



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

IRACI DE OLIVEIRA MORAES SCHMIDLIN

**PRESENÇA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
O CASO DOS CURSOS SUPERIORES DA UAB/IFCE**

FORTALEZA, CEARÁ

2013

IRACI DE OLIVEIRA MORAES SCHMIDLIN

PRESENÇA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
O CASO DOS CURSOS SUPERIORES DA UAB/IFCE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Profa. Dra. Cassandra Ribeiro Joye

FORTALEZA, CEARÁ

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S374p Schmidlin, Iraci de Oliveira Moraes.
Presença em educação a distância : o caso dos cursos superiores da UAB/IFCE / Iraci de Oliveira Moraes Schmidlin. – 2013.
136 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Tecnologia educacional
Orientação: Profa. Dra. Cassandra Ribeiro Joye.
1. Ensino à distância – Fortaleza(CE). 2. Frequência escolar – Fortaleza(CE). 3. Análise de interação em educação. 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará(Fortaleza,CE). 5. Universidade Aberta do Brasil. I. Título.

CDD 378.169098131



UFC
PR/PPGG

ATA DE SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Centro/Faculdade

Educação

Departamento

Curso de Pós-Graduação

Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação

Ata da Sessão de Defesa de Dissertação do(a) Mestrando(a)

Iraci de Oliveira Moraes Schmidlin

Realizada no Dia

Quatro de novembro de 2013

01 Às nove horas e _____ do dia

02 quatro de novembro de 2013

03 realizou-se a sessão de defesa da dissertação de mestrado do aluno(a) Iraci de Oliveira Moraes

04 Schmidlin.

05 O trabalho tinha como título: Formas de presença em educação a distância: o caso dos cursos

06 superiores da UAB/IFCE.

07 _____

08 Compunham a banca examinadora os professores doutores Cassandra Ribeiro Joye (UFC)

09 _____, orientador(a), Alcides Fernando Gussi (UFC), Hermínio Borges Neto (UFC)

10 e Nukácia Meyre Silva Araújo (UECE)

11 A sessão foi aberta pelo (a) professor(a) doutor(a) Cassandra Ribeiro Joye

12 Representante do _____ Coordenador (a) do Curso de Pós-Graduação

13 em Educação Brasileira, professor(a) João Batista de A. Figueiredo que apresentou a banca

14 examinadora e passou a palavra para o(a) orientador(a) a fim de que apresentasse o candidato(a).

15 Após a exposição do trabalho, seguiu-se o processo de arguição do(a) mestrando(a). O primeiro

16 examinador foi o professor(a) doutor(a) _____

17 Logo após procederam a arguição os professores doutores Nukácia Meyre Silva

18 Araújo, Alcides Fernando Gussi e Hermínio

19 e Borges Neto.

20 Em seguida a banca examinadora se reuniu reservadamente a fim de avaliar o desempenho do(a)

21 mestrando(a). A banca examinadora Aprovou o trabalho do(a) aluno(a).

22 E eu Cassander Ribeiro Foye
23 Presidente da Comissão, lavrei a presente ata, que depois de lida é aprovada será assinada por mim
24 e pelos membros da banca examinadora.

Fortaleza, 4 de novembro de 2013

Cassandra Ribeiro
Orientador(a)

Luiz Felipe Silva Araújo
Examinador(a) Externo(a)

Alcides F. do Carmo Junior
Examinador(a)

O título do trabalho passa a ser:

Ray
Examinador(a)

"Presença em educação a distância:
o caso dos cursos superiores de UAB/IFCE"
Cassandra Ribeiro

Agradecimentos

A Deus, presença constante, pela minha vida, pela inspiração, por tudo.

Ao meu esposo Celso Jr., com quem divido minha vida e minha profissão, por sempre me encorajar e me compreender. Pelo amor e paciência em todo o percurso, por ter sempre uma palavra de motivação, e pela ajuda incondicional, desde as discussões filosóficas sobre o tema da pesquisa até a formatação final.

Aos meus pais, Glória e Ozanan, grandes incentivadores e cúmplices nessa jornada, desde o berço. Obrigada pelo apoio constante, em todos os sentidos, em todos os momentos.

Aos meus irmãos, sogra e sogro, cunhados e cunhadas, meu agradecimento pela torcida e pela vibração a cada conquista!

À professora Cassandra, minha orientadora, a quem muito admiro, por compartilhar comigo parte dos seus saberes, que são muitos. Obrigada pela confiança depositada em mim e pela tranquilidade e alegria que você me passou em mais esse aprendizado.

Aos professores Hermínio, Alcides e Nukácia, pelo olhar atento e pelas contribuições desde o começo desta pesquisa, e pela gentileza em aceitar compor esta banca, pelo que me senti muito honrada. E a cada professor que, de alguma forma, me fez aprender alguma coisa: cada aprendizado, tenho certeza, foi necessário para mais esse desafio.

Aos tão queridos colegas e amigos da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) do IFCE, com quem aprendo tanto a cada dia, na prática. Obrigada não só pelas informações compartilhadas para esta pesquisa, mas por algo ainda mais valioso: os incentivos, o apoio, as opiniões sinceras, a compreensão.

Aos meus amigos, em especial os da Comunidade Um Novo Caminho, pelas orações e por serem reflexo de Deus na minha vida. E a cada pessoa que, de alguma forma, contribuiu para a conclusão desta pesquisa. Obrigada!

*“Esta proximidade do longínquo, esta presença do ausente, aumentou
em proporção fabulosa o horizonte de cada vida...”*
(Ortega Y Gasset, 1987, em A Rebelião das Massas)

Resumo

Esta pesquisa tem como tema central as formas de presença e suas implicações na aprendizagem. Quais são as formas de estar presente nas situações cotidianas, como na aprendizagem a distância, considerando o avanço das tecnologias digitais e da comunicação via *web*? Discute-se essa questão tomando como espaço de análise e pesquisa o IFCE e sua Diretoria de Educação a Distância. Os objetos escolhidos para este estudo de caso são os cursos de graduação ofertados na modalidade semipresencial, via UAB: Tecnologia em Hotelaria e Licenciatura em Matemática. A pesquisa tem como objetivo principal analisar as formas de presença do aluno na EaD, além de discutir o conceito de presença e suas interrelações com os conceitos de distância, ausência, interação e interatividade na EaD; e descrever as formas de aferição da presença do aluno e do professor tutor utilizadas na modalidade semipresencial, pela perspectiva do aluno. A investigação fixa-se principalmente na Teoria da Distância Transacional, de Michael Moore, e nos tipos de interação do triângulo interativo de Cesar Coll, bem como nas obras de Romero Tori, Karla Godoy, Marco Silva, Erving Goffman e Mikhail Bakhtin, entre outros. Trata-se de um estudo de caso, tendo como metodologia a análise qualitativa dos resultados, a partir de questionário aplicado entre os alunos de ambos os cursos, de entrevista realizada com uma professora formadora e tutora, e de análise documental da DEaD-IFCE. Os resultados apontam que o aluno entende que sua presença é aferida pela observação e avaliação que o professor tutor faz de suas participações. Identificou-se ainda que o aluno relaciona o conceito de estar presente principalmente com interação (especialmente a interação aluno-aluno) e o senso de pertença ao grupo. As presenças social e cognitiva, além da física, estavam geralmente nas descrições feitas pelos alunos. Os resultados revelaram ainda que a inclinação à presença física na aprendizagem e os paradigmas do ensino presencial ainda são fortes no contexto UAB/DEaD/IFCE. Embora o aluno que escolhe estudar a distância precise da autonomia e da flexibilidade de tempo e espaço, o mesmo sinaliza em suas colocações que a presença física em seu processo de aprendizagem lhe traz melhores resultados.

Palavras-chaves: Educação a distância; Frequência escolar; Análise de interação em educação; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará; Universidade Aberta do Brasil.

Abstract

This research is focused on the types of presence and its implications in the context of distance learning. What are the forms to be present in everyday situations, including distance learning, considering the advancement of digital technologies and Internet communications? This issue is discussed taking the Instituto Federal do Ceará (IFCE) and its Diretoria de Educação a Distância (DEaD) as the environment for research and analysis. The undergraduate courses chosen for this case study are offered in the blended learning model via the Universidade Aberta do Brasil (UAB): Tecnologia em Hospitalidade and Licenciatura em Matemática. The research aims to analyse the main types of presence of the student in distance education, and discuss the concept of presence and their interrelations with the concepts of distance, absence, interaction and interactivity in distance education, and describe ways of measuring presence of the student and the tutor used in blended learning model, from the student perspective. The research is mainly based on Michael Moore's Theory of Transactional Distance, and the types of interaction on the Cesar Coll's didactic triangle, as well as in the works of Romero Tori, Karla Godoy, Marco Silva, Erving Goffman and Mikhail Bakhtin, among other authors. This case study analyzed qualitatively the results from a questionnaire applied among students of both courses, an in-depth interview conducted with a teacher, and a document analysis of DEaD-IFCE. The results show that the student understands that his presence is assessed through the tutor's observation to their engagement in the activities. It was also found that the student relates the concept of being present mainly with interaction (especially the student-student interaction), and the sense of belonging to the group (social presence). The social and cognitive presences, beyond the physical presence, were usually in the descriptions made by the students. The results also revealed that the bias towards the physical presence and the paradigms of on-site learning are still very strong in the context UAB/DEaD/IFCE. Although Distance Learning students often need autonomy and flexibility of time and space, they signals in their placements that physical presence in their learning process brings better results.

Key-words: Distance Learning; School attendance; Interaction analysis in education; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará; Universidade Aberta do Brasil.

Lista de ilustrações

Figura 1 – Presença	26
Figura 2 – Tipos de presença	30
Figura 3 – Triângulo interativo	33
Figura 4 – Classificações para o conceito de interação	39
Figura 5 – Elementos de análise para estrutura de curso	47
Figura 6 – Elementos em análise na aferição da presença	48
Figura 7 – Estratégia de análise de dados qualitativos	52
Figura 8 – Programas e cursos oferecidos pela DEaD/IFCE	55
Figura 9 – Estrutura e alunos do Curso de Hotelaria (UAB), em laboratório no polo de Jaguaribe-CE	56
Figura 10 – Polos de apoio presencial do IFCE, no Estado do Ceará	57
Figura 11 – Equipe DEaD/IFCE	58
Figura 12 – Dinâmica em cursos semipresenciais da UAB/DEaD/IFCE	60
Figura 13 – Modelo de material didático impresso de curso da UAB	62
Figura 14 – Tela do <i>Moodle</i> com material didático digital (aula <i>web</i>) de um curso da UAB	63
Figura 15 – Fórum	65
Figura 16 – Tarefa	66
Figura 17 – Sala de bate-papo	66
Figura 18 – <i>Quiz</i>	67
Figura 19 – Glossário	68
Figura 20 – Tela inicial e agenda de disciplina no <i>Moodle</i>	71
Figura 21 – Atribuição de LV em postagem de fórum	74
Figura 22 – Categorização das mensagens / arquivos anexados	74
Figura 23 – Perfil dos alunos: sexo (pergunta 2)	80
Figura 24 – Perfil dos alunos: faixa etária (pergunta 3)	80
Figura 25 – Perfil dos alunos: cursos (pergunta 4)	81
Figura 26 – Perfil dos alunos: polos em que estudam (pergunta 5)	81
Figura 27 – Perfil dos alunos: semestres em que estão matriculados (pergunta 6)	82
Figura 28 – Perfil dos alunos: dispositivos e equipamentos utilizados para acessar a <i>web</i> (pergunta 7)	82
Figura 29 – Perfil dos alunos: ferramentas <i>online</i> mais utilizadas (pergunta 8)	83
Figura 30 – Perfil dos alunos: tempo médio por semana utilizando a internet (pergunta 9)	84
Figura 31 – Perfil dos alunos: frequência média de acesso ao <i>Moodle</i> (pergunta 10)	84
Figura 32 – Frequência interação aluno-aluno (pergunta 11)	86

Figura 33 – Ferramentas na interação aluno-aluno (pergunta 13)	88
Figura 34 – Sentimento de solidão ou isolamento (pergunta 22)	89
Figura 35 – Sentimento de solidão ou isolamento - Principais categorias emergidas nas respostas (pergunta 22)	89
Figura 36 – Formas de presença na aprendizagem a distância - Triângulo interativo	92
Figura 37 – Formas de presença na aprendizagem a distância - Principais categorias emergidas nas respostas (pergunta 17)	94
Figura 38 – Formas com que o aluno acredita que o tutor afere a presença - Principais categorias emergidas nas respostas (pergunta 18)	96
Figura 39 – Percepção do aluno quanto à presença dos colegas (pergunta 22)	97
Figura 40 – Percepção do aluno quanto à presença dos colegas (pergunta 22)	97
Figura 41 – Moodle - Espaço “Participantes”	98
Figura 42 – Moodle - Espaço “Usuários <i>online</i> ”	99
Figura 43 – Formas com que o aluno percebe a presença do tutor (pergunta 20) . .	103
Figura 44 – Acesso ao tutor (pergunta 21)	105
Figura 45 – Acesso ao tutor - Principais categorias emergidas nas respostas (pergunta 21)	108
Figura 46 – Situações em que o aluno julga que seu aprendizado rende mais (pergunta 14)	109
Figura 47 – <i>Webaula</i> da disciplina de Educação a Distância, no curso de Licenciatura em Matemática	110
Figura 48 – Ferramentas das atividades a distância com que o aluno julga que seu aprendizado rende mais (pergunta 15)	111
Figura 49 – Ferramentas das atividades a distância com que o aluno julga que seu aprendizado rende mais - Ferramenta tarefa (pergunta 16)	111
Figura 50 – Ferramentas das atividades a distância com que o aluno julga que seu aprendizado rende mais - Ferramenta fórum (pergunta 16)	112
Figura 51 – Materiais didáticos mais utilizados (pergunta 19)	114

Lista de tabelas

Tabela 1 – Distância Transacional X Autonomia, Interação e Estrutura em EaD	34
Tabela 2 – Resumo Esquemático de Perguntas x Categorias	49
Tabela 3 – Resumo Esquemático de Categorias	116

Sumário

1	INTRODUÇÃO	14
2	PRESENÇA	19
2.1	Conceitos de Presença	22
2.2	Formas de Presença: Algumas Classificações	26
2.3	Presença e Educação	30
2.4	Distância e Educação	32
3	INTERAÇÃO, INTERATIVIDADE E DIÁLOGO NA PERSPECTIVA DA PRESENÇA	36
3.1	Os fundamentos da interatividade	37
3.2	Tipos e classificações para interação / interatividade	38
3.3	Interação verbal e diálogo	41
4	METODOLOGIA	45
4.1	Aplicação de questionários para alunos	48
4.2	Entrevista com professora formadora: um contraponto	50
4.3	Método de análises de dados	51
5	O UNIVERSO EMPÍRICO E SUAS ESTRUTURAS	53
5.1	A Diretoria de Educação a Distância - DEaD	54
5.2	Material didático e equipe de produção: viabilizando a interação aluno-conteúdo	61
5.3	O <i>Moodle</i> : a sala de aula virtual da DEaD/IFCE	64
5.4	A UAB e seus cursos ofertados pela DEaD/IFCE	69
5.4.1	A avaliação da aprendizagem nos cursos da DEaD/IFCE e os <i>Learning Vectors</i> (LVs)	71
5.4.2	O curso semipresencial de Tecnologia em Hotelaria da UAB/IFCE	75
5.4.3	O curso semipresencial de Licenciatura em Matemática da UAB/IFCE	76
6	A PRESENÇA SOB O PONTO DE VISTA DO ALUNO DA UAB / DEaD/ IFCE	79
6.1	Os Sujeitos	79
6.1.1	Os alunos	79
6.1.2	A professora	85
6.2	Relações entre os conceitos de presença, ausência, distância e interação	85

6.2.1	Sobre a interação com os colegas (interação aluno-aluno)	86
6.2.2	Sobre o sentimento de solidão ou isolamento no curso	88
6.2.3	Formas de presença na aprendizagem a distância	91
6.2.4	A aferição da presença nos cursos semipresenciais	94
6.2.4.1	Aferição da presença sob o ponto de vista do aluno: como o aluno imagina que sua presença é percebida pelo professor tutor	95
6.2.4.2	Aferição da presença no ponto de vista do aluno: como o aluno percebe a presença dos colegas	96
6.2.4.3	Aferição da presença do aluno, sob o ponto de vista do professor	100
6.2.4.4	Aferição da presença do professor tutor, sob o ponto de vista do aluno	102
6.2.5	Considerações sobre o elemento autonomia do aluno UAB/DEaD/IFCE	108
6.2.5.1	Sobre o material didático (interação aluno-conteúdo)	113
6.3	Sumariando a Análise	116
7	CONCLUSÕES E TRABALHOS FUTUROS	118
	Referências	122
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO ENTRE OS ALUNOS	127
	APÊNDICE B – ESTRUTURA DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR	131
	ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE TEC- NOLOGIA EM HOTELARIA	133
	ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LI- CENCIATURA EM MATEMÁTICA	135

1 Introdução

É inegável a grande transformação que a sociedade como um todo viveu e continua vivendo, em plena revolução digital. Tal fenômeno perpassa os ambientes domiciliar e profissional, as atividades de lazer, produção artística, política, jurídica e, como não poderia ser diferente, o sistema educacional e a forma de construção do conhecimento.

No âmbito do ensino e da aprendizagem, o conceito de Educação a Distância (EaD) cresce como uma alternativa que possibilita um “ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet” (MORAN, 2002).

Já é consenso entre vários autores (LÉVY, 1999; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2008; MOREIRA, 2007; TAIT; MILLS, 1999; TORI, 2002) que o termo Educação a Distância é inapropriado ou até já está defasado. Não se deve falar em Educação a Distância, uma vez que a distância não é vantagem para o processo educativo, que requer interação e relação interpessoal; deve-se falar em uma Educação **apesar da** distância (TORI, 2002, p. 10).

Os autores acreditam na tendência da convergência entre as duas modalidades (a distância e presencial), em propostas híbridas que explorem as potencialidades e os pontos fortes de ambas, conforme as características do público-alvo e de cada curso. A EaD (ou Educação apesar da distância!) permanece como alternativa, enquanto o presencial deve se tornar cada vez mais híbrido (ou semipresencial), com a utilização crescente das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na modalidade, de acordo com as necessidades e com o potencial das atividades.

Esse é apenas um dos muitos tópicos que estão sendo repensados em meio a toda essa revolução tecnológica, que inclui a mobilidade e todas as mudanças que este aspecto traz. As nomenclaturas e os conceitos do mundo real / analógico nem sempre dão conta da realidade virtual / digital.

Aqueles que hoje estudam a cultura da mobilidade falam em presença mediada, telepresença, presença ausente, distância virtual, ubiquidade: todas elas expressões que colocam em questão antigas certezas sobre a nossa corporeidade (SANTAELLA, 2007, p. 18). Então, que relações se podem estabelecer entre os conceitos de presença, ausência, distância, interação e interatividade?

Estamos vivendo em um contexto no qual “presença e ausência intercambiam-se, sobrepõem-se em um mesmo espaço, gerando a vivência da ubiquidade: estar lá, de onde chamam, e estar aqui, onde sou chamado, ao mesmo tempo” (SANTAELLA, 2007, p. 236).

Como é estar presente no atual contexto social, tão preenchido pela informação, pela mobilidade, pela comunicação digital?

Nesse sentido, surge uma série de questionamentos, que nos conduzem à problematização desta dissertação, que focará as formas de **presença** e suas implicações no contexto da aprendizagem a distância.

Quais são as formas de estar presente nas situações cotidianas, entre elas na aprendizagem a distância, considerando o avanço das tecnologias digitais e da comunicação via *web*? A nosso ver, e como hipótese nesta pesquisa, há um alto grau de presença, em suas várias formas, no ambiente virtual de aprendizagem: presença social, presença cognitiva, presença tecnológica, presença afetiva. Só não há a presença física¹.

Como se manifestam as transformações de espaço e de tempo na Educação a Distância? Apoiando-se nas palavras de Karla Godoy (2009, p. 25), lembramos que na educação, “a partir do momento em que surge o termo ‘a distância’, todas as ações educativas que se processam fora do ambiente virtual passaram a ser denominadas de ‘presenciais’”. De forma geral e neste trabalho especificamente, a educação presencial ou a modalidade presencial é aquela que “acontece nos ambientes físicos, contando com a presença física dos participantes e realizando explicações ou avaliações desse mesmo modo”.

Na modalidade presencial, a simples presença física do aluno provavelmente já garantirá a ele a presença na “lista de frequência” ou “chamada”². E quanto às modalidades a distância, mais especificamente, a modalidade semipresencial³? O que o aluno faz ou precisa fazer para estar presente? Como o professor pode ou deve aferir essa presença?

Concordamos com Pericle Salvini, e entendemos como relevante esta temática, ao ponderar que “em um mundo no qual a tecnologia desamarrou a presença de suas limitações físicas e a libertou do corpo físico, parece necessário investigar as implicações éticas e sociais trazidas pelas diferentes relações entre seres humanos e proximidade, distância e mediação” (SALVINI, 2007, p. 157)⁴. Em suma, queremos investigar como se dão essas implicações da presença do aluno na Educação a Distância.

Trata-se de um assunto que envolve tópicos importantes ainda pouco explorados na

¹ A classificação ou os tipos de presença serão discriminados no capítulo 2.

² Também conhecida como lista de presença, documento em que o docente registra os alunos participantes daquela aula, mediante chamada pelo nome ou simples consulta visual do professor.

³ A Portaria nº 4.059/2004 define a modalidade semipresencial como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota”. (BRASIL; MEC, 2004)

⁴ A tradução aqui utilizada foi a de Romero Tori (2010a), porém o texto original foi por nós consultado na íntegra: “*In a world in which technology has disengaged presence from its physical constraints, and freed it from the physical body, it appears necessary to investigate the ethical and societal implications that the different relations among human beings and proximity, distance and mediation bring about*” (SALVINI, 2007, p. 157).

literatura científica brasileira, como a identificação de fatores que criam ou comprometem a presença do aluno, ou a relação da presença com desempenho de tarefas (DURLACH; SLATER, 1998 apud ALBUQUERQUE; VELHO, 2002, p. 1). Considerando outrossim o atual contexto de expansão e desenvolvimento da Educação a Distância⁵ no país, a temática torna-se ainda mais instigadora, estimulante e relevante.

Pretende-se discutir essa questão tomando como espaço de análise e pesquisa o Instituto Federal do Ceará (IFCE) e sua Diretoria de Educação a Distância (DEaD), de cujo corpo docente e equipe faço parte. Dentre os vários cursos ofertados pelo IFCE, estão os objetos escolhidos para esta investigação, que são os cursos de graduação ofertados na modalidade semipresencial, via Universidade Aberta do Brasil (UAB): Tecnologia em Hotelaria e Licenciatura em Matemática⁶. Para a pesquisa, delineamos os seguintes objetivos:

1. Objetivo geral

Analisar as formas de presença do aluno na Educação a Distância.

2. Objetivos específicos

- Discutir o conceito de presença e suas interrelações com os conceitos de distância, ausência, interação e interatividade na Educação a Distância.
- Descrever as formas de aferição da presença do aluno e do professor tutor utilizadas na modalidade semipresencial, a partir da perspectiva do aluno.
- Demonstrar como ocorre e apresentar as formas de presença do aluno dos cursos de graduação (Tecnologia em Hotelaria e Licenciatura em Matemática) ofertados pelo IFCE na modalidade semipresencial.

Dessa forma, após esse capítulo introdutório, a dissertação segue com dois capítulos de cunho teórico / conceitual: o capítulo 2 trata do conceito de presença, de forma geral, contendo análises das dimensões e classificações do termo presença; o capítulo 3, por sua vez, explora os conceitos de interação e interatividade, além dos conceitos de ausência e distância, estabelecendo relações dos termos com o conceito de presença.

Apesar de, coincidentemente, os conceitos de presença, interação e interatividade estarem imersos em indefinições e querelas conceituais, fez-se necessário fixar os termos

⁵ No Brasil, o Censo do Instituto de Ensino Superior (Inep) de 2010 comprova essa expansão e desenvolvimento dos cursos na modalidade de ensino a distância, ao afirmar que houve crescimento de participação nas matrículas, passando de 0,4%, em 2001, para 11,2%, em 2010, com aumento mais significativo a partir de 2007 (INEP, 2011 apud ABED, 2012).

⁶ Já algum tempo depois de termos começado a pesquisa de campo, iniciou-se um terceiro curso em nível de graduação via UAB/DEaD/IFCE: a Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Face ao impedimento de aplicar a pesquisa aos alunos daquele curso, cuja seleção ainda não fora realizada, deixou de ser contemplado como alvo nessa pesquisa.

para desenvolver a pesquisa, ancorando-se nos estudos dos principais pesquisadores do mundo sobre presença (como Michael Moore, Desmond Keegan, Mark Childs e os vários teóricos da ISPR), e dos estudiosos brasileiros interessados na temática, especialmente Romero Tori e Karla Godoy.

Tais indefinições conceituais foram verdadeiros desafios em nosso percurso investigativo. O conceito central da pesquisa - presença - é escorregadio: além de estar longe de um ponto pacífico em sua definição, a análise na perspectiva aqui desejada envolveu pelo menos três grandes áreas de estudo para além da Educação e da Comunicação: Ciências Sociais, Linguística e Psicologia.

Para explorar a relação da interação e da interatividade com a questão da presença na educação, nos apoiamos em Marco Silva, Erving Goffman e João Mattar. Mikhail Bakhtin e Luiz Antonio Marcuschi foram os pilares para a compreensão dos conceitos de diálogo, interação verbal, enunciação e conversação⁷, e suas inter-relações com a presença na educação. Cesar Coll, Carles Monereo e mais uma vez Erving Goffman foram importantes na discussão sobre atenção, envolvimento e demais aspectos relacionados à área da Psicologia. Buscou-se delimitar esses conceitos, sem no entanto aprofundar-se a ponto de perder o foco da pesquisa e de seu objeto.

As principais proposições teóricas tomadas como bases metodológicas são oriundas da Teoria da Distância Transacional, proposta e aplicada por Michael G. Moore ainda na década de 70 e revista por Romero Tori em 2010, no contexto brasileiro⁸. São três os elementos para análise das formas de presença, aqui tomadas como macro categorias empíricas de observação: **estrutura do curso**, **diálogo** e **autonomia do aluno** (MOORE, 2002; TORI, 2010a).

O capítulo 4 contem a descrição das estratégias metodológicas utilizadas e explora essas macro categorias na análise de dados. O aspecto de estrutura do curso foi analisado no capítulo 5, através de uma descrição estrutural dos cursos de graduação semipresencial do IFCE, considerando seus históricos, as habilidades a construir no aluno, os currículos, suas metodologias e sistemas de avaliação, entre outros fatores relevantes, como o contexto institucional do IFCE e da DEaD.

⁷ Na busca de aprofundar o conceito de diálogo, investimos um pouco em leituras na área de Linguística, e surgiram outros conceitos, como o de comunicação verbal, interação verbal, dialogismo, dialogicidade, enunciação e conversação, para citar alguns. Apesar da dificuldade de se “movimentar” em uma área de conhecimento distinta e da confusão para entender e diferenciar esses conceitos, acreditamos que para os fins desta pesquisa, esse esforço surtiu efeito.

⁸ Ao tratar da Teoria da Distância Transacional, serão constantemente citados esses dois autores: Moore e Tori. Como já colocado, a Teoria da Distância Transacional é de autoria de Moore, na década de 70. Romero Tori, por sua vez, é um autor brasileiro que aplicou as categorias propostas por Moore em algumas de suas publicações. Suas contribuições, considerando os objetivos desta pesquisa, estão principalmente no fato de ter aplicado métricas para mensurar a distância transacional em situações de aprendizagem no contexto brasileiro, além de desenvolver subcategorias para aquelas que foram propostas de forma generalizada por Michael Moore.

Para o levantamento dessas informações, além de utilizar documentos e dados oficiais publicados pela Instituição, contou-se com a colaboração das coordenações dos cursos de graduação analisados na disponibilização de outras informações, como aspectos não publicados⁹ sobre a história dos cursos, relatórios diversos, informações sobre o cotidiano administrativo, etc.

O aspecto do diálogo, bem como da autonomia do aluno, foram analisados através do questionário aplicado sobre os alunos. O capítulo 6 é composto basicamente pelo relato dessas análises e de seus resultados.

⁹ Alguns desses dados são também de conhecimento empírico desta pesquisadora, pelo fato de estar envolvida no dia-a-dia com a coordenação pedagógica de ambos os cursos, e por atuar como coordenadora da equipe de *Design* Educacional, envolvida na produção de materiais didáticos disponibilizados nos cursos.

2 Presença

Para tratar de temas como a educação na era digital, aplicações das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na educação, educação a distância (EaD), mobilidade na educação ou a modalidade da *mobile-learning*, entre tantos outros assuntos emergentes, é inevitável discutir as mudanças ocorridas e os dilemas sociais postos por essas transformações, ainda em curso.

Vários dos autores em que esta pesquisa está ancorada (MOORE; KEARSLEY, 2011; COLL; MONEREO, 2010; TORI, 2010b; TORI, 2010a; VEEN; VRAKING, 2009; SANTAELLA, 2007; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2008) iniciam sua argumentação em torno dessas mudanças, razão pela qual julgamos desnecessária essa descrição.

Em meio a esse tempo de incertezas e de rápidas transformações, a ideia de educação a distância e de utilização das TIC e da internet como ferramentas para a aprendizagem encontram mais adeptos a cada dia, ao mesmo tempo em que enfrentam dilemas a serem resolvidos de forma urgente no cenário educacional mundial, conforme listam Coll e Monereo (2010, p. 41).

Registros históricos apontam as primeiras iniciativas em EaD no ano de 1728, nos Estados Unidos. Em se tratando de Brasil, pouco antes de 1900 já era possível identificar práticas da modalidade de forma tímida, comprovadas pelas publicações jornalísticas da época, na cidade do Rio de Janeiro¹ (NUNES, 2008).

Mesmo com todo esse tempo de existência e evolução de práticas, estando inclusive em fase de consolidação no Brasil, a EaD enfrenta resistência e preconceito, não só entre os usuários em geral, mas também por parte de estudiosos e docentes. Para exemplificar, Moreira comenta, tratando dessa visão equivocada da EaD:

Durante muito tempo, a EaD foi vista ou como uma prática pouco confiável, encarada de forma preconceituosa, ou (...) como um estepe do sistema educacional convencional: onde este falhava, a EaD tornava-se imediatamente sua substituta natural, sua solução. (MOREIRA, 2007)

Este preconceito pode ter diversas fontes geradoras, seja o aluno, seja o professor, seja a administração da instituição educativa. Acontecem, por exemplo, casos em que o docente, ou mesmo o aluno, impõem resistência por não ter familiaridade suficiente para lidar com essas tecnologias ou com a modalidade a distância.

De acordo com Moore e Kearsley (2011, p. 190), tratando em um tópico especificamente sobre a resistência à EaD, alunos costumam questionar, ainda, a qualidade do

¹ Como não é nossa intenção aprofundar-se no relato da história da educação a distância, caso o leitor deseje, sugerimos a leitura de Nunes (2008), Alves (2008) e Alves (2011).

curso; ou achar que o mesmo, por ser a distância, é mais fácil ou de qualidade inferior à dos oferecidos em sala de aula. É ilustrativo o depoimento a seguir, transcrito a partir de uma discussão em fórum, em que o aluno demonstra ter mudado sua opinião após ter experimentado a modalidade:

Imaginava o processo educativo a distância descomprometido com o aprendizado do aluno em função do mito da presencialidade do professor estar diretamente associado à absorção de conhecimento do educando. Sem falar na enxurrada de cursos privados onde um expressivo contingente de alunos praticamente “compra” os diplomas. (DUVOISIN; GAUTÉRIO; VANIEL, 2008)

Em outras situações, encara-se a modalidade a distância como estratégia do Governo para minimizar os gastos com a Educação, a partir de programas que buscam ampliar o acesso à educação, preocupados com números, sem garantir qualidade.

Em 2011, por exemplo, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), em parceria com outras entidades, lançou a campanha “Educação não é *fast-food*: diga não para a graduação à distância em Serviço Social”. Comparando as facilidades da EaD com um lanche rápido, mas pouco nutritivo, a campanha defendia que a agilidade dos cursos a distância só pode ser garantida porque a graduação é realizada em condições precárias.

Em um documento intitulado “Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social”, o CFESS enumera motivos para rejeitar ou não optar pela modalidade a distância nos cursos de Serviço Social.

A mesma comparação foi descrita em Monereo e Romero (2010, p. 172), para aplicações que tentam simular ou modelar alguns processos cognitivos. No paralelo estabelecido, essas aplicações (e, para o CFESS, a EaD) não se preocupam com a “saúde” de seus clientes (ou seja, com sua aprendizagem profunda e significativa); oferecem o mesmo produto em qualquer parte do mundo (leia-se, ausência de sensibilidade contextual e ausência de personalização); têm “cardápios” fáceis de consumir (passividade do aprendiz); reduzem o tempo de espera de seus usuários (facilidade em vez de mais exigência); entre outros paralelos que são feitos.

Avançando na relação de limitações da modalidade a distância ou da utilização das TIC na educação, uma queixa comum à EaD inspirou nossa problemática: o distanciamento que se pode enfrentar entre professor e aluno, entre os próprios alunos, ou entre aluno e conteúdo, nas modalidades a distância ou semipresenciais, que se utilizam largamente da mediação das TIC.

Para Coll e Monereo (2010 apud MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 125), a aprendizagem é entendida como resultado de uma inter-relação entre esses três vértices: professor, aluno e conteúdos. Desprovidos do contato físico diário, do contato direto e imediato com o docente, dos laços afetivos estabelecidos cotidianamente e presencialmente no lócus tradicional

de aprendizagem, são conhecidas as queixas sobre a sensação de isolamento e de perdas significativas no processo de aprendizagem por conta do distanciamento.

Por outro lado, estar presente na sala de aula convencional, em contato imediato e face a face com a turma e o professor, tampouco garantirá necessariamente essa proximidade entre colegas, professores e conteúdos, ou o senso de pertença ao grupo, elemento fundamental para a aprendizagem e a construção colaborativa do conhecimento, segundo [Onrubia, Colomina e Engel \(2010, p. 129\)](#).

Sabe-se que a participação e o envolvimento em sala de aula (seja ela convencional ou virtual) muitas vezes são prejudicados pela própria timidez do aluno, ou pela dispersão gerada pelo contexto em que este se encontra, pelo excessivo número de alunos de algumas turmas, ou mesmo pela condição psicológica do educando no momento específico da aula / estudo, entre outros fatores. É preciso lembrar então que estar presente no local da aprendizagem também não será garantia de aprendizado.

Erving Goffman reuniu seis ensaios sobre a interação face a face em seu livro “Rituais de Interação” ([GOFFMAN, 2011](#)). A interação face a face é o tipo que ocorre durante a co-presença e por causa da co-presença, e em que estão envolvidos em breve período de tempo e uma extensão limitada no espaço. “Os materiais comportamentais definitivos são as olhadelas, gestos, posicionamentos e enunciados verbais que as pessoas continuamente inserem na situação, intencionalmente ou não” ([GOFFMAN, 2011, p. 9](#)).

Um dos ensaios trata sobre a alienação da interação, e o autor discute a questão do envolvimento dos participantes nas interações face a face e da atenção dispensada a essa interação. Para ele, “o envolvimento conjunto parece ser uma coisa frágil, com pontos padrão de fraqueza e decadência, um estado instável precário que, provavelmente, em qualquer momento pode levar o indivíduo a alguma forma de alienação” ([GOFFMAN, 2011, p. 113](#)).

Segundo Goffman, o indivíduo sempre pode negligenciar o foco de atenção preestabelecido e voltar sua atenção principal para algo que não está relacionado ao que está sendo discutido no momento: “se o indivíduo quer se envolver num tópico de conversação, ele terá que oferecer sua atenção auditiva e normalmente também visual para a fonte da comunicação, ou seja, o orador, e especialmente à voz e rosto dele” ([GOFFMAN, 2011, p. 120](#)). Trata-se de um dos principais desafios para os educadores, independente do público alvo: identificar estratégias que conquistem a atenção dos alunos e os envolvam intelectualmente nas atividades e discussões propostas nos encontros em sala de aula.

Para além da questão da atenção e do envolvimento, Godoy afirma que, com o advento das tecnologias digitais, as expressões “estar presente” e “estar distante” assumem novos significados, uma vez que as TIC revolucionaram os sentidos tradicionais, criando uma multiplicidade de situações em que é possível e comum a presença do sujeito em

ambientes a distância e seu distanciamento de ambientes presenciais (GODOY, 2009, p. 36).

Na verdade, desde o surgimento da escrita, a expressão “estar presente” já começou a assumir novos significados. Santaella (2007, p. 249) lembra que a cultura da oralidade primária, antes do surgimento da escrita, fazia com que as trocas exigissem obrigatoriamente os dois membros da interlocução. Qualquer informação que fosse ser passada, o seria de forma oral, com a presença física dos dois interlocutores no mesmo espaço e no mesmo tempo: necessariamente, seria uma interação face a face.

A escrita é a primeira quebra dessa obrigatoriedade, possibilitando que a informação pudesse ser registrada, ou preservada **sem a presença pessoal, física**. A comunicação passou a ter a possibilidade de se dar na ausência de um dos membros da interlocução.

E hoje, com a facilidade de conexão, de se trocar informações estando em qualquer parte do mundo, com a popularização das tecnologias e ferramentas digitais, sejam elas síncronas ou assíncronas, a noção de presença fica ainda mais movediça².

“Alguém que fala no telefone celular é parte e ao mesmo tempo está mentalmente afastado, até certo ponto, do contexto dos indivíduos que ocupam a mesma área espacial. O espaço se desdobra”, diz Gergen (2002 apud SANTAELLA, 2007), que chama essa situação de desdobramento como um **estado pervasivo de presença ausente**.

Portanto, pesquisar sobre a presença na educação contemporânea e, mais especificamente, na educação a distância, significa compreender também a complexidade dessa presença ausente. E para conhecer como é estar presente em modalidades semipresenciais ou a distância, é necessário abordar não só o conceito de presença e suas formas, mais o de envolvimento, como também o de distância, participação, interação, interatividade e, ainda, relacionar esses conceitos com o contexto da educação, da tecnologia e da virtualidade.

2.1 Conceitos de Presença

Partindo da etimologia da palavra, o termo “presença” tem sua origem do latim *praesentia*: “estar presente” ou “marcar presença”. Tradicionalmente e principalmente, o conceito de presença mais imediato e conhecido é o de presença física: “se refere à dimensão corpórea, ao comparecimento ou estada de alguém em algum lugar” (GODOY, 2009, p. 25), ou “a maneira natural como percebemos o mundo físico ao nosso redor” (ISPR, 2000 apud TORI, 2010a, p. 103).

