

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA- UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO- CCE/FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

REJANE ESTHER VIEIRA MATTEI

**AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR, NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA SOBRE SUAS ATIVIDADES DOCENTES**

FLORIANÓPOLIS, SC

2012

REJANE ESTHER VIEIRA MATTEI

**AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR, NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA SOBRE SUAS ATIVIDADES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Martha Kaschny Borges.

FLORIANÓPOLIS, SC

2012

REJANE ESTHER VIEIRA MATTEI

**"AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR, NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA SOBRE SUAS ATIVIDADES DOCENTES"**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Banca Examinadora:

Orientador(a):

Doutora Martha Kaschny Borges
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

Doutora Júlia Issy Abrahão
Universidade de Brasília

Membro:

Doutora Gladys Mary Ghizoni Teive
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

Doutora Elisa Maria Quartiero
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 16 de fevereiro de 2012.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus Cristo, o verdadeiro e único Mestre.

Ao meu esposo Fabiano Mattei pelo carinho e compreensão.

À família pelo apoio e por terem feito o melhor por mim nesta caminhada. Em especial à minha mãe, pelo carinho e por me acompanhar em todos os momentos.

À UDESC, especialmente o PPGE por ter acreditado na minha pesquisa.

Aos professores, os quais contribuíram por meio de seus conhecimentos e que eficazmente cumpriram a sua missão.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

À professora orientadora Dra. Martha Kaschny Borges por caminhar comigo durante toda a pesquisa, por verdadeiramente acreditar no meu potencial, e me guiar no desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

Às professoras convidadas para participar da banca da examinadora: Dra. Júlia Issy Abrahão (UNB), Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive (UDESC) e Dra. Elisa Maria Quartiero (UDESC), por dedicarem seu tempo e conhecimento apontando alguns aspectos que permitiram a melhoria da qualidade da pesquisa.

À pesquisadora Juliana Andozio que contribuiu nas transcrições e revisões das entrevistas realizadas.

Aos colegas do curso de Mestrado, pelo apoio e incentivo.

Ao grupo de pesquisa em Educação e Cibercultura (UDESC).

Ao IF-SC em especial ao Coordenador Felipe Cantório Soares por contribuir com as informações para o desenvolvimento da pesquisa. Em especial à professora Gislaine Martins e aos professores do CSTGP por sempre me incentivarem a desenvolver uma proposta de mestrado, além de me atenderem tão cordialmente.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

"Bom mesmo é ir à luta com determinação, abraçar a vida com paixão, perder com classe e vencer com ousadia, pois o triunfo pertence a quem se atreve... A vida é muito, para ser insignificante".

(Charles Chaplin).

RESUMO

MATTEI, Rejane Esther Vieira. **As Percepções dos Professores do Ensino Superior, na Modalidade a Distância sobre suas Atividades Docentes.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: Educação, comunicação e tecnologia). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012.

Este trabalho teve como temática investigativa as percepções dos professores do ensino superior, na modalidade a distância, sobre suas atividades docentes do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado de Santa Catarina (IF-SC). Desta forma, este estudo se propôs investigar as atividades docentes elaboradas e definidas pelos professores, numa dimensão cognitiva, as quais nos permitem compreender como estes professores re-definem e re-elaboram suas atividades profissionais na modalidade a distância. Neste sentido, questiona-se: quais são as atividades realizadas por professores que atuam no ensino superior na modalidade a distância? No que se refere à metodologia, considerando o tema, o problema e os objetivos de pesquisa, trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, cuja coleta de dados se deu por meio de questionário e entrevistas semi-estruturadas junto aos professores de um curso superior oferecido na modalidade a distância. A análise dos dados foi realizada a partir do método de análise de conteúdo conforme Bardin (2009). Os principais resultados delimitaram quatro categorias que discutem as percepções dos professores do CSTGP sobre suas atividades docentes. Estas categorias estão intituladas: “precarização do trabalho docente”; “interação do professor e o aluno”; formação docente para EAD”; e “atividades docentes”. Concluiu-se que há congruência entre as atividades prescritas aos professores e aquelas efetivamente realizadas. Identificou-se que as principais atividades realizadas pelos professores compreendem a participação nos fóruns, nas videoconferências, a realização de aulas presenciais nos pólos e o acompanhamento das atividades discentes na plataforma *moodle*. Ressalta-se que, na modalidade a distância, as atividades docentes que predominam em termos de importância e de tempo despendido pelos professores foram as atividades de planejamento das disciplinas. E ainda que, muitas vezes, estas atividades são realizadas fora do ambiente virtual.

Palavras-chaves: Professores do Ensino Superior. Modalidade a distância. Atividades docentes.

ABSTRACT

MATTEI, Rejane Esther Vieira. **The Perceptions of Teachers in Higher Education in Distance Mode Faculty about their Activities**. 2012. Dissertation (Master of Education - Area: Education, communication and technology). State University of Santa Catarina. Graduate Program in Education, Florianópolis, 2012.

This work was investigative theme perceptions of university teachers, in the distance on their teaching activities of the Course of Technology in Public Administration (CSTGP) of the Federal Institute of Science and Technology of the State of Santa Catarina (IF-SC). Thus, this study was to investigate the teaching activities developed and defined by teachers, a dimension cognitive, which help us understand how these teachers re-define and re-develop their professional activities in the distance. In this sense, the question is: what are the activities undertaken by teachers working in higher education in the distance? As regards the methodology, considering the theme, the problem and research objectives, it is a qualitative investigation of the case study, whose data collection was done through questionnaires and semi-structured interviews with teachers of a higher education course offered in the distance. Data analysis was performed by the method of analysis according to Bardin content (2009). The main results delimited four categories that discuss the perceptions of teachers about their teaching activities CSTGP. These categories are titled: "casualization of teaching", "interaction of teacher and student"; training teachers for distance education "and" teaching activities ". It was concluded that there is congruence between the prescribed activities for teachers and those actually performed. It was found that the main activities performed by teachers include participation in forums, videoconferences, conducting regular classes at the poles and monitoring of student activities in moodle platform. It is noteworthy that, in the distance, the teaching activities that predominate in terms of importance and time teachers were dismissed by the planning activities of the disciplines. And though often these activities are performed outside the virtual environment.

Key-words: Teaching in Higher Education. The distance mode. Teaching activities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Módulos e respectivas unidades curriculares do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública oferecido pelo IFSC.....	61
Quadro 2 - Tarefas didáticas direcionadas ao professor-pesquisador da UAB.....	68
Quadro 3 - Tarefas administrativas direcionadas ao professor-pesquisador da UAB	69
Quadro 4 - Tarefas técnicas direcionadas ao professor-pesquisador da UAB.....	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formação dos professores do CSTGP - Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado.....	73
Tabela 2 - Há quanto tempo você é docente?.....	75
Tabela 3 - Há quanto tempo você atua como docente no IFSC?.....	76
Tabela 4 - Há quanto tempo você atua como docente no CSTGP do IFSC?	76

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AC'S	Atividades Complementares
AE'S	Atividades de enriquecimento curricular
AO'S	Atividades Obrigatórias
AP	Avaliação de Proficiência
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-SC	Centro Federal de Educação e Tecnologia de Santa Catarina
CSTGP	Curso Superior de tecnologia em Gestão Pública
EAD	Educação a Distância
EMAG	Equipe Multidisciplinar para produção material didático e Gerenciamento
EMEX	Equipe Multidisciplinar Executora
EMJA	Ensino Médio para Jovens e Adultos
EMPA	Equipe Multidisciplinar do Pólo de Apoio
ETF-SC	Escola Técnica Federal de Santa Catarina
IES	Instituição de Ensino Superior
IF – SC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
<i>Moodle</i>	Modular Object Oriented Distance Learning
P	Prova Presencial
PE	Plano de Ensino
PI	Plano Instrucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia
TIC'S	Tecnologias informações e comunicações
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UC	Unidade Curricular

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 OBJETIVO GERAL	21
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
2 ATIVIDADE DOCENTE	22
2.1 ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	24
2.2 OS CONCEITOS DE TAREFA E A ATIVIDADE NO QUADRO TEÓRICO DA ERGONOMIA COGNITIVA	31
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	42
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	42
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	47
3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	47
3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IF-SC	48
3.5 CAMPO DA PESQUISA: INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IF-SC).....	54
3.6 O CURSO SUPERIOR EM TECNOLOGIA DA GESTÃO PÚBLICA (CSTGP) ...	60
4 DAS TAREFAS PRESCRITAS ÀS ATIVIDADES	63
4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	63
4.2 AS TAREFAS PRESCRITAS AOS PROFESSORES DO CSTGP	68
4.3 PERFIL DOS PROFESSORES DO CSTGP: APRESENTAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS.....	72
4.4 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SUAS ATIVIDADES DOCENTES	79
4.4.1 Primeira categoria: “Precarização do trabalho docente”	80
4.4.2 Segunda categoria: “Interação do professor e do aluno”	85
4.4.3 Terceira categoria: “Formação Docente para a EAD”	90
4.4.4 Quarta categoria: “Atividades Docentes na EAD”	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	112
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores do CSTGP	113
APÊNDICE B – Tabelas do perfil dos professores do CSTGP	115

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Aplicado aos Professores do CSTGP...	119
ANEXOS	120
ANEXO A – Resolução CD/FNDE nº 26, de junho de 2009.....	121
ANEXO B – Manual de atribuições dos bolsistas.....	130
ANEXO C – Formulário de cadastramento de bolsistas da Univesidade Aberta do Brasil.....	135

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar as percepções dos professores no Ensino Superior, na modalidade a distância sobre suas atividades docentes partiu da participação como tutora a distância no Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública (CSTGP), no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC), em 2010. Particpei como tutora a distância neste curso, sendo selecionada principalmente pela minha formação: graduação em Administração Pública pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pós-graduação em nível de Especialização em Controle da Gestão Pública pela UFSC.

Desta forma, as primeiras idéias começaram a surgir a partir da observação da atuação dos professores do curso, a maneira como organizavam suas atividades e atendiam os alunos no pólo localizado em Florianópolis. No meu ponto de vista a modalidade a distância é responsável por um imenso processo de inclusão social, o que me motivou a participar deste projeto e processo como pesquisadora. Como atividade fundamental nesta modalidade, observei que a motivação e o momento de interação síncrona se destacam no trabalho dos professores contribuindo para o bom desempenho dos discentes. Além disso, como tutora observei em alguns momentos, a interação assíncrona semanalmente dos professores com os alunos, o planejamento, elaboração e a aplicação das atividades avaliativas, o acompanhamento das disciplinas e a aplicação de provas. Esses elementos serviram de motivação para esta pesquisa.

Desta forma, esta dissertação de mestrado se insere na linha de pesquisa “Educação, Comunicação e Tecnologia” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Este estudo se propôs investigar as atividades docentes elaboradas e definidas pelos professores, numa dimensão cognitiva, as quais nos permitem compreender como estes professores re-definem e re-elaboram suas atividades profissionais na modalidade a distância. Neste sentido a questão de investigação que organizou este estudo foi: quais são efetivamente as atividades realizadas por professores que atuam na modalidade a distância? Questiona-se também: será que os professores realizam as mesmas atividades e as realizam da mesma forma? O que há de novo nas suas

atividades? Os professores interpretam da mesma maneira suas atividades? Quais são as suas percepções?

No tocante a questão da docência no ensino superior, de acordo com Pimenta (2005, p.39) há que considerar a influência das novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea da informação e do conhecimento, das tecnologias avançadas no desenvolvimento da profissão docente.

Para Coll e Monereo (2010) os cenários educacionais¹ são constituídos por um conjunto de variáveis que os definem: certos atores particulares com papéis e formas de interações, conteúdos concretos e determinadas modalidades de organização do tempo, do espaço e dos recursos específicos. Compreende-se que a entrada em cena das TIC modifica em grande medida cada uma dessas variáveis e leva os processos educacionais para além das paredes da escola. Destaca-se aqui a percepção das mudanças que estão sofrendo os papéis de alunos e professores, as possibilidades e modalidades de interação. (COLL; MONEREO, 2010)

Entende-se que as novas tecnologias de informação e comunicação buscam constantemente transformar a atividade do professor, gerando ferramentas que nos permitem trabalhar com os alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem. Faz-se necessário o professor buscar inovar e transformar seu modo de dar aula, utilizando as ferramentas que o ambiente (AVA) oferece, criando novas estratégias de interação com os alunos. Neste contexto, questiona-se: quais são as atividades dos professores na modalidade a distância?

Conforme Motta e Angotti (2011) o ambiente virtual de aprendizagem permite ao professor disponibilizar textos interativos e de configuração hipertextual, apresentando os temas a serem estudados; torna possível também a realização de diversas atividades como *chat* e fórum para debates e explicações. Para que fique evidenciada a importância das ferramentas, o papel do fórum, por exemplo, torna-se importante na relação professor-aluno. O professor contribui para complementar as explicações que iniciou na apresentação da aula, além de possibilitar o esforço de aproximação entre teoria e prática, por meio de questões contextualizadas.

Compreende-se que cabe ao professor de educação a distância conversar com seu aluno, dirigir o estudo, facilitar o aprendizado e esclarecer dúvidas e

¹ Os cenários educacionais, entendidos em sentido amplo, são aqueles que incluem tanto as situações e atividades de educação formal e informal quanto a aprendizagem e a formação ao longo da vida." (COLL; MONEREO, 2010, 32).

dificuldades que forem aparecendo. Palloff e Pratt (2004) afirmam que existe uma divisão do poder do professor com seus alunos.

Conforme expõe Palloff e Pratt (2004, p.148):

Se o professor incentiva os alunos a trabalhar com seus colegas e incentiva aqueles que gravitam em torno do papel de gerentes do processo a exercitarem tal papel, a responsabilidade pelo gerenciamento da experiência de aprendizagem será compartilhada. Assim, uma experiência centrada no aluno resulta em uma sala de aula mais democrática.

Entende-se que o professor a distância trabalha centrado no aluno, no sentido de que precisa conhecer exatamente o que e como o seu aluno está aprendendo e que dificuldades ele está vivenciando. Para Palloff e Pratt (2004) a participação do aluno e as atividades avaliativas também dependem da estratégia do professor, elas precisam ser despertadas, cabendo ao professor modificar sua metodologia de trabalho, visando à construção da comunidade na sala de aula virtual, tentando reduzir o hiato de comunicação na EAD.

Os princípios envolvidos na modalidade são aqueles atribuídos a uma forma mais ativa de aprendizagem, com uma diferença: na educação a distância, deve-se prestar atenção ao desenvolvimento da sensação de comunidade entre os participantes do grupo a fim de que o processo seja bem-sucedido.

No que tange a instituição escolhida: o IF-SC é uma instituição pública e gratuita que tem por finalidade dar formação e qualificação para profissionais de diversas áreas nos vários níveis e modalidades de ensino, bem como realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos e a sociedade. (IF-SC, 2010)

A estrutura organizacional do IF-SC, bem como sua natureza, finalidade, características e objetivos seguem um padrão definido pelo Ministério da Educação para as instituições federais de educação tecnológica.

Neste contexto, o próprio Ministério lançou o primeiro edital do Sistema UAB em 2005, com a finalidade de implantar a primeira etapa da rede de pólos de apoio presencial e cursos por universidades federais. Desta forma, buscou-se oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para apoiarem a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2009).

Cabe registrar que o IF-SC adotou a plataforma Moodle ² na proposta deste curso e que dispõe de um conjunto de ferramentas que podem ser selecionadas pelos professores, como o fórum, questionários, textos, vídeos, atividades complementares, *links* externos, permitindo publicar materiais de quaisquer tipos de arquivos, dentre outras funcionalidades. (IF-SC, 2010).

Neste cenário, é importante trazer um diferencial na pesquisa. Busca-se estudar as percepções dos professores no ensino superior, na modalidade a distância sobre suas atividades.

Justifica-se o interesse em pesquisar o tema supracitado a partir do contato com os professores do IF-SC e com a equipe pedagógica do curso. Cabe salientar que a minha formação em Administração Pública, pela Universidade do Estado de Santa Catarina também contribuiu para o meu trabalho como tutora, para o aprofundamento no conteúdo ministrado no Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública (CSTGP), na interação com os alunos e professores do curso, o que também despertou o interesse e o envolvimento com os futuros sujeitos de pesquisa: os professores na modalidade à distância.

Cabe salientar que a decisão em buscar aprofundamento sobre o tema e desenvolver uma dissertação de mestrado na área da Educação partiu desse contato com os professores, tutores, alunos e coordenadores. É importante para ampliar os conhecimentos nesta área, além de incentivar futuros trabalhos sobre as atividades dos professores em EAD.

Neste cenário, percebe-se que a atualidade tem recebido várias denominações tais como: Sociedade da Informação, conforme os autores Coll e Monereo (2010), Stewart (1998), Drucker (2002); do Conhecimento, de acordo com Sveiby (1998); Sociedade em Rede, conforme Castells (2002); Terceira Onda, para Toffler (2003) dentre outras. Destaca-se que a principal característica desse novo tempo é a valorização do conhecimento (ou capital intelectual), que passa a ocupar lugar de destaque como principal recurso para a produção e criação de riquezas.

Para Negroponte (2006) o século XX foi marcado por intensas transformações nas relações sociais, políticas, econômicas e pelo acelerado desenvolvimento

²O Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um ambiente de aprendizagem a distância desenvolvido em primeira versão pelo australiano Martin Dougiamas em 1999. Como plataforma livre e qualquer outro LMS (*Learning Management System*), o Moodle pode ser customizado pelos usuários, dispondo sempre de um conjunto de ferramentas que podem ser selecionadas pelo professor de acordo com seus objetivos pedagógicos.

tecnológico e eletrônico. Acredita-se que hoje estamos nos primórdios da era digital, como evolução da era industrial, marcada pelas tecnologias digitais, que revolucionam a percepção e a atuação humana sobre o mundo. É a mudança da era industrial para a digital e o predomínio da cultura dos espaços plurais e virtuais.

Conforme Coll e Monereo (2010, p.20):

A Sociedade da Informação, que poderíamos definir como um novo estágio de desenvolvimento das sociedades humanas, caracterizado, do ponto de vista das TIC, pela capacidade de seus membros para obter e compartilhar qualquer quantidade de informação de maneira praticamente instantânea, a partir de qualquer quantidade de lugar e na forma preferida, e com um custo muito baixo. Destaca-se o desenvolvimento das redes sem fio e pela internet móvel, os quais podem tornar possível a velha utopia da conectividade total.

Para Castells (2002) são profundas as modificações que estão ocorrendo em praticamente todos os setores da sociedade contemporânea. Neste sentido, estamos diante de um novo paradigma tecnológico, organizado em torno de tecnologias da informação e associado a profundas transformações sociais, econômicas e culturais. (CASTELLS, 2000). Uma destas modificações está relacionada à intensa expansão das tecnologias digitais. Conforme Millerand (1998), De Certeau (1990) e Borges (2007) existem diferentes fases de expansão dos instrumentos de comunicação em rede, denominadas de inovação, difusão e apropriação dos instrumentos tecnológicos. Percebe-se que estas fases também podem ser verificadas no acelerado processo de expansão dos instrumentos digitais, que estão modificando as diferentes práticas sociais, em praticamente todos os setores da sociedade contemporânea. (CASTELLS, 2003).

Para Coll e Monereo (2010) as tecnologias da informação e da comunicação estão revestidas de uma especial importância, principalmente porque 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.

Conforme explana Coll e Monereo (2010, p.15):

As TIC têm sido sempre, em suas diferentes fases de desenvolvimento, instrumentos para pensar, aprender, representar e transmitir para outras pessoas e para gerações os conhecimentos adquiridos. Todas as TIC repousam sobre o mesmo princípio: a possibilidade de utilizar sistemas de signos – linguagem oral, linguagem escrita, imagens estáticas, imagens em movimento, símbolos matemáticos, notações musicais, etc. – para

representar uma determinada informação e transmiti-la. (...) As TIC diferem profundamente entre si quanto às suas possibilidades e limitações para representar a informação, assim como no que se refere a outras características relacionadas à transmissão dessa informação (quantidade, velocidade, acessibilidade, distância, coordenadas espaciais e temporais, etc.

Na educação, este processo de apropriação dos instrumentos digitais também traz modificações nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente no que se refere às modalidades de formação: presencial, semipresencial, a distância, inicial, contínua, profissional e acadêmica (BORGES, 2007).

Corroborando com as afirmações anteriores, para Coll e Monereo (2010) uma das perspectivas de futuro mais prováveis é a possibilidade de expandir as opções de aprendizado para outros cenários que não sejam os tipicamente escolares. A progressiva miniaturização e integração das tecnologias, junto com o desenvolvimento de plataformas móveis e da conexão sem fio, permitirão que os alunos possam continuar avançando em sua formação tendo acesso, a qualquer momento, por meio de seu celular, computadores de bolso ou de outros dispositivos, a documentos, fóruns, chats, questionários, listas de discussão, etc.

Dentro deste contexto assistimos no Brasil e em outros países uma expansão significativa da modalidade de formação a distância, sob novas configurações. A partir de um processo de apropriação dos instrumentos digitais pela sociedade em geral propiciada pela rede mundial, a Internet, com computadores que conectam sujeitos em diferentes localidades, em diferentes temporalidades. Assim, a educação a distância ganha novos horizontes, possibilidades e desafios.

No tocante a definição do tema e problema de pesquisa, partiu inicialmente das leituras sobre abertura de um novo espaço de comunicação: o chamado ciberespaço (LÉVY, 2000). Conforme Borges (2007) o ciberespaço se apresenta como um terreno onde a humanidade está se desenvolvendo hoje. É, portanto, um espaço de interação humana, no campo econômico, científico, educacional, político, etc, onde ocorre a instauração de uma rede de todas as memórias informatizadas e de todos os computadores. Sendo assim, uma poderosa ferramenta de comunicação, a Internet, onde as mensagens se tornam interativas, ganham plasticidade e tem a possibilidade de uma metamorfose imediata.

Define-se o ciberespaço como sendo toda a estrutura virtual transacional de comunicação interativa. Para Lévy (2000, p.25):

O ciberespaço é um dispositivo interativo e comunicatório, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva, trata-se de um novo espaço de “socialização, organização e transação e um novo mercado da informação e do conhecimento”

Assim, o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de sujeitos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem.

Neste contexto, as condições para o ensino e a aprendizagem serão cada vez mais influenciadas pelas oportunidades para a aprendizagem *on-line*.

Conforme expõe Peters (2003, p.85):

Isso irá significar que os professores e os alunos irão se confrontar com novos critérios e estratégias pedagógicas. Aqueles que desejam ser apresentados ao novo campo de aprendizagem e que pensam em sua crescente importância podem se sentir estimulados.

A emergência de uma sociedade globalizada onde é necessário aprender a aprender continuamente, caracteriza-se pela velocidade na geração e na distribuição de informações, marcas estas das últimas décadas do século XX. Para Moraes (2004) questões fundamentais como o acesso à informação e ao conhecimento, o respeito às diferenças étnicas e culturais e a preservação de uma postura ética colocam-se como desafios para a educação.

Este cenário estabelece novas formas de pensar as organizações, inclusive a Universidade, que deve preparar-se para os novos desafios, para um mercado de educação superior competitivo, cuja população de estudantes já não tem as características homogêneas do passado para as demandas pela educação continuada e para a formação de um profissional preparado para um novo contexto de trabalho.

Para Ritto e Machado Filho (1995, p.31) a função da educação na atualidade é “promover o desenvolvimento das pessoas e estar comprometida com o aumento de seus conhecimentos e da sua percepção de mundo visando a sua formação para a atuação no mercado de trabalho”.

Para Delors (2003) o desafio colocado para a educação é preparar os educandos para aprender a aprender, a ser, a fazer e a viver com os outros. Essas dimensões do educar apontam para o convívio com o diferente, com a constante preocupação com a formação, para o desenvolvimento das diversas potencialidades

e a necessidade de formação profissional para enfrentar situações diversificadas no trabalho e na sociedade.

Dentro deste espaço, destacam-se a EAD e os profissionais que atuam nesta área. Conforme Litto (2009), no Brasil, a educação a distância é marcada por uma trajetória de sucessos, não obstante a existência de alguns momentos de estagnação provocados por ausência de políticas públicas para o setor.

Segundo Litto (2009, p.09):

Há registros históricos que colocam o Brasil entre os principais no mundo no desenvolvimento da EAD, especialmente até os anos 70. A partir dessa época, outras nações avançaram e o Brasil estagnou, apresentando uma queda no ranking internacional. Somente no final do milênio é que as ações positivas voltaram a acontecer e pudemos observar novo crescimento, gerando nova fase de prosperidade e desenvolvimento.

A legislação vigente aponta algumas considerações a respeito da educação a distância. Conforme consta no Decreto 2.494/1998, a 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. (BRASIL, 2006).

Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2006).

Para Pretti (1996, p.4) a educação a distância é uma modalidade não tradicional, típica da era industrial e tecnológica, que engloba distintas formas de ensino-aprendizagem.

Já para Lobo Neto (1994, p.3) a EAD é uma modalidade que permite realizar o processo educacional quando, não ocorrendo no todo ou em parte o encontro pessoal do educador e do educando, promove-se a comunicação educativa por meio de meios capazes de suprir a distância que os separa fisicamente.

Aretio (2001, p.39) ressalta que o ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional (multidirecional), que pode ser massivo, baseado na ação sistemática e conjunto de recursos didáticos e com apoio de uma organização

e tutoria, que, separados fisicamente dos estudantes, propiciam nestes uma aprendizagem independente (cooperativo).

Conforme Peters (2003) os tópicos básicos que caracterizam a educação a distância, onde também é possível perceber a modalidade como um fenômeno da era moderna, são a educação por auto-aprendizagem e os meios de comunicação de massa. Entende-se que a aprendizagem na educação a distância pode ocorrer não só mediante a proposição de atividades pelo professor e o esforço dos alunos para atingir os objetivos educacionais, mas também pela interação (entre professor/tutor e alunos e entre alunos), pela reflexão discente/docente (sobre o material proposto e as interações subsequentes).

Sabe-se que as práticas docentes na educação a distância foram afetadas pelo desenvolvimento tecnológico. Na era digital ou cibercultura, conforme Lévy (2000) a prática docente permite se assentar na construção individual e coletiva de conhecimentos. Atualmente, é possível imaginar a docência a distância como capaz de promover mudanças, comprometidas com a aprendizagem significativa, problematizadora e reflexiva na formação profissional.

Para Gadotti (2000), vive-se um período de grandes mudanças em todas as áreas da atividade humana, as quais são atribuídas ao ritmo acelerado da revolução tecnológica. Essa a revolução tecnológica está na base do advento da era da informação e seu impacto na educação é inegável, especialmente em sua modalidade a distância. O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) tem contribuído para levar por meio da educação a distância (EAD) via Internet (online) formação e conhecimentos a pessoas antes limitadas, temporal e espacialmente.

Borges (2007) afirma que atualmente vivemos em um mundo repleto de tecnologia, as chamadas tecnologias de informação e comunicação (TIC), especialmente as tecnologias digitais, onde sujeitos têm acesso e usam os instrumentos tecnológicos em suas práticas cotidianas. A tecnologia faz parte do cotidiano e das práticas sociais da maioria da população de muitos países, não somente países desenvolvidos, mas também dos chamados países emergentes.

Neste espaço, os professores da educação a distância, diante das tecnologias de informação e comunicação como parte do cotidiano e das práticas sociais, apresentam novas atividades no seu exercício docente. Questionamos: que novas práticas são essas? Quais são estas novas atividades?

Desta forma, buscou-se pesquisar as concepções dos professores sobre suas atividades em cursos superiores à distância. A pergunta de pesquisa que norteou o estudo foi a seguinte: quais são as percepções dos professores sobre suas atividades docentes no Curso Superior de Tecnologia da Gestão Pública (CSTGP), na modalidade a distância?

Tendo em vista o problema de pesquisa ora enunciado, seguem-se os objetivos deste trabalho.

1.1 OBJETIVO GERAL

Identificar as tarefas prescritas e as atividades efetivadas pelos professores que atuam na EAD no Ensino Superior do IF-SC, com a finalidade de contribuir com subsídios teóricos e metodológicos para o aprimoramento desta modalidade de educação.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Realizar uma revisão teórica sobre a atividade docente na EAD e os principais conceitos de tarefa e atividade no quadro teórico da ergonomia cognitiva.
- b) Identificar as tarefas prescritas aos professores do curso a distância a partir da análise de documentos oficiais elaborados e utilizados pelo IF-SC e pela UAB.
- c) Definir o perfil dos professores do curso a partir da aplicação de questionários.
- d) Identificar as percepções dos professores sobre suas atividades docentes realizadas nesta modalidade, por meio das suas verbalizações (entrevistas).

2 ATIVIDADE DOCENTE

A atividade docente e o papel do professor vêm passando por uma fase expressiva de mudanças. As atividades dos professores, a metodologia de ensino e até mesmo a função das instituições de ensino tem sido objeto de discussão no mundo inteiro (COLL; MONEREO, 2010; PERRENOUD, 2000; PRETTO, 2001; RAMAL, 2002; MARINHO, 2002; MORIN, 2001). Nesse sentido, as inovações tecnológicas como a Internet e a sua inserção no cotidiano da sociedade assumem um papel cada vez mais importante.

Para Coll e Monereo (2010) as TICs provocam mudanças no papel dos professores e também dos alunos. A imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador. O impacto das TIC sobre o aparecimento das novas necessidades educacionais e a importância das novas competências que precisamos adquirir e desenvolver no marco da Sociedade da Informação é um tema complexo, sendo que por um lado, ambos os fatores estão na origem das novas necessidades educacionais e de formação, mas, por outro lado parecem destinados a desempenhar um papel decisivo na satisfação dessas mesmas necessidades.

Conforme Belloni (2009) a sociedade torna-se mais dinâmica e integrada em função do uso intensivo das TIC, promovendo mudanças expressivas nas diversas formas de produção humana. Entende-se que o processo de desenvolvimento tecnológico e social passa a nortear a visão, as formas e as estratégias de socialização das informações e conhecimentos. Neste sentido, a Educação a Distância é uma modalidade que tem buscado conciliar o uso das tecnologias ao processo educacional, com o intuito de ampliar a possibilidade de educação (LITWIN, 2001).

Conforme Sancho (2006) é fundamental que o profissional do século XXI seja formado para a sociedade do conhecimento. Faz-se necessário que este profissional seja capaz de pensar, de resolver problemas, de comunicar-se com facilidade com seus alunos, além de respeitar os outros. É essencial trabalhar colaborativamente e utilizar, intensiva e extensivamente, as tecnologias de informação e comunicação, de uma forma crítica, autônoma (SANCHO, 2006).

Na atualidade, percebe-se que o trabalho do professor está mudando de forma significativa, principalmente devido às ferramentas disponíveis, aos avanços nas teorias sobre educação, aprendizagem e pedagogia, e em função das necessidades apontadas pela sociedade (PERRENOUD, 2000).

Perrenoud (2000) descreve um grupo de dez competências básicas para o professor na atualidade, de forma mais ampla: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão de aprendizagem; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, incentivando o trabalho em grupo e o respeito pelas diferenças entre indivíduos e idéias; 4) envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da instituição de ensino; 7) informar e envolver os responsáveis (no caso de crianças e adolescentes); 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e 10) administrar sua própria formação contínua.

