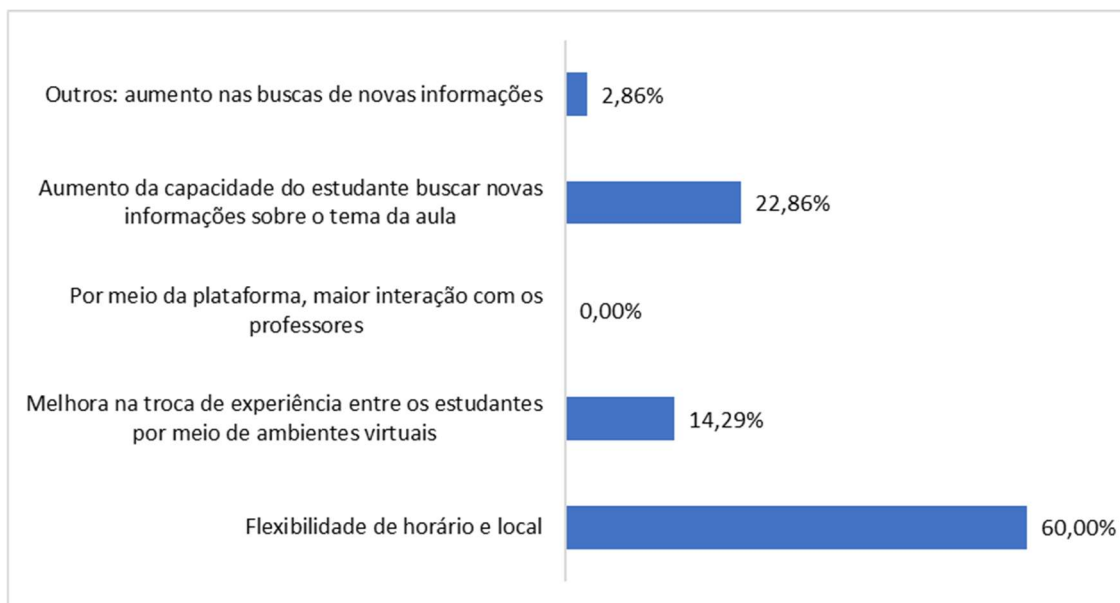
Quadro 13. Como poderia melhorar seu método de ensino nas disciplinas em EaD?

Categoria	Resposta
Melhoria relacionada à didática	Ter mais tempo
	Melhorar a transição de slides, deixando-as de forma mais dinâmica
	com maior liberdade no uso das plataformas
	Com produção de videoaulas; com a promoção de outros exercícios de fixação
	Trabalhar com tecnologias interativas durante as aulas remotas
	Utilizar tecnologias mais interativas. Melhorar o Feedback
	Com mais acesso a tecnologias inovadoras
	Diversificar as ferramentas digitais.
	Parcelar os conteúdos em segmentos pequenos, por exemplo, segmentos equivalente a dez minutos de atividade.
	Utilizar tecnologias mais interativas. Melhorar o Feedback
	Construir e criar vídeos meus, próprios didáticos para usar na plataforma, melhorar no uso das ferramentas digitais.
	Encontrando uma maneira de motivar a interação entre os pares. O maior obstáculo que venho enfrentando, nesse sentido, é não simultaneidade.
	Produzindo vídeos
	Tendo uma atitude positiva, sendo sincero ao encorajar os alunos, nunca parar de aprender
	Concebendo e elaborando novos materiais pedagógicos multimídia.
	Tendo acesso a plataformas visuais mais bem elaboradas.
Melhoria relacionada a novos conhecimentos	fazendo cursos
	Conhecendo melhor as opções tecnológicas
	participando de congressos de Educação e de EaD e fazendo cursos de aperfeiçoamento.
	buscando mais conhecimento em mídias para usar melhor os recursos - conhecer mais os recursos do moodle
	Ter tempo para me dedicar a pesquisar formas de otimizar as aulas.
	Experimentando novas ferramentas (sempre), ouvindo o alunado (importante).
	Conhecer mais sobre design interativo, programas de edição para conteúdo web.
	Estando sempre em busca de novos aprendizados e novas tecnologias.
	Maior domínio da plataforma para implementar alternativas.
	Buscando aprender novas metodologias de ensino

	tendo maior domínio das tecnologias digitais das metodologias ativas de aprendizagem
	Aprendendo novas tecnologias que possibilitam trazer maior atratividade para os alunos
	A melhora sempre deve ser em busca de conhecimentos atualizados para o desenvolvimento das aulas.
	sempre associando as tendências do mercado
	Obtendo mais conhecimento de ferramentas virtuais.
	Estudando novas práticas
	Capacitação em metodologias ativas para esta modalidade.
	Mais suporte tecnológico na residência, como câmeras e microfones avançados, e uma capacidade nas ferramentas que suportasse mais softwares e outros dispositivos.
Sem categoria	Aula prática presencial em alguns componentes.

Fonte: Elaboração própria

As ferramentas digitais se tornam facilitadores para atingir os objetivos e a efetividade do ensino em EaD e se faz necessário a obtenção da competência para os docentes utilizarem de forma correta os recursos digitais (PORTO, 2013). Quanto a pergunta aos participantes sobre a principal característica das TDICs que mais ajuda nas disciplinas em EaD, as respostas foram: “flexibilidade de horário e local” com 60% (21 de 35 respostas), em segundo lugar, com 8 respostas (22,86%), está “aumento da capacidade do estudante buscar novas informações sobre o tema da aula”. E, em terceiro, 14,29% (5 participantes) das respostas está “melhora na troca de experiência entre estudantes por meio de ambientes virtuais”. Percebe-se que a principal característica de disciplinas em EaD é a autonomia que esta modalidade possui para os discentes. O comprometimento no processo de ensino aprendizagem se dá pelas ferramentas digitais em disciplinas em EaD.

Gráfico 26. A principal característica das TDICs em disciplinas em EaD

Fonte: Elaboração própria

Referente às ferramentas digitais para a educação, os docentes precisavam responder quais têm mais relevância em disciplinas em EaD, e poderiam escolher até duas opções. Um ponto importante sobre esse assunto é a ausência da adoção de uma única ferramenta digital. Depare-se com a combinação de mais de uma ferramenta digital para melhor aproveitamento dos discentes.