A partir das várias leituras sobre o conceito (ISPR, 2000; ALBUQUERQUE;

² Consideramos essa facilidade e essa popularização no sentido técnico e mercadológico, uma vez que a tecnologia existe e está disponível no mercado, apesar das questões de inclusão digital e apesar da “infopobreza” - termo cunhado por Rui Cádima (1996 apud SILVA, 2002), que designa aqueles a quem falta conhecimento substancial sobre as TIC e sobre o que se pode fazer com elas.

VELHO, 2002; GODOY, 2009; TORI, 2010b; TORI, 2010a), pode-se entender que a definição de presença está diretamente ligada à esfera psicológica e subjetiva do indivíduo, de experiência, de percepção, de sensação. Em outras palavras: a pessoa se **sente** presente, vive a **experiência** de estar presente em um lugar, ou **percebe** a presença do(s) outro(s), **sente-se** presente com o(s) outros(s).

Tomando as definições de **experiência** e **percepção** da ISPR (2000), traduzidas por Romero Tori (2010a, p. 103), temos que a **experiência** é o ato de uma pessoa observar e/ou interagir com objetos, entidades e/ou eventos em seu ambiente. **Percepção**, por sua vez, é definida como uma interpretação significativa da experiência.

Porém, o conceito de presença não se resume à ideia de presença física. Como já exposto anteriormente, a partir do surgimento da escrita, algumas palavras já eram suficientes para que o indivíduo sentisse, de alguma forma, em algum grau, a presença do outro.

Tomando o exemplo de uma carta: embora o remetente não esteja fisicamente ali, o leitor da carta pode sentir sua presença de alguma forma. A escrita, portanto, torna-se um elemento que intermedia essa presença do destinatário, que não está fisicamente presente, mas está, em algum grau, **telepresente**.

Tratemos agora, portanto, do conceito de **telepresença**. De acordo com Ferreira (2011, p. 62), em Língua Portuguesa, segundo o dicionário Houaiss, o radical tele pode assumir três acepções, entre elas a de “longe, a distância”, como se pode perceber em telégrafo, telegrama, telepatia. Em outras palavras, o conceito de telepresença é estar presente, a distância.

Nesse raciocínio, a condição de estar presente, apesar da distância, não é um fenômeno novo ou que tenha surgido com as tecnologias mais recentes, como comumente se pensa. É bem verdade que o avanço das tecnologias vem contribuindo incessantemente para que essa telepresença se aproxime cada vez mais da sensação de presença física, ou natural, como alguns autores chamam. Mas, conforme encontramos em Tori, “hoje não existe ainda tecnologia que possibilite a geração de uma sensação de presença idêntica à natural. Esse ponto será atingido somente quando o meio tecnológico se tornar totalmente imperceptível ao usuário”(TORI, 2010a, p. 103).

A discussão para delimitar o conceito de presença e telepresença, bem como de classificá-los, é muito ampla e sugere várias interpretações possíveis. Este estudo não tem a pretensão de resolver essas ambiguidades, mesmo porque fugiria ao propósito e natureza dessa pesquisa. Entretanto, será necessário discutir e demarcar algumas definições e classificações para que haja compreensão até mesmo na análise dos resultados, uma vez que serão resgatados alguns desses conceitos nas análises.

Autores que se debruçam sobre essa temática comentam sobre a ambiguidade e

confusão entre os termos. Mark Childs (2013) coloca que existem termos diferentes para a mesma coisa, ao passo que o mesmo termo é usado para descrever coisas diferentes³.

Doutor em Filosofia da Educação pela Warwick University (Inglaterra), Childs escreveu uma tese intitulada “Experiência de presença de aprendizes em mundos virtuais”(CHILDS, 2010)⁴. Childs coloca que o primeiro pesquisador a utilizar e definir o termo telepresença foi Marvin Minsky, em 1980⁵, para significar a habilidade de agir a distância, e para descrever a experiência de pessoas operando algum dispositivo remotamente.

Dentre as definições para telepresença trazidas por Childs em sua tese, estão: “percepção ilusória [de estar em outro lugar] sem mediação; (...) mudança de foco de consciência do ambiente local para um remoto” (SAS; O’HARE, 2003 apud CHILDS, 2010, p. 36)⁶.

Por sua vez, a *International Society for Presence Research* (ISPR, ou em português, Sociedade Internacional de Pesquisas sobre Presença)⁷, utiliza os termos de forma diferente, inclusive abreviando o termo telepresença para presença, sem diferenciá-los, e complicando ainda mais essa diferenciação.

A ISPR é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 2002, que tem o objetivo de apoiar pesquisas acadêmicas relacionadas ao conceito de telepresença. Em consenso, a ISPR explica que toda experiência no mundo físico é intermediada pelos sentidos do ser humano e a partir de complexos processos de percepção.

Essas experiências, identificadas como “experiências mediadas em primeira ordem”, são a forma “natural” ou “normal” pela qual é percebido o mundo físico, e que possibilita a sensação de estar presente no nosso meio. Embora essa experiência mediada em primeira ordem geralmente conduza a percepções que correspondem à real natureza do mundo físico, o contrário também pode acontecer: é possível que surjam percepções que não correspondam à verdadeira natureza do mundo físico⁸.

Para os pesquisadores da ISPR a presença é, portanto, de toda forma, intermediada,

³ Em um artigo intitulado “More on Presence”, publicado em seu blog em abril de 2013, o autor coloca (texto original): “*different terms exist for the same thing, and the same term is used to describe different things*”. Disponível em: <http://markchilds.org/2013/04/01/more-on-presence>. Acesso em 9 jun. 2013.

⁴ *Learners’ Experience of Presence in Virtual Worlds*.

⁵ Marvin Minsky explicou sua compreensão sobre o termo, no artigo intitulado com o mesmo nome (“*Telepresence*”), e publicado na *Omni Magazine*, em junho de 1980. Disponível em: <http://web.media.mit.edu/~minsky/papers/Telepresence.html>. Acesso em 9 jun. 2013.

⁶ *The perceptual illusion of non-mediation; [...] a shift of focus of consciousness from the local environment to a remote one*.

⁷ A organização construiu e publicou uma explicação sobre o conceito de telepresença, a partir de discussões anteriores (2000) entre os membros de uma comunidade de estudiosos interessados no conceito.

⁸ Exemplos colocados são as vozes escutadas na esquizofrenia, a imagem resultante do olhar do daltônico, as sensações e reações vivenciadas no sonho ou no sonambulismo, ou mesmo as reações de quem está sob o efeito de drogas ou entorpecentes.

atravessada, processada, seja por uma tecnologia, seja pelos nossos próprios sentidos (visão, audição, tato...). No mesmo rumo de pensamento, em outras palavras, [Sodré \(2008, p. 123\)](#) coloca que o real em si é inexistente: o que há mesmo são efeitos de objetividade, a que chamamos de realidade. O grau de realidade das coisas é determinado pela consciência humana, e [Albuquerque e Velho \(2002, p. 1\)](#) concordam: a presença e a realidade são conceitos de propriedade do indivíduo, que variam entre pessoas e suas subjetividades, além de variar também com o tempo.

Continuando a visão da ISPR, a telepresença se refere a um subconjunto de experiências do ser humano em que ocorre uma falsa percepção, envolvendo, pelo menos em parte, a tecnologia nessa experiência. Acontece quando a experiência do indivíduo (ou parte dela) é mediada não só pelos sentidos humanos naturais e seus processos de percepção, mas também por tecnologias desenvolvidas pelo ser humano, o que nos leva à ideia de “experiências mediadas em segunda ordem”.

Após discussões acerca do termo, os estudiosos dessa comunidade conceituam telepresença (geralmente abreviada para o termo **presença**, e é por essa abreviação que se instala a confusão entre os termos) no contexto dessa falsa percepção: como a ilusão ou sensação psicológica de estar em um ambiente remoto e distinto daquele em que se está fisicamente, chegando ao nível de não perceber o instrumento tecnológico de mediação nessa experiência ([ISPR, 2000](#)).

Na mesma compreensão, [Witmer e Singer \(1998 apud STRAATEN, 2000, p. 5\)](#) definem a telepresença como a experiência subjetiva de estar em um lugar ou ambiente, embora se esteja fisicamente situado em outro lugar.

Vale destacar que se trata de definições de presença mediada a partir da tecnologia, ou seja, considerando a intermediação de um recurso tecnológico que possibilita ao sujeito fisicamente presente em um lugar, a sensação de presença, o envolvimento e a interação com um ambiente remoto, que não seja aquele em que ele (indivíduo) está.

Mirza [Toschi \(2008, p. 32\)](#) também diferencia a presença física da telepresença, porém utilizando terminologias diferentes das que estamos utilizando aqui. Para ela, existe o presencial físico, forma de presença que se refere ao lugar real, na dimensão física do tempo, em tempos simultâneos e com os interagentes biologicamente presentes; e o presencial virtual, forma de presença que se refere ao espaço não real em que o indivíduo está (independente de esse lugar existir de forma concreta ou apenas virtualmente), onde tempo e espaço são definidos individualmente e relativamente (e que estamos chamando neste trabalho de telepresença).

Com explicação semelhante, [Childs \(2010, p. 37\)](#) aborda a concepção dessa presença virtual, que denota a sensação de presença em um mundo virtual, que não exista no mundo

real, concreto, analógico⁹. Como exemplo, pode-se citar a sensação de estar presente em um ambiente como o Second Life, ou mesmo um ambiente virtual de aprendizagem, como o Moodle.

Para esta pesquisa, essa presença virtual será considerada uma especificidade da telepresença (como mostrado na Figura 1), uma vez que continua sendo um tipo de estar presente a distância.



Figura 1 – Presença

Fonte: elaborado pela autora

Portanto, neste estudo, a partir de agora, utilizaremos o termo presença somente no amplo sentido, quando abarcar suas duas subdivisões: presença na forma física (também chamada de presença real ou natural) e presença a distância (telepresença, seja em mundos reais ou virtuais). Ao tratar da presença em uma dessas subdivisões (física ou a distância), chamaremos, respectivamente, de presença **física** e de **telepresença**.

2.2 Formas de Presença: Algumas Classificações

Tratando da presença no seu sentido mais amplo, a ISPR (2000) afirma que presença é um conceito multidimensional, e que existem diferentes tipos de presença. Pretende-se aqui fazer uma exposição de alguns desses tipos, a partir da visão dos vários autores. Por fim, buscaremos resgatá-las na análise de dados, identificando-as nos relatos dos alunos e professores consultados e, onde for possível, traçar paralelos entre as mesmas e os relatos.

Moore e Kearsley (2011, p. 247) afirmam que relevantes e recentes pesquisas se preocuparam com a presença dos tipos cognitiva e social. Dentre os pesquisadores, estão os canadenses Garrison e Anderson (2005 apud ONRUBIA; COLOMINA; ENGEL, 2010, p. 217), que propõem o conceito de **presença cognitiva**, em torno da proposta da construção conjunta do conhecimento, e a definem como “grau em que os estudantes constroem significados a partir da reflexão e do discurso conjunto”.

A **presença social** é definida por Garrison e Anderson (*op. cit.*) como “a capacidade que os participantes de uma comunidade de indagação têm de projetar a si mesmos social e emocionalmente como pessoas ‘reais’ através do meio de comunicação que for utilizado”.

⁹ The feeling of “being there” in a virtual environment specifically.

Gráinne Conole (2013), professora da Universidade de Leicester na área de inovações em aprendizagem, tem uma concepção de presença bastante voltada para esse aspecto relacional e social. A professora afirma que nossa presença no mundo virtual é fragmentada através de diferentes tipos de mídias. Além disso, a forma como o indivíduo se projeta no blog em que escreve, por exemplo, é diferente da forma em que aparece no *Facebook* ou no *Twitter*, pois cada “mídia” tem diferentes propósitos e audiências. A presença no contexto digital, segundo ela, é a forma como o indivíduo é percebido pelos outros, e só tem significado quando relacionada ao outro, pois é um construto social.

Para Onrubia, Colomina e Engel (2010, p. 219), a noção de presença social está diretamente ligada ao conceito da presença cognitiva, uma vez que “um bom número de pesquisas científicas destaca a importância da interação social e do senso de pertença ao grupo como elementos-chave para a aprendizagem e para a construção colaborativa do conhecimento”. A constatação científica de que a presença social tem alto potencial contributivo para resultados positivos na aprendizagem motivou diversas pesquisas em torno das dimensões afetivas, sociais e emocionais de alunos e professores.

Carrie Heeter (1992 apud STRAATEN, 2000, p. 5), por sua vez, identifica três dimensões para o conceito de telepresença (assim como a ISPR, ela abrevia o termo para presença): pessoal, ambiental e social.

Para a presença pessoal, considera-se a ideia de experimentar sua própria presença na realidade virtual, no sentido de discernir e validar a existência de si mesmo nessa realidade. A presença ambiental acontece a partir de uma percepção da existência de um ambiente de imersão, que reage a você, e parece saber que você está lá. Por fim, para a pesquisadora, a presença social é sentida a partir da existência de outros seres no ambiente, que reagem a você, e parecem saber que estão lá¹⁰.

A proposta de classificação da ISPR lista o que consideramos situações, consequências ou sensações que surgem a partir do fenômeno da telepresença. Segundo os autores, são conceitos interligados e distintos, que descrevem situações diversas que envolvem telepresença, exemplificando com um comentário que supostamente seria feito pelos sujeitos envolvidos em cada experiência. Os autores afirmam ainda que essas definições não são excludentes, mas complementares.

Intitulado “*The Concept of Presence: Explication Statement*”, o texto reúne definições para telepresença a partir das sensações experimentadas pelos sujeitos, e tem

¹⁰ Heeter (1992) identifies three dimensions to this conception of presence: personal, social and environmental presence. Personal presence follows from experiencing your own presence in virtual reality. Heeter states that this is like the process of ‘discerning and validating the existence of self in the natural world (which humans have engaged in since birth).’ The environmental presence develops from the perception of the existence of an immersing environment that reacts to you and seems to know you are there. Social presence develops from the existence of other beings in the environment that react to you and seem to know you are there.

relevância por ser citado e discutido quase de forma unânime nas pesquisas relacionadas à temática. Foram destacados aspectos que interessam a esse estudo, a partir da tradução de dois artigos brasileiros (SCHLEMMER; TREIN; OLIVEIRA, 2008; ALBUQUERQUE; VELHO, 2002), bem como tradução livre do texto original.

- a) A [tele]presença¹¹ física ou espacial, a [tele]presença como **imersão**, a [tele]pre-sença como meio de transporte ou a impressão de “**estar lá**” ocorrem quando a percepção da pessoa, ou parte dela, é conduzida a pensar que está em outro lugar ou ambiente, apesar da atuação de um recurso tecnológico, que fica como em segundo plano na percepção/memória/imaginação. Os sujeitos podem fazer o comentário “Parecia que eu estava em outro lugar!”.
- b) A [tele]presença sensorial (...) ou o **engajamento tátil** ocorre quando o sujeito se percebe em outro ambiente, e suas **sensações físicas** correspondem àquele mundo em que está se percebendo, e não o mundo físico em que seu corpo realmente se encontra. Nesse contexto, a pessoa percebe que os elementos desse ambiente remoto (por exemplo, objetos, eventos e/ou pessoas) possuem aspectos visuais, sonoros, olfativos e táteis conforme teriam no ambiente físico em que está. Os simuladores existentes em parques temáticos como o Universal Park, em Orlando (Flórida-USA), são bons exemplos de conduzir os indivíduos a sensações, como frio ou calor, perigo, vertigem, umidade do ar, contato com texturas, movimento de meios de transporte, contato com animais e até mesmo um espirro de um personagem. A tecnologia 3D é um dos recursos que possibilitam também, em certo grau, essa telepresença. Os sujeitos podem fazer o comentário “Parecia tão real!”.
- c) O **realismo social** já é outro tipo de [tele]presença. Neste caso, a percepção do sujeito o leva à ilusão de que as características **sociais** são correspondentes ao mundo físico. Nesse contexto, a pessoa percebe que os elementos desse ambiente (por exemplo, objetos, eventos e/ou pessoas) existem ou poderiam existir no mundo físico. Como exemplo, a ISPR sugere o próprio ambiente do cinema, quando um filme bem escrito e bem atuado traz a versão cinematográfica de eventos que teriam ocorrido no mundo físico. Essa experiência pode levar o público do cinema a perceber que está em um ambiente no qual os objetos, eventos e as pessoas agem e/ou respondem da forma que o espectador acredita que eles fizeram ou fariam no mundo físico. Os sujeitos podem fazer o comentário “Parecia tão realista!”.
- d) O engajamento, o envolvimento e/ou a **imersão psicológica** ocorrem quando parte ou a totalidade da percepção de uma pessoa é direcionada para objetos, eventos e/ou

¹¹ Como já colocado, a ISPR utiliza o termo presença como abreviação de telepresença (“*a shortened version of the term ‘telepresence’*”). O prefixo [tele], assim entre colchetes, foi acrescentado pela autora, para evitar ambiguidades.

pessoas **geradas a partir da tecnologia**, ao passo que sua percepção é também distanciada de objetos, eventos e/ou pessoas do mundo físico em que ela está. A percepção do sujeito não é direcionada para a tecnologia em si, mas para os objetos, eventos e/ou pessoas que a tecnologia cria. Como exemplo, a ISPR cita também um filme bem produzido e bem escrito ou um sistema de realidade virtual que leve o telespectador a ignorar o mundo físico, tamanho é seu envolvimento com os elementos do ambiente virtual ao qual foi exposto. Os sujeitos podem fazer o comentário “Foi tão envolvente!”¹².

e) No conceito de [tele]presença social (que é diferente de realismo social), tem-se uma dimensão que faz com que pareça que o sujeito está se comunicando com uma pessoa ou um grupo de pessoas. Esta dimensão pode ser experimentada em três formas:

- **Interação parassocial:** o sujeito está envolvido em uma comunicação bidirecional com outra pessoa ou grupo de pessoas, ou mesmo com uma entidade artificial (por exemplo, um computador “agente”), porém essa comunicação é unidirecional, com informações geradas a partir da tecnologia ou da mídia para a pessoa, sem realimentação ou real interação do outro lado. Como exemplo, pode-se citar apresentadores de TV que se utilizam de técnicas específicas para dar ao telespectador a impressão de que está interagindo diretamente com ele. Os sujeitos podem fazer o comentário “Parecia que estávamos interagindo!”.
- **Co-presença¹³ ou transporte: espaço compartilhado:** ocorre em casos de comunicação bidirecional, onde dois ou mais indivíduos conversam em locais diferentes, porém com a sensação de estar no mesmo local físico. O melhor exemplo para essa situação é a videoconferência (ou seu variante *webconferência*), em que um dispositivo audiovisual possibilita trocas comunicativas com áudio e vídeo. Os sujeitos podem fazer o comentário: “Parecia que estávamos todos juntos lá!”.
- **Mídia como ator social:** o sujeito está envolvido na comunicação com outro interagente, quando na verdade esse outro interagente é apenas uma tecnologia ou um meio de comunicação / mídia (televisão, computador, etc.). A capacidade de um computador de interagir com um usuário em tempo real, utilizando linguagem humana e cumprindo um papel social, como o de um caixa de banco

¹² A questão da imersão psicológica como consequência da telepresença foi tratada também por Childs (2013), em um artigo intitulado “*Immersion, presence and immersiveness*”, publicado em seu blog, em 29 de março de 2013. O autor afirma haver uma impressão de partida de uma realidade e chegada em outra realidade: “(...) Entramos no fluxo do texto ou da narrativa, mas se algo interrompe ou se interromete, como alguém conversando no cinema ou um gato pulando no seu colo, essa conexão com o espaço ficcional é perdida”.

¹³ Este conceito de co-presença, como está no contexto da **telepresença**, é diferente do que Goffman utiliza para a definição de interação face a face.

ou de um professor, é um bom exemplo. Os sujeitos podem fazer o comentário: “pareceu como uma pessoa!”.

A Figura 2 ilustra as classificações trazidas neste capítulo, em forma resumida.

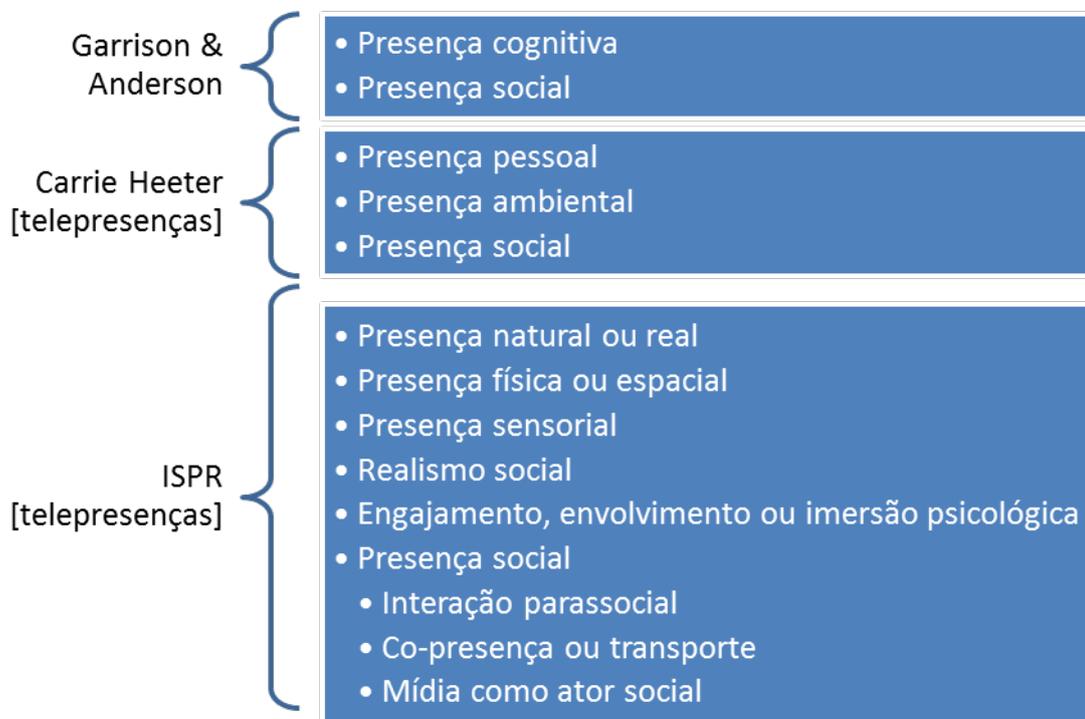


Figura 2 – Tipos de presença

Fonte: elaborado pela autora

Tratemos agora mais diretamente dos conceitos de presença e distância, no contexto da educação.

2.3 Presença e Educação

Em educação, “a partir do momento em que surge o termo ‘a distância’, todas as ações educativas que se processam fora do ambiente virtual passaram a ser denominadas de ‘presenciais’ ”, afirma Godoy (2009, p. 25). De forma geral e neste trabalho especificamente, a educação presencial ou a modalidade presencial é aquela que “acontece nos ambientes físicos, contando com a presença física dos participantes e realizando explicações ou avaliações desse mesmo modo” (*op. cit.*).

Na educação presencial, o termo presença está diretamente relacionado ao de assiduidade, como “realização de forma constante dum compromisso de estar presente em determinado lugar num horário previamente estipulado”¹⁴. Notem-se aí dois elementos

¹⁴ <http://pt.wiktionary.org/wiki/assiduidade>

fundamentais na descrição da presença física e da educação presencial: fixação do espaço (“determinado lugar”) e do tempo (“horário previamente estipulado”).

É nessa acepção que primeiramente, a presença é entendida em sala de aula, quando o professor faz a chamada dos alunos, verificando quem ali está fisicamente. Presença também pode significar, na tradição escolar, assiduidade ou frequência, constância ou inconstância de comparecimento. Por isso se diz que o aluno, ao final do semestre, obteve tal porcentagem de presença. (GODOY, 2009, p. 25)

A educação a distância, por sua vez, tem em seu cerne a flexibilidade nas dimensões do tempo e do espaço. Isso significa, entre outras diferenças, que as formas de presença são outras, que não a presença física.

A presença como constância de comparecimento, utilizando as palavras de Godoy, seja ela em que forma ou em que modalidade de educação for, é fator imprescindível para a aprendizagem. Godoy coloca que, sem o fator presença, nenhuma atividade pedagógica existiria, por ser a Educação “um conjunto de ações interligadas, pressupondo um estado de atividade do sujeito - seja do que ‘ensina’, seja do que ‘aprende’ ” (GODOY, 2009, p. 20). Nessa relação, não deverá haver passividade, e sim uma troca, ação bidirecional.

Segundo Tori, a utilização ou não de aparatos tecnológicos ou das TIC não é a questão central para se estabelecer qualquer nível de presença; é a interatividade o elemento fundamental:

Numa conversa telefônica, num bate-papo via comunicador instantâneo ou até mesmo num fórum de discussão é possível ao participante ter a sensação de presença social, de estar engajado com outras pessoas em atividades de interesse comum. Seja colocando-se todos os envolvidos em um mesmo espaço físico ou minimizando-se a percepção da tecnologia em atividades mediadas a distância, é possível a realização de atividades tecnicamente presenciais. Mas a verdadeira presença do aluno só pode ser obtida quando se consegue fazê-lo sentir-se **socialmente** presente, ou seja, sem barreiras de distâncias transacionais. Para tanto a interatividade é fundamental, sendo que as tecnologias interativas podem ser poderosos instrumentos para sua viabilização. (TORI, 2010a, p. 10)(grifo da autora)

Nenhuma imersão virtual, nenhum tipo de tecnologia consegue substituir a presença física (LÉVY, 1999). As linguagens não verbais, as sensações advindas do espaço físico, o diálogo quase sempre ao alcance, são elementos que fazem da presença física um item fundamental para os sujeitos se sentirem socialmente presentes.

Em sua obra “Antropológica do Espelho”, Muniz Sodré coloca que todo o empenho das tecnologias é substituir a sensorialidade natural - visão, audição, tato - por informação digitalizada, gerando realidades simuladas, mas realísticas e verossímeis. Cita, ainda, Bernard Jolival: “a sensação de presença na realidade virtual é comparável ao processo de tomada de consciência pelo homem de sua própria existência no mundo real. Nós existimos

no mundo virtual pelos mesmos sentidos e sensações que no mundo real” (JOLIVALT, 1996 apud SODRÉ, 2008, p. 121).

Em grande parte das metodologias de cursos na modalidade a distância, uma das prioridades de planejamento são os encontros presenciais, fundamentais para estabelecer laços entre os pares (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-material, aluno-instituição, aluno-metodologia).

O contrato didático, que é um sistema informal de obrigações recíprocas entre professor e aluno nas relações didáticas (JOYE, 2013), é estabelecido no primeiro encontro presencial entre turma e professores tutores. As dinâmicas de apresentação, a compreensão da disciplina, a iniciação no ambiente virtual de aprendizagem devem ser elementos contemplados nesse primeiro contato, para diminuir ansiedades e sanar angústias comuns no início de um novo curso ou disciplina.

Entretanto, a partir dessa colocação de Tori podemos deduzir que alcançar essa dimensão de presença social pode dispensar o contato físico, embora seja muitas vezes facilitada por ele.

Entende-se ainda, pela afirmação de Tori, que é a presença **social** a dimensão de presença fundamental para o processo de ensino e aprendizagem: ela é a efetiva presença do aluno, estando ele fisicamente presente ou não. A presença física do aluno, em situações convencionais ou não virtuais, também permite alguma ausência ou falta de engajamento no aprendizado ou na atividade, quando a atenção está dividida entre o mundo físico / realidade, e um mundo mental de memórias, imaginações e planejamentos mentais de atividades (WITMER; SINGER, 1998 apud STRAATEN, 2000, p. 6).

É importante contrapor essa assertiva ao argumento comum de que o aluno a distância corriqueiramente se distrai ou evade do processo de aprendizagem pelo fato de que a internet permite conexões com diversos outros assuntos e atrativos que não o conteúdo e a sala de aula virtual. Para Witmer e Singer, as pessoas fatalmente irão transitar em mundos diferentes (físico e mental, para os que estão em um contexto de aprendizagem a partir da presença física; físico, mental e virtual, para os que estão em um contexto de aprendizagem a distância). O nível de atenção dispensado a cada um desses mundos é que vai determinar o nível de envolvimento e presença do aluno, esteja ele fisicamente presente ou não.

2.4 Distância e Educação

Leituras de pesquisas como a de Godoy (2009) levam a perceber que a distância do aluno e seu nível de participação, envolvimento e aprendizagem dependem de fatores que vão além da mera presença física, sugerindo que existem outras formas de estar presente,

que não fisicamente. Godoy coloca que “estar presente é mais que se estar diante de alguém ou de algo, é, antes, uma atitude, uma ação ou mesmo uma reação”. (GODOY, 2009, p. 19).

Ao passo que alguns estudiosos pesquisam sobre a presença, outros analisam o fator distância na educação. Michael Moore e Desmond Keegan são dois nomes fortes nessa pesquisa, e desde as décadas de 70 e 80, respectivamente, direcionam seus estudos para a pesquisa em EaD e, também, para a questão da distância.

O conceito de **distância transacional** foi cunhado por Moore, e publicado em sua obra “A autonomia do aluno - a segunda dimensão da aprendizagem independente” (1972). O conceito se refere a uma distância espacial e temporal, “mas não como uma simples separação geográfica entre alunos e professores, e sim para se referir às relações e vínculos psicopedagógicos estabelecidos no espaço comunicacional da EaD”. (SALES, 2010, p. 43).

Para compreender o conceito de distância transacional, é preciso antes conhecer o triângulo interativo. Para Coll e Martí (2001 apud MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 125), a aprendizagem em ambientes virtuais é entendida como resultado de uma inter-relação entre três vértices: professor, aluno e conteúdos¹⁵. A partir dessa afirmativa, o autor propõe o diagrama da Figura 3.

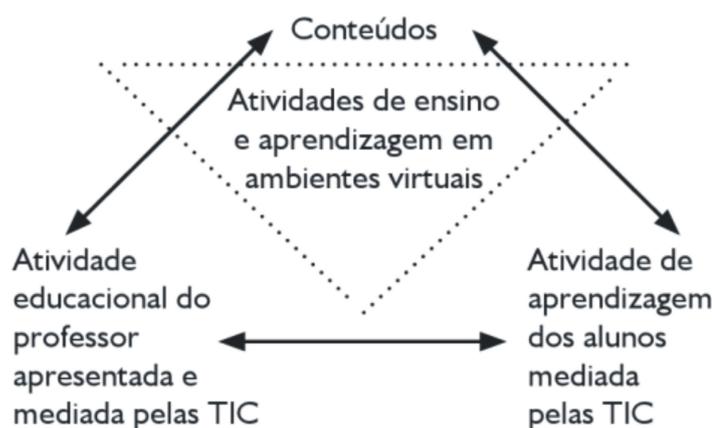


Figura 3 – Triângulo interativo

Fonte: Coll e Martí (2001 apud MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 125)

A partir das inter-relações constitutivas nesse triângulo interativo (aluno-professor, aluno-aluno e aluno-conteúdo), geram-se tipos de distância entre os pares, batizadas como espacial, temporal e transacional.

¹⁵ Perceba-se que o triângulo interativo proposto por Coll tem extrema semelhança (e provavelmente é uma adaptação) do triângulo didático-pedagógico de Jean Houssaye, educador francês, que propôs o modelo em sua pesquisa de doutorado (1988).

O conceito de distância **espacial** está relacionado à ideia de lugar físico, da distância física entre os pares. Já a noção de distância **temporal** é definida a partir da natureza da comunicação e das ferramentas utilizadas para tanto: síncrona (interações que ocorrem ao mesmo momento para todos os envolvidos, como uma *webconferência*) ou assíncrona (atividades que estão separadas no tempo, como por exemplo, um fórum que registra participações de vários momentos anteriores, mas que pode ser lido posteriormente).

Por fim, a distância **transacional** está relacionada à percepção psicológica do indivíduo, à noção subjetiva que ele tem de presença e de distância em uma determinada situação de aprendizagem.

A transação a que denominamos Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. (...) Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional. (MOORE, 2002, p. 2)

É no contexto da distância transacional que surge o paradoxo de um aluno se sentir distante mesmo em atividades presenciais, e vice-versa. Três conjuntos de variáveis têm influência sobre essa percepção: diálogo, estrutura do programa e autonomia do aluno, considerando os fatores tecnologia, imaginação, interatividade e presença dos colegas. Esses fatores são as categorias de base em que serão feitas as análises desta pesquisa.

Sales (2010, p. 43) elaborou um quadro evidenciando as relações entre a distância transacional e seus elementos (Tabela 1). Por exemplo: quanto mais interação houver no curso, quanto mais oportunidades de dialogar e de trocar experiências com colegas e professores, menor será a distância transacional.

Tabela 1 – Distância Transacional X Autonomia, Interação e Estrutura em EaD

Distância transacional	Autonomia e independência do aluno	Interação ou diálogo	Estrutura do curso
Maior	Maior	Menor	Maior
Menor	Menor	Maior	Menor

Fonte: Adaptado de Sales (2010, p. 43)

Assim, no planejamento de um curso a distância ou semipresencial, deve-se considerar essas relações ao se estabelecer sua estrutura. Um curso em que o aluno tem quase total autonomia (maior), por exemplo, sem um tutor lhe acompanhando, sem diálogos com colegas e professores (menor), deverá ter uma estrutura prévia (maior) muito bem planejada para que ocorra um real aprendizado.

Em se tratando de diálogo, as linguagens utilizadas e situações de diálogo, a dimensão ou tamanho do grupo em aprendizado e os meios de comunicação utilizados são importantes elementos a serem analisados na situação dialogal para aprendizagem.

No quesito estrutura do curso, Moore coloca como variáveis principais os objetivos, as estratégias e os métodos de aprendizado propostos no curso. Isso inclui os temas do conteúdo trabalhado, a forma de apresentação de informações, e até os estudos de caso, ilustrações gráficas, exercícios, projetos e testes do curso.

Quanto à autonomia do aluno e à capacidade de gerir sua aprendizagem, Moore propõe lançar atenção sobre a independência dos alunos, sobre a capacidade de desenvolver um plano de aprendizado pessoal, de encontrar recursos para estudo em seu próprio ambiente e de autoavaliar seus progressos.

Nesse sentido, essa pesquisa buscará analisar as formas de presença, na perspectiva do aluno dos cursos semipresenciais do IFCE, tomando esses três grupos de critérios (autonomia / diálogo / estrutura) como base para a análise. No próximo capítulo, serão abordados os conceitos de interação, interatividade e diálogo, na perspectiva da presença.

3 Interação, interatividade e diálogo na perspectiva da presença

Conforme encontramos em [Costa \(2001, p. 27\)](#), em se tratando de sujeitos, a presença acontece quando, de alguma maneira, um exerce influência sobre o outro, um **interage** com ou sobre o outro, independente de estarem no mesmo local fisicamente. O conceito de presença, seja ela mediada ou não pela tecnologia, tem profunda relação com a interação e/ou a interatividade entre os sujeitos e elementos do contexto, e por isso nossa necessidade de tratar aqui dessa temática.

Embora tenham significados distintos, interação e interatividade, segundo [João Mattar \(2008, p. 112\)](#), são palavras muitas vezes utilizadas como sinônimos. Apesar de haver registro dos dois substantivos nos dicionários brasileiros, existe apenas um adjetivo na língua. Em outras palavras, quando ocorre interação ou quando ocorre interatividade, usamos o mesmo adjetivo: interativo.

De acordo com ele, existe uma confusão conceitual entre esses dois termos, e a tendência é de que a querela se perpetue e seja periodicamente retomada, em função das constantes novidades nas TIC.

Outro autor consagrado que discute esse tema é [Marco Silva \(2002\)](#). Para definir interação, ele recorre a ideias de diversos autores: Gilles Multigner, Franck Tinland, Anne-Marie Costalat-Founeau, Erving Goffman e Solomon Asch, para citar alguns. Em sua argumentação, destaca que o termo interação “vem da física, foi incorporado pela sociologia, pela psicologia social e, finalmente, no campo da informática transmuta-se em interatividade”.

A partir dessa assertiva, o autor conclui que o campo semântico da palavra interação é vasto, e não parece ser possível conferir a ele especificidades, não só pelo fato de ser multidisciplinar, mas também por ter, muitas vezes, mais de uma interpretação em cada área do conhecimento. Cita, a partir de Asch, que o conceito de interação “intervém como um modo de empresa normativa que vai modelar as modalidades de encontro entre sujeitos”.

A distinção clássica entre os dois termos, segundo [Mattar \(2008\)](#), é a proposta pela pesquisadora norte-americana Ellen Wagner. Para ela,

a interação envolveria o comportamento e as trocas entre indivíduos e grupos que se influenciam, nos casos em que há eventos recíprocos que requerem pelo menos dois objetos e duas ações. Já a interatividade envolveria os atributos da tecnologia contemporânea (...), que permite conexões em tempo real. Ou seja, a interação estaria associada às pessoas,

enquanto a interatividade à tecnologia e aos canais (MATTAR, 2008, p. 112).

Romero [Tori \(2010b, p. 85\)](#) simplifica a relação entre os termos citando uma analogia de Svanæs: os conceitos de interação, interatividade e interativo se relacionam entre si da mesma forma que se relacionam os conceitos de radiação, radiatividade e radioativo. Podemos dizer que determinada aula é interativa porque possibilita interação, ou seja, porque a metodologia adotada emprega interatividade, da mesma forma que se diz que o cientista estuda radiatividade, e que o urânio é radioativo e emite radiação.

Para fins deste estudo, consideraremos os dois conceitos como sinônimos, uma vez que ambos estão relacionados à ideia de presença de forma geral e têm realmente significados muito próximos, se considerarmos os objetivos desta pesquisa.

3.1 Os fundamentos da interatividade

Citando Edmond Couchot, [Silva \(2002, p. 10\)](#) lembra que “a interatividade é o pão cada vez mais cotidiano de uma sociedade inteira”. Peter van der [Straaten \(2000, p. 3\)](#), por sua vez, coloca que a interatividade é fator crucial para que exista alguma sensação de presença em ambientes virtuais.

Pensar que a interatividade só pode ser considerada no contexto de encontro de corpos, físicos, é reduzir bastante o potencial de tecnologias como o telefone, por exemplo, que permite diálogo bidirecional e contempla os fundamentos da interatividade explicitados por Silva: participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação, permutabilidade-potencialidade.