Perrenoud (2000) enfoca o uso das tecnologias como forma de construção da cidadania, considerando o crescente contato dos indivíduos com a tecnologia no cotidiano. Barreto (2001) e Marinho (2002), concordam com a utilização de tecnologias no trabalho docente, ressaltando que a tecnologia contribui para a renovação do papel da escola e das atribuições dos professores.

Nesta direção, Sherry (1998) salienta a importância da redefinição dos papéis dos professores pelo uso da tecnologia que envolve questões como estilos de ensino, necessidade de controle por parte do professor, concepções de aprendizagem e a percepção da sala de aula como um sistema ecológico mais amplo, no qual os papéis de professores e alunos estão começando a mudar.

Assim, cabe ao professor decidir seu grau de envolvimento e intervenção nas diversas atividades e contextos de comunicação em rede, optando, por exemplo, por se excluir de discussões e dando mais liberdade para os alunos ou, por outro lado, mantendo uma forte presença na conversação para corrigir, informar, opinar, convidar alunos para participar.

Conforme Collins e Berge (1996) uma série de mudanças ocorridas nos papéis assumidos por professores e alunos podem ser observadas a partir do uso das tecnologias da informação. Para estes autores o professor passa de palestrante a consultor, orientador e provedor de recursos. O professor se torna um questionador eficiente em vez de um provedor de respostas; ele propõe experiências

de aprendizagem em vez de apenas apresentar conteúdos; apresenta apenas a estrutura inicial do trabalho do aluno, encorajando o auto-direcionamento crescente; apresenta múltiplas perspectivas sobre cada tópico, enfatizando aspectos salientes. De professor solitário ele passa a ser um membro de uma equipe de aprendizagem; ele deixa de ter total autonomia para utilizar atividades que podem ser amplamente avaliadas; em vez de ter total controle do ambiente de ensino, ele passa a compartilhá-lo com o aluno como um co-aprendiz; se torna mais sensível aos estilos de aprendizagem dos alunos, enfim, há um rompimento nas estruturas de poder entre professor-aluno.

Nesta direção, Belloni (2009) afirma que a formação de professores deve atender a necessidades de atualização em três grandes dimensões: pedagógica, tecnológica e didática. A dimensão pedagógica se refere às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria e inclui o domínio de conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e oriundos da psicologia, ciências cognitivas e ciências humanas.

No que refere à dimensão tecnológica, esta envolve as relações entre tecnologia e educação, desde a utilização adequada dos meios técnicos disponíveis até a produção de materiais pedagógicos utilizando estes meios. Já a dimensão didática se refere ao conhecimento do professor sobre sua disciplina específica, envolvendo também a necessidade de constante atualização.

Dentro do contexto da Educação a Distância, evidencia-se uma discussão sobre o papel docente: quais são suas atribuições e características, o que se altera no seu fazer e como ele lida com as novas tecnologias educativas, entre outros aspectos.

2.1 ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O advento das tecnologias de informação e comunicação – TIC trouxe novas perspectivas para a educação a distância devido à rápida interação com as informações, emissão e distribuição de conteúdos, recursos e pessoas, bem como à flexibilidade do tempo. Além disso, o papel do professor, a metodologia de ensino e até mesmo a função da escola têm sido objeto de discussão no mundo inteiro, conforme Marinho (2002); Modem (2001); Perrenoud (2000); Pretto, (2001) e Ramal (2002).

Belloni (1999) afirma que o processo de desenvolvimento tecnológico e social passa a nortear a visão, as formas e as estratégias de transmissão de informações e conhecimentos. Na atualidade, observam-se mudanças na sociedade e na forma como ela se relaciona com seus integrantes e com o sistema produtivo. Solicitam-se reflexões sobre como o ensino deve ser estruturado.

Conforme expõe Behrens (2000, p.78):

Num mundo globalizado, que derruba barreira de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender, de forma criativa, dinâmica e encorajadora, e que tenha como essência o diálogo e a descoberta.

Desta forma, as inovações tecnológicas (principalmente os sistemas informatizados e a Internet) e a sua inserção no cotidiano da sociedade assumem um papel cada vez mais importante. Rasmussem (2000) afirma que a sociedade torna-se mais dinâmica e integrada em função do uso intensivo dessas tecnologias, acarretando mudanças expressivas nas diversas formas de produção humana.

Neste contexto, De Certeau (1994, p.15) explica que a sociedade tem se organizado estrategicamente não para impedir os conflitos oriundos dos “novos tempos modernos”, já que são inevitáveis, mas para superá-los e assim fugir da lógica consumista. Torna-se fundamental sua maneira de pensar para a compreensão do momento que estamos vivendo.

De Certeau (1994, p.15) focaliza as táticas empreendidas pela sociedade, que seguirá inventando e reinventando seu cotidiano, pois “o que mais lhe interessa: as operações e os usos individuais, suas ligações e as trajetórias viáveis dos praticantes.”

Para o autor o chamado “cotidiano” é um espaço de criação, e não somente de reprodução. Não se trata, pois, de um reduto alienante ou mecanista, sendo um lugar de inventividade. Desta maneira o autor consegue “politizar o cotidiano”, isto é, o político é trazido para o âmbito diário. Por conseguinte, o cotidiano em De Certeau não é uma área separada do econômico ou político.

De Certeau (1994, p.174-178) afirma que homens comuns inventam seu cotidiano por meio das práticas de reutilização e inventividade. Da mesma forma, o indivíduo no cotidiano não está totalmente submisso. Os estudos históricos do

cotidiano, baseado nas idéias de Certeau, invertem a perspectiva tradicional, em que os homens são mostrados de maneira passiva e alienante em seu cotidiano. Em lugar disto, se fala do cotidiano como um local de “microresistências” que criam “microliberdades”, deslocando e subvertendo relações de poder. Nessa perspectiva, o cotidiano é um reduto de resistências.

A hipótese de De Certeau (1994, p.81) é que se constitui um grande erro pensar que o consumo de idéias, valores e produtos da chamada “cultura de massa” pelos sujeitos anônimos da sociedade, seja uma prática passiva, marcada pelo conformismo em relação às imposições do mercado e dos “poderes sociais”. Isto porque, quando os sujeitos consomem determinado bem cultural, este sempre sofre um processo de ressignificação imprevisível, diverso das pretensões previstas de origem e que não são registradas em lugar nenhum.

Desta forma, torna-se possível pensar a prática educativa concreta considerando e revalorizando a imaginação criativa de professores e alunos e dos seus fazeres, hoje marginalizados porque locais, reconhecendo neles possibilidades de aceitação ampliada e multiplicação, em virtude de algumas de suas características qualitativas. Para Behrens (2000, p.69), “as exigências da economia globalizada afetam diretamente a formação dos profissionais em todas as áreas do conhecimento”. Na atualidade a preocupação com a democratização do acesso à educação para atender a grande massa de educandos, evidenciou a importância da educação a distância, realizada a princípio por meio de correspondência, posteriormente através do uso de meios de comunicação como o rádio e a televisão associados a materiais impressos enviados pelo correio.

Segundo Kenski (2003), ao longo do tempo, o uso das novas tecnologias na educação pode provocar uma mudança estrutural no trabalho do professor. Faz-se necessário uma visão crítica do uso dessas tecnologias: qual estratégia utilizar, em qual momento do ensino e com quais finalidades. No entanto, as profundas mudanças tecnológicas e a velocidade de informação no mundo globalizado vêm provocando alterações no relacionamento entre as pessoas e conseqüentemente na prática educativa, principalmente na modalidade EAD, no país e no mundo (KENZI, 2003).

Para Faria e Silva (2010) o professor deve estar atualizado e participando constantemente das inovações, pois é integrante da sociedade e formador de opinião.

Belloni (2009, p.84) agrupa as funções docentes em três grandes grupos:

O primeiro é responsável pela concepção e realização do curso e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula e avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação).

Um dos primeiros passos da formação do professor consiste em tomar consciência destes três grupos e em se preparar para exercer essas funções de maneira colaborativa. Para Vigneron (1997, p.7) a definição de educação:

Um projeto contínuo e inclusivo de desenvolvimento das capacidades físicas, emocionais e intelectuais, baseado em valores culturais e morais, permitindo que o indivíduo se relacione com o universo, se torne uma pessoa e um construtor do saber.

A formação busca preparar os professores para a inovação tecnológica e suas conseqüências pedagógicas. Sabe-se que muitos professores não receberam nenhuma formação para integrar as novas tecnologias da informação e da comunicação no seu trabalho pedagógico e que, em muitos casos, o medo do desconhecido faz rejeitar essas novas possibilidades.

A introdução à docência em EAD nas universidades busca ser algo integrado ao plano de formação permanente destes docentes. Para Vigneron (1997, p. 183):

Para manter uma escola superior na ponta do ensino e da pesquisa, é necessário ter um plano de formação permanente para o conjunto desta instituição. É necessário lutar contra a estagnação e a rotina. A formação permanente surge como o meio mais eficaz e talvez o único de lutar contra o processo burocrático, doença diagnosticada como mortal para toda a sociedade e para o organismo social.

Para Belloni (2009, p.103) a EAD é um processo educativo essencialmente centrado no aluno:

Um primeiro caminho extremamente importante a operacionalizar em qualquer experiência de EAD é a ênfase na interação entre os estudantes e professores e dos estudantes entre eles; e criação de estruturas de apoio pedagógico e didático ao estudante (tutoria, aconselhamento, plantão de respostas a dúvidas, monitoria para o uso de tecnologias etc...). Estas estruturas são especialmente importantes em um país como o Brasil, onde os níveis de cultura geral e de escolaridade são, de modo geral, pouco elevados, e onde a escola não instrumentaliza os jovens para o exercício da auto-aprendizagem.

Desta forma, questionamos até que ponto será que isso se efetiva na prática? Será que os professores do CSTGP estão preparados para trabalhar com EAD?

Na EAD, Belloni (2009) aponta que o uso da tecnologia amplia a possibilidade de interação e quando utilizada de forma contextualizada dentro de um ambiente de aprendizagem que privilegie fundamentos pedagógicos e as formas de aprender, pode se tornar uma das ferramentas para que o aluno desenvolva uma aprendizagem significativa. Mas para isso, não basta somente a postagem de textos e a criação de fóruns nos ambientes virtuais de aprendizagem, é necessário a presença de um educador, de um mediador, alguém que levante questionamentos, provocando discussões, criando situações problematizadoras para que o aprendiz desperte o pensamento crítico e construa seu próprio conhecimento.

Para Demo (1998, p.173), “o professor é condição intrínseca da aprendizagem do aluno” e, para se impor diante dos desafios é absolutamente essencial a competência emocional, ou seja, “embutir na aprendizagem própria e do aluno a necessária estruturação subjetiva, para que daí assume um sujeito histórico não apenas capaz de se impor, mas de se realizar pessoal e socialmente”.

Demo (1998, p.173) traçou um perfil do professor na atualidade. Primeiro, o professor precisa aprender a pesquisar. Segundo, o professor precisa saber elaborar com mão própria, pois, só se muda o que se elabora. A elaboração própria é fundamental porque viabiliza o projeto pedagógico próprio e coletivo, constrói seu próprio material didático e é capaz de introduzir e produzir inovações didáticas. Terceiro, o professor precisa saber teorizar sua prática. Quarto, o professor carece de atualização permanente. Quinto, o professor precisa saber produzir e usar instrumentação eletrônica a serviço da educação. Sexto, o professor precisa avançar na questão da interdisciplinaridade do conhecimento e o sétimo, o professor precisa rever sua teoria e prática da avaliação.

Conforme expõe Moran (1998, p.4):

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie e trabalhe com múltiplas visões, tentando relativizar nosso conhecimento, mostrando que estamos construindo algo que é provisório. A tecnologia sozinha não garante a comunicação de duas vias, a participação real. O importante é mudar o modelo de educação porque aí, sim, as tecnologias podem servir-nos como apoio para um maior intercâmbio, trocas pessoais, em situações presenciais ou virtuais... A tecnologia é um grande apoio de um projeto pedagógico que foca a aprendizagem ligada à vida.

No tocante ao professor *on-line*, salienta-se que este profissional desempenha um papel importante dentro da modalidade de educação a distância e por isso ressalta-se a importância da formação continuada desse profissional, em todos os aspectos, principalmente no que diz respeito ao domínio do conhecimento pedagógico, como por exemplo, dos fundamentos pedagógicos em EAD, da legislação educacional referente à modalidade, das concepções pedagógicas sócio-interacionistas e construtivistas.

Para Ferreira e Lobo (2010) a educação a distância como uma modalidade da educação possui peculiaridades não somente por conta dos seus diferentes formatos ou modelos, mas, sobretudo pela necessidade de um acompanhamento significativo de seus sujeitos, em especial os professores e professores-tutores.

Neste contexto, Carvalho (2007) afirma que nos cursos de Educação a Distância os professores assumem papéis diferenciados, que incluem desde a gestão administrativa destes projetos até a atuação como professor virtual, por meio de videoconferências. Para isto, é importante contar com uma equipe multidisciplinar.

O professor responsável por um determinado conteúdo precisa ser um usuário pleno das tecnologias para ser capaz de propor formas de interação do seu conteúdo por outras mídias.

Conforme explana Kenski (2003, p.75):

Nessa perspectiva não resta apenas ao sujeito adquirir conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender.

Para Carvalho (2007) um professor que esteja restrito ao entendimento de que a aula só acontece em uma sala tradicional, não conseguirá transpor os conteúdos de sua disciplina para a metodologia a distância com eficácia. Faz-se necessário mais do que apenas o domínio tecnológico, é preciso uma mudança de atitude frente ao novo.

Segundo Belloni (2009), algumas capacidades, tais como orientar a aprendizagem, motivar o aluno, conhecer as ferramentas tecnológicas, ser aberto a críticas, entre outras, são essenciais ao bom desempenho de um professor em

Educação a Distância. É fundamental que o professor adquira ou desenvolva habilidades de relacionamento interpessoal que valorize um processo de formação flexível, com abertura para o diálogo e negociação constantes durante a aprendizagem.

Conforme Carvalho (2007), o professor na educação a distância acompanha e operacionaliza a disciplina durante o período em que ela está acontecendo. Além disso, ele pode ser ou não o autor do material utilizado pelo aluno. É responsável pela elaboração das provas e das atividades e orienta os tutores nos objetivos e entraves do conteúdo.

Destaca-se ainda que o contato do professor/aluno é realizado através dos *chats* e dos encontros presenciais agendados para a disciplina, embora esta atuação possa variar em cada Universidade. Entende-se que o objetivo deste professor é superar as dificuldades dos alunos com o conteúdo específico, buscando alternativas para facilitar o processo de aprendizagem, pensando em momentos presenciais e no formato adequado do conteúdo para ser usado virtualmente. O papel desse professor é estabelecer uma ponte entre a aprendizagem realizada presencialmente a partir do contato com o tutor e a aprendizagem realizada através das diferentes mídias propostas (vídeo, ambiente virtual, material impresso, etc.). (CARVALHO, 2007)

De acordo com a autora supracitada, na maioria dos programas de Educação a Distância o professor é oriundo do ensino presencial da universidade e apresenta pouca ou nenhuma experiência na modalidade a distância. Ao participar de um curso desta natureza, ele terá que desenvolver habilidades não apenas com as ferramentas tecnológicas, mas compreender quem é o aluno de um curso a distância e qual a melhor forma de contribuir para promover a aprendizagem.

Carvalho (2007) esclarece que o professor que atua como gestor em educação a distância busca transpor todo o material desenvolvido para a linguagem em Educação a Distância, orientando os tutores e professores formadores no processo de aprendizagem, gerenciando pedagogicamente o ambiente virtual e todas as ferramentas tecnológicas utilizadas no curso. Cabe ao gestor em Educação a Distância unificar a linguagem em EAD do curso, considerando o projeto político-pedagógico, o público alvo e os recursos humanos disponíveis. O professor atua diretamente com os alunos, professores formadores, tutores e técnicos, observando

os obstáculos no processo de aprendizagem, propondo novas estratégias e realizando avaliações constantes durante o processo.

Carvalho (2007) esclarece que é interessante observar que todos os professores utilizarão as mídias propostas e, portanto, precisam ter domínio das ferramentas e conhecer em profundidade todas as possibilidades existentes para elaborar estratégias para um aproveitamento eficaz dos alunos. A melhor ferramenta tecnológica não surtirá o efeito esperado se os alunos não se sentirem confortáveis e perceberem sua importância. Do mesmo modo que um professor que não compreende as mudanças na aquisição do conhecimento provocadas pelas tecnologias, não conseguirá apropriar-se dos benefícios proporcionados.

Para Belloni (2009, p. 54), “a educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes”. E essa mediação na EAD ocorre com a combinação de suportes técnicos de comunicação, separados pelo tempo e pelo espaço, uma vez que professor e aluno interagem por meio das “facilidades tecnológicas” disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, o que colabora para o processo de aprendizagem acontecer de modo planejado e embasado.

Nesse sentido, as novas tecnologias também modificam as práticas educacionais, que tendem a requerer reestruturação das metodologias até então utilizadas, já que elas agora se dão por meio das ferramentas de comunicação (assíncrona e síncrona), a fim de que seja promovida a interação entre os envolvidos no processo. É por meio de tais ferramentas que o professor complementa as explicações iniciadas em cada aula, mediando ações que conduzem o aluno a refletir, levantar problemáticas, em um espaço propício às ações críticas.

2.2 OS CONCEITOS DE TAREFA E A ATIVIDADE NO QUADRO TEÓRICO DA ERGONOMIA COGNITIVA

Para conceituar tarefa e atividade, faz-se necessário compreender o quadro teórico da ergonomia cognitiva. Diferentes disciplinas tais como a Psicologia, a Educação e a Informática, têm pesquisado o impacto das TIC na educação e principalmente na Educação a Distância.

A Ergonomia pode contribuir nesse processo uma vez que é uma área de conhecimento que busca compreender, a partir da análise de situações reais de trabalho, como se dá a relação entre o indivíduo (com suas necessidades e características) e o sistema de trabalho. Abrahão (1993) explica que o foco da Ergonomia é o sujeito e que ela parte de um corpo interdisciplinar de conhecimentos. Atualmente, ressalta-se a escassez de estudos que relacionam a Ergonomia à EAD. Essa realidade evidencia a relevância em se produzir conhecimentos específicos sobre essa área, principalmente no que trata das atividades dos professores nesta modalidade de ensino, sob a perspectiva da Ergonomia Cognitiva.

Neste contexto, alguns autores discutem o conceito da Ergonomia, dentre eles podemos citar: Abrahão (1993); Canãs; Waerns (2001); Borges (2010); Falzon (2007); Leplat e Hoc (1992); Hollnagel (1997); De Montmollin (1995) e Vidal (2001). A primeira definição de Ergonomia foi feita em 1857 no apogeu do movimento industrialista europeu. Para Vidal (2001, p.7) esta definição foi feita por um cientista polonês, *Wojciech Jarstembowsky* que buscou articular os radicais gregos ergon (trabalho) e nomos (normas, leis), que formalmente só veio a se estabelecer por volta da década de 50.

Numa perspectiva típica da época, de se entender a Ergonomia como uma ciência natural, *Jastrzebowski* escreveu um artigo intitulado “Ensaio de ergonomia, ou ciência do trabalho, baseada nas leis objetivas da ciência sobre a natureza”. (VIDAL, 2001, p.8).

A partir de que *Wojciech Jastrzebowski* da Polônia (1857) definiu ergonomia juntando dois termos gregos ergon= trabalho e nomos= leis naturais, os pesquisadores tem procurado estabelecer as leis fundamentais baseadas nas quais esta disciplina em desenvolvimento pode ser classificada como uma ciência. O conceito de *Jastrzebowski* para esta proposta trata da maneira de mobilizar quatro aspectos da natureza anímica, quais seriam a natureza físico-motora, a natureza estético-sensorial, a natureza mental-intelectual e a natureza espiritual-moral. Esta ciência do trabalho, portanto significava a ciência do esforço, jogo, pensamento e devoção. Uma das idéias básicas de *Jastrzebowski* é a proposição chave de que estes atributos humanos deflacionam-se e declinam devido a seu uso excessivo ou insuficiente.

A Ergonomia como campo de conhecimento, tem a sua origem na Segunda Guerra Mundial, primeiramente com a finalidade de aperfeiçoar os equipamentos

bélicos na Inglaterra, e depois tendo como campo de aplicação o cenário de reconstrução europeu no pós-guerra (VIDAL, 2001).

Observa-se na História da Ergonomia, que a virada do século XIX para o século XX, caracterizou-se pela passagem dos fisiologistas aos engenheiros como os principais agentes ergonômicos. Já no início do século XX, a proposta de Taylor não se limitava a um novo projeto organizacional (VIDAL, 2001). Seu estudo sobre as pás de capacidade maior para o manuseio do carvão, material mais leve, e de menor capacidade para o minério, material mais pesado é, sem sombra de dúvida, um dos primeiros trabalhos empíricos de Ergonomia publicados.

Os fisiologistas do final do século XIX já haviam desenvolvido uma série de métodos, técnicas e equipamentos que permitiam, finalmente, mensurar efetivamente o desempenho físico do ser humano: o esfigmógrafo, o cardiógrafo, o pneumógrafo (Marey), ao mesmo tempo em que se aprofundava o estudo teórico acerca do desgaste fisiológico e da energética muscular.

Destaca-se o trabalho de J. Amar, um verdadeiro clássico sobre a fisiologia experimental do trabalho. Suas formulações constituem-se no primeiro dos paradigmas da ergonomia: o homem como transformador de energia, o motor humano, como o próprio autor denomina.

Conforme Vidal (2001), esta interpretação se consolida a partir de 1915 quando, na Inglaterra, foi formado um comitê destinado a estudar a saúde dos trabalhadores empregados na indústria de guerra, uma espécie de assistência técnica ao fator humano na indústria.

Esse comitê, formado por médicos, fisiologistas e engenheiros estudou na época, uma ampla variedade de questões de inadaptação entre trabalho e trabalhadores envolvidos nessa produção. Estes resultados se mantiveram nos tempos (breves) de paz entre as duas grandes guerras.

Conforme Vidal (2001, p.8) a ergonomia clássica se forma imediatamente após a segunda guerra enquanto uma disciplina estruturada a partir da atividade dos grupos citados. A definição de ergonomia adotada por estes autores foi:

Ergonomia é o estudo do relacionamento entre o homem e seu trabalho, equipamento e ambiente, e particularmente a aplicação dos conhecimentos de anatomia, fisiologia, e psicologia na solução dos problemas surgidos desse relacionamento.

Na II Guerra Mundial, a falta de compatibilidade entre o projeto das máquinas e dispositivos e os aspectos mecânico-fisiológicos do ser humano se agravou com o aperfeiçoamento técnico dos motores. (VIDAL, 2001). Os aviões, por exemplo, passaram a voar mais alto e mais rápido. Os pilotos, porém, sofriam da falta de oxigênio nas grandes altitudes, perda de consciência nas rápidas variações de altitude exigidas pelas manobras aéreas, e vários outros "defeitos" no subsistema fisiológico. Os projetistas não consideraram o funcionamento do organismo em diversas altitudes e submetidos a acelerações importantes. Como consequência, muitos aviões se perderam. A perda do material bélico era importante, vultosa e por si só justificaria esforços. No entanto, dado que o treinamento de um piloto levava dois a quatro anos, a perda de um piloto treinado se constituía em perda irreversível na duração da guerra (VIDAL, 2001).

Nessas novas circunstâncias foram formados, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, novos grupos interdisciplinares, agora com a participação de psicólogos somados aos engenheiros e médicos. Os objetivos eram os de elevar a eficácia combativa, a segurança e o conforto dos soldados, marinheiros e aviadores. Os trabalhos desses grupos foram voltados para adaptação de veículos militares, aviões e demais equipamentos militares às características físicas e psicofisiológicas dos soldados, sobretudo em situações de emergência e de pânico.

No período do pós-guerra surgiu uma outra vertente da ergonomia, ensejada pelas necessidades da reconstrução do parque industrial europeu dizimado. No bojo de um amplo pacto social, o projeto de reconstrução abria uma janela para o estudo de condições de trabalho, tendo como emblema a fábrica de automóveis Renault que, dadas suas características peculiares, tornar-se-ia um modelo da nova política industrial francesa

A década de 1970 marca a passagem definitiva da análise situada para o campo da ação com uma crescente integração da ergonomia na prática industrial, para o que, foi decisivo o mesmo ambiente que engendra o movimento pela gestão da qualidade.

Surge em especial na Europa um conceito novo, a intervenção ergonômica, hoje expressão corrente nos EUA, Japão, França, Alemanha, Canadá, Suécia e Brasil, apenas para citar os países onde existe um maior avanço da ergonomia. As mudanças de paradigmas econômicos, no limiar dos anos 1980, ampliaram este

quadro fazendo brotar duas novas considerações que dão à ergonomia seu formato atual da ação ergonômica. (ABERGO, 2000)

Para Abergo (2000) a ergonomia se classifica como: ergonomia física, cognitiva e organizacional. Cabe salientar que esta classificação tem apenas finalidades didáticas para compreensão de conceitos. Uma realidade de trabalho é um sistema complexo onde cada um dos aspectos intervém a seu modo, porém de forma interdependente ou sistêmica.

Nota-se que diferentes disciplinas têm pesquisado a Ergonomia tais como a Psicologia, a Educação e a Informática. Para Abrahão (1993) a Ergonomia pode contribuir, a partir da análise das situações reais, como se dá a relação entre o indivíduo com suas necessidades.

O objeto da Ergonomia é o trabalho que, segundo Hollnagel (1997), pode ser entendido como qualquer atividade física e cognitiva voltada para a produção ou realização de algo. Essa definição associa à Ergonomia um caráter essencialmente aplicado: ela nasce para responder a uma demanda específica e evolui conforme evoluem as situações e a atividade humana no trabalho.

Conforme Abrahão (1993), a Ergonomia possui dois objetivos principais: o primeiro é produzir conhecimentos que possibilitam a compreensão do trabalho, seus elementos e suas relações. O segundo é que para ela não se limita à produção: é preciso também transformar o trabalho, otimizando-o, por meio da aplicação dos conhecimentos produzidos. Essa transformação tem como eixos essenciais a segurança dos homens e dos equipamentos, a eficiência do processo produtivo e o bem-estar dos trabalhadores.

Conforme a autora, duas grandes abordagens se desenvolveram no campo da Ergonomia: uma, de origem anglo-saxônica, que tem como objetivo melhorar as condições de trabalho por meio da utilização dos conhecimentos produzidos por diversas áreas científicas. A segunda, de matriz francófônica que busca estudar a situação de trabalho com a finalidade de aprimorá-la.

A abordagem francófônica tem como uma de suas características principais a interdisciplinaridade, fazendo uso do conhecimento produzido em diversas áreas do saber. Essa interdisciplinaridade permite não somente a articulação entre áreas distintas mas também uma evolução de cada uma delas (ABRAHÃO, 1993)

A abordagem metodológica da Ergonomia tem como pressuposto a análise da atividade real dos trabalhadores como principal ferramenta, norteando a ação ergonômica e delimitando os instrumentos e procedimentos mais adequados.

O conceito de variabilidade é central para a Ergonomia. De acordo com Abrahão (1993), nem os indivíduos nem as situações de trabalho se apresentam sempre de forma constante. Os trabalhadores possuem características que os diferenciam entre si, como aspectos demográficos (gênero, idade e classe social, por exemplo), experiência, formação e estratégias utilizadas, que constituem a variabilidade interindividual.

Desta forma, o indivíduo não se comporta sempre da mesma maneira, mesmo em situações semelhantes, devido a aspectos fisiológicos, como os processos metabólicos, doenças e outras variáveis; cognitivos, como o aprendizado; e o afetivo, como as alterações de humor. Existe então uma variabilidade intra-individual (SARMET, 2003).

Conforme Ferreira (2000), Guérin e Cols (2001), De Montmollin (1990), na ergonomia, o trabalho deve ser entendido e estudado pela análise da dicotomia entre o prescrito (tarefa) e o real (atividade), uma vez que o prescrito não é o bastante para a compreensão da situação de trabalho. Com base nessa premissa a Ergonomia tem avançado seus conhecimentos sobre a natureza cognitiva da atividade humana.

No tocante a ergonomia cognitiva, observa-se que com a evolução e a inserção de novas tecnologias em diversos campos do trabalho, em especial na educação, torna-se importante compreender qual a influência da ergonomia cognitiva no fazer dos indivíduos a elas submetidos. Assim, parte-se do pressuposto que cada novo artefato altera a natureza da tarefa a ser realizada e exige dos usuários competências diferenciadas (VIDAL, 2001)

Sabe-se que os sistemas informatizados de apoio à EAD, pela via da Ergonomia, buscam apreender as condições em que se dá a interação entre o indivíduo e esses artefatos de trabalho, as estratégias utilizadas na navegação e na resolução de possíveis problemas.

A Ergonomia Cognitiva (EC) é solicitada a contribuir com um referencial teórico e metodológico para analisar como, de acordo com Hollnagel (1997), o trabalho afeta a cognição humana e, ao mesmo tempo, é afetado por ela.

De acordo com Weill-Fassin (1990), o objetivo da análise dos aspectos cognitivos é compreender como os indivíduos regulam a situação de trabalho, buscando solucionar os problemas decorrentes da discrepância entre o que é prescrito e o que realmente ocorre no desenvolvimento do seu trabalho. Conforme Weill-Fassin (1990) os aspectos cognitivos não são estáveis, eles se adaptam ao que deve ser realizado, nas condições existentes.

Para Cañas; Waerns (2001) a Ergonomia Cognitiva pode ser entendida como uma disciplina que estuda os aspectos cognitivos e de conduta na inter-relação entre o homem e os elementos do trabalho, mediada pela utilização de artefatos. A Ergonomia Cognitiva não tem como meta elaborar teorias gerais sobre a cognição humana, Hollnagel (1997), o seu papel é compatibilizar as soluções tecnológicas às características e necessidades dos usuários. Neste sentido, ela busca entender a cognição de forma situada e finalística, ou seja, dentro de um contexto específico de ação e voltada para alcançar um objetivo.

Cada vez mais, solicita-se ao trabalhador atividades intelectuais, onde predominavam os aspectos físicos, demandam-se principalmente os processos cognitivos, como a monitoração, a interpretação e o tratamento de informações, e a resolução de problemas. A Ergonomia Cognitiva busca compreender como o indivíduo gerencia a situação de trabalho e as informações que recebe. É relevante destacar que qualquer tentativa neste sentido deve levar em conta a limitação fisiológica do sistema cognitivo humano. Assim, os processos de aquisição, processamento e recuperação de informações devem primar pela economia, eliminando ao máximo, informações repetidas ou desnecessárias. (STERNBERG, 2000).

Diferentes conceitos são utilizados para tentar explicar como o sujeito procede esta gestão. Um deles é o de competências. Entender as competências do operador é fundamental para que a EC possa sugerir alterações na organização do trabalho e até mesmo na concepção de interfaces informatizadas mais adaptadas.

