

O PROFESSOR MEDIÁTICO NO ENSINO PRESENCIAL: UMA PESQUISA SOBRE O APOIO DOCENTE PARA A VIRTUALIZAÇÃO DA SALA DE AULA

Tereza Raquel Augsburguer de Moura
Dulce Márcia Cruz¹

Resumo

A possibilidade legal da oferta de disciplinas semipresenciais nos cursos de graduação com a portaria 4.059/2001 do MEC vem levando muitas IES brasileiras a adotar o ensino on-line tanto para suprir problemas de espaço físico como para se constituir num diferencial competitivo. A aparente facilidade da inclusão de aulas a distância no currículo presencial traz, na verdade, um problema para os professores que podem se sentir inseguros não só por estarem trabalhando com uma tecnologia que não dominam plenamente, mas também por faltar o apoio institucional, tanto para a formação continuada para a EAD quanto para desenvolver suas atividades on-line. Este artigo narra os resultados de uma pesquisa que investigou como vem ocorrendo esse processo de virtualização nas Instituições de Ensino Superior (IES) de Santa Catarina e o tipo de apoio que está sendo dado aos docentes para que se adaptem a essa nova maneira de ensinar e aprender.

Palavras-chave: ambientes virtuais de aprendizagem, apoio docente, disciplinas semipresenciais, virtualização da sala de aula.

THE MEDIATIC TEACHER IN PRESENTIAL TEACHING: A RESEARCH ON TEACHERS' SUPPORT FOR THE VIRTUALIZATION OF THE CLASSROOM

Abstract

The legal possibility (Law no. 4.059/2001, issued by the Ministry of Education) of offering semi-presential disciplines in graduation courses has driven many higher education institutions (HEI) in Brazil into adopting online teaching not only to solve problems regarding the lack of space but also to compete in the market. In fact, the apparent ease with which online classes are included in the presential curriculum poses a problem to teachers who may feel insecure since they are working with technology they do not master thoroughly. Besides, they do not have institutional support, neither to take part in in-service programs on online teaching nor to implement their online tasks. This paper reports the results of a research that investigated the virtualization process in HEI's in

¹ Pesquisa realizada como parte do Projeto PQ 308502/2003-5 financiado pelo CNPq.

Santa Catarina, a state in the south of Brazil, and the support that has been given to professors so that they can adapt to this new way of teaching and learning.

Key words: virtual learning environment; teachers' support; semi-presential disciplines; virtualization.

Introdução

Este artigo descreve um projeto de pesquisa que teve como objetivo principal investigar a virtualização das disciplinas de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) de Santa Catarina e o tipo de apoio que está sendo dado aos docentes para viver esse novo processo de ensino-aprendizagem. Chamamos de “virtualização” um fenômeno que vem ocorrendo em algumas IES brasileiras que se caracteriza pela oferta de disciplinas do ensino presencial na modalidade a distância, especialmente utilizando a internet como ferramenta de comunicação e espaço de publicação dos materiais didáticos. Também chamado de sistema bimodal, ou semipresencial, vem sendo defendido por alguns autores, especialmente Moran; Araújo Filho; Sidericoudes (2005), como uma flexibilização dos currículos, integrando atividades presenciais e a distância.

A educação a distância (EAD) foi regulamentada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O decreto n° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, regulamenta o artigo 80 da LDB que instituiu a EAD no seu artigo primeiro, a qual ficou assim definida oficialmente:

Art. 1º. Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (LDB n° 939/96).

No caso da virtualização da educação, desde o final dos anos de 1990, muitas instituições de ensino superior (IES) brasileiras começaram a utilizar novas tecnologias de comunicação, especialmente a internet e os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), nos cursos de graduação presenciais. Para a Portaria n° 2.253 de 2001 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que regulou essa nova situação, as IES poderiam ofertar disciplinas dos cursos de graduação que utilizassem *em seu todo ou em parte, método na- presencial* e que não excedessem 20% do tempo previsto para integralização do respectivo currículo. A chamada

2253 abriu as portas legais para que muitas IES passassem a buscar formas de ampliar as fronteiras do ensino presencial, mas ainda deixou muitas dúvidas ao quanto os 20% poderiam representar, se uma parte do tempo de cada disciplina, se do total dos cursos da instituição.