Tomando uma conversa ao telefone ou em um bate-papo como exemplo, pode-se identificar cada fundamento da interatividade, apesar da distância física. O fundamento da participação-intervenção traz o pressuposto de que interagir é mais que ter opções pré-determinadas (sim ou não), mas que o indivíduo possa realmente modificar a mensagem ou nela interferir. Supera a noção funcionalista do processo de comunicação, geralmente reduzido ao trio emissor-mensagem-receptor.

Citando [Marchand \(1986\)](#), [Silva \(2002\)](#) explica a participação como uma visão de um processo de comunicação em que a mensagem muda de natureza, o emissor muda de papel e o receptor muda de *status*. Em se tratando da “mensagem” em si, o autor explica que, nessa perspectiva, a mensagem

não é mais um mundo fechado, paralisado, imutável, um objeto intocável, sagrado. Ela se torna um mundo aberto, em mudança. Outrora acabada, a mensagem se torna modificável, na medida em que ela responde às solicitações daquele que a consulta ([SILVA, 2002, p. 110](#)).

A bidirecionalidade-hibridação é o segundo fundamento citado pelos autores e traz a condição de uma comunicação como produção conjunta de emissão e recepção de informações, onde emissor é receptor em potencial e vice-versa, ou seja: os dois lados do diálogo codificam e decodificam a informação.

Por fim, a permutabilidade-potencialidade prevê a possibilidade de “múltiplas redes articulatórias”: a mensagem não chega resolvida, mas permite ao receptor ampla liberdade de trocas, associações e significações.

Pela descrição de cada um dos fundamentos, uma simples conversa telefônica já permite essa interação; outras formas de comunicar apesar da distância, portanto, permitem a interatividade, apesar da distância física, como os vários recursos disponíveis na *web*, tão utilizados nas modalidades semipresenciais.

Em outras palavras, para haver sensação de presença, mais importante que a disposição física dos indivíduos é a possibilidade de os mesmos interagirem, seja essa interação mediada tecnologicamente ou naturalmente, contemplando os fundamentos descritos nesse exemplo.

De acordo com Sherry Turkle, pesquisadora de ciência, sociedade e tecnologia do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), o computador utiliza as janelas como uma forma de inserir o usuário em vários contextos ao mesmo tempo. Apesar de aparentemente estarmos concentrados em uma só janela ou contexto por vez, em certo sentido estamos presentes em todas as janelas abertas a cada momento, diz a pesquisadora. “Nossa identidade no computador é a soma de nossa presença distribuída”.

Diante disso, em uma era permeada pela tecnologia, o trânsito entre o real e o virtual estaria cada vez mais natural. A fala de um estudante universitário, flagrada por Turkle, evidencia essa naturalidade: “a vida real é apenas uma janela a mais, e geralmente não é a melhor” (TURKLE, 1995 apud SODRÉ, 2008, p. 147).

3.2 Tipos e classificações para interação / interatividade

A partir da visão de diversos autores, existem tipos, graus e hierarquias estabelecidos para interação e interatividade (Figura 4). Pelo conceito de interatividade, encontramos a gradação proposta por Kretz (1985 apud SILVA, 2002, p. 86): grau zero da interatividade, interatividade linear, interatividade arborescente, interatividade linguística, interatividade de criação e interatividade de comando contínuo.



Figura 4 – Classificações para o conceito de interação

Fonte: elaborado pela autora

John B. [Thompson \(1998\)](#), em sua obra *Mídia e Modernidade*, preocupou-se em classificar as formas de interação possíveis, categorizando a partir do ciberespaço como realidade humana: interação face a face, mediada e quase interação mediada. Alex [Primo \(2003\)](#), por sua vez, classifica o termo em interação mútua e interação reativa. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Mikhail [Bakhtin \(2010\)](#) discute a interação do tipo verbal na perspectiva linguística; e Erving Goffman (*op. cit.*) tratou especialmente da ideia de interação face a face, no viés das Ciências Sociais.

Esses são alguns exemplos de classificações e gradações¹ que tratam da interação e da interatividade de modo geral. Dentre elas, optamos por explorar nesta pesquisa principalmente o conceito de interação face a face, de Erving Goffman, e o de interação verbal, de Mikhail Bakhtin², não só pela amplitude e tradição dos conceitos, como também por proporcionarem uma análise mais consistente da ideia da presença na educação.

Em se tratando da questão da interação especificamente na EaD, de acordo com [Mattar \(2008, p. 116\)](#), já existe uma rica tradição de discussões, iniciada por Michael Moore, em 1985. [Moore e Kearsley \(2011, p. 152\)](#) afirmam que o ensino a distância depende

¹ Nesta listagem, a intenção é de demonstrar que há várias classificações e gradações para o mesmo termo, e de que estamos cientes disso, sem no entanto explicar todas elas nesta pesquisa. Sem dúvida, existem autores propondo classificações outras. Optamos, entretanto, em explorar com mais afinco as que se relacionam mais diretamente com o objeto da pesquisa.

² As ideias de Goffman a respeito de interação face a face foram expostas em várias argumentações ao longo do texto. Já com relação à discussão sobre interação verbal, optamos por fazer um pouco mais adiante, por envolver o conceito de diálogo, enunciação e conversação, tão importantes para a compreensão da interação na EaD e na educação como um todo.

de uma **compreensão profunda sobre a interação**, e já em 1989, Moore identificava três tipos distintos para o conceito, tendo o aluno como centro do processo: interação do aluno com o conteúdo, interação do aluno com o professor³, e interação entre os alunos.

Corroborando com esses dois autores Coll e Martí (2001 apud MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 125), propuseram o já citado triângulo interativo (Figura 3), afirmando que a aprendizagem é entendida como resultado de uma inter-relação entre esses três vértices (professor, aluno e conteúdos).

A interação do aluno com o conteúdo é o primeiro tipo de interação que o professor precisa viabilizar e motivar. Nas palavras de Moore e Kearsley (*op.cit.*), “cada aluno precisa elaborar seu próprio conhecimento por meio de um processo de inserção pessoal das informações em estruturas cognitivas previamente existentes”.

O segundo tipo de interação é aquela que se estabelece entre aprendiz e professor e, independente de ser síncrona ou assíncrona, deve contribuir para motivar e trazer *feedback* ao aluno, como auxílio a seu aprendizado, no sentido de interação com o conteúdo. O professor estimula o interesse do aluno pela matéria, ajuda o aluno a aplicar o que está aprendendo, se responsabiliza por assegurar o progresso do aluno através de avaliações (formais ou informais), entre outras competências.

A terceira forma de interação engloba os alunos entre si, e está diretamente relacionada ao conceito de presença social, sendo geralmente considerada pelos aprendizes como estimulante e motivadora. “Geralmente, as discussões entre os alunos são extremamente valiosas como um modo para ajudá-los a refletir sobre o conteúdo que foi apresentado e testá-lo” (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 153). Segundo Mattar (*op. cit.*), essa interação caracteriza o que se denomina de aprendizado colaborativo e cooperativo, e envolve o aspecto social da educação, diminuindo a sensação de isolamento do estudo a distância, criando, muitas vezes, a sensação de pertencer a uma comunidade, a um grupo.

Mauri e Onrubia (2010, p. 126) distinguem a interatividade tecnológica e a interatividade pedagógica, que são percebidas no triângulo interativo.

A primeira refere-se à incidência das ferramentas e recursos de TIC nas formas que a relação professor-aluno-conteúdos adota; a segunda diz respeito às formas de organização da atividade conjunta entre professores e alunos e, mais especificamente, aos auxílios educacionais que são projetados para - e que se desenvolvem em - a interação entre professor e alunos em torno dos conteúdos ou tarefas de aprendizagem. (MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 126)

Outras três relações interativas no contexto da EaD são levantadas por João Mattar (*op. cit.*): aluno/interface, auto-interação e interação vicária. Como todas envolvem o aluno,

³ Moore e Kearsley (2011, p. 153) utilizam o termo instrutor *online*, enquanto Mattar (2008, p. 116) e Mauri e Onrubia (2010) utilizam o termo professor, pelo qual optamos.

foco de análise desta pesquisa⁴, as três relações serão brevemente explicadas a seguir.

Segundo Mattar (2008, p. 117), a relação aluno/interface foi adicionada por Hillman, Willis e Gunawardena, em 1994, e dá conta das interações que ocorrem entre o aluno e a tecnologia. Mattar pontua que aprender a tecnologia faz parte do processo de aprendizagem como um todo, ou seja, o aluno também desenvolve habilidades tecnológicas (para além do conteúdo explorado na disciplina).

Ainda em Mattar (*op.cit.*), encontramos que a auto-interação, interação intrapessoal ou interação *learner-self* diz respeito às reflexões e diálogos interiores do aprendiz consigo mesmo, no processo de aprendizagem. “Atividades de síntese, como preparar um resumo para uma prova, em que o aluno revê suas notas e seus conhecimentos sobre um tópico, seriam exemplos de auto-interação”. (MATTAR, 2008, p. 117).

Por fim, Mattar aborda a interação vicária: o tipo de interação silenciosa, em que o aluno observa as discussões e debates, sem deles participar ativamente ou se manifestar. Seja por inibição ou por julgar não ser necessária sua opinião nos temas, o aprendiz opta pelo silêncio, processando a interação entre dois colegas ou entre um colega e um professor, sem nela interferir.

“Embora aparentemente passivo, esse método pode contribuir significativamente para o aprendizado, já que nessa atividade mental o aluno estrutura, processa e absorve o conteúdo do curso” (*op.cit.*). Esse tipo de interação, entretanto, na modalidade semipresencial, dificulta (e até impossibilita) para o professor tutor a avaliação e principalmente a aferição da presença do aluno, como veremos na análise de dados, a partir da perspectiva de uma professora tutora entrevistada.

Moore e Kearsley (*op.cit.*) completam sua classificação sugerindo a hierarquia da interação, proposta por Roblyer e Wiencke (2003 apud MOORE; KEARSLEY, 2011). Tal hierarquia sugere escalas de qualidade da interação que variam do nível reduzido ao alto nível, considerando os seguintes aspectos: criação de relacionamentos sociais para a interação, meios de instrução para a interação, interatividade dos recursos de tecnologia, prova do interesse do aluno, prova do interesse do instrutor.

3.3 Interação verbal e diálogo

Para Lévy (1999) e Sêga (2011), o ciberespaço, termo cunhado para definir o espaço ou meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores, é um lugar de interação social e de diálogo. Segundo Bakhtin (2010), o diálogo é uma das formas mais

⁴ O triângulo interativo sugere ainda outras dimensões de interação: professor/professor, professor/contéudo e contéudo/contéudo. Porém, como nosso foco de análise está no aprendiz, faremos um recorte metodológico e consideraremos especialmente as interações que, de alguma forma, o envolvam diretamente.

importantes de interação verbal, ocorre através das enunciações, tem caráter dialógico e é a realidade fundamental de toda língua. É uma troca que gera uma atitude responsiva.

Deve-se compreendê-lo não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas em contexto face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (o texto escrito, por exemplo, é também um diálogo). É composto por três elementos: o falante, o interlocutor e a relação entre os dois.

Para Bakhtin, toda enunciação é um diálogo. O enunciado, por sua vez, é produto da interação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados, do locutor e do ouvinte: é determinado tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.

Ao mesmo tempo, o falante ouve e o ouvinte fala. A enunciação será sempre uma fração de uma ininterrupta corrente de comunicação verbal, presente na vida cotidiana, na literatura, no conhecimento, na política, etc. O dialogismo bakhtiniano reconhece “a necessidade de dar conta da **presença** do outro a quem uma pessoa está falando” (CLARK; HOLQUIST, 1998 apud JUNQUEIRA, 2003, p. 32)(grifo da autora), e se aplica ao princípio dialógico constitutivo da linguagem (toda linguagem é dialógica):

O enunciado é elaborado levando-se em conta o interlocutor e as condições contextuais de sua produção, sendo seu significado construído durante a interação. Em outras palavras, o dialogismo refere-se ao princípio da alteridade que norteia as atividades discursivas, isto é, a influência contínua da palavra do outro na construção dos enunciados (JUNQUEIRA, 2003, p. 35).

No pensamento de Bakhtin, o livro, que é um ato de fala impresso, é também elemento de comunicação verbal e objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo. Trata-se de um discurso escrito e de parte de uma discussão ideológica também, pois responde, refuta, ou confirma alguma coisa. Essa colocação de Bakhtin contribui para uma reflexão acerca da relação entre presença e material didático, abordada nos capítulos 5 e 6 desta pesquisa.

Discutindo outra dimensão de diálogo, Marcuschi (1998, p. 16), citando o linguista alemão Steger, existem dois tipos de diálogo: os assimétricos, em que um dos interlocutores tem a primazia em iniciar, dirigir, orientar e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) interlocutor(es). Como exemplo, cita as entrevistas e inquéritos, e a interação das salas de aula, em que o professor é o mediador dos diálogos⁵.

⁵ Embora o autor não faça essa diferença, entendemos que as conversas entre os alunos, corriqueiramente chamadas de “conversas paralelas”, que são interações que ocorrem em sala de aula para além do diálogo com a turma toda e o professor, não se inserem no tipo de diálogo assimétrico, mas são do tipo simétrico.

Nos diálogos simétricos, os participantes têm o mesmo direito à escolha da palavra, do tempo em que a conversa transcorre e do tema em discussão. Esse tipo de diálogo é o da conversação propriamente dita: são as conversas naturais, diárias.

A conversação é o gênero básico da interação humana e tem como características básicas: “interação entre pelo menos dois falantes; ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; presença de uma sequência de ações coordenadas; execução numa identidade temporal; envolvimento numa interação centrada” (MARCUSCHI, 1998, p. 15).

Marcuschi coloca que a interação face a face não é condição necessária para que haja uma conversação. Uma conversa ao telefone é considerada uma conversação, por exemplo, apesar de seus interlocutores não compartilharem o mesmo espaço.

Entretanto, duas condições são colocadas: que a interação seja **centrada** (conceito de Erving Goffman para especificar o tipo de interação em que os interlocutores estejam voltados para a interação em si); e que haja uma **identidade temporal** (mesmo que se dê em espaços diversos, a conversação deve ocorrer durante o mesmo tempo).

Postos e discutidos os conceitos de diálogo, enunciação e conversação para esta pesquisa, é preciso ainda pontuar que o advento da internet como espaço de interação social gerou novas formas de usar a linguagem, suscitando novos gêneros e variações linguísticas. Sendo o gênero a “forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo dos nossos enunciados” (BAKHTIN, 1986 apud ARAÚJO; COSTA, 2007, p. 23), composto por uma organização textual cuja estruturação interna é determinada pela atividade interativa em que é usado, com a *web* surgem os gêneros digitais, que apresentam o computador e o discurso eletrônico como suporte.

Numa aula tradicional (presencial), ocorrem inúmeros gêneros de textos, alguns praticados também em outros ambientes, outros exclusivos dessa “esfera de atividade humana”. Entre esses últimos, pode-se incluir a aula (exposição oral do professor), a prova, o teste de aprendizagem, o exercício escolar, a arguição escolar, etc. Também podem ser incluídos a saudação, o diálogo, o debate, a despedida e outros. Realidade similar ocorre com os ambientes virtuais de aprendizagem. Alguns dos gêneros utilizados são apropriações de outros ambientes, outros foram e estão sendo criados ad hoc. Outros ainda constituem-se de apropriações adaptadas. (ZANOTTO, 2010, p. 255)

Os fóruns, bate-papos virtuais (*chats*), *e-mails*, a videoconferência interativa, os *blogs* e derivados, cada forma discursiva no meio digital, gera um novo modo de lidar com a escrita, um novo modo de expressão, um novo gênero discursivo, com suas particularidades, articulando linguagens verbal (oral/escrita) e visual.

No contexto dessa pesquisa, esses gêneros surgem a partir da utilização das ferramentas disponibilizadas no próprio *Moodle*. Buscou-se identificar quais desses gêneros / ferramentas promovem uma maior sensação ou percepção de presença para o aluno de

graduação do IFCE, entre outras análises diretamente relacionadas aos diálogos intrínsecos ao processo de aprendizagem a distância, feitas no capítulo 6. O capítulo 4, a seguir, descreve os procedimentos metodológicos aplicados nesta pesquisa.

4 Metodologia

Conforme mencionado na introdução, esta pesquisa toma como uma das bases metodológicas a Teoria da Distância Transacional, proposta por Michael G. Moore, ainda na década de 70, e revista por Romero Tori em 2010, no contexto brasileiro. São três os elementos para análise das formas de presença, aqui tomadas como categorias empíricas de observação: estrutura do curso, diálogo e autonomia do aluno (MOORE, 2002; TORI, 2010b).

Em Tori (2010b, p. 61), encontramos que essas categorias são qualitativas, relativas e contínuas, e estão relacionadas a aspectos comunicacionais, psicossociais e afetivos da aprendizagem, às formas de presença e às grandezas de espaço e tempo. Há, portanto, a necessidade de aplicar métodos qualitativos na pesquisa, o que a torna do tipo exploratória e de natureza qualitativa.

O objeto desta pesquisa é a análise das relações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no tocante às suas formas de presença nos cursos de graduação semipresenciais do IFCE, bem como aferir dos próprios alunos seus pontos-de-vista, a partir dos questionários aplicados e de uma análise atenta aos comentários subjetivos dos mesmos, utilizando-se de elementos da abordagem etnográfica.

Para isso, foram utilizados os procedimentos metodológicos das pesquisas de tipo **etnográfica** e do **estudo de caso**. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 41), a pesquisa etnográfica, entre outras características, pode ser entendida como o estudo de um grupo a partir de uma observação participante, com entrevistas e análises de documentos, apurando a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências.

Com essa intenção, conforme dito anteriormente, esta pesquisa focou prioritariamente na análise das formas de presença de alunos dos cursos de graduação do IFCE na modalidade semipresencial, ofertados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): Tecnologia em Hotelaria e Licenciatura em Matemática¹.

Isso confere também à pesquisa características de estudo de caso que, segundo Yin (2001, p. 19), é uma estratégia de pesquisa ideal para investigações que tem por problemática questões do tipo “como” e “por que”, e cujo foco está em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Considerando que o objetivo final dessa pesquisa é analisar quais são as formas e **como** se dá a presença do aluno, o estudo de caso foi

¹ Conforme já colocado na introdução desta pesquisa, em agosto de 2013 se iniciou o curso de Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ofertado nas mesmas condições dos outros dois cursos. Por conta da necessidade de prévio andamento da pesquisa de campo, não foi possível colocar esse curso como objeto de análise, juntamente aos outros, uma vez que a pesquisa de campo foi iniciada antes dessa data.

escolhido como estratégia central, com caráter descritivo e exploratório.

Como estratégia central para coleta de dados nesse viés metodológico, foi aplicado um questionário com alunos dos cursos em análise. Além disso, a pesquisa foi apoiada:

- Análise de documentos, como projetos pedagógicos de curso, portarias, resoluções, organogramas, resumos de reuniões, relatórios;
- Análise de documentos administrativos e internos, em registros de arquivos, como apresentações, *e-mails* internos, relatórios institucionais, dados oriundos de levantamentos, etc.;
- Entrevista em profundidade com professor;
- Observação participante na instituição.

O capítulo 5 descreve principalmente o quesito “estrutura do curso” (Figura 5), através do levantamento de informações relativas ao contexto institucional do IFCE, à Diretoria de Educação a Distância (DEaD) e aos cursos de graduação semipresenciais, considerando as habilidades a construir no aluno (objetivos, estratégias e métodos de aprendizado), os currículos (temas do conteúdo), suas metodologias e sistemas de avaliação (exercícios, projetos e testes), entre outros fatores relevantes em sua estrutura, como os materiais didáticos utilizados (temas do conteúdo, apresentação de informações, ilustrações gráficas, entre outros).

Para o levantamento dessas informações, como já citado, analisamos documentos e dados oficiais publicados (de autoria da instituição ou de terceiros). Para tanto, necessitou-se da colaboração das coordenações dos cursos de graduação analisados para disponibilização de outras informações, como aspectos não publicados² sobre a história dos cursos, relatórios diversos, informações sobre o cotidiano administrativo e projetos pedagógicos de ambos os cursos, para citar alguns exemplos.

² Alguns desses dados são também de conhecimento empírico desta pesquisadora, pelo fato de estar envolvida no dia-a-dia com a coordenação pedagógica de ambos os cursos, e por atuar como coordenadora da equipe de *Design* Educacional, envolvida na produção de materiais didáticos disponibilizados nos cursos.



Figura 5 – Elementos de análise para estrutura de curso

Fonte: Baseado em Moore e Kearsley (2011)

Ainda tomando por base a Teoria da Distância Transacional, proposta e aplicada por Moore e Kearsley (2011) e Tori (2010b), pretende-se nesta pesquisa analisar pontos relativos aos **diálogos** estabelecidos durante os processos de aprendizagem dos alunos nos referidos cursos, e questões relacionadas à sua **autonomia**, a partir do questionário submetido aos mesmos e de entrevista em profundidade com uma professora formadora. A Figura 6 foi elaborada tomando por base as categorias gerais propostas por Moore e subcategorias propostas por Tori, que serão identificadas, em diferentes momentos e com algumas exceções, no decorrer da análise de dados³.

³ Em nossa compreensão, analisar o quesito **linguagem** na perspectiva da presença exigiria maior base teórica, instrumentos de coleta de dados específicos e tempo de pesquisa maior do que o disponibilizado para esta dissertação. Assim, nessa pesquisa não se contemplou o elemento da linguagem de forma direta nos questionários. Entretanto, foram comentados e analisados alguns aspectos mencionados nas respostas dos alunos. A capacidade de encontrar recursos para estudo em seu próprio ambiente (item do elemento autonomia) também não foi avaliada de forma direta.

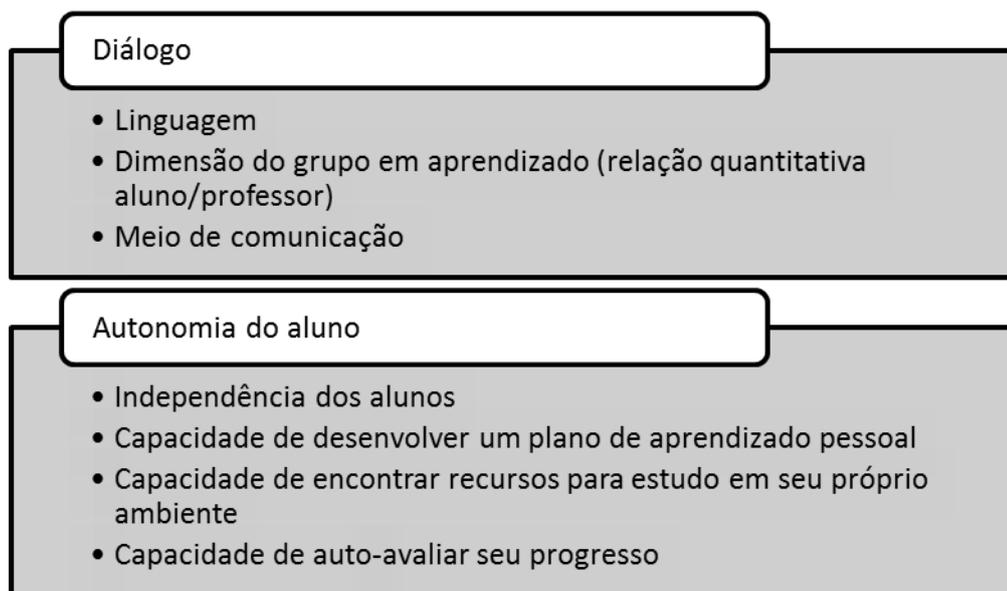


Figura 6 – Elementos em análise na aferição da presença

Fonte: baseado em [Moore e Kearsley \(2011, p. 241\)](#)

Para além dos elementos da Teoria da Distância Transacional, buscou-se estabelecer também outras análises, em sua maioria pela perspectiva do aluno: das relações entre as interações do **triângulo interativo** com a presença; da **aferição** da presença do aluno no ambiente virtual de aprendizagem; e das **formas de presença**, considerando a descrição realizada no capítulo 2 (presença física, telepresença, presença cognitiva, presença social, e as formas de telepresença propostas pela ISPR).

4.1 Aplicação de questionários para alunos

De acordo com [Mattar \(2008, p. 116\)](#), a interatividade deve ser sempre analisada, em EaD, do ponto de vista do aluno. Diante dessa afirmação, optou-se por aplicar questionários entre alunos dos dois cursos analisados⁴. Os questionários foram formulados com base nos elementos e critérios pontuados no início deste capítulo, bem como no decorrer de toda a pesquisa, e se configuraram como principal estratégia de coleta de dados na investigação. Tal instrumento foi construído a partir tanto de categorias empíricas, quanto advindas das teorias em que esta pesquisa está ancorada.

A Tabela 2 demonstra a estrutura do questionário, com os temas das perguntas organizados em grupos de dados necessários para contemplar os objetivos da pesquisa.

⁴ O formulário aplicado está disponível no Apêndice A.

Tabela 2 – Resumo Esquemático de Perguntas x Categorias

Grupo de Dados		Perguntas	
Perfil Básico		1 a 6	
Hábitos de Utilização da Internet		7 a 10	
Elementos da Teoria da Distância Transacional	Diálogo / Interação	Meios de Comunicação	7 a 10
		Interação Aluno-Aluno	11 a 13; 22
		Interação Aluno-Conteúdo	19
		Interação Aluno-Professor	20 e 21
Autonomia		14 a 16	
Aferição da Presença		Formas de Aferição (Aluno e Tutor)	17 e 18
Tipos de Presença	Presença Social		11 a 13; 22 e 23
	Presença Cognitiva		19

As perguntas de 1 a 6 buscam delinear o **perfil básico** do respondente: matrícula, idade, polo, semestre etc. As perguntas 7 a 10 indagam sobre os hábitos de utilização da internet de cada respondente, e resgatam informações relacionadas ao elemento do **diálogo (meios de comunicação)**, da Teoria da Distância Transacional.

As perguntas de 11 a 13, bem como a de número 22, tratam também do elemento do **diálogo**, porém especificando-se interação aluno-aluno. Buscam também levantar informações sobre a **presença social**. As questões 14 a 16 questionam sobre as situações em que o aluno julga que seu aprendizado rende mais, ou ocorre de forma mais fluida, contemplando agora o elemento da **autonomia** do aluno, na Teoria da Distância Transacional (capacidade de desenvolver um plano de aprendizado pessoal e de auto-avaliar seu progresso).

As perguntas 17 e 18 abordam diretamente a compreensão do aluno da(s) forma(s) de estar presente em sala de aula: foi solicitado ao respondente que descrevesse o que ele faz para se sentir presente, e que ele dissesse a forma como compreende/imagina que seu tutor afere sua presença. Ambas as questões buscam, portanto, descrever as **formas de aferição da presença do aluno**, a partir da perspectiva do próprio aluno, contemplando o segundo objetivo específico desta dissertação.

A pergunta 19 busca informações sobre o material didático, contemplando mais uma vez o elemento **diálogo** da Teoria da Distância Transacional, e levanta alguns dados sobre a **presença cognitiva**, uma vez que trata mais diretamente da **interação aluno-conteúdo**.

As perguntas 20 e 21 se referem à **interação aluno-professor**, e a questão 23 aborda a sensação da solidão ou isolamento no curso, por parte dos alunos, contemplando também o aspecto social da presença.

Antes de aplicar entre os alunos, foi realizado um pré-teste⁵ com 10 (dez) profis-

⁵ Implementação em pequena escala do rascunho do questionário, a fim de avaliar pontos como a clareza

sionais da área de EaD ou afins, que tivessem alguma vez sido alunos na modalidade semipresencial, ou outra modalidade em que se estudasse remotamente. Os objetivos principais eram: identificar possíveis ruídos de comunicação nas perguntas, e estimar uma média de tempo para resposta do questionário, além de ouvir sugestões e críticas.

O período de pré-teste se iniciou no dia 25 de maio de 2013 e foi encerrado no dia 5 de junho de 2013. O pré-teste foi enviado através de *e-mails* pessoais e redes sociais.

O questionário aplicado entre os alunos teve um total de 23 perguntas, sendo oito perguntas discursivas e quinze perguntas objetivas, a fim de colher sentimentos, percepções e avaliações pessoais dos sujeitos. Foi enviado em forma de formulário eletrônico⁶, através dos recursos de mensagem individual do *Moodle*, para alunos dos dois cursos que estivessem cursando pelo menos uma disciplina no semestre corrente (2013.1).

O *Moodle* permite que se utilizem filtros na seleção de perfis de usuários, pelo que se optou por selecionar o perfil “estudante” e a categoria por código de disciplina. Assim, selecionaram-se alunos que estivessem cursando pelo menos uma disciplina em oferta, excluindo-se professores (formadores e tutores) e administradores do ambiente virtual.

Para envio da mensagem, utilizou-se um recurso do *Moodle* para envio de mensagens múltiplas (ação em lote sobre usuários), que chegam de forma individual à caixa de mensagens do usuário.

O período de envio e disponibilização do questionário se iniciou no dia 6 de junho de 2013 e foi encerrado no dia 24 do mesmo mês. A mensagem e o *link* do questionário foram disparados para um total de 507 estudantes. Destes, 161 (32%) eram alunos do Curso de Hotelaria⁷ e 346 (68%) eram alunos do curso de Licenciatura em Matemática⁸.

Um total de 133 alunos responderam o questionário, o que corresponde a uma amostra de 26% do número de alunos para os quais o mesmo foi disparado.

4.2 Entrevista com professora formadora: um contraponto

Realizou-se também uma entrevista em profundidade com uma professora formadora, escalada para assumir uma disciplina no semestre 2013.1⁹. De acordo com Farr (1982), citado por Gaskell (2002, p. 65), a “entrevista é essencialmente uma técnica, ou

do questionário, sua abrangência, e a aceitabilidade do mesmo (REA; PARKER, 2000).

⁶ O Google oferece um sistema de geração de formulários eletrônicos (GoogleForm). Esse formulário, além de ficar disponível *online* no tempo determinado pelo pesquisador, organiza os dados fornecidos pelos respondentes, de forma automática.

⁷ O curso de Hotelaria tem um número consideravelmente menor pelo fato de ter ficado quatro semestres sem ofertar vestibular e, conseqüentemente, sem ter novas turmas.

⁸ Os números são bem próximos aos totais de matrículas efetuadas no semestre, dados informados pelas coordenações dos cursos: 154 (Hotelaria) e 356 (Matemática). O pequeno desvio se deve aos ajustes posteriores nas homologações das matrículas.

⁹ A estrutura de pontos abordados na entrevista está disponível no Apêndice B.

método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista”.

Na DEaD/IFCE, como colocado no capítulo 5, o professor formador tem a importante missão de “coordenar a disciplina”: o mesmo planeja como o conteúdo será ministrado, determina, junto à equipe de *Design* Educacional, as atividades que serão realizadas na disciplina, elabora e corrige as avaliações, orienta os encontros presenciais, acompanha a atuação dos professores tutores, observa suas intervenções, a dinâmica da turma etc.

A DEaD/IFCE exige que esse profissional tenha experiência mínima de um ano com a docência, ou esteja vinculado a algum curso de pós-graduação, se já não o tiver no currículo.

A entrevistada foi professora formadora da disciplina de Bases da Produção Culinária, ofertada no curso de Hotelaria, no semestre 2012.2, no período de 3 de novembro a 21 de dezembro de 2012.

A entrevista ocorreu em uma sala de reuniões da DEaD, no IFCE *Campus* Fortaleza, situado à Av. Treze de Maio, 2081. Foi registrada com gravador e anotações de campo. Três tópicos-guias balizaram as perguntas: a) perfil da professora; b) a disciplina de Bases da Produção Culinária; c) a presença na disciplina Bases da Produção Culinária. A entrevista foi realizada no dia 1º de fevereiro de 2013, iniciando às 16h57, com duração total de 28 minutos e 46 segundos.

A professora entrevistada atua também no apoio à coordenação pedagógica do curso. Aliás, a principal razão de optar por entrevistar essa professora especificamente foi o fato de a mesma reunir experiências como professora formadora, professora tutora e atuar na coordenação. A entrevista tem registros de áudio e transcrições utilizadas nesta dissertação.

4.3 Método de análises de dados

A análise de dados foi realizada com base nas questões da problematização e dos objetivos delineados para a pesquisa, seguindo orientações de Yin (2001, p. 131) nas estratégias analíticas gerais. Reúne percepções e constatações feitas a partir dos questionários respondidos pelos alunos, da entrevista realizada com a professora formadora/tutora e da observação dos registros de algumas turmas no ambiente virtual de aprendizagem.

Na análise de alguns itens do questionário, optamos por uma triangulação metodológica¹⁰, combinando os dados e métodos de análise quantitativos e qualitativos, buscando

¹⁰ Segundo Teresa Duarte (2009, p. 4), a triangulação é uma das formas de combinar vários métodos qualitativos entre si e de articular métodos quantitativos e qualitativos (a autora cita Fielding e Schreier, 2001 e Flick, 2005a).

uma análise mais apurada das informações subjetivas, fornecidas pelos alunos. Algumas respostas foram transcritas na análise (da forma como o aluno¹¹ escreveu, sem correções), a fim de ilustrar as conclusões.

Para a análise, foram criadas tabelas com duas colunas: de um lado, os comentários do aluno, e do outro as categorias “a priori” para análise identificadas no comentário, bem como as categorias que emergiram “a posteriori”, ou seja, após a leitura dos dados. A Figura 7 é um recorte da análise da pergunta 11, como exemplo.

11. Sua interação com os colegas para a realização das atividades didáticas ocorre	
COMENTÁRIO	INTERPRETAÇÃO
A questão da distância e das atividades diárias dificultam a interação.	Relacionou o termo DISTÂNCIA com DIFICULDADE DE INTERAÇÃO
Os colegas são as pessoas com quem mais estudo um sempre tira a duvida do outro.	Relacionou interação com ajuda nas atividades e tira duvidas.
GOSTO DE FAZER MINHAS TAREFAS SOZINHA.	Exemplo de interação vicária
Quando preciso sempre busca ajuda dos demais colegas	Relacionou interação com ajuda nas atividades e tira duvidas.
Nossa interação é feita frequentemente, sendo através do AVA ou de Facebook e outros canais de comunicação, como também presencial.	Noção mais apurada da interação, citando ava e rede social, e diferenciando para presencial. Relacionou INTERAÇÃO com FACEBOOK

Figura 7 – Estratégia de análise de dados qualitativos

Fonte: elaborado pela autora

Importante pontuar que alguns alunos utilizaram este questionário também como espaço para expor suas críticas e frustrações em relação aos cursos, às vezes até fugindo do tema das perguntas. Em nossa análise, essas questões tiveram um tratamento especial no sentido de não contar na tabulação, considerando os objetivos da pergunta em si.

No próximo capítulo será feita uma descrição do elemento **estrutura do curso**, que é um dos pilares para análise da distância transacional no contexto educacional. Para isso, será feita uma descrição estrutural dos cursos de graduação semipresencial do IFCE, considerando seus históricos, as habilidades a construir no aluno, os currículos, suas metodologias e sistemas de avaliação, entre outros fatores relevantes em sua estrutura, como o contexto institucional do IFCE e da DEaD.

¹¹ Para diferenciar os alunos, a resposta contém a numeração do formulário do aluno, acompanhada da letra A, entre parênteses, por exemplo, (A35).

5 O universo empírico e suas estruturas

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) é uma instituição centenária, que tem a missão de produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico para formação cidadã, por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, contribuindo para o progresso socioeconômico local, regional e nacional (IFCE, 2012).

A Instituição, que já foi Escola Técnica Federal (ETFCE) e Centro Federal de Educação (CEFETCE), foi transformada em Instituto (IFCE) em 2008, através da lei nº 11.892/2008. Integra a Rede Federal de Educação Profissional, com outros quase 40 Institutos Federais, além de Centros Federais, Universidades Tecnológicas e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL; MEC, 2009). Integra ainda o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em um de seus programas, que é o Brasil Profissionalizado. De acordo com o histórico disponível no *website* do IFCE,

As raízes da instituição remontam ao começo do século XX, quando o então presidente Nilo Peçanha, pelo Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, instituiu a Escola de Aprendizes Artífices. Ao longo de um século de existência, a instituição teve sua denominação alterada, primeiro para Liceu Industrial do Ceará, em 1941; depois para Escola Técnica Federal do Ceará, em 1968. No ano de 1994, a escola passou a chamar-se Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará (Cefet/CE), ocasião em que o ensino foi estendido ao nível superior e suas ações acadêmicas acrescidas das atividades de pesquisa e extensão (IFCE, 2013)¹.

O IFCE oferece cursos regulares de formação técnica, cursos superiores tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação (especialização e mestrado) em seus 23 *campi*². O quadro de pessoal da instituição, conforme dados atualizados até o fim de 2011, compreende 956 professores e 759 técnicos administrativos, num total de 1.715 servidores.

Seu organograma³ é composto por Reitoria e cinco Pró-reitorias, além de outras diretorias, órgãos e chefias de apoio. Entre as Pró-reitorias está a de Ensino, à qual está vinculada a Diretoria de Educação a Distância - DEaD.

¹ O histórico dos IFs pode ser encontrado na íntegra em artigo publicado por Pacheco, Pereira e Sobrinho (2009).

² Acaraú, Aracati, Baturité, Camocim, Canindé, Caucaia, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Iguatu, Jaguaribe, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Morada Nova, Quixadá, Sobral, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Ubajara e Umirim. Em 2013, foram ainda iniciadas as obras dos *campi* Acopiara, Itapipoca, Horizonte, Paracuru, Boa Viagem e Maranguape.

³ O organograma oficial do IFCE está disponível na página da instituição, no *link* www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/Organograma_IFCE.pdf.

5.1 A Diretoria de Educação a Distância - DEaD

Já na década de 90, o então CEFET-CE realizava seus primeiros movimentos voltados para a utilização e o desenvolvimento de tecnologias para a educação, como o desenvolvimento da plataforma INVENTE, ou a Ciranda da Educação Profissional, usando sistema de videoconferência entre CEFETs.

Em 2006, através da Portaria nº 234/GDG, de 14 de junho de 2006, a instituição iniciava oficialmente suas atividades com Educação a Distância, implantando o Núcleo de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (NTEaD).

A oferta dos primeiros semestres dos cursos de Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Hotelaria se deu no ano seguinte, em 2007, com os primeiros 400 alunos no ensino superior na modalidade semipresencial, via sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Na transformação da instituição de CEFET para IF, ocorrida em 2008, foi criada a Diretoria de Educação a Distância - DEaD. De acordo com a descrição oficial da própria Diretoria, a DEaD é vinculada à Pró-Reitoria de Ensino, e tem o objetivo de implementar, acompanhar e avaliar políticas, projetos e programas institucionais atinentes às modalidades de ensino a distância, presencial e semipresencial, a partir do emprego de tecnologias digitais, incluindo as condições didático-pedagógicas, administrativas e tecnológicas necessárias ao seu bom funcionamento (IFCE, 2012).