De Montmollin (1990) compreende as competências como sendo a articulação de conhecimentos (declarativos e procedimentais), representações, tipos de raciocínios e estratégias cognitivas que o sujeito constrói e modifica no decorrer de sua atividade. Ela é, na opinião do autor, uma estrutura que permite dar significado e propiciar a ação humana no contexto de trabalho. Assim, só é coerente

falar de competências quando relacionadas a uma tarefa a ser cumprida. (DE MONTMOLLIN, tradução livre, 1990)

De Montmollin (1995) afirma que a competência é inerente a todos os indivíduos. Leplat (1991) aponta como características principais do conceito de competências: a) o aspecto finalístico, pois são construídas e desenvolvidas com o objetivo de executar uma tarefa específica; b) são aprendidas no decorrer da atividade; c) são organizadas de forma a se atingir o objetivo; d) por último, são noções abstratas e hipotéticas, uma vez que só pode ser observado o resultado de sua utilização. É por meio dessas competências que os trabalhadores são capazes de realizar suas tarefas, e principalmente de antecipar os possíveis erros e disfuncionamentos e de aprimorar o seu procedimento de trabalho.

Portanto, a Ergonomia compreende que a relação entre o homem e seu trabalho se dá em três dimensões de análise – física, cognitiva e psíquica. A Ergonomia Cognitiva – EC – pode ser entendida como uma disciplina que estuda os aspectos cognitivos e de conduta na inter-relação entre o homem e os elementos do trabalho, mediada pela utilização de artefatos (CAÑAS; WAERNS, 2001).

De Montmollin (1990) compreende que um dos conceitos importantes no estudo da Ergonomia Cognitiva é o das competências. As competências como sendo a articulação entre conhecimentos (declarativos e procedimentais), representações, tipos de raciocínios e estratégias cognitivas que o sujeito constrói e modifica no decorrer de sua atividade. A competência é inerente a todos os indivíduos e não está necessariamente, na opinião do autor, associada a uma noção de excelência no desempenho.

Por sua vez, as competências se constroem e se desenvolvem em função das experiências do indivíduo em executar uma tarefa específica. (LEPLAT, tradução livre, 1991). É por meio dessas competências que os sujeitos são capazes de realizar suas tarefas, e principalmente antecipar os possíveis erros e aprimorar seus procedimentos de trabalho. Pode-se dizer, assim, que as competências refletem como o indivíduo utiliza seus recursos cognitivos (conhecimentos, experiências, estratégias) ao solucionar uma situação-problema em seu contexto. Assim, questiona-se como é possível definir as atividades docentes dos professores na modalidade a distância? Quais seriam então as tarefas prescritas a eles?

Com base no quadro teórico da ergonomia cognitiva, especificamente em Borges (2010); Falzon (2007); Leplat e Hoc (1992); De Montmollin (1995), busca-se

compreender as relações complexas e dinâmicas que se formam entre os sujeitos (professores), tarefa a ser realizada e a atividade (síntese dos processos cognitivos, intelectuais, físicos e comportamentais).

Para Falzon (2007, p.9) “a tarefa é o que se deve fazer o que é prescrito pela organização.” Conforme De Montmollin (1995, p.20) “uma tarefa é definida como sendo um objetivo a alcançar, inserido em um determinado ambiente, através de ações ou de operações”

Para Borges (2010, p. 4), as tarefas são definidas pelos dirigentes, mas também pelos próprios professores, em termos de objetivos pessoais, profissionais, afetivos de cada um. Neste sentido, a noção de tarefa abrange além das prescrições, consignas e instruções, também os aspectos e condições fornecidas pelo ambiente de trabalho em questão: condições materiais (dispositivo tecnológico, por exemplo) e humanas (dispositivo pedagógico e institucional).

No que se refere à atividade “é o que é feito, o que o sujeito mobiliza para efetuar a tarefa.” (FALZON, 2007, p.9). A tarefa prescrita se define por um objetivo e pelas condições de sua realização. A atividade é finalizada pelo objetivo que o sujeito fixa para si, a partir do objetivo da tarefa. A atividade não se reduz ao comportamento. A atividade inclui o observável e o inobservável: a atividade intelectual ou mental. A atividade gera o comportamento.

Desta forma, entende-se que atividade é o conjunto dos processos que o sujeito aciona para realizar a Tarefa. Compreende-se que tais processos correspondem tanto às condições físicas, comportamentais, como os processos intelectuais e cognitivos.

Para Leplat e Hoc (1992, p.50), tarefa e atividade são duas noções interdependentes, que se complementam:

Tarefa indica aquilo que está para ser feito. A noção de tarefa traz com ela a idéia de prescrição, senão de obrigação. A noção de atividade é relativa ao que é acionado pelo sujeito para a execução dessas prescrições, para a realização dessas obrigações.

Para Vygotsky (2006, p.8) a atividade é também o conjunto dos discursos sobre a ação. Desta forma, as interações com os outros são uma dimensão da ação, não só no sentido em que são os instrumentos da ação (como nas comunicações

funcionais), mas no sentido em que a fala desempenha um papel na resolução dos problemas encontrados.

Neste sentido, Borges (2010, p.5) explica que a atividade compreende o conjunto de operações físicas e dos processos mentais que o professor mobiliza para realizar os objetivos almejados por ele (nem sempre idênticos àqueles prescritos pela instituição), dentro das condições e limitações determinadas pelo contexto de trabalho. Assim, esses processos dependem das interpretações que estes sujeitos realizam das prescrições dadas, segundo suas concepções, representações, formações, objetivos e competências pessoais e coletivas.

Entende-se que dentro de uma situação real de trabalho, a Tarefa Prescrita nem sempre coincide com a Tarefa Realizada pelo sujeito, ou melhor, com a Atividade. Conforme expõe Borges (2010, p.5):

Analisar as atividades dos professores dentro de um dispositivo de formação à distância, que tem o computador e a Internet como mídias principais significa verificar a distância existente entre o que lhes é prescrito e o que eles efetivamente realizam, entre os objetivos, condições, limitações determinadas pelo dispositivo e os usos reais dos instrumentos tecnológicos disponíveis.

Além disso, Falzon (2007, p.9) leva a distinguir a tarefa explicitada (tarefa oficialmente prescrita) e a tarefa esperada (tarefa que é preciso realmente executar). A tarefa prescrita é o que se espera implícita ou explicitamente do operador. Portanto, reúne a tarefa explicitada e a tarefa esperada.

Já a tarefa efetiva, constitui-se pelos objetivos e restrições que o sujeito coloca para si mesmo. É resultado de uma aprendizagem. A tarefa compreendida é o que o operador pensa que se pediu a ele para fazer.

Conforme expõe Falzon (2007, p.10):

A tarefa compreendida depende, sobretudo, da apresentação das instruções, de sua inteligibilidade, e o que há de implícito. A distância entre o prescrito e o compreendido pode também resultar de uma suposição inexata do operador (quando os documentos prescritos se baseiam na hipótese de conhecimentos não dominados pelo operador).

A tarefa apropriada é a tarefa definida pelo operador, a partir da tarefa compreendida. É ao mesmo tempo a de que ele apropriou e a que ele julga mais apropriada que a tarefa compreendida, a partir de suas próprias prioridades, seu sistema de valores.

Nesta pesquisa, as tarefas prescritas foram analisadas por meio dos documentos apresentados pelo IF-SC. Foram analisados três documentos: o Anexo 1 da Resolução CD/FNDE Nº26, de 5 junho de 2009, o Formulário de Cadastramento dos Bolsistas UAB e o Projeto Pedagógico do CSTGP. As atividades efetivamente realizadas pelos professores foram identificadas por meio de entrevistas semi-estruturadas. Os resultados da análise destes dados são apresentados no capítulo 4 desta dissertação.

Torna-se importante a partir deste momento compreender a atividade docente e como se dá este processo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo se apresenta a descrição da metodologia utilizada para realização do trabalho. Primeiramente realizamos a caracterização da pesquisa, tendo em vista o problema de investigação, os objetivos e os procedimentos metodológicos escolhidos. Em seguida, estão descritas as técnicas para coleta e análise dos dados. Foram aplicados questionários com o intuito de conhecer o perfil dos professores do CSTGP. A sua análise foi feita de acordo com os blocos de perguntas que compõem o instrumento da pesquisa, com o intuito de se caracterizar os participantes e o perfil de sua principal ocupação. Do universo de 20 professores que compõem o quadro do curso, 17 responderam ao questionário, o que corresponde a uma amostra de 85%. Foram também realizadas entrevistas (semi-estruturadas) com seis professores escolhidos a partir do perfil identificado nos questionários.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Considerando o problema de pesquisa e igualmente os objetivos que estão sendo propostos para o seu desenvolvimento, a sua natureza é preponderantemente qualitativa, conforme Minayo (1996), Chizzotti (1996), Moreira (2000), assim como o estudo de caso, Gil (2002), Fachin (2001), Carmo (2003), Yin (2010) com a realização de entrevistas (semi-estruturadas), Rosa (2008); e análise de conteúdo, Bardin (2009).

Conforme expõe Gil (2002, p.142):

Estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências sociais aplicadas. Consiste no estudo profundo com poucos objetivos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Os relatórios referentes a estudos constituídos de um único caso tradicionalmente foram elaborados envolvendo partes destinadas à apresentação do problema, à metodologia empregada, aos resultados obtidos e às conclusões. É uma forma de demonstrar que o estudo de caso constitui, portanto num procedimento científico.

O estudo de caso, de acordo com Yin (1981), é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto.

Conforme Yin (2010, p.61):

O estudo de caso como uma estratégia de pesquisa pode ser utilizado de modo exploratório (visando levantar questões e hipóteses para futuros estudos, por meio de dados quantitativos), descritivo (buscando associações entre variáveis, normalmente com evidência de caráter qualitativo) e, mesmo, explanatório. Um estudo de caso explanatório consiste em: (a) uma tradução precisa dos fatos do caso; (b) a consideração de explicações alternativas destes fatos; e (c) uma conclusão baseada naquela explicação que parece ser a mais congruente com os fatos.

Nesse sentido, compactua-se com Pedro Demo (1990, p.45), para quem:

As metodologias ditas qualitativas não podem supor dicotomias entre métodos quantitativos como se fossem antípodas, pois ambos são necessários para analisar uma realidade que é sempre, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. Assim, o reino da pura quantidade ou da pura qualidade é ficção conceitual.

O universo desta pesquisa caracteriza-se pela riqueza de fatos sociais que envolvem um grande número de relações, significados, processos, valores e atitudes muito complexos para serem definidos em variáveis numéricas e que se requerem toda a contextualização, que o estudo através da pesquisa qualitativa pode fornecer.

Assim, temos como proposta de desenvolvimento desta pesquisa por meio do método qualitativo de acordo com os termos definidos por Minayo (1996, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa, assim definida por Chizzotti (1996, p.79), apresenta-se como parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, como um vínculo indiscutível entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Fachin (2001, p. 42) aponta que o estudo de caso é um método caracterizado por ser um estudo intensivo. É levada em consideração principalmente a compreensão, como um todo, do assunto investigado. Para Fachin (2001, p. 42) as principais características que auxiliam no método “estudo de caso” são: características que são comuns a todos os casos no grupo como um todo; características que não são comuns a todos os casos, porém não são comuns em certos subgrupos; e características que são únicas de determinado caso.

Alguns estudos de caso, além de serem importantes para detectar novas relações, podem ser auxiliados pela formulação de hipóteses e com o apoio da estatística e, ainda como auxiliares, podem ser usados os formulários ou a entrevista e, em casos excepcionais, o questionário como instrumento de pesquisa (FACHIN, 2001, p. 44).

O estudo de caso tem como principal função a explicação sistemática dos fatos que ocorrem no contexto social e geralmente se relacionam com uma multiplicidade de variáveis. Assim, quando ocorrem desta maneira, os dados devem ser representados sob a forma de tabelas, quadros, gráficos estatísticos e por meio de uma análise descritiva que os caracterizam.

Foi realizada uma revisão teórica sobre o tema, que se caracterizou pela procura, levantamento de bibliografia necessária já publicada sobre o tema em estudo, tais como livros, periódicos, publicações científicas, sites da internet (CARMO, 2003, p. 19). Foram analisados conceitos como atividade docente, tarefa e atividade no quadro teórico da ergonomia cognitiva.

A mesma autora aponta que a pesquisa documental refere-se à seleção e análise de documentos formais pertencentes a órgãos e instituições.

Tal procedimento torna-se de fundamental importância para que possam ser encontrados os pressupostos teóricos que servem de fundamentação à pesquisa e proporcionem num segundo momento, a análise dos dados obtidos.

No entanto, para o presente trabalho a metodologia utilizada direciona-se na pesquisa de caráter empírico (teórico - prático), uma vez que se baseia no estudo de uma realidade no curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.

A leitura de livros e periódicos científicos, compreendidos em universos teóricos desenvolvidos nos campos de trabalho acerca das ciências políticas, ciências sociais e literatura educacional também permearão esta pesquisa. Estudos no campo qualitativo permearão o presente trabalho.

Segundo Moreira (2000, p. 1):

Os estudos de campo qualitativos não tem um significado preciso em quaisquer das áreas onde sejam utilizados. Para alguns, todos os estudos de campo são necessariamente qualitativos e, mais ainda, como já comentado, identificam-se com a observação participante.

Entende-se que a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise. Dentro de tal conceito amplo, os dados qualitativos incluem também informações não expressas em palavras, tais como pinturas, fotografias, desenhos, filmes, vídeo tapes e até mesmo trilhas sonoras (MOREIRA, 2000).

Inicialmente foram aplicados questionários junto aos professores do Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública do IFSC (Apêndice A) com o intuito de conhecer o perfil destes profissionais, em termos de idade, formação e tempo de experiência como docente. Eles foram aplicados entre os dias 1 e 15 de agosto de 2011 e foram distribuídos e recebidos por meio de mensagens eletrônicas (e-mail). Todos os professores do curso foram convidados a responder. Nestes questionários haviam questões fechadas e abertas, com prevalência das primeiras. Do universo de 20 professores pesquisadores que compõem o quadro do curso, 17 responderam ao questionário, o que corresponde a uma amostra de 85%.

A partir destes questionários foram escolhidos seis professores, de maneira aleatória, sendo em número de dois para cada uma das três faixas de tempo de experiência como docente na modalidade a distância.

Sabe-se que os principais tipos de entrevistas qualitativas na educação são classificadas conforme o nível de estruturação e roteiro de questões utilizadas. Podem ser: estruturada, semi-estruturada e livre. (ROSA, 2008). Nesta pesquisa optamos pela realização de entrevistas do tipo qualitativas semi-estruturadas (Apêndice C) foram aplicadas nos meses de agosto e setembro de 2011. Elaboramos um roteiro de perguntas e elas foram gravadas, transcritas e analisadas posteriormente conforme o cronograma da pesquisa.

Nesta pesquisa acompanhou-se Rosa (2008, p.31) quando afirma que as entrevistas semi-estruturadas, as questões deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. Tal procedimento justifica-se em função de permitir um questionamento mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Para tanto, elaborou-se um roteiro de

tópicos selecionados. As questões tem uma formulação flexível permitindo que a seqüência e os detalhes ficassem por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica do processo.

Posteriormente, realizamos a análise dos dados coletados por meio do método de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2009). Para esta autora a análise de conteúdo pode ser conceituada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, marcada por uma grande diversidade de formas e é adaptável a um campo de aplicação muito vasto, ou seja, o campo das comunicações.

De acordo com Bardin (2009, p. 18), a análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo teve como objetivo organizar o material, escolher os documentos a serem analisados, formular questões norteadoras, elaborar indicadores que fundamentassem a interpretação final. No caso de entrevistas, elas foram transcritas e a sua reunião constituiu o CORPUS da pesquisa. Para tanto, seguiu às regras de: exaustividade (esgotar a totalidade da comunicação), representatividade (a amostra foi representativa o universo); homogeneidade (os dados referiam-se ao mesmo tema, foram obtidos por técnicas iguais e com indivíduos semelhantes), pertinência (os documentos analisados foram adaptados ao conteúdo e objetivo da pesquisa), e exclusividade (um elemento não foi classificado em mais de uma categoria).

A análise de conteúdo possibilitou uma leitura profunda das comunicações, indo além da leitura aparente. Freud já nos apontava o papel da linguagem oculta e Vygotsky (2000, p.14) para outra base epistemológica:

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano.

Mais uma vez nos apoiamos em Bardin (2009, p.18) ao afirmar que os temas que se repetem com muita freqüência foram considerados como indicadores e

recortados do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados.

Por fim, na interpretação dos dados, voltou-se atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que deu sentido à interpretação. As interpretações que levam às inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, ou seja, o que as afirmações aparentemente superficiais efetivamente querem dizer.

Desta forma, partir das verbalizações dos seis (6) professores entrevistados, identificou-se quatro (4) categoriais fundamentais: a primeira intitulada a “precarização do trabalho docente” ; a segunda categoria: “interação do professor e o aluno”; a terceira categoria: “formação docente para EAD”; e a quarta categoria: “atividades docentes”. Cabe salientar que estas categorias foram identificadas de acordo com a análise de conteúdo conforme Bardin (2009).

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são os professores que atuam no CSTGP do IF-SC, na modalidade a distância. Estes profissionais possuem em seu perfil características que serão enriquecedoras para o desenvolvimento e as articulações do objeto da pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

O questionário foi um dos instrumentos de pesquisa para a coleta de dados, cuja aplicação permitiu identificar o “perfil dos professores do CSTGP do IF-SC”. Ele apresenta quinze (15) questões com opções de respostas fechadas, que compõe a parte quantitativa da pesquisa, e duas (2) questões com opções de respostas abertas, que apontou dados qualitativos (APENDICE A). Vale ressaltar que os questionários foram aplicados entre os dias 1 e 15 de agosto de 2011, sendo distribuídos e recebidos por meio de mensagens eletrônicas (e-mail), em formato Word protegido por senha para não ser alterado e com espaços para as respostas.

Todos os 20 (vinte) professores do curso foram convidados a responder o questionário, porém apenas 17 professores o responderam. Assim, nossa amostra corresponde a 85% do universo, o que nos garante uma amostra bastante significativa.

Outro instrumento utilizado nesta investigação foi a realização de entrevistas semi-estruturadas, elaboradas a partir de um roteiro prévio de perguntas. As entrevistas foram realizadas entre os dias 22 de agosto e 12 de setembro de 2011. Foram escolhidos 6 (seis) professores do CSTGP, conforme o perfil apresentado nos questionários, principalmente no que tange a questão que abordava a experiência docente no IF-SC e na modalidade a distância.

3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IF-SC

Para apresentarmos a instituição ofertante (IF-SC) do Curso Superior de Tecnologia da Gestão Pública (CSTGP), será abordado sucintamente a modalidade EAD e também a parceira nesta modalidade de ensino: Universidade Aberta do Brasil (UAB) servindo de pano de fundo para discussão sobre o respectivo curso.

Conforme Schlünzen et.al (2009) a história da EAD não surgiu com a era tecnológica, mas foi a partir dela a EAD foi reconhecida como uma forma de educação promissora. Potencializada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), essa modalidade de educação bem definida por MORAN (1994, p.10) como “um processo de ensino e aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacialmente e/ou temporalmente”, vive atualmente momentos de grande expansão e desenvolvimento.

Verificou-se com o surgimento da cibercultura e da sociedade da informação uma transição da lógica da distribuição da informação para a lógica da comunicação e interação (SCHLÜNZEN et.al, 2009). Sendo assim, os ciberespaços (ambientes comunicacionais) que apareceram com a Internet, surgiu também uma nova demanda e novas exigências, principalmente no setor educacional.

Para Schlünzen et.al (2009), a EAD ganhou uma maior atenção nesse contexto, oportunizando um ensino e uma aprendizagem flexível (espacial e temporalmente), interativa e dinâmica. Porém, para que fosse garantida uma EAD de qualidade, investimentos tornaram-se necessários, além de uma organização em

tudo um sistema educacional e administrativo, tornando imprescindível a exigência de metodologias apropriadas e docentes qualificados no uso das TIC.

No tocante à modalidade EAD, esta tem tido um crescimento significativo no Brasil nos últimos anos, o que tem possibilitado um aumento no acesso à educação superior. Em poucos anos o país contará com uma população mais escolarizada, algo impossível de se atingir apenas com a modalidade presencial. Com a EAD podemos vislumbrar a inclusão social, uma vez que muitas instituições educacionais têm se lançado neste desafio.

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, 2005).

A modalidade de educação a distância requer empenho, leitura e vontade do aluno, aliado a um bom suporte didático tanto no campo da informática e/ou recursos audiovisuais de explanação dos conteúdos, quanto o suporte tutorial.

Conforme Crispim (2007); Martins e Souza (2010b) ao analisar a política permanente de expansão da educação no Brasil, a educação a distância apresenta-se como uma modalidade importante no seu desenvolvimento. Contudo, faz-se necessária a definição de princípios, diretrizes e critérios que sirvam de referenciais de qualidade para as instituições que apresentam o ensino a distância como uma de suas modalidades.

Conforme o Ministério da Educação e Secretaria de Educação a Distância – SEED (2007):

No Brasil, a modalidade de Educação a Distância obteve respaldo legal para sua realização com a lei de diretrizes e bases da educação - lei 9.314, de 20 de dezembro de 1996 -, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de Educação a Distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mais ambos revogados pelo decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005. No decreto 5.622, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados a modalidade de Educação a Distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo ministério da educação (BRASIL, 2007, p. 5).

A partir da regulamentação mencionada, a professora Crispim (2007), aponta de forma estrutural o contexto da Educação a Distância das políticas do MEC bem como apresenta (de maneira sucinta) análises estatísticas, tendências, entre outros.

Neste sentido, observa-se a legitimidade da modalidade de educação a distância e seus amparos legais. Cabe salientar a importância de uma análise criteriosa a cerca do ensino a distância com relação à inclusão social no Brasil.

A era da digitalização apresentou-se com notável processo de expansão em Educação a Distância dos anos 1990, até chegar aos níveis de hoje e ao mesmo tempo em que apresenta uma acelerada acessibilidade para uma determinada parcela da população, outra camada apresenta-se inacessível a determinadas tecnologias e oportunidades.

Este processo requer dos cidadãos qualificação profissional ao mesmo tempo em que exige maior tempo de dedicação em seus empregos, causando um conflito, visto que para a obtenção de capacitação profissional fazem-se necessários períodos de estudos e dedicação. Observa-se que com a Educação a Distância, esta parcela da população tem a possibilidade de evoluir e capacitar-se.

Atualmente, verifica-se que, com o ensino a distância, a educação em nível de graduação e pós-graduação no Brasil, que era restrito a uma elite, está se expandindo de maneira veloz para uma grande camada da população. Na modalidade à distância, o aluno não precisa estar freqüentando a sala de aula para aprender, visto que a presença do professor será feita por meio de um sistema que compreende material didático especialmente preparado, tutoria à distância no ambiente virtual dos cursos, entre diversos outros elementos utilizados há muitos anos por conceituadas universidades do mundo (PEREIRA, 2007, p. 1).

Contudo, mesmo com esta expansão mencionada por Pereira (2007) grande camada da população ainda está carente de políticas públicas que proporcionem de maneira igualitária, o acesso a todos os cidadãos que dela (Educação a Distância) necessitarem e/ou aspirarem. Salienta-se ainda, que esta inserção se faça obedecendo às diretrizes e que proporcionem um ensino de qualidade.

Na visão da autora Martins (2010a) é necessário que as instituições públicas viabilizem o desenvolvimento de ações com o emprego de tecnologias apropriadas, que contemplem o caráter da educação, baixo custo e com larga acessibilidade, no intuito de aliar o aluno e o sistema num processo de permanente interação.

Conforme Melo (2007) não há como negar que a modalidade de Educação a Distância, atualmente, é considerada como uma das alternativas para se atender às

diferentes necessidades de formação superior, sendo que em alguns casos, constitui a única forma de satisfação destas necessidades.

A educação avançará na medida em que seja capaz de ajudar no processo de desenvolvimento de sujeitos autônomos. Frente a uma sociedade que massifica estruturalmente, que tende a homogeneizar, inclusive quando cria possibilidades de inclusão, a possibilidade de exercitamos a cidadania é diretamente proporcional ao desenvolvimento sujeitos livres, tanto interiormente como em suas tomadas de posição (MELO 2007, p. 17).

Este avanço na área da educação se faz necessário na medida em que aspiramos uma sociedade mais igualitária, onde todos os cidadãos sejam merecedores de seus direitos e cumpridores de seus deveres.

A Universidade Aberta do Brasil – UAB é um projeto criado no ano de 2005 pelo Ministério da Educação. O sistema é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (Federal, Estadual e Municipal), a participação de universidades públicas e demais organizações interessadas. Trata-se da oferta de ensino superior à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (BRASIL, 2005)

Com uma proposta de atender um número maior de cidadãos, esse sistema é formado por instituições públicas de Ensino Superior, objetivando a oferta de cursos superiores gratuitos e de qualidade.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas sim, a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos. O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica. Para atingir este objetivo central a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da educação à distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional. O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo Ministério da Educação em 2005 no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior (BRASIL, 2009, p. 1).

Conforme o SEED/MEC, a UAB será resultante da adesão voluntária de 55 universidades federais, além do conjunto de centros Federais de Educação Tecnológica, articulados e integrados com a rede de Pólos de apoio presencial para a educação a distância, que foram criados e mantidos pelos Municípios e Estados.

Conforme Martins (2010a) a inserção do modelo proposto pela UAB permite que o processo de inclusão social seja cada vez mais presente na sociedade brasileira, visto a amplitude alcançada com o referido modelo.

De acordo com a Secretaria de Educação a Distância:

Cada pólo poderá apoiar cursos à distância de diferentes instituições, e o estudante não precisa residir na cidade onde está implantada a sede da instituição consorciada, fato que permitirá atender a todo o território nacional, com a interiorização do ensino superior.

O atendimento do aluno nas etapas presenciais ocorrerá nos pólos, onde funcionarão salas de aula, bibliotecas e laboratórios. A utilização estratégica da educação a distância já ocorre em vários países (Reino Unido, Cuba, Espanha, China e Turquia) e, no Brasil inaugura alternativa de expansão do ensino superior com padrões de qualidade, como forma de combate de ao histórico quadro de desigualdade de acesso à educação superior no País (BRASIL, 2009, p. 1).

A afirmação anterior sustenta a posição de quão importante mudança no quadro educacional brasileiro esse modelo de ensino pode proporcionar. Situações até bem pouco tempo utópicas para cidadãos domiciliados em municípios distantes dos centros urbanos, vêem suas realidades podendo se transformar, incluindo-se no até então restrito mundo dos graduados em curso superior. Conforme Martins e Souza (2010b) a UAB tem como público alvo qualquer cidadão que concluiu a educação básica, foi aprovado no processo seletivo, atendendo aos requisitos exigidos pela instituição pública vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Neste contexto, Lévy (2000, p. 172-173) aponta que o papel dos poderes públicos deveria ser:

Garantir a todos uma formação elementar de qualidade; Permitir a todos um acesso aberto e gratuito a mídiotecas, a centros de orientação, de documentação e de autoformação, a pontos de entrada no ciberespaço, sem negligências a indispensável medição humana do acesso ao conhecimento; Regular e animar uma nova economia do conhecimento na qual cada indivíduo cada grupo, cada organização seriam considerados como recursos de aprendizagem potenciais ao servi; o dos percursos de formação contínuos e personalizados.

Na visão de Martins (2010a) A proposta da Universidade Aberta do Brasil em parceria com as Universidades Federais e os centros de Formação Tecnológica reforça o empenho em modificar de fato a realidade educacional brasileira. Assim, a posição do autor reforça a necessidade cada vez mais urgente na qualificação educacional, bem como a acessibilidade aos seus alunos.

Em 16 de dezembro de 2005 o Ministério da Educação, por intermédio de sua Secretaria de Educação a Distância, lança o Edital Número 1, com o objetivo de selecionar pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino superior na modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil”.

Para um melhor entendimento acerca da composição deste processo, cabe mencionar que para a criação de um curso superior a distância da Universidade Aberta do Brasil, se faz necessário o cumprimento de determinadas orientações constantes em seu edital. Pertinente às orientações torna-se relevante a composição estrutural para a implantação dos cursos:

No tocante a criação do pólo, salienta-se que o pólo presencial é um espaço físico, para educação descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de cursos a Distância, organizada com o concurso de diversas instituições, bem como apoio do governo municipais e estaduais. Por parte dos municípios (podendo estar ou não, em parceria com os Estados e o Distrito Federal). Para a aprovação dos processos seletivos, os pólos devem detalhar a infra-estrutura física e logística; a descrição dos recursos humanos necessários e a lista dos cursos a serem ofertados, constando o número de vagas disponíveis (BRASIL, 2005).

Para a aprovação dos pólos é necessário que alguns critérios sejam seguidos, como: a adequação e conformidade do projeto com os cursos superiores a serem oferecidos; a demanda local ou regional por ensino superior público de acordo com a quantitativa de concluintes e egressos no ensino médio e da educação de jovens e adultos; a pertinência dos cursos demandados e a capacidade de oferta por instituições federais de ensino na região. A análise da infra-estrutura física é um dos itens importantes na seleção dos pólos (BRASIL, 2005).

No que se refere à estrutura da instituição federal de ensino superior, as instituições deverão apresentar um detalhamento no que se refere à quantidade de Pólos a serem implantados a sua localização. A proposta deverá conter descrição do curso que poderá ser ofertado, os recursos humanos disponíveis, o projeto pedagógico, a indicação do numero de vagas; cronograma de execução do curso proposto bem como a descrição das necessidades de infra-estrutura física e logística relativos ao pólo de apoio presencial (BRASIL, 2005).

As propostas acima mencionadas passam por uma análise e são selecionadas por uma comissão que prioriza os seguintes critérios consistência do

projeto pedagógico e relevância do curso proposto, competência e experiência acadêmica da equipe docente responsável e coerência com a demanda da área geográfica de abrangência.

Para Martins (2010a) o projeto que enfoca as orientações relatadas segue um prazo de entrega, seguido de análise documental, da divulgação dos resultados e por fim, a formalização dos convênios aprovados. Após esta etapa, são realizadas as atividades para adequação dos pólos, a preparação dos tutores, a produção do material didático e impresso e os demais ajustes pertinentes a questão de cursos.

Na opinião de Martins (2010a) observa-se que a Universidade Aberta do Brasil fortaleceu o princípio da equidade e da Inclusão social, oportunizando a educação em locais inimagináveis. Cabe-nos a incumbência de um olhar crítico acerca dos cursos ofertados e seu compromisso pedagógico para com os acadêmicos e com a sociedade como um todo. (MARTINS, 2010a)

3.5 CAMPO DA PESQUISA: INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IF-SC)

Fundado em Florianópolis em 23 de setembro de 1909, por meio do decreto 7566 pelo presidente Nilo Peçanha, e denominado de Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, o atual Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), tinha como objetivo proporcionar formação profissional aos filhos de classes socioeconômicas menos favorecidas. (ALMEIDA, 2002). O governo do estado de Santa Catarina sediou o primeiro prédio da Instituição, localizado no centro de Florianópolis.

Conforme Martins (2010) inicialmente a Instituição oferecia cursos de acordo com a demanda das necessidades da sociedade de Florianópolis, além do ensino primário, disponibilizando formação em desenho, oficinas de tipografia, encadernação e pautação, escultura mecânica, carpintaria da ribeira.

Para Almeida (2002, p. 36) após uma década de implantações, a Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina mudou-se para outra sede na mesma capital. Em 13 de janeiro de 1937, por meio da lei 378, a instituição mudou-se de nome e status, para Liceu Indústria de Florianópolis, em cinco anos mais tarde (decreto lei 4127, de 23 de fevereiro de 1942), transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis. Com assim, começou a oferecer cursos industriais básicos com

duração de quatro anos aos alunos que vinham do ensino primário e cursos de mestrado aos candidatos a profissão de mestre.