Em 2004, a 2253 foi revogada pela Portaria no 4.059 de 10 de dezembro. Nela, a modalidade passou a ser chamada de semipresencial, caracterizando as atividades que podem ser feitas a distância e especificando que os 20% se referiam à carga horária máxima total do curso. No artigo 2º, a portaria prevê que a oferta das disciplinas deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem, uso de tecnologias de informação e comunicação e incluir encontros presenciais e tutoria. O parágrafo único do artigo 2º é dedicado ao trabalho docente, deixando claro que é preciso haver uma qualificação para os que vão exercer a tutoria a distância. A Portaria 4.059 também prescreve que as IES devem comunicar ao MEC as modificações feitas tanto nos projetos pedagógicos como nos planos de ensino das disciplinas. E essas atividades semipresenciais serão avaliadas e consideradas nos procedimentos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos da instituição. Tais mudanças na legislação são um reflexo do crescimento exponencial que as ações educacionais a distância, que chamamos de virtualização da sala de aula, têm vivido no Brasil, especialmente em Santa Catarina e que ainda têm sido pouco pesquisadas na literatura da área.

Nas pesquisas de iniciação científica PIBIC/CNPq e PIBIC/FURB 2003/2004, onde investigamos como os professores da Universidade Regional de Blumenau (FURB) estavam utilizando um ambiente virtual de aprendizagem, percebemos que eles precisavam conhecer a tecnologia, mas também estratégias didáticas, a partir do apoio institucional voltado especificamente para isso. Quando nos referimos às aulas a distância, percebemos que o professor se sente inseguro não só por estar trabalhando com uma tecnologia que ainda não domina praticamente, mas também por, geralmente, não ter o apoio necessário por parte da instituição de ensino para disponibilizar suas atividades (MOURA, CRUZ, 2004; COSTA, CRUZ, 2004). A falta de um monitoramento, ou o pouco acompanhamento oferecido para o professor é um ponto que o bloqueia de utilizar (bem) as novas tecnologias. A partir dessas duas situações de inovação tecnológica (inclusão de tecnologias digitais levando à virtualização do ensino superior e o pressuposto da necessidade de apoio institucional aos docentes), é que este projeto foi realizado.

A docência na era virtual

O processo de ensino-aprendizagem mediado, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente, conectados e interligados por tecnologias, torna possível não só a educação a distância (ou totalmente virtual) mas também a educação presencial e a semipresencial (parte presencial/parte virtual ou a distância).

Defensor dessa crescente flexibilização dos currículos universitários, Moran (2004) propõe algumas mudanças nos cursos presenciais com atividades on-line. Para ele,

o sistema bi-modal – parte presencial e parte a distância - se mostra o mais promissor para o ensino nos diversos níveis, principalmente no superior. As universidades poderiam flexibilizar seus currículos até chegar a uma carga horária média de cinquenta por cento presencial e cinquenta por cento a distância. Algumas áreas de conhecimento e disciplinas teriam menos atividades a distância e outras poderiam ter mais. A implantação pode ser progressiva, para fazer uma transição suave do totalmente presencial para o semipresencial. Do ponto de vista didático, podemos organizar atividades inovadoras na sala de aula, no laboratório com acesso a Internet, integradas com atividades a distância e as de inserção profissional ou experimental.

Como seria essa transição? Segundo Moran (2004),

podemos começar com algumas disciplinas, apoiando os professores mais familiarizados com as tecnologias e que se dispõem a experimentar e ir criando a cultura do virtual, o conhecimento dentro de cada instituição para avançar para propostas curriculares mais complexas, integradas e flexíveis, até encontrar em cada área de conhecimento e em cada instituição qual é o ponto de equilíbrio entre o presencial e o virtual.

Neste sentido, Moran (2004) sugere que, para ter uma educação de qualidade, a nova sala de aula precisa ter professores bem preparados, motivados, bem remunerados e com formação pedagógica atualizada; salas confortáveis com todas as mídias disponíveis (vídeo, projetor multimídia, DVD e internet). Fica a cargo do professor ensinar os alunos a usar as novas tecnologias, navegar e pesquisar na internet, aprender a usar os ambientes virtuais de aprendizagem, etc. O próprio Moran (2004) admite que *tudo isto pressupõe que os professores foram capacitados antes para fazer esse trabalho didático com os alunos no*

laboratório e nos ambientes virtuais de aprendizagem (o que muitas vezes não acontece). Mais à frente, mesmo admitindo que *o professor precisa hoje adquirir a competência da gestão dos tempos a distância combinado com o presencial*, Moran não apresenta em seu artigo o modo como os professores irão adquirir tais competências.