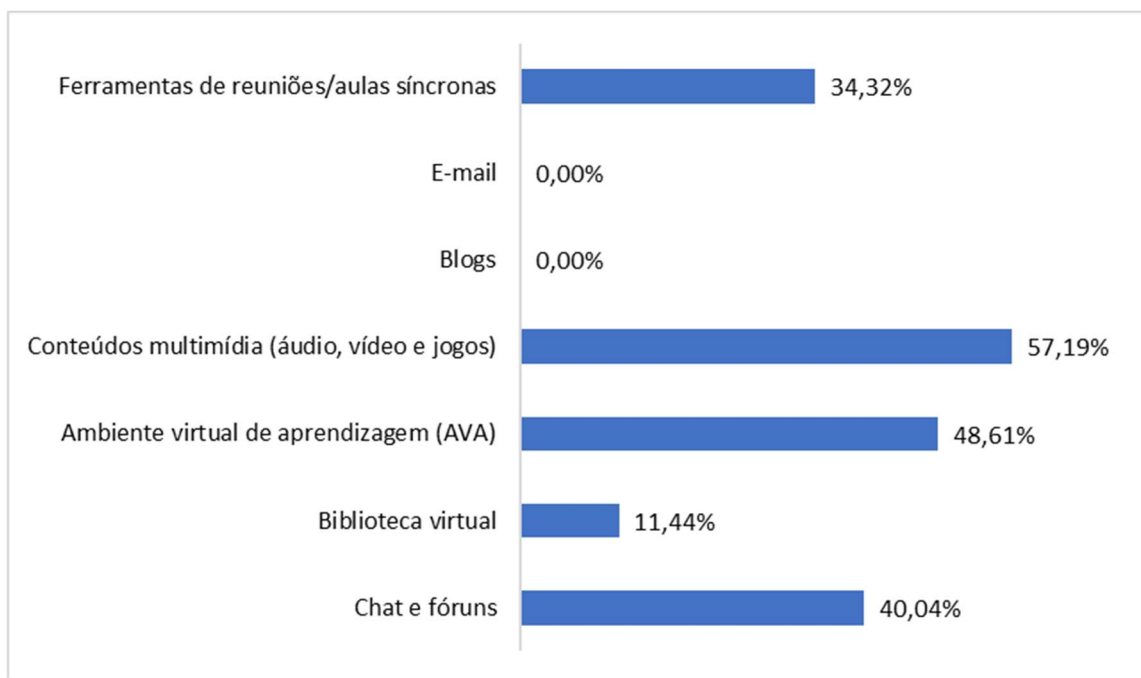
Com 57,19% (20 participantes) das respostas está “conteúdo multimídia (áudio, vídeos e jogos)”. Esta ferramenta permite que a relação professor/aluno seja bilateral, com o uso de dispositivo de comunicação, por exemplo, o computador. “Ambiente virtual de aprendizagem (AVA)” é apontado por 48,61% (17 participantes). Trata-se de uma plataforma virtual da própria instituição para acesso ao material didático e as ferramentas de interação. Em terceiro lugar, com 40,04% (14 participantes), está “Chat e fórum”.

De acordo com as respostas dos docentes, a inclusão ao longo do semestre de recursos audiovisuais se mostra mais eficiente juntamente ao uso do AVA da instituição. Moran (1997 apud SOARES, 2015) afirma que não basta o uso do recurso em si, mas dos esforços que se movem daqueles que integram a atividade proposta.

Cruzando os dados entre tempo de experiência em disciplinas em EaD e as ferramentas digitais relevantes em disciplinas em EaD, percebe-se que os professores com até 7 anos de experiência em EaD têm maior preferência em Chat, fórum e

recursos de multimídia (áudio, vídeo e jogos) e os professores acima de 8 anos de experiência em EaD apontam o AVA como mais relevante para o EaD.

Gráfico 27. Ferramentas digitais mais relevantes em disciplinas em EaD



Fonte: Elaboração própria

No cruzamento dos dados entre faixa etária e ferramentas digitais mais relevantes para EaD, as respostas com maior frequência entre os participantes com faixa etária de 25 anos até 40 anos (12 professores) se relacionam à utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e aos conteúdos multimídia (áudio, vídeo e jogos). Os outros participantes, com faixa etária acima de 41 (23 professores) responderam com maior frequência o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), conteúdos multimídia (áudio, vídeo e jogos) e ferramentas de reuniões/aulas síncronas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é elemento essencial para a construção de uma sociedade amparada na informação e no conhecimento. E para uma educação plena se desenvolver, é de extrema importância o papel do professor. Nesse contexto, é necessário que o professor do ensino superior oriente cada estudante de forma que ele alcance seu potencial e busque a própria autonomia para a construção do conhecimento.

Pode-se compreender que não há mudanças sem educação. Percebe-se, em cada parte da história da educação trazida nessa dissertação, que ela se depara com contextos e realidades diferentes. Nessa perspectiva, a educação superior demorou para se consolidar no país, o que ocorreu de forma mais rápida após a Proclamação da República. Os avanços advindos da globalização, principalmente a partir da década de 90, trouxe maior acesso à *Internet* e o surgimento das ferramentas digitais para a educação. Na Era digital, o crescimento da modalidade de Educação à Distância (EaD) e o aumento das matrículas no ensino superior em cursos em EaD são uma realidade, uma vez que esta modalidade de ensino proporciona ao estudante maior flexibilidade de tempo e espaço para seus estudos.

Nessa realidade posta pela EaD, se faz necessário compreender se os professores que ministram disciplinas nessa modalidade estão preparados e se possuem competência didático-pedagógico para exercer sua função, de forma a oferecer uma educação de qualidade.

Há um número crescente de profissionais da educação envolvidos em educação à distância nas universidades e esse número continuará crescendo nos próximos anos, conforme mencionado no capítulo 3. Os docentes estão cada vez mais conectados a uma educação ligada ao uso da *Internet*, comunicação digital, computadores, ferramentas digitais e metodologias ativas de ensino. Nesse sentido, os docentes necessitam desenvolver competências essenciais para fazer frente à qualidade do curso e da disciplina, bem como da demanda crescente dos estudantes. Na modalidade de ensino presencial, que ainda engloba a maior parte dos estudantes do país, mas com sinais de perda de participação de matrículas em relação à educação a distância, os estudantes se sentem mais confortáveis em ter uma sala de aula para frequentar, horários estabelecidos, a presença física de um professor,

levando-se a uma compreensão de facilitação da troca de experiência. Na modalidade EaD, se faz necessária a utilização de recursos digitais para fortalecer a relação professor/estudante.

Das ferramentas digitais pesquisadas nessa dissertação, as que têm maior relevância são os recursos de multimídia (áudio, vídeo e jogos) e o próprio ambiente virtual (AVA) da instituição para engajar e interagir com os discentes, sendo que a principal característica apresentada foi a flexibilidade de tempo e local, transferindo o ritmo dos estudos aos discentes, adaptado à realidade e às necessidades de cada um.

O domínio de novas tecnologias para a educação superior em EaD torna-se necessário para o exercício desta modalidade, atingindo grande número de estudantes em tempo e espaço distintos, desconstruindo a ideia de que a sala de aula é o único ambiente de ensino e aprendizagem. O professor acostumado a ministrar disciplinas no ensino presencial tradicional se depara, agora, com uma nova modalidade de ensino e com as exigências de novas competências. O professor em EaD assume uma nova função que se diferencia do ensino tradicional. Torna-se um facilitador/parceiro do estudante no processo de construção do conhecimento. Portanto, é relevante que o professor esteja preparado para as mudanças relativas à esta modalidade e seus desafios.

As dificuldades em melhorar o método de ensino e a sua variação do método estão relacionadas à ausência de cursos de didática para o ensino superior, a fim de obter melhor engajamento e motivação dos discentes. Para não resultar em uma relação fria entre professor e estudante, é necessário que haja empatia, sendo considerado como o principal valor/atitude para o professor que ministra disciplinas em EaD.