É composta por diretoria, gerência, coordenadorias pedagógica, tecnológica, acadêmico-administrativa, dos cursos a distância e dos projetos em tecnologias digitais⁴. Todos esses segmentos se somam à equipe multidisciplinar formada por professores (professores tutores, formadores e conteudistas), pedagogos, técnicos administrativos, estagiários e profissionais de produção de material didático impresso e digital.

A DEaD dirige NTEaDs espalhados nos 23 *campi* do estado do Ceará, incluindo o de Fortaleza que, conforme relatado, foi pioneiro nas atividades. A DEaD hoje oferece cursos superiores, técnicos, de aperfeiçoamento, de especialização, alcançando um público de mais de 5 mil alunos (Figura 8)⁵. Além disso, oferece capacitações em tecnologias digitais de aprendizagem para ampliar o leque de recursos humanos da equipe: formações iniciais e continuadas para professores tutores, professores formadores, professores conteudistas, *designers* educacionais, bem como para professores do ensino presencial⁶.

⁴ A gestão da DEaD/IFCE foi descrita no artigo A Gestão em EAD no IFCE (SILVA *et. al.*, 2009), disponível em: http://connepi2009.ifpa.edu.br/connepi-anais/artigos/90_2665_499.pdf.

⁵ Dados referentes ao ano de 2012, fornecidos pela DEaD.

⁶ No primeiro semestre de 2013, 308 pessoas foram certificadas nos cursos ofertados pelo setor de Capacitação da DEaD/IFCE, de acordo com o setor.

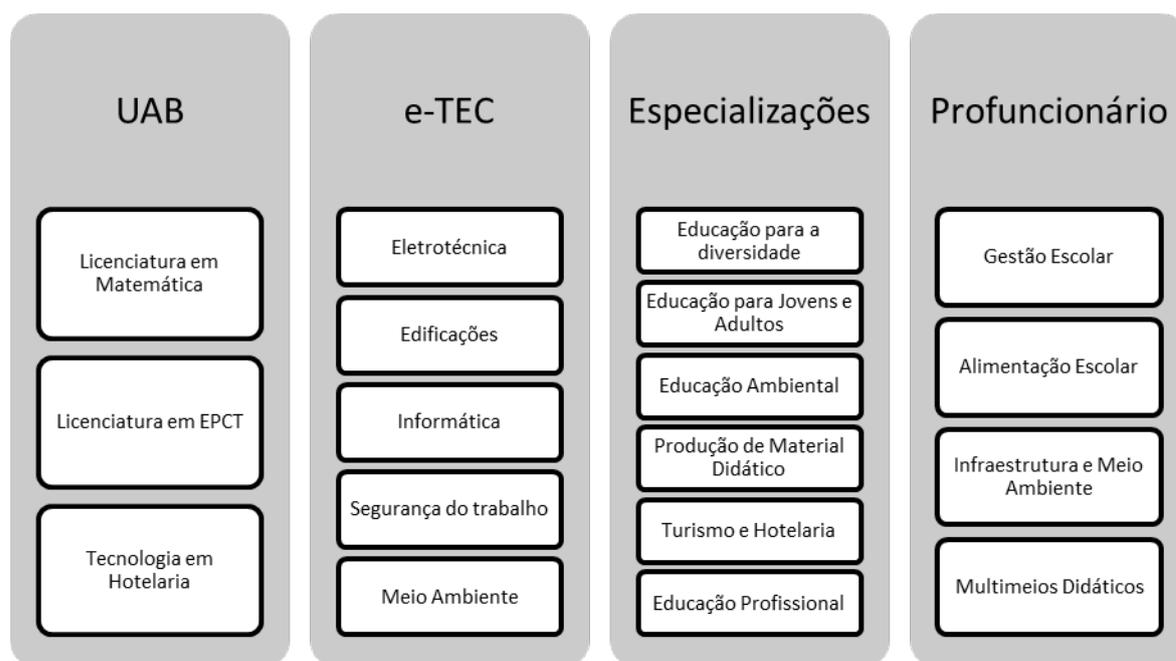


Figura 8 – Programas e cursos oferecidos pela DEaD/IFCE

Fonte: DEaD/IFCE, 2013

A fim de melhor contextualizar as ações da DEaD/IFCE, e conseqüentemente levantar mais dados que contribuam na análise da presença no cotidiano dos cursos desta Diretoria, especialmente no quesito “estrutura do curso”, optou-se aqui por fazer uma breve descrição dos dois principais programas supramencionados, a UAB e o e-TEC. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), contexto em que os cursos em análise nesta pesquisa estão inseridos, é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior que tem como principal objetivo promover a interiorização e a democratização do acesso à formação superior de qualidade aos municípios brasileiros. Para Ronaldo Mota,

trata-se de um marco histórico para a educação brasileira e que será amalgamado na produção coletiva de iniciativas compatíveis com a necessidade de revigoração do modelo de educação superior no Brasil (...) e no repensar a educação ao longo da vida (MOTA, 2008, p. 300).

Já o e-TEC é um programa que visa à democratização do acesso ao ensino técnico público, por meio da modalidade de Educação a Distância. Trata-se de uma das ações que integram o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), e tem como público jovens e adultos, professores vinculados diretamente à Rede e-Tec Brasil, estudantes de cursos técnicos concomitantes, estudantes que concluíram o ensino médio para os cursos técnicos subsequentes, estudantes que concluíram o ensino fundamental para os cursos técnicos vinculados à educação de jovens e adultos e estudantes e professores participantes de programas de educação de jovens e adultos (EJA) (BRASIL; MEC, 2011). Segundo a coordenação do programa na DEaD/IFCE, o e-TEC tinha, no período de 2013.1, 4.542 alunos matriculados.

Como a modalidade dos cursos ofertados por esses programas (e pela grande maioria dos demais) é semipresencial, são obrigatórios os “encontros presenciais”: situações em que os alunos e professor encontram-se fisicamente presentes, no mesmo espaço geográfico e no mesmo intervalo de tempo, o que viabiliza as interações face a face. Essa obrigatoriedade está expressa no artigo 1º do Decreto nº 5.622/2005:

A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I. avaliações de estudantes; II. estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III. defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL; MEC, 2005).

O calendário oficial de cada disciplina prevê, portanto, uma porcentagem de carga horária presencial, destinada a aulas expositivas, práticas laboratoriais, atividades em grupo, aplicação de avaliações, entre outros.

Vale fazer aqui uma breve reflexão a respeito dessa obrigatoriedade de carga horária presencial (física) nos cursos UAB. Entendemos que, legalmente, a estrutura do curso busca conciliar as formas de presença (física e virtual), na direção de viabilizar uma proposta híbrida de educação, unindo pontos fortes de ambas as modalidades, em que a utilização das tecnologias digitais e da informação *online* é equilibrada com a interação face a face. Por outro lado, exclui totalmente a possibilidade de um curso completamente a distância, modalidade que, dependendo do caso, é viável e tem resultados positivos comprovados em países como Inglaterra, Espanha, Austrália e Alemanha (MORAN, 2009, p. 63). Se desde sua estrutura legal, os cursos em EaD tem “amarras” como essas, fica mais distante a possibilidade de uma evolução das práticas com tecnologias digitais e o descolamento da ideia tradicional de educação com presença física.

Considerando a necessidade de encontros presenciais, os programas contam com os polos de apoio presencial (Figura 9), que são locais que tem como função primordial viabilizar os encontros presenciais das turmas, bem como centralizar as atividades pedagógicas e administrativas dos cursos ofertados. São mantidos pelas prefeituras ou pelos governos estaduais, e buscam disponibilizar a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica necessária. Periodicamente, os polos recebem visitas de avaliação dessa infraestrutura, que



Figura 9 – Estrutura e alunos do Curso de Hotelaria (UAB), em laboratório no polo de Jaguaribe-CE

Fonte: DEaD/IFCE, 2013

deve oferecer laboratórios, biblioteca, entre outros suportes.

A Figura 10 mostra a localização dos polos no Estado do Ceará no momento atual, considerando os novos polos e os que ainda estão em negociação.



Figura 10 – Polos de apoio presencial do IFCE, no Estado do Ceará

Fonte: DEaD/IFCE, 2013

Para possibilitar a oferta dos vários programas e cursos já citados, a DEaD/IFCE conta com uma equipe de docentes e técnicos, sejam eles efetivos institucionalmente ou bolsistas, que atuam nas mais diversas áreas.

A Figura 11 ilustra como essa equipe e suas subdivisões se organizam e são gerenciadas. A gestão da Diretoria conta com uma coordenação para cada curso ofertado, afora uma coordenação administrativa, que gerencia recursos humanos e financeiros. A estrutura compreende ainda as equipes técnica e pedagógica, cada uma com seu contingente de pessoal.

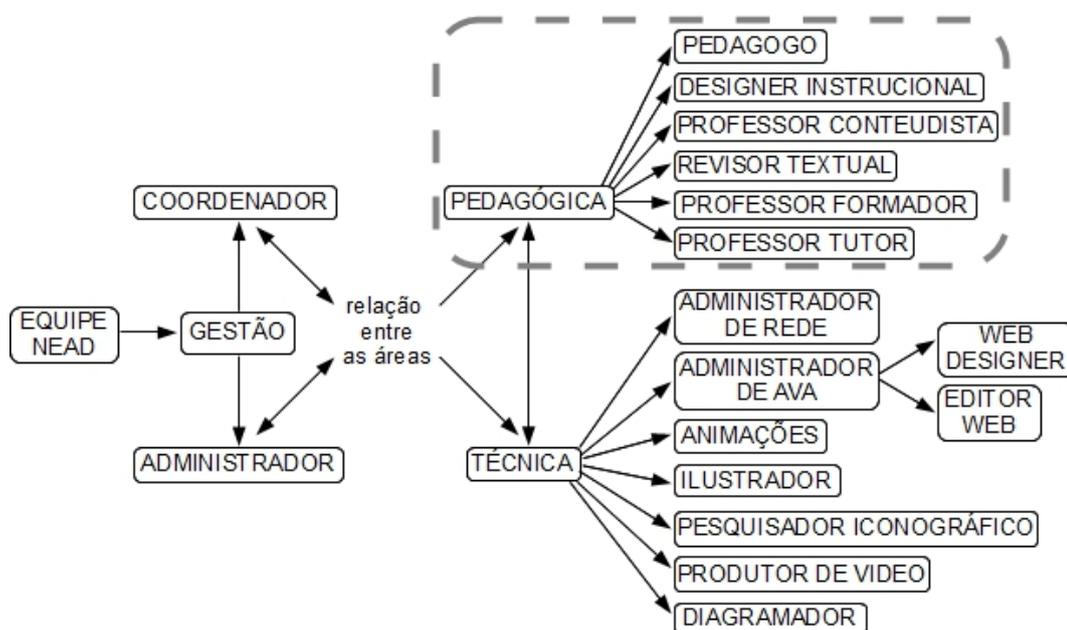


Figura 11 – Equipe DEaD/IFCE

Fonte: DEaD/IFCE, 2013

Devido ao foco desta investigação, é importante contextualizar brevemente a equipe pedagógica e suas competências, bem como a dinâmica de suas atividades. A equipe pedagógica é constituída por professores formadores, professores tutores, e pedagogos, além dos profissionais envolvidos na produção de material didático: professores conteudistas, revisores textuais e *designers* educacionais.

a) Professor formador

Na DEaD/IFCE, o professor formador tem a importante missão de coordenar a disciplina: planeja como o conteúdo será ministrado; determina, junto à equipe de *Design* Educacional, as atividades que serão realizadas na disciplina; elabora e corrige as avaliações; orienta os encontros presenciais; acompanha a atuação dos professores tutores e observa suas intervenções, a dinâmica da turma, etc.

Segundo Guedes (2010, p. 43), “a maior função do formador é acompanhar as ações do professor tutor a distância. É ele quem faz reuniões, elabora provas e tarefas das respectivas disciplinas”. No decorrer da disciplina, geralmente, o professor formador não tem contato direto com o aluno no *Moodle*: sua função é mais acompanhar semanalmente os professores tutores no ambiente, **verificando a presença de cada professor tutor no ambiente virtual**, as correções de tarefas, envio de *feedbacks*, abertura e fechamento de aulas no tempo correto.

A DEaD/IFCE exige que esse profissional tenha experiência mínima de um ano com a docência, ou esteja vinculado a algum curso de pós-graduação de mestrado ou doutorado, se já não o tiver no currículo. O professor formador deve ainda ter formação na

área da disciplina que assumirá e, preferencialmente, deve ser professor efetivo do IFCE.

b) Professor tutor

O professor tutor é o profissional que está mais diretamente envolvido com o aluno, e é responsável pela orientação, motivação, avaliação e acompanhamento do cursista. Bentes afirma que o professor tutor

deve saber lidar com os ritmos individuais diferentes de cada aluno, apropriar-se de novas TICs, dominar as técnicas e instrumentos de avaliação, ter habilidades de investigação, utilizar novos esquemas mentais para criar uma nova cultura indagadora e plena em procedimentos de criatividade e ter disponibilidade para intervir a qualquer momento (BENTES, 2008, p. 167).

No modelo da DEaD/IFCE, existem os professores tutores presenciais e os professores tutores a distância. O **professor tutor presencial** tem a missão de dar apoio aos estudantes nos polos e de participar dos encontros presenciais previstos nos calendários oficiais do curso, como por exemplo, avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados. De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, documento elaborado pelo MEC, o tutor presencial deve estar sempre em contato tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso e

deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. (BRASIL; MEC, 2007, p. 21)

O **professor tutor a distância**, por sua vez, acompanha os alunos no decorrer de todo o curso, acessando diariamente a disciplina; **afere a presença dos mesmos nos encontros presenciais e no Moodle** (não só através dos registros de acesso ao AVA, mas também pelas participações); atende e orienta os alunos nas questões teórico-metodológicas do curso; ministra aulas nos encontros presenciais (com a orientação do professor formador); avalia a participação de cada aluno; auxilia o aluno na realização das atividades; aplica as avaliações presenciais, entre outras competências.

Segundo os editais de seleção do profissional, disponíveis na página da Instituição⁷, o **professor tutor a distância** deve reunir competências pedagógicas, didáticas e tecnológicas, e deve ter experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação.

c) Pedagogos

A DEaD/IFCE conta ainda com pedagogos que têm a função de orientar as ações da equipe no âmbito do ensino e da didática. Estão distribuídos nas equipes de coordenação pedagógica, coordenação de tutoria e de *Design* Educacional.

⁷ <http://www.ifce.edu.br/educacao-a-distancia/apresentacao.html#editais>

A Figura 12 ilustra a dinâmica entre os envolvidos nessa aprendizagem, numa perspectiva simplificada e resumida.

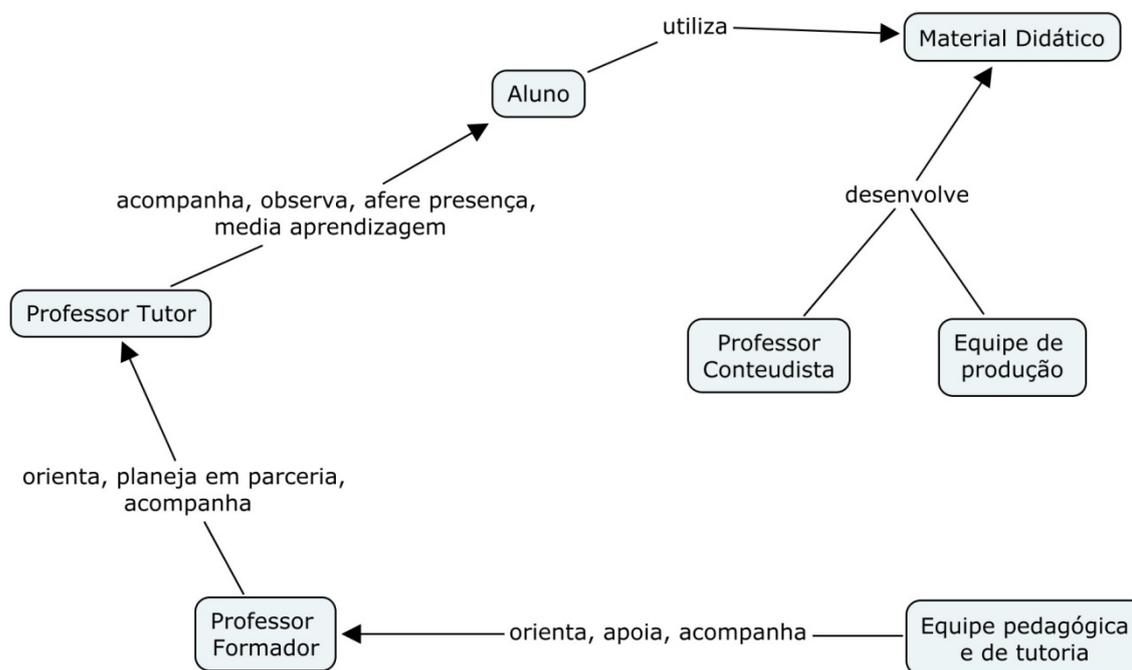


Figura 12 – Dinâmica em cursos semipresenciais da UAB/DEaD/IFCE

Fonte: elaborado pela autora

Explicando o fluxograma, inicialmente, o professor formador é convidado pela coordenação para assumir o planejamento da disciplina. Esse professor, via de regra, é um servidor efetivo do IFCE, e já cursou a capacitação da DEaD/IFCE para professores formadores.

No planejamento da disciplina, esse professor recebe orientações, acompanhamento e apoio da equipe pedagógica do curso. Alguns professores formadores optam por planejar a disciplina em parceria com os professores tutores que irão atuar na mesma.

Iniciada a disciplina, professores tutores interagem e dialogam com os alunos, observam sua participação e presença no ambiente virtual de aprendizagem, ao passo de que o professor formador observa a atuação e presença desses tutores, além de os orientar nas diversas situações de aprendizagem.

O aluno, por sua vez, deverá estar sempre atento às orientações do professor tutor, e utiliza o material didático disponibilizado pelo curso, desenvolvido em parceria entre professor conteudista e equipe multidisciplinar de produção de material didático.

Deste fluxograma, já foram abordados os papéis da coordenação pedagógica e de tutoria, dos professores formadores, tutores a distância e tutores presencial. A seguir, serão descritos aspectos relacionados à produção do material didático disponibilizado para o aluno.

5.2 Material didático e equipe de produção: viabilizando a interação aluno-conteúdo

Sabe-se que, em se tratando da modalidade semipresencial, o material didático vem a se tornar de valia ainda maior, pois tem grande importância na interação aluno-conteúdo, uma vez que o professor não está fisicamente presente.

Enquanto que na educação presencial o material didático é um recurso de apoio à ação do professor, podendo, inclusive, ser suprimido quando necessário, na educação a distância ele assume o papel de principal canal de comunicação com o aluno, **confundindo-se com a própria estrutura do curso.** (SANTOS, 2003, p. 23)(grifo da autora)

Descrever como se dá a concepção e a produção desses materiais torna-se, portanto, fundamental para a análise das formas de presença no contexto da UAB/DEaD/ IFCE, uma vez que, conforme Moore, a estrutura do curso é um dos pilares da Teoria da Distância Transacional, base teórica desta pesquisa.

Na maioria de seus cursos, especialmente nos da UAB, a DEaD/IFCE disponibiliza o material didático para o estudante, tanto no formato impresso (livro) como no formato digital-multimídia (aula *web*, livro digital, CD-ROM, videoaulas). O fornecimento sistêmico desses materiais para os alunos está previsto e justificado em ambos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

Os materiais, em sua maioria, são planejados e construídos com os objetivos e conteúdos da disciplina em si, com a finalidade de, na medida do possível, compensar a distância física do professor como mediador do conteúdo e diminuir a distância transacional, especialmente através do elemento do diálogo e da estrutura do curso.

Os PPCs estabelecem que o meio impresso é o suporte predominante na relação aluno-conteúdo no referido curso, colocando como justificativa o fato de ser o tipo de material mais utilizado em EaD e de ser acessível, fácil de manusear, ser portátil, viabilizando a autonomia do aluno (o terceiro pilar da Teoria da Distância Transacional), entre outras razões.

Além disso, o material impresso (Figura 13) tem a vantagem de não depender do acesso à internet. Esse ponto é de extrema importância pelo fato de que alguns alunos da UAB/IFCE moram distante do polo de apoio presencial e não tem fácil acesso à internet em sua localidade, o que limita a interação com o conteúdo na forma *online*, como se pode perceber nesse comentário de um dos alunos que responderam os questionários: “Nem sempre ocorre a interação, uma vez que moro distante dos demais colegas e não disponho de internet todos os dias.”

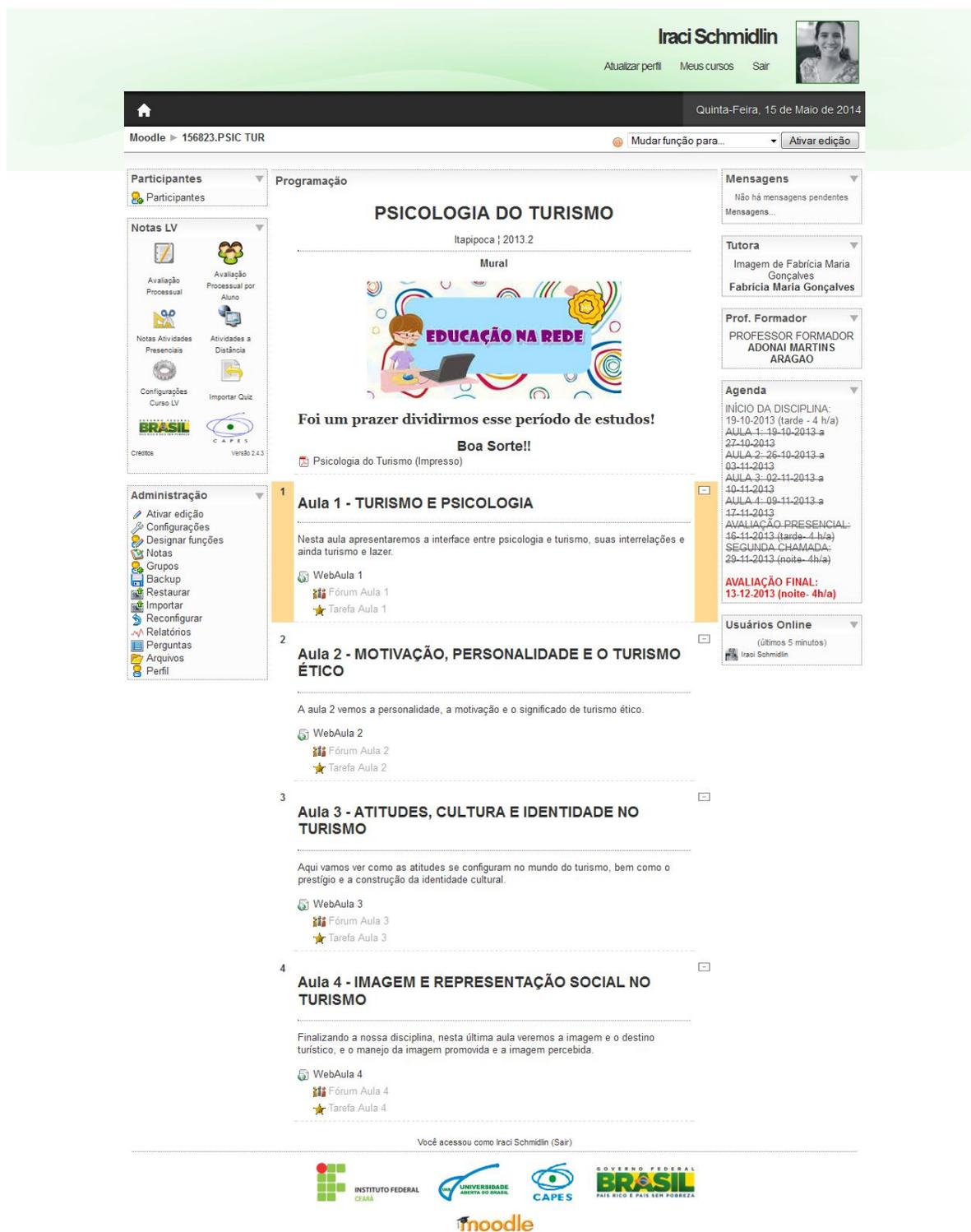


Figura 14 – Tela do Moodle com material didático digital (aula web) de um curso da UAB

Fonte: DEaD/IFCE, 2013

Destaque-se nessa equipe o papel do professor conteudista: é ele o autor e especialista de conteúdo que tem a responsabilidade de planejar e redigir o conteúdo do material didático. Em sua escrita, o professor conteudista é orientado a dialogar ao máximo com os alunos, no sentido mesmo de simular uma aula presencial na linguagem escrita, com

um texto aberto à reflexão, antecipando dúvidas dos alunos, aproximando-se dos mesmos. Essa orientação, recebida nas capacitações específicas para a equipe de produção, tem a finalidade de diminuir a distância transacional, aumentando o grau de interação e de diálogo entre os pares⁹.

5.3 O *Moodle*: a sala de aula virtual da DEaD/IFCE

Em qualquer modelo de EaD, é imprescindível que haja uma interface através da qual os aprendizes possam interagir entre si, com os professores tutores e com o conteúdo, construindo colaborativamente o aprendizado. Para isso, existem os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), sistemas que simulam os ambientes presenciais de aprendizagem com o uso das TIC (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2008, p. 358). Existem vários AVA's com essa finalidade: Teleduc, AulaNet, Solar, e-Proinfo, para citar alguns.

O AVA utilizado em todos os cursos ofertados pela DEaD/IFCE é o *Moodle* (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*)¹⁰, sistema de gerenciamento da aprendizagem baseado na filosofia de aprendizagem socioconstrutivista. Teve seu desenvolvimento de forma colaborativa em comunidades virtuais a partir de 2001 (SALES, 2010, p. 77).

O *Moodle* possui recursos e ferramentas interativas que viabilizam a aprendizagem a partir de atividades de diferentes naturezas. As principais e mais utilizadas pela DEaD/IFCE são: fórum, tarefa, sala de bate-papo ou *chat*, *wiki*, tarefa, glossário e quiz. É necessária uma breve descrição de cada um desses recursos, uma vez que os mesmos são responsáveis por várias das formas de presença na modalidade semipresencial, e foram temas de perguntas nos questionários e na entrevista, analisados no capítulo 6.

a) Fórum

O fórum (Figura 15) é um dos recursos do *Moodle* mais utilizados nos cursos da DEaD/IFCE. Trata-se de um espaço de discussão, em que a turma debate sobre um tema proposto previamente, relacionado com o assunto da aula e com a mediação do professor tutor. Permite que cada participante, ao ler a mensagem do seu colega, acrescente comentários, concorde ou até mesmo seja divergente da opinião do outro (JOYE, 2013, p. 56). Como fica disponível no decorrer de toda a aula, o fórum se torna o espaço de interação mais parecido com o cotidiano da sala de aula convencional, pois é o local virtual em que, diariamente, os alunos podem “se encontrar”, a partir de suas postagens, e interagir sobre algum tema.

⁹ Ver capítulo 2, Tabela 1.

¹⁰ No período desta pesquisa, a versão do Moodle que era utilizada era a 1.9.

 **Re: Fórum Aula2**
por VELÉDA RODRIGUES FERNANDES - Monday, 18 November 2013, 21:25

Olá Thiago!
Concordo com você, e nas universidades, de modo geral, oferece-se aos alunos de graduação a oportunidade de praticar a aplicação do método científico nos programas de Iniciação Científica e, para ser aceito nele, o aluno deve apresentar um projeto seu, que se inclua na linha de pesquisa onde quer que ingressar.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Avaliação Atual: 








 **Re: Fórum Aula2**
por DIANA ELIZABETTE LIMA DO AMARAL - Thursday, 21 November 2013, 21:17

Thiago e Veléda, vocês tocaram num ponto bastante relevante referente à elaboração de um Projeto de Pesquisa que corresponde à inserção do aluno à pesquisa contribuindo para o seu desenvolvimento científico e profissional, pois aprimora o conhecimento do aluno através do referencial teórico, onde permite ter um domínio diante do tema que se pretende pesquisar.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 **Re: Fórum Aula2**
por DIANA ELIZABETTE LIMA DO AMARAL - Thursday, 21 November 2013, 20:50

Thiago, excelente consideração complemento que o tema assim como você expôs este indica o problema, ou seja, a mola propulsora do trabalho de pesquisa, e logo após surge a hipótese que corresponderá a responder o problema.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 **Re: Fórum Aula2**
por VELÉDA RODRIGUES FERNANDES - Monday, 18 November 2013, 20:47

Conforme nossa apostila de Metodologia do Trabalho Científico, a elaboração do projeto científico segue alguns passos importantes:

1. Preparação: escolha do tema
2. Projeto de pesquisa: delimitação, levantamento de hipóteses, estabelecimento de objetivos,
3. Execução da pesquisa - a pesquisa propriamente dita - coleta e tratamento de dados,
4. Relatório da pesquisa (relatório científico/monografia/dissertação/tese)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Avaliação Atual: 








 **Re: Fórum Aula2**
por DIANA ELIZABETTE LIMA DO AMARAL - Thursday, 21 November 2013, 21:18

Veléda, senti falta do detalhamento de alguns desses passos que compõem o projeto de pesquisa.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Figura 15 – Fórum

Fonte: DEaD/IFCE, 2013

b) Tarefa

Com a mesma importância e recorrência que o fórum tem como estratégia nos planejamentos dos cursos da DEaD/IFCE, o recurso tarefa (Figura 16) é também bastante explorado nas disciplinas. Através dessa ferramenta, os alunos podem disponibilizar trabalhos, atividades e exercícios, por exemplo, nos diversos formatos de arquivo (editor de texto e de planilhas, imagem, apresentação de *slides*, etc).

O recurso tarefa é de extrema importância para a apresentação de exercícios de cálculo, por exemplo, em que os alunos muitas vezes enviam a cópia digitalizada de seus exercícios, ou na entrega de trabalhos como relatórios. O recurso permite reenvio de arquivos após sugestões, comentários e/ou orientações do professor tutor.



Figura 16 – Tarefa

Fonte: DEaD/IFCE, 2013

c) Sala de bate-papo ou *chat*

O *chat* ou sala de bate-papo (Figura 17) é uma ferramenta de interação síncrona, cuja utilização se dá a partir de um agendamento prévio proposto pelo professor tutor. Pode ter a intenção de discutir um tema previamente definido, relacionado com o assunto da disciplina, ou simplesmente pode ter a intenção de tirar as dúvidas dos alunos, como uma espécie de plantão *online*.



Figura 17 – Sala de bate-papo

Fonte: (JOYE, 2013, p. 57)

d) *Wiki*

O *wiki* é uma ferramenta que permite a edição de hipertextos de forma colaborativa. Proporciona aos participantes de um curso, por exemplo, um trabalho em conjunto para adicionar páginas *web* e expandir e modificar seus conteúdos: o texto ou a página vão sendo escritos aos poucos e com a participação de todos (JOYE, 2013, p. 58).

e) *Quiz*

O *quiz* (Figura 18) é uma espécie de questionário, em que o aprendiz pode ter um tempo determinado para responder individualmente perguntas de múltipla escolha, de cálculo, dissertativas, de associação, etc. Pode gerar *feedbacks* automáticos, limitar ou não as tentativas do aluno, mesclar as questões para dificultar que um aluno copie a resposta do outro, entre outras funcionalidades.

Moodle ► 156843.EDU DIST ► Questionários ► QUIZ - Aula 2 ► Tentativa 1 Atualizar Questionário

Info Resultados Visualização prévia Editar

Visualização prévia de QUIZ - Aula 2

Nota: Este questionário atualmente não é disponível para os estudantes

1 Notas: 1

Vimos que, para uma boa atuação profissional, o professor tutor precisará de todos os saberes exigidos à docência. Maurice Tardiff (2002) enumerou esses saberes em quatro. A seguir, relacione os tipos de saberes com suas explicações.

Saberes disciplinares	Escolher...	▼
Saberes curriculares	Escolher...	▼
Saberes da formação profissional	Escolher...	▼
Saberes experienciais	Escolher...	▼

2 Notas: 1

Na aula 2, refletimos sobre as práticas de leitura, a fim de que você aproveite o máximo de seus estudos daqui em diante. Vimos que existem diversos tipos de leitura.

Permite descobrir rapidamente as ideias e os temas importantes de um texto.	Escolher...
) Ativa conhecimentos anteriores, evidenciando as ideias importantes e dirigindo a leitura para atestar a compreensão.	Escolher...
Requer um primeiro contato com um livro, um texto didático ou uma revista para descobrir as ideias	Escolher...
"Sobrevoa" pelo texto sem se deter nas palavras, com os olhos zigzagueando pelas páginas.	Escolher...
Permite clarear as ideias importantes de um texto e reconstruir informação a ser apropriada pelo leitor	Escolher...
Deve ser o mais breve possível. Ela é somente para procurar informações específicas no texto.	Escolher...
Para textos que necessitam de uma reflexão mais demorada (textos filosóficos ou com maior aprofundamento do assunto)	Escolher...
Exige do leitor parar regularmente a leitura e refletir sobre as ideias do autor.	Escolher...

Figura 18 – *Quiz*

Fonte: DEaD/IFCE

f) Glossário

O glossário (Figura 19) permite que a turma construa, colaborativamente ou individualmente, um “dicionário de termos”, geralmente voltado para o assunto específico da disciplina.

Moodle > 156843.EDU DIST > Glossários > Glossário Atualizar Gloss

Importar itens / Exportar ite

Termos relacionados à tecnologia e EaD

Vamos construir um glossário? Trata-se de uma ferramenta colaborativa em que podemos enriquecer nosso vocabulário relacionado a qualquer tema. No glossário dessa disciplina, vamos reunir termos do mundo da tecnologia, da EaD, ou que tenham alguma relação com o assunto que estamos estudando. Assim teremos um dicionário temático para consultar a qualquer hora! Coloque, ao longo da nossa disciplina, pelo menos dois termos que você tenha se deparado nas leituras. Mãos à obra!

Buscar Buscar em todo o texto

Inserir novo item

Por ordem alfabética Por categoria por data de inserção Por autor

Navegar usando este índice

Especial | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O
P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z | Todos

Página: 1 2 3 4 5 6 7 8 (Próximo)
Todos

A

Agrupamento.
por MARIA ANDRÉA FERREIRA DA SILVA - Monday, 16 September 2013, 23:25
Ação de reunir.
Reunião de várias pessoas ou coisas: um vocábulo é um agrupamento de letras.
Fonte: <http://www.dicio.com.br/agrupamento/>

Andragogia
por TCIANNE GRAYCE OLIVEIRA CORREIA - Saturday, 31 August 2013, 19:01
É a arte e a ciência da educação especializada no aprendizado de adultos.

Aplicações Gráficas
por PAULO RICARDO DA SILVA LIMA - Friday, 27 September 2013, 15:08
Destinada à geração de imagens em geral, em forma de representação de dados e informação. Ela pode possuir uma infinidade de aplicações para diversas áreas, desde a própria informática, ao produzir interfaces gráficas para software, sistemas operacionais e sites na **internet**, quanto para produzir animações e jogos.

Figura 19 – Glossário

Fonte: (JOYE, 2013, p. 57)

As particularidades de cada uma dessas ferramentas influenciam na percepção e nas formas de presença dos alunos, e destes com relação a seus professores tutores, seus colegas, e com a própria interação com o conteúdo. Essa análise foi feita a partir de informações levantadas via questionário aplicado entre os aprendizes, com resultados

descritos no capítulo 6.

Conforme já mencionado, esta pesquisa tem como objeto os cursos de graduação da Universidade Aberta do Brasil, melhor descritos no subtópico a seguir, em seus aspectos metodológicos, bem como nas estratégias de aprendizagem aplicadas e no sistema avaliativo utilizado.

5.4 A UAB e seus cursos ofertados pela DEaD/IFCE

A UAB é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005 e oficializado a partir do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para oferecer cursos de nível superior àqueles que têm dificuldade de acesso à formação universitária, através da educação a distância. Envolve parcerias no âmbito federal, estadual e municipal e

fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas. (BRASIL; MEC; INEP, 2009)

No IFCE, a UAB é vinculada à Pró-reitoria de Ensino (PROEN), através da Diretoria de Educação a Distância, e oferta três cursos em nível de graduação: Tecnologia em Hotelaria e Licenciatura em Matemática (que são os objetos de análise desta pesquisa), e Licenciatura em Educação Profissional, Científica e Tecnológica (iniciado recentemente, em agosto de 2013, motivo pelo qual não está contemplado nesta investigação).

Os cursos da UAB são ofertados na modalidade semipresencial. Essa modalidade é um dos modelos pedagógicos da EaD, e foi definida na Portaria nº 4.059/2004 como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centradas na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL; MEC, 2004).

Apesar de ter a maioria de sua carga horária funcionando a distância, o curso obrigatoriamente prevê momentos e interações presenciais, também em consonância com a legislação vigente, como se pode observar no PPC da Licenciatura em Matemática:

A interação presencial com os alunos se realiza por meio da presença do tutor presencial, no próprio polo de sua origem e das idas dos tutores a distância por ocasião dos encontros presenciais, conforme proposta mínima de 20% das aulas presenciais a partir da carga horária de cada uma das disciplinas. (TELES; ALCÂNTARA; SILVA, 2012, p. 37)

A interação a distância, ou seja, sem presença física, acontece através do *Moodle*, a partir das ferramentas disponíveis anteriormente descritas (fóruns, *chat*, etc), além do recurso de mensagens do próprio AVA, *e-mail*, telefones, etc.

Como metodologia, de acordo com os PPCs, estão principalmente as aulas em caráter dialógico, sejam nos encontros presenciais ou a distância e laboratório de informática; recursos tecnológicos indispensáveis à construção do conhecimento; discussões presenciais ou virtuais e resoluções de exercícios; criação, organização e realização de cursos, seminários, palestras e oficinas (explorando a expressão oral e o trabalho coletivo); o incentivo a pesquisa; a elaboração de planos, projetos, relatórios, artigos; entre outros.

Para exemplificar a dinâmica e a metodologia dos cursos, tome-se por exemplo uma disciplina que tenha 40 horas de carga horária. A disciplina geralmente se inicia com um encontro presencial no polo, de caráter obrigatório: é nessa oportunidade que turma e professor tutor a distância se conhecem, estabelecem contrato didático e os alunos realizam um primeiro contato com o conteúdo.