Um outro problema apontado por Belloni (1999) é que a possibilidade de mesclar ações a distância e ensino presencial traz um desafio especialmente para o professor que, terá de *mediatizar* as mensagens educativas, adequando e traduzindo o conteúdo de suas aulas para as características técnicas e as peculiaridades do meio técnico escolhido. As principais tecnologias utilizadas pelas IES para a inclusão de atividades a distância são os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que consistem, na maioria dos casos, de um conjunto de mecanismos de envio e recebimento de mensagens, acesso a conteúdo instrucional e tarefas administrativas. Os AVA na WEB são softwares que facilitam a disponibilização de conteúdos, permitindo a colaboração e a comunicação entre o corpo docente e discente, podendo ser empregados como suporte para sistemas de educação a distância realizados exclusivamente on-line, para apoio às atividades presenciais de sala de aula, permitindo expandir as interações da aula para além do espaço-tempo do encontro face a face ou para suporte às atividades de formação semipresencial nas quais o ambiente digital poderá ser utilizado tanto nas ações presenciais como nas atividades a distância (ALMEIDA, 2003).

No entanto, *mediatizar* um curso para um AVA, não significa simplesmente reformar um curso. Vários autores (PETERS, 2003, 2001; PALLOF, PRATT, 2002; COWAN, 2002; MACEDO, 2001; MORAN, 2004) têm discutido as dificuldades que a virtualização traz para o processo ensino-aprendizagem. De um ponto de vista mais pragmático, Lucena (2000) afirma que é preciso cumprir alguns requisitos para o professor que vai ensinar através da internet e que ele deve mudar o seu papel atual de provedor de conteúdo para o de facilitador. Para Lucena, é preciso ainda: ver o curso de uma nova maneira; ter familiaridade com a tecnologia; ensinar sem levar em consideração hábitos que desenvolvemos no ensino tradicional (olho no olho, chamar atenção do aluno, etc.); desenvolver compreensão pelo estilo de vida dos alunos distantes; criar novas formas de interação: horário pré-determinado de atendimento virtual; atendimento arbitrário; enfatizar a interação aluno-aluno; modificar o modo de pensar os testes e a avaliação; considerar as possibilidades de retorno às dúvidas e questionamentos.

Vale lembrar que tudo isso nada tem de mágico e exige um trabalho considerável de concepção, organização e de acompanhamento, sem falar dos equipamentos e dos problemas materiais. O fato de não precisar ser um programador ou um analista de sistemas minucioso não significa que se possa prescindir de uma cultura informática básica e de um treino para o manejo de todos esses instrumentos.

O apoio institucional para as disciplinas semipresenciais

A adoção de novas tecnologias na educação tem sido reconhecidamente um desafio tanto para os formadores quanto para os dirigentes institucionais e políticos. Um dos problemas apontados pela bibliografia é que as capacitações acontecem de forma pontual, sem que sejam criadas estruturas físicas e humanas que entendam o uso das mídias como um processo e não como um momento determinado no tempo. Na pesquisa realizada na UFSC, Cruz (2001) verificou que, se a formação acontece de forma rápida e estanque, o processo de inovação não alcança todo seu potencial e os professores não ultrapassam a etapa inicial de contato e apropriação da tecnologia e deixam de desenvolver sua criatividade a partir de novas estratégias voltadas ao ambiente virtual. Também ficou evidente que a ação da instituição educacional é fundamental para incentivar a adoção e apropriação das mídias. Ou seja, para que qualquer proposta de formação docente se desenvolva, a condição *sine qua non* é a de que os dirigentes da instituição sejam os primeiros a serem convencidos de que é necessário criar uma estrutura de apoio aos professores que ensinam a distância, pois depende dessa liderança a materialização das condições necessárias para se facilitar a adoção da inovação (CRUZ, 2001; MORAES, 2004).

E no que consistiria essa estrutura de apoio para os professores? A referência a serviços ou estruturas de apoio geralmente tem sido associada a alunos e não a professores no Brasil. Moraes (2004, p.28) afirma que a expressão *serviços de apoio ao aluno* é mais adequada do que serviços de acompanhamento, já que a primeira *compreenderia também atividades de acompanhamento, atendimento e informação*. Segundo a autora, nas organizações voltadas para a educação a distância, os serviços de apoio ao aluno surgem como uma questão infraestrutural de grande importância, com o aluno aparecendo como um cliente/consumidor que exige serviços com qualidade, agilidade e flexibilidade. Moraes afirma que os principais agentes de apoio ao aluno encontrados na bibliografia são os tutores, os assessores e orientadores acadêmicos e acrescenta, a partir de sua experiência, a função de

monitor-pesquisador. O monitor-pesquisador definido por Moraes tem também como função participar da formação e acompanhamento do professor no uso das mídias da EAD.