No que se relaciona à pesquisa empírica realizada, esse estudo teve como problema e objetivo geral identificar as percepções de competências didático-pedagógicas em professores que ministram disciplinas em EaD nos cursos presenciais da Universidade de Sorocaba, entre 2016 e 2021, e buscou respondê-los com a utilização da pesquisa com abordagem quali-quantitativa. A maioria dos docentes respondeu que acredita ser relevante fazer curso de didática para o ensino superior para obter mais conhecimento sobre como ensinar, porém, ainda não possuem essa formação. E que cursos relacionados ao aprimoramento do docente na modalidade em EaD também são importantes.

Esta pesquisa mostrou, pelas respostas obtidas, que as disciplinas em EaD trazem benefícios para os discentes. Pode-se citar como benefícios: a autonomia do estudante em relação ao ritmo de estudo, flexibilidade de espaço, maior comodidade, economia de tempo, interação com as ferramentas digitais e pedagogia inovadora com o uso das tecnologias digitais de comunicação, promovendo assim maior participação nas disciplinas e autonomia para a busca e a construção de novos conhecimentos.

Dos professores participantes, 63% são favoráveis a aplicação de metodologias diversificadas de ensino nas disciplinas em EaD, a fim de engajar e motivar os estudantes. Uma parcela correspondente à 11% relataram dificuldades na aplicação de metodologias ativas por falta de conhecimento. Relataram também dificuldade no processo de aprendizagem do estudante desmotivado e isolado pela distância e de criar situações-problemas que estabelecem um ambiente de cooperação e colaboração. Essas e outras barreiras apontadas estão relacionadas à competência do docente no século XXI e à ausência de conhecimento didático-pedagógico em EaD, domínio das metodologias ativas e utilização dos recursos digitais. As competências (conhecimento, habilidades e atitudes) essenciais do professor na modalidade em EaD (citadas no capítulo 4) vão ao encontro do desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais nos discentes.

Os resultados desta pesquisa servem como uma reflexão dos docentes da Instituição envolvida na pesquisa e que eles estejam preocupados em melhorar seu desempenho ou competência pedagógica, a fim de contribuir com o ensino de qualidade na modalidade à distância. Torna-se necessário uma ação organizacional da Instituição para o processo de construção ou reconstrução de competências nos docentes envolvidos com disciplinas em EaD. As competências individuais precisam ser aprimoradas para que sustentem as competências da Instituição de ensino.

A pesquisa realizada mostrou que o professor precisa ter a habilidade de ser flexível e adaptável quanto à metodologia de ensino, sobre os recursos digitais e em relação aos discentes. Outro fator relevante é que precisa ser criativo para criar situações problemas para engajar os estudantes. O domínio dos recursos tecnológicos usados em EaD se mostra como importante aspecto para o século XXI.

Quanto às atitudes do docente em EaD, a pesquisa mostrou que os valores de empatia ou a criação de um ambiente afetivo são fatores relevantes. As relações do professor/estudante e estudante/estudante precisam ser amigáveis, seguras e

confiáveis, proporcionando um ambiente de cooperação, uma vez que há a ausência física da figura do professor. A EaD possui um ambiente virtual com incertezas e dúvidas, cheios de sentimentos diversos que não transparecem. Se faz necessário a construção da empatia e da flexibilidade durante as aulas virtuais. Em sala de aula presencial, os problemas de didática, metodologia e/ou conteúdo são rapidamente apontados e resolvidos. Em disciplinas em EaD não necessariamente. Com o uso correto das TDICs e das metodologias ativas, esses problemas podem ser reduzidos.

Nos cruzamentos dos dados realizados em algumas questões, percebeu-se que apenas 15 professores participantes que possuem curso de capacitação em EaD também possuem cursos de didática para o ensino superior. Verificou-se, ainda, que 18 professores responderam que são insuficientes os cursos de capacitação didático-pedagógica em EaD que fizeram. Ao cruzar os dados entre habilidades e atitudes mais relevantes para o docente, constatou-se que 15 professores responderam a empatia como a principal atitude, os quais também responderam a flexibilidade e a adaptabilidade como as principais habilidades em EaD.

Observou-se, também, que 22 docentes com até 4 anos de experiência em EaD utilizam Aprendizagem Baseada em Problema, Sala de Aula Invertida, Estudo de Caso e Fóruns de Discussão como metodologia e estratégias de ensino para obter maior engajamento dos discentes. Outro ponto relevante é que quase 49% dos professores responderam que obtêm engajamento quando aplicam metodologias ativas em suas disciplinas.

Ao fazer o cruzamento de dados entre as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem em disciplinas em EaD, o tempo de experiência em EaD e a característica mais relevante do docente desta modalidade, percebeu-se que para 13 professores com mais de 5 anos de experiência em EaD, a principal dificuldade foi orientar o aluno normalmente isolado, solitário e carente da presença habitual do professor tradicional. Esses docentes apontaram “nunca pare de aprender” como a característica mais relevante para o docente. Entende-se, neste cruzamento de dados, que para minimizar as dificuldades no processo de ensino em disciplinas em EAD se faz necessário o estudo constante.

Em relação às hipóteses levantadas na Introdução, de acordo com a problematização elaborada, percebeu-se que ficou confirmada a fragilidade do ensino por parte dos professores do ensino superior em busca da evolução das

competências didático-pedagógicas, uma vez que os participantes da pesquisa julgaram ser insuficiente o curso de capacitação didático-pedagógica em EaD que realizaram. Foi observado que as habilidades e atitudes relevantes para os docentes mudaram conforme o seu tempo de atuação em EaD. Continua sendo uma questão desafiadora o engajamento mais ativo dos estudantes na modalidade em EaD com o uso de metodologias tradicionais e ativas para criar um ambiente dinâmico e motivador no processo do ensino com eficiência.

Hoje, essa dissertação mostra as competências essenciais apontadas pelos participantes da pesquisa para ministrarem disciplinas em EaD na Universidade de Sorocaba. Daqui há alguns anos esses dados referentes à competência do docente em EaD irão mudar, de acordo com a evolução da sociedade e a demanda de mercado. Cada professor é responsável pela sua formação, pela busca de novas competências no processo de ensino em EaD. Quando se fala em conhecimento, habilidades e atitudes (valores) dos docentes, no âmbito educacional, indica-se uma necessidade de diversificar métodos e estratégias de ensino, bem como trabalhar com o estímulo aos discentes na construção do seu próprio caminho do conhecimento. Ou seja, a competência é uma constante evolução de conhecimento no processo de ensino aprendizagem. Essa pesquisa não tem o foco de esgotar-se em si. Precisa-se fazer o constante acompanhamento das competências do docente em EaD, que podem variar de acordo com as experiências de ensino e a maturidade dos discentes.

O foco desta dissertação foi pesquisar as percepções de competências didático-pedagógicas por parte dos docentes que ministram aulas em componentes curriculares ofertados via EaD em uma Instituição específica, no período compreendido entre 2016 e 2021, conforme já mencionado. Espera-se que o resultado desta dissertação sirva de estímulo para a elaboração de novas pesquisas na área da educação. Como estudos futuros, sugere-se que pesquisas possam trazer o “olhar” dos discentes, possibilitando, assim, uma análise comparativa entre esses dois segmentos da comunidade acadêmica. Também se sugere que o modelo de questionário adotado possa ser aplicado em outras instituições de Ensino Superior, de diferentes perfis, fazendo-se ajustes pontuais, se necessários.