Ao longo dos anos transformações foram ocorrendo, no ano de 1962, a Escola Industrial foi transferida para nova sede, onde se localiza até os dias atuais, na Avenida Mauro Ramos, no centro de Florianópolis. No ano de 1965, novamente altera-se o status da Instituição, com a lei 4759, de 20 de agosto, denominando-se Escola Industrial Federal de Santa Catarina. A partir de 1968, com portaria ministerial número 331, de 17 de julho, a Instituição tornou-se Escola Federal de Santa Catarina (ETF-SC).

Com o passar dos anos o ETF-SC passou por algumas mudanças em seus cursos e novas unidades foram inauguradas nas décadas de 1970 e 1980, cursos como Saneamento, Eletrônica, Telecomunicações e Refrigeração e Ar condicionado, que de acordo com Almeida (2002), motivados principalmente pelo “milagre brasileiro”, que fomentou o uso da tecnologia para o desenvolvimento econômico. Os cursos de Telecomunicações e de Refrigeração e Ar condicionado passaram a ser ofertados no município de São José a partir de 1988, onde inicialmente aconteciam em um prédio da prefeitura do referido município. Após três anos, a Instituição inaugurou a Unidade de São José com sede própria, sendo esta a principal Unidade fora da capital do Estado.

Assim como toda a transformação mundial, os avanços tecnológicos e a chegada da “Era de Serviços”, a ETF-SC passa a oferecer no início da década de 1990 cursos voltados a Informática, Enfermagem e Segurança do trabalho. A terceira unidade de ensino implantou-se no ano de 1994, na cidade de Jaraguá do Sul. Neste mesmo ano implantou-se a lei federal 8940, de 8 de dezembro de 1994, que transforma automaticamente todas as escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, tornando-se CEFET-SC oficialmente em 27 de março de 2002, quando a instituição passou a oferecer cursos superiores de Tecnologia e pós-graduação *latu sensu* (especialização).

Ao longo dos anos outras unidades fizeram parte do plano de expansão do CEFET-SC. No ano de 2006 implantaram-se três unidades, sendo na região continental de Florianópolis, denominada de Unidade Continental, as outras duas foram implantadas em Chapecó e outra em Joinville. Neste mesmo ano o CEFET-SC passou a oferecer curso Técnico em pesca, na cidade de Itajaí. No ano de 2008 a última unidade iniciou suas atividades no município de Araranguá.

O site oficial da Instituição aponta que uma importante mudança ocorreu:

Em 2008, transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, com status de universidade e autonomia na criação e extinção de cursos de acordo com a realidade do Estado. A mudança foi aprovada por meio de consulta pública à comunidade e regulamentada pela lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, já sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (ALMEIDA, 2009, s/p).

No ano de 2008 uma nova mudança na nomenclatura da instituição ocorreu, deixando de ser denominada Centro Federal de Educação e Tecnologia (CEFET) e transformando-se em Instituto Federal de Santa Catarina através do Decreto lei 11892/2008, no ano novas propostas de expansão, com data prevista de conclusão para 2010, como a implantação dos campi em Itajaí, Gaspar, lajes, Criciúma, Canoinhas, Xanxerê, São Miguel do Oeste, Palhoça e dos Pólos presenciais em Caçador, Laguna e Urupema (ALMEIDA, 2009).

De acordo com o site oficial do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), o IFSC é uma Instituição Pública Federal vinculada ao Ministério de Educação (MEC) por meio de Secretaria de Educação Profissional E Tecnológica (SETEC), sediada em Florianópolis, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático pedagógica e disciplinar. Conforme IFSC (2010, p. 1):

A finalidade do IFSC é formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidade de ensino, para diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismo para educação continuada.

O IFSC acompanhou as demandas emergentes em cada momento e a cada transformação consolidou-se como uma Instituição pública de qualidade. Argumenta-se se no citado site, que atento ao contexto econômico do Estado de Santa Catarina, o IFSC tem procurado orientar seus cursos para atender a demanda profissional das empresas que compõem os setores mais pujantes da economia, assim IFSC vem buscando a disseminação da educação profissional e tecnológica por todas as regiões do Estado de Santa Catarina (IFSC, 2010)

O Projeto Político Pedagógico do IFSC, em sua elaboração norteou-se a partir do princípio de que a educação é um processo ensino aprendizagem baseado no

diálogo professor-aluno. De acordo com o site da Instituição (2010), busca-se consolidar uma educação de qualidade, cuja finalidade é de humanização dos envolvidos no processo, sejam eles alunos, professores ou técnico-administrativos, buscando a formação de seres pensantes, inseridos na realidade e com preparação cultural e técnica eficientes e integrados. (MARTINS, 2010a)

No IFSC (2010, p.1) o ensino fundamenta-se: na interdisciplinaridade; no aprender fazendo; no estímulo ao empreendedorismo; na organização de eixos temáticos e por módulos; no aprendizado e na avaliação por competência.

Os cursos são distribuídos nos vários campi que a instituição dispõe. Cada curso possui sua especificação, bem como seus critérios de ingresso, no entanto, esta pesquisa enfocará a partir deste momento um dos cursos ofertados pelo IFSC, especificamente o CSTGP na modalidade a Distância.

Os Cursos Superiores de Tecnologia têm o status de curso superior de graduação, abertos aos candidatos com ensino médio ou equivalente concluído, conforme IFSC (2010, p.1):

Os cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EAD) fazem parte do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Ministério da Educação em 2005. (...). Os alunos formados nos cursos de graduação, na modalidade à distância, têm direito a diploma equivalente ao dos cursos de graduação presenciais, sendo ele emitido pela Instituição de Ensino Superior ofertante do curso, conforme previsto no decreto presidencial nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005. Atualmente está sendo ofertado o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública que visa fornecer uma graduação atualizada e aprofundamento de conceitos técnicos, tecnológicos, profissionais e acadêmicos na gestão, no desenvolvimento de processos e no treinamento para as técnicas mais modernas nesta área, focadas para as organizações públicas.

Para Martins (2010a) é importante ressaltar a relevância da modalidade de ensino a Distância dentro do IFSC. De acordo com o site da Instituição, a Educação a Distância na instituição tem como foco de pesquisa o desenvolvimento de tecnologias educacionais e a sua disseminação nas diversas unidades de ensino pela capacitação do corpo docente e técnico e pela oferta de cursos públicos e gratuitos nos diversos níveis de ensino (Técnico, EMJA, Superior e pós-graduação).

Diante das orientações da UAB, o CEFET-SC, após participação no Edital de número 1-MEC/SEED/UAB, de 16 de dezembro de 2005 e de passar por todas as etapas do processo de implantação do curso, no ano de 2007 iniciou suas atividades pertinentes ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP).

Conforme Hermenegildo (2006, p. 9) o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a proposta da implementação do CSTGP se dá:

Constata-se, com clareza, a necessidade de oferecimento de cursos específicos na área de gestão, onde as tendências administrativas apontam para necessidades profissionais mais especializadas.

O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, na modalidade à distância, propõe atualizar e especializar os profissionais, de forma que possam desenvolver novos conhecimentos e utilizar as tecnologias mais recentes em seu ambiente de trabalho, na gestão de organizações públicas, capacitando-o a entender e atuar em gestão de processos e de projetos e na resolução de problemas inerentes às atividades de gestão, objetivando qualificação especializada na gestão pública

De acordo com Ribas (2009) e Hermenegildo (2006), o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública foi escolhido para ser o piloto de implantação da UAB no até então, CEFET-SC, tendo em vista uma demanda geral de formação de quadros na área de gestão. Toda operacionalização do Curso centraliza-se na Unidade de Florianópolis.

Para Hermenegildo (2006) diante desta nova realidade no IFSC, questões estratégicas estabeleceram-se para a viabilização e implantação do CSTGP na modalidade à distância, como: Implantação dos Pólos de Apoio Presenciais e pólos de apoio nos municípios de oferta do curso; Implementação da estrutura no CEFET-SC; Capacitação dos envolvidos em EAD; Produção de material didático; Definição de mecanismos de gerenciamento das TIC.

Quanto aos desafios da EAD, Niskier (2000, p. 31-32) afirma:

O desafio é reorientar ou reconfigurar as escolas que já existem, praticando a educação a distância, além de oferecer um cenário favorável aos que se irão interessar pela adesão à modalidade. É preciso adaptar o projeto ao mundo em transformação, dotando os centros de mecanismos oferecidos pelo desenvolvimento científico e tecnológico, especialmente com o emprego do computador e da internet, mecanismos que devem igualmente se envolver na permanente avaliação que se vai exigir de todos os parceiros mobilizados. O conhecimento é a chave desse processo, que abrange os níveis intermediário e superior de ensino, viáveis e sensíveis ao recebimento de tudo o que pode abranger a Tecnologia da Informação.

Para Ribas (2009) e Hermenegildo (2006), o planejamento se torna primordial e relevante como elemento para a implementação da UAB no CEFET-SC. Três equipes multidisciplinares foram definidas para a operacionalização do CSTGP: Equipe Multidisciplinar Executora (EMEX); Equipe Multidisciplinar do Pólo de Apoio

(EMPA); Equipe Multidisciplinar para Produção de Material Didático e Gerenciamento das TIC (EMAG).

Segundo Moraes (2004), para que uma educação de qualidade seja oferecida aos alunos, é necessário que a instituição tenha organização eficiente e uma equipe multidisciplinar composta por profissionais preparados para atuar em EAD.

Para que haja um gerenciamento da qualidade em instituições de ensino na modalidade a distância, alguns aspectos merecem destaque Moraes (2004, p. 51):

Produtos: Os materiais desenvolvidos para os cursos e o design instrucional destes e os resultados obtidos (ex. número alunos formados, resultados de processos de avaliação, como notas, aprovados e reprovados);
 Serviços: inscrições e matrículas, orientação e aconselhamento, tutoria e monitoria, etc.;
 Processos que suportam os produtos e serviços: sistemas de entrega e distribuição, documentação acadêmica, secretaria e procedimentos para a garantia de qualidade;
 Filosofia da instituição: política e missão, *ethos* e cultura da organização, atitudes dos funcionários e níveis de comprometimento, auto-imagens apresentadas.

Nesta perspectiva, Ribas e Hermenegildo (2008) apontam que a implantação prevê seis etapas, cada qual subdividida em fases de acordo com suas especificidades. As etapas são:

1. Implementação dos Pólos;
2. Implementação da Estrutura no CEFET-SC;
3. Capacitação em EAD;
4. Produção de Material Didático;
5. Gerenciamento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's);
6. Implantação e desenvolvimento do CSTGP.

Para Moraes (2004) as instituições que ofertam ou pretendem ofertar cursos a distância devem estar estrutural e administrativamente preparadas para as mudanças impostas por esta modalidade de ensino. Para Martins (2010a) estas mudanças nem sempre são conhecidas, até mesmo dentro do processo de gestão dos cursos à distância. A relação aluno e escola, na modalidade presencial, ocorre de maneira tradicional, todos os dias, no mesmo local, com os mesmos costumes, os professores ligados diretamente aos alunos, papéis, lápis e canetas, até então não se utiliza ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), não assistem a videoconferências, não existem tutores a distancia, enfim, todas as características da modalidade presencial modificam-se na modalidade a distancia, e com isto os

agentes envolvidos necessitam estar preparados para esta nova realidade. (MARTINS, 2010a)

3.6 O CURSO SUPERIOR EM TECNOLOGIA DA GESTÃO PÚBLICA (CSTGP)

O IF-SC é considerado pioneiro na implantação da EAD e esta modalidade de educação encontra-se em constante processo de construção, maturação e é, até então, motivo de indagações, acredita-se que, o IF-SC vem construindo um marco na história da Instituição (IF-SC, 2010)

A escolha pela instituição ofertante do curso deu-se pelo interesse em pesquisar curso na modalidade a distância e o IF-SC é uma instituição pública e gratuita que possui como finalidade dar formação e qualificação para profissionais de diversas áreas nos vários níveis, na modalidade a distância e tem a flexibilidade de atender pesquisadores interessados em estudar as atividades destes professores, assim como seu perfil. O contato com os professores e coordenadores deste curso foi possível pelo fato trabalhar como tutora no respectivo curso e, portanto estudar o CSTGP no IF-SC foi o encontro de possibilidades e interesses. Além disso, a estrutura organizacional do IF-SC, bem como sua natureza, finalidade, características e objetivos seguem um padrão definido pelo Ministério da Educação para as instituições federais de educação tecnológica.

Conforme já mencionado o IF-SC adotou a plataforma *Moodle* na proposta deste curso e que dispõe de um conjunto de ferramentas que podem ser selecionadas pelo professor, como o fórum, questionários, textos, vídeos, atividades complementares, links externos, permitindo publicar materiais de quaisquer tipos de arquivos, dentre outras funcionalidades.

Destaca-se a importância em pesquisar o Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública (CSTGP), na modalidade a distância, principalmente porque sua proposta é atualizar e especializar os profissionais, de forma que possam desenvolver novos conhecimentos e utilizar as tecnologias mais recentes em seu ambiente de trabalho, na gestão das organizações públicas, capacitando a entender e atuar em gestão de processos e de projetos na resolução de problemas inerentes às atividades de gestão, objetivando qualificação especializada na gestão pública (MORAES, 2004).

Este curso visa fornecer aos profissionais de nível médio uma graduação atualizada e aprofundamento de conceitos técnicos e tecnológicos, profissionais e acadêmicos na gestão, no desenvolvimento de processos e no treinamento para as técnicas desta área, focadas para as organizações públicas (IFSC, 2010).

Desta forma, o curso ofertado possui os seguintes objetivos (IFSC, 2010, p.1):

O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública visa fornecer uma graduação atualizada e aprofundamento de conceitos técnicos, tecnológicos, profissionais e acadêmico da gestão, no desenvolvimento de processos e no treinamento para as técnicas mais modernas nesta área, focadas para as organizações públicas.

Atualmente o Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública está na quinta edição, ou seja, já foram realizados quatro vestibulares (2007/2; 2008/2, 2009/2 e 2010/2) de ingresso. As turmas são denominadas de: Turma 1(2007), Turma 2 (2008), Turma 3 (2009), Turma 4 (2010), Turma 5 (2011).

A oferta acontece em sete Pólos distribuídos em três Estados: Rio Grande do Sul (Cachoeira do Sul, Tapejara, São João do Polêsine e Tio Hugo), Paraná (Foz do Iguaçu e Nova Londrina) e São Paulo (Jales).

O curso supracitado possui sua estrutura curricular com uma carga horária de 1680 (mil seiscentos e oitenta) horas, durante dois anos e distribui-se em quatro módulos. Ribas (2009) apresenta o quadro da composição das Unidades Curriculares que contemplam o Curso:

Quadro 1 - Módulos e respectivas unidades curriculares do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública oferecido pelo IFSC

Módulo1 480h	Módulo 2 360h	Módulo 3 480h	Módulo 4 360h
<ul style="list-style-type: none"> • AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem • Introdução a EaD • Informática Aplicada • Comunicação • Projeto e Pesquisa • Modelos de Gestão • Estado e Sociedade • Matemática Aplicada 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética na Gestão Pública • Cenários Econômicos • Sistemas de Políticas Públicas • Legislação Aplicada • Auditoria Pública • Desenvolvimento Ambiental Sustentável 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento • Marketing • Materiais e Logística • Orçamento Público • Contabilidade Pública • Finanças Públicas • Gestão de Pessoas • Comportamento Humano no Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo Decisório • Tecnologia da Informação • Aprendizagem e Inovação Tecnológica • Concepção e Gestão de Projetos • Gestão do Conhecimento • Novos Paradigmas na Gestão Pública
Total de 1680 horas			

Fonte: Elaborado por Ribas (2009)

A estrutura curricular que foi apresentada destaca a importância do gerenciamento da modalidade de ensino a distância para o bom funcionamento do curso. Antes de iniciar cada Unidade Curricular (UC), o professor, juntamente à EMAG, realiza o planejamento completo de sua UC, culminando no Plano Instrucional (PI) e Plano de Ensino (PE). Na semana que antecede o início de cada par de UC's, a Coordenação Pedagógica, juntamente à Coordenação de Tutoria, Tutores e Professores destas UC's que iniciarão, participam de uma reunião denominada: "Aula Magna".

Durante as seis semanas vigentes das UC's, os alunos têm três Atividades Obrigatórias (AO), podem ter até três Atividades Complementares (AC) e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEs), de acordo com planejamento de cada professor. Na sexta semana realizam a prova presencial (P), na oitava semana existe a Prova de segunda chamada (2CH), para os alunos que apresentarem junto à secretaria o atestado médico e na décima primeira semana acontece a Avaliação de Proficiência (AP), para os alunos que não atingiram conceito de aprovação.

Para Loyolla (2009) o sucesso de um curso a distância, é de vital importância que se estabeleça um planejamento detalhado das atividades e dos mecanismos de comunicação que serão usados. A colocação da autora reforça a importância da realização da "Aula Magna" criada pela Coordenação pedagógica do Curso. Outro aspecto levantado pelo autor é o fato de que se faz necessário estabelecer claramente as regras, de modo que os alunos compreendam os prazos e as formas de comunicação e não se sintam frustrados ou ansiosos, já que os intervalos de tempo foram bem determinados. (LOYOLLA, 2009)

4 DAS TAREFAS PRESCRITAS ÀS ATIVIDADES

Este capítulo apresenta os resultados e discussões dos estudos sobre as tarefas prescritas e as atividades dos professores do CSTGP, objeto desta dissertação. A análise das atividades docentes pressupõe a realização de um estudo sobre as relações complexas e dinâmicas que se estabelecem entre três pólos essenciais: Sujeito (professores) – Tarefa a ser realizada – Atividade (síntese dos processos cognitivos, intelectuais, físicos e comportamentais).

A análise das atividades dos professores do CSTGP tem como ponto de partida a identificação das tarefas prescritas aos professores por meio da análise dos documentos apresentados pela instituição. Estes documentos são: 1- Resolução CD/FNDE Nº26, de 5 junho de 2009 (Anexo I); 2- Formulário de Cadastramento de Bolsistas UAB (documento de inscrição, no ato da contratação, como “professor-pesquisador” que resume as tarefas desta resolução); 3 - Projeto do Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública (CSTGP), na modalidade à distância;

Salienta-se que os documentos foram solicitados por e-mail ao coordenador do CSTGP que os encaminhou, também por correio eletrônico. Num primeiro momento, realizou-se a leitura de cada um dos documentos encontrados e identificou-se quais documentos tratavam das atribuições do “professor-pesquisador”, revelando suas tarefas prescritas. Num segundo momento, identificou-se, as tarefas prescritas que constam no Anexo I da Resolução CD/FNDE Nº26 de 5 junho de 2009; e na ficha de contratação do “professor-pesquisador” do CSTGP; realizou-se também o agrupamento e a classificação em categorias das tarefas prescritas aos professores, as quais são apresentadas neste estudo, sob a forma de tabelas.

4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

O primeiro documento analisado foi o anexo I da Resolução CD/FNDE Nº26, de 5 junho de 2009, que trata de estabelecer orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Este documento define que os professores que pertencem ao sistema UAB são denominados nacionalmente: de “professor-pesquisador” (aquele que ministra as aulas na modalidade a distância e planeja todas as atividades que serão realizadas na prática docente) e “professor-conteudista” (aquele que seleciona e prepara o conteúdos das disciplinas que serão ministradas).

Além disso, verifica-se também que na resolução supracitada constam as seguintes funções/cargos: o coordenador UAB, o coordenador adjunto UAB, o coordenador de curso, o tutor, o coordenador de pólo. Cabe ressaltar que dentre as funções/cargos supracitados nesta resolução, considera-se o “professor-pesquisador” como o foco da presente pesquisa, principalmente porque este profissional ministra e planeja as aulas na modalidade à distância e realiza diversas atividades docentes que são fundamentais no estudo desta pesquisa. A partir das atribuições prescritas a esse profissional é que iniciaremos a análise e identificação das tarefas prescritas.

Salienta-se que os “professores-pesquisadores” são profissionais designados ou indicados pelas Instituições Públicas de Ensino Superior vinculadas ao Sistema UAB. Estes atuarão nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB. Como exigência destaca-se a experiência de no mínimo 03 (três) anos de magistério superior ou estar vinculado ao programa de pós-graduação.

O anexo I da Resolução supracitada apresenta a definição da categoria de “professor- pesquisador” com as atribuições resumidas deste profissional. Identificaram-se as seguintes tarefas:

Elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao logo do curso no prazo determinado; Adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem a modalidade à distância; Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade à distância; Adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias; Participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino; Desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso; (Manual-UAB, 2010).

As tarefas descritas acima indicam que os professores são responsáveis pela capacitação de coordenadores, tutores e os próprios professores do curso utilizando os recursos tecnológicos e mídias. Além disso, elaboram relatórios de desempenhos dos alunos, além da revisão da linguagem do material didático na modalidade à distância. Entende-se que estas tarefas são essenciais para o funcionamento do curso na modalidade a distância. Cada etapa deste trabalho é importante para o desenvolvimento e interpretação das tarefas pelos professores.

Observa-se também que as tarefas prescritas aos professores envolvem o “planejamento” das atividades acadêmicas, a coordenação destas atividades e a dedicação dos docentes no seu desenvolvimento. Além disso, desenvolvem atividades de capacitação dos atores envolvidos na EAD.

Coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação; Desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação; Desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso; Apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina; 10) Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade à distância. (Manual-UAB, 2010).

Verifica-se que as tarefas envolvem o desenvolvimento e revisão de materiais didáticos, elaboração de relatórios semestrais para os coordenadores dos cursos.

Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade à distância; Participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso; Desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno; Desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade à distância; Elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado. (Manual-UAB, 2010).

Este documento é fundamental para nortear o trabalho do “professor-pesquisador” porque descreve quais são as tarefas que o profissional deverá realizar no CSTGP. Este é o principal documento que o curso disponibilizou nesta pesquisa, porque trata diretamente das tarefas do “professor-pesquisador” de forma clara e objetiva. Por meio deste documento foi possível identificar as tarefas prescritas pelo

curso e possibilitou a classificação de categorias (didáticas, administrativas e técnicas) que serão apresentadas mais adiante.

O segundo documento é denominado “Formulário de Cadastramento de Bolsistas da UAB”, trata-se do formulário de inscrição, no ato da contratação, do professor-pesquisador. Este documento solicita o preenchimento dos dados pessoais do profissional e cita quais são as tarefas que deverá realizar na prática docente. Observa-se que há uma congruência entre as atribuições que constam na resolução citada anteriormente e as que constam neste formulário.

Conforme este documento constam as seguintes atribuições:

Desenvolver as atividades docentes na capacitação de professores, coordenadores e tutores mediante o uso de recursos e metodologia; Participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso; Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento da metodologia na modalidade à distância; Participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino; Coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas e conteúdos sob sua coordenação; (Formulário de Cadastramento de Bolsistas - UAB, 2010)

Observa-se que as tarefas prescritas envolvem também a avaliação dos alunos e aplicação de metodologia diferenciada para o ensino da EAD.

Desenvolver o sistema de avaliação dos alunos, mediante o uso de recursos e metodologia previstos no plano de curso; Apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório de desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina. Desenvolver, em colaboração com o coordenador do curso, a metodologia de avaliação do aluno; Desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos da modalidade à distância. Elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições; (Formulário de Cadastramento de Bolsistas - UAB, 2010)

Este documento é importante porque descreve quais são as tarefas que os professores ficam comprometidos a cumprir. Além disso, no ato da contratação fica registrado no documento intitulado “Formulário de Cadastramento de Bolsistas da UAB” estas tarefas, mediante a assinatura do professor.

O terceiro documento estudado foi o “Projeto Pedagógico do Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública (CSTGP), na modalidade a distância”. Este documento é o projeto piloto do CSTGP e apresenta o histórico da instituição, a organização e o desenvolvimento curricular do curso, os objetivos, o processo de

seleção dos alunos, a estrutura física (pólos) e instalações e o papel dos atores das equipes multidisciplinares.

No tocante as funções/atribuições dos demais atores e das equipes multidisciplinares, encontram-se: o coordenador do curso, coordenador pedagógico, coordenador administrativo, pedagogo, suporte técnico em TI, secretário, coordenador de pólo do apoio presencial, tutor presencial, tutor de laboratório, técnico de informática, bibliotecário, professor–conteudista, tutor à distância, revisor de texto, editor/diagramador, técnico audiovisual, técnico de informática, sistema de tutoria e acompanhamento de tutores.

Resumindo, com base nos três documentos oficiais apresentados (dois da UAB e somente um do IFSC), ressalta-se que é pequeno o número de documentos que tratam das atribuições, papéis, tarefas dirigidas especificamente aos professores. Justifica-se tal afirmação pelo fato de ter sido realizada pesquisa e solicitação ao coordenador do CSTGP de todos os documentos que tratam do assunto e verificou-se a existência de somente três documentos. Conforme mencionado anteriormente, a Resolução CD/FNDE Nº26, de 5 junho de 2009, o Formulário de Cadastramento de Bolsistas UAB como “professor-pesquisador”, apresentam as tarefas dos professores, já o Projeto de implantação do CSTGP, não menciona sobre o “professor-pesquisador”.

Verificou-se que não foi elaborado um documento destinado exclusivamente aos professores para atuarem na modalidade a distância. Neste sentido, alguns questionamentos são inevitáveis. Por que não existe um documento que orienta os professores para a docência nesta modalidade? Será que os professores já sabem como atuar na EAD? Já tiveram formação específica para atuar nesta modalidade? Estes questionamentos nos levam a refletir sobre a importância em definir quais são as tarefas prescritas para os professores.

Cabe salientar que o terceiro documento, o Projeto Pedagógico do Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública (CSTGP), na modalidade a distância é importante para o entendimento do funcionamento e estrutura do curso. Porém, podemos fazer o seguinte questionamento: por que o Projeto do CSTGP não cita o “professor-pesquisador”, sendo este importante ator no desenvolvimento das atividades docentes?

O professor-pesquisador é aquele que ministra os conteúdos e desenvolve as atividades docentes. Observa-se que neste documento oficial do curso, não consta a

explicação sobre as tarefas do “professor-pesquisador” e somente “professor-conteudista”. O professor-pesquisador é citado somente na Resolução CD/FNDE Nº. 26 de 5 de junho de 2009 e o Anexo I desta resolução. Ressalta-se a falta da definição do professor-pesquisador, sendo este aquele que ministra e planeja as aulas do curso. Observa-se que falta explicar e salientar a importância deste profissional no curso.

4.2 AS TAREFAS PRESCRITAS AOS PROFESSORES DO CSTGP

Realizada uma leitura detalhada do documento intitulado Anexo I que compõe a Resolução CD/FNDE Nº26, de 5 junho de 2009, foi possível classificar em três tipos ou categorias as tarefas prescritas supracitadas: 1ª) tarefas didáticas (relacionadas aos conteúdos específicos das disciplinas, avaliações e o uso do ambiente por tutores e estudantes, revisão de provas, relacionadas à participação e/ou atuação nas atividades de capacitação); 2ª) tarefas administrativas (relacionadas à elaboração de relatórios ações de caráter administrativo (institucional do curso); 3ª) tarefas de técnicas (relacionadas à coordenação chats, responder a emails dos tutores e dos estudantes), acompanhamento a atividade no ambiente virtual. Salienta-se que esta classificação foi realizada com base somente neste documento (resolução).

Identificou-se um total de 25 tarefas prescritas aos professores. Destas, 13 podem ser denominadas de didáticas, 6 são administrativas e 6 são tarefas técnicas. Conforme as tabelas apresentadas:

Quadro 2 - Tarefas didáticas direcionadas ao professor-pesquisador da UAB

Ação	Objetivo
1. Planejar	Os materiais relativos aos conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado.
2. Elaborar	Os materiais relativos aos conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado.
3. Entregar	Os materiais relativos aos conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado.
4. Adequar	Os conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso a linguagem a modalidade à distância.
5. Realiza	A revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade à distância.

Fonte: elaborado pelo autor

Continua

Quadro 2 - Tarefas didáticas direcionadas ao professor-pesquisador da UAB

Ação	Objetivo
6. Adequar e disponibilizar	Para o coordenador de curso, os materiais didáticos nas diversas mídias.
7. Elaborar os materiais	Para formação dos tutores, revisão de materiais didáticos (cadernos pedagógicos, materiais disponibilizados no ambiente virtual).
8. Elaborar as atividades	De avaliação direcionadas aos acadêmicos.
9. Desenvolver as atividades docentes	Da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso.
10. Coordenar	As atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação.
11. Desenvolver as atividades docentes	Da capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação.
12. Avaliar	Uso do ambiente por tutores e estudantes.
13. Revisar	Provas, notas dos estudantes, dos exames.

Fonte: elaborado pelo autor

Conclusão

No que tange às tarefas didáticas, estas são fundamentais para o direcionamento e o planejamento do professor na execução de suas tarefas. Dentre as atribuições prescritas, destacam-se as de planejamento, de elaboração dos conteúdos, assim como aquelas relacionadas à adequação da linguagem a ser usada na modalidade de educação à distância e o desenvolvimento das atividades docentes.

No tocante as tarefas administrativas destacam-se:

Quadro 3 - Tarefas administrativas direcionadas ao professor-pesquisador da UAB

Ação	Objetivo
1. Elaborar relatório do desempenho.	Dos estudantes e da disciplina.
2. Participar de grupo de trabalho.	Para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade à distância.
3. Planejar o sistema de avaliação de alunos.	Mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso.
4. Elaborar em colaboração com o coordenador de curso.	A metodologia de avaliação do aluno; promover o acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade à distância.
5. Elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições.	Para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado.

Fonte: Elaborado pelo autor

As tarefas administrativas permitem que o professor se organize por meio da elaboração de relatórios semestrais sobre as atividades de ensino, da participação em grupos de trabalho, definindo a metodologia e os materiais didáticos que serão utilizados nas suas aulas. Estas tarefas também são importantes para o planejamento do professor na execução das tarefas. Estas tarefas estão relacionadas ao planejamento das atividades docentes.

As tarefas administrativas são responsabilidades administrativas que o professor-pesquisador assume e faz-se necessário o domínio sobre planejamento, organização e direção. Portanto, o desenvolvimento destas tarefas proporciona a eficácia e eficiência nas atividades docentes.

Já as tarefas técnicas, destacam-se:

Quadro 4 - Tarefas técnicas direcionadas ao professor-pesquisador da UAB

Ação	Objetivo
1. Coordenação chat.	No ambiente virtual de aprendizagem.
2. Responder a emails.	Dos tutores e dos estudantes.
3. Acompanhar a atividade.	No ambiente virtual.
4. Orientar via correio eletrônico.	Os tutores para o uso do ambiente virtual.
5. Disponibilizar materiais.	No ambiente.
6. Procurar ajuda junto aos técnicos em informática.	Quando existem problemas técnicos revelados pelos estudantes, pelos tutores.

Fonte: Elaborado pelo autor

As atividades técnicas também são importantes porque permitem o bom funcionamento dos sistemas, do gerenciamento de chats, emails e para a na resolução de eventuais problemas técnicos. Nota-se que é necessário ter conhecimento interdisciplinar (informática, sistemas de informação) para gerenciar todas estas tarefas prescritas pelo curso. A capacitação dos professores nesta modalidade é essencial para o gerenciamento das tarefas, porque amplia os conhecimentos do professor, capacitando para execução do seu trabalho de maneira eficiente.