A literatura específica, especialmente estrangeira, em universidades com larga tradição de EAD, já comportam estratégias de atendimento aos professores e aos processos de virtualização ou flexibilização do ensino presencial. No entanto, Peters, depois de um exaustivo levantamento sobre iniciativas mundiais do que ele chama de educação a distância em transição, levanta algumas questões incômodas, mas fundamentais, para a realização de todos os prognósticos e tendências apontadas para o futuro da educação globalizada:

Irá a maioria dos professores universitários abandonar suas formas preferidas de ensinar sem reclamar? (...) os professores universitários possuem mesmo as habilidades que são necessárias em uma universidade do futuro? Estarão eles preparados pra ver a parte mais importante de suas atividades como sendo a orientação de alunos que aprendem sozinhos, e não palestras? Estarão eles preparados para desenvolver os resultados de suas pesquisas sob a forma de hipertextos e apresentações multimídia complicadas em colaboração com especialistas? Estarão eles preparados para responder a perguntas de seus alunos por e-mail? (PETERS, 2003, p.350-351).

Como resposta, Peters cita Bates (1997, p.7-19) que prevê que as instituições deverão desenvolver percepções claras sobre como criar condições para uma nova maneira de atuar. Com relação aos professores, é preciso pensar em como os que ainda estão céticos e hesitantes podem ser convencidos a cooperar, como serão sistematicamente preparados para suas novas tarefas e como lhes será dada capacitação permanente para isso. No nosso entender, precisamos verificar nas instituições qual é o tipo de apoio que estão sendo oferecidos para os professores atualmente, em pleno momento de inovação.

Materiais e Métodos

O universo desta pesquisa foi o das IES de Santa Catarina integrantes do sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais). A amostra justifica-se por ser formada por um grupo das maiores e algumas das mais antigas universidades do estado, além de agregar instituições públicas e privadas. Além disso, sabíamos, pelo levantamento bibliográfico, que seria mais lógico encontrar experiências de EAD justamente nas universidades mais estruturadas. Também pesou

o fato de a ACAFE fazer parte de um grupo que vem trabalhando desde 2004 na estruturação de uma Universidade Virtual congregando o sistema e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)². Em janeiro de 2005, foi feita uma listagem dos contatos das IES/SC junto ao sistema ACAFE e os dados checados por telefone.

O questionário único foi composto de 43 perguntas, das quais 24 eram quantitativas e 19 qualitativas, sendo que algumas pediam resposta única e outras apresentavam múltiplas alternativas assinaláveis. As perguntas podem ser agrupadas em quatro itens: a) perfil do respondente e da IES; b) estruturação da EAD na IES; c) disciplinas semipresenciais oferecidas; d) apoio e formação docente para as atividades a distância.

Foram enviados questionários por e-mail para as 15 IES da ACAFE e outras duas do estado, que foram escolhidas aleatoriamente, e recebidas 13 respostas das seguintes instituições: UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense), UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina), FURB (Universidade Regional de Blumenau), UNIDAVI (Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí), UNIVILLE (Universidade da Região de Joinville), UNOESC (Universidade do Oeste de Santa Catarina), UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense), UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí), UNERJ (Centro Universitário de Jaraguá do Sul), UNIFEBE (Centro Universitário de Brusque), FEHH (Fundação Educacional Hansa Hammonia), FEBAVE (Fundação Educacional Barriga Verde). Essas instituições participantes da pesquisa se constituem, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em uma universidade estadual, três municipais e cinco privadas, dois Centros Universitários Privados, uma Faculdade e uma instituição que agrupa Faculdades Integradas Privadas. De acordo com os respondentes, as instituições foram majoritariamente fundadas na década de 1960 (53%), na década de 1970 (23%), e nas décadas de 1950 (8%), 1980 (8%) e 1990 (8%). A porcentagem de instituições que possuem de 10 mil a 20 mil alunos é de 31%, mais de 20 mil (23%), entre mil e cinco mil alunos (23%), entre cinco mil e 10 mil (15%), e até mil alunos (8%). As instituições estão distribuídas em um campus (34%), quatro campi

² Apesar de sua larga experiência e pioneirismo, decidimos não incluir a UFSC nesta investigação, porque sabíamos que a EAD naquela instituição passava por uma reestruturação de suas ações no momento de nosso levantamento, tornando difícil e não representativa a coleta de dados.