Esses encontros geralmente têm duração de quatro horas, nos turnos manhã ou tarde, e acontecem aos sábados. Em disciplinas com carga horária mais elevada, os encontros presenciais têm oito horas de duração, ocupando os dois períodos; e/ou pode existir um encontro presencial na metade da disciplina, e uma quantidade maior de exames presenciais.

O conteúdo da disciplina é dividido em aulas. O volume de conteúdo é planejado para ser explorado na duração de uma semana, geralmente. Portanto, durante as semanas seguintes ao encontro presencial, a turma interage no ambiente virtual, com a mediação e o acompanhamento do professor, em torno do conteúdo estabelecido para aquele período¹¹. A Figura 20 apresenta, no canto direito, o calendário e a divisão do curso em aulas, conforme explicado.

Ao final da disciplina, existe outro encontro presencial obrigatório, ocasião em que o exame presencial é aplicado. Esse exame pode ser uma avaliação escrita, a entrega de um trabalho, projeto ou relatório, apresentação de seminários, ou uma combinação dessas atividades, cujo planejamento fica a cargo do professor formador.

A sistemática que esses exames obedecem está descrita no subtópico a seguir.

¹¹ Via de regra, os conteúdos são disponibilizados no decorrer da disciplina, semana a semana. No entanto, professor formador e professor tutor, se assim decidirem, podem disponibilizar todo o conteúdo ao aluno no início da disciplina.

Programação

Educação a Distância

Acarauá ; 2013.2

A aula 5 já está no ar! Confira!

Seja bem - vindo à disciplina de Educação a Distância!

Mensagens

Senelcio Eralson de Sousa Santos

Lidiane Pinheiro Mensagens...

Tutora à distância

NATHALIA GOMES FRAGOSO

Agenda

ENCONTRO PRESENCIAL (8hs): 03/agosto

AULA 1: 04/08 a 11/08

AULA 2: 11/08 a 18/08

AULA 3: 18/08 a 25/08

AULA 4: 25/08 a 01/09

AULA 5: 01/09 a 08/09

AULA 6: 08/09 a 15/09

ENCONTRO E EXAME PRESENCIAL (8hs): 14/setembro

SEGUNDA CHAMADA: 21/setembro

AVALIAÇÃO FINAL: 28/setembro

Figura 20 – Tela inicial e agenda de disciplina no Moodle

Fonte: DEaD/IFCE

5.4.1 A avaliação da aprendizagem nos cursos da DEaD/IFCE e os *Learning Vectors* (LVs)

A avaliação da aprendizagem nos cursos semipresenciais ofertados pelo IFCE obedece às normas do Regulamento da Ordem Didática (ROD), documento institucional aprovado pela Resolução nº 33/2010 de 2 de setembro de 2010, que rege a avaliação de todos os cursos ofertados pela instituição.

O regulamento estabelece que essa avaliação deve ser processual e contínua, e que os aspectos qualitativos devem se sobressair com relação aos quantitativos, bem como os resultados parciais devem se sobressair sobre os resultados obtidos em provas finais. Determina ainda que os exames presenciais devem prevalecer sobre outras formas de avaliação a distância, na proporção de 60% para as atividades presenciais para 40% em atividades a distância.

Esse regulamento prevê, entre outras especificidades, que o aprendiz que, por algum motivo justificado, não comparece ao exame presencial, pode solicitar segunda chamada; e aqueles que não alcançam resultados satisfatórios, podem fazer o exame final.

Aqui, percebemos que, embora o curso seja semipresencial, as atividades presenciais (com presença física) é que tem mais peso na avaliação (60%). Nesse caso, fica claro que a própria estrutura legal dos cursos, no quesito avaliação, é norteada pela presença física e atém-se aos conceitos mais tradicionais da educação.

Essa exigência é proveniente do MEC e, a nosso ver, contradiz os próprios objetivos da EaD como modalidade, em flexibilizar tempo e espaço na aprendizagem. Concordamos com Moran, ao dizer que:

se evidencia uma contradição gritante e preconceito contra a educação a distância ao exigir que num curso a distância a avaliação seja presencial. Entendemos os motivos das possibilidades de fraude a distância, assim como os há também no presencial, mas não se pode impedir – legalmente – que um curso a distância possa ser totalmente *online*, como acontece em muitos países. (MORAN, 2009, p. 66)

De acordo com os PPCs, os alunos reprovados em qualquer disciplina podem cursá-la novamente em **regime de oferta especial**¹²: uma espécie de “recuperação”, em que os alunos tem a oportunidade de estudar novamente os conteúdos no período regular do seu curso.

A disciplina que necessita ser recuperada será novamente ofertada pela Coordenação do curso no semestre subsequente, desde que, o número de alunos com pendência na disciplina seja igual ou superior a 20 (vinte) alunos, caso contrário a disciplina será ofertada em outro período em data amplamente divulgada para os discentes pela Coordenação do Curso, limitando-se a uma quantidade de 7 (sete) disciplinas por ano, de modo que não cause prejuízos à aprendizagem dos educandos. (TELES; ALCÂNTARA; SILVA, 2012, p. 58)

Na descrição de uma professora formadora que havia atuado há poucos meses em uma oferta especial do curso de Hotelaria¹³, nesse regime

não há encontros presenciais, o tutor assume a função de formador, a partir do momento que ele é encarregado de fazer a matriz DI, fazer as avaliações, e ao mesmo tempo ele é tutor porque ele acompanha os alunos. Às vezes a disciplina, quando ela tem uma quantidade muito grande de alunos matriculados, é dividida a tutoria, o trabalho são de dois tutores. Acima de vinte alunos são dois tutores que acompanham e aí cabe aos dois tutores definir os afazeres, o que cada um vai fazer. Os dois fazem a matriz DI juntos... ou um faz a matriz DI, o outro faz as atividades e as provas, e por aí vai. Divide-se os polos e começa o acompanhamento.

A avaliação da aprendizagem no âmbito da UAB é responsabilidade tanto do professor tutor quanto do professor formador. O professor formador é responsável por corrigir

¹² O regime de oferta especial recebe também alunos que perderam a disciplina por simples evasão ou trancamento, por motivo de doença, perda de período de matrícula, etc.

¹³ A entrevistada foi professora formadora da disciplina de Bases da Produção Culinária, ofertada no curso de Hotelaria, no semestre 2012.2, no período de 3 de novembro a 21 de dezembro de 2012. As informações sobre essa entrevista como método de coleta de dados constam no capítulo seguinte.

os exames escritos aplicados (exame presencial, 2ª chamada e exame final). Encarrega-se ainda de computar as notas dos alunos no Sistema Acadêmico, e verificar o processo de avaliação de forma geral, a partir da atuação do professor tutor.

A matriz DI, citada pela professora, é um documento que tem como finalidade registrar o planejamento do professor para a disciplina, a fim de balizar as ações de toda a equipe: coordenação pedagógica, tutores, diagramadores. Reúne informações como atividades, calendários, carga horária, sistema de avaliações, material didático extra que for ser utilizado, para citar alguns exemplos. É elaborada antes do início da disciplina, pelo professor formador, com acompanhamento da equipe de *Design* Educacional e repassada para os demais da equipe.

O professor tutor avalia o aluno no decorrer da disciplina, no AVA, observando minuciosamente a participação de cada aluno em atividade proposta (tarefas, fóruns, chats...). Avalia, ainda, atividades práticas presenciais que porventura estejam previstas na disciplina.

Na avaliação das atividades propostas no AVA, é recomendado que este professor não simplesmente atribua uma nota a cada aluno, mas o oriente de forma processual, a partir de *feedbacks* individuais aos exercícios, trabalhos, interações nos fóruns ou chats, por exemplo.

A fim de contribuir para esse complexo processo de avaliação e melhorar as condições de trabalho dos professores tutores nessa minuciosa análise da participação do aluno a partir das informações geradas no AVA pelo mesmo, foram desenvolvidos os *Learning Vectors* (LVs): um modelo de suporte e gerenciamento à avaliação em AVA, que

envolve o conceito de vetor e vale-se de seus componentes bidimensionais para associar o quantitativo e o qualitativo de aprendizagem ao estabelecer medidas de juízo de valor às atividades colaborativas e individuais desenvolvidas por meio das ferramentas de interação disponíveis nos AVA. (SALES, 2010)

Sales (2010) mostra que os LVs possibilitam essa avaliação processual de forma mais simplificada, a partir da atribuição de ícones que representam o desempenho do aluno naquela determinada intervenção (Figuras 21 e 22).

Os LVs fazem todo o controle acadêmico de notas e frequências, bem como o automatizam. São aplicados tanto na avaliação das atividades ocorridas no AVA, quanto no acompanhamento das atividades presenciais. De acordo com Sales,

Os LV Ícones e suas diversas formas de agregarem notas, ao favorecerem a subjetividade no acompanhamento da aprendizagem, podem **reduzir a distância transacional** e a sensação de abandono virtual. Como signo não linguístico e componente semiótico, eles atuam como mediadores que ajudam a criar vínculos, expressar juízo de valor e, consequentemente, colaboram nas tomadas de decisão por parte do Professor/Tutor. (SALES, 2010, p. 171)(grifo da autora)



Figura 21 – Atribuição de LV em postagem de fórum

Fonte: DEaD/IFCE

LV Ícones	CATEGORIZAÇÃO DAS MENSAGENS/ARQUIVOS ANEXADOS
	<p>Muito Bom - Coeficiente do Passo: CP = 4</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexões aprofundadas; Interações/Postagens por meio de “Mensagens/Arquivos anexados” que podem apresentar, além de respostas e comentários, significativos questionamentos, ou mesmo sínteses de ideias que surgem na discussão/aprendizagem do tema proposto, gerando mais interações.
	<p>Bom - Coeficiente do Passo: CP = 3</p> <ul style="list-style-type: none"> Boas reflexões; Interações/Postagens por meio de “Mensagens/Arquivos anexados” que apresentam respostas e comentários significativos para discussão/aprendizagem do tema proposto.
	<p>Regular - Coeficiente do Passo: CP = 2</p> <ul style="list-style-type: none"> Razoáveis reflexões; Interações/Postagens por meio de “Mensagens/Arquivos anexados” ainda limitados e de forma superficial acerca do tema proposto para a discussão/aprendizagem.
	<p>Fraco - Coeficiente do Passo: CP = 1</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexões vazias de conteúdo; Interações/Postagens por meio de “Mensagens/Arquivos anexados” que pouco agregam valor à discussão/aprendizagem do tema proposto.
	<p>Não Satisfatório - Coeficiente do Passo: CP = 0</p> <ul style="list-style-type: none"> Aluno que assume posição passiva; Interações/Postagens por meio de “Mensagens/Arquivos anexados” que em nada contribuem para a discussão/aprendizagem do tema proposto limitando-se a enviar mensagens de concordância ou sem relevância, ou ainda arquivos anexados sem originalidade.
	<p>Neutro (Bola X) - Mensagens/Arquivos anexados que não agregam notas</p> <ul style="list-style-type: none"> Arquivos anexados sem relação com o tema proposto. Mensagens de esclarecimentos, saudações, recados, agradecimentos etc.

Figura 22 – Categorização das mensagens / arquivos anexados

Fonte: adaptado de Sales (2010)

O sistema LV, além de atribuir um conceito avaliativo e qualitativo para a participação do aluno, computa a presença do mesmo na atividade a distância. Todas essas informações são disponibilizadas pelo sistema ao longo do curso, gerando automaticamente

relatórios de notas e de frequência do aprendiz na disciplina, de forma processual e contínua. Para viabilizar o registro da mera presença do aluno, sem agregar nota, existe o ícone “Bola x”, que tem caráter de neutralidade e “permite computar a presença do aluno na atividade, ainda que não sirva para incrementar sua nota”. Aqui, encontramos claramente o conceito de presença como controle de participação do aluno, ainda que a distância.

Até agora, foram descritos aspectos gerais e estruturais que se aplicam a todos os cursos da UAB/DEaD/IFCE. A seguir, serão abordadas as particularidades de cada um dos cursos em análise nesta pesquisa: Tecnologia em Hotelaria e Licenciatura em Matemática.

5.4.2 O curso semipresencial de Tecnologia em Hotelaria da UAB/IFCE

De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL; MEC, 2010), os cursos de Hotelaria e Hospedagem, independente da modalidade, estão classificados no eixo de Hospitalidade e Lazer, e são descritos da seguinte forma:

O planejamento e a operacionalização de espaços, equipes e atividades nos diversos departamentos de hotéis, resorts, flats, spas, estâncias e complexos turísticos são as atividades do tecnólogo em Hotelaria. Ele coordena desde serviços de limpeza, arrumação e ornamentação das unidades habitacionais, salão de refeições, áreas externas e internas, cozinha, até aspectos de gerenciamento, como contratação, orientação e supervisão de funcionários, organização da infraestrutura e instalações do estabelecimento. Este profissional pode ainda auxiliar na montagem de novos empreendimentos hoteleiros, definindo planos de marketing e estabelecendo relações com empresários e autoridades locais. (BRASIL; MEC, 2010)

A fim de desenvolver tais habilidades, as matrizes curriculares desse tipo de curso abordam temas que vão desde Contabilidade Hoteleira até Alimentos e Bebidas, passando por Línguas Estrangeiras, Marketing e Estudo do Espaço Físico, somando uma carga horária de 2.360 horas em 45 disciplinas. Parte das disciplinas, de caráter técnico-prático, exigem laboratórios como os de Alimentos e Bebidas e Hospedagem, configurando um desafio ainda maior para a modalidade a distância, que passa a explorar ferramentas como videoaulas, videoconferências, *web* conferências, tutoriais *online* e encontros presenciais nos polos para a prática laboratorial.

Tomemos a descrição feita pela professora formadora entrevistada, sobre uma das disciplinas por ela ministrada. Ao tratar da natureza da disciplina e de suas especificidades, a professora colocou que Bases da Produção Culinária é uma disciplina de cunho prático, voltada para a gastronomia, abordando temas como a cozinha internacional, a história da gastronomia, os primeiros *restauranters*, cozinha clássica, *Nouvelle Cuisine*, preparo de pratos, de alimentos, e de molhos, de uma forma geral. Como atividades avaliativas, são propostas aos alunos exercícios em fórum de discussões, tarefas individuais e em

grupo, *quizzes* e glossário (todas ferramentas disponibilizadas pelo *Moodle*, em atividades planejadas pelo professor formador/tutor da disciplina).

O curso de Tecnologia em Hotelaria da UAB/IFCE destina-se à formação do profissional para atuar em funções administrativas e tático-operacionais, nas áreas de hospedagem, sala-bar e comercial dos meios de hospedagem, orientando, supervisionando e coordenando os setores da recepção, reservas, governança e sala-bar.

Teve seu primeiro edital no ano de 2007. Com duração de três anos, está em processo de reconhecimento, e oferece semestralmente 50 vagas, conforme a demanda do mercado de trabalho, tendo formado sua primeira turma no semestre 2011.1.

Atualmente, os polos contemplados pelo curso são: Barbalha, Beberibe, Camocim, Caucaia (Polo FECET e Polo Jurema), Itapipoca, Jaguaribe, Limoeiro do Norte, Meruoca, Quixeramobim, São Gonçalo do Amarante e Tauá. Além da estrutura convencional exigida nos polos pela própria UAB, como equipamentos, mobiliários e acervo bibliográfico, por exemplo, os polos dos cursos de Hotelaria possuem laboratórios como o de Sala-Bar, para viabilizar as práticas previstas nas disciplinas.

Segundo a coordenação, no semestre em que esta pesquisa foi aplicada (2013.1), o curso de Hotelaria teve 154 alunos matriculados, nos semestres IV e VI, e ocorreram 82 encontros presenciais durante o semestre. A última vez que houve vestibular para ingresso de novos alunos foi no semestre 2010.2, o que faz com que o curso de Hotelaria tenha um número menor de alunos que o da Licenciatura em Matemática, que anualmente vem oferecendo vestibular¹⁴.

5.4.3 O curso semipresencial de Licenciatura em Matemática da UAB/IFCE

O curso de Licenciatura em Matemática destina-se à formação de professores de Matemática para atuar no Ensino Fundamental e Médio, visando à formação de um educador habilitado a inserir-se no processo ensino-aprendizagem, compreendendo a ciência como atividade humana contextualizada e como elemento de interpretação e intervenção no mundo. Dentre as justificativas para a oferta do curso presentes no PPC (TELES; ALCÂNTARA; SILVA, 2012), estão a carência de professores para atuarem na educação básica (Ensino Fundamental e Médio) e ensino técnico tecnológico, com a expansão da Rede Federal de Ensino e a inexistência de uma Licenciatura em Matemática nas redondezas dos polos.

Na definição das habilidades e competências a serem construídas nos futuros docentes, o Parecer CNE/CES 1.302, de 06 de novembro de 2001, foi um dos balizadores. Engloba, para citar algumas, a capacidade de: identificar, formular e resolver problemas

¹⁴ No semestre 2013.2, período em que essa pesquisa se concluiu, foi ofertado novamente vestibular para o Curso de Tecnologia em Hotelaria.

na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema; trabalhar na interface da Matemática com outros campos do saber; elaborar propostas curriculares e de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica; desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos (BRASIL; MEC, 2001).

O curso é ofertado desde 2007, para os polos Acaraú, Camocim, Campos Sales, Itapipoca, Jaguaribe, Limoeiro do Norte, Meruoca, Orós, Quixeramobim, São Gonçalo, Tauá e Ubajara (doze polos).

A duração mínima do curso é de três anos e meio (ou sete semestres). Quanto aos temas do conteúdo e à organização curricular, na intenção de articular teoria e prática e atender às resoluções vigentes, a matriz curricular¹⁵ do curso propõe:

- a) 400 horas de prática como componente curricular vivenciada ao longo do curso; b) 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; c) 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; d) 200 horas de aulas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (TELES; ALCÂNTARA; SILVA, 2012)

Perfazendo um total de 3.000 horas, as disciplinas estão organizadas conforme núcleos de formação: Núcleo de Formação Geral, Núcleo de Formação Específica, Núcleo de Formação Pedagógica e Disciplinas Optativas.

De acordo com dados da coordenação, no semestre em que esta pesquisa foi aplicada (2013.1), a Licenciatura em Matemática teve 356 alunos matriculados, nos semestres II e VI, e ocorreram 300 encontros presenciais durante o semestre.

Concluindo a descrição da estrutura dos cursos e deixando uma breve análise da mesma, destacamos o paradoxo da obrigatoriedade legal do exame presencial (com presença física), bem como do peso avaliativo que o mesmo recebe, sendo superior às atividades a distância.

Entendemos que, legalmente, a estrutura do curso busca conciliar as formas de presença (física e virtual), na direção de viabilizar uma proposta híbrida de educação, unindo pontos fortes de ambas as modalidades, em que a utilização das tecnologias digitais e da informação *online* é equilibrada com a interação face a face. Por outro lado, a legislação brasileira exclui totalmente a possibilidade de um curso completamente a distância, modalidade que, dependendo do caso, é viável e tem resultados positivos comprovados em países como Inglaterra, Espanha, Austrália e Alemanha.

Se desde sua estrutura legal, os cursos em EaD tem “amarras” como essas, fica mais distante a possibilidade de uma evolução das práticas com tecnologias digitais e o

¹⁵ As matrizes curriculares dos cursos estão disponíveis na íntegra nos anexos A e B.

descolamento da ideia tradicional de educação com presença física. Concluimos então que a legislação em EaD ainda tem muito a evoluir no Brasil, e que parte das revelações dessa pesquisa se explicam nessa “gritante contradição”, termo utilizado por [Moran \(2009\)](#).

O capítulo seguinte analisará, principalmente sob o ponto de vista do aluno, as formas de presença nestes dois cursos, a partir das variáveis indicadas por [Moore \(2002\)](#), no contexto do IFCE: os diálogos entre os pares envolvidos e o perfil do aluno do IFCE, considerando sua autonomia.

6 A presença sob o ponto de vista do aluno da UAB / DEaD/ IFCE

6.1 Os Sujeitos

De acordo com André, o estudo da prática escolar cotidiana envolve a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos.

Isso significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino. (ANDRÉ, 1995, p. 43).

Considerando a relevância de conhecer esse público, o questionário aplicado aos alunos continha 10 perguntas buscando conhecer características dos alunos e traçar um perfil geral deles (sexo, faixa etária, polo em que estão lotados, curso e semestre em que estão matriculados), bem como traçar um perfil de seus hábitos com relação à tecnologia (dispositivos/equipamentos utilizados para acessar a *web*; ferramentas utilizadas quando estão no computador e *online*; média de tempo por semana que dedicam a internet, de forma geral, não só para estudos; entre outras perguntas).

Na entrevista com a professora, buscando conhecer também essa situação concreta da mesma, levantaram-se informações como a naturalidade e a faixa etária; a trajetória acadêmica da entrevistada; a experiência com EaD e suas motivações para continuar trabalhando; as instituições, cursos e disciplinas nas quais leciona, nas modalidades presencial e a distância; entre outras perguntas.

Ambos os perfis (alunos e professora) são descritos a seguir.

6.1.1 Os alunos

Como colocado anteriormente, a análise de dados proveniente dos alunos dos cursos contemplados se baseia em 133 questionários por eles respondidos, via formulário eletrônico.

Do total de respondentes, 57 alunos são do sexo masculino, o que corresponde a 43%, e 76 alunos são do sexo feminino, 57% do total (Figura 23).

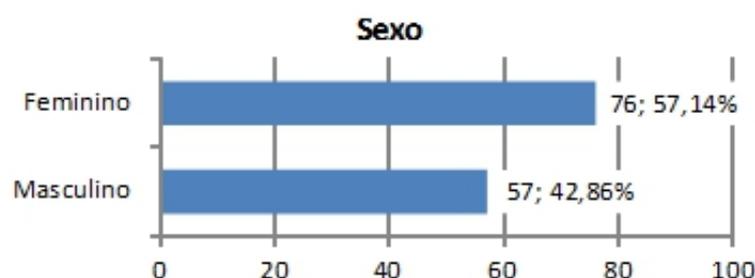


Figura 23 – Perfil dos alunos: sexo (pergunta 2)

Fonte: elaborado pela autora

A faixa etária dos alunos está distribuída conforme a Figura 24. Trata-se, portanto, de um público jovem, pois mais da metade (65%) dos alunos tem menos de 30 anos.

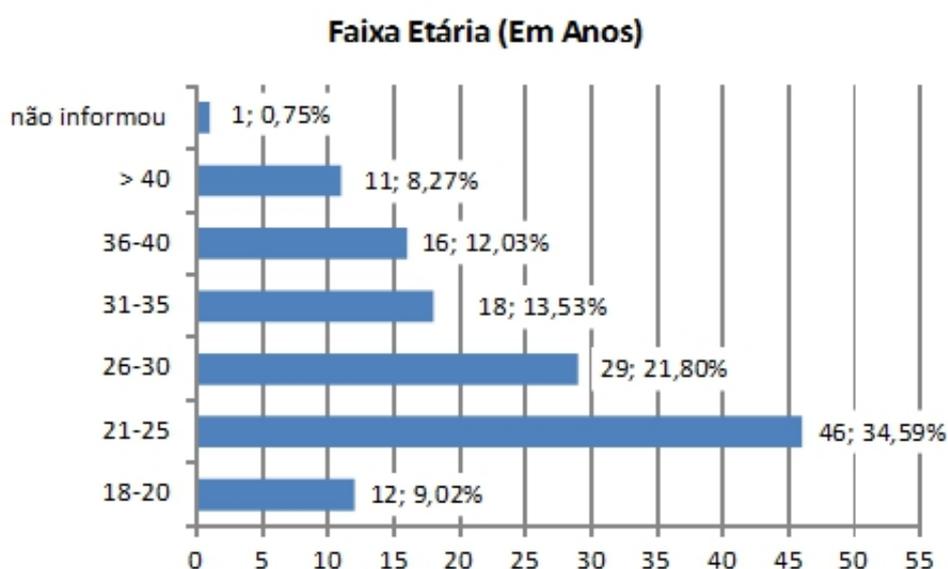


Figura 24 – Perfil dos alunos: faixa etária (pergunta 3)

Fonte: elaborado pela autora

Com relação aos cursos nos quais os alunos estão matriculados (Figura 25), 35 dos respondentes tem vínculo com o curso de Tecnologia em Hotelaria (26%), enquanto 98 dos respondentes pertencem ao curso de Licenciatura em Matemática (74%).

Alunos de 13 polos distintos responderam o questionário desta pesquisa. Dentre eles, houve maior participação dos alunos de São Gonçalo do Amarante e de Quixeramobim, polos que ofertam apenas o Curso de Licenciatura em Matemática. A Figura 26 mostra essa distribuição.

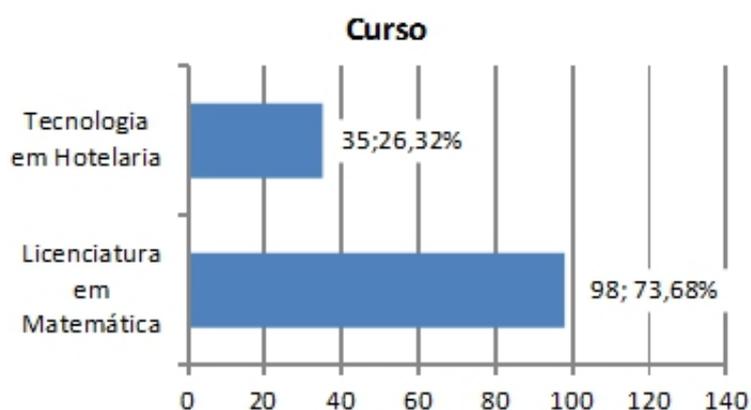


Figura 25 – Perfil dos alunos: cursos (pergunta 4)

Fonte: elaborado pela autora

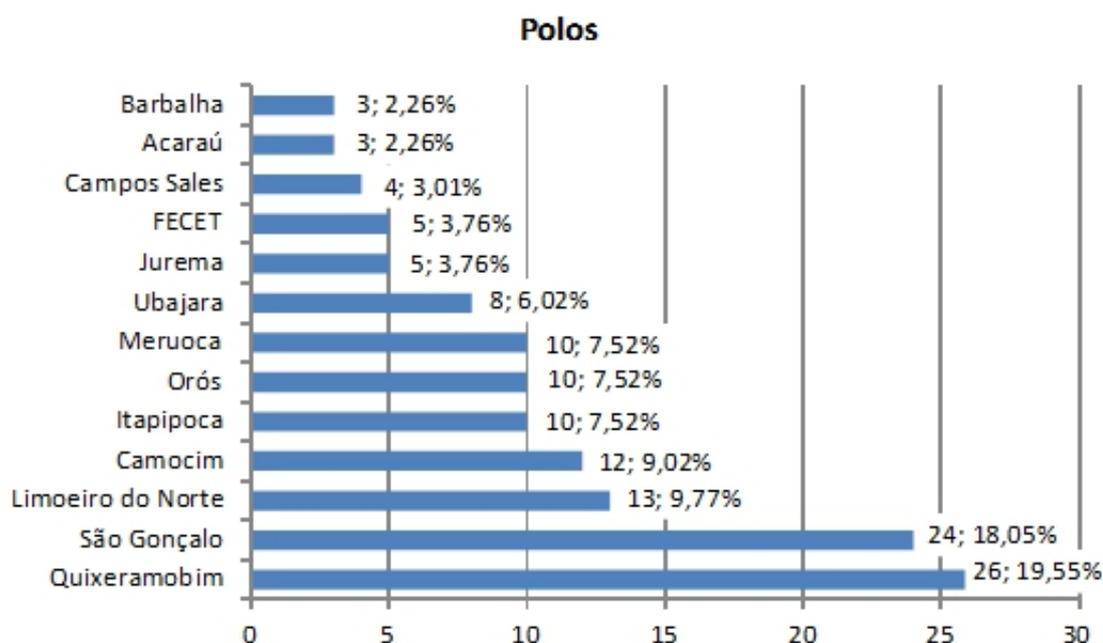


Figura 26 – Perfil dos alunos: polos em que estudam (pergunta 5)

Fonte: elaborado pela autora

Os alunos que preencheram o questionário estão, em sua maioria (60%, ou 80 alunos), cursando o semestre VI. Esse fato foi por nós interpretado como algo positivo para a pesquisa, no sentido de ter a maior parte de respondentes já cursando os últimos semestres¹, portanto, com mais elementos e/ou experiências para relatar. Não houve respondentes do primeiro semestre, pelo fato de não ter sido ofertado vestibular no semestre em que a pesquisa foi realizada. A Figura 27 ilustra os números relatados.

¹ O curso de Hotelaria tem um total de seis semestres; a Licenciatura em Matemática tem sete.

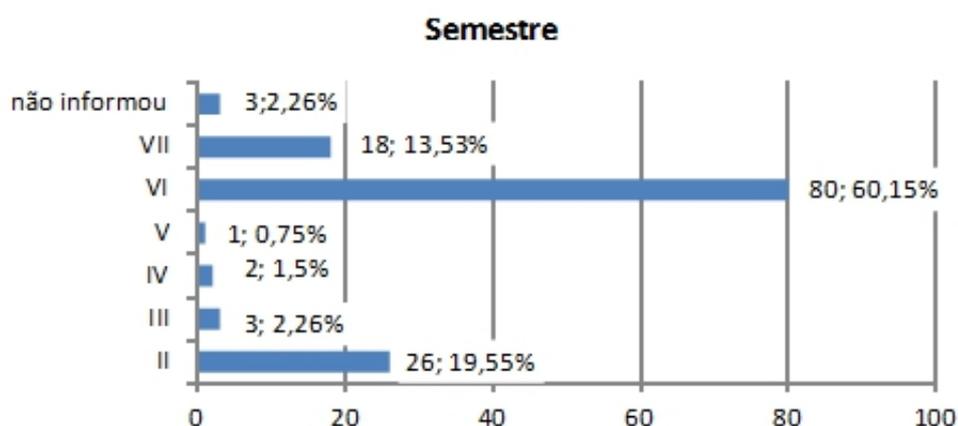


Figura 27 – Perfil dos alunos: semestres em que estão matriculados (pergunta 6)

Fonte: elaborado pela autora

Conforme colocado, parte das perguntas² do questionário indagava sobre hábitos e costumes do aluno na utilização de tecnologias e no acesso à internet, a fim de levantar dados sobre os meios de comunicação que viabilizam os diálogos no processo de aprendizagem, um dos elementos de análise propostos por [Tori \(2010b\)](#) e citados no início deste capítulo.

Sobre os dispositivos ou equipamentos que o aluno usa para acessar a *web*, os computadores de forma geral (*desktops* ou *notebooks / netbooks* ou *lanhouses*) foram opções citadas pela grande maioria, atingindo índices de 65% (86 alunos) e 62% (83 alunos). É importante pontuar que a pergunta não era excludente, ou seja: o aluno poderia marcar mais de uma resposta (Figura 28).

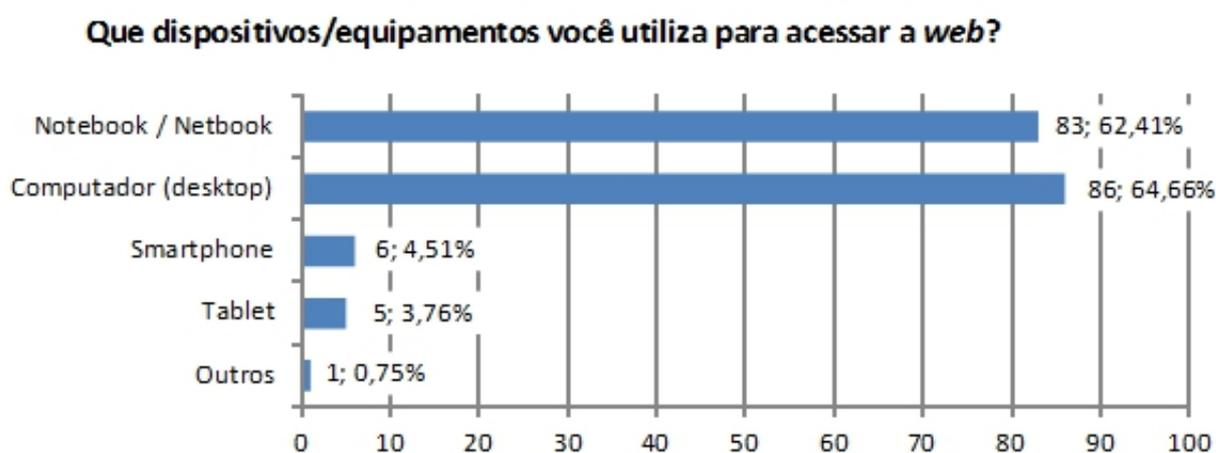


Figura 28 – Perfil dos alunos: dispositivos e equipamentos utilizados para acessar a *web* (pergunta 7)

Fonte: elaborado pela autora

² Perguntas 7, 8, 9, 10 e 13.

Foi perguntado também aos alunos sobre as ferramentas que utilizam quando estão *online*. Nestas, eles também poderiam marcar mais de uma opção, caso quisessem. O *e-mail* e a rede social *Facebook* são as ferramentas mais utilizadas, alcançando os índices de 86% e 54%, respectivamente (Figura 29).

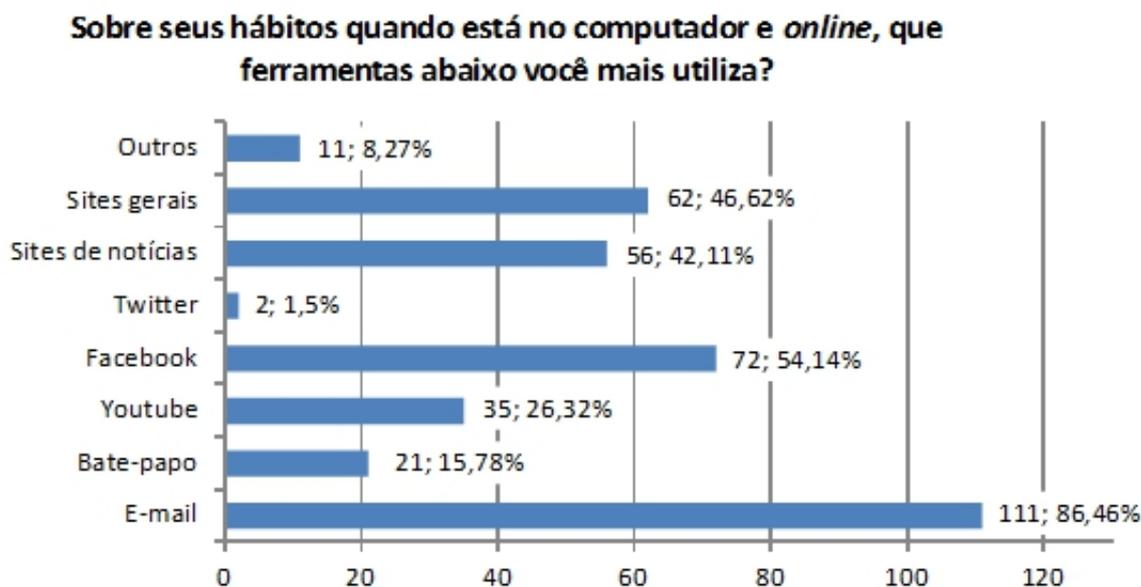


Figura 29 – Perfil dos alunos: ferramentas *online* mais utilizadas (pergunta 8)

Fonte: elaborado pela autora

Os alunos também informaram o tempo médio que utilizam a *internet*, semanalmente, de forma geral, ou seja, sem ser necessariamente com o intuito de estudar. Do total, 29% (38 alunos de um total de 133) não ficam mais que 5 horas conectados por semana. Considerando que: 1) na modalidade semipresencial UAB/DEaD/IFCE, uma semana corresponde a 10 horas/aula; 2) o resultado demonstra que o aluno permanece conectado menos de uma hora por dia; e 3) inserido neste tempo, estaria o tempo de estudo e interação com os colegas, considera-se que grande parte dos alunos disponibiliza pouco tempo para o curso em que está matriculado (Figura 30).

Ao serem questionados sobre a frequência média que acessam o *Moodle*, os alunos forneceram dados que queremos destacar: uma maioria de 58% (ou seja, 77 alunos) acessa o *Moodle* **pelo menos** uma vez por dia (Figura 31). O constante acesso, como sabemos, é indispensável para a sensação de presença, e é considerado pelo professor tutor em sua avaliação da frequência do aluno na sala de aula virtual.

A avaliação que o professor tutor faz nesse sentido tem o suporte dos relatórios gerados pelo próprio *Moodle* (de acesso ao ambiente), e também pelo sistema LV, que automaticamente gera relatórios de frequência do aluno na atividade e na disciplina como um todo, combinando aspectos quantitativos e qualitativos da interação.