REFERÊNCIAS

ABMES. **Um ano do Decreto da EAD - o impacto da educação a distância na expansão do ensino superior brasileiro**, 2018. E-book. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/Percepcao_EAD.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.

ALMEIDA, M. E. B de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Acesso em: 31 mar. 2021.

AMARA, R. C. B. de M. et al. Metodologias ativas e formação docente: para além da sala de aula tradicional. **Ciência Atual – Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade São José**, v. 13 n. 1, Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/350>. Acesso em: 11 ago. 2021.

ANDRADE, A. O. C. Design Thinking para a formação de autores na educação a distância. **Repositório Institucional**. Design de Produto na Era Digital, Recife, 2018. Disponível em: <http://www.riuni.unisul.br/handle/12345/4822>. Acesso em: 14.jul. 2021.

ANTONIAZZI, G. A. O histórico das universidades no brasil e a formação de educadores ambientais no ensino superior. *Revista Jus Navigand*. Teresina, PI, fev.2008. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/64143/o-historico-das-universidades-no-brasil-e-a-formacao-de-educadores-ambientais-no-ensino-superior>. Acesso em: 23 abril. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. **Competências para educação a distância: matrizes e referenciais teóricos**. Ago. 2012. Disponível em: http://www.abed.org.br/documentos/Competencias_Final_Ago2012.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

BACICH, L., TANZI NETO, A., TREVISANI, F. M. (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015. Disponível

em: <https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ensino-hibrido.pdf/>. Acesso em: 15 set. 2021.

BACICH, L., MORAN, J. Metodologias ativas para educação inovadora: uma abordagem teórica-prática. **E-Pub**, Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: ed. Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: Acesso em: 04 ago. 2021.

BARROS, D. M. V. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho**. Bauru-SP: EUDSC, 2003. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3291>. Acesso em: 20 set. 2021.

BEHAR, P., BERNARDI, M., MARIA, S. A. A. Educação a Distância: a construção de competências docentes. II Congresso Brasileiro de Informática na Educação - CBIÉ. pp. 79-98, 2013. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/pie/article/view/2590>. Acesso em: 01 set. 2021.

BERGMANN, J. C. F. *et al.* Formação docente: o analógico e o digital em debate. **Revista UFG**, [S. l.], v. 19, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/60565>. Acesso em: 29 dez. 2021.

BERNARDO, V. **Educação a distância: fundamentos**. Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP, 2009. Disponível em: <<http://www.virtual.epm.br/material/tis/enf/apostila.htm#INTRODUÇÃO>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

BOLZAN, R. F. F. A. **O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158192/137987.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15. jun.2021.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, ano 3, n. 4, p.119–143, jul./ago. 2014. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/napecco/Metodologias/Metodologias%20Ativas%20na%20Promocao%20da%20Formacao.pdf>. Acesso em: 24.jun.2021.

BORTOLANZA, J. Trajetória do ensino superior brasileiro – Uma busca da origem até a atualidade. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Repositório Institucional, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26. jul.2021.

BRANCO, J. C. S. **A formação de professores a distância no Sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9N7GEA/1/tese_juliana_branco_vers_o_final_26_06.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRANCO, J. C. S.; PASSOS, D. O. R. Condições do trabalho docente e de tutoria na ead: fragilização e precariedade. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-14262, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14262/11270>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004. Regulamenta o art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>. Acesso em 03 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 1428 de 28 de dezembro de 2018. Regulamenta o art. 81 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=108231-portaria-1428&category_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em 03 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16.jun.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Censo da Educação Superior 2017. Brasília. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192. Acesso em: 19. mai.2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida. Brasília. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22. fev.2022.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 26 mai. 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 09 ago. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016. Define as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Conselho Nacional de Educação – Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 mar. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BUENO, C. J. S.; BIZELLI, J. L. A gamificação do processo educativo. **REVISTA GEMINIS**, v. 5, n. 2, p. 160-176, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124634>. Acesso em: 13.jul.2021.

CARMO, R. O. S.; FRANCO. A. P. Docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**. v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TZ4tvzTmptK8DBmcBzML6Pb/abstract/?lang=pt&format=html#ModalArticles>. Acesso em: 15 set. 2021.

CASTRO, M.P. **O Projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via rádio**. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. P105. 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/11498>. Acesso em: 08 mar. 2021.

CHAVES FILHO, H. et al. Educação a distância em organizações públicas: mesa redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2006. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/376>. Acesso em: 08 mar. 2021.

CIESLAK, I. A.; MOURÃO, K. R. M.; PAIXÃO, A. J. P. da. Gamificação e educação: conceituação, estado da arte e agenda de pesquisa. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3636>. Acesso em: 13.jul.2021.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 15-46. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349834773_Educacao_e_aprendizagem_no_seculo_XXI_novas_ferramentas_novos_cenarios_novas_finalidades. Acesso em: 20 abr. 2021.

COLLOR, N. **O futuro da IES é híbrido: conheça 4 razões que provam isso**. Grupo A, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://bloga.grupoa.com.br/o-futuro-da-ies-e-hibrido/#:~:text=No%20Brasil%2C%20as%20matr%C3%ADculas%20em,que%20j%C3%A1%20aderiram%20ao%20modelo>. Acesso em: 31 mar. 2021.

COSTA, K. S.; FARIA, G. G. EAD: sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma de educação presencial In: **Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927AM.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.

COUTINHO, M. O Minerva é cultura para todos. O Estado de São Paulo, São Paulo, 03 out. 1971. primeiro caderno p.44. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br>. Acesso em: 21 mar.2021.

CRUZ, G. B. , Didática e docência no ensino superior. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9J9NMWBdXffJfkhsRqfycLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2021.

CUNHA, L. A. **Ensino superior e universidade no Brasil**. In: TEIXEIRA, E. M. et al. 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1176223/mod_resource/content/1/Cunha_Ensino_superior_e_Universidade_no_Brasil.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e modernização do ensino superior**. 2ed. São Paulo: Editora Unesp. 300p. 2007.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2010, v. 14, n. 1, pp. 73-78. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 22 set. 2021.

DURHAM, Eunice R. O ensino superior no Brasil: público e privado. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo - USP, 2003. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>. Acesso em: 07. mai. 2021.

FARIAS, S. C. Os benefícios das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de Educação a Distância (EAD). **RDBCi: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 11, n. 3, p. 15–29, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1628>. Acesso em: 30 out. 2021.

FAVERO, M.L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23. abril. 2021.

FERREIRA, R. B. A. dos S.; SILVA, I. M. M. “Didática” no contexto da Educação a Distância: quais os desafios?. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. v. 8. 2009. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/217/95>. Acesso em: 08.jul. 2021.

FONSECA, J. J. S.; MOURA, A. A.; FONSECA, S. H. P. A aprendizagem invertida em educação a distância. 2015. In: CIAED — Congresso Internacional ABED de

Educação a Distância, 21., 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_86.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

FONSECA, S. M; MATTAR NETO, J. A. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. Revista EDaPECI São Cristóvão (SE) v.17. n. 2, p. 185-197 mai./ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6509/pdf>. Acesso em: 24.jun. 2021.