(33%), cinco campi (17%), dois campi (8%) e mais que sete campi (8%), o que totaliza 66% com mais de um campus.

A seguir, descrevemos os resultados encontrados.

Resultados

Breve histórico da EAD em Santa Catarina

Por uma série de contingências já descritas em outro texto, Santa Catarina passou a ser, a partir dos anos de 1990, um pólo de criação de experiências originais e bem sucedidas de educação a distância (CRUZ et. al, 1998). Dois dos principais fatores que justificam essa expansão da EAD no estado podem ser: o incentivo do governo estadual da época no desenvolvimento da RCCT (Rede Catarinense de Ciência e Tecnologia), que permitiu a interligação das IES através da internet, e a criação do LED (Laboratório de Ensino a Distância) do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) da UFSC, em 1995. A área de Mídia e Conhecimento, do PPGEP, gerou uma grande produção acadêmica de análise de experiências e propostas para EAD (ANDRÉ et. al, 2008)³, ao mesmo tempo em que formou uma geração de professores, profissionais e pesquisadores especialistas nessa modalidade, quando ela estava apenas iniciando na maioria dos outros estados.

Em paralelo ao que ocorria na UFSC, houve a entrada da UDESC na graduação a distância, com a aprovação do Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena, reconhecido pelo MEC em 2000, bem como várias iniciativas de EAD no final dos anos 1990, em IES catarinenses. A FURB, por exemplo, desenvolveu, em 1996, um projeto implementado pelo Departamento de Sistemas e Computação, que oferece até hoje as disciplinas de Informática Básica na modalidade de EAD, para todos os cursos da universidade. Na UNIVALI, a educação a distância começou com uma equipe baseada em ex-alunos do PPGEP/UFSC, com a proposta de um curso de Pedagogia, em 1997. No ano seguinte, foi instituído um Grupo de Trabalho em Educação a Distância (GEAD) formado por professores de várias áreas e centros da

³ Um levantamento da produção acadêmica sobre EAD que vem sendo feito desde 2004, mostra que a maior parte das pesquisas desenvolvidas até agora no Brasil tem sua origem na UFSC. Na primeira edição da pesquisa a UFSC produzia 71% dos textos, que foram reduzidos para 49% do total, permanecendo, no entanto, ainda em primeiro lugar no ranking nacional.

IES, objetivando difundir e estimular a pesquisa em Metodologia para a Educação a Distância.

Já no século XXI, a IES que trouxe uma expansão para a EAD no estado foi a UNISUL. Em 2001, foi criada a Unisul Virtual – Educação Superior a Distância que, no segundo semestre de 2004, “mantinha em oferta cinco cursos de graduação, um curso superior de formação específica, e sete programas de pós-graduação, alcançando, no conjunto do semestre, mais de quatro mil alunos a distância” (VIANNEY; NUNES, s/d, p. 1). Em 2002, a Unisul Virtual obteve o credenciamento do MEC para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, e em 2003, foi credenciada para a oferta de cursos sequenciais de formação específica e para cursos de graduação a distância (MEC, 2005).

Descrição dos resultados

Quando perguntados se a instituição oferecia educação a distância até 2004, os respondentes afirmaram que 77% ofereciam e 23% não. Vale ressaltar que a FURB deixou em branco a questão, colocando a observação; *Está em processo de oferecimento, no momento oferece apenas disciplinas semipresenciais, mas nenhum curso totalmente a distância*. Como nosso questionário visava verificar *todas* as atividades a distância das IES, inclusive disciplinas semipresenciais, a resposta foi considerada positiva. Da mesma maneira, a UNIVALI respondeu que oferecia EAD, quando, naquele momento, apenas oferecia disciplinas semipresenciais.

Os dados mostraram que a oferta de educação a distância nas universidades pesquisadas teve início em 1998, cresceu entre 1999 e 2001, não houve ocorrência em 2002 e 2003, recomeçando em 2004. Assim, de 1999 a 2001, a cada ano, mais duas instituições passaram a oferecer EAD gradativamente, sendo que, entre 1999 e 2001, somavam 67% das instituições que iniciaram suas atividades. Para a questão que tratava do estágio em que a EAD se encontrava na IES, 46% avaliaram que estão com o projeto implantado e em operação, com os cursos em andamento; 36% estavam na fase de execução de projeto piloto; e 18% afirmaram que se encontravam na fase inicial de estudos sobre EAD. A UNIVILLE, que afirmou não oferecer EAD na pergunta anterior, nessa questão assinalou estar em fase inicial de estudos. No entanto, como veremos mais à frente, respondeu às questões sobre infraestrutura, demonstrando já existir um processo de criação de condições técnicas e