Desta forma, pode-se relacionar estas atividades técnicas com o uso das TIC. Conforme Coll e Monereo (2010, p.15) “as TIC tem sido, em suas diferentes fases de desenvolvimento, instrumentos para pensar, aprender, representar e transmitir

para outras pessoas e para gerações os conhecimentos adquiridos”. As tecnologias da informação e da comunicação revestem-se de uma especial importância, porque 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 (COLL; MONEREO, 2010, p.15).

Na educação, este processo de apropriação dos instrumentos digitais também traz modificações profundas, especialmente no que se refere às modalidades de formação: presencial, semipresencial, à distância, inicial, contínua, profissional, acadêmica (BORGES, 2007). Para Coll e Monereo (2010) a progressiva miniaturização e integração das tecnologias, junto com o desenvolvimento de plataformas móveis e da conexão sem fio, possibilitam que os alunos possam continuar avançando em sua formação tendo acesso, a qualquer momento, por meio de seu celular, de agendas eletrônicas, computadores de bolso ou de outros dispositivos, a documentos, fóruns, *chats*, questionários, listas de discussão etc.

Compreende-se que a entrada em cena das TIC promove, ao longo do tempo, modificações levando os processos educacionais para além das paredes da escola. Destaca-se aqui a percepção das mudanças que estão sofrendo os papéis de alunos e professores, as possibilidades e modalidades de interação, as coordenadas espaço temporal e o acesso aos recursos (COLL; MONEREO, 2010)

Assim, compreende-se que as novas tecnologias de informação e comunicação buscam constantemente transformar a atividade do professor, gerando ferramentas que nos permitem trabalhar com os alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem. Desta forma o professor precisa transformar seu modo de dar aula, explorando as ferramentas que o ambiente oferece, criando novas estratégias de interação com os alunos.

Mas que são estes profissionais que atuam no curso pesquisado? Quais as suas formações? Quanto tempo de experiência eles tem como professores da EAD? Para respondermos a estas e outras perguntas, aplicamos um questionário com o objetivo de identificar o perfil destes profissionais.

4.3 PERFIL DOS PROFESSORES DO CSTGP: APRESENTAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Para Coll e Monereo (2010) a nova sociedade digital e do conhecimento buscou transformar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) em um de seus elementos fundamentais. Ao longo do tempo, será possível observar modificações nas atividades profissionais dos docentes. Assim, o estudo da influência desta integração no perfil, nas condições e nas competências do professor constitui, por isso, uma tarefa de especial importância.

Conforme mencionado na metodologia desta pesquisa, aplicou-se um questionário, que foi um dos instrumentos de pesquisa para a coleta de dados, cuja aplicação permitiu identificar o “perfil dos professores do CSTGP do IF-SC”.

Conforme Coll e Monereo (2010) o papel tanto dos professores e dos alunos e às formas de interação que as TIC propiciam mudanças importantes. A imagem do professor transmissor de informação, protagonista central do ensino com os alunos e guardião do currículo começa a entrar em crise em um mundo conectado pelas telas de computador.

Conforme Pimenta (2005) no Brasil, a LDBEN nº 9.394/96, que define as diretrizes e bases da educação nacional, e o Decreto 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, estimulam essa demanda, ao conterem referência explícita à preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior e ao exigirem que as instituições de ensino superior contem com parcelas de seus professores titulados em nível de pós-graduação:

A preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, primeiramente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LDBEN, art.66).

Ao analisar os dados obtidos nos questionários identificamos que dos respondentes, 8 professores ou 47,06% possuem formação em administração; 6 ou 35,29% possuem formação em engenharia e 3 ou 17,64% possuem formação em outras áreas. Isto indica que a maioria possui formação em administração, que é a principal área do curso. Destaca-se a importância dos professores possuírem formação básica na área, ou áreas afins do Curso, porque isto contribui para a

qualidade de ensino no próprio Curso. Isso mostra que os professores possuem qualificação adequada para ministrar disciplinas na área de administração conforme as exigências do MEC.

No que se refere à exigência de titulação, o Decreto 2.207/97 determina que, no segundo ano de sua vigência, as instituições de ensino superior deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *strictu sensu*, dos quais 5% de doutores, pelo menos; no quinto ano de vigência, com 25% dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência, com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos.

Ainda sobre a formação dos professores do CSTGP identificamos que possuem especialização lato sensu. Dos respondentes aproximadamente a metade deles, 8 deles ou 47,06%, afirmaram possuir este nível de formação. Destes, 3 realizaram cursos na área de administração pública. Isso indica que a maioria dos professores se preocupa em aperfeiçoar seus conhecimentos, buscando na pós-graduação enriquecer e crescer na sua área formação.

Nesta mesma direção, na formação em nível mestrado a maioria dos respondentes, 14 deles ou 82,35 possuem mestrado. Destes, 5 na área da administração, 6 na área da engenharia e 3 em outras áreas. Já a formação em nível doutorado, mais da metade dos respondentes ou seja, 9 deles ou 52,94% possuem doutorado. Destes, 2 realizaram mestrado na área de administração, 6 na área da engenharia e 1 em outra área.

Tabela 1 - Formação dos professores do CSTGP - Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado

Qual seu curso de Graduação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Administração	6	35,29
Administração e Ciências Contábeis	1	5,88
Administração e Psicologia	1	5,88
Engenharia	6	35,29
Jornalismo	1	5,88
Matemática e Direito	1	5,88
Serviço Social	1	5,88
Total:	17	100,00

Fonte: elaborado pelo autor

Continua

Tabela 1 - Formação dos professores do CSTGP - Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado

Possui especialização?	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Sim	8	47,06
Não	9	52,94
Total:	17	100,00
Possui mestrado?	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Sim	14	82,35
Não	3	17,65
Total:	17	100,00
Possui doutorado?	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Sim	9	52,94
Não	8	47,06
Total:	17	100,00

Fonte: elaborado pelo autor

Conclusão

Percebe-se que os dados apresentados sobre a formação docente apontam que os professores deste curso são qualificados de acordo a exigência do Ensino Superior e do MEC. Para esta pesquisa estes dados indicam que estes profissionais exercem suas atividades com considerável embasamento teórico.

Para Sancho (2006, p.20) “a educação de hoje requer professores convenientemente formados, com autonomia e critério profissional”. Sancho (2006) afirma que o profissional do século XXI deveria ser formado para a sociedade do conhecimento, tem que estar apto a pensar de forma crítica e autônoma. O autor salienta que o profissional da atualidade deve ter as seguintes características: saber resolver problemas educacionais; comunicar-se de diversas formas com seus alunos; saber utilizar de maneira crítica, intensiva e extensiva as tecnologias da informação e da comunicação.

Já para Pedroza (2003):

As novas formas de trabalho, as crescentes demandas resultantes dos avanços que a ciência introduz nas áreas técnicas e tecnológicas, nos sistemas de comunicação, de transporte, e mesmo nas formas de relação, organização e lazer requerem um maior acesso a novas informações e um contínuo desenvolvimento de novas habilidades para a adaptação e a assimilação destas mudanças. As mudanças que se produzem na sociedade atual podem ser analisadas sob diferentes ângulos. Certamente a educação tem uma posição estratégica e, conseqüentemente, o professor e sua contínua formação. Esta formação é compreendida como uma preparação sistemática para os diferentes aspectos de sua função é o ponto chave para a modernização do ensino.

Conforme a autora é essencial que os professores compreendam a relevância de se manterem atualizados e que concebam sua formação como um modo de viver e de estar na profissão. Porém é fundamental que exista reconhecimento, para que lhes sejam viabilizadas condições de prosseguimento na sua formação.

Conforme Moran (1998, p.4):

(...) ressalta-se a importância da formação continuada desse profissional, em todos os aspectos, principalmente no que diz respeito ao domínio do conhecimento pedagógico, como por exemplo, dos fundamentos pedagógicos em EAD, da legislação educacional referente à modalidade. Assim, as tecnologias podem nos servir como apoio para um maior intercâmbio, trocas pessoais, em situações presenciais ou virtuais. O professor atua como coordenador, motivador, elo do grupo e precisa ter um leque de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente, de avaliá-los.

Corroborando, Oliveira (2003) explica o que e como o professor ensina estão vinculados à densidade da proposta pedagógica desenvolvida nos cursos de formação do professor. O novo professor é aquele “capaz de conquistar e fazer ciência, de apropriar-se da técnica, sem, entretanto, esquecer sua humanidade e seu compromisso político de colocar ciência e tecnologia a serviço do bem-estar social” (OLIVEIRA, 2003, p. 39).

Outro aspecto analisado foi o tempo de experiência docente dos sujeitos pesquisados. Dentre os 17 professores respondentes, nenhum é docente há menos de 1 ano. A maior parte possui mais de 5 anos de experiência docente: 07 professores ou 41,18%.

Tabela 2 - Há quanto tempo você é docente?

Questão 7	Frequência Absoluta	Frequência Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
Menos de 1 ano	0	0	0,00	0,00
de 1 a 5 anos	7	7	41,18	41,18
de 6 a 10 anos	2	9	11,76	52,94
de 11 a 20 anos	4	13	23,53	76,47
de 21 a 30 anos	0	13	0,00	76,47
mais de 30 anos	4	17	23,53	100,00
Total	17		100,00	

Fonte: elaborado pelo autor

Outra questão pertinente nesta discussão se refere ao tempo dedicado pelo professor nas suas atividades na modalidade a distância. Os dados obtidos no

questionário demonstram que o tempo, por semana, que o professor dedica à sua atividade docente no CSTGP no IF-SC é bastante variado.

Dos 17 professores, 3 deles ou 17,65% responderam que utilizam menos de 5 horas semanais para as atividades docentes no curso, 11 ou seja, 64,71% professores responderam que demandam de 5 a 10 horas semanais e 3 deles ou 17,65% professores responderam que despendem de 11 a 20 horas por semana.

No que tange ao tempo de docência no IF-SC, dos respondentes, 3 deles ou 17,65% afirmaram atuar a menos de 1 ano como docente na modalidade a distância, 8 ou 47,6 % professores afirmaram ter de 1 a 5 anos, 3 ou 17,65% professores de 11 a 20 anos, 2 ou 11,76% professores afirmaram atuar de 21 a 30 anos e apenas 1 professor ou 5,88% afirmou atuar há mais de 30 anos.

Tabela 3 - Há quanto tempo você atua como docente no IFSC?

Questão 10	Frequência Absoluta	Frequência Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
menos de 1 ano	3	3	17,65	17,65
de 1 a 5 anos	8	11	47,06	64,71
de 6 a 10 anos	0	11	0,00	64,71
de 11 a 20 anos	3	14	17,65	82,35
de 21 a 30 anos	2	16	11,76	94,12
mais de 30 anos	1	17	5,88	100,00
Total	17		100	

Fonte: elaborado pelo autor

Dos respondentes sobre o tempo de atuação como docente no CSTGP no IF-SC, 3 professores (17,65%) afirmaram atuar há menos de 1 ano, 8 deles (47,06%) afirmaram atuar há 2 anos, 1 professor (5,88%) por 3 anos e 5 deles (29,41%) por 4 anos. Isso indica que a maioria dos professores possui pouca experiência docente no CSTGP. Vale destacar que o curso é novo e de recente implantação.

Tabela 4 - Há quanto tempo você atua como docente no CSTGP do IFSC?

Questão 12	Frequência Absoluta	Frequência Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
menos de 1 ano	3	3	17,65	17,65
1 ano	0	3	0,00	17,65
2 anos	8	11	47,06	64,71
3 anos	1	12	5,88	70,59
4 anos	5	17	29,41	100,00
Total	17		100,00	

Fonte: elaborado pelo autor

No questionário foi indagado ainda se os professores atuam em outro curso a distância. Os resultados foram os seguintes: 14 professores ou seja, 82,35% responderam que não atuam ou atuaram em outro curso nesta modalidade; 2 professores ou 11,76% responderam que atuam em outros cursos a distância, no próprio IF-SC e 1 professor ou 5,88 % respondeu que atua em cursos a distância mas em outra instituição de ensino.

Também realizamos uma pergunta sobre a formação dos professores para atuarem na EAD, se eles participaram ou participam de capacitações específicas para docência na EAD. Vejamos os resultados: 1 professor (5,88%) respondeu que não participou de nenhuma formação para a docência a distância, 8 professores ou 47,06% responderam que participaram de formações oferecidas pelo próprio IF-SC e 1 professor (5,88) respondeu que realizou formações em outras instituições. Isso indica que a maioria participa das capacitações na EAD oferecidas pelo curso, sendo fundamental para a sua atuação na atividade docente a distância e para o atendimento ao aluno com maior eficiência.

Conforme já mencionado no capítulo 2 desta pesquisa, Faria; Silva (2010) e Belloni (2009) afirmam que o professor deve estar atualizado e participando constantemente das inovações, porque é integrante da sociedade e formador de opinião, é responsável pela concepção e realização do ensino, assegura o planejamento e organização dos conteúdos ministrados e responsabiliza-se pelo acompanhamento do aluno durante o processo de ensino aprendizagem.

Vigñeron (1997) explica que um dos primeiros passos da formação do professor consiste em tomar consciência destes três grupos e em se preparar para exercer essas funções de maneira colaborativa. O autor complementa com a definição de educação: “Um projeto contínuo e inclusivo de desenvolvimento das capacidades físicas, emocionais e intelectuais, baseado em valores culturais e morais, permitindo que o indivíduo se relacione com o universo, se torne uma pessoa e um construtor do saber” (VIGNERON, 1997, p. 7).

A introdução à docência em EAD nas universidades busca ser algo integrado ao plano de formação permanente destes docentes. Vigñeron (1997) salienta que para manter uma escola superior na ponta do ensino e da pesquisa, é necessário ter um plano de formação permanente para o conjunto desta instituição e também lutar contra a estagnação e a rotina.

Em síntese, o perfil dos professores que atuam no curso pesquisado pode ser resumido da seguinte forma:

- São profissionais qualificados:
 - a) quanto à área de atuação do curso: administração. Possuem qualificação adequada para ministrar as disciplinas curso, sendo que a sua formação básica está concentrada na área principal do curso: administração, correspondendo a 8 professores ou 47,06% dos professores respondentes.
 - b) quanto à formação em nível de pós-graduação na área do curso: 8 professores têm especialização lato senso (47,06%), 14 professores têm a formação em nível de mestrado (82,35 %) e 9 professores têm doutorado (52,94 %).
- São profissionais experientes:
 - a) no exercício da profissão docente, porque a maioria dos professores possui mais de cinco anos de experiência, ou seja, sete sujeitos (41,18%), conforme consta na tabela 5;
 - b) no exercício da profissão docente no IF-SC, pois maioria dos professores respondentes (8 deles ou 47,6%) afirmaram ter de 1 a 5 anos de experiência;
 - c) no exercício da profissão docente no CSTGP do IF-SC, sendo que 8 professores ou seja, 47,06%, afirmaram atuar há pelo menos 2 anos e 5 professores ou 29,41%, há 4 anos.
- São professores dedicados na realização das atividades docentes na modalidade a distância, sendo que a maioria, 11 professores ou 64,71%, dedicam de 5 a 10 horas por semana.
- São capacitados especificamente para docência em EAD, sendo que 8 professores ou 47,06% participaram das capacitações oferecidas pela instituição pesquisada.

Diante do perfil dos professores do curso, verificamos que podemos estratificar estes sujeitos com relação ao tempo de atuação como docentes no IFSC, conforme apresentamos na tabela 6. Vejamos:

- Grupo I- Atua no IFSC a menos de 1 ano: 3 professores
- Grupo II- Atua no IFSC de 1 a 5 anos: 8 professores
- Grupo III- Atua no IFSC de 21 a 30 anos: 2 professores

A partir desta estratificação, selecionamos de forma aleatória dois professores de cada grupo, totalizando assim 6 professores que foram entrevistados nos meses de agosto e setembro de 2011.

Com o intuito de identificar as atividades docentes dos professores pesquisados, iniciamos a próxima etapa da pesquisa: entrevistas semi-estruturadas com os professores. Inicialmente se realizou o agendamento das entrevistas. O local escolhido foi o próprio IF-SC, na sala dos professores. As entrevistas foram gravadas por meio de máquina digital e posteriormente, foram transcritas de forma literal.

A seguir realizamos o trabalho de análise, cujos resultados são apresentados a seguir.

4.4 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SUAS ATIVIDADES DOCENTES

Esta etapa da pesquisa consistiu na análise de entrevistas semi-estruturadas realizadas junto aos professores do CSTGP. O objetivo desta etapa consistiu em analisar as verbalizações e desta forma identificar como cada professor interpreta e constrói as atividades segundo suas características, competências, experiências profissionais e pessoais.

Conforme Borges (2010) as verbalizações dos professores podem fornecer indícios das atividades cognitivas, suas concepções, seus conhecimentos da situação de trabalho, seus objetivos pessoais e profissionais. Além disso, as falas dos professores permitiram identificar as tarefas que estes profissionais se definem para eles mesmos específicas à modalidade a distância.

Mediante a leitura das transcrições das entrevistas com os professores, identificaram-se quatro categorias que são fundamentais para a compreensão das atividades efetivadas pelos professores. A primeira categoria se intitula: “precarização do trabalho docente”; a segunda: “interação do professor e o aluno”; a terceira categoria: “formação docente para EAD”; e finalmente a quarta categoria: “atividades docentes”.

4.4.1 Primeira categoria: “Precarização do trabalho docente”

Esta categoria consiste em analisar as concepções dos professores sobre a normatização legal da ação profissional destes sujeitos. Esta primeira categoria, que emergiu das verbalizações dos professores, nos permite analisar questões como o regime de contrato destes professores, enquanto bolsistas da UAB, a expressiva rotatividade na contratação de profissionais e os problemas relacionados com a estrutura oferecida pelo CSTGP aos profissionais que atuam no curso.

Conforme Codo (1999) observa-se uma desvalorização do *status* social e do estatuto profissional da profissão docente, resultado de uma construção histórica. Percebe-se que esta desvalorização é fato presente na consciência social e nas determinações efetivas das políticas educacionais, nas administrações públicas e privadas, das políticas de financiamento e da universidade, manifestando-se, no sentimento dos próprios docentes. Salienta-se que tal fato se expressa nos baixos salários dos professores e na baixa auto-estima manifestada por professores dos diferentes níveis de ensino (CODO, 1999).

Conforme os dados recolhidos nas entrevistas com os professores, verifica-se que as condições estruturais do Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública a Distância ainda precisam ser melhoradas, como fica evidente na afirmação do professor entrevistado³:

O problema que vejo é o fato de que a própria instituição não abraçou 100% ainda o ensino a distância. Agora é que está começando, mas esse processo já existe há quatro anos, então a própria instituição, os dirigentes, não viabilizam condições, estrutura. (P1, 2011)

Outro aspecto levantado pelos professores diz respeito à troca de professores acentuada, que ocorre especialmente na modalidade a distância nesta instituição. O Professor P1 salienta que "há uma rotatividade profissional muito grande nas várias áreas de atividade que tem na EAD, materiais, tutorias, coordenação" (P1, 2011).

Observou-se também que os professores ficam envolvidos “emocionalmente” com seu trabalho e criam expectativas profissionais que nem sempre são alcançadas. Conforme o professor P5, por mais idealista e apaixonado que seja um

³ Para preservar a identidade de cada professor, estas foram classificadas como P1 até P6, sendo 6 professores entrevistados em 2011.

profissional, a falta de reconhecimento e condições de trabalho vai desmotivando os professores com o passar do tempo.

Para Guimarães (2006), é importante atentar para a dimensão emocional do professor, para o envolvimento “emocional e cognitivo” do professor na tarefa que ele se propõe a executar: a de ensinar. A tarefa de melhorar a educação é coletiva e um dos seus elementos principais é o professor legitimar e fortalecer sua profissão.

Conforme professor P5 (2011):

Eu sou apaixonada pelo que faço, mas eu me vejo como a maioria das pessoas que estão envolvidas, eu me vejo como uma pessoa não valorizada, por quê? Porque não temos professores na modalidade EAD da Universidade Aberta do Brasil com registro,... não temos garantias trabalhistas, nós temos apenas bolsas de professor pesquisador,... não sou enquadrada como docente, estou trabalhando com pessoas, estou formando pessoas e não tenho esse reconhecimento profissional. (P5, 2011)

Já o professor P6 (2011) expressa insatisfação com relação ao trabalho afirmando que há uma exploração do trabalho docente nesta modalidade de ensino:

Existe toda uma exploração dos trabalhadores, essas pessoas poderiam estar fazendo concurso e ser efetivadas no quadro das universidades e dos institutos e estar trabalhando tempo integral e recebendo uma remuneração digna por isso e ter estabilidade. (P6, 2011)

Ressalta-se que os professores do CSTGP do IFSC não tem vínculo empregatício⁴ com a Instituição porque fazem parte do sistema UAB, da modalidade a distância e desta forma todos são bolsistas, conforme as diretrizes da UAB. A questão em discussão é que estes profissionais não têm direitos trabalhistas, percebendo para tanto, um valor mensal de R\$ 1.200,00, atribuído ao “professor-pesquisador”. No discurso de todos os sujeitos de pesquisa, os professores, este fator pesa de maneira negativa para curso.

No corpo docente do CSTGP há dois tipos distintos de profissionais, os que são efetivos do IFSC⁵, contratados no ensino presencial, concursados e aqueles que são professores na modalidade EAD.

⁴ De acordo com a Resolução CD/FNDE Nº 26, de 5 de junho de 2009, o pagamento dos professores e tutores se dá através do pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa, no âmbito da UAB vinculado à Capes, a serem pagas pelo FNDE. Não há nenhum tipo de vínculo empregatício.

⁵ Estes são salvaguardados pelo regime de trabalho de efetivos da União.

Ainda no tocante à questão da estrutura oferecida pelo IFSC, professor P1 faz algumas considerações: “Faz quatro anos que temos o CSTGP, então a própria instituição, os dirigentes, não viabilizaram condições, estrutura, a sede é uma casa de madeira, improvisada.” Observa-se um descontentamento dos professores em relação à estrutura oferecida pelo IFSC, descrevendo que é uma casa de madeira “improvisada” com qualidade duvidosa para atender a demanda de trabalho e dos profissionais que ali atuam.

Os autores Neves e Fidalgo (2009) analisam as condições de trabalho do docente virtual no ensino superior privado. Eles afirmam que trabalho docente na EAD, que tem suas atividades mediadas pelas tecnologias digitais, tem sido tomado num contexto de exploração da mais-valia pelo capital no âmbito educacional.

Essa realidade se reafirma diante do cenário encontrado na realidade do trabalho docente na EAD, realidade que não ocorre somente nas instituições privadas de ensino, pois é possível aludir que existe também precarização do trabalho docente em muitas das universidades públicas brasileiras que estão estruturando seus cursos de EAD e estabelecendo estratégias empregatícias que não fogem muito as utilizadas pelas instituições privadas (NEVES; FIDALGO, 2009, p. 4).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 no artigo 67, há a ênfase de que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, conforme o exposto:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 1).

Para professor P4 (2011), que foi contratado durante a realização de uma disciplina e relata: “especificamente peguei um processo em andamento, eu fui chamado como bolsista na EAD, para substituir uma professora que saiu para formação, então peguei uma disciplina estruturada.” P4 (2011)

Salienta-se que há falta continuidade dos investimentos públicos já realizados no curso. Houve investimento em capacitação profissional para quem iniciou o processo e não houve investimento na manutenção e fidelização dos profissionais.

A precarização do trabalho é um problema gravíssimo e o que acontece é uma espécie de economia dos recursos públicos que o governo faz não sei pra que, pois não justifica. Porque se o professor bolsista com uma bolsa de R\$ 1.200,00 reais que não repercute em nada em termos de aposentadoria, décimo terceiro e tudo mais, atende um X de alunos, então o governo pode estar usando isso para aumentar índice de números. (P1, 2011)

Dados como regime de trabalho (para preparação, para interação, para avaliação) das atividades desenvolvidas pelos professores do CSTGP do IFSC para a manutenção do curso, também foi bastante citado pelos entrevistados.

Segundo o professor P5 (2011):

Todo mundo faz um trabalho fantástico, são poucas pessoas trabalhando para uma multidão de alunos e o reconhecimento em contrapartida não existe para os profissionais que estão trabalhando... A realização profissional é fantástica..., tanto que me mantenho nessa situação, porque se você parar para pensar o custo e o benefício, assim do custo de estar trabalhando, minha saúde, do que se recebe da bolsa que se recebe, não valeria à pena. (P5, 2011)

Verifica-se que o trabalho realizado pelos professores é realizado com competência e também satisfação apesar de alguns desafios que estes profissionais enfrentam, salienta-se que há uma admiração pelo próprio trabalho que executam, considerando-o um “trabalho fantástico”.

O professor P6 (2011) afirma que "eu vejo que a educação a distância teria que ser “institucionalizada” e o professor deveria ter dentro da carga horária tempo para a pesquisa, o ensino e a extensão na EAD e isso não acontece hoje" (P6, 2011). Percebe-se em todos os discursos que foi dito que a dedicação do professor de ensino a distância é muito maior que o que observam as pessoas. Entretanto, mesmo com o ônus de uma carga de trabalho nos bastidores do trato político com o aluno, há paradoxalmente uma paixão pela atividade desenvolvida.

Conforme o professor P3 (2011):

Em relação à remuneração é um tanto quanto desestimulante, a gente tem uma remuneração à parte, extra, o salário é a bolsa. Mas eu acredito da minha parte pelo menos, quem trabalha na EAD não é pelo valor da bolsa é porque gosta realmente de ser professor, gosta de dar aula e às vezes é um desafio bastante interessante, do ensino a distancia, justamente pelas diferenças, pra mim foi assim, pelo menos. Eu senti que era uma coisa diferente, se não tivesse esse contato com ensino a distancia, sei que depois eu sentisse falta por não ter tido essa experiência, então gostei bastante de participar, e to gostando. Geralmente, o professor, professor não dá aula só pelo salário, dá aula porque gosta. Identifica-se com essa função e profissão. (P3, 2011)

Neste contexto, Lapa e Pretto (2010) afirmam que a docência, distribuída em diferentes papéis, como o de professor e o de tutor (a distância e presencial), está definida em resoluções que enquadram esses profissionais como bolsistas que sequer têm direito a uma declaração do trabalho que realizam como professores, devido à possível consolidação de vínculos empregatícios não desejados. Tal precarização do trabalho docente se desdobra, na prática, entre outras coisas, por meio da baixa remuneração, que exclui profissionais qualificados, e da falta de reconhecimento profissional.

Entende-se que o professor, ao aceitar trabalhar na modalidade a distância, enfrenta uma série de desafios acrescidos dos que já enfrenta no ensino tradicional. Ele arrisca olhar o novo, em uma educação mediada e dependente do uso de Tecnologias da Informação Comunicação (TIC), mas tem como referência e prática a realidade do ensino presencial, em que ele está relativamente à vontade, pois ali tem parâmetros e história. Suas referências foram construídas desde a sua experiência como aluno, depois, nos cursos de formação de professores e, principalmente, na sua prática docente no contexto escolar. É com essa bagagem que ele é desafiado a olhar o novo (LAPA; PRETO, 2010).

Conforme Preto (2008), mesmo com os avanços nos debates do campo educacional, que defendem e propõem uma outra educação (transformadora, libertária e autônoma), o lugar comum em que o professor se encontra hoje ainda é o de único detentor do conhecimento que precisa ser transmitido ao aluno, aquele que vai mediar o acesso ao saber. De modo geral, o professor organiza sua prática por meio de um planejamento individual, que contempla todos os fragmentos de conteúdos exigidos na ainda denominada “grade” curricular posta, e centraliza os processos de aprendizagem quase que exclusivamente no seu ensino: controlando desde as aulas preparadas e conduzidas em continuidade a esse papel onipresente, até o exercício do poder de avaliar o aluno quanto à sua capacidade de reproduzir o conhecimento transmitido (PRETO, 2008).

O professor na EAD terá que se confrontar com situações inusitadas que provocarão, no mínimo, grande instabilidade. Essa instabilidade torna-se um momento potencial para a reflexão sobre a educação, com a possibilidade de uma ressignificação do papel de docente, propiciando a transformação. Estes também são os desafios enfrentados pelos professores do CSTGP ao trabalharem na EAD, refletindo sobre os seus limites e potencialidades.

4.4.2 Segunda categoria: “Interação do professor e do aluno”

A segunda categoria que emergiu das verbalizações dos professores é denominada “interação do professor e do aluno”. Nesta categoria, discute-se a interação entre os sujeitos envolvidos no curso, professores e alunos, presente nas declarações de praticamente todos os professores entrevistados.

Desta forma, apresenta-se a concepção dos professores sobre as interações que ocorrem durante o curso. Esta categoria apresenta as seguintes dimensões: a interação presencial, a interação na EAD, a interação entre os profissionais envolvidos (professores, coordenadores, tutores). Mas, o que significa interação?

Para Belloni (2009) a interação é uma ação recíproca entre dois ou mais atores no qual ocorre a intersubjetividade, isto é o encontro entre duas ou mais pessoas que adaptam seus comportamentos e ações um ao outro, ação esta que pode direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação).

Conforme Castro (2006) a interação entre os participantes de um curso a distância como um dos elementos mais importantes para o sucesso da educação on-line. Neste sentido, o papel do professor é fundamental motivando o compartilhamento de idéias, um dos aspectos mais poderosos na educação à distância.

Salienta-se também que as relações entre alunos, professores e conteúdo acontecem por meio de diferentes tipos de interação. Conforme Moore (2007) as interações podem ser: aluno/professor, aluno/aluno e aluno/conteúdo e professor/conteúdo e conteúdo/conteúdo. Compreende-se que:

1. aluno-professor: a interação com o professor fornece motivação e *feedback* aos alunos. O custo desse tipo de interação cresce proporcionalmente ao número de alunos, conseqüentemente o papel do design instrucional é essencial no planejamento dessas atividades, assim como o treinamento dos professores;
2. aluno-aluno: a interação aluno-aluno caracteriza o que se denomina aprendizado colaborativo e cooperativo, que envolve o aspecto social da educação. Ela gera motivação e atenção, enquanto os alunos aguardam a *feedback* dos colegas. Essa interação também desenvolve o senso crítico e a capacidade de trabalhar em equipe;

3. aluno-conteúdo: com as tecnologias modernas e particularmente a Internet, pode-se desenvolver conteúdo em diversas formas: som, texto, imagens, vídeo e realidade virtual. O aluno pode hoje também customizar o conteúdo com o qual deseja interagir, e inclusive contribuir para o aperfeiçoamento do material utilizado nos cursos;
4. professor-conteúdo: o desenvolvimento e a aplicação de conteúdo por professores têm se tornado elementos essenciais em EAD. Objetos de aprendizagem devem ser desenvolvidos por professores, que devem desempenhar um papel primordial no *design* instrucional dos cursos. A tendência é que os sistemas para produção de conteúdo tornem-se cada vez mais amigáveis, diminuindo o tempo e o esforço para o trabalho de produção dos professores;
5. professor-professor: as redes têm possibilitado oportunidades sem precedentes de interação entre professores, que encontram nos colegas fontes de assistência, constituindo assim comunidades físicas e virtuais.