FRAGA, M. D.; SIANO, L. M. F. A ideia de universidade na reforma universitária de 1968. **Revista de Administração Pública**, v. 25, n. 3, p. 155 a 171, 4 jun. 1991. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8945/7850> . Acesso em: 23. mai. 2021.

FRANCO, C.P. Compreender as experiências de aprendizagem dos nativos digitais. **Rev. bras. linguista. apl.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, pág. 643-658, junho de 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2021.

FRANÇA, R. M. (Org.), Conceitos da Educação a Distância (EAD): Ambiente Virtual de Aprendizagem. Universidade Federal do Maranhão. UNASUS/UFMA, São Luís: 33p. 2013. Disponível em: <https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/ARES/1227/1/Modulo%201%20-%20Completo.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20. abr. 2021.

GIUSTI, G. P.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. Revista Iberoamericana de Educación, v. 35, n. 1, p. 1-13, 10 jul. 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2925>. Acesso em: 04 out. 2021.

GOIS, A. B.; SIGNORI, F. M. F. O uso de TIC no EaD: web's ao vivo como propulsor da interação entre discentes e docente. *In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE (SEAD-CO)*, 3., 2020, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/14666>. Acesso em 20 set. 2021.

GOMES, J. R; PINTO, V. F. 50 anos da Lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária: o que há para comemorar? *Revista Ensino de Ciências e Humanidades*. Ano 1, vol 1, nº 1, p. 429-446, jul-dez, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/4751/3857>. Acesso em: 24. mai.2021.

GUAREZI, R, C. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: IBPEX. 2009. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=TnkpsjF8_jUC&oi=fnd&pg=PT13&dq=Educa%C3%A7%C3%A3o+a+dist%C3%A2ncia+sem+segredos&ots=65Z73_wl_y&sig=OLSSW8T6y66HXEF7qW_-Zf57F8E#v=onepage&q=Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20sem%20segredos&f=false. Acesso em: 20 set. 2021.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de S. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.166–181, ago 2006. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/periódicosfe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

HOLANDA, V. R.; PINHEIROS, A. K. B.; PAGLUICA, L. M. F. Aprendizagem na educação online: análise e conceito. **Rev. Bras. Enferm.** 66 (3). jun 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/nc6YL3ny8NhrR4cGKps95wy/?lang=pt#>. Acesso em: 24. jun.2021.

HORN, B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso. 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=31IICgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Blended:+usando+a+inova%C3%A7%C3%A3o>

[7%C3%A3o+disruptiva+para+aprimorar+a+educa%C3%A7%C3%A3o&ots=sPWPgmRVk7&sig=iaMSHavJV2b_7Mz0l2MkgLXKJKc#v=onepage&q=Blended%3A%20usando%20a%20inova%C3%A7%C3%A3o%20disruptiva%20para%20aprimorar%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o&f=false](https://www.cofen.gov.br/enfermagem-e-formacao-artigos-cientificos_31492.html). Acesso em: 20 set. 2021.

HUMEREZ, D. C., JANKEVIVIUS, J. V. **Evolução Histórica Do Ensino Superior No Brasil**. Conselho Federal de Enfermagem-COFEN. 2015. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/enfermagem-e-formacao-artigos-cientificos_31492.html.

Acesso em: 05. mai. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Censo da Educação Superior 2020 disponíveis**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/resultados-do-censo-da-educacao-superior-2020-disponiveis#:~:text=Em%202020%2C%20mais%20de%208,no%20n%C3%ADvel%20educacional%20em%202020>. Acesso em: 12 mar. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2020: principais resultados**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira**. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 07 jan. 2021.

JACOBSEN, A. L.; *et al.* **Perfil metodológico de pesquisas elaboradas no âmbito das instituições de ensino superior brasileiras: uma análise de publicações feitas pela revista ciências da administração.** XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Mar del Plata, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/181164/101_00179.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 27 set. 2021.

LEGLER, F. R.; DALMAU, M. B. L. Competências técnicas e comportamentais docentes na educação a distância: reflexões e apontamentos. **RPCA**: Rio de Janeiro. V. 10, n. 02, pp. 1-17, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4417/441746395002.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

LIRA, A. T. N. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): Um espaço de disputas.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosófica, Departamento de História, Niterói, 367p. 2010. Disponível em <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1265.pdf>. Acesso em: 26. jul.2021.

LOBO, A. R. Educação a distância - a menor distância entre o sonho e a realidade. **Anuário da produção acadêmica docente.** v.5, n. 11, p.107-115. 2011. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/1450/1/Artigo%209.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

LOPES, R. de C. S. **A Relação Professor Aluno e o Processo Ensino Aprendizagem.** Programa de desenvolvimento educacional: Governo do Estado do Paraná. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf> Acesso em: 15 set. 2021.

MAIA, M.C. **O Uso da Tecnologia de Informação para a Educação a Distância no Ensino Superior.** (Tese de Doutorado apresentada ao curso de Pós-Graduação em Administração de Empresas da FGV-EAESP, Área de concentração: Produção e Sistemas de Informação). São Paulo, FGV-EAESP, 2003, p. 294. Disponível em: <http://repositorio.uema.br/handle/123456789/645>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MARTINSI, M. C. Situando o uso da mídia em contextos educacionais. **Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação**. 2008. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/MIE-ModIntrod-D/pdf/etapa2_1_situando_usoMidias_Beth.pdf.

Acesso em: 09 ago. 2021.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22. abr. 2021.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, pág. 15-35, abril de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17. mai.2021.

MARTINS, L. M.; RIBEIRO, J. L. D. Os fatores de engajamento do estudante na modalidade de ensino a distância. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 249-273, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2018v11n2p249>. Acesso em: 23 out. 2021.

MATTAR, J. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. ed 1º, São Paulo: Artesanato Educacional, p. 118, 2017.

Mendes, V. O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior. **Educação em Revista** [online]. 2012, v. 28, n. 2. pp. 103-132. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/997WXJYfJfQkpvzgTNpsyjy/?lang=pt#>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MENEZES, E. T. Verbetes crédito educativo. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 200el em: <https://www.educabrasil.com.br/credito-educativo>. Acesso em: 30 out. 2021.

MIQUELANTE, M. A. *et al.* As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online] v. 56, n. 1. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/yK3TRnr6jh4Zcn7vDgVsZvJ/?lang=pt&format=html&stop=next#ModalArticles>. Acesso em: 18 out. 2021.

MOTA, C. B. **O conceito de competência: origem e aplicações na educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2021. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2021/cristiane-bevilaqua-mota.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

MORAN, J. M.; BACICH, L. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em: 09 ago. 2021.

MORAN, J. **Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje.** In BACICH, TANZI & TREVISANI. Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação – Porto Alegre: PENSO, p. 27-45. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o_h%C3%ADbrida.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

NISKIER, C. **Os quadrantes híbridos da educação superior brasileira: uma proposta ABMES.** E-book. Brasília: ABMES Editora, 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/editora/detalhe/117/os-quadrantes-hibridos-da-educacao-superior-brasileira-uma-proposta-abmes>. Acesso em: 03 jan. 2022.