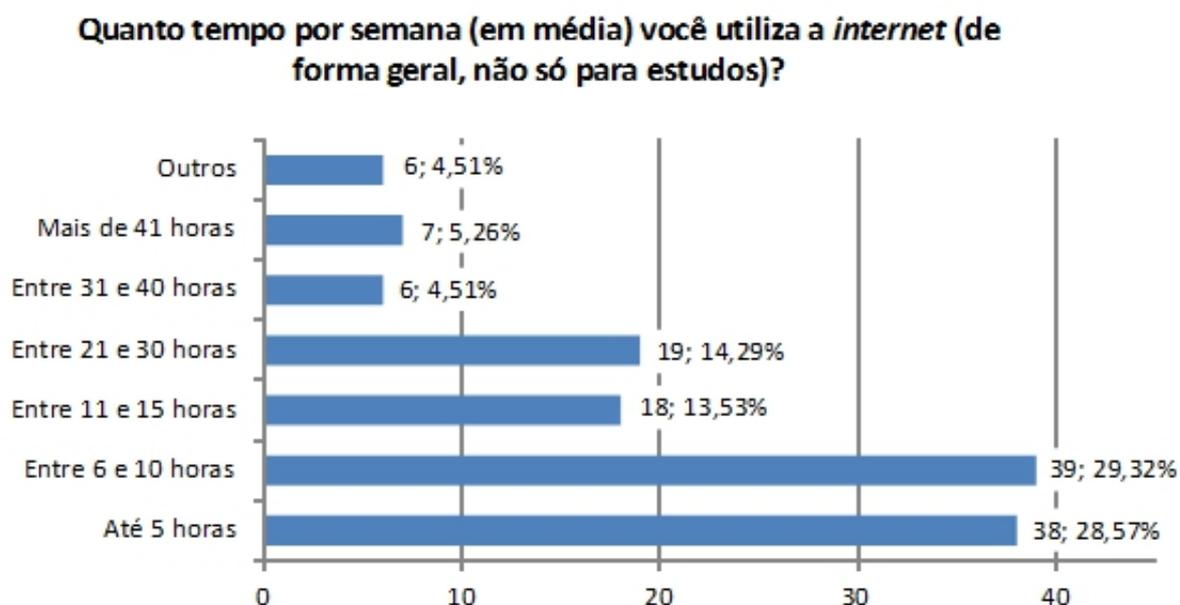


Figura 30 – Perfil dos alunos: tempo médio por semana utilizando a internet (pergunta 9)

Fonte: elaborado pela autora

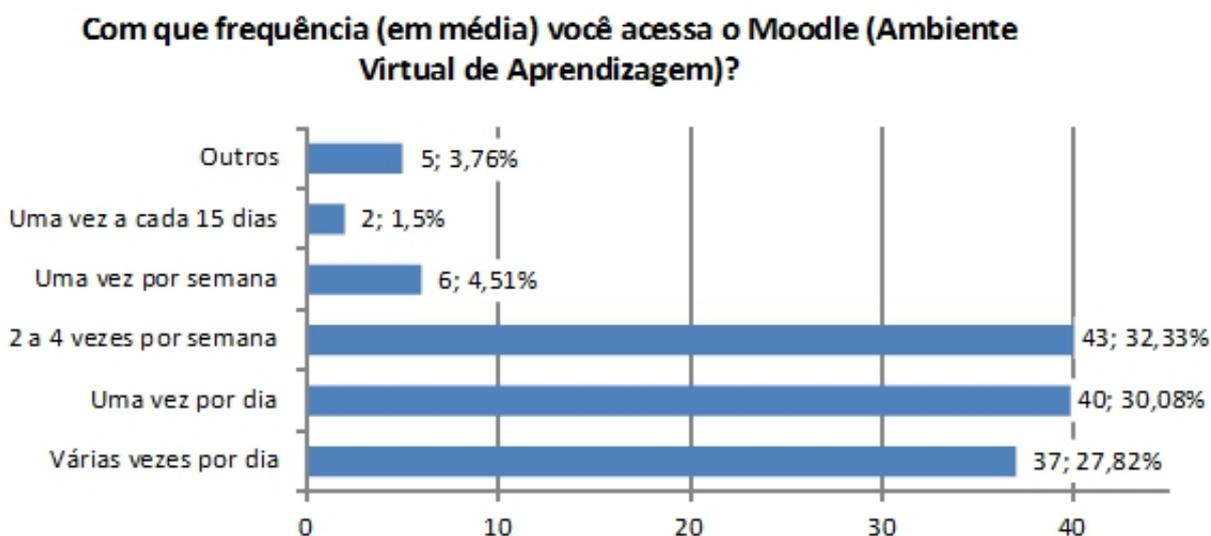


Figura 31 – Perfil dos alunos: frequência média de acesso ao Moodle (pergunta 10)

Fonte: elaborado pela autora

Descrevendo o perfil dominante de respondentes da pesquisa, tem-se que são alunos de ambos os sexos, sendo uma pequena maioria do sexo feminino; público jovem, entre 21 e 30 anos, de ambos os cursos, porém com maioria do Curso de Licenciatura em Matemática. Cursam principalmente o sexto semestre do curso, em sua maioria, nos polos de Quixeramobim e São Gonçalo do Amarante.

Em se tratando dos hábitos relacionados à tecnologia e acesso a *web*, trata-se de um perfil que utiliza principalmente o computador (*desktop*, *notebook* ou *netbook*), e como

ferramentas, *e-mails* e *Facebook*. Os alunos, em sua maioria (58%), passam no máximo 10 horas por semana conectados, o que, a nosso ver, como já comentado, é pouco tempo. Em compensação, uma maioria desses alunos consegue acessar o *Moodle* pelo menos uma vez por dia, o que julgamos ser positivo.

6.1.2 A professora

Atendendo ao intuito da pesquisa de conhecer a história, o contexto e o perfil do sujeito entrevistado, a professora, cujo nome será preservado, revelou um pouco de sua história de vida, especialmente no tocante à trajetória profissional e acadêmica. Concluiu duas graduações, o que a fez bacharela em Turismo e Licenciada em História e Geografia. Tem experiência em docência pelo Estado e pelo Município, no ensino médio, fundamental e superior, e começou a atuar em EaD como professora tutora, em 2007, a partir de um convite de uma professora do IFCE.

Em seu relato, comenta que já lecionou como professora tutora a maioria das disciplinas técnicas / específicas do curso de Hotelaria, citando seis delas na entrevista: Marketing Turístico, Captação e Coordenação de Eventos, Iniciação em Alimentos e Bebidas, Sociologia do Lazer, Fenomenologia do Turismo, Técnicas de Comunicação Oral e Escrita.

Na conversa, explica como iniciou sua atuação na parte pedagógica da avaliação do ambiente virtual: percebeu a necessidade da coordenação e demonstrou seu interesse em integrar a equipe. A combinação de atuações da professora na DEaD (professora tutora, coordenação pedagógica e professora formadora, nessa ordem cronologicamente), nos faz acreditar que a mesma tenha uma visão mais ampla do curso e de suas especificidades do que um professor que teve apenas experiência como formador.

Descrito o perfil do público pesquisado, o item a seguir continua a análise dos resultados, a partir das respostas em questionário aplicado e entrevista concedida pelos alunos e pela professora formadora, respectivamente.

6.2 Relações entre os conceitos de presença, ausência, distância e interação

Um dos objetivos desta pesquisa é discutir o conceito de presença e suas interrelações com os conceitos de distância, ausência, interação e interatividade na EaD.

A presença, sabemos, tem profunda relação com os conceitos de interação e interatividade: [Costa \(2001, p. 27\)](#) afirma que, em se tratando de sujeitos, a presença acontece quando, de alguma maneira, um exerce influência sobre o outro, um **interage** com ou sobre o outro, independente de estarem no mesmo local fisicamente.

Portanto, a seguir, apresentam-se informações sobre a **interação** dos alunos com os próprios colegas, com a turma (interação aluno-aluno), e sobre o sentimento de solidão ou isolamento que eles porventura tenham sentido no curso. Buscou-se primeiro essas informações para posteriormente se tirar conclusões a respeito da relação presença-interação, nos cursos analisados.

6.2.1 Sobre a interação com os colegas (interação aluno-aluno)

Na pergunta 11, os alunos foram questionados sobre a frequência de sua interação com os colegas, e levados a comentar, de forma discursiva, a resposta dada. Essa pergunta buscou levantar informações sobre a interação aluno-aluno, uma das interações estabelecidas a partir do triângulo interativo (Figura 32).

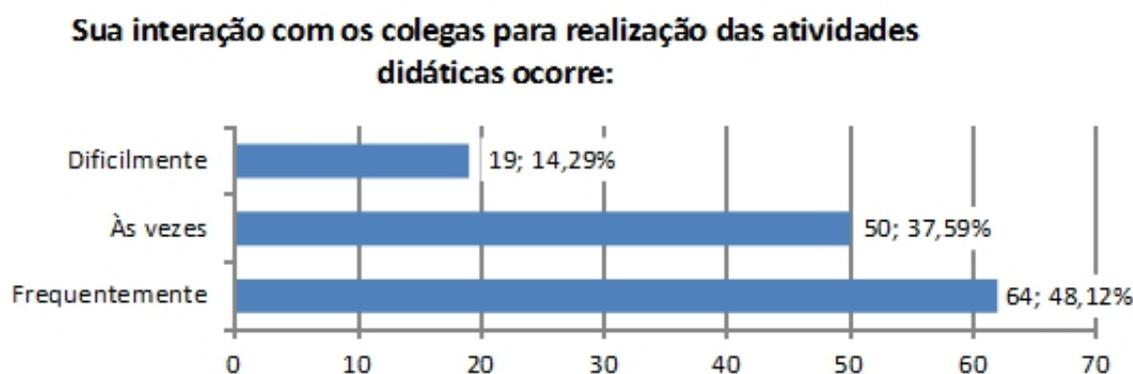


Figura 32 – Frequência interação aluno-aluno (pergunta 11)

Fonte: elaborado pela autora

Quase metade dos alunos tem interação frequente com os colegas e 14% afirmaram que dificilmente interagem com os colegas para realizar as atividades didáticas.

Analisando os comentários subjetivos sobre a pergunta, é válido ressaltar alguns pontos e evidenciar algumas relações estabelecidas pelos alunos com o conceito de interação.

Dentre os que afirmaram interagir com frequência, um total de 26 alunos relacionou a importância ou a necessidade de interagir com a necessidade de **ajuda** dos colegas ou de sanar, com os colegas, as **dúvidas** que surgem no percurso. “(A94) *Muitas atividades são individuais, mas se comunicamos com frequência para esclarecer dúvidas*”, justificou um dos respondentes.

Dez alunos citaram existir um **grupo de estudo** que contribui para que a interação seja frequente: “(A34) *Na minha turma temos um grupo de estudo no qual nos reunimos frequentemente todo final de semana para tiramos duvidas um com outro*”.

Dezessete alunos vincularam a frequência da interação à natureza das atividades propostas, ou da disciplina, ou seja: quando há fóruns ou *chats*, interagem mais; ou que

mesmo tendo tarefas individuais, costumam se comunicar para esclarecer dúvidas; ou pelo fato de a disciplina ser mais complexa, gerar mais dúvidas, ou exigir atuação em equipe, interação mais.

Dois alunos afirmaram **precisar** interagir com os colegas por conta de o *feedback* do professor **tutor** demorar um tempo maior. Percebe-se isso no comentário a seguir: “(A22) Quando há dificuldades em entender o conteúdo recorro as explicações de colegas, pois algumas vezes não consigo respostas de tutores a distancia”.

Outros alunos afirmaram interagir mais com o professor tutor que com os colegas, por preferir, ou por valorizar mais a interação com o professor tutor.

Alguns alunos (11) relacionaram diretamente a dificuldade de interação à distância **física**, alegando que moram em cidades/vilas diferentes. Oito deles alegaram apenas que a distância “atrapalha” a interação, sem especificar de que natureza essa distância seria.

Para dezenove alunos, o fator **tempo** foi causa de dificuldade entre os que afirmaram ter interação às vezes ou dificilmente. Desse total, alguns simplesmente afirmaram “escassez de tempo” ou “meu tempo é curto”; outros, mencionaram o aspecto profissional (“meu trabalho ocupa a maior parte do meu tempo”); outros ainda justificaram a dificuldade de interação por parte do outro, ao afirmar que o colega não tem tempo para interagir (“muitos de nossos colegas não tem tempo ou não se disponibilizam para interagir com o restante da turma”).

Interessante mencionar que alguns relacionaram interação com **encontro síncrono**, ao afirmar que tinha dificuldade de interagir com os colegas por que “muitos não estão *online* quando estou acessando” ou “o tempo que me resta geralmente não condiz com o dos meus colegas”, ou ainda “os horários de trabalho e estudo não batem com os horários dos colegas”.

Seis alunos vincularam a ideia de interação ao **encontro presencial** ou à interação do tipo face a face. Alguns demonstraram ter uma noção mais apurada da ideia de interação, estabelecendo comparativos entre encontro virtual e encontro presencial.

Seis alunos justificaram a pouca interação por limitações técnicas: não possuir acesso a internet em casa, ou ter acesso muito lento. Dois alunos afirmaram preferir estudar / fazer as tarefas sozinhos, o que os leva a ter dificuldade para interagir.

Sobre as formas utilizadas para interagir com os colegas (Figura 33), 32% (42 alunos) afirmaram interagir mais nos encontros presenciais, ou seja, a partir da interação face a face. Em segundo lugar, com 26% (35 alunos), estão os fóruns, ferramentas presentes em quase todas as aulas a distância da UAB/DEaD/IFCE. Apenas 10% dos alunos (13) afirmaram interagir mais nas redes sociais que no *Moodle*.

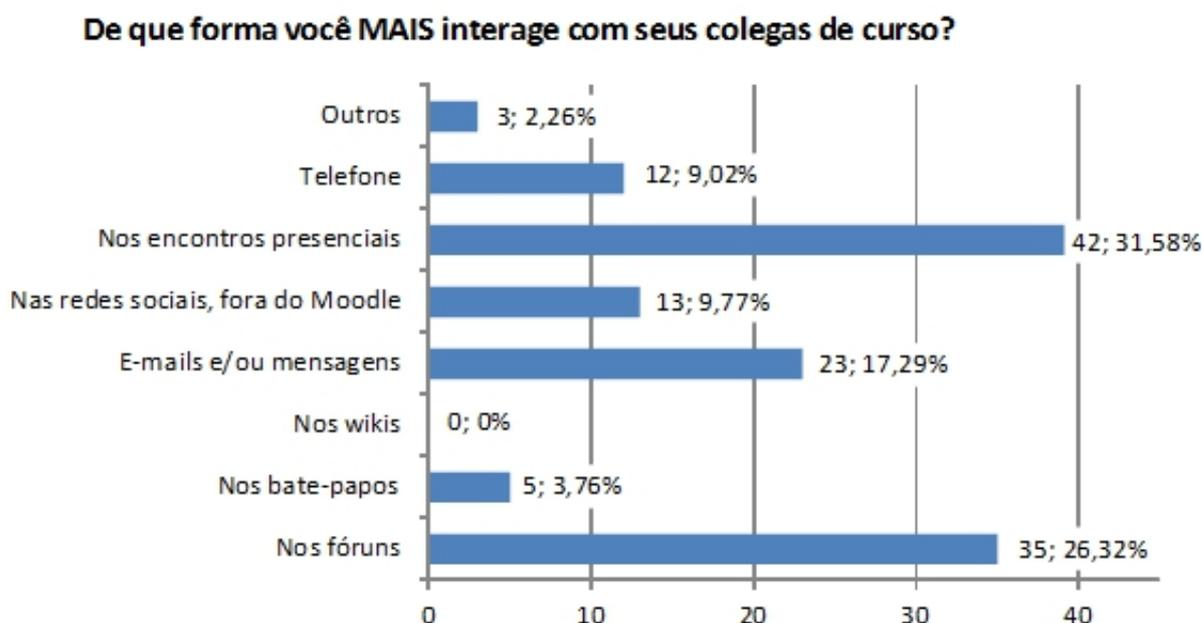


Figura 33 – Ferramentas na interação aluno-aluno (pergunta 13)

Fonte: elaborado pela autora

Destaquemos, portanto, a partir dessas análises, três elementos principais: a importância do encontro presencial e dos fóruns como estratégia de viabilizar essa maior interação no contexto dos cursos da UAB/DEaD/IFCE, bem como da motivação dos alunos de interagirem para sanar suas dúvidas com relação ao conteúdo. Partamos do raciocínio de que quanto menor a distância transacional, maior a presença. De acordo com Sales (2010)³, quanto maior a interação, menor a distância. Portanto, ao contribuir para uma maior interação dos alunos, aumenta-se a sensação da presença dos pares.

6.2.2 Sobre o sentimento de solidão ou isolamento no curso

Buscando informações sobre um possível sentimento de solidão ou isolamento por parte dos alunos, a pergunta 23 indagava: “Existe alguma situação em que você se sinta (ou tenha se sentido) sozinho ou isolado no cotidiano do seu curso?”. Propositalmente a pergunta em si deixava a critério do respondente comentar a causa ou a forma de sentir essa solidão (Figura 34).

Metade dos respondentes afirmou ter se sentido sozinho em pelo menos algum momento do curso. Uma parte dos alunos (20%) respondeu que nunca se sentiu sozinho. Outros 21% optaram por não responder. Uma minoria de 5% afirmou que às vezes se sente isolado, e 3% do total explicou que inicialmente se sentia só, mas com o passar do tempo, isso não mais aconteceu.

³ Vide Tabela 1, no Capítulo 2 dessa dissertação.

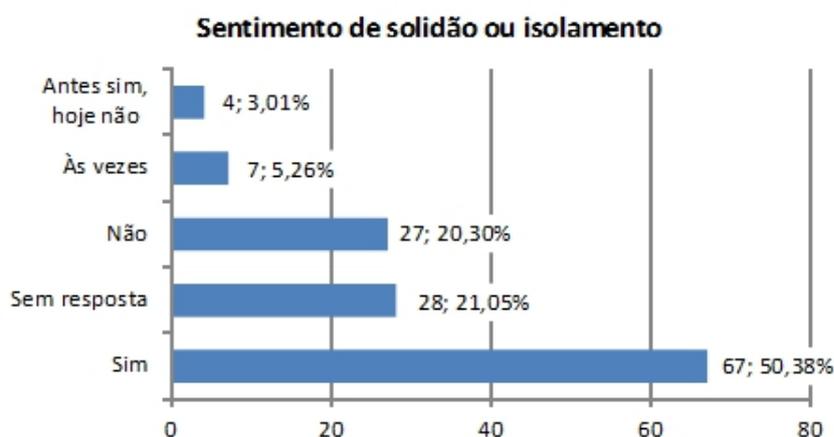


Figura 34 – Sentimento de solidão ou isolamento (pergunta 22)

Fonte: elaborado pela autora

Como já colocado, espontaneamente os alunos comentaram suas respostas, uma vez que a pergunta era do tipo aberta (Figura 35). Um total de 34 alunos relacionou experimentar ou não a sensação de solidão ou isolamento à qualidade ou intensidade **da interação aluno-professor**. Em outras palavras, entre esses 34 alunos, alguns afirmaram nunca ter vivenciado esse sentimento de solidão no curso, uma vez que o professor tutor está sempre disponível, por exemplo, enquanto alguns afirmaram já ter se sentido só várias vezes, já que o professor tutor nunca responde suas dúvidas.

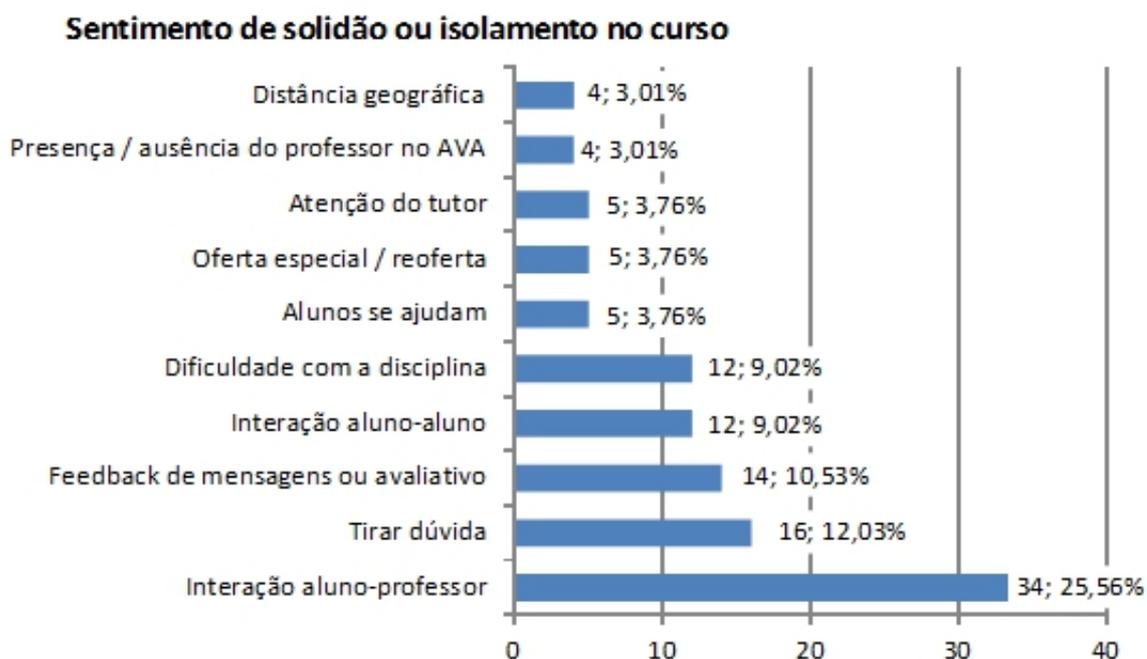


Figura 35 – Sentimento de solidão ou isolamento - Principais categorias emergidas nas respostas (pergunta 22)

Fonte: elaborado pela autora

Cinco desses alunos estabeleceu relação entre sentir ou não solidão com receber ou não **atenção** do professor tutor; outros quatro relacionaram essa solidão ou isolamento, ou a ausência desses sentimentos, à **presença ou ausência do professor tutor no AVA**. Não se sentem sozinhos por perceber que o mesmo está sempre presente no ambiente.

No mesmo raciocínio, um número bem menor (apenas doze) relacionou experimentar ou não a sensação de solidão ou isolamento à qualidade ou intensidade da **interação aluno-aluno**; dentre eles, cinco afirmaram que a **mútua ajuda** entre os colegas é também algo que os faz não se sentirem sozinhos. O comentário a seguir é um exemplo de aluno que cita os dois tipos de interação para justificar seu sentimento de solidão e a ausência desse sentimento:

(A49) Hoje não por que já criamos **laços de amizades** em que a interação não fica somente na internet, se comunicamos por telefone, e se encontramos para estudar e etc. Mas o primeiro semestre inteiro foi eu e o computador em uma **conversa com os tutores** em que as respostas muitas vezes nem aparecia. (grifo da autora)

A questão dos “laços de amizades” aqui citados nos remete imediatamente ao conceito de presença social, definido por [Garrison e Anderson \(2005 apud ONRUBIA; COLOMINA; ENGEL, 2010, p. 217\)](#)⁴. O sentimento de solidão ou isolamento está ligado ao conceito de presença social: via de regra, sentir-se pertencente a um grupo contribui para a construção coletiva do conhecimento e para a diminuição da evasão.

Doze alunos colocaram que vivenciaram um sentimento de solidão ou de isolamento (ou perceberam que não estavam sós) nos momentos de **dificuldade com a disciplina**; cinco alunos afirmaram ter sentido essa solidão em disciplinas de oferta especial ou reoferta⁵. Outros dezesseis relacionaram a solidão sentida ao ato de conseguir ou não sanar as dúvidas, ou de ter algum auxílio na resolução das atividades (por parte do professor ou mesmo dos colegas). O comentário abaixo contempla duas dessas categorias (dificuldade com a disciplina e dificuldade em sanar dúvidas), para um aluno que se sentiu sozinho.

(A28) Com certeza. Estudo no polo de Camocim e aqui todos os alunos residem em cidades distintas; no meu caso, os colegas que tenho mais afinco moram a quase 100 km de onde moro que não é camocim. Há momento, principalmente nas disciplinas de cálculo que me sinto só, mesmo tendo o contato por telefone fica difícil tirar dúvidas das disciplinas exatas por telefone. Tem horas que procuro aprender mas não tenho com quem tirar as dúvidas.

Um total de 14 alunos estabeleceu relação entre o **feedback** de suas mensagens ou atividades com o sentimento de solidão (ou sua ausência): oito alunos afirmaram que a ausência do **feedback** os fazia sentir-se sós; seis respondentes mencionaram que a velocidade do **feedback** dado pelo professor lhes trazia esse sentimento, ou o afastava.

⁴ A definição se encontra no capítulo 2.

⁵ Para mais informações sobre esse tipo de oferta de disciplinas, feito pela UAB/DEaD/IFCE, ver capítulo 5.

A questão da distância geográfica como um fator que aumenta o sentimento de solidão foi citada por 4 alunos. Em frequências menores, de até 3 alunos, outras relações emergiram dos comentários:

- Três alunos afirmaram não ter esse sentimento, graças à união e ao companheirismo que a turma tem;
- Dois alunos afirmaram esforçar-se para não se sentir isolados;
- Três alunos assumiram ser eles mesmos a razão desse sentimento de solidão, como se pode observar nesse comentário:

(A19) Na verdade, o aluno é responsável pelo seu próprio aprendizado. **Se alguém se sentir sozinho é porque não procurou ajuda no tutor, nos colegas, na internet, livros, etc.** No entanto, pode até existir esse isolamento. Ainda não me senti sozinho. Sinto-me um pouco afastado devido ao meu trabalho, que em muitos os casos me proporciona uma falta de coragem para os estudos. Estou no 7º semestre e já era para eu ter terminado, mas perdi várias disciplinas. Estou fazendo devagarzinho as restantes. (grifo da autora)

- Outros três respondentes relacionaram essa solidão às dificuldades de acesso à internet ou às suas limitações com o uso na tecnologia;
- Por fim, dois alunos afirmaram sentirem-se sozinhos no curso por conta da dificuldade de interação deles com a coordenação do curso.

O sentimento de solidão ou isolamento, portanto, é realidade experimentada por grande parte dos alunos, pelo menos em algum momento do curso e, para o aprendiz da UAB/DEaD/IFCE, é um sentimento vinculado principalmente à interação aluno-professor.

6.2.3 Formas de presença na aprendizagem a distância

O terceiro objetivo da pesquisa é demonstrar como ocorre e apresentar as formas de presença do aluno nos cursos que estão sendo analisados. Na busca de identificar essas formas de presença, foi perguntado aos alunos o que é e como é estar presente na sala de aula ou ambiente virtual (pergunta de nº 17: “Para você, o que é e como é estar presente na sala de aula ou ambiente virtual?”). Assim, foi possível apresentar o conceito de presença sob o ponto de vista do aluno, bem como a(s) forma(s) de estar presente.

A pergunta se referia à sala de aula virtual, ao ambiente virtual. Entretanto, vários alunos (um total de 26) interpretaram como se a pergunta lhes pedisse para comparar a sala de aula (física, convencional) ao ambiente virtual. Essa interpretação já nos evidencia a concepção “fechada” e tradicional de que a sala de aula é aquela do espaço físico escolar/universitário, como podemos perceber, por exemplo, na seguinte resposta:

(A18) O conteúdo em sala de aula física, é sinônimo de esclarecimento e a fixação dos conteúdos vistos pela *web*. Aprender virtualmente é um tanto satisfatório, mas ainda acredito que seja necessário o tradicional, mesmo que seja por uma aula, para passamos à outros assuntos.

Um número significativo (48 alunos) relacionou espontaneamente (uma vez que a pergunta era do tipo aberta) a ideia de estar presente com **interação**, de forma geral, demonstrando a concepção da ideia para além da presença física. Dentre estes, 18 mencionaram a importância da interação com os colegas da turma (interação aluno-aluno), 16 mencionaram a interação com o professor (interação aluno-professor) e nove destacaram a interação aluno-conteúdo (Figura 36).

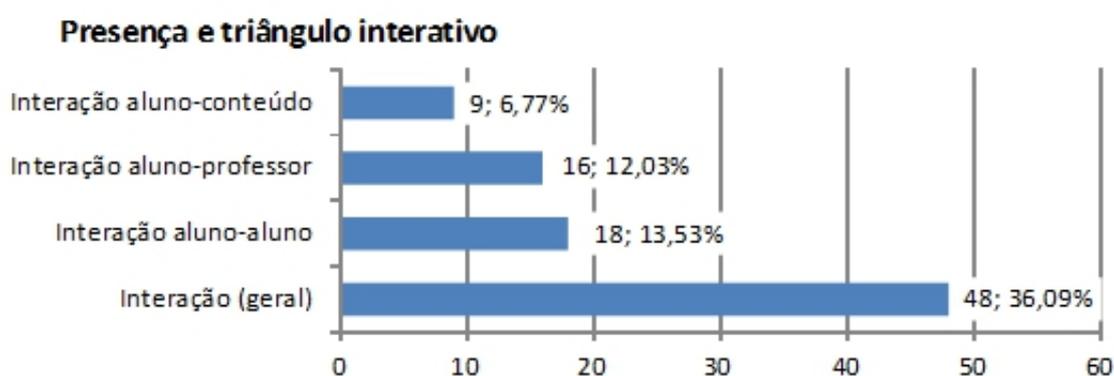


Figura 36 – Formas de presença na aprendizagem a distância - Triângulo interativo

Fonte: elaborado pela autora

Vinte e um alunos estabeleceram relação entre presença e **participação**, seja de forma geral, seja nas atividades. O conceito de participação, abordado no capítulo 3 desta pesquisa, é um dos fundamentos da interatividade, propostos por [Silva \(2002\)](#).

Treze alunos relacionaram o conceito de presença ao de **execução das atividades**, ou resolver as atividades⁶. Nesse contexto, queremos destacar uma resposta que demonstrou de forma clara, nas palavras do aluno, essa compreensão do conceito de presença para além da presença física: “(A87) *[estar presente] é participar das aulas não só no sentido de frequência, mas principalmente na realização de tarefas fóruns e tudo mais que nossos tutores nos submetem*” (grifo da autora).

Dentre as respostas, outra categoria emergiu: dezesseis alunos relacionaram “estar presente” com poder **tirar dúvidas**, seja com os colegas, seja com o professor tutor: “(A62) *Para mim estar presente é principalmente, você ter dúvida em algumas questões e você tirar com o professor tutor a distancia e nos momentos presenciais, procurar resolver as atividades dentro dos prazos, isso é se sentir presente*”. Alguns lamentaram a dificuldade

⁶ Dentro dessa categoria de execução das atividades, seis alunos relacionaram presença com a ferramenta **fórum**.

de sanar essas dúvidas a distância, enquanto outros (quatro) deixaram críticas sobre o tempo de resposta para ser atendido em sua dúvida.

Um total de oito alunos relacionou presença com **concentração, foco ou atenção** no conteúdo e no aprendizado: “(A102) *É está focado no que estou estudando seja presencialmente ou virtualmente*”. Um deles, estabelecendo comparação ainda mais detalhada com o presencial, afirma:

(A49) Uma sala de aula é feita um aprendizado através das interações entre professores e alunos com o conteúdo, porem muitas vezes isso não acontece por causa das conversas paralelas. Coisa que no AVA não acontece por que quando entramos nele o foco esta completamente voltado para o estudo.

Diante desse pequeno relato, vale uma reflexão. Sem dúvida, também entendemos as “conversas paralelas” na sala de aula convencional como fator muitas vezes capaz de desviar o foco do conteúdo (dependendo da temática da conversação) e fazer com que o aluno fique **cognitivamente ausente** (em alusão à presença cognitiva, em que o aluno constrói conhecimento). Entretanto, a colocação do aluno é um tanto ingênua com relação a este “*foco completamente voltado para o estudo*”, uma vez que a *web* é um “banquete” de possibilidades paralelas que podem ora contribuir para o distanciamento do foco do conteúdo, ora para o aprendizado, dependendo dos *hyperlinks* e janelas acessadas pelo aluno.

Como pontuado por Turkle (vide capítulo 3), o computador utiliza as janelas como uma forma de inserir o usuário em vários contextos ao mesmo tempo. Apesar de aparentemente estarmos concentrados em uma só janela ou contexto por vez, em certo sentido estamos presentes em todas as janelas abertas a cada momento, diz a pesquisadora: “Nossa identidade no computador é a soma de nossa presença distribuída”.

Ainda que o aluno esteja apenas com a janela do AVA (*Moodle*) aberta, as “conversas paralelas” e os desvios de foco na atenção são igualmente fáceis de ocorrer, através do recurso de mensagens, por exemplo. A autonomia do aluno, sua capacidade de desenvolver um plano de aprendizado pessoal, de encontrar recursos para estudo em seu próprio ambiente e de auto-avaliar seu progresso, conforme pontuado por Moore e Kearsley (2011), no esforço de concentração, é que farão toda a diferença.

Pelas respostas, infere-se que a maioria dos alunos tem plena consciência de que estar presente virtualmente é mais que simplesmente acessar o AVA. Apenas três alunos citaram o acesso ao AVA como forma de estar presente e, ainda assim, não colocaram como a única forma:

(A121) Está presente em sala de aula apenas de corpo físico acredito não representar quase nada, mais é necessário interação entre o corpo discente e docente. No ambiente virtual da mesma forma é necessário essa participação com tutores e colegas de disciplinas.

A Figura 37 resume as principais categorias relacionadas às formas de presença, e que foram mencionadas pelos alunos nas respostas.

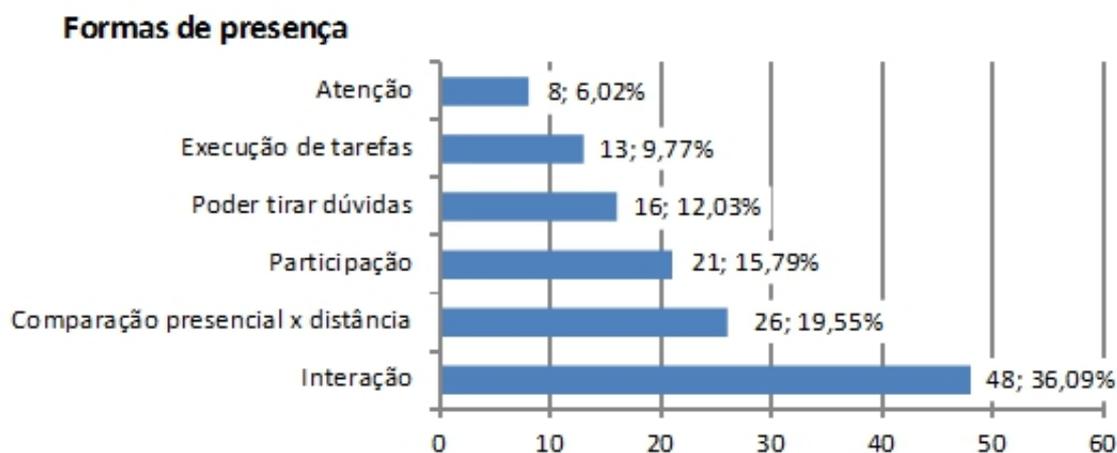


Figura 37 – Formas de presença na aprendizagem a distância - Principais categorias emergidas nas respostas (pergunta 17)

Fonte: elaborado pela autora

O aluno da UAB/DEaD/IFCE, portanto, de forma geral, relaciona a ideia de estar presente principalmente com **interação** (especialmente a interação aluno-aluno), e o senso de pertença ao grupo, bem como a presença social. A noção de **participação** também se destaca entre as definições trazidas nas respostas, pelos alunos. Em sua maioria, entendem a ideia de presença para além da presença física, e relacionam estar presente com realizar as atividades.

6.2.4 A aferição da presença nos cursos semipresenciais

Sabe-se que na modalidade presencial, a simples presença física do aluno provavelmente já garantirá a ele a presença na “lista de frequência” ou “chamada”. E quanto às modalidades a distância, mais especificamente, a modalidade semipresencial, sobre a qual tratamos nesta pesquisa? O que o aluno faz ou precisa fazer para estar presente? Como o professor pode ou deve aferir essa presença?

A descrição das formas de aferição da presença do aluno na modalidade semipresencial da UAB/DEaD/IFCE é o segundo objetivo desta pesquisa. No capítulo 5, ao apresentar o sistema *Learning Vectors*, foi descrito na prática como a presença do aluno é aferida na UAB/DEaD/IFCE, pelo sistema no *Moodle*, a partir de informações fornecidas pelas coordenações da DEaD.

Esta parte da pesquisa busca mais informações sobre essa aferição da presença, agora a partir do ponto de vista do aluno e do professor. Primeiramente foi questionado ao aluno como ele imagina que sua presença é percebida pelo professor tutor; em seguida, como esse aluno percebe a presença dos colegas.

Por fim, contemplou-se o ponto de vista do professor, a partir da entrevista em profundidade realizada, questionando como o professor afere essa presença, tanto nos encontros presenciais quanto no *Moodle*.

6.2.4.1 Aferição da presença sob o ponto de vista do aluno: como o aluno imagina que sua presença é percebida pelo professor tutor

Para apurar a visão do aluno sobre a forma como sua presença é percebida pelo professor tutor, a pergunta de nº 18 do questionário indagava: “Como você acha que o seu tutor percebe / atesta sua PRESENÇA no ambiente virtual?”.

Noventa alunos mencionaram a palavra **participação** em sua resposta, afirmando que o professor tutor afere a presença ao afirmar sua participação. Dentro desse universo, 77 deles especificou que acha que o professor observa sua participação **nas atividades** que realiza.

Outro termo que dominou a maioria das respostas foi o **fórum**: 64 alunos afirmaram achar que o professor tutor percebe sua presença especificamente por suas postagens nos fóruns, por sua participação no fórum, pela quantidade de interações que realiza no fórum, para citar algumas respostas. Outra ferramenta citada foi o **chat**, porém em uma frequência bem menor (7 alunos).

Um total de dez alunos relacionou a aferição da presença com a qualidade das interações e o sucesso no resultado do esforço de aprendizagem, percebidos pelo professor tutor.

Nove alunos afirmaram que o professor tutor observa as **interações** entre os alunos, e dos alunos com o próprio professor. Oito alunos afirmaram pensar que o professor tutor afere sua presença também quando eles levam **dúvidas** do conteúdo que está sendo estudado. Nenhum deles, entretanto, disse ser essa a única forma pela qual o professor tutor afere sua presença: as respostas desse grupo vieram todas acompanhadas da menção de outras formas, como a participação nos fóruns.

Dezesseis alunos acreditam que o professor tutor analisa a quantidade de vezes que eles acessam o AVA para aferir a presença, enquanto seis alunos acham que o professor atesta sua presença pelo tempo que estão *online* no AVA.

Quatro deles pensam que o professor tutor não atesta ou percebe essa presença, alguns em tom de crítica negativa ao trabalho do professor tutor (“*o tutor não está nem aí*”), e um deles acha que “*não tem como saber*”.

Alguns alunos interpretaram que estávamos aferindo individualmente sua situação no curso, ou pedindo uma auto avaliação, como o comentário a seguir nos exemplifica: “(A23) *Em uma análise básica, acredito que meu tutor me considere um discente responsável e espontâneo para a com o curso*”.

A Figura 38 resume o resultado das respostas. O aluno da UAB/DEaD/IFCE, portanto, espera que sua presença seja aferida pelo professor tutor através da observação de suas **participações** no ambiente.