Neste contexto, observou-se que a questão “interação” é realmente importante para trabalho do professor, que se sente valorizado e percebe a expectativa dos alunos quando acontece o encontro presencial.

Vejamos o que afirma o professor P2 (2011):

Você se sente mais valorizado como profissional, o aluno repassa isso, a outra é que ele percebe que é uma modalidade nova, desafiadora para ele, mas que lê precisa de qualquer forma se aproximar mais do professor, porque o professor não é tanto um ensinador de conteúdos, e sim um indivíduo motivador do momento de aprendizagem de um indivíduo que tenha um conteúdo enorme. (...) E tem muito a ver com o ensino a distancia, a pessoa vai lá descobre, estabelece seu tempo de estudo, e acaba desenvolvendo seu próprio conhecimento, claro que o ensino a distância se torna um pouco mais presencial e o ensino presencial se torna um pouco mais a distancia para usar as tecnologias. (P2, 2011)

As interações também acontecem presencialmente (dimensão da interação presencial), quando os professores viajam até um dos pólos e conhecem pessoalmente cada uma das turmas e posteriormente ministram uma aula. O professor P3 revela como é enriquecedora essa experiência:

Uma delas a gente necessariamente tem que ir a um dos pólos, a gente tem estar lá presente. É até uma forma de a gente conhecer os professores, alunos, então, por exemplo, se eu tenho a ultima semana que eu dei aula, foi à turma três. Tinha 4 pólos tendo aula comigo, cada turma mais ou

menos de 50 alunos. Então numa turma eu tinha 200 alunos que eu dou aula. Em uma das aulas dessas cinco aulas pelo menos eu tenho que ir a um desses 4 pólos e fazer a aula presencial lá com eles e os outros colegas assistem e todos os meus colegas que estão dando aula ao mesmo tempo, naquele mesmo período, naquele mesmo módulo tem que fazer a mesma coisa. Então eu vou para uma cidade, outro pra outro etc. De modo que todas as cidades conhecem pelo menos um dos professores que eles estão tendo aulas pra aproximar um pouco mais o aluno com o professor pra não tão virtual. (P3, 2011)

As interações acontecem em diversos momentos, principalmente nos fóruns, nas videoconferências e nos poucos encontros presenciais com os alunos. Para o professor P2 (2011), os fóruns permitem que aconteça a “democratização do saber”, funcionando como um instrumento de discussão de idéias diferentes:

A interação acontece em diversos momentos, por exemplo, num domingo eu entro no fórum tenho algumas coisas respondidas e você acaba respondendo, "ah estou lá no ensino presencial, entro no fórum, respondo se tem alguma dúvida e aí a gente começa interagir". Os alunos apresentam questionamentos ou apresentam sugestões, o fórum é bastante um instrumento interessante de discussão porque ele permite que tanto o professor quanto o aluno fique movimentando idéia, e os outros alunos acabam tendo acesso aquela informação que um de repente gostou. (...) então essa Democratização do Saber no fórum permite esse tipo de coisa. (P2)

Para professor P1 (2011) considera o momento da videoconferência uma experiência onde o aluno reflete sobre diferentes assuntos relacionados com os conteúdos aprimorando a aprendizagem.:

Aquele momento de videoconferência que é um momento de aula a gente usa aquele espaço naquele tempo para que os alunos possam refletir sobre alguns temas que estão relacionados ao conteúdo da unidade vinculada aí a gente explora um pouquinho eles e entre eles, e depois tenta na medida do possível ter o retorno e isso funciona de forma que eles até tem um pouco de integração ali no pólo e entre pólos, inter-pólos no caso, naquele momento de apresentação. (P1, 2011)

Conforme professor P3 (2011) o tempo dedicado às videoconferências ainda são insuficientes para uma interação “mais direta” na modalidade a distância:

O ideal seria que a gente conseguisse, trazer do ensino há distância mais tempo para o professor dentro dos ambientes presenciais, acho que mesmo com as videoconferências, que nos temos aqui, que é uma por semana, ele ainda é pouco para uma interação mais direta com o aluno. O aluno se sente muitas vezes a distância com o professor, então quando você está no pólo ele acha que está sabendo de tudo isso e não está tão afastado. (P3, 2011)

Na visão do professor P2 (2011), as interações possibilitam em uma dimensão menor, observar o comportamento dos alunos, se realmente estão estudando e realizando as atividades aplicadas, por meio das mídias. Conforme o professor P3 (2011):

Pela interação com os alunos a gente já consegue perceber algumas coisas, se eles estão realmente fazendo as atividades, mas é um nível bem menor do que no presencial. A interação, ela é bem diferente, mas, se forem essas mídias a gente não consegue ter essa aproximação com os alunos, se não fosse isso ficaria completamente virtual, além do que no programa a gente tem que necessariamente, são 5 interações que a gente tem com vídeo aula. (P3, 2011)

No entanto, conforme já mencionado a interação deve ser mútua, fruto da relação entre os sujeitos e não reativa, que se limita à relação sujeito/máquina. Schlemmer (2005) chama a atenção que é fundamental construir um espaço relacional, flexível e participativo, um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia colaboração e cooperação necessárias para que ocorra efetivamente a interação. Para que a cultura da aprendizagem pressuponha a interação como base para a construção do conhecimento, é fundamental que seja observado o respeito ao ritmo de cada sujeito, dessa forma a aprendizagem se torna um processo coletivo, mas um significado individualmente a partir das acepções anteriores de cada um (SCHLEMMER, 2005).

Já Silva (2005) afirma que a “interatividade” emerge com a cibercultura, não se tratando de um novo modismo, mas de uma modalidade de comunicação que traz a revolução da co-criação da mensagem. Para Borges (2003) a dimensão da interatividade apresenta alguns avanços com relação à abordagem tradicional de ensino, e atividades colaborativas representam o principal diferencial de cursos online, possibilitando efetivamente uma ruptura com a abordagem tradicional em direção a uma abordagem de caráter inovador (BORGES, 2003, p.16)

Belloni (2009, p.103) explica que a importância da interação entre estudantes e professores:

Um primeiro caminho extremamente importante a operacionalizar em qualquer experiência de EAD é a ênfase na interação entre os estudantes e professores e dos estudantes entre eles; e criação de estruturas de apoio pedagógico e didático ao estudante (tutoria, aconselhamento, plantão de respostas a dúvidas, monitoria para o uso de tecnologias etc...). Estas estruturas são especialmente importantes em um país como o Brasil, onde os níveis de cultura geral e de escolaridade são, de modo geral, pouco

elevados, e onde a escola não instrumentaliza os jovens para o exercício da auto-aprendizagem.

Destaca-se aqui a dimensão da “interação do trabalho em equipe”. O CSTGP possui outro tipo de integração, a interação entre a equipe de docentes (professores, coordenadores, tutores) como um todo. Conforme o professor P1(2011):

Acho que o professor tem que ser orientador, ele é mais, é uma pessoa que dividi seu conhecimento compartilha seu conhecimento e deve dar algumas orientações e ajudar aos alunos a encontrarem caminhos. (...) então o professor deve estimular os alunos a buscar se motivarem para sozinhos descobrirem e orientar os caminhos e dividir conhecimento acho que socializar conhecimento. Então o papel do professor acho que é esse no ensino a distância. Tudo que vem compete para o aluno. Então o papel do professor no ensino a distância é tentar fazer essa postura de tudo isso que acontece em todas essas seções que levam aquele momento acontecer, então quando acaba a aula tem que dizer (olha pessoal essa é uma vídeo-aula que já aconteceu) que foi gravada acho que tem ali algumas informações que são importantes, então é orientar é explicar o que ele vai ter (vocês tem ai no seu material impresso, no seu livro algumas informações, aqui a gente está fazendo algo mais), então fazer a junção dessas coisas todas que eles dispõe para fazer com que eles tenham suas próprias ferramentas. (P1, 2011)

Percebe-se a importância do trabalho em equipe no relacionamento dos seus membros. Para o professor P2 (2011):

O professor vive tanto no processo de comunicação com a coordenação do curso, com os tutores, e com os alunos de uma forma *on line*, é raro um professor pegar um telefone e ligar para a tutoria, os tutores acompanham os alunos e o professor acompanha os alunos, como o professor de repente deixou de dar uma resposta no fórum porque os alunos estão cobrando, ai à tutoria a distância já alerta: Olha professor tem uma resposta para você dar lá no fórum..., E isso não é por telefone, tudo por e-mail. A comunicação é bastante e toda acontecendo pelo sistema digitalizado, "como se diz". (P2, 2011)

Desta forma, compreende-se que a interação em equipe motiva os profissionais na realização de suas atividades docentes porque há a construção e socialização do conhecimento nesta modalidade de ensino. Aqui, observa-se como é essencial a interação de todos os atores envolvidos neste processo, professores, alunos, tutores e coordenadores do curso. O processo de comunicação é também fator importante.

4.4.3 Terceira categoria: “Formação Docente para a EAD”

Esta categoria trata da “formação docente para a EAD”. Nas entrevistas os professores refletem sobre a importância de uma formação docente para atuarem na EAD e sobre os cursos de capacitação oferecidos pelo IFSC em parceria com outras universidades aos professores. Esta categoria é entendida pelos professores como algo primordial para a docência no ensino a distância.

Conforme Pimenta (2005) a preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores no ensino superior e com a inovação didática cresce nos meios educativos, o que é atestado pelo aumento progressivo de congressos, reuniões, seminários e atividades relacionadas ao tema. Destaca-se que um dos fatores explicativos dessa preocupação é a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento do número de docentes, em sua maioria não preparados para desenvolver a função de pesquisadores.

Porém, conforme o Projeto do CSTGP, o IFSC em parceria com a UFSC, preocupa-se com a capacitação anual sua equipe. Esta formação contempla uma carga horária total de 200 (duzentas) horas, sendo que parte dela é realizada na forma presencial (na sede em Florianópolis) e parte a distancia.

Conforme o professor P1(2011):

A formação pela UAB que está dentro do IFSC, através de um departamento, e a capacitação acontece com os recursos da universidade aberta e o pessoal que esta tocando está Universidade Aberta aqui dentro da instituição. Acontece, portanto em nome do IFSC pela Universidade Aberta a capacitação para formação docente da EAD e em muitos casos com parceria com a universidade federal, a gente tem bastante essa parceria com essas duas grandes instituições, até vem sempre gente nesses momentos de capacitação acontece sempre convites de alguém de Brasília, de alguém Unisul, que já estão com a historia maior do que a nossa e essas pessoas são convidadas e chamadas pra dividir seu conhecimento para mestrado enfim é assim que funciona. (P1, 2011)

Todos os envolvidos assistem a palestras, capacitam-se virtualmente, utilizam o AVA que os alunos do CSTGP utilizam, realizam atividades da mesma maneira que os alunos realizam. No AVA também se disponibiliza para a equipe todo um material didático. Enfim, esta capacitação torna-se relevante para a atuação dos docentes neste curso, nesta modalidade.

Observa-se a afirmação do professor P2(2011):

Antes de nos entrarmos na atuação propriamente dita, fizemos trezentas e poucas horas de capacitação para essa atividade. Então a gente não entrou simplesmente sem saber, não sabíamos como fazer, mas sabíamos que tinha um norte, e aí houve toda uma preparação de capacitação para o ensino a distância, o professor foi realmente treinado, foi capacitado para desenvolver. (P2, 2011)

Conforme já mencionado, o IF-SC oferece semestralmente cursos de formação por meio de oficinas, inserindo os professores num ambiente das tecnologias e ensinando os docentes a utilizar os recursos e mídias para realização de suas atividades. Destaca-se a utilização *moodle*, *AVA*, do *skipe*, do *mozilla* e de softwares livres para construir um novo ambiente de aprendizagem. Para o professor P6 (2011), temos:

E depois dessa formação, digamos mais concentrada, no início, o IFSC oferece semestralmente formação é oferecido oficinas, agente aprender a mexer com todas as tecnologias que usa ali, aprendemos a utilizar vários software livres, que o IFSC prima por utilização de software livres e não pagos ta, então a gente aprendeu a utilizar Office e todo recurso que ele oferece utilizar skipe, usar mozilla, enfim software e sites livres para fazer uma educação diferente e não... O Maximo possível afastado da mercadologia, do mercado, mercadoria... (P6, 2011)

No entanto, a capacitação é fundamental para todos os atores envolvidos, sendo um trabalho em conjunto com os coordenadores dos pólos, tutores etc. Conforme o professor P6 (2011):

Então essa questão de formação é fundamental. Os nossos professores que são os bolsistas, eles passam por um processo de capacitação, eles tem dado conta sim adequadamente das demandas (...) porque é importante esse processo como em conjunto articulado entre nos aqui e os pólos, e a formação é a que dá essa amarra e o interessante é que nós no processo de formação daí a gente participa conjuntamente com os coordenadores dos pólos, os tutores, então eles fazem a capacitação junto com a gente. (P6, 2011)

Verifica-se que há uma preocupação dos professores na participação dos cursos de capacitação. Os professores estão atentos aos cursos de formação oferecidos e buscam participar dos cursos na modalidade à distância. Destaca-se o professor P5(2011):

Participei e participo é regular essa capacitação, não é assim uma a cada dois anos é a cada semestre ou até mais de uma vez por semestre. Nós temos essa capacitação em todos os pólos de apoio presencial a equipe também participa a equipe de consultoria a equipe de coordenação, os

docentes e inclusive o IFSC costuma fazer parceria com a UFSC e junto com a universidade aberta do Brasil, então capacitando toda a equipe envolvida para que a gente possa trabalhar o melhor possível e existe mesmo, regular essa capacitação.

De acordo com o professor P3 (2011):

Existe um Programa Nacional na verdade dentro do IFSC, que a gente trabalha, esse curso faz parte da universidade aberta do Brasil. (UAB). Então é um programa federal na verdade, todos que vão atuar dentro desse curso, eles precisam passar pelo processo de capacitação pra saber utilizar as ferramentas, pra saber fazer toda a utilização da plataforma *moodle*, essa que eu te falei, e fora, a gente sempre faz um seminário discussão, onde os professores colocam seus problemas, as dúvidas que surgem no decorrer das atividades educacionais, principalmente no momento da interação que é como se fosse a sala de aula da gente mesmo. (P3, 2011)

Desta forma, e segundo afirma o professor P6 (2011), a instituição ofertante “acertou” quando ofereceu o curso de capacitação em parceria com outras instituições, pela primeira vez, antes de iniciar suas atividades no curso.

O IFSC, eu diria que esse foi um dos pontos dos grandes acertos do curso. O IFSC somente começou o curso após ter feito um processo de capacitação, foi feito com vídeo, aberto com editais e aberto para as pessoas que quiseram participar, e após isso se investiu em vários momentos de capacitações, por exemplo, eu fiz um *lato sensu* sobre a EAD com a universidade UFSC, e a universidade de Santa Maria, que o IFSC era parceiro, e semanalmente tínhamos um grupo de professores que se encontrava, para fazer as atividades, aprender mexer, hoje o professor não tem obrigação, vamos supor, se eu quiser trabalhar num curso, hoje não tem a obrigação de saber montar, gravar, postar no *moodle*, pois agora temos uma equipe de suporte que fez curso também para isso... (P6, 2011)

Assim, percebe-se como é essencial o aprimoramento dos docentes nesta modalidade de ensino no exercício das atividades docentes.

4.4.4 Quarta categoria: “Atividades Docentes na EAD”

A quarta categoria analisa as reflexões dos professores sobre suas atividades docentes. Esta categoria é fundamental neste estudo porque identifica e descreve as atividades docentes efetivamente realizadas pelos professores no CSTGP, objeto desta pesquisa.

Primeiramente, destaca-se que, dentre as atividades efetivamente realizadas pelos professores do curso, o “planejamento” é citado de forma expressiva pelos

sujeitos. Esta dimensão da atividade docente – planejamento – parece ser a atividade que apresenta um outro significado daquele que os professores atribuem na modalidade presencial, que se destaca na modalidade a distância. No planejamento, os professores realizam o roteiro de preparação das aulas e o tempo dedicado para realização das atividades que propõem aos estudantes. Salienta-se que o planejamento como atividade docente é essencial, assim como em todas as áreas da atividade humana, sendo uma necessidade constante.

Entende-se que o planejamento é a previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos estabelecidos (JOHNSON, 2008). Tendo em vista a complexidade e a multidimensionalidade do planejamento, torna-se fundamental e imprescindível para a garantia de uma boa qualidade do sistema e sua eficácia.

Conforme Martins (2010) considera-se fundamental o planejamento das aulas junto aos professores e à equipe de materiais, antecipando à coordenação de tutoria e aos tutores através de uma reunião denominada de “aula magna” todo o plano de aula de cada docente são pontos positivos da chamada “rotina” de procedimentos utilizados no curso, idealizada através de um trabalho de equipe, onde as coordenações buscam balizados na própria experiência dos colaboradores, as soluções para os problemas existentes.

O planejamento é realizado com 6 meses de antecedência ao oferecimento da disciplina no IF-SC, também é destacada pelos professores. Cita-se o professor P2 (2011):

(...) o que consome mais tempo é o processo de planejamento, a gente que tem que pensar num ensino que vai acontecer seis meses depois, então imaginar tudo que vou fazer daqui a seis meses, e aí já vem desde a elaboração do conteúdo programático, seleção de textos, elaboração dos teste que a gente chama de atividades obrigatórias, as provas, tanto as presenciais, como as provas de segunda chamada, e as provas de proficiência, que são três momentos de avaliação conciliando provas, e isso significa dizer que o tempo que se leva pra elaborar todo esse material ele é significativo, mas ele não é preciso, não conseguiria dizer: ah são dez, quinze, vinte horas por dia... (P2, 2011)

Conforme Johnson (2008) o planejamento é o processo de decisão que depende de informações fidedignas e que traça para o futuro o cenário de satisfação das necessidades sociais da população. Neste sentido, a importância de planejar

determinada ação se faz necessária a partir do momento que se aspira alcançar um bom resultado, seja esta ação em qualquer segmento.

Como é uma modalidade da educação à distância, que utiliza vários ambientes, vários pólos de apoio, tem que ser uma coisa muito bem planejada e muito bem síncrona pra não deixar nenhum pólo de ser atendido, para nenhuma parte do conteúdo deixar de ser abordada e por isso a importância do planejamento prévio, porque se não tiver planejamento o tempo extrapola e a gente não consegue atingir a meta daquele encontro que é lecionar aquele determinado conteúdo. (P5, 2011)

No entanto, ao planejar o ensino, o professor antecipa, de forma organizada todas as etapas do trabalho escolar. Cuidadosamente, identifica os objetivos, indica os conteúdos que serão desenvolvidos, seleciona os procedimentos que utilizará como estratégia de ação e prevê quais os instrumentos que empregará para avaliar o progresso dos alunos (JOHNSON, 2008). Conforme o professor P6(2011):

Planejado aula por aula, Então como é que a gente faz... Como eu sei que tenho seis semanas para trabalhar essas quarenta horas então eu pego meu planejamento e divido na verdade fica cinco semana porque a ultima semana é praticamente dedicada à avaliação ao projeto final, então daí eu divido praticamente em 5 horas semanais em que o aluno tem de tarefas. (P6, 2011)

O planejamento das aulas e demais atividades no CSTGP exige do professor dedicação, tempo e um roteiro de aula. Conforme o professor P1(2011): “cada passo é planejado, tudo bem finalizado, pensado, pesquisado”, busca-se fazer um “roteiro” para cada passo da aula:

Trabalho que antecede a preparação da aula propriamente dita, por exemplo, para cada aula que eu ministro ali eu monto um roteiro, e também eu não tenho, não chego ali e pronto e dou aula, eu tenho um roteiro montado pra que eu não perca nenhuma informação que eu acho que é importante passar naquela aula, então é diferente de uma que eu tenho no ensino presencial que eu tenho que um material impresso imprime o trabalho aquilo que ta na aula hoje, é claro tem o livro que já foi elaborado por mim no caso, mas que eu não estou usando aquele material na minha mão eu tenho sim um roteiro que vai me dar seqüência lógica do que eu preciso falar o que eu acho que devo que é importante. (P1, 2011)

Observa-se que o roteiro feito pelo professor P1 (2011) é a atividade que antecede as aulas e as demais atividades, tornando-se ferramenta de planejamento das atividades denominadas obrigatórias e complementares do curso.

Eu elaboro esse roteiro da aula, elaboro questões de prova com antecedência porque todo material da EAD é montado previamente, as provas, as questões, que nos temos para as atividades obrigatórias e complementares, então isso demanda um esforço bastante grande da nossa parte, todo esse material preparado antecipadamente, então inclusive em gravar as vídeos aulas. (P1, 2011)

As correções de provas e elaboração de questões discursivas exigem esforços e fazem parte do planejamento das aulas.

Para o professor P1(2011):

Eu tenho todo o esforço de correção, até o próprio fazer a prova, essas questões que são discursivas, elas exigem que nós demos a resposta que o aluno deve responder (...). Mas isso tudo é um esforço que é maior, diferente de fazer uma prova aqui o aluno responde e eu consigo mais ou menos com o que trabalhamos aqui ver se ele seguiu aquela linha e ver se está mais para cá ou para lá o resultado para ele. E ali não eu tenho que estabelecer isso dentro do conteúdo ministrado de alguns exercícios que foram feitos que tivesse que estar bem marcados, o que requer um pouco mais de trabalho. (P1, 2011)

Salienta-se que pela maneira como trabalham a linguagem em ambiente virtual, o professor cria estratégias que envolvem e motivam os alunos. A linguagem tem que ser diferente do ensino presencial, é outra atividade que necessita de mais planejamento. Conforme o professor P2 (2011):

Eu não sabia como fazer porque era uma linguagem a distancia, diferente da linguagem de ensino presencial, eu era acostumado a fazer apostilas para o ensino presencial, e quando vai trabalhar com o ensino a distancia tem que ter outra metodologia tem que ter uma programação muito mais rígida que o ensino presencial, uma experiência significativa. Agora foi um desafio bom o porque era como se estivesse reoxigenado está atividade do magistério, ao mesmo tempo desafiadora, oportuniza a ver a educação sobre outro prisma. (P2, 2011)

Na visão do professor P5 (2011) temos que:

Antes de iniciarem as disciplinas, antes da oferta, o planejamento era uma dedicação diária de duas horas de dias úteis, os dias da semana, dias úteis, quando a disciplina inicia efetivamente que a interação direta do professor com os alunos é uma dedicação de seis a oito horas por dia que passo geralmente todas as tardes e um pedaço da noite fazendo essa interação com os alunos via ambiente virtual isso fora o dia da interação. Na interação é mais uma hora e quinze de interação com os alunos. Mas com certeza seis horas por dia eu dedico para que eu consiga dar conta dessa demanda de alunos. (P5, 2011)

Compreende-se que antes de iniciarem as aulas para os alunos os professores precisam ter elaborado os materiais (conteúdos) com antecedência, os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem precisam estar “alimentados” e atualizados.

Enfim, o planejamento faz parte da modalidade de educação a distância assim como da modalidade presencial. Entretanto percebe-se que o planejamento na EAD é bastante minucioso, complexo e organizado. Neste sentido pode-se inferir que o planejamento na EAD demanda um tempo maior de dedicação dos professores, conforme afirma o professor P2(2011): “ah eu trabalho dez, quinze, até vinte horas por dia”. (P2, 2011)

Já o professor P6 salienta que realiza um trabalho de pesquisa de autores e referências bibliográficas atualizadas na preparação das aulas, dos exercícios e avaliações com os alunos. Para o professor P3 (2011): “a primeira atividade é ir atrás de referências bibliográficas principalmente atualizadas que a área muda muito, fazer o preparo das aulas e isto inclui as atividades que pretendo desenvolver com os alunos dentro de sala de aula (P3, 2011):

Desta forma, as atividades são preparadas e planejadas com antecedência para o sucesso da disciplina e do aprendizado dos alunos do curso. Conforme o professor P2 (2011): “temos prazos para entregar, por exemplo, os materiais, esses prazos são estabelecidos e são cobrados”.

Observa-se que os prazos para entregar o planejamento das atividades que os alunos irão produzir são estabelecidos com antecedência e os professores são cobrados no cumprimento do cronograma de atividades. Sendo a carga de exigência pelo curso para cumprir os cronogramas é intensa.

Com relação ao tempo de dedicação é maior que no ensino presencial e exige tempo e dedicação do professor o tempo todo e no dia-a-dia. Conforme o professor P1(2011): “Quando estou ali naquele período de elaboração de material, de prova, são pelo menos umas três horas no dia que eu uso pra isso, pelo menos. É bastante coisa”:

O professor P1(2011) explica que o tempo dedicado ao ensino a distância é maior porque envolve toda a preparação detalhada das suas atividades. Cada momento das aulas e interações deve estar planejado, seguindo muitas vezes um roteiro, um cronograma.

O professor P1(2011) explica também que o trabalho na EAD é “coletivo” e no ensino presencial é mais “solitário” porque a EAD envolve uma equipe onde cada etapa do trabalho é realizada por um profissional. Expõe que “A grande diferença é que o professor no ensino presencial é bem solitário, e o ensino a distancia é coletivo.” Os tutores, por exemplo, postam os materiais (textos, artigos, atividades) que são encaminhados pelos professores, no *moodle* para os alunos fazerem as atividades chamadas de obrigatórias e eletivas.

Resumidamente, pode-se sintetizar as atividades efetivamente realizadas pelos professores:

- Desenvolvimento de roteiros de planejamento das aulas, do conteúdo de cada uma das disciplinas ministradas;
- Elaboraões e correções de provas, referentes às atividades obrigatórias e optativas.
- Acompanhamento na plataforma *moodle* de todas as atividades optativas e obrigatórias realizadas pelos alunos,
- Participação nos fóruns, videoconferências, interações;
- Gravação das vídeos-aula;
- Realização de viagens até os pólos;
- Acompanhamento dos alunos no dia agendado para a realização das provas com a finalidade de esclarecer dúvidas.
- Organização e seleção de bibliografias, textos, livros, artigos;
- Revisão da linguagem dos materiais didáticos;
- Elaboração de relatórios, participação de reuniões (aula-magna).

As categorias apresentadas nesta pesquisa ajudam a identificar a trajetória percorrida pelos professores do curso na realização de suas atividades docentes, assim como suas dificuldades e incertezas enfrentadas no seu cotidiano. Ao analisar as tarefas prescritas (didáticas, administrativas e técnicas), percebe-se a importância dos professores na busca constante do aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, principalmente para seu crescimento profissional e para atingir todos os objetivos proposto pelo CSTGP.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentam-se as considerações finais sobre o trabalho proposto onde o foco principal foi identificar as atividades realizadas por professores do CSTGP (IF-SC), na modalidade a distância sob a perspectiva da ergonomia cognitiva. Para tanto, formulou-se o seguinte questionamento: quais são as atividades realizadas por professores que atuam no ensino superior na modalidade à distância? Somando-se a isso, também são fornecidos indicativos para os próximos trabalhos que sigam a mesma linha de pesquisa.

Salienta-se que a presente pesquisa teve quatro momentos importantes na sua realização: o primeiro momento foi o estudo do “estado da arte” sobre os conceitos de ergonomia, de tarefa e atividade, atividade docente na EAD; o segundo momento, a análise das atividades dos professores do CSTGP tendo como ponto de partida a identificação das tarefas prescritas aos professores por meio da análise dos documentos apresentados pela instituição: 1- Resolução CD/FNDE Nº26, de 5 junho de 2009 (Anexo I); 2- Formulário de Cadastramento dos Bolsistas UAB, que resume as tarefas do professor-pesquisador que constam na resolução supracitada; 3 - Projeto do CSTGP na modalidade à distância. No terceiro momento realizou-se a aplicação do questionário com o objetivo de conhecer o “perfil dos professores” e no quarto momento, a realização das entrevistas com seis professores do curso.

Constatou-se que nos três documentos levantados, apenas dois trataram diretamente sobre as atribuições do “professor-pesquisador”, sendo a (1) Resolução CD/FNDE Nº26, de 5 junho de 2009 (2) Formulário de Cadastramentos dos Bolsistas UAB. Observou-se também que não foi elaborado um documento destinado exclusivamente aos professores e também para os tutores para atuarem na modalidade a distância. Neste sentido, questiona-se por que não existe um documento que orienta os professores para a docência nesta modalidade?

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à uniformidade necessária nos documentos oficiais, principalmente no Projeto Pedagógico do Curso, no que se refere aos atores da modalidade a distância, ou seja, uniformizar o uso da expressão “professor - pesquisador” enquanto professor das disciplinas do curso, já que este é o termo definido pela UAB.

No tocante as tarefas prescritas aos professores, foi possível classificá-las em três tipos ou categorias: 1- tarefas didáticas (relacionadas aos conteúdos específicos

das disciplinas, avaliações e o uso do ambiente por tutores e estudantes, revisão de provas, relacionadas à participação e/ou atuação nas atividades de capacitação); 2- tarefas administrativas (relacionadas à elaboração de relatórios ações de caráter administrativo (institucional do curso); 3- tarefas de técnicas (relacionadas à coordenação chats, responder a emails dos tutores e dos estudantes), acompanhamento a atividade no ambiente virtual. Identificou-se um total de 25 tarefas prescritas aos professores. Destas, 13 foram denominadas de didáticas, 6 foram denominadas administrativas e 6 foram chamadas de tarefas técnicas.

Notou-se que as tarefas didáticas são essenciais para o direcionamento e o planejamento do professor na execução de suas tarefas. As tarefas administrativas permitiram que o professor se organizasse por meio da elaboração de relatórios semestrais sobre as atividades de ensino, da participação em grupos de trabalho, definindo a metodologia e os materiais didáticos que serão utilizados nas suas aulas. Por último, as atividades técnicas também são fundamentais porque permitem o bom funcionamento dos sistemas, do gerenciamento de chats, emails e para a na resolução de eventuais problemas técnicos.

Estas categorias permitiram visualizar quais são as tarefas direcionadas aos professores. Porém sua concretização depende da interpretação de cada professor e a maneira como cada um efetivamente coloca em prática realizando muitas vezes além daquilo que é prescrito. Já as atividades técnicas também são importantes porque possibilitam o bom funcionamento dos sistemas, do gerenciamento de chats, emails e para a na resolução de eventuais problemas técnicos.

No que se refere à aplicação dos questionários, dos 20 professores convidados, 85% responderam e participaram desta coleta de dados. Constatou-se que os professores são qualificados para o exercício da profissão, principalmente porque mais da metade dos respondentes (9 professores ou 52,94%) possuem a formação em nível doutorado. Destes, 2 realizaram mestrado na área de administração, 6 na área da engenharia e 1 em outra área.

Resumidamente os professores do curso são qualificados na sua formação básica e em pós-graduação conforme as exigências do MEC; são experientes no exercício das atividades docentes no IF-SC e no CSTGP e são capacitados para docência em EAD. Isto significa que estes profissionais possuem qualificação adequada para ministrar disciplinas na área de administração e possuem considerável embasamento teórico; que a maioria dos professores são

comprometidos no aperfeiçoamento de seus conhecimentos, buscando na pós-graduação o enriquecimento e o crescimento profissional; são profissionais com experiência relevante no exercício da docência e são capacitados para a docência em EAD por meio da participação de capacitações específicas oferecidas principalmente pelo IF-SC.