humanas na instituição para iniciar a oferta. Da mesma maneira, a FURB respondeu anteriormente que não oferecia EAD, mas nessa questão assinalou que já tinha um projeto implantado e em operação, com cursos em andamento, o que seria contraditório. Mas, como pudemos comprovar na entrevista realizada com a respondente, o que estava em andamento era a oferta de disciplinas semipresenciais e a oferta de EAD se referia ao projeto de especialização a distância que ainda se encontrava em tramitação para aprovação no MEC.

As mídias utilizadas reforçam a tendência encontrada de modo geral na EAD da diversificação de mídias, com uma concentração de cursos baseados na internet. Em Santa Catarina, isso pode estar ocorrendo porque as IES pesquisadas estão adotando os ambientes virtuais de aprendizagem no ensino presencial e que são mídias que utilizam a WEB. Tanto que os ambientes de aprendizagem estavam presentes em 31% das IES, seguidas pelas *homepages* 24%, enquanto que 18% delas usavam material impresso, 6% videoconferência e 6% teleconferência, 3% vídeo aulas e 12% outras mídias.

As IES catarinenses estão tentando soluções que utilizam mão de obra local ou da própria instituição, ao invés de comprar pacotes prontos. Prova disso que é 27% adquiriram outro software de empresa da área ou de outra IES, enquanto 37% usavam o Learnloop (software livre, gratuito, que permite modificações e adequações para as necessidades da instituição), 27% desenvolveram seu próprio ambiente, e 9% usavam o TelEduc, também um software livre que vem sendo utilizado por diversas universidades brasileiras.

A partir da questão 28, o questionário passa a tratar das disciplinas semipresenciais oferecidas pelas IES e do apoio existente para os professores. Das IES respondentes, 69% ofereciam disciplinas semipresenciais e 31% não ofereciam. As disciplinas oferecidas eram obrigatórias em 45% das instituições; em 22% das IES eram optativas e em 33% podiam ser tanto obrigatórias como optativas. Como foi citado anteriormente, a UNIVILLE, apesar de responder que ainda não oferecia disciplinas semipresenciais, respondeu a todas questões que se seguiram. Dessa maneira, das 12 respondentes, nove ofereciam disciplinas semipresenciais até 2004. Mas, para as questões seguintes, serão contabilizadas 10 instituições.

A porcentagem da carga horária de disciplinas semipresenciais variou conforme o curso/faculdade/departamento em 56% das IES, representando 20% por disciplina em 22% das instituições e 20% do total do curso em 22% das instituições. O oferecimento dessas

disciplinas já contava com uma rotina institucionalizada em 67% das instituições. Em 31% dos casos, o oferecimento de disciplinas semipresenciais era decidido por interesse do professor, enquanto 25% partiam do interesse do Curso ou Colegiado, 25% do interesse da Pró-reitoria de Ensino ou afim, 13% do interesse do Centro de Cursos e apenas 6% a partir de um processo de seleção de disciplinas escolhidas pela IES como um todo. Quando ministravam disciplinas semipresenciais, os professores, em 67% das instituições, deviam utilizar um ambiente virtual de aprendizagem adotado pela IES, 17% podiam encontrar outras possibilidades, 8% deviam utilizar um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido pela IES e 8% podiam escolher o ambiente, *site* ou *homepage* livremente.

A pesquisa mostrou que, das 10 instituições investigadas, em 80% dos casos, as IES ofereciam algum tipo de apoio organizado para EAD ou para disciplinas semipresenciais para professores e alunos, e só em 20% apenas para os professores. Quanto ao número de integrantes e as funções desempenhadas na equipe de apoio das IES, a função mais citada foi a de monitor em 20% dos casos, seguida pela de *WEB designer* em 15%, tutor em 14% e *designer* instrucional em 12%. Outras funções, como Assessoria técnica/Pedagógica, Assistente de projetos, Coordenador de disciplina a distância, Assistente de criação e desenvolvimento de projetos, Analista de sistemas, foram citadas em 6% dos casos, enquanto que Produção de Conteúdo, Logística, Desenhista estavam presentes em 3% das IES.