OLIVEIRA, E. S. G.; SANTOS, L. Tutoria em Educação a Distância: didática e competências do novo "fazer pedagógico". **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba. v. 13, n. 38, p. 203-223, jan./abr.2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189126039010>. Acesso em: 15. jun.2021.

OLIVEIRA, A. F. P. de *et al.* Educação a Distância no mundo e no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 17, 20 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/ead-educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil>. Acesso em: 15 set. 2021.

OLIVEN, A. C. **Histórico da educação superior no Brasil**. In: SOARES, M. S. A. (Org.). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 24-38. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 31 abr. 2021.

PELLI, D.; VIEIRA, F. C. F. História da Educação na modalidade a distância. In: **CIET: EnPED**, 2018, São Carlos. Anais [...]. São Carlos: UFSCar, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/907>. Acesso em: 11 ago. 2021.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090801/mod_resource/content/1/PERRENOUD_Construir%20as%20compet%C3%82ncias%20desde%20a%20escola.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, v.1. p. 267-278. IN: BARBOSA, R. L. L. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp. 2003. Disponível em: <https://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2016/02/Texto-1-Barbosa.pdf#page=256>. Acesso em: 20 set. 2021.

PORTO, J. B. **Análise de competências docentes na educação a distância via internet: percepção de alunos de administração**. Diss. (Mestrado em Administração) – FACE, PUCRS. 169f. 2013. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/5665/1/448640.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**-. On the Horizon - NCB University Press, Vol. 9 No. 5. 2001. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2021.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyixR37Ch/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2021.

RICHARTZ, T. METODOLOGIA ATIVA: a importância da pesquisa na formação de professores. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n. 1, p. 296-304, 2015. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2422/pdf_308. Acesso em: 09.jul.2021.

ROSÁRIO, L. S. C.; MOREIRA, A. Competências do professor para o ensino online: análise de um curso de capacitação de docentes em EaD. **Indagatio Didactica**. vol. 7 n.º 1, pp. 115-131. 2015. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/2626/2056>. Acesso em: 06 set. 2021.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. **NUPES – Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP** – Universidade de São Paulo. Documento de trabalho n. 8; 1991. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

SANTOS, E.; SILVA, T. G. A. PASSEATA DOS CEM MIL E SEU VÍNCULO COM O ATO INSTITUCIONAL Nº 5. **Seminário Internacional em Direitos Humanos e Sociedade**. Criciúma. v. 1. 2018. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/AnaisDirH/article/view/4630>. Acesso em: 17. mai.2021.

SANTOS, E. E.; LUZ, L. C. S. **Didática no ensino superior: perspectivas e desafios**. SABERES, Natal – RN, v. 1, n.8, p58-73, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/2201>. Acesso em: 20 set. 2021.

SANTOS, R. **Educação superior, gamificação e emulação: a dimensão estética do jogo e da aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2021. 135f. Disponível em: http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/teses_2021/roger-dos-santos.pdf. Acesso em: 28 dez. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública. Decreto nº 6.283 DE 25 DE JANEIRO DE 1934. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em: 28.mai.2021.

SCHNEIDER, E. I. et al. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. **REVISTA INTERSABERES**, v. 8, n. 16, p. 68-81, jul-dez. 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17992131-Sala-de-aula-invertida-em-ead-uma-proposta-de-blended-learning-flipped-classroom-in-odl-a-proposal-of-blended-learning.html>. Acesso em: 20 set. 2021.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas sugestões. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, pág. 169-189, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16. mai.2021.

SILVA, C. R. F. S. G. **Professor Presencial versus Professor –Tutor: Conhecimentos, habilidades e atitudes do profissional na área educacional**. Monografia (mestrado em Administração) – Universidade do Grande Rio Professor “José de Souza Herdy”. 154p. 2011 <https://tede.unigranrio.edu.br/bitstream/tede/160/5/Catia%20Regina%20Franca%20de%20Sousa%20Gaião%20e%20Silva.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

SILVA, E. A.; DELGADO, O. C. O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: reflexões. Rev. ESPAÇO ACADÊMICO (ISSN 2178-3829), v. 8, n. 2, 2018.

Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/revista-espaco-academico-v08-n02-artigo-03.pdf>. Acesso em: 24.jun.2021.

SILVA, F. B.; BAX, M. P. Gamificação na educação online: proposta de modelo para a aprendizagem participativa. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [S. l.], v. 22, n. 50, p. 144-160, 2017. DOI: 10.5007/1518-2924.2017v22n50p144. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2017v22n50p144>. Acesso em: 28 dez. 2021.

SOARES, S.J.; *et al.* O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo de ensino aprendizagem. **Congresso ABED**. Monte Carlos: MG. 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, v. 31, n. 61, p. 21-44, 27 abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>. Acesso em: 24 set. 2021.

SOUZA, M. V. B. **Competências digitais de professores da educação superior tecnológica no cenário da quarta revolução industrial**. Tese–Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2020. Disponível em: http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/Teses_2020/marcus-vinicius-branco-de-souza.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

SPINARDI, J. D.; BOTH, I J. Blended learning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Boletim Técnico do Senac**, v. 44, n. 1, 27 mar. 2018. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/648>. Acesso em: 20 set. 2021.

TEIXEIRA, V. B.; TAMBARA, E. C. O regime de cátedra no ensino superior: os primeiros professores da escola de engenharia industrial da cidade do Rio

Grande. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 51, p. 54–61 em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640263>. Acesso em: 7 maio. 2021.

TOSTA, K. C. B, T *et al.* Competências docentes para EaD: análise da realidade de um curso de graduação em administração a distância sob ótica dos professores e tutores. **II Encontro de Administração da Informação**, Recife. Jun/2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnADI127.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

TORI, R. Avaliando Distâncias na Educação. Anais do VII Congresso ABED. 2005. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/638/2005/11/avaliando_distancias_na_educacao. Acesso em 02 jan 2021.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p.121-128. 2009. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

TOYOHARA, D. Q. et al. Aprendizagem Baseada em Projetos – uma nova Estratégia de Ensino para o Desenvolvimento de Projetos. **PBL 2010 Congresso Internacional**. São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0174-1.pdf>; Acesso em: 20 set. 2021.

UNISO. UNIVERSIDADE DE SOROCABA. Resolução Consu nº 048/18. **Define prazo para obtenção de titulação mínima de mestre aos docentes dos cursos de graduação da Universidade de Sorocaba**. Sorocaba (SP): Uniso, 2018.

UNISO. UNIVERSIDADE DE SOROCABA. Resolução Consu nº 071/19. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2020-2024**. Sorocaba (SP): Uniso, 2019a.

UNISO. UNIVERSIDADE DE SOROCABA. Resolução Consu nº 049/19. **Projeto Institucional para Educação a Distância**. Sorocaba (SP): Uniso, 2019b.

UNISO. UNIVERSIDADE DE SOROCABA. Resolução Consu nº 041/2020. **Prorrogação do prazo da Resolução Consu Nº 048/18, para obtenção de titulação mínima de mestre aos docentes dos cursos de graduação da Universidade de Sorocaba.** Sorocaba (SP): Uniso, 2020.