A partir das entrevistas realizadas com 6 professores do CSTGP, identificaram-se quatro categorias: a primeira categoria tratou da “precarização do trabalho docente”; a segunda categoria, a “interação do professor e o aluno”; a terceira categoria, a “formação docente para EAD”; a quarta categoria, “atividades docentes” destacando a dimensão do “planejamento”.

Na primeira categoria, abordou-se a discussão sobre a questão do regime de contrato (bolsistas UAB), a questão da rotatividade na contratação de profissionais e os problemas relacionados com a estrutura oferecida pelo IF-SC aos professores do CSTGP, na modalidade à distância. Concluiu-se que os professores ficam desmotivados no regime de contrato adotado pela UAB e sugere-se a mudança deste regime promovendo melhoria nas condições de trabalho dos professores do curso. No tocante a questão da rotatividade na contratação dos profissionais, torna-se prejudicial no desenvolvimento das atividades dos professores ao longo do curso. Observou-se ainda que as condições estruturais do CSTGP precisam ser melhoradas e ampliadas com a finalidade de atender a atual demanda do curso.

Na segunda categoria, a “interação”, observou-se que os professores realizam viagens até os pólos para conhecerem os alunos e promover uma interação maior. Concluiu-se que a questão “interação” importante para trabalho do professor, que se sente valorizado e percebe a expectativa dos alunos quando acontece o encontro presencial. As interações acontecem em diversos momentos, principalmente nos fóruns, nas videoconferências e nos poucos encontros presenciais com os alunos.

A terceira categoria tratou da “formação docente para a EAD”, onde apresentou-se as discussões dos professores sobre a sua formação docente para a EAD. Discutiu-se os cursos de capacitação oferecidos pelo IFSC em parceria com outras universidades aos professores e a visão destes sobre a necessidade de uma formação direcionada. Concluiu-se que esta categoria é entendida pelos professores como algo primordial para lecionar no ensino a distância.

A quarta e última categoria, intitulou-se “Atividades Docentes”. Esta importante categoria trouxe algumas respostas à pergunta de pesquisa: Quais são as atividades docentes realizadas pelos professores do CSTGP?

Conclui-se que há congruência entre as atividades prescritas às atividades efetivamente realizadas. Portanto, destacaram-se as seguintes atividades efetivamente realizadas pelos professores do curso: o desenvolvimento de roteiros de planejamento do conteúdo das disciplinas, a participação nos fóruns, videoconferências, a realização de viagens até os pólos, participação nas interações, acompanhamento na plataforma *moodle* de todas as atividades optativas e obrigatórias realizadas pelos alunos, elaboração de provas e correções das provas, acompanhamento dos alunos no dia agendado para a realização das provas, organização e seleção de bibliografias, textos, livros, artigos, revisão da linguagem dos destes materiais, elaboração de relatórios, participação de reuniões (aula-magna). Conforme o professor P5 (2011):

Além dessa atividade de planejamento, tem o momento de interação, com os alunos, síncronos, e depois tem o acompanhamento via plataforma, tem elaboração de provas, três provas por cada disciplina, uma prova presencial, uma prova de segunda camada para aqueles alunos que apresentam atestado ou que estão com afastamento militar e aí a prova de recuperação para aquele aluno que não atingiu o conceito durante a disciplina. (P5, 2011)

Entre as atividades docentes realizadas, destaca-se as atividades de “planejamento”, porque este tipo de ação foi bastante destacada pelos sujeitos. Os professores atribuem de forma enfática que o sucesso e a qualidade de uma formação a distância tem como ponto de partida um bom planejamento, do curso, das disciplinas, do material a ser utilizado, das formas de interação que poderão ser utilizadas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Observou-se que as atividades docentes contam com o apoio de outros atores, tais como coordenadores de tutoria, tutores presenciais e a distância. Pode-se citar: a elaboração dos materiais para a formação dos tutores, coordenação das atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos, desenvolvimento das atividades da capacitação, avaliação (são revisadas pela coordenação de tutoria), a disponibilização dos materiais no ambiente virtual de aprendizagem (tutores apóiam o professor nesta tarefa, encaminhando os materiais e disponibilizando no AVA).

Desta forma, com o objetivo de que esta pesquisa contribua para a melhoria deste curso específico e da modalidade na instituição pesquisada, sugere-se: institucionalizar os cursos na modalidade a distância, integrando-os nos departamentos conforme os cursos já existentes na modalidade presencial e realizar concursos públicos para a contratação da equipe específica envolvida com os cursos na modalidade a distância. Além disso, destaca-se a importância da institucionalização da modalidade EAD no seio da própria instituição, reconhecendo de forma especial o profissional, o espaço físico, a estrutura tecnológica, o que certamente irá proporcionar a melhoria da qualidade de ensino oferecido e solidificando os cursos a distância.

Esta pesquisa, do tipo estudo de caso, apresenta certas limitações, que podem se constituir em estímulo para novas pesquisas, tais como:

- a abrangência da pesquisa, que teve como foco o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do IFSC, poderia ser aplicada junto a outros cursos oferecidos nesta modalidade, na instituição ou mesmo em outras instituição de ensino superior;
- os sujeitos analisados: os professores do curso. Sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas, agora junto aos outros atores dos cursos a distância, como coordenadores, tutores, especialistas, estudantes.

Conforme Belloni (2009) as novas competências que o professor assume na EaD, indica a exigência do desenvolvimento da função docente, transformando o professor indivíduo em professor coletivo, representado por uma equipe de trabalho formada por profissionais de distintas áreas de atuação (técnicos de web, programação, design instrucional, especialistas em conteúdo, pedagogos, etc.)

Para a autora, ser professor na modalidade a distância é um trabalho novo e permeado de desafios. Cabe às universidades criar condições que permitam aos professores vivenciar novas maneiras de ensinar, aprender e avaliar nesse novo meio. Faz-se necessário fomentar o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à formação e atuação do professor da EaD, bem como sobre as inter-relações mais adequadas entre professores e alunos, entre os alunos e destes com os materiais de apoio; as tecnologias e recursos disponíveis; os papéis do professor, do aluno e demais profissionais envolvidos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Júlia Issy. Ergonomia, modelos, métodos e técnicas. In: **CONGRESSO LATINO AMERICANO E VI SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ERGONOMIA**. Florianópolis, SC, 1993.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologia e Educação a Distância: Abordagens e Contribuições dos Ambientes Digitais e Interativos de Aprendizagem. 2002**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf>> Acesso em: 20/12/2010.

ARETIO, Lorenzo. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Madrid: Ed. Ariel Educación, 2001.

ABERGO. **A certificação do ergonomista brasileiro**. Editorial do Boletim. Associação Brasileira de Ergonomia. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 2.494/1998**, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_2494pdf>. Acesso em: 29 dez 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distancia versão preliminar**. Brasília. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil**. Brasília. 2009. Disponível em: <http://://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27>. Acesso em: 14 mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE Nº 26**, de 5 de junho de 2009. Brasília. 2007. Disponível em: <d.ufsc.br/files/2007/12/resolucao-no-26-5-de-junho-09.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE Nº 26, de 5 de junho de 2009. **Anexo I Manual de Atribuições dos Bolsistas**. Brasília. 2007. Disponível em: <d.ufsc.br/files/2007/12/resolucao-no-26-5-de-junho-09.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Portugal, Edições 70.2009.

BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BORGES, Martha Kaschny. Educação à distância: o que pensam os estudantes de pedagogia? In: X Congresso Internacional ABED. Anais... Porto Alegre, 2003.

BORGES, Martha Kaschny. **Educação e Cibercultura**: perspectivas para a Emergência de novos paradigmas educacionais. In: Sociedade da informação, Educação digital e inclusão. Florianópolis. Insular, 2007.

BORGES, Martha Kaschny. **Atividades realizadas por professores que atuam na educação à distância: uma abordagem da ergonomia cognitiva em formação**. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4763--Res.pdf >. Acesso em: 06/01/2011.

CÑAS, José Juan; WAERNS, Yvonne. Ergonomia Cognitiva: **Aspectos Psicológicos de la interacción de las personas con la tecnología de la información**. Madrid: Editorial Medica Panamericana, 2001.

CARMO, Cintia Tavares do. **Gestão da Performance em instituição federal de educação tecnológica**: estudo de caso CEFETES. Florianópolis, 2003.

CASTELLS, Manuel. **Fim de milênio**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, Claudia Rodrigues. **A interação como instrumento decisivo para o desenvolvimento de cursos à distância**. Disponível em: <[HTTP://www.cibersociedade.net/congresso2006/gtscomunicacio.phplengua=p8=10127](http://www.cibersociedade.net/congresso2006/gtscomunicacio.phplengua=p8=10127)>. Acesso em: 12/12/2009.

CARVALHO, Ana Beatriz. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem In: **18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN**. Maceió, 2007.

CODO, Wanderley. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. IN: COLL, César; MONEREO, Carles; et.al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- COLLINS, M. & Z.L. BERGE. **Facilitating interaction in computer mediated online courses**. FSU/AECT Distance Education Conference, Tallahassee FL, June, 1996. Disponível em : <<http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderate/flcc.html>> Acesso em: 21/03/2011;
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEMO, Pedro. Pesquisa: **Principio científico e educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.
- DEMO, Pedro. **Questões para teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DELORS, Jaques. **Educação**. Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2003.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DE MONTMOLLIN, M. **Vocabulaire de l'ergonomie**. Toulouse: Octares. 1995. Tradução livre
- DRUCKER, P. **O melhor de Peter Drucker: a sociedade**. São Paulo: Nobel, 2002
- FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- FALZON, Pierre. **Ergonomia**. Editora Blucher, 2007.
- FALZON, P. Natureza, objetivos e conhecimentos da ergonomia: elementos de uma análise cognitiva da prática. In: FALZON, P. (Ed.). **Ergonomia**. São Paulo: Edgard Blucher, 2007.
- FARIA Mônica Alves de; SILVA, Regina Coeli da Silveira. **Ead: o professor e a Inovação Tecnológica**. Disponível em:< <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/011-TC-A2.htm>> Acesso em: 20/12/2010.
- FERREIRA, Mário César. **Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia**. 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo, Atlas, 2002.
- GÜÉRIN, F. et al. **Compreender o trabalho para transformá-prática da ergonomia**. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.
- GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

HERMENEGILDO, Jorge Luiz Silva. Ministério da Educação. **Projeto do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública**. Florianópolis, 2006.

HOLLNAGEL, Eric. **Cognitive Ergonomics**. 1997. (Tradução Livre).

IFSC. **Instituto Federal de Santa Catarina**. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br>>. Acesso em: 18 mai. 2010.

JOHNSON, Alfredo Guillermo. **Avaliação de Políticas Públicas**. Material de exposição – Slides - na versão Power Point para a disciplina Gestão e Avaliação de Políticas Públicas, no curso de Mestrado Profissionalizante da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). 2008.

KARWOWSKI, W. **Ergonomia e fatores humanos: os paradigmas para a ciência, engenharia, design, tecnologia, gestão e de recursos humanos**. Sistemas compatíveis: Ergonomia, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papyrus, 2003.

LAPA, Andrea; PRETTO Nelson de Luca. **Educação à distância e precarização do trabalho docente**. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em < www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1792/1355> Acesso em 13/10/2011.

LEPLAT, J; MONTMOLLIN, M. As relações de vizinhança da ergonomia com outras disciplinas. In: FALZON, P. (Ed.). **Ergonomia**. São Paulo: Edgard Blucher, 2007.

LEPLAT, Jacques. **Cibercultura**. Paris, A Découverte.2000. (Tradução livre)

LEPLAT, J; HOC, J. -M. **Análise de tarefas e atividade na psicologia**. Journal of Psychology Cognitive.1992.(Tradução Livre)

LE COADIC, Y-F. **A Ciência da Informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 34 ed. São Paulo, 2000.

LÉVY, Pierre. **Educação e cibercultura**. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/29.rtf>>. Acesso em: 23/10/2010.

LITWIN, Edith. Introdução. O bom ensino na educação à distância. In _____.**Educação à distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (orgs). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Educação à Distância no Contexto Internacional: Situação do Presente e Tendências do Futuro**. Rio de Janeiro, 1994.

LOYOLLA, Waldomiro. O suporte ao Aprendiz. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARTINS, Gislaine. **Ead Como Política Pública no Brasil: Uma Análise do Curso Superior De Tecnologia em Gestão Pública do IF-SC, seus Limites e Perspectivas**. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas. Itajaí: UNIVALI, 2010.a

MARTINS, Gislaine; SOUZA, Marcio Vieira de. **A Relevância do Planejamento no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública**. IFSC. Florianópolis. Disponível em <www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010220758.pdf> Acesso em 05/10/2010. b

MARTINS, Onilza Borges. **Os caminhos da EaD no Brasil**. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2012&dd99=pdf>. Acesso em: 23/10/2010.c

MARINHO, S. P. Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. In: M. C. R. A. Joly (Org.). **A tecnologia no ensino: implicações para aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MELO, Maria Taís. Processos de objetivação e subjetivação em ambientes EAD. Educação virtual. **Revista acadêmica**. / Universidade do Vale do Itajaí. v. 1, n. 1 (jul/dez 2005) – n. 3(jan/jun 2007) – Dados eletrônicos – Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2005. Disponível em: <<http://www.univali.br/virtual>> Acesso em: 18 mai. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MILLERAND, F. **Utilização das TIC: abordagens à inovação, difusão e apropriação (1a parte)**. Acesso: dezembro de 2008. Disponível em <http://composite.uqam.ca/98.1/articles/ntic_1.htm> Acesso: 05/09/2011.

MONTMOLLIN, Maurice de. **A ergonomia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990. Tradução Livre.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação à distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2004.

MORAN, J. M. **Novos caminhos no ensino s distância**. Informe CEAD – Centro de Educação à Distância. Rio de Janeiro: SENAI, ano1, n.5, out.1994.

_____. **Interferência dos Meios de Comunicação no nosso conhecimento.** INTERCOM. São Paulo, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo:Cortez, 2001.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Natureza e Fontes do conhecimento em Administração.** Administração online – FECAPE – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. São Paulo. 2000. Disponível em:
<http://www.fecap.br/adm_online/art11/daniel.htm> Acesso em: 18 mai. 2010.

MORALES, Elisa Vermelho. **História Do Cotidiano e Ensino De História.** Disponível em
<http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/historia_do_cotidiano_e_ensino_de_historia.pdf>acesso em 11/03/2011.

MOTTA, Alexandre e ANGOTTI, José André Peres. **Avaliação discente de um Curso de Tecnologia em Gestão Pública à luz da Teoria da Interação a Distância.** Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia. Vol. 4, Número.1.2011.Disponível em
<<http://revistas.utfpr.edu.br/pg/index.php/rbect/article/view/609>.> Acesso em:05/09/2011.

NEGROPONTE, Nicholas.**A Vida Digital.**Companhia das Letras, São Paulo, 2006.

NEVES, Viana de Salles Inajara; FIDALGO, Fernando Selmar. **Docente virtual na educação à distância:** condições de trabalho na rede privada de ensino. Disponível em:<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo7.pdf> Acesso em: 14 dez. 2009

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância.** A Tecnologia da Esperança. Edições Loyola. 2 ed. 2000.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação à distância na transição paradigmática.** São Paulo:Papirus, 2003.

P1. **Instituto Federal de Santa Catarina.** Entrevista concedida a autora em 25/08/2011.

P2. **Instituto Federal de Santa Catarina.**Entrevista concedida a autora em 30/08/2011

P3. **Instituto Federal de Santa Catarina.**Entrevista concedida a autora em 30/08/2011

P4. **Instituto Federal de Santa Catarina.**Entrevista concedida a autora em 02/09/2011.

P5. **Instituto Federal de Santa Catarina.**Entrevista concedida a autora em 12/09/2011.

P6. **Instituto Federal de Santa Catarina.**Entrevista concedida a autora em 24/09/2011

PALLOFF, M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes online.**Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALLOFF, R. e PRATT, K. Construindo **comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PEDROZA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. **A educação à distância na formação do professor.** Educar, Curitiba, n. 21, p. 67-81. 2003. Editora UFPR.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, Jovanira Lázaro. O Cotidiano da Tutoria. In: CORRÊA, Juliane. **Educação a Distância: orientações metodológicas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PETERS, Otto. **A educação à distância em transição: tendências e desafios.** São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior.**2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRETTO, N. de L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, à distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas.** Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

PRETTI, Oreste. **Inícios e indícios de um percurso.** Cuiabá: UFMT – NEAD, 1996.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CSTGP. **Projeto do Curso Superior de Tecnologia da Gestão Pública, na Modalidade a Distância.** IFSC. 2010.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura. Hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RASMUSSEN, J. **Human factors in a dynamic information society: where are we heading? Ergonomics.** 2000.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados.**Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RODRIGUES, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: Grinspun, M.P.S.Z.(org.) **Educação Tecnológica - Desafios e Perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBAS, Julio Cesar da Costa. **UAB no IF-SC: Realidades e Projeções.** Florianópolis, 2009.

RITTO, A. C. e A.; MACHADO FILHO, N. **A caminho da escola virtual: um ensaio carioca**. Rio de Janeiro: Consultor, Faculdade Carioca, 1995.

SANCHO, Juana M. (org) **Para uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: Artes Medicas, 2006.

SARMET, Maurício Miranda. **Análise Ergonômica de Tarefas Cognitivas Complexas Mediadas por Aparato Tecnológico: Quem é o Tutor na Educação a Distância?** Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília, 2003. Disponível em <
<http://vsites.unb.br/ip/labergo/sitenovo/dissertacoes/OrientJulia/MauricioS/MauricioS.pdf> > Acesso em : 23/04/2011.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SCHLÜNZEN et.al . Programa de formação de professores a distância: perspectivas e diretrizes norteadoras. In: PINHO, Sheila Zambello de. **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: UNESP, 2009.

SCHLEMMER, Eliane. Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA): uma proposta para a sociedade em rede na cultura da aprendizagem. In: VALENTINI, Carla B.; SOARES, Eliana M. do S. (Orgs). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

SILVA, Marinilson Barbosa. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do 'ser tutor' no contexto da educação à distância**. 2008. 216 p. :il. ; 30 cm. (Tese de Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

SILVA, Marco. Docência interativa presencial e *online*. In: VALENTINI, Carla B; SOARES, Eliana, M. do S. (Orgs). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. 290 p. p. 193-202.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHERRY, L. **A natureza e o propósito do discurso on-line: um breve síntese da pesquisa atual em relação ao projeto WEB**. *Jornal Internacional de Telecomunicações Educacional*. 1998. (Tradução livre).

SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1985.

VIGNERON, Jacques. **Comunicação interpessoal e formação permanente.** São Paulo: Angellara, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 2006.

VIDAL, M. C. **Ergonomia na Empresa. Útil, Prática e Aplicada.** Rio de Janeiro: Virtual Científica.2001.

YIN, R.K. **Estudo de Caso:Planejamento e Métodos.**Porto Alegre: Bookman, 2010.

WEILL-FASSINA, A. L. **Análise dos aspectos cognitivos do trabalho.** Paris: livro Cereq.1990.(Tradução Livre)

WEILL-FASSINA, A., RABARDEL, P. & DUBOIS, D. **Representações para a ação.**1^a ed, Toulouse:.. Octares Éditions.1993. (Tradução Livre)

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores do CSTGP

QUESTIONÁRIO PERFIL DOS PROFESSORES EAD/CSTGP/IF-SC

Favor enviar até o dia 15/08/2011 para o email vieira.rejane@gmail.com.

1) Sexo?		
<input type="checkbox"/> Feminino		
<input type="checkbox"/> Masculino		

2) Qual a sua idade?		
<input type="checkbox"/> 30 anos ou menos <input type="checkbox"/> de 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> de 41 a 50 ano <input type="checkbox"/> de 51 a 60 ano <input type="checkbox"/> mais de 60 anos.		

3) Qual seu curso de graduação?		
<input type="checkbox"/> Administração <input type="checkbox"/> Ciências Contábeis <input type="checkbox"/> Economia <input type="checkbox"/> Direito <input type="checkbox"/> Engenharia		
<input type="checkbox"/> Outro. Qual?		

4) Possui Especialização?		
<input type="checkbox"/> Sim. Qual Curso?		
<input type="checkbox"/> Não		

5) Possui Mestrado?		
<input type="checkbox"/> Sim. Qual área?		
<input type="checkbox"/> Não		

6) Possui Doutorado?		
<input type="checkbox"/> Sim. Qual área?		
<input type="checkbox"/> Não		

7) Há quanto tempo você é docente?		
<input type="checkbox"/> menos de 1 ano	<input type="checkbox"/> de 1 ano a 5 anos	<input type="checkbox"/> de 6 a 10 anos
<input type="checkbox"/> de 11 a 20 anos	<input type="checkbox"/> de 21 a 30 anos	<input type="checkbox"/> mais de 30 anos

8) Atua ou já atuou como docente na modalidade presencial?		
<input type="checkbox"/> Sim		
<input type="checkbox"/> Não		

8.1) Se sim, quanto tempo?		
<input type="checkbox"/> menos de 1 ano	<input type="checkbox"/> de 1 ano a 5 anos	<input type="checkbox"/> de 6 a 10 anos
<input type="checkbox"/> de 11 a 20 anos	<input type="checkbox"/> de 21 a 30 anos	<input type="checkbox"/> mais de 30 anos

9) Há quanto tempo você atua como docente na modalidade à distância?			
<input type="checkbox"/> menos de 1 ano	<input type="checkbox"/> de 1 ano a 5 anos	<input type="checkbox"/> de 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/> mais de 10 anos

10) Há quanto tempo você atua como docente no IFSC?		
<input type="checkbox"/> menos de 1 ano	<input type="checkbox"/> de 1 ano a 5 anos	<input type="checkbox"/> de 6 a 10 anos
<input type="checkbox"/> de 11 a 20 anos	<input type="checkbox"/> de 21 a 30 anos	<input type="checkbox"/> mais de 30 anos

11) Exerce ou já exerceu outros cargos no IFSC?
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não

11.1) Se sim, qual cargo e por quanto tempo?
Resposta:

12) Há quanto tempo você atua como docente no Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública do IFSC?				
<input type="checkbox"/> Menos de 1 ano	<input type="checkbox"/> 1 ano	<input type="checkbox"/> 2 anos	<input type="checkbox"/> 3 anos	<input type="checkbox"/> 4 anos

13) Atualmente leciona em outro curso a distância?
<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Sim, no próprio IFSC. Qual curso?
<input type="checkbox"/> Sim, em outra instituição de ensino. Qual instituição? Qual curso?

14) Participou de capacitações específicas para docência na Educação a Distância?
<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Sim, somente no IFSC
<input type="checkbox"/> Sim, somente em outras instituições de ensino
<input type="checkbox"/> Sim, no IFSC e em outras instituições de ensino

15) Quanto tempo, por semana, você dedica à sua atividade como docente no Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública do IFSC?	
<input type="checkbox"/> Menos de 5 horas semanais	<input type="checkbox"/> De 5 a 10 horas semanais
<input type="checkbox"/> De 11 a 20 horas semanais	<input type="checkbox"/> Mais de 21 horas semanais

16) Quais são as principais vantagens em atuar como docente no Curso Superior em Tecnologia da Gestão Pública do IFSC?
Resposta:

17) E quais os principais obstáculos?
Resposta:

Agradecemos sua participação.

PROF^a. DR^a MARTHA KASCHNY BORGES
 Professora PPGE/UDESCPPGE/UDESC.
 Orientadora do Mestrado.
 marthakaschny@hotmail.com

REJANE ESTHER VIEIRA
 Mestranda em Educação
 vieira.rejane@gmail.com

APÊNDICE B – Tabelas do perfil dos professores do CSTGP

Sexo?

Questão 1	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
feminino	7	41,18
masculino	10	58,82
Total	17	100,00

Fonte: elaborado pelo autor

Qual a sua idade?

Questão 2	Frequência Absoluta	Frequência Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
30 anos ou menos	1	1	5,88	5,88
de 31 a 40 anos	7	8	41,18	47,06
de 41 a 50 anos	4	12	23,53	70,59
de 51 a 60 anos	4	16	23,53	94,12
mais de 60 anos	1	17	5,88	100,00
Total	17		100,00	

Fonte: elaborado pelo autor

Formação dos professores do CSTGP - Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado

Qual seu curso de Graduação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Administração	6	35,29
Administração e Ciências Contábeis	1	5,88
Administração e Psicologia	1	5,88
Engenharia	6	35,29
Jornalismo	1	5,88
Matemática e Direito	1	5,88
Serviço Social	1	5,88
Total:	17	100,00
Possui especialização?	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Sim	8	47,06
Não	9	52,94
Total:	17	100,00
Possui mestrado?	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Sim	14	82,35
Não	3	17,65
Total:	17	100,00
Possui doutorado?	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Sim	9	52,94
Não	8	47,06
Total:	17	100,00

Fonte: elaborado pelo autor

Há quanto tempo você é docente?

Questão 7	Frequência Absoluta	Frequência Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
menos de 1 ano	0	0	0,00	0,00
de 1 a 5 anos	7	7	41,18	41,18
de 6 a 10 anos	2	9	11,76	52,94
de 11 a 20 anos	4	13	23,53	76,47
de 21 a 30 anos	0	13	0,00	76,47
mais de 30 anos	4	17	23,53	100,00
Total	17		100,00	

Fonte: elaborado pelo autor

Atua ou já atuou como docente na modalidade presencial?

Questão 8	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
sim	17	100,00
não	0	0,00
Total	17	100,00

Fonte: elaborado pelo autor

Se sim, quanto tempo?

Questão 8.1	Frequência Absoluta	Frequência Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
menos de 1 ano	1	1	5,88	5,88
de 1 a 5 anos	6	7	35,29	41,18
de 6 a 10 anos	2	9	11,76	52,94
de 11 a 20 anos	4	13	23,53	76,47
de 21 a 30 anos	0	13	0,00	76,47
mais de 30 anos	4	17	23,53	100,00
Total	17		100,00	

Fonte: elaborado pelo autor

Há quanto tempo você atua como docente na modalidade à distância?

Questão 9	Frequência Absoluta	Frequência Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
menos de 1 ano	1	1	5,88	5,88
de 1 a 5 anos	16	17	94,12	100,00
de 6 a 10 anos	0	17	0,00	100,00
mais de 10 anos	0	17	0,00	100,00
Total	17		100,00	

Fonte: elaborado pelo autor

Há quanto tempo você atua como docente no IFSC?

Questão 10	Frequência Absoluta	Frequência Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
menos de 1 ano	3	3	17,65	17,65
de 1 a 5 anos	8	11	47,06	64,71
de 6 a 10 anos	0	11	0,00	64,71
de 11 a 20 anos	3	14	17,65	82,35
de 21 a 30 anos	2	16	11,76	94,12
mais de 30 anos	1	17	5,88	100,00
Total	17		100	

Fonte: elaborado pelo autor

Exerce ou já exerceu outros cargos no IFSC?

Questão 11	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
sim	7	41,18
não	10	58,82
Total	17	100,00

Fonte: elaborado pelo autor

Há quanto tempo você atua como docente no CSTGP do IFSC?

Questão 12	Frequência Absoluta	Frequência Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
menos de 1 ano	3	3	17,65	17,65
1 ano	0	3	0,00	17,65
2 anos	8	11	47,06	64,71
3 anos	1	12	5,88	70,59
4 anos	5	17	29,41	100,00
Total	17		100,00	

Fonte: elaborado pelo autor

Atualmente leciona em outro curso a distância?

Questão 13	Frequência Absoluta	Frequência Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
Não	14	14	82,35	82,35
sim, no próprio IFSC	2	16	11,76	94,12
Sim, em outra instituição de ensino	1	17	5,88	100,00
Total	17		100,00	

Fonte: elaborado pelo autor

Participou de capacitações específicas para docência na Educação a Distância?

Questão 14	Frequência Absoluta	Frequência Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
não	1	1	5,88	5,88
sim, somente no IFSC	8	9	47,06	52,94
sim, somente em outras instituições de ensino	1	10	5,88	58,82
sim, no IFSC e em outras instituições de ensino	7	17	41,18	100,00
Total	17		100,00	

Fonte: elaborado pelo autor

Quanto tempo, por semana, você dedica à sua atividade como docente no CSTGP no IFSC?

Questão 15	Frequência Absoluta	Frequência Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
menos de 5 horas semanais	3	3	17,65	17,65
de 5 a 10 horas semanais	11	14	64,71	82,35
de 11 a 20 horas semanais	3	17	17,65	100,00
mais de 21 horas semanais	0	17	0,00	100,00
Total	17		100,00	

Fonte: elaborado pelo autor

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Aplicado aos Professores do CSTGP

Nº Questões	Roteiro de Entrevista:
1	Em que consiste seu trabalho no IF-SC, no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP)? Quais atividades você realiza no curso? Cite exemplos. Como você elabora/define estas atividades? Existe um enquadramento institucional sobre as atividades dos professores a distância?
2	Como você distribui seu tempo na realização de suas atividades docentes (de planejamento, de realização da intervenção docente, de avaliação)?
3	Com relação ao uso das tecnologias digitais usadas no curso, como você avalia esta utilização? Elas são utilizadas de maneira adequada? São importantes para o ensino e a aprendizagem? Por quê? Quais as facilidades que este uso possibilita? Quais as limitações?
4	O (a) professor(a) já participou de formação para a atuação docente à distância? O IFSC oferece treinamento/cursos de capacitação para as atividades realizadas na educação à distância? Quais? Em que momentos? Com quais objetivos?
5	Quanto tempo o professor disponibiliza para realizar as atividades como a).responder, b). e-mails, c).participar dos fóruns e d).chats com os alunos? Outras atividades à distância?
6	Como o professor vê seu trabalho na Ead, quais as perspectivas de sua prática docente na Ead?

ANEXOS

ANEXO A – Resolução CD/FNDE nº 26, de junho de 2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

CONSELHO DELIBERATIVO

RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 26, DE 5 DE JUNHO DE 2009

Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Constituição Federal de 1988, artigos 205, 206, 211 e 214;

Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001;

Lei nº. 11.768, de 14 de agosto de 2008;

Lei nº. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006;

Lei nº. 11.897, de 30 de dezembro de 2008;

Lei nº. 11.502, de 11 de julho de 2007;

Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006;

Edital SEED/MEC nº. 1/2006.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE, no uso de suas atribuições legais, conferidas pelo Artigo 14 do Decreto nº. 6.319, de 20 de dezembro de 2007, republicado no DOU de 2 de abril de 2008, e os artigos 3º, 5º e 6º do anexo da Resolução/CD/FNDE nº. 31, de 30 de setembro de 2003,

CONSIDERANDO o Artigo 211 da Constituição Federal, que estabelece regime de cooperação para a organização dos sistemas de ensino pela União, pelo Distrito Federal, pelos Estados e pelos

Municípios;

CONSIDERANDO o Artigo 214 da Constituição Federal, que estabelece o Plano Nacional de Educação com a finalidade de elevar o nível da qualidade do ensino no País;

CONSIDERANDO o Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº. 10.172/2001, que define a meta de garantir que, i) até o ano de 2010, 70% dos professores da educação básica tenham formação em nível superior exigida para a docência, em todos os níveis e modalidades, e ii) que, até o ano de 2011, 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos estejam matriculados em cursos superiores;

CONSIDERANDO a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participante de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

CONSIDERANDO que os resultados recentes da avaliação de desempenho dos estudantes realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB estão aquém dos patamares desejáveis;

CONSIDERANDO a necessidade e relevância de promover a formação inicial e continuada dos docentes que atuam na educação básica; e

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer orientações e diretrizes para a concessão de bolsas, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006,

RESOLVE, “AD REFERENDUM”:

Art. 1º Aprovar os critérios e as normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a partir do exercício de 2009.