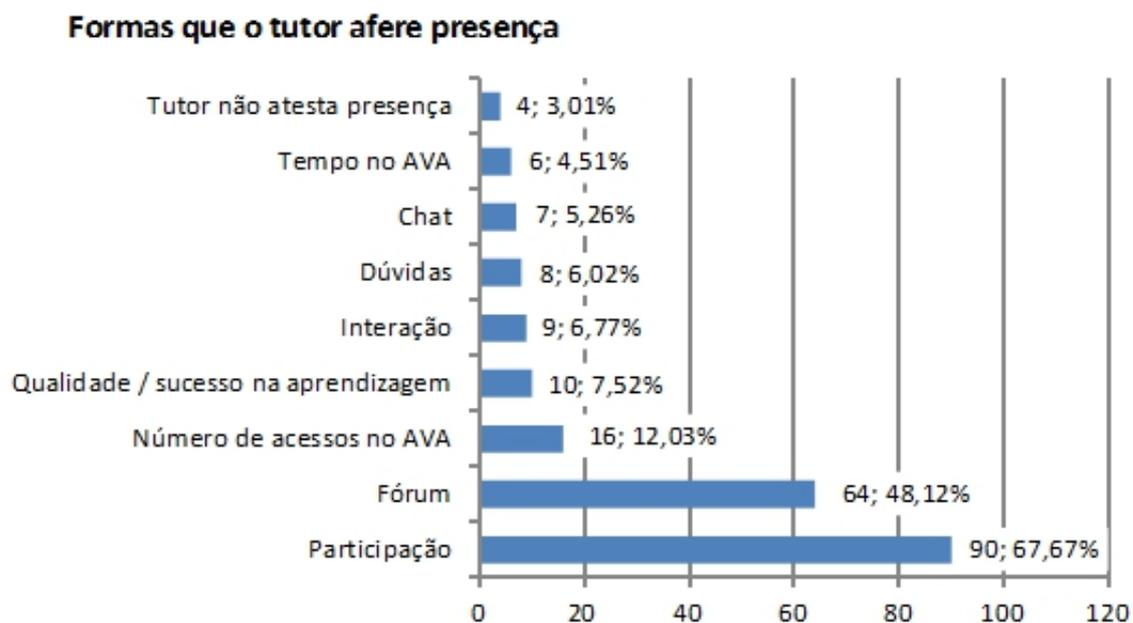


Figura 38 – Formas com que o aluno acredita que o tutor afere a presença - Principais categorias emergidas nas respostas (pergunta 18)

Fonte: elaborado pela autora

Como visto no item anterior, ao responder como é estar presente (pergunta nº 17), boa parte dos alunos relacionou essa ideia à de interação com os colegas. Entretanto, ao informar como acha que essa presença é aferida pelo professor tutor (pergunta nº 18), o conceito de interação ficou em segundo plano, em comparação com o de participação, especialmente nos fóruns.

Percebe-se, portanto, que a noção de presença do aluno não corresponde exatamente à forma de aferição que os alunos entendem ocorrer no curso. São diferenças sutis, mas significativas: participar não é sinônimo de interagir com os colegas, embora essa interação seja uma das formas de participar.

6.2.4.2 Aferição da presença no ponto de vista do aluno: como o aluno percebe a presença dos colegas

Em torno do mesmo objetivo (descrição das formas de aferição da presença do aluno na modalidade semipresencial), foi investigado também a respeito da percepção ou aferição da presença entre os pares na disciplina, ou seja, sobre a percepção da presença dos colegas por parte dos alunos, e como se dá essa percepção. A questão era do tipo

aberta (pergunta nº 22) e indagava também sobre como o aluno tinha essa percepção: “Você percebe quando um colega não está presente na disciplina, ou na atividade? Como?”.

A grande maioria dos respondentes afirmou perceber quando um colega não está presente na disciplina ou na atividade: 123 alunos (92%) responderam “sim”. Cinco alunos responderam que às vezes percebem; e apenas três alunos afirmaram não perceber a ausência dos colegas a distância (Figura 39).

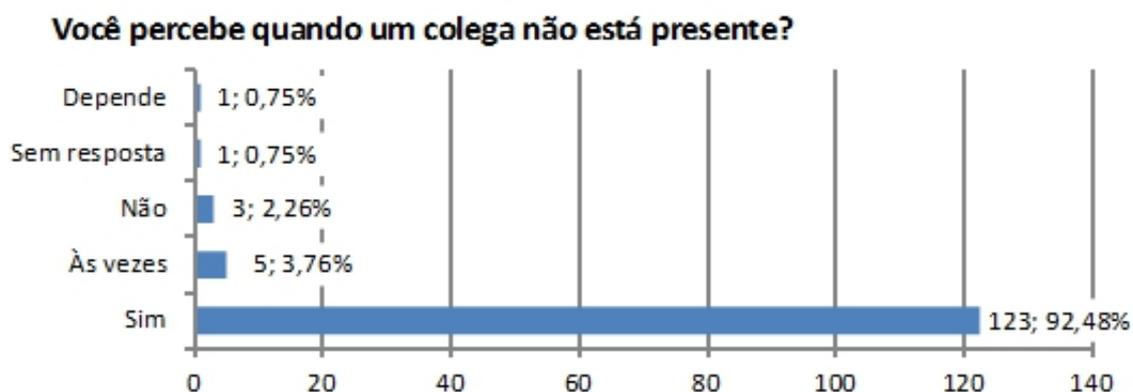


Figura 39 – Percepção do aluno quanto à presença dos colegas (pergunta 22)

Fonte: elaborado pela autora

A pergunta pedia que explicassem como tinham essa percepção. Dentre as várias respostas, a Figura 40 destaca as categorias que mais foram mencionadas.



Figura 40 – Percepção do aluno quanto à presença dos colegas (pergunta 22)

Fonte: elaborado pela autora

Um grande número de respondentes (81 alunos) afirmou perceber quando o colega não está presente na disciplina através de sua não participação nos fóruns⁷, ou mesmo pela natureza e conteúdo das suas postagens. “(A57) *Sim! Pelo fórum, pois da pra saber quando o colega não esta por dentro da aula e posta coisa sem sentido e não posta nada*”. Quatorze alunos afirmaram ter essa percepção a partir da observação nas atividades, ou seja, da não participação dos colegas nas atividades, sem necessariamente ser o fórum.

Dezesseis afirmaram que percebem que algum colega não está presente ao observar os acessos dos mesmos ao AVA. Alguns (5) citaram que observam através do espaço “participantes” (Figura 41), que informa os últimos acessos no curso: “(A111) *Quando um colega não está na disciplina é mais fácil perceber porque no ambiente tem o espaço ‘participantes’. Se um colega não estiver lá então ele não está na disciplina*”. Outros (4) afirmaram atentar para o espaço “usuários online” (Figura 42), que evidencia os colegas que estão logados no Moodle naquele exato momento.

Moodle ► 156820.FUND ECON ► Participantes

FUNDAMENTOS DE ECONOMIA

Participantes Blogs Anotações

Meus cursos Moodle Mostrar usuários inativos por mais de Selecionar período Lista de usuários Menos

Função atual Todos

Todos os participantes: 38

(A inscrição de usuários é cancelada automaticamente se a conta não for usada num período de 120 dias consecutivos)

Nome : Todos ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
Sobrenome : Todos ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

Página: 1 2 (Próximo)

Foto do usuário	Nome / Sobrenome	Cidade/Município	País	Último acesso	Selecionar
	FÁTIMA DE MARIA PESTANA DANTAS	Não informado	Brasil	43 dias 9 horas	<input type="checkbox"/>
	GLAUDIA MOTA PORTELA MAPURUNGA	Fortaleza - CE	Brasil	86 dias 12 horas	<input type="checkbox"/>
	MARIA DIVA NECO	Não informado	Brasil	97 dias 2 horas	<input type="checkbox"/>
	JOSÉ ADAIRTON TEIXEIRA MATIAS	Não informado	Brasil	107 dias 14 horas	<input type="checkbox"/>
	José Aldir Moreira Júnior	Itapipoca	Brasil	114 dias 15 horas	<input type="checkbox"/>
	BEATRIZ BRAGA SIMPLÍCIO	Não informado	Brasil	116 dias 5 horas	<input type="checkbox"/>
	LUIZA SIMONE DE OLIVEIRA DOS REIS	Não informado	Brasil	121 dias 12 horas	<input type="checkbox"/>
	MARIANA MORAIS FROTA GOMES	Não informado	Brasil	126 dias 8 horas	<input type="checkbox"/>

Figura 41 – Moodle - Espaço “Participantes”

Fonte: DEaD/IFCE

⁷ Com uma visita simples nas atividades das disciplinas da UAB/DEaD/IFCE, percebe-se que as duas ferramentas mais exploradas pelos professores formadores no planejamento de suas atividades, independente do curso, são a tarefa e o fórum. Fica aqui o questionamento de se tal resultado não é, na verdade, apenas um reflexo disso.

The screenshot displays the Moodle interface for the course 'Fundamentos da Administração / Itapipoca'. The main content area is titled 'Mural' and contains a welcome message for students. Below the message is a list of activities, with 'Aula 1 - Administração de Empresas e o Ambiente Empresarial' highlighted. A red arrow points to the 'Usuários Online' widget in the right sidebar, which indicates that one user, 'Iraci Schmidt', is currently online.

Figura 42 – Moodle - Espaço “Usuários online”

Fonte: DEaD/IFCE

Treze alunos explicaram que percebem que um colega não está presente quando estes faltam a encontros presenciais, como este menciona: “(A42) *Quando ele não está interagindo nos fórum, a partir dai sentimos sua falta, principalmente quando ele costuma faltar aula presencial, ai o caso é sério!*”.

Um total de 12 alunos mencionou a falta de interação como elemento que demonstrava ausência por parte dos colegas.

Dois alunos afirmaram que a dimensão da turma é o motivo pelo qual percebem: o fato de a turma ser pequena facilita essa percepção. “Sempre percebo, porque a nossa turma é pequena, então é bem fácil sentir a falta dos colegas”. Embora apenas dois alunos tenham mencionado esse motivo, julgou-se importante destacá-lo por ser uma das categorias de base, relacionadas ao quesito diálogo (Figura 6): dimensão do grupo em aprendizado (relação quantitativa aluno/professor). Conforme Moore e Kearsley (2011), a dimensão do grupo influencia no sentido de, quanto menor a turma, maior o diálogo, portanto menor a distância transacional aluno-professor e aluno-aluno⁸.

Um fator ambiental importante que afeta o diálogo é a existência de um grupo de aprendizado e sua dimensão. É provável que haverá mais diálogo entre um instrutor e um determinado aluno do que entre um instrutor e um determinado aluno de um grupo de alunos. (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 241)

⁸ Vide capítulo 2, Tabela 1, que relaciona a distância transacional com o diálogo.

Essa proporção (entre professor tutor e número de alunos) é regulamentada e preestabelecida para os cursos semipresenciais da UAB:

A proporção de tutores para alunos será organizada de acordo com as especificações contidas no Ofício Circular 16/2012 - DED/CAPEs sendo de 1 (um) tutor para cada grupo de 15 (quinze) alunos a partir do segundo ano do curso e para o primeiro ano será de 1 (um) tutor para cada grupo de 25 (vinte e cinco) alunos, respeitando assim o Ofício Circular 20/2011 - DED/CAPEs de 15/12/2011. (TELES; ALCÂNTARA; SILVA, 2012, p. 38)

Quatro alunos afirmaram que percebem que algum colega não está presente quando o professor tutor chama atenção para isso: “*Sim, pois quando isso acontece o professor a distancia chama atenção nos foruns e presencialmente*”.

Dentre as respostas, destaque-se também três alunos que não só afirmaram perceber quando o colega não está presente, como tomam a atitude de “resgatar” esse colega, ou buscam contato com o mesmo a fim de reverter a situação:

(A14) Lógico que observamos, pois quando isso acontece, nós procuramos logo entrar em contato com este colega pra ver o que está acontecendo que ele não está interagindo conosco. É só ver os foruns e outras ferramentas do ambiente.

(A99) O fórum é quem mais acusa quando temos colegas desmotivados em alguma disciplina com a falta de postagem de alguém, e pode ter certeza que as dificuldades são tantas que todos já pensaram em desistir e precisamos de um combustível com injeção de ânimo e é nessa hora que a turma unida se faz necessário.

Mais uma vez, percebemos aqui a **presença social** no processo de aprendizagem: a pertença ao grupo como um elemento-chave para a aprendizagem e para a construção colaborativa do conhecimento.

6.2.4.3 Aferição da presença do aluno, sob o ponto de vista do professor

Uma vez que o professor tutor é responsável pela aferição formal da presença, esse elemento foi discutido em entrevista, com a entrevistada. A mesma foi questionada sobre a forma como é aferida a presença no encontro presencial e no ambiente virtual de aprendizagem.

Ao tratar da presença no encontro presencial, a professora respondeu que a aferição da presença é através da **lista de frequência**. Na resposta, percebe-se insegurança da professora quanto à pergunta, provavelmente por achar óbvio demais: “*Não sei se é bem isso que você tá perguntando*”.

Ela finaliza a explicação com uma frase que abre para algumas reflexões. “*Aqueles que participam, assinam*”. Percebe-se a relação estabelecida pela professora de presença

com participação, ou o ato de participar, coincidindo com a impressão dos alunos, descrita na pergunta anterior.

Ao tratar do mesmo conceito no contexto do ambiente virtual de aprendizagem, a professora afirma que “*observa através mesmo do ambiente, se ele tá participando ou não*”. Novamente, o conceito de presença está vinculado à ideia de participação, porém dessa vez com um discurso preocupado / proativo em relação a essa participação.

A gente tem que fazer o acompanhamento através dos fóruns, se ele tá participando. (...) Tem aluno que começa a participar a partir do final de semana, quando o prazo já tá finalizando! Aí você vai mandando mensagem, pedindo que ele participe, que ele poste logo as atividades, porque o quanto antes ele postar, mais tempo temos pra corrigir, pra dar o retorno, se for necessária uma nova postagem, ele vai ter maior tempo disponível...

Em paralelo a essa preocupação, surge uma afirmação na qual, a meu ver, a professora se contradiz em sua explicação sobre a presença: “*O Moodle permite que você veja os acessos de todas as pessoas que fazem parte do AVA. Você consegue ver o acesso de todo mundo. Você vê se o aluno tá presente ou não*”. Nessa fala, sua ideia de presença se assemelha à da aferição do encontro presencial: resume a ideia de presença ao acesso ao ambiente. Essa contradição lembra o alerta de Romanelli (1998, p. 129) sobre o fato de a entrevista ser um processo, e não “concepção estanque e definitiva. (...) O sujeito que fala tende a emitir, ao longo da entrevista, opiniões diversas e contraditórias sobre um mesmo tema”.

Espontaneamente, a professora comparou a natureza das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem e seu potencial para revelar a presença do aluno a distância, afirmando que o fórum permite uma participação maior por parte do aluno do que a tarefa, que, segundo ela, é uma atuação única e individual. A esta altura, a professora já trata dos conceitos de presença e participação sem mais diferenciá-los.

Outra categoria / conceito emergida a partir da entrevista foi o de **autoria**, quando a professora lembrou a prática dos alunos de copiar e colar informações e vincula a autoria das informações postadas ao conceito de presença.

Outro problema sério que eu vejo nessa questão é o CTRL-C, CTRL-V. Do copiar e colar. Que acontece demais no fórum. E de certa forma o tutor tem que ter um certo feeling pra perceber que aquilo ali não é, vamos dizer assim, não é obra do aluno. Porque tem aluno que é muito sabido. Tem aluno que pega uma coisinha dum lugar, outra coisinha de outro lugar, e até mesmo pra gente identificar que é um plágio é complicado. (...) E eu já como acompanhadora do ambiente virtual, eu já percebi que muitos tutores ou não leem, ou desconhecem essa tática que os alunos usam.

Nesse contexto, quando questionada de forma direta, a professora coloca que, em sua opinião, esse aluno que copia e cola não está presente. Ao final da fala, vincula o conceito de presença (presencialidade) ao de participar e aprender.

Eu, como tutora, percebo quando a fala é do aluno. Quando é ele que tá colocando alguma coisa e quando não é. Por exemplo, quando você pede para o aluno falar sobre, citando Bases, sobre a Nova Cozinha. Então o correto seria ele ler sobre a Nova Cozinha e colocar a opinião dele sobre a história da Nova Cozinha. Que é que eles fazem, eles vão num site de busca, pesquisam lá, encontram e postam. Isso não é estar presente. Qual é a contribuição que você tá dando ali? Tá se apropriando de algo que não é seu. Então o que é que falta nos alunos? É a capacidade de ler e de tirar suas próprias conclusões em cima daquilo que ele leu. Ai isso sim eu acredito que seja presencialidade. Você tá realmente participando, tá realmente agregando algum valor, e também tá aprendendo.

Destaque-se, nas falas da entrevistada, a discrepância nas formas de aferir a presença no encontro presencial e no ambiente virtual de aprendizagem: no primeiro, a presença física é suficiente para o acesso à lista de frequência; no segundo, essa presença é aferida através da observação atenta do tutor quanto à participação do aluno no ambiente, considerando ainda as variáveis de autoria e identidade.

Sob o ponto de vista da professora, entende-se que a noção de presença está diretamente relacionada à ideia de participação: quanto mais o aluno atua no ambiente virtual, mais ele está presente.

Portanto, quanto à aferição da presença do aluno no contexto UAB/DEaD/IFCE, conclui-se que o aluno espera que sua presença seja aferida pelo professor tutor através da observação de suas participações no ambiente. Os alunos UAB/DEaD/IFCE, em sua grande maioria, observam a participação dos colegas e percebem a presença ou a ausência dos colegas principalmente ao observar a participação dos mesmos nos fóruns.

Se partirmos das colocações da professora entrevistada, essa aferição também está diretamente relacionada ao conceito de **participação**. O professor UAB/DEaD/IFCE registra a presença do aluno, no encontro presencial, através da lista de frequência, considerando presentes aqueles que estão participando do encontro. No contexto do ambiente virtual de aprendizagem, a professora observa a participação no *Moodle*, e essa participação é diretamente proporcional à intensidade da presença do aluno.

6.2.4.4 Aferição da presença do professor tutor, sob o ponto de vista do aluno

Como o aluno percebe a presença do professor tutor no ambiente virtual de aprendizagem? Para reunir dados acerca da presença do professor tutor, no tocante à interação aluno-professor, foram realizadas basicamente duas perguntas aos alunos: “Como você percebe a presença de seu professor tutor? De que forma isto é importante para a sua aprendizagem e a dos seus colegas? Justifique.”, que era a pergunta de número 20; e “Você tem acesso fácil ao seu professor tutor?”, pergunta de número 21. As perguntas eram do tipo aberta. Os resultados estão na análise a seguir.

6.2.4.4.1. Sobre a percepção da presença do professor tutor, no ponto de vista dos alunos

A partir da pergunta de número 20, surgiram diversas categorias empíricas de observação. Optou-se por destacar dezesseis delas na Figura 43, considerando o número de ocorrências. Trinta e um alunos mencionaram perceber a presença do professor tutor quando buscavam **sanar suas dúvidas**, e essa foi a categoria que mais se repetiu nas respostas.

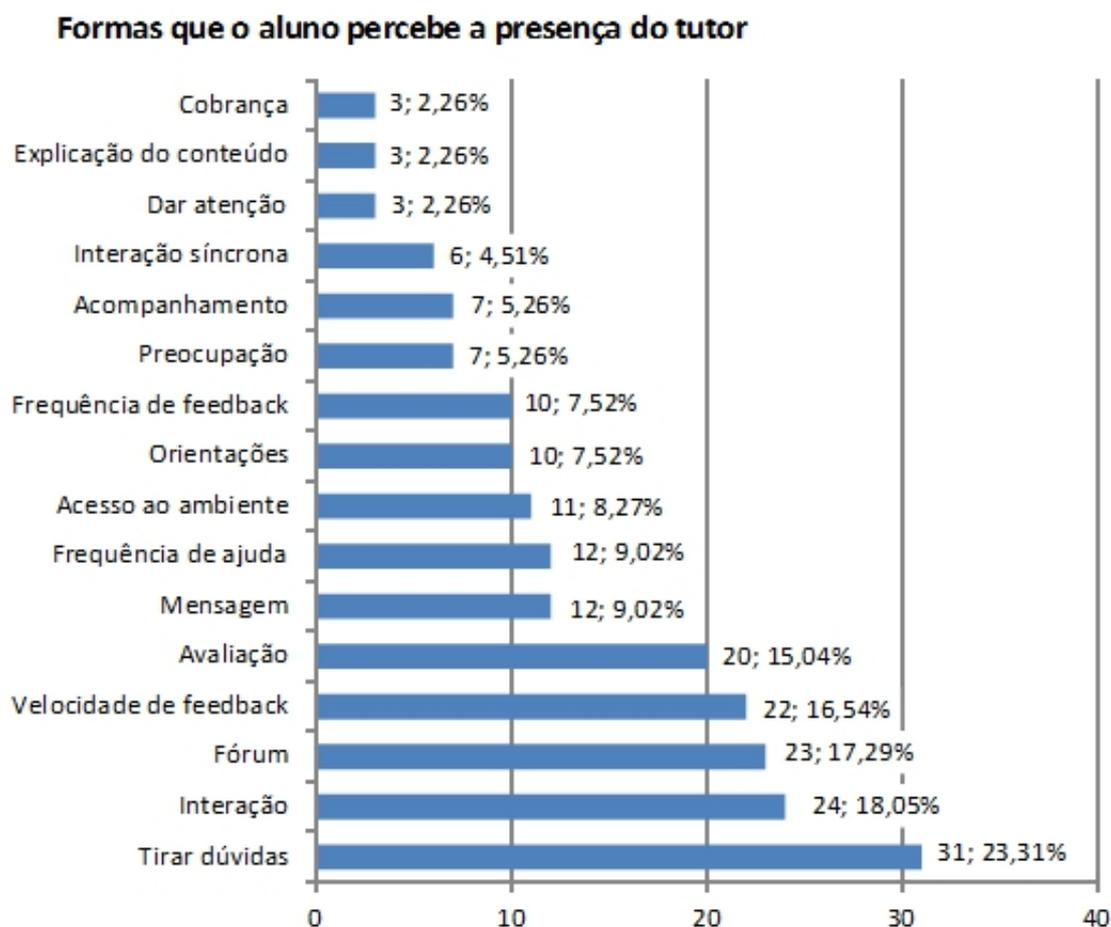


Figura 43 – Formas com que o aluno percebe a presença do tutor (pergunta 20)

Fonte: elaborado pela autora

Doze alunos afirmaram perceber essa presença pela frequência com que o professor tutor os **ajuda** nas atividades, independente de serem dúvidas, como se pode verificar na resposta a seguir: “(A1) *Quando ele me acompanha a cada tarefa, postagem, wiki, chat’s. Quando nota meus erros e me ajuda a acertar.*”

Vinte e quatro alunos mencionaram perceber essa presença quando, de alguma forma, o professor tutor **interage**. Alguns (seis alunos) interpretaram essa presença como uma interação necessariamente **síncrona**, ou seja, com o professor tutor estando *online* no mesmo tempo em que ele (aluno) está.

Um total de 23 alunos afirmou reconhecer a presença do professor tutor pelo **fórum** (mensagens no fórum, comentários das postagens no fórum, participação no fórum, para citar algumas respostas).

Vinte e dois alunos mencionaram em seus relatos que percebem que um professor tutor está presente na disciplina pela **velocidade** com que o mesmo envia um *feedback*, ou o retorno ao aluno, seja sobre uma dúvida, ou um *feedback* avaliativo, ou mesmo um simples comentário. As duas respostas abaixo, de dois alunos distintos, servem como exemplo:

(A21) Quando o mesmo avalia as atividades e os fóruns frequentemente, se o mesmo demorar para avaliar um fórum por exemplo não vamos saber se correspondemos as expectativas proposta na atividade, e continuaremos na dúvida sem saber se estamos errados, dessa forma não obtendo uma aprendizagem satisfatória.

(A39) Quando as correções das tarefas/fóruns são feitas logo, significa dizer que este tutor é presente.

A **frequência** de *feedbacks* foi uma forma de perceber a presença citada por dez alunos: para estes, eles percebem que o professor tutor está presente quando o mesmo sempre dá retornos sobre sua participação.

Vinte respondentes alegaram perceber a presença do professor tutor através da **avaliação** (a forma de avaliar ou o tempo que usa para avaliar), como podemos perceber na transcrição a seguir:

(A49) A presença do professor tutor é vista na forma de como ele avalia o aluno, uma vez que, se torna importante a rapidez na correção das atividades e fóruns de discussões e os comentários dos professores para com os acertos e principalmente aos erros do educando.

Doze alunos verificam a presença do professor tutor através de **mensagens** que o mesmo envia, seja de forma pessoal, seja para toda a turma. Onze alunos observam o **acesso** do professor tutor ao ambiente e assim percebem sua presença:

(A1) Percebo através das mensagens. **O ambiente mostra quem está on-line. A presença dele em nosso ambiente é fundamental!** Eu, particularmente, gosto muito quando o tutor interage, quando está realmente preocupados se estamos compreendendo o assunto. Na verdade, o tutor, embora apenas seja o mediador, tem papel muito importante no ensino à distância. **Não é só o aluno que deve ter tempo disponível para o ambiente, o tutor também.** De preferência, que corrijam as tarefas em tempo ágil para que identifiquemos nossos erros e possamos concertá-los. (grifo da autora)

Dentre os respondentes, sete alunos mencionaram observar a **preocupação** do professor tutor com a turma, no sentido de se importar ou de ter interesse no aprendizado, ou com os alunos em si. O mesmo número de alunos (sete) entende a presença do professor tutor como acompanhamento, como se pode observar na seguinte resposta:

(A42) Quando ele está *online*, desperta segurança para nos pois sabemos que esta ocorrendo um **acompanhamento** pelo tutor, quando se **preocupa** em despertar o aluno para enviar as atividade em dia e puxa a orelha para estar presente nos fórum, isso é muito importante para a aprendizagem da turma. Pois só há aprendizagem se houver troca de conhecimento, principalmente na área da matemática. (grifo da autora)

Foram citadas ainda a capacidade do professor tutor de dar atenção (três alunos) e de realizar cobranças (outros três alunos), como formas de perceber essa presença. Por fim, outros três alunos ainda citaram que percebem a presença do professor tutor na explicação do conteúdo, quando o mesmo domina o assunto da disciplina que leciona.

Conclui-se portanto que o aluno no contexto UAB/DEaD/IFCE atesta a presença do professor tutor principalmente quando é bem sucedido em sanar suas dúvidas no percurso da aprendizagem (resposta semelhante à que foi dada para a interação aluno-aluno). A intensidade ou frequência da interação com o professor tutor é também uma forma de aferição para esse aluno, bem como perceber o professor tutor atuando nos fóruns, para destacar as principais formas que surgiram nas respostas.

6.2.4.4.2. Sobre a facilidade de acesso ao professor tutor

A pergunta de número 21 indagava sobre o acesso que os alunos têm ao professor tutor, sem discriminar se seria o professor tutor a distância ou o professor tutor presencial: “Você tem acesso fácil ao seu professor tutor?”. A questão era do tipo aberta, e deixava livre para o respondente comentar, embora não obrigasse ao comentário. Alguns simplesmente responderam sim ou não; outros desenvolveram uma argumentação, justificando sua resposta.

Como mostra a Figura 44, 52 alunos responderam “sim”, enquanto 17 responderam “não”; 48 responderam “depende do tutor” e outros 16 não responderam.

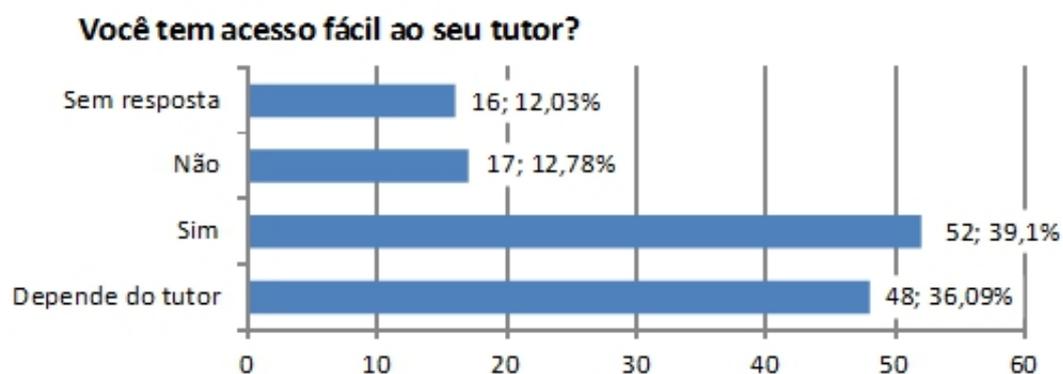


Figura 44 – Acesso ao tutor (pergunta 21)

Fonte: elaborado pela autora

Nos comentários, os alunos justificavam livremente sua resposta. Identificamos que

algumas categorias se repetiam nas respostas.

Um total de dezessete alunos relacionou a facilidade ou dificuldade de acesso ao professor tutor com a **constância do mesmo no AVA**, como afirma este aluno: “(A3) *Sim, [temos fácil acesso] com alguns tutores, pois outros são muito ausentes do ambiente virtual e demoram muito para responder os recados que passamos*”.

Onze respondentes colocaram que não tinham fácil acesso ao professor tutor por conta da **demora na resposta** ou *feedback* das mensagens, dúvidas e tarefas postadas pelos alunos, como o aluno a seguir lamenta:

(A17) Só através de mensagens e *e-mail*. É um pouco difícil a comunicação com os tutores porque quando queremos tirar dúvidas alguns só respondem muito depois, pq só acessam geralmente a noite e tem alguns que não acessa o ambiente diariamente.

Em se tratando de ferramentas que viabilizam esse acesso, doze alunos mencionaram o ***e-mail*** ao tratar da questão da dificuldade no acesso ao professor tutor. Alguns colocaram que não tinham fácil acesso justamente porque se comunicavam “só por *e-mail*”; por outro lado, outros disseram que tinham um bom acesso ao professor tutor, pois este respondia seus *e-mails*.

Nove alunos relacionaram o acesso ao professor tutor com a possibilidade de contatá-lo via **telefone**. Esta aluna, por exemplo, ao justificar que tem fácil acesso ao professor tutor, escreveu: “(A120) *Tenho sim temos sempre um horário marcado no ambiente , tenho seus telefones ...nos sentimos a vontade com eles ...*”

Interessante contrapor aqui a resposta da professora formadora entrevistada que se relaciona com essas respostas dos alunos. Ao ser questionada sobre os meios de comunicação utilizados para dialogar com a turma, a professora afirmou que se comunicou unicamente via ambiente virtual de aprendizagem, revelando até um esforço para “gravitar” em torno deste, sem utilizar os ***e-mails***, a fim de concentrar as interações todas no espaço legítimo de aprendizagem do curso e deixar os registros dessas interações. A professora ainda rechaçou o uso do **telefone** por ser uma forma de comunicação muito “pessoal”.

Oito alunos relacionaram a facilidade ou dificuldade de acesso ao professor tutor com a facilidade ou dificuldade de tirar/sanar suas dúvidas com eles, comentários próximos a esse raciocínio: “(A63) *Muitos tutores são omissos, pois quando recorremos a eles para elucidarmos alguma dúvida, alguns simplesmente não dão um feed back. Mas em toda regra há exceções e já encontrei sim tutores que fazem jus ao cargo que exercem*”.

Um grupo de sete alunos vinculou facilidade ou dificuldade de acesso ao professor tutor ao tempo em que este permanece *online* no AVA, ou seja, considerando a interação síncrona como facilidade de acesso ao professor tutor, como disse esse aluno: “(A82) *Sim, a qualquer hora que eu preciso ele está online a minha disposição*”.

Um total de seis respondentes mencionou, nesse mesmo raciocínio, o recurso das **mensagens** do AVA: o fácil acesso deles aos professores tutores era possível ou era dificultado ao passo que o mesmo respondia (ou não) suas mensagens.

Seis alunos estabeleceram uma **comparação** entre o professor tutor presencial e o professor tutor a distância. Em unanimidade dessas respostas, os alunos afirmaram ter fácil acesso ao tutor presencial; já o professor tutor a distância, informaram que depende do professor tutor.

(A18) O presencial é muito acessível e bastante prestativo, já os “à distância”, é que variam de pessoa para pessoa, tem uns que é mesmo que está presencial já outros, mesmo que fossem presenciais, eram como se estivessem à distância.

Outros seis alunos afirmaram que tem fácil acesso ao professor tutor porque “**se sentem à vontade**” com o mesmo, como escreveu esta aluna: “(A79) *Pelo o ambiente conseguimos tirar nossas dúvidas, nem sempre com a rapidez que precisamos, mais pra isso é que tem os fórum tira dúvidas, e me sinto sim a vontade sempre que precisei fui atendida*”.

Cinco alunos utilizaram o termo “**estar presente**” para confirmar que tinham fácil acesso ao professor tutor. Por exemplo, um aluno respondeu “(A8) *Depende do tutor, alguns são mais presentes, outros, nem tanto*”. Em outras palavras, o aluno relacionou “ter fácil acesso ao professor tutor” ao grau de presença desses professores tutores no ambiente.

Em seu comentário, um aluno, além de lamentar a demora ocorrida para os professores tutores darem *feedbacks*, negou que ter fácil acesso a esse professor tutor signifique ter resposta ágil. Destaque-se em sua resposta um comentário sobre a linguagem como fator que pode contribuir para aproximar na interação aluno-professor:

(A10) Acesso fácil sim, mas não tenho resposta ágil. Muitas vezes temos que esperar três ou quatro dias para poder sermos respondidos, prejudicando nosso tempo e andamento na disciplina. **Os tutores deveriam usar uma linguagem mais coloquial já que a explicação não pode ser via presencial.** (grifo da autora)

A linguagem, como visto, é um dos componentes do aspecto do diálogo, na Teoria da Distância Transacional. O aluno, além de comentar sobre a velocidade do *feedback*, menciona a linguagem como fator de diminuição da distância transacional (Figura 45).

Entre os comentários desenvolvidos sobre a questão do acesso ao professor tutor, portanto, temos a **presença constante do tutor a distância no Moodle** como principal elemento relacionado ao fácil acesso do aluno a esse professor tutor.

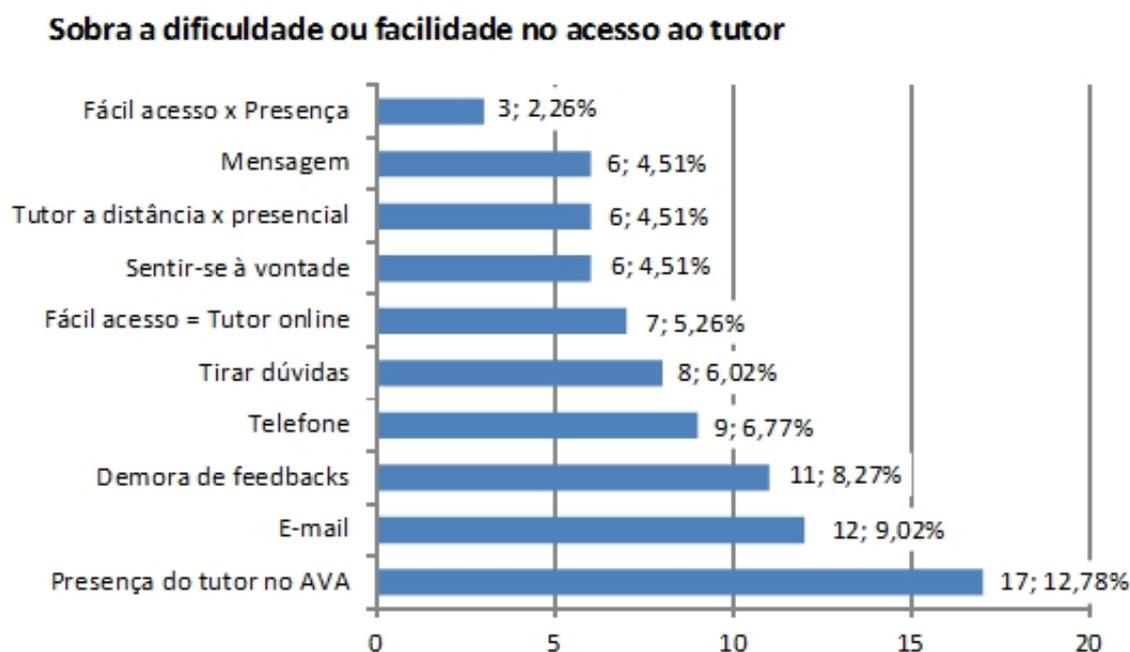


Figura 45 – Acesso ao tutor - Principais categorias emergidas nas respostas (pergunta 21)

Fonte: elaborado pela autora

6.2.5 Considerações sobre o elemento autonomia do aluno UAB/DEaD/IFCE

Conforme Moore e Kearsley (2011, p. 241), a capacidade do aluno de auto avaliar seu progresso e de encontrar recursos para estudo em seu próprio ambiente são partes constituintes da autonomia do mesmo, que é uma das categorias da Teoria da Distância Transacional e, também, a ser observada nesta pesquisa.

A pergunta de número 14 indagava ao aluno sobre as situações em que o mesmo julga que seu aprendizado rende mais; era do tipo múltipla escolha e permitia que o aluno marcasse mais de uma opção. Permitia também que colocasse alguma resposta que não estivesse contemplada nas opções preestabelecidas, no campo “Outro”.

Em primeira análise, percebe-se um paradoxo: a maioria dos alunos da modalidade semipresencial afirma que seu aprendizado rende mais nos encontros presenciais. Um total de 100 alunos, que corresponde a 75% dos respondentes, julga que uma das formas em que seu aprendizado rende mais é em sala de aula, nos encontros presenciais, com a explicação do professor; 43 alunos (32% dos alunos) afirmaram que percebem maior rendimento nas atividades em grupo, presencialmente.

Vinte e sete respondentes (20% dos alunos) selecionou a opção “estudar sozinho”, o que poderia ser em casa, ou em uma biblioteca, enquanto apenas 15 (ou 11%) optou pelo item “em atividades em grupo, a distância, interagindo com os colegas” (Figura 46).

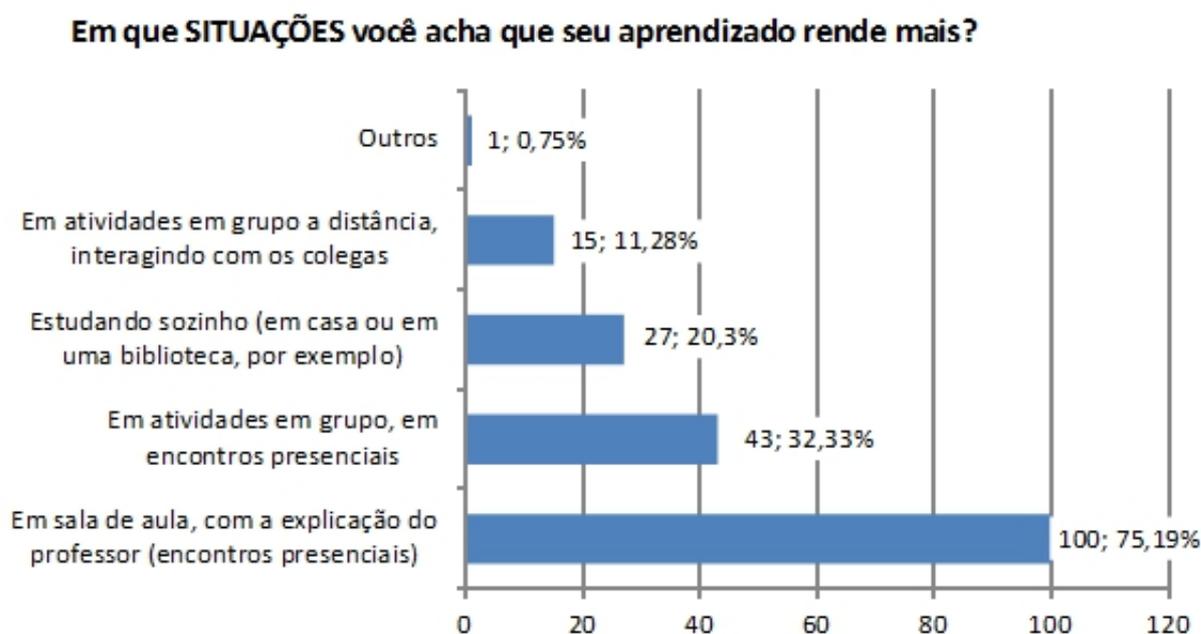


Figura 46 – Situações em que o aluno julga que seu aprendizado rende mais (pergunta 14)

Fonte: elaborado pela autora

Em nosso ponto de vista, tal resultado é paradoxal por revelar que a inclinação para a presença física na aprendizagem e os paradigmas do ensino presencial ainda são muito fortes no contexto UAB/DEaD/IFCE. Embora o aluno que escolhe estudar a distância muitas vezes precise da autonomia e da flexibilidade de tempo e espaço, o mesmo sinaliza em suas colocações que a presença física em seu processo de aprendizagem lhe traz melhores resultados.