É importante perceber que a figura do monitor teve alta porcentagem nas IES, da mesma maneira que as funções de *designer* também estavam presentes, mas em menor quantidade, o que mostra que, mesmo as equipes sendo pequenas e enxutas, já existia uma estrutura mínima em algumas instituições para o apoio. No caso da Unisul Virtual, por exemplo, a estrutura existente foi citada a partir dos seguintes itens, demonstrando uma forte especialização das funções, inclusive com uma equipe específica de apoio aos docentes: Equipe de Produção de Materiais Didáticos (*designers* instrucionais e *WEB designer*); Equipe de Capacitação e Apoio Pedagógico aos tutores; Coordenadores de Curso; Monitoria; Secretaria de Ensino a Distância; Administração e Logística; Equipe de Tecnologia; Autores e Tutores.

Em termos de apoio, quando perguntados se existia algum tipo de formação para os professores ensinarem a distância ou em disciplinas semipresenciais, todos responderam que sim. O tipo de formação oferecido tinha a seguinte distribuição: 24% ofereciam atendimento individualizado sempre disponível; 25% possuíam um tutorial no

ambiente virtual de aprendizagem; 19% organizavam cursos presenciais; 16% organizavam seminário; 13% produziram um manual impresso, enquanto 3% assinalaram outro tipo de formação. Essa formação era obrigatória em cinco IES e facultativa nas outras cinco.

Quanto ao que essa formação oferecia ao professor, os dados mostraram que eram mais comuns as informações pedagógicas, com uma incidência de 33%, seguidas por 31% de informações técnicas, 24% de metodologia de EAD e apenas 14% de estratégias didáticas. Percebe-se aí uma ênfase na formação mais teórica e técnica, enquanto que as questões mais específicas da EAD ainda são pouco tratadas. Tal comportamento pode estar relacionado ao processo ainda em construção da inovação, uma percepção comum nas ações de formação para tecnologia na educação que é a de que o professor com um mínimo de ajuda consegue dar conta do desafio (GIESEN, 2001), ou por desconhecimento da necessidade dos docentes ou até por inexperiência dos profissionais envolvidos.

Os resultados sobre quando é dado o apoio em termos de formação docente na IES reforçam essa hipótese. Em apenas 11% dos casos, ele era oferecido antes de iniciar a adequação da disciplina ou do curso a distância e em 16% durante o desenrolar da disciplina ou do curso a distância. Mas percebe-se um esforço em oferecer um apoio quando o professor já estava decidido a oferecer uma disciplina semipresencial: em 26% dos casos, ele era oferecido de forma continuada, dependendo da demanda; também em 26% das IES, o apoio era dado durante o planejamento e preparação da disciplina ou do curso a distância e, no início de cada semestre, em 21% das instituições.

Considerações finais

Os resultados mostraram que a maioria das IES já dispunha de algum tipo de apoio para os professores, sob a forma de uma equipe minimamente organizada, com funções diferenciadas e a presença de monitores e agentes de capacitação e apoio ao docente. Os dados mostraram ainda que a iniciativa da oferta das disciplinas semipresenciais vem sendo gerada de baixo para cima, no nível dos professores e de seus colegiados ou centros (56%), enquanto que a decisão centralizada nas instâncias diretivas das IES ainda era pequena. No entanto, o alto índice de institucionalização da rotina de oferta (67%) mostra que esse processo vem avançando rapidamente e ocupando

espaço na IES, especialmente porque já existe legislação para amparar essas iniciativas.

O tipo de apoio mostra ainda que há uma preocupação em atender e fornecer uma formação para o professor de forma continuada e individualizada (24%), baseada em uma demanda (26%). Isso se reflete na produção de um tutorial no ambiente virtual de aprendizagem em 25% das IES, que permite o acesso on-line às dúvidas e funciona ao mesmo tempo como um capacitador na prática. As ações pontuais geravam um total de 48% no qual se incluem os cursos presenciais, seminários e manual impresso. Chama atenção que, mesmo as instituições que afirmaram não oferecer disciplinas semipresenciais, já estavam estruturando equipes de apoio e adotando ambientes virtuais de aprendizagem. A existência da figura do monitor em 20% de as IES e o alto índice de respostas positivas de apoio tanto para professores quanto para alunos (80%) mostra a compreensão de que os dois lados precisam ser auxiliados no processo de apropriação das mídias. Nesse sentido, também chama a atenção o fato das IES buscarem desenvolver seus próprios AVA ou utilizar softwares livres e não proprietários (num total de 73%). A internet apareceu como a mídia principal, mas as mídias tradicionais também vêm sendo utilizadas, principalmente os materiais impressos.