I – DO SISTEMA UAB E SEUS PARTICIPANTES

Art. 2º O Sistema UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800/2006, tem por finalidade expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, por meio do desenvolvimento de programas e de cursos na modalidade de educação à distância, nos termos do parágrafo 2º do Art. 1º da Lei nº. 11.502/2007.

Art. 3º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos socioeducacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, obedecendo às seguintes diretrizes:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de nível superior de formação inicial e continuada para professores da educação básica;

II - oferecer cursos de nível superior para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos de nível superior nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Art. 4º São agentes do Sistema UAB:

I - a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), gestora do Sistema UAB, com o apoio da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e em colaboração com a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação Superior (SESu), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação, articuladoras do Sistema;

II - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pelo pagamento de bolsas no âmbito do Sistema;

III - as instituições públicas de ensino superior (IPES) vinculadas ao Sistema UAB, responsáveis pela oferta de cursos e programas de educação superior à distância; e

IV - Estados e Municípios, responsáveis pela implantação de pólos de apoio presencial do Sistema UAB.

Art. 5º São competências e responsabilidades dos agentes integrantes do Sistema UAB:

I - da **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**

(CAPES/MEC):

a) instituir Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Sistema UAB, designada por Portaria;

b) colaborar, em conjunto com as secretarias do MEC e com os demais agentes integrantes do Sistema UAB mencionados no artigo anterior, para a organização e divulgação do cadastro dos cursistas e beneficiários das bolsas de que trata esta Resolução (tutores, professores, pesquisadores, coordenadores de pólos, coordenadores da UAB, coordenadores de curso e coordenadores de tutores nas instituições públicas de ensino superior);

c) instituir orientações às atribuições e obrigações relativas às funções previstas para os bolsistas;

d) definir, em conformidade com as diretrizes do Sistema UAB e as Leis nº. 11.273/2006 e nº. 11.502/2007, os critérios a serem aplicados pelas IPES e pelos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na seleção dos bolsistas, de acordo com o Art.6º desta Resolução;

e) fornecer ao FNDE/MEC as metas anuais do Sistema UAB e sua respectiva previsão de desembolso, bem como a estimativa da distribuição mensal de tais metas e dos recursos financeiros destinados ao pagamento de bolsas;

f) monitorar, analisar e registrar mensalmente os Relatórios de Ocorrências encaminhados pelas IPES, relativos à permanência, interrupção ou cancelamento do pagamento das bolsas;

g) encaminhar ao FNDE/MEC, por meio do Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), sistema informatizado específico para pagamento das bolsas, os cadastros dos bolsistas, contendo os seguintes dados: número da Carteira de Identidade (RG), número do registro no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), nome da mãe, data de nascimento, endereço residencial ou profissional, com indicação do bairro, cidade e estado, número do Código de Endereçamento Postal (CEP) e nome e número da agência do Banco do Brasil S/A onde os recursos deverão ser creditados;

h) instituir, por Portaria do dirigente, o gestor responsável por efetivar a certificação digital dos cadastros e das autorizações para pagamento de bolsas a serem encaminhadas ao

FNDE/MEC;

i) encaminhar ao FNDE/MEC, por meio do SGB, as solicitações de alteração cadastral e a relação mensal de beneficiários das bolsas e seus respectivos pagamentos, autorizados por certificação digital;

j) solicitar oficialmente ao FNDE/MEC a interrupção ou cancelamento do pagamento de bolsas ou a substituição do beneficiário, quando for o caso;

k) notificar o bolsista em caso de restituição de valores recebidos indevidamente;

l) coordenar, acompanhar e monitorar a concessão de bolsas no âmbito do Sistema UAB, por meio de sistemas informatizados específicos e de instrumentos que considerar apropriados para o acompanhamento e avaliação da consecução das metas físicas do Sistema; e

m) informar tempestivamente ao FNDE/MEC sobre quaisquer anormalidades que possam ocorrer no decorrer do cumprimento desta Resolução;

II - do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC):

a) elaborar, em comum acordo com a CAPES/MEC, atos normativos relativos à concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema UAB;

b) providenciar a abertura, no Banco do Brasil S/A, em agência indicada pelo bolsista, da conta-benefício específica para cada um dos beneficiários cujos cadastros pessoais lhe sejam encaminhados pela CAPES/MEC por intermédio do SGB;

c) efetivar o pagamento mensal das bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema UAB, depois de atendidas, pela CAPES/MEC, as obrigações estabelecidas nesta Resolução;

d) monitorar o pagamento de bolsas junto ao Banco do Brasil S/A;

e) suspender o pagamento das bolsas sempre que ocorrerem situações que motivem ou justifiquem a medida, inclusive por solicitação da CAPES/MEC;

f) prestar informações a CAPES/MEC sempre que solicitadas;

- g) divulgar informações sobre o pagamento das bolsas no endereço www.fnde.gov.br; e
- h) notificar o bolsista em caso de restituição de valores recebidos indevidamente.

III - das IPES vinculadas ao Sistema UAB, que serão responsáveis por:

- a) atendidas as exigências do art. 3º desta Resolução e de acordo com os critérios definidos pela CAPES/MEC, selecionar os tutores, professores, pesquisadores, coordenadores do Sistema UAB, coordenadores de curso, coordenadores de tutoria e coordenadores de pólo que receberão bolsas de estudo e pesquisa com base nas Leis no. 11.273/2006 e nº 11.502/2007 e nas normas desta Resolução;
- b) cadastrar e manter atualizados os dados pessoais e acadêmicos dos cursistas aprovados em processo seletivo;
- c) indicar os tutores, professores, pesquisadores, coordenadores da UAB, coordenadores de curso e coordenadores de tutoria que serão beneficiários de bolsas do Sistema UAB;
- d) cadastrar e manter atualizados os dados pessoais e acadêmicos dos professores, pesquisadores, coordenadores e tutores;
- e) encaminhar à Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Sistema UAB, 30 (trinta) dias antes do início do semestre letivo, a relação dos professores, pesquisadores coordenadores e tutores que participarão dos estudos e pesquisas no âmbito do Sistema UAB;
- f) encaminhar à Coordenação Geral de Supervisão e Fomento da Direção de Educação a Distância da CAPES/MEC (CGSF/DED/CAPES/MEC), até o primeiro dia útil do mês seguinte, Relatório de Ocorrências que indique a permanência, interrupção ou cancelamento do pagamento das bolsas;
- g) enviar à CGSF/DED/CAPES/MEC, por meio do SGB, as solicitações mensais de pagamento de bolsas para os professores, pesquisadores e tutores, bem como para os coordenadores que tiveram suas atividades confirmadas;
- h) manter os registros das informações necessárias ao adequado controle do curso, bem como o Termo de Compromisso e a frequência dos professores pesquisadores e tutores das IPES, para verificação periódica do Ministério da Educação;
- i) indicar professor responsável pelo curso para atestar as informações prestadas;
- j) realizar o processo de supervisão e monitoramento das atividades dos bolsistas descritas no Manual de Atividades dos Bolsistas (ANEXO I), utilizando-o como referência para a realização da autorização e/ou suspensão do pagamento de bolsas por meio do SGB; e
- k) encaminhar as Fichas de Cadastro de Bolsista (Anexo III), mediante ofício do dirigente da instituição à CGSF/DED/CAPES/MEC.

IV - dos Estados e Municípios proponentes de pólos de educação à distância:

a) indicar, para a função de coordenador de pólo, professores da rede pública de ensino que atendam aos requisitos da Lei no. 11.273/2006 e às normas desta Resolução. Art. 6º A seleção dos beneficiários das bolsas prevista nas letras “a” dos incisos III e IV do Art. 5º da presente Resolução será precedida de ampla divulgação, tornando públicos os critérios de seleção dos interessados, que devem necessariamente atender aos seguintes requisitos:

I - estar disponível para cumprir as atividades, de acordo com as diretrizes do Sistema; e

II - cumprir com os requisitos exigidos para o exercício das diferentes funções.

II – DAS BOLSAS

Art. 7º As bolsas de estudo e pesquisa de que trata essa Resolução serão concedidas aos participantes de projetos de cursos superiores à distância para a formação inicial e continuada no âmbito do Sistema UAB.

§ 1º As bolsas serão concedidas pela CAPES/MEC e pagas pelo FNDE/MEC diretamente aos beneficiários, por meio de crédito em conta-benefício aberta em agência do Banco do Brasil S/A,

indicada especificamente para esse fim e mediante a assinatura, pelo bolsista, de Termo de Compromisso (Anexo II) em que constem, dentre outros:

I - autorização para o FNDE/MEC, conforme o caso, bloquear ou estornar valores creditados na conta-benefício, mediante solicitação direta ao Banco do Brasil S/A, ou proceder ao desconto nos pagamentos subseqüentes, nas seguintes situações:

- a) ocorrência de depósitos indevidos;
- b) determinação do Poder Judiciário ou requisição do Ministério Público; e
- c) constatação de irregularidades na comprovação da frequência do bolsista.
- d) constatação de incorreções nas informações cadastrais do bolsista;

II - obrigação do bolsista de, inexistindo saldo suficiente na conta-benefício e não havendo pagamentos futuros a serem efetuados, restituir ao FNDE/MEC, no prazo de 15 (quinze) dias, a contar da data do recebimento da notificação, os valores creditados indevidamente ou objeto de irregularidade constatada, na forma prevista no Art. 22 desta Resolução.

§ 2º O período de duração das bolsas será de até 4 (quatro) anos, podendo ser concedida por tempo inferior ou mesmo sofrer interrupção, desde que justificada.

Art. 8º As despesas com a execução das ações previstas nesta Resolução correrão por conta de dotação orçamentária consignada anualmente a CAPES/MEC e transferida ao FNDE/MEC, observando limites de movimentação, empenho, pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

III – DO PAGAMENTO DE BOLSAS E DA ABERTURA E MOVIMENTAÇÃO DAS CONTASBENEFÍCIO

Art. 9º A título de bolsa, o FNDE pagará mensalmente a cada beneficiário os seguintes valores:

I - **Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB:** professor ou pesquisador indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação e apoio aos pólos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais, enquanto exercer a função, de acordo com o Artigo 2º Inciso IV da Lei No 11.273/2006 (Coordenador/Coordenador Adjunto I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, de acordo com o Artigo 2º Inciso III da Lei No 11.273/2006 (nova redação dada pela lei 11.502 de 2007 artigo 4º) e ficará vinculado como Coordenador/Coordenador Adjunto II.

II - **Coordenador de curso nas instituições públicas de ensino superior (IPES):** professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais, enquanto exercer a função, de acordo com o Artigo 2º Inciso IV da Lei N. 11.273/2006 (Coordenador de Curso I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, de acordo com o Artigo 2º Inciso III da Lei No 11.273/2006 (nova redação dada pela lei 11.502 de 2007 artigo 4º) e ficará vinculado como Coordenador de Curso II.

III - **Coordenador de tutoria nas instituições públicas de ensino superior (IPES):** professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais, enquanto exercer a função, de acordo com o Artigo 2º Inciso IV da Lei No

11.273/2006 (Coordenador de Tutoria I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a vinculação a programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, de acordo com o Artigo 2º Inciso III da Lei No 11.273/2006 (nova redação dada pela lei 11.502 de 2007 artigo 4º) e ficará vinculado como Coordenador de Tutoria II

IV - **Professor-pesquisador**: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais, enquanto exercer a função, de acordo com o Artigo 2º Inciso IV da Lei No 11.273/2006 (Professor/Pesquisador I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou vinculação a programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, de acordo com o Artigo 2º Inciso III da Lei No 11.273/2006 (nova redação dada pela lei 11.502 de 2007 artigo 4º) e ficará vinculado como Professor/Pesquisador II.

V - **Tutor**: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de Tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.

VI - **Coordenador de pólo**: professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do pólo de apoio presencial. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, enquanto exercer a função.

§ 1º Os bolsistas do Sistema UAB somente farão jus ao recebimento de uma bolsa por período, mesmo que venham a exercer mais de uma função no âmbito do Sistema UAB.

§ 2º O recebimento de qualquer um dos tipos de bolsa de que trata este artigo vinculará o participante ao Sistema UAB.

§ 3º Será vedado o pagamento de bolsas pelo Sistema UAB ao participante que possuir vinculação a outro programa de bolsa de estudo cujo pagamento tenha por base a Lei No. 11.273/2006 e a Lei 11.502/2007.

Art. 10. Para que seja efetuado o pagamento das bolsas aos beneficiários, a Comissão de Acompanhamento supervisionará as solicitações emitidas pelas IPES contendo as relações de professores/pesquisadores, tutores e dos coordenadores que tiveram suas atividades confirmadas; em seguida, a CAPES/MEC encaminhará ao FNDE/MEC, por meio do SGB, a autorização mensal de pagamento de bolsas do Sistema UAB, que deverá ser digitalmente certificada e discriminar todos os beneficiários e respectivos pagamentos.

§ 1º O pagamento das bolsas fica condicionado ao envio da ficha cadastral do bolsista pela IPES, conforme Anexo III desta Resolução.

§ 2º As ocorrências mensais relatadas pelas IPES farão parte do processo de liberação do pagamento, após aprovação pela CAPES/MEC.

Art. 11. O pagamento das bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema UAB dar-se-á pela transferência direta dos recursos aos beneficiários, por meio de depósito em conta-benefício específica, aberta pelo FNDE em agência do Banco do Brasil S/A indicada pelo bolsista entre aquelas cadastradas no SGB.

Parágrafo único. As contas-benefício de que trata este artigo ficarão bloqueadas até que o bolsista compareça à agência bancária e proceda à entrega e à chancela dos documentos necessários à movimentação dos créditos, de acordo com as normas bancárias vigentes, e, ainda, efetue o

cadastro de sua senha pessoal e retire o cartão magnético destinado ao saque dos valores depositados a título de bolsa.

Art. 12. As contas-benefício depositárias dos valores das bolsas são isentas do pagamento de tarifas bancárias sobre a sua manutenção e movimentação, conforme previsto no Acordo de Cooperação Mútua firmado entre o FNDE/MEC e o Banco do Brasil S/A.

Parágrafo único. A isenção de tarifas abrange o fornecimento de um único cartão magnético, a realização de saques e a consulta a saldos e extratos da conta-benefício.

Art. 13. Os saques e a consulta a saldos e extratos deverão ocorrer exclusivamente por meio de cartão magnético, nos terminais de auto-atendimento do Banco do Brasil S/A ou de seus correspondentes bancários, mediante a utilização de senha pessoal e intransferível. Parágrafo único. O Banco não fornecerá talonário de cheques aos bolsistas, podendo ainda restringir o número de saques, de depósitos e de consultas a saldos e extratos.

Art. 14. Excepcionalmente, quando os múltiplos de valores estabelecidos para saques nos terminais de auto-atendimento forem incompatíveis com os valores dos saques a serem efetuados pelos bolsistas o banco acatará saques e consultas nos caixas convencionais mantidos em suas agências bancárias.

Art. 15. O bolsista que efetuar movimentação de sua conta-benefício em desacordo com o estabelecido nesta Resolução ou solicitar a emissão de segunda via do cartão magnético, ficará sujeito ao pagamento das correspondentes tarifas bancárias.

Art. 16. Os créditos não sacados pelos bolsistas no prazo de dois anos após a data do respectivo depósito serão revertidos pelo Banco em favor do FNDE/MEC, que não se obrigará a novo pagamento sem que haja solicitação formal do beneficiário, acompanhada da competente justificativa e da anuência dos gestores do Sistema.

Art. 17. Ao FNDE, observadas as condições estabelecidas no inciso I do Art. 7º desta Resolução, é facultado estornar ou bloquear, conforme o caso, valores creditados na conta-benefício do bolsista, mediante solicitação direta ao Banco do Brasil S/A, ou proceder aos descontos nos pagamentos futuros.

Art. 18. Inexistindo saldo suficiente na conta-benefício do bolsista para efetivar o estorno ou o bloqueio de que trata o parágrafo anterior e não havendo previsão de pagamento a ser efetuado, o bolsista ficará obrigado a restituir os recursos ao FNDE, no prazo de 15 (quinze) dias a contar da data do recebimento da notificação, na forma prevista no Art. 22. Art. 19. Sendo identificadas incorreções nos dados cadastrais da conta-benefício é facultado ao FNDE adotar providências junto ao Banco do Brasil S/A, visando à regularização da situação, independentemente de autorização do bolsista.

IV – DAS OBRIGAÇÕES E DOS DEVERES DOS BOLSISTAS

Art. 20. Os direitos e obrigações dos beneficiários são os constantes do Anexo I da presente Resolução.

Parágrafo único. O descumprimento de qualquer das obrigações por parte do bolsista implicará na imediata suspensão dos pagamentos de bolsas a ele destinados, temporária ou definitivamente, dependendo do caso.

V – DA SUSPENSÃO DOS PAGAMENTOS E REVERSÃO DOS VALORES

Art. 21. O FNDE fica autorizado a suspender ou cancelar o pagamento da bolsa quando:

I - houver a substituição do bolsista ou o cancelamento de sua participação no Programa;

II - forem verificadas irregularidades no exercício das atribuições do bolsista;

III - forem constatadas incorreções nas informações cadastrais do bolsista; e

IV - for constatada freqüência inferior à estabelecida pelo Programa ou acúmulo indevido de

benefícios.

Art. 22. As devoluções de valores decorrentes de pagamento efetuado pelo FNDE a título de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema UAB, independentemente do fato gerador que lhes deram origem, deverão ser efetuadas em agência do Banco do Brasil S/A, mediante utilização da Guia de Recolhimento da União (GRU), disponível no sítio eletrônico www.fnde.gov.br (no menu “Serviços”), na qual deverão ser indicados o nome e o CPF do bolsista e ainda:

I – se a devolução ocorrer no mesmo ano do pagamento das bolsas e este não for decorrente de Restos a Pagar inscritos pelo FNDE/MEC, deverão ser utilizados os códigos 153173 no campo “Unidade Gestora”, 15253 no campo “Gestão”, 66666-1 no campo “Código de Recolhimento” e o código 212198009 no campo “Número de Referência” e, ainda, mês e ano a que se refere a bolsa

a ser devolvida no campo “Competência”;

II – se a devolução for decorrente de Restos a Pagar inscritos pelo FNDE/MEC ou de pagamentos de bolsas ocorridos em anos anteriores ao da emissão da GRU, deverão ser utilizados os códigos 153173 no campo “Unidade Gestora”, 15253 no campo “Gestão”, 28850-0 no campo “Código de Recolhimento” e o código 212198009 no campo “Número de Referência” e, ainda, mês e ano a que se refere a bolsa a ser devolvida no campo “Competência”.

Parágrafo único. Para fins do disposto nos incisos I e II deste artigo considera-se ano de pagamento aquele em que foi disponibilizado o respectivo crédito na conta-benefício do bolsista, disponível no sítio eletrônico www.fnde.gov.br.

Art. 23. Incorreções na abertura das contas-benefício ou nos pagamentos das bolsas causadas por informações falseadas, prestadas pelos bolsistas quando de seu cadastro ou pelo gestor do Sistema UAB no ateste da frequência às atividades previstas, implicarão no imediato desligamento do responsável pela falsidade e no impedimento de sua participação em qualquer outro programa de bolsas executado pelo FNDE, no prazo de cinco anos, independentemente de sua responsabilização civil e penal.

Art. 24. O FNDE fica autorizado a suspender ou cancelar o pagamento das bolsas ao beneficiário que, a qualquer tempo, não cumprir com os critérios estabelecidos para o Sistema UAB, de acordo com Art. 20 desta Resolução.

VI – DA FISCALIZAÇÃO E DO ACOMPANHAMENTO

Art. 25. A fiscalização do cumprimento das condições instituídas nesta Resolução por parte das IPES, relativas às obrigações dos beneficiários para que façam jus às bolsas do Sistema UAB, é de competência da CAPES/MEC, por intermédio da Comissão de Acompanhamento, bem como do FNDE e de qualquer órgão do sistema de controle interno e externo da União, mediante a realização de auditorias, de inspeção e de análise da documentação referente à participação dos beneficiários no Sistema.

Art. 26. Os documentos referentes aos critérios de seleção e de execução do Sistema UAB, a relação dos beneficiários e os respectivos valores das bolsas de estudo e pesquisa deverão ser arquivados nas IPES, durante o período de 5 (cinco) anos a contar da data da aprovação da prestação ou tomada de contas do FNDE, e serão de acesso público permanente, ficando à disposição dos órgãos e entidades da administração pública incumbidos da fiscalização e controle do Sistema.

VII – DA DENÚNCIA

Art. 27. Qualquer pessoa, física ou jurídica, poderá denunciar irregularidades identificadas no pagamento de bolsas no âmbito do Sistema UAB, por meio de expediente formal contendo necessariamente:

I. exposição sumária do ato ou fato censurável que possibilite sua perfeita determinação; e

II. identificação do responsável pela prática da irregularidade, bem como a data do ocorrido.

§ 1º Quando a denúncia for apresentada por pessoa física, deverão ser fornecidos o nome legível e o endereço para resposta ou esclarecimento de dúvidas.

§ 2º Quando o denunciante for pessoa jurídica (partido político, associação civil, entidade sindical, etc), deverá encaminhar cópia de documento que ateste sua constituição jurídica e fornecer, além dos elementos referidos no §1º deste artigo, o endereço da sede da representante.

Art. 28. As denúncias encaminhadas ao FNDE deverão ser dirigidas à Ouvidoria, no seguinte endereço:

I – se por via postal: Ouvidoria FNDE – Setor Bancário Sul – Quadra 02 – Bloco F - Edifício FNDE– 5º andar, Brasília – DF, CEP: 70.070-929;

II – se por via eletrônica, ouvidoria@fnde.gov.br

Art. 29. Ficam aprovados os formulários que constituem o Anexo I, II e III desta Resolução.

Art. 30. Revoga-se a Resolução CD/FNDE/ no 44, de 29 de dezembro de 2006.

Art. 31. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO B – Manual de atribuições dos bolsistas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES
DIRETORIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB

MANUAL DE ATRIBUIÇÕES DOS BOLSISTAS

1 – O Pagamento de Bolsa ao Beneficiário será concedido após a comprovação, junto à IPES, das exigências descritas nos itens I a VII do Art 9º desta resolução, de acordo com a função a ser desenvolvida no Sistema UAB..

– o Beneficiário deverá preencher o Termo de Compromisso do Bolsista (Anexo II) e enviá-lo, devidamente assinado, à IPES.

2 – DAS ATRIBUIÇÕES GERAIS

2.1 COORDENADOR UAB

a) atribuições:

- coordenar as atividades dos cursos ofertados pela Instituição de Ensino, no âmbito do Sistema UAB;
- realizar reuniões periódicas com os coordenadores dos cursos, tendo em vista a gestão de todas as atividades acadêmico-operacionais;
- receber e avaliar os relatórios de desenvolvimento dos cursos elaborados pelos coordenadores de curso e coordenadores de pólo;
- participar de grupos de trabalho no âmbito da IPES para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de materiais didáticos;
- participar de grupos de trabalho instituído pela UAB, visando o aprimoramento e adequação do Sistema;
- encaminhar relatórios semestrais de acompanhamento e avaliação das atividades dos cursos à UAB /DED/CAPES, ou quando for solicitado;
- realizar cadastramento e controle de bolsistas .
- encaminhar as fichas de cadastro de bolsistas, mediante ofício;
- encaminhar o Termo de Compromisso do Bolsista (Anexo II), devidamente assinado, à UAB/DED/CAPES.
- encaminhar relatório de bolsistas para pagamento, mediante ofício;
- fazer a certificação dos lotes de pagamento de bolsas;

- acompanhar a aplicação financeira dos recursos liberados para o desenvolvimento e oferta dos cursos;
- fazer a prestação de contas dos recursos liberados pelo MEC;

2.2 COORDENADOR ADJUNTO UAB

a) atribuições:

- Auxiliar o Coordenador UAB em todas suas atribuições
- participar de grupos de trabalho instituído pela UAB, visando o aprimoramento e adequação do Sistema;
- participar de grupos de trabalho no âmbito da IPES para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de materiais didáticos;
- manter arquivo com as informações relativas aos cursos desenvolvidos na IPES no âmbito do Programa UAB;
- verificar “in loco” o bom andamento dos cursos;
- verificar “in loco” a adequação da infraestrutura dos pólos ao objetivos dos cursos, enviando relatórios periódicos a DED/CAPES;
- realizar, em conjunto com os coordenadores de cursos, o planejamento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no programa;
- acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso;

2.3.COORDENADOR DE CURSO

a) atribuições:

- coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas do curso
- participar das atividades de capacitação e de atualização desenvolvidas na Instituição de Ensino
- participar dos grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia, elaboração de materiais didáticos para a modalidade a distância e sistema de avaliação do aluno
- realizar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso;
- elaborar, em conjunto com o corpo docente do curso, o sistema de avaliação do aluno;
- participar dos fóruns virtuais e presenciais da área de atuação;
- realizar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de alunos, em conjunto com o coordenador UAB
- acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso;
- verificar “in loco” o bom andamento dos cursos.

- acompanhar e supervisionar as atividades: dos tutores, dos professores, do coordenador de tutoria e dos coordenadores de pólo;
- informar para o coordenador UAB a relação mensal de bolsistas aptos e inaptos para recebimento
- auxiliar o coordenador UAB na elaboração da planilha financeira do curso.

2.3. COORDENADOR DE TUTORIA

a) atribuições:

- participar das atividades de capacitação e atualização;
- acompanhar o planejamento e o desenvolvimento processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso;
- acompanhar as atividades acadêmicas do curso;
- verificar “in loco” o bom andamento dos cursos;
- informar para o coordenador do curso qual a relação mensal de tutores aptos e inaptos para recebimento de bolsas;
- acompanhar o planejamento e desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa;
- acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores;
- encaminhar à coordenação do curso relatório semestral de desempenho da tutoria.

2.4. PROFESSOR PESQUISADOR

a) atribuições:

- elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
- adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso á linguagem da modalidade a distância
- realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso;
- coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;

- desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância.
- realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado.

2.5 TUTOR

a) atribuições:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações.

2.7. COORDENADOR DE PÓLO

a) atribuições:

- acompanhar e coordenar as atividades docentes, discentes e administrativas do pólo;
- garantir às atividades da UAB a prioridade de uso da infra-estrutura do pólo;

- participar das atividades de capacitação e atualização.
- elaborar e encaminhar à UAB/DED/CAPES, relatório semestral das atividades no pólo, ou quando solicitado;
- elaborar e encaminhar à coordenação do curso, relatório de frequência e desempenho dos tutores e técnicos atuantes no pólo;
- acompanhar as atividades de ensino, presenciais e a distância;
- acompanhar e gerenciar o recebimento de materiais no pólo, e a entrega dos materiais didáticos aos alunos;
- zelar pela a infra-estrutura do pólo;
- relatar problemas enfrentados pelos alunos ao coordenador do curso;
- articular, junto às IPES presentes no pólo de apoio presencial, a distribuição e o uso das instalações do pólo para a realização das atividades dos diversos cursos;
- organizar, junto com as IPES presentes no pólo, calendário acadêmico e administrativo que regulamente as atividades dos alunos no pólo;
- articular-se com o mantenedor do pólo com o objetivo de prover as necessidades materiais, de pessoal e de ampliação do pólo;
- receber e prestar informações aos avaliadores externos do MEC.

3- O Coordenador UAB deverá especificar no Campo 7 do ANEXO II as atribuições, direitos e deveres do bolsista segundo a função a ser desenvolvida.

4- Qualquer alteração que incida sobre as informações contidas no ANEXO III de bolsista já cadastrados no Sistema de Gestão de Bolsas - SGB deverá ser realizada por meio de sistema informatizado e constará nos relatórios periódicos enviados à UAB/DED/CAPES pelo Coordenador UAB nas instituições Públicas de Ensino Superior – IPES.

ANEXO C – Formulário de cadastramento de bolsistas da Univesidade Aberta do Brasil



FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO DE BOLSISTAS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Dados do Bolsista		(*) Campos Obrigatórios	
1. Data do cadastramento *	_____ / _____ / _____		
2. Nome da Instituição ao qual esta vinculado (SIGLA + NOME) *			
3. Tipo do Curso ao qual esta vinculado *	<input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Lato Sensu <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Extensão <input type="checkbox"/> Seqüencial <input type="checkbox"/> Tecnólogo <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado		
4. Nome do Curso ao qual esta vinculado *			
5. Se <u>Coordenador de Pólo</u> , nome do Pólo de apoio presencial			
6. Função no Programa- Tipo de Bolsa *	<input type="checkbox"/> Coordenador UAB I - (R\$1.200,00) <input type="checkbox"/> Coordenador UAB II - (R\$ 900,00) <input type="checkbox"/> Suplente UAB I - (R\$1.200,00) <input type="checkbox"/> Suplente UAB II (R\$ 900,00) <input type="checkbox"/> Professor Pesquisador – I (R\$ 1.200,00) <input type="checkbox"/> Professor Pesquisador – II (R\$ 900,00) <input type="checkbox"/> Coordenador de Pólo (R\$ 900,00) <input type="checkbox"/> Coordenador de Tutoria I (R\$ 1.200,00) <input type="checkbox"/> Coordenador de Tutoria II (R\$ 900,00) <input type="checkbox"/> Tutor (R\$ 600,00) <input type="checkbox"/> Coordenador de Curso I (RS 1200,00) <input type="checkbox"/> Coordenador de Curso II (R\$ 900,00)		
7. Número do CPF *			
8. Nome Completo *			
9. Profissão *			
10. Sexo *		11. Data de Nascimento *	
12. N° documento de identificação *		13. Tipo documento de identificação *	
14. Data de Emissão do documento *		15. Órgão Expedidor do documento *	
16. Unidade Federativa Nascimento *		17. Município Local Nascimento *	
18. Estado Civil *	<input type="checkbox"/> Solteiro (a) <input type="checkbox"/> Casado (a) <input type="checkbox"/> Separado (a) <input type="checkbox"/> Divorciado (a) <input type="checkbox"/> Viúvo (a) <input type="checkbox"/> União Estável		
19. Nome cônjuge			
20. Nome do Pai			
21. Nome da Mãe *			
Endereço para Contato			
22. Endereço Residencial *			
23. Complemento do endereço			
24. Número	25. Bairro	26. CEP *	
27. Unidade Federativa *		28. Município *	
29. Código DDD *	30. Telefone de contato *	31. Telefone celular *	
32. E-mail de contato *			
Dados da Formação em Nível Superior			
33. Área do último Curso Superior Concluído *			
34. Último curso de titulação *			
35. Nome da Instituição de Titulação *			
Informações Bancárias			
36. Banco	001 – BANCO DO BRASIL		
37. Agência Preferencial - Sem dígito verificador *			
38. N° SIAPE/ Matrícula			

Declaro, sob as penas da lei, que as informações prestadas são a expressão da verdade e que preencho plenamente os requisitos expressos nas Leis 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.502 de 11 julho de 2007 e na Resolução/ FNDE/CD/ N° 044, para o recebimento da bolsa do Sistema UAB.

(NOME DA INSTITUIÇÃO), _____ / _____ / 2009.

De acordo:

BOLSISTA

NOME DO COORDENADOR UAB