VIDAL, E. **Ensino a distância vs. Ensino Tradicional.** [monografia na internet]. Porto: Universidade Fernando Pessoa; 2002. Disponível em: http://homepage.ufp.pt/lmbg/monografias/evidal_mono.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

VITORINO, E. V. A perspectiva da competência informacional na educação a distância (EaD). **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.19, n.2, p. 37-44, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Elizete-Vitorino/publication/31515232_A_perspectiva_da_competencia_informacional_na_Educacao_a_Distancia_EAD/links/55f1982b08ae0af8ee1e5563/A-perspectiva-da-competencia-informacional-na-Educacao-a-Distancia-EAD.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

ZOTTI, S. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 80. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2002. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/quaestio/article/view/1384>. Acesso em: 31 abr. 2021.

WILL, D. E. M. Trabalho docente na ead. **CIET: EnPED**, São Carlos, maio 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/277>. Acesso em: 12 ago. 2021.

WOMMER, F. G. B. *et al.* Métodos ativos de aprendizagem: uma proposta de classificação e categorização. *Revista Cocar*. V.14 N.28. p.109-131. 2020. Disponível em: <https://www.ulbracds.com.br/index.php/sieduca/article/view/2416>. Acesso em: 18 out. 2021.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores e/ou com a Instituição.

Uma via digital deste termo, será encaminhada a você, por email. Neste documento haverá o telefone e endereço do pesquisador responsável e do pesquisador orientador por esta pesquisa, facilitando o esclarecimento de suas dúvidas em relação ao projeto e sua participação, em qualquer momento.

Título da pesquisa: Percepções de competências didático-pedagógicas em disciplinas em EaD na Universidade de Sorocaba.

Pesquisador responsável: Otavio Henrique Rossi Pinto Fernandes – rod. Raposo Tavares, km 92,5, Sorocaba/SP – telefone celular (15) 99711-6764 – otavio.rossi@gmail.com

Pesquisador orientador: Rafael Ângelo Bunhi Pinto – rod. Raposo Tavares, km 92,5, Sorocaba/SP – Telefone celular (15) 99115-0055 – rafael.pinto@prof.uniso.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Sorocaba (CEP-Uniso): rod. Raposo Tavares, km 92,5, Sorocaba/SP – Telefones: (15) 2101-7085 / 2101-7073.

Objetivo: Conhecer as percepções de competências didático-pedagógicas nos docentes que ministram as disciplinas em EaD em cursos presenciais na Universidade de Sorocaba.

Procedimento do estudo: Nesta etapa da coleta de dados será apresentado um formulário eletrônico, através do *Google Form* com questões de múltipla escolha, questões com escala de Likert e questões abertas.

Riscos: De acordo com a Resolução CNS Nº 466/12, em seu artigo V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados. A Resolução CNS Nº 510/16, em seu preâmbulo reconhece as especificidades éticas das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas.

Neste projeto de pesquisa será realizada coleta de dados através de formulário *online* e por mais que o ato de fazer perguntas possa ser tão prejudicial quanto a administração de um tratamento físico, dado o seu potencial de causar consequências psicológicas (tais como a ansiedade aumentada, intimidação, vergonha, constrangimento, humilhação, medo, problemas emocionais, morais, valores, discriminação, invasão de privacidade), além da possibilidade de outros tipos de riscos não físicos, alguns cuidados foram criteriosamente observados com o intuito de

minimizar a ocorrência de danos de ordem não-física (emocional, social, moral ou espiritual):

- a) O pesquisador responsável e o pesquisador orientador participaram de todo o planejamento da pesquisa – essa prática proporciona a efetividade do processo de construção e obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da aplicação dos instrumentos;
- b) todas as questões do formulário foram criteriosamente elaboradas e revisadas pelo pesquisador responsável e pelo pesquisador orientador e, posteriormente, passaram por validação de seis professores pesquisadores, de diferentes áreas do conhecimento, com titulação mínima de doutor;
- c) todos os participantes serão esclarecidos sobre as informações gerais da pesquisa, objetivos e instrumentos a serem utilizados no estudo;
- d) o participante da pesquisa tem a garantia de poder retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade;
- e) não há imposição de tempos mínimos ou máximos para as escolhas das respostas e preenchimento do formulário *online*, pelo participante;
- f) os participantes da pesquisa têm o direito de assistência integral e indenização, em conformidade ao preconizado na Resolução CNS Nº 466/2012;
- g) o participante da pesquisa receberá uma cópia do TCLE, após o preenchimento do formulário eletrônico, no e-mail indicado, já que esta coleta de dados será realizada em ambiente virtual, em conformidade com o preconizado no item 4, destaque 2, com a SEI/MS – 0015188696, de 05.06.2020;
- h) Por fim, caso ocorra alguma situação de desconforto, qualquer participante da pesquisa poderá buscar atendimento na Clínica de Psicologia Serviço-Escola da Uniso.

Benefícios: Criação de relatórios referente às percepções de competências didático-pedagógicas para suprir essa fragilidade nas disciplinas em EaD nos cursos presenciais na Universidade de Sorocaba.

Custo/Reembolso para o participante: Esta pesquisa não oferece nenhum tipo de seguro saúde e fica à responsabilidade do participante o preenchimento do formulário.

Confidencialidade da pesquisa: Fica garantido ao participante a confidencialidade de suas informações pessoais. Além disso, o participante poderá retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem haver qualquer tipo de penalidade.

Coleta de dados virtual: É importante que o participante da pesquisa, guarde em seus arquivos, uma cópia do TCLE que será encaminhado por email.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Declaro que li as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do projeto intitulado “PERCEPÇÕES DE COMPETÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM DISCIPLINAS EM EAD NA UNIVERSIDADE DE SOROCABA”, que tem como pesquisador responsável Otavio Henrique Rossi Pinto Fernandes e, fui devidamente informado dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da

pesquisa, coletas de dados virtuais e concordo em participar. Foi-me garantido também, que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma via do **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**.

Marcar apenas uma opção:

- () Li e concordo com o termo de consentimento livre e esclarecido.
- () Li e NÃO concordo com o termo de consentimento livre e esclarecido.

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO****1) GÊNERO:**

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro. Qual? _____

2) FAIXA ETÁRIA

☐ Até 24 anos

☐ de 25 a 30 anos

☐ de 31 a 35 anos

☐ de 36 a 40 anos

☐ de 41 a 50 anos

☐ de 51 a 60 anos

☐ acima de 60 anos

3) MAIOR GRAU DE TITULAÇÃO

☐ Graduação

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

4) TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

☐ até 1 ano

☐ de 2 a 4 anos

☐ de 5 a 7 anos

☐ de 8 a 10 anos

☐ acima de 10 anos

5) VOCÊ POSSUI CURSO DE DIDÁTICA PARA O ENSINO SUPERIOR?

☐ sim ☐ não

5A) CASO A RESPOSTA ACIMA SEJA AFIRMATIVA, NUMA ESCALA DE 0 (MENOS CONCEITO) À 5 (MAIOR CONCEITO), QUANTO VOCÊ CONSIDERA QUE ESTE CURSO FOI EFICAZ?

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

6) VOCÊ ACREDITA SER RELEVANTE PARA O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR TER CURSO DE DIDÁTICA PARA ESSE NÍVEL DE ENSINO?