Algumas questões permaneceram em aberto e que poderiam mostrar mais detalhadamente de que maneira esse processo de adoção está se dando. Uma delas está relacionada ao que diz o artigo 2º da portaria 4.059 onde se prevê que a oferta das disciplinas deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem, uso de tecnologias de informação e comunicação e incluir encontros presenciais e tutoria. Valeria a pena investigar como essas disciplinas estão sendo organizadas internamente nas IES e de que maneira estão sendo distribuídos e se inter-relacionando os momentos presenciais e on-line e a tutoria.

Da mesma maneira, o parágrafo único do artigo 2º da portaria 4.059 é dedicado ao trabalho docente, deixando claro que é preciso haver uma qualificação para os que vão exercer a tutoria a distância. Neste sentido, algumas questões precisam ser esclarecidas mais detalhadamente, como por exemplo: quais as ferramentas dentro dos ambientes virtuais são utilizadas pelos professores e de que modo, com que intensidade, finalidade e por que o fazem? A partir dessa situação de inovação, como os professores investigados adaptam seu modo de preparar a aula e seus materiais didáticos e rotinas de ensino quando utilizam um meio digital para comunicação com os alunos e transposição de conteúdo e atividades? Como ocorre a criação, gestão e

regulação de situações de aprendizagem enriquecida e modificada com as novas mídias? Esperamos continuar em outros projetos e em outros momentos, buscando pistas para compreender melhor esses processos de inovação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. *26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, Poços de Caldas, 2003.

ANDRÉ, et. al. A produção do conhecimento em Educação a Distância no Brasil no período de 1999 a 2007. In: SANCHEZ, F. (coord.). Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, São Paulo: Instituto Monitor, 2008, p.133-142.

BELLONI, M. L. Da tecnologia à comunicação educacional. In: *22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, Caxambu, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>> Acesso em 10 maio 2004

COWAN, John. Como ser um professor universitário inovador. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CRUZ, D. M.; COSTA, Chiara Livia da. Mídia digital no apoio ao ensino presencial. In: *XII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, Curitiba, 2004.

CRUZ, D. M.; MOURA, Tereza Raquel Augsburg de. Projeto piloto de implantação de atividades a distância: estudo de caso da disciplina de Psicologia I e II do curso de comunicação social da FURB. In: *III FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO - A EDUCAÇÃO PARA UM OUTRO MUNDO POSSÍVEL*, 2004, Porto Alegre, 2004.

GIESEN, Maria Regina Centeno. *Da teoria à prática: ações necessárias para um curso de capacitação de docentes para o uso do computador na escola*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?3804>> Acesso em 10 mar 2004.

LUCENA, C.; FUCKS, H.; *Professores e Aprendizes na Web: A Educação na era da Internet*. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

MACEDO, Ricardo Pedrosa. *Proposta de Modelo de Ambiente Virtual de Apoio ao ensino presencial*. Florianópolis, 2001, 139 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de

Produção, UFSC, 2001. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?2963>> Acesso em 25 fev. 2005

MEC. *Portal*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu>> acesso em 28 abr. 2005

MORAN, José Manuel, ARAÚJO FILHO, Manoel, SIDERICOUDES, Odete. A ampliação dos vinte por cento a distância Estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP. *12º Congresso Internacional de Educação a Distância – ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância*. Florianópolis, SC, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>> Acesso em 28 mar. 2006

MORAN, José Manuel. Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line. *11º Congresso Internacional de Educação a Distância – ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância*. Salvador, BA, 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm>> Acesso em 25 mar. 2006

PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Tereza Raquel Augsburguer de Moura, Publicitária graduada no curso de Comunicação Social da FURB. Foi bolsista PIBIC/CNPq 2003/2005 com pesquisa na área da educação a distância e do suporte ao professor no ensino semipresencial. Foi monitora do MODEN, Modalidades de Ensino, seção de apoio ao docente ligada à Pró-Reitoria de Ensino da FURB. Atuou em agências de publicidade e propaganda e atualmente é responsável pela Comunicação Visual da rede varejista Havan, em Santa Catarina.

E-mail: tekelmoura@hotmail.com

Dulce Márcia Cruz, Professora Adjunta no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação (PPGE/CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista Produtividade CNPq 2004/2007. Formada em Comunicação Social (Rádio e TV) pela FAAP/SP, Mestre em Sociologia Política (UFSC) e Doutora em Engenharia de Produção (UFSC), na área de Mídia e Conhecimento.

E-mail: dulce.marcia1@gmail.com

Submetido em: março de 2006 | Aceito em: julho de 2008