☐ sim ☐ não

7) VOCÊ POSSUI CURSO DE CAPACITAÇÃO EM DISCIPLINAS EM EAD?

☐ sim ☐ não

7A) CASO A RESPOSTA ACIMA SEJA AFIRMATIVA, NUMA ESCALA DE 0 (MENOS CONCEITO) À 5 (MAIOR CONCEITO), QUANTO VOCÊ CONSIDERA QUE ESTE CURSO FOI EFICAZ?

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

8) VOCÊ CONSIDERA QUE OS CURSOS DE CAPACITAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA SÃO SUFICIENTES PARA ATUAR COMO DOCENTE EM COMPONENTES CURRICULARES EM EAD?

☐ sim ☐ não

9) HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ MINISTRA DISCIPLINAS EM EAD?

☐ até 1 ano

☐ de 2 a 4 anos

☐ de 5 a 7 anos

☐ de 8 a 10 anos

☐ acima de 10 anos

10) NA SUA OPINIÃO, AS DISCIPLINAS EM EAD EM CURSOS PRESENCIAIS TRAZEM BENEFÍCIOS PARA OS ESTUDANTES?

1) Discordo totalmente

2) Discordo parcialmente

3) Concordo parcialmente

4) Concordo totalmente

11) QUAL É A SUA PERCEPÇÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS DIVERSIFICADAS DE ENSINO NAS DISCIPLINAS EM EAD EM CURSOS PRESENCIAIS?

Pergunta aberta

12) QUAL (IS) AS METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM QUE MAIS UTILIZA EM DISCIPLINAS EM EAD PARA TORNAR OS TEMAS ABORDADOS MAIS MOTIVADORES?

Pergunta aberta

13) DAS METODOLOGIAS DIDÁTICAS QUE UTILIZA EM EAD, QUAL TEM MELHOR APROVEITAMENTO POR PARTE DOS ESTUDANTES?

Pergunta aberta

14) NA SUA OPINIÃO, COM AS METODOLOGIAS DE ENSINO ADOTADAS, HÁ ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES COM AS AULAS NAS DISCIPLINAS EM EAD?

- 1) Discordo totalmente
- 2) Discordo parcialmente
- 3) Concordo parcialmente
- 4) Concordo totalmente

15) NA SUA OPINIÃO, HÁ FEEDBACKS DOS ESTUDANTES REFERENTE ÀS DISCIPLINAS EM EAD EM CURSOS PRESENCIAIS?

() sim () não

15A) CASO A RESPOSTA ACIMA SEJA AFIRMATIVA, QUE TIPO DE FEEDBACK VOCÊ RECEBE?

Pergunta aberta

16) NA SUA PERCEPÇÃO, É POSSÍVEL DESENVOLVER HABILDADES COGNITIVAS NOS DISCENTES EM DISCIPLINAS EM EAD?

- 1) Discordo totalmente

- 2) Discordo parcialmente
- 3) Concordo parcialmente
- 4) Concordo totalmente

17) NA SUA OPINIÃO, É POSSÍVEL DESENVOLVER HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS NOS DISCENTES EM DISCIPLINAS EM EAD?

- 1) Discordo totalmente
- 2) Discordo parcialmente
- 3) Concordo parcialmente
- 4) Concordo totalmente

18) QUAIS HABILIDADES SE MOSTRAM MAIS RELEVANTE NO SÉCULO XXI PARA OS DOCENTES QUE MINISTRAM DISCIPLINAS EM EAD? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES ABAIXO)

- A. Criatividade e resolução de problemas
- B. Pensamento crítico
- C. Comunicação e colaboração
- D. Habilidades tecnológicas (programação, mídias digitais, etc.)
- E. Flexibilidade e adaptabilidade
- F. Iniciativa e proatividade
- G. Autocontrole
- H. Liderança
- I. Responsabilidade

19) DENTRE AS CARACTERÍSTICAS ABAIXO QUAIS SE MOSTRAM MAIS RELEVANTE NO SÉCULO XXI PARA O DOCENTE EM DISCIPLINAS EM EAD? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES ABAIXO)

- A. Tenha uma atitude positiva
- B. Cumpra com a sua palavra
- C. Divirta-se com o seu trabalho
- D. Torça a favor do sucesso de seus alunos
- E. Ofereça apoio emocional aos seus estudantes
- F. Seja sincero ao encorajar os seus alunos
- G. Nunca pare de aprender

20) QUAIS ATITUDES/VALORES SE MOSTRAM MAIS RELEVANTES NO SÉCULO XXI PARA O DOCENTE EM DISCIPLINAS EM EAD? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES ABAIXO)

- A. Polidez
- B. Fidelidade
- C. Prudência
- D. Temperança
- E. Coragem
- F. Justiça
- G. Generosidade
- H. Compaixão
- I. Empatia
- J. Gratidão
- K. Humildade
- L. Simplicidade
- M. Tolerância
- N. Boa-fé
- O. Humor
- P. Amor

21) NA SUA OPINIÃO, DENTRE AS OPÇÕES ABAIXO, QUAIS VOCÊ ENCONTRA MAIOR DIFICULDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DISCIPLINAS EM EAD? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES).

- A. Gerir o componente curricular - planejamento, produção e coordenação do processo
- B. Ter Auto motivação (do docente)
- C. Orientar a aprendizagem do aluno normalmente isolado, solitário e carente da presença habitual do professor tradicional.
- D. Conceber, elaborar e usar materiais pedagógicos multimídia
- E. Utilizar combinação de tecnologia
- F. Criar situações e propiciar circunstâncias nas quais possam se estabelecer a reciprocidade intelectual e a cooperação
- G. Abordar os saberes práticos

- H. Enviar feedback de maneira rápida
- I. Elaborar Métodos avaliativos múltiplos

22) QUAIS SÃO OS TIPOS DE ATIVIDADES (AVALIAÇÃO FORMATIVA) QUE VOCÊ DESENVOLVE AO LONGO DO SEMESTRE EM DISCIPLINAS EM EAD?

Pergunta Aberta

23) DE QUE FORMA VOCÊ PODERIA MELHORAR SEU MÉTODO DE ENSINO NAS DISCIPLINAS EM EAD?

Pergunta Aberta

24) NA SUA OPINIÃO, QUAL É A PRINCIPAL CARACTERÍSTICA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO QUE MAIS PODE AJUDAR NAS DISCIPLINAS EM EAD? (ESCOLHA APENAS UMA OPÇÃO)

- A) Flexibilidade de horário e local
- B) Melhora na troca de experiência entre os estudantes por meio de ambientes virtuais
- C) Por meio da plataforma, maior interação com os professores
- D) Aumento da capacidade do estudante buscar novas informações sobre o tema da aula
- E) Outra. Qual?

25) REFERENTE ÀS FERRAMENTAS DIGITAIS, QUAIS TÊM RELEVÂNCIAS PARA O ENSINO EM DISCIPLINAS EM EAD? (ESCOLHA ATÉ DUAS OPÇÕES)

- A) Chat e fóruns
- B) Biblioteca virtual
- C) Ambiente virtual de aprendizagem (AVA)
- D) Conteúdo multimídia (áudio, vídeo e jogos)
- E) Blogs
- F) E-mail
- G) Ferramentas de reuniões/aulas síncronas