Na questão seguinte, o respondente deveria se posicionar sobre esse rendimento na aprendizagem e sua relação com as ferramentas existentes no *Moodle*. Logo ao ingressar no curso, o aluno já tem contato com cada uma dessas ferramentas. Na intenção de viabilizar a interação aluno/interface, todo curso ou capacitação ofertados no âmbito da DEaD/IFCE se inicia com uma disciplina de ambientação, introdução ou acolhimento em EaD, em que são explorados, entre outros assuntos, os principais recursos e ferramentas utilizados na EaD e as ferramentas de organização, gestão, informação e comunicação. A disciplina é estrategicamente ofertada no primeiro semestre, com prioridade sobre todas as outras disciplinas, e sem ser concomitante a nenhuma outra, sendo uma espécie de iniciação do aluno no ambiente que vai ser sua sala de aula virtual durante todo o curso.

Como exemplo figurativo, a Figura 47 apresenta um trecho da *webaula* da disciplina de Educação a Distância, ofertada na Licenciatura em Matemática. Perceba-se que o aluno faz uma leitura sobre uma classificação dos recursos e ferramentas que a ele serão disponibilizadas ao longo do curso.



Figura 47 – Webaula da disciplina de Educação a Distância, no curso de Licenciatura em Matemática

Fonte: DEaD/IFCE.

Então, ainda na análise das mesmas categorias (rendimento, autonomia do aluno, capacidade de auto-avaliar o próprio progresso), foi perguntado (pergunta 15) aos alunos em que tipo de ferramenta das atividades a distância o mesmo acha que rende mais na aprendizagem (Figura 48). A pergunta era do tipo múltipla escolha, onde o aluno só poderia escolher uma opção. Permitia também a opção de alguma resposta que não estivesse contemplada nos itens preestabelecidos, clicando no campo “Outros” e especificando a ferramenta por escrito.

As duas ferramentas mais selecionadas foram a tarefa e o fórum, opção feita por 56% e 30% dos alunos, respectivamente. Em seguida, ficaram o *quiz* e o bate-papo (6% e 5%, respectivamente). Por fim, a opção outros (2%, ou 2 alunos) e *wiki* (1%, ou 1 aluno).

A pergunta de número 16 era do tipo aberta, e solicitava que os alunos comentassem suas respostas. A análise se iniciará com a ferramenta tarefa, que foi opção da maioria.

Dentre os 75 alunos que afirmaram ser a tarefa a ferramenta que, em sua auto-avaliação, promovia maior rendimento em sua aprendizagem, surgiram diversas justificativas. A principal delas foi que a ferramenta lhes possibilitava esse maior rendimento por lhes gerar uma necessidade maior de pesquisar e/ou de estudar sobre o conteúdo abordado na atividade. Ao todo, 25 alunos (33% dos que optaram pela tarefa) mencionaram essa necessidade em suas respostas⁹ (Figura 49).

⁹ Cada um dos 75 alunos que optaram pela tarefa poderia apresentar mais de uma justificativa. As porcentagens apresentadas nesta figura foram calculadas sobre o total de 75 alunos e não sobre o total de respostas.

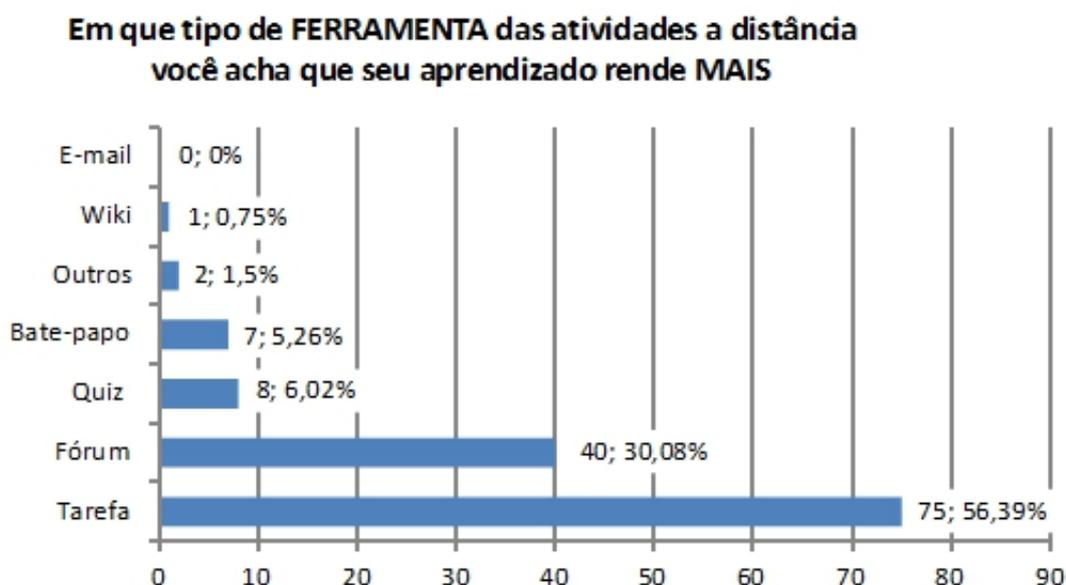


Figura 48 – Ferramentas das atividades a distância com que o aluno julga que seu aprendizado rende mais (pergunta 15)

Fonte: elaborado pela autora



Figura 49 – Ferramentas das atividades a distância com que o aluno julga que seu aprendizado rende mais - Ferramenta tarefa (pergunta 16)

Fonte: elaborado pela autora

Dezessete alunos (23% dos que optaram pela tarefa) afirmaram ter maior rendimento pelo fato de a tarefa os levar a praticar ou exercitar o que aprenderam em sala de aula, como este aluno colocou: “(A33) *Porque a matemática só se aprende exercitando. Não gosto dos fóruns no curso de matemática ele não funciona!*”.

As outras justificativas, que vieram em número bem menor, eram: o *feedback* avaliativo enviado pelo professor, possibilitado pela ferramenta (5); a possibilidade de sanar dúvidas para realizar a atividade (4); as interações aluno-aluno (4) e aluno-professor

(3), viabilizadas pela mesma, bem como a possibilidade de estudar em grupo e resolvê-la com o apoio e a companhia dos colegas (3); a assincronia do tipo de atividade, que permite a pesquisa no momento da resolução da tarefa, e também o posterior retorno às respostas (3); a semelhança do teor da atividade e de seu conteúdo com a avaliação presencial (2); a impossibilidade (ou pelo menos maior dificuldade) de plágio (2); e, por fim, a capacidade que o tipo de atividade proporciona de melhor fixar o conteúdo (2).

A segunda ferramenta mais selecionada foi o fórum (40 alunos). A principal justificativa para preferência por essa ferramenta com fins do rendimento da aprendizagem foi que a mesma promove a interação aluno-aluno: 21 alunos (52,5% dos que optaram pelo fórum) afirmaram julgar que, como o fórum permite essa interação entre os colegas, sua aprendizagem por essa forma rende mais¹⁰ (Figura 50).



Figura 50 – Ferramentas das atividades a distância com que o aluno julga que seu aprendizado rende mais - Ferramenta fórum (pergunta 16)

Fonte: elaborado pela autora

Quinze alunos (37,5% dos que optaram pelo fórum) afirmaram perceber um maior rendimento na aprendizagem com a ferramenta fórum pelo fato de a mesma viabilizar a discussão do conteúdo e a troca de ideias a respeito dos temas em avaliação. O comentário a seguir da aluna exemplifica essas duas principais justificativas:

(A127) Porque o fórum dá a oportunidade de dividir o conhecimento apesar de gostar de estudar sozinha, as vezes ainda me surpreendo com o que meus colegas postam e quando estou bem informada sobre o assunto posso contribuir melhor dentro do assunto. Isso facilita no estudo individual quando a leitura dos fóruns é disponibilizada para consulta posterior.

¹⁰ Cada um dos 40 alunos que optaram pelo fórum poderia apresentar mais de uma justificativa. Daí, a soma das porcentagens ser maior que 100%, dado que as mesmas foram calculadas sobre o total de 40 alunos e não sobre o total de respostas.

Nove alunos (22,5% dos que optaram pelo fórum) mencionaram que a interação com o professor, no fórum, contribuía para um melhor rendimento em sua aprendizagem; enquanto oito alunos (20% dos que optaram pelo fórum) afirmou que a ferramenta lhes possibilitava esse maior rendimento por lhes gerar uma necessidade maior de pesquisar e/ou de estudar sobre o conteúdo abordado na atividade. Por fim, dois alunos mencionaram a assincronia como um fator que contribuía para um melhor rendimento, no sentido de poderem escolher o horário para se dedicar à atividade e retomá-la várias vezes durante a aula.

Quanto às análises das demais opções de ferramentas, por terem uma representatividade bem menor no total de respondentes (menos que 15%), optamos por não representar graficamente. Dentre os que escolheram *chat* como opção, a principal justificativa para preferência foi a facilitação / viabilização de interação aluno-professor. Importante também ressaltar que os que escolheram o *quiz* argumentaram que a ferramenta/tipo de atividade exige deles um estudo prévio, o que contribui mais para a aprendizagem.

Sendo assim, na opinião do aluno, a tarefa é a estratégia utilizada na UAB/DEaD/IFCE que traz melhores resultados na aprendizagem, principalmente por ser um tipo de atividade que é mais difícil de realizar sem um estudo mais apurado e detalhado do conteúdo. Em segundo lugar, foi citado o fórum, dessa vez por viabilizar a interação aluno-aluno.

Ao mesmo tempo, uma colocação deve ser reforçada aqui. Conforme já colocado, com uma visita simples nas atividades das disciplinas da UAB/DEaD/IFCE, percebe-se que as duas ferramentas mais exploradas pelos professores formadores no planejamento de suas atividades, independente do curso, são a tarefa e o fórum. Fica aqui o questionamento de se tal resultado não é, na verdade, apenas um reflexo disso.

6.2.5.1 Sobre o material didático (interação aluno-conteúdo)

No contexto da modalidade semipresencial, o material didático é um dos principais responsáveis pela interação aluno-conteúdo, uma vez que são diminuídas as oportunidades de interação face a face e de mediação do conteúdo por parte do professor. É, ainda, também responsável pela **autonomia** desse aluno no processo de apropriação desse conteúdo.

Conforme colocado no capítulo 3, Bakhtin afirma que todo livro é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo que, conforme vimos, é um dos elementos que diminuem a distância transacional e que são fundamentais para a presença do aluno, especialmente a presença do tipo cognitiva.

A fim de levantar dados a respeito da interação aluno-conteúdo no contexto UAB/DEaD/IFCE, questionou-se os alunos a respeito do material didático que mais utilizavam em seus estudos (pergunta de número 19). A questão era do tipo múltipla escolha, e o

aluno só podia marcar uma opção. É importante observar que a pergunta não excluía a possibilidade de o aluno utilizar os outros materiais ou outras formas, apenas pedia que indicasse o mais utilizado.

Embora *websites* e artigos científicos disponibilizados na *web* não possam ser classificados exatamente como material didático, optamos por contemplá-los nas opções disponíveis por saber empiricamente que são estratégias utilizadas pelos alunos da UAB/DEaD/IFCE. A Figura 51 resume as respostas.

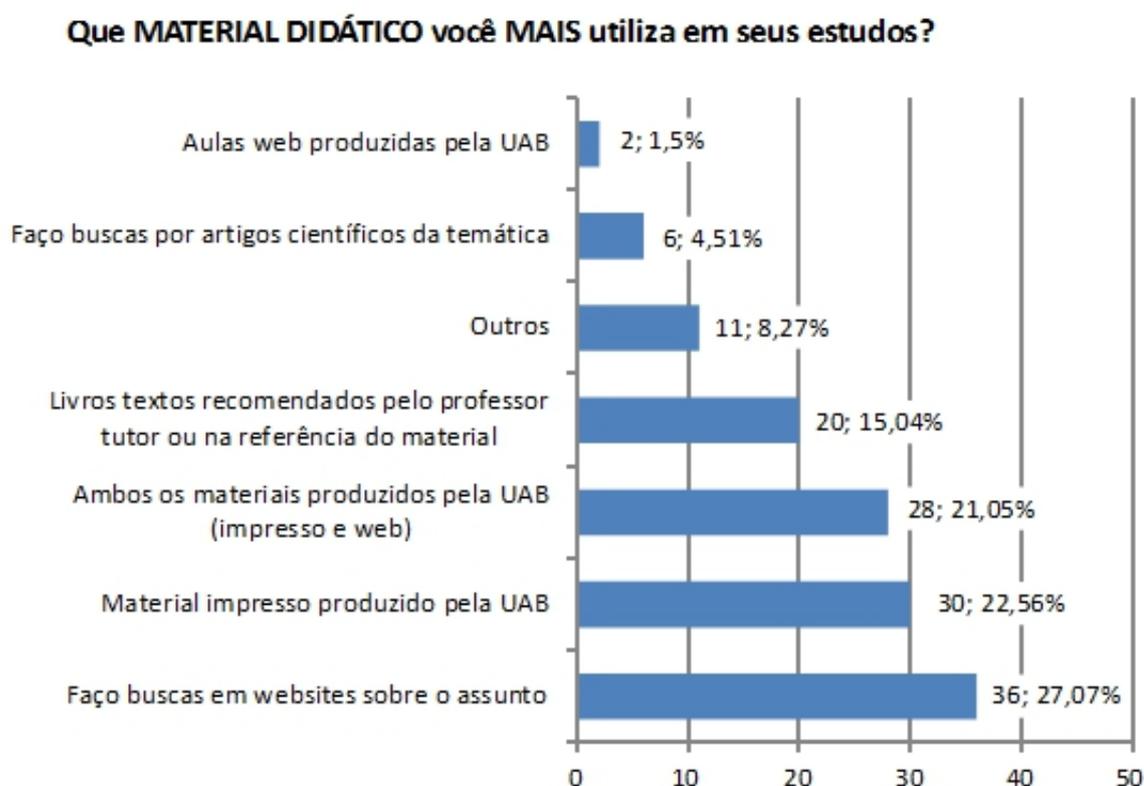


Figura 51 – Materiais didáticos mais utilizados (pergunta 19)

Fonte: elaborado pela autora

O maior número de respostas foi “buscas em *websites* sobre o assunto”, com 27% do total de alunos, correspondendo a 36 alunos. Isso significa uma maioria que não utiliza prioritariamente o material produzido e ofertado pelo próprio curso. Em segundo lugar no resultado, está o material impresso produzido pela UAB/DEaD/IFCE, num total de 30 alunos (23%).

Vinte e oito alunos (ou 21%) utilizam os dois formatos principais produzidos pela UAB (*web* e impresso), enquanto 20 alunos (ou 15%) aderem principalmente aos livros recomendados pelo professor tutor ou nas referências do material.

Dentre os que marcaram a opção “outros”, dois alunos afirmaram utilizar mais os livros da biblioteca do polo ou da biblioteca municipal.

Ao somar a quantidade de alunos que optaram por respostas que não envolvem o material didático entregue pela instituição, alcança-se um total de 55%. Esse índice direciona a necessidade de uma pesquisa mais aprofundada voltada para o material didático em si, a fim de encontrar as razões pelas quais os alunos preferem outras formas, bem como de melhor adequar o material didático aos seus usos, se for o caso. Indica, ainda, a capacidade do aluno de encontrar recursos para estudo em seu próprio ambiente, indo além do material didático fornecido pelo curso.

Destaque-se também a centralidade do material impresso para o aluno UAB/DEaD/IFCE, apesar da quantidade de informações disponíveis na web, inclusive o próprio material didático em formato *online*. Supomos que essa preferência se dá pela autonomia permitida pelo material impresso, no sentido de manuseio e portabilidade, além das dificuldades de acesso a internet que muitos alunos enfrentam, como pontuado no Capítulo 5.

Na pesquisa, foi possível estabelecer tanto categorias a priori, como a posteriori. Ou seja: iniciou-se a pesquisa com categorias prévias de análise, advindas de teorias distintas. As principais delas, conforme já colocado, são os elementos da Distância Transacional (de Michael Moore), os elementos do Triângulo Interativo (proposto por Cesar Coll) e os Tipos de Presença (vários autores).

No curso da pesquisa, naturalmente, surgiram outras categorias, pelos próprios relatos dos sujeitos investigados (categorias a priori).

Diante da profusão de categorias, fez-se necessário organizá-las em uma tabela (Tabela 3), com suas devidas inter-relações.

Tabela 3 – Resumo Esquemático de Categorias

Elementos da distância transacional (Moore)	Tipos de presença	Categorias analisadas e/ou surgidas na pesquisa	
Estrutura sistema / programa curso (Objetivos, estratégias e métodos de aprendizado; Temas do conteúdo; Apresentação de informações; Estudos de caso, ilustrações gráficas; Exercícios, projetos e testes)	Cognitiva	Instituição de Ensino	
		DEaD	
		Cursos Semipresenciais	
		Material didático	
		Ambiente virtual de aprendizagem e ferramentas	
		Metodologias utilizadas	
Triângulo interativo (Coll)			
Interação ou diálogo (Linguagem; Dimensão do grupo em Meio de aprendizado; comunicação)	Interação aluno-professor	Social	Percepção da presença do professor
			Acesso ao professor
			Sentimento de solidão
	Interação aluno-aluno	Social	O que é estar presente
			Frequência de interação
			Ferramentas de interação
	Interação aluno-conteúdo	Cognitiva	Sentimento de solidão
			O que é estar presente
			Material didático mais utilizado
Autonomia (Independência dos alunos; Capacidade de desenvolver um plano de aprendizado pessoal; Capacidade de encontrar recursos para estudo em seu próprio ambiente; Capacidade de auto-avaliar seu progresso)	Social / Cognitiva	Situações em que o aprendizado rende mais	
		Ferramenta com a qual o aprendizado rende mais	

6.3 Sumariando a Análise

A análise dos resultados nos conduz a algumas conclusões a respeito das formas de estar presente e do conceito de presença, no contexto da UAB/DEaD/IFCE. Encontro presencial (presença física) e fórum são as estratégias mais relevantes para viabilizar uma maior interação sob o contexto dos cursos da UAB/DEaD/IFCE, no ponto de vista do aluno. Se: a) quanto menor a distância, maior a sensação de presença; b) o aumento da interação tem relação direta com a diminuição da distância transacional, então as estratégias sinalizadas pelos alunos contribuem para esse aumento da presença.

O aluno relaciona o **conceito** de estar presente principalmente com interação (especialmente a interação aluno-aluno), e o senso de pertença ao grupo (o que relacionamos nessa pesquisa com o conceito de presença social). A noção de participação também se destaca: os alunos, em sua maioria, entendem a ideia de presença para além da presença física, e relacionam estar presente com o ato de realizar as atividades propostas.

O aluno entende que sua presença é **aferida** pelo professor tutor através da observação e avaliação que o professor tutor faz de suas participações no ambiente. Na conceituação de presença, entretanto, essa não foi a principal relação estabelecida pelos alunos. Percebe-se, portanto, que a noção de presença do aluno não corresponde exatamente à forma de aferição que os alunos entendem ocorrer no curso. São diferenças sutis, mas significativas: participar não é sinônimo de interagir com os colegas, embora essa interação com os colegas seja uma das formas de participar.

Com relação à interação aluno-aluno, podemos concluir ainda que os alunos UAB/DEaD/IFCE, em sua grande maioria, observam a participação dos colegas e percebem a presença ou a ausência destes, principalmente ao observar a atuação dos mesmos nos fóruns.

No tocante à interação aluno-professor, o aluno atesta a presença do professor tutor principalmente quando é bem sucedido em sanar suas dúvidas no percurso da aprendizagem. A intensidade ou frequência da interação com o professor tutor é também uma forma de aferição para esse aluno, bem como perceber o professor tutor atuando nos fóruns, para destacar as principais formas que surgiram nas respostas. Entre os comentários desenvolvidos sobre a questão do acesso ao professor tutor, temos a presença constante do tutor a distância no *Moodle* como principal condição relacionada ao fácil acesso do aluno a esse professor tutor.

O sentimento de solidão ou isolamento é realidade experimentada por grande parte dos alunos, pelo menos em algum momento do curso e, para o aprendiz da UAB/DEaD/IFCE, é um sentimento vinculado principalmente à interação aluno-professor.

Os resultados revelaram ainda que a inclinação para a presença física na aprendizagem e os paradigmas do ensino presencial ainda são muito fortes no contexto UAB/DEaD/IFCE. Embora o aluno que escolhe estudar a distância muitas vezes precise da autonomia e da flexibilidade de tempo e espaço, o mesmo sinaliza em suas colocações que a presença física em seu processo de aprendizagem lhe traz melhores resultados.

7 Conclusões e trabalhos futuros

Esta pesquisa buscou, de forma geral, demonstrar as formas de presença do aluno na EaD. Inicialmente, discutiu o conceito de presença e suas interrelações com os conceitos de distância, ausência, interação e interatividade na Educação a Distância.

Em seguida, trouxe reflexões sobre as formas de estar presente nas situações cotidianas, entre elas na aprendizagem a distância, considerando o avanço das tecnologias digitais e da comunicação via *web*, em um mundo preenchido pela informação, pela mobilidade, pela comunicação digital.

A fim de descrever as formas de aferição da presença do aluno e do professor tutor utilizadas na modalidade semipresencial, bem como as formas de presença a partir da perspectiva do aluno, foi submetido um questionário a alunos (no total, 133 responderam) e foi realizada uma entrevista com uma professora formadora, que acumula também experiência como tutora e na coordenação dos cursos.

O aluno entende que sua presença é aferida através da observação e avaliação que o professor tutor faz de suas participações no ambiente. Com relação à interação aluno-aluno, pode-se concluir que os alunos UAB/DEaD/IFCE, em sua grande maioria, observam a participação dos colegas e percebem a presença ou a ausência destes, principalmente ao observar a atuação dos mesmos nos fóruns.

A aferição da presença do professor tutor, por parte do aluno, também estava entre os objetivos dessa pesquisa. Concluiu-se que, no tocante à interação aluno-professor, o aluno atesta a presença do professor tutor principalmente quando é bem sucedido em sanar suas dúvidas no percurso da aprendizagem.

A intensidade ou frequência da interação com o professor tutor é também uma forma de aferição para esse aluno, bem como perceber o professor tutor atuando nos fóruns, para destacar as principais formas que surgiram nas respostas.

O fórum foi bastante citado nos comentários como espaço de perceber ou sentir a presença, de forma geral, tanto do aluno como do professor tutor. O fórum é uma das estratégias mais utilizadas nas aulas da UAB/DEaD/IFCE, e faz parte do cotidiano do aluno em ambos os cursos analisados nesta pesquisa. Descobrir as razões da contribuição do fórum nessa sensação de presença, bem como as características que contribuem para isso, já sugere tema para futuras pesquisas, que seriam igualmente relevantes para a compreensão da presença no contexto UAB/DEaD/IFCE.

Um terceiro objetivo previsto para esta pesquisa era o de demonstrar como ocorre e apresentar as formas de presença do aluno dos cursos de graduação (Tecnologia em Hotelaria

e Licenciatura em Matemática) ofertados pelo IFCE na modalidade semipresencial.

O aluno relaciona o conceito de estar presente principalmente com interação (especialmente a interação aluno-aluno), e o senso de pertença ao grupo (o que relacionamos nessa pesquisa com o conceito de presença social). Há também, em menor frequência, uma relação estabelecida entre o conceito de participação e presença: alguns alunos entendem a ideia de presença para além da presença física, e relacionam estar presente com o ato de realizar as atividades propostas e de participar dessas atividades.

As presenças social e cognitiva, além da presença física, estavam geralmente nas descrições feitas pelos alunos. Os resultados revelaram ainda que a inclinação para a presença física na aprendizagem e os paradigmas do ensino presencial ainda são muito fortes no contexto UAB/DEaD/IFCE. Embora o aluno que escolhe estudar a distância muitas vezes precise da autonomia e da flexibilidade de tempo e espaço, sinaliza em suas colocações que a presença física em seu processo de aprendizagem lhe traz melhores resultados.

Em paralelo a esse fator, e talvez até, em algum nível, justificando essa inclinação do aluno para a presença física, em nossas análises das estruturas do curso, refletimos sobre o paradoxo da obrigatoriedade legal do exame presencial (com presença física), bem como do peso avaliativo que o mesmo recebe, sendo superior aos das atividades a distância.

Entendemos que, legalmente, a estrutura do curso busca conciliar as formas de presença (física e virtual), na direção de viabilizar uma proposta híbrida de educação, unindo pontos fortes de ambas as modalidades, em que a utilização das tecnologias digitais e da informação *online* é equilibrada com a interação face a face. Por outro lado, exclui totalmente a possibilidade de um curso completamente a distância, modalidade que, dependendo do caso, é viável e tem resultados positivos comprovados em países como Inglaterra, Espanha, Austrália e Alemanha.

Se desde sua estrutura legal, os cursos em EaD tem “amarras” como essas, fica mais distante a possibilidade de uma evolução das práticas com tecnologias digitais e o descolamento da ideia tradicional de educação com presença física. Concluimos então que a legislação em EaD ainda tem muito a evoluir no Brasil, e que parte das revelações dessa pesquisa se explicam nessa “gritante contradição”, termo utilizado por Moran (2009).

Após as colocações agora feitas sobre os diálogos e a estrutura do curso, resta-nos ainda considerar o quesito autonomia, para concluir uma análise dos cursos à luz da teoria da Distância Transacional, de Moore, que embasou esta pesquisa. Consideramos que o aluno dos cursos UAB/DEaD/IFCE tem autonomia comprometida, se partirmos da própria legislação do MEC e da UAB para cursos superiores a distância, conforme colocado, bem como as dificuldades de acesso à web, relatadas pelos mesmos, para citar duas razões dessa conclusão.

Considerando então os elementos da teoria da Distância Transacional, em resumo, sobre os cursos analisados, temos que:

1. Interação e diálogos relativamente constantes entre alunos, e em menor nível com professor tutor, com frequência equilibrada;
2. Estrutura de curso que, paradoxalmente, valoriza mais os momentos de presença física (diminuindo a autonomia do aluno) e tem como maioria das atividades o fórum e a tarefa, por razões técnicas e operacionais;
3. Autonomia relativamente comprometida por essa estrutura, e por outras razões econômicas, pedagógicas e até políticas.

As perguntas do questionário precisaram ser gerais, a fim de não se estenderem ou exigirem demasiadamente da atenção dos respondentes. Isso limitou a quantidade de questões, e impediu que fizéssemos perguntas mais direcionadas sobre essas classificações da ISPR (*International Society for Presence Research*).

Nesse momento de conclusão da pesquisa, vislumbramos algumas ideias e demandas para trabalhos futuros relacionados a essa temática:

1. No início da pesquisa, acreditávamos que essas classificações propostas pela ISPR apareceriam espontaneamente nos comentários dos respondentes. Entretanto, os alunos não fizeram menção das formas de presença conforme a ISPR propõe. Conforme já colocado, as formas de presença que se sobressaíram foram as presenças cognitiva e social. Outro levantamento relevante seria, portanto, a das demais sensações de presença dos alunos, a partir dessa classificação da ISPR, de uma forma mais direcionada.
2. A proposta inicial desta pesquisa era traçar um comparativo quantitativo e qualitativo, para o ensino presencial e o a distância, de graus ou níveis de presença. Entretanto, no decorrer do percurso investigativo, percebeu-se que iniciativas no sentido de mensurar ou utilizar métricas nessa mensuração eram passos largos demais para uma dissertação de mestrado, considerando principalmente o tempo para aplicação da pesquisa; trata-se então, de uma proposta futura de pesquisa, partindo inclusive dos resultados dessa investigação.
3. Nesse percurso, outras inquietações acerca da presença surgiram, e podem vir a enriquecer os resultados dessa pesquisa com novas investigações: nos AVAs, qual a importância do controle de frequência? Além dos *Learning Vectors*, há algum outro sistema (no Brasil ou no mundo) que registra falta do aluno? Como se dá a aferição da presença nas outras instituições brasileiras de ensino superior, onde a UAB está presente?

4. Consultar outros sujeitos a respeito dessa temática seria de grande valia para completar os resultados desta pesquisa. O ponto de vista dos professores (conteudistas, formadores e tutores), da equipe pedagógica envolvida, bem como da gestão dos cursos são igualmente relevantes para se compreender a presença no espaço virtual de aprendizagem.

Acreditamos que os resultados dessa investigação, bem como as inquietações surgidas nesse percurso, são contribuições válidas para melhor entender os processos de aprendizagem de forma geral, bem como de escolher estratégias adequadas aos objetivos de aprendizagem do aluno, em propostas híbridas que explorem as potencialidades e os pontos fortes tanto da modalidade presencial quanto a distância, conforme as características do público-alvo e de cada curso.

Referências

ABED. **Censo EAD.BR 2011: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. São Paulo, 2012.

ALBUQUERQUE, A. L. P.; VELHO, L. **Presença em mundos virtuais**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.visgraf.impa.br/Data/RefBib/PS_PDF/tr0204/presenca.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2012.

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Ed.). **Educação a Distância: estado da arte**. São Paulo: Pearson / Prentice Hall, 2008.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2013.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, J. C.; COSTA, N. Momentos interativos de um chat aberto: a composição do gênero. In: ARAÚJO, J. C. (Ed.). **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARAÚJO JR., C. F.; MARQUESI, S. C. Ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Ed.). **Educação a Distância: estado da arte**. São Paulo: Pearson / Prentice Hall, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BENTES, R. F. A avaliação do tutor. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Ed.). **Educação a Distância: estado da arte**. São Paulo: Pearson / Prentice Hall, 2008.

BRASIL; MEC. **Parecer nº CNE/CES 1.302/2001, de 06 de novembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura**. Brasília, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 2 set. 2013.

BRASIL; MEC. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semi-presencial**. Brasília, 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2013.

BRASIL; MEC. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. nº 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: 6 out. 2013.

BRASIL; MEC. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

- BRASIL; MEC. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2009. Disponível em: <redefederal.mec.gov.br>. Acesso em: 6 out. 2013.
- BRASIL; MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, DF, 2010.
- BRASIL; MEC. **Rede e-TEC Brasil**. 2011. Disponível em: <redeetec.mec.gov.br>. Acesso em: 24 ago. 2013.
- BRASIL; MEC; INEP. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2011.
- CHILDS, M. **Learners' Experience of Presence in Virtual Worlds**. Tese (Doutorado) — Institute of Education - University of Warwick, Coventry, England, 2010.
- CHILDS, M. **The Body Electric**. 2013. Disponível em: <markchilds.org>. Acesso em: 8 out. 2013.
- CONOLE, G. **The meaning of presence**. 2013. Disponível em: <<http://e4innovation.com/?p=684>>. Acesso em: 29 set. 2013.
- COSTA, A. C. G. **Presença educativa**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.
- DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação metodológica. In: **Metodologias intensivas: pesquisas sociológicas exemplares**. Lisboa: ISCTE, 2009.
- DUVOISIN, I. A.; GAUTÉRIO, V. L. B.; VANIEL, B. V. Construindo cultura para a educação a distância. In: **V Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.
- FERREIRA, R. G. Uma abordagem morfossemântica das formações TELE-X no português brasileiro. **Linguagem: teoria, análise e aplicação**, v. 6, p. 61–74, 2011.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GODOY, K. E. **Formação humana no ciberespaço: os sentidos da presença na educação a distância**. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.
- GOFFMAN, E. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.
- GUEDES, J. **Produção de material didático para EaD no Curso de Licenciatura em Matemática: o caso da UAB/IFCE**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Ceará (UFC), Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Área de Concentração: Tecnologias digitais na educação, Fortaleza, CE, 2010.

- IFCE. **Relatório de apresentação e descrição da produção, disponibilização e gestão dos direitos autorais e/ou de uso do material didático de cursos do Sistema UAB**. Fortaleza, 2012.
- IFCE. **Instituto Federal do Ceará**. 2013. Disponível em: <www.ifce.edu.br>. Acesso em: 6 set. de 2013.
- ISPR. **The Concept of Presence**: Explication statement. 2000. Disponível em: <<http://ispr.info>>. Acesso em: 11 de julho de 2012.
- JOYE, C. **Didáticas e Metodologias do Ensino Médio e da Educação Profissional**. Fortaleza, CE: UAB/IFCE, 2013.
- JUNQUEIRA, F. G. C. **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar**: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1998.
- MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Ed.). **Educação a Distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson / Prentice Hall, 2008.
- MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Ed.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MONEREO, C.; ROMERO, M. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados em sistemas de emulação sociocognitiva. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Ed.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MOORE, M. G. A teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 1, n. 1, Agosto 2002. Trad. Wilson Azevedo.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- MORAN, J. M. O que é educação a distância. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- MORAN, J. M. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **Educação Temática Digital (ETD)**, Campinas - SP, n. 2, p. 54–70, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2004/1833>>. Acesso em: 29 set. 2013.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2008.
- MOREIRA, W. Interação, interatividade, presença e ausência em processos de ensino-aprendizagem a distância. **Ângulo**, n. 110, p. 20–26, jul./set. 2007.
- MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Ed.). **Educação a Distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson / Prentice Hall, 2008.

- NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Ed.). **Educação a Distância: estado da arte**. São Paulo: Pearson / Prentice Hall, 2008.
- ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados em trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Ed.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizagem e Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T & C Amazônia**, n. 16, 2009.
- PRIMO, A. F. T. **Interação Mediada por Computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional**. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- REA, L.; PARKER, R. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2000.
- ROMANELLI, G. **Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.
- SALES, G. L. **Learning Vectors (LV): um modelo de avaliação da aprendizagem em EaD online aplicando métricas não-lineares**. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Ceará, Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Teleinformática, 2010.
- SALVINI, P. The ethical and societal implications of presence from a distance. In: **Presence 2007, 10th International Workshop**. Barcelona: ISPR, 2007.
- SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTOS, G. L. **Tecnologias para educação a distância: meios didáticos para educação a distância - funções estratégicas**. Brasília, DF: SESI-DN, 2003.
- SCHLEMMER, E.; TREIN, D.; OLIVEIRA, C. Metaverso: a telepresença em mundos digitais virtuais 3D por meio do uso de avatares. In: **XIX Simpósio Brasileiro de Informática Educativa - SBIE**. Fortaleza - CE: Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2008.
- SÊGA, C. P. **Sociedade e Interação: um estudo das diferentes formas de interagir**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- SODRÉ, M. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- STRAATEN, P. Interaction affecting the sense of presence in virtual reality. **Delft**, Delft University of Technology, Faculty of Information Technology and System, 2000.
- TAIT, A.; MILLS, R. **The Convergence of Distance and Conventional Education**. New York: Routledge, 1999.

- TELES, K. S. B.; ALCÂNTARA, P. G.; SILVA, M. V. S. **PPC - Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Matemática na modalidade a Distância**. Fortaleza, Ce, 2012.
- THOMPSON, J. B. **A Mídia e a Modernidade**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- TORI, R. Métricas para uma educação sem distância. **Revista Brasileira de Informática na Educação, SBC**, v. 10, n. 2, 2002.
- TORI, R. **Educação sem distância**. São Paulo: Editora Senac, 2010.
- TORI, R. A presença das tecnologias interativas na educação. **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP - Departamento de Computação/FCET/PUC-SP**, v. 2, n. 1, 2010.
- TOSCHI, M. S. O tempo e o espaço na educação a distância. **EccoS**, v. 10, n. I, p. 23–38, jan/jun 2008.
- VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- ZANOTTO, N. O lugar da linguagem nos ambientes virtuais de aprendizagem: notas sobre os gêneros textuais. In: VALENTINI, C.; SOARES, E. (Ed.). **Aprendizagem em Ambientes Virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. Caxias do Sul - RS: Educs, 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/aprendizagem-ambientes-virtuais/article/viewFile/393/323>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

APÊNDICE A – Questionário aplicado entre os alunos

Pesquisa - Cursos de Graduação da UAB / DEaD - IFCE

Prezado aluno,

A fim de melhorar nossas práticas na Diretoria de Educação a Distância do IFCE, solicitamos que responda o questionário abaixo, sobre suas experiências nos cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ofertados pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE).

Os resultados serão analisados a partir de pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

O tempo estimado de resposta é de 10 minutos.

Contamos com sua colaboração e sinceridade ao responder os itens.

Lembramos que sua identidade será preservada.

Profª Iraci Schmidlin

* Required

1. Matrícula *

This is a required question

2. Sexo *

- Masculino
- Feminino

3. Idade *

4. Curso *

- Tecnologia em Hotelaria
- Licenciatura em Matemática

5. Polo *

6. Semestre *

Semestre que está cursando ou último que cursou

7. Que dispositivos/equipamentos você utiliza para acessar a web? *

Você pode marcar mais de uma opção.

- Computador (desktop)
- Notebook / netbook
- Tablet
- Smartphone
- Lan Houses
- Other:

8. Sobre seus hábitos quando está no computador e online, que ferramentas abaixo você mais utiliza? *

Você pode marcar mais de uma opção.

- E-mail
- Chats (ou bate-papos)
- YouTube
- Facebook
- Twitter
- Sites de notícias
- Sites gerais
- Other:

9. Quanto tempo por semana (em média) você utiliza a internet (de forma geral, não só para estudos)? *

Caso queira especificar de forma diferente das opções, utilize o espaço "Outro".

- Até 5 horas
- Entre 6 horas e 10 horas
- Entre 11 horas e 15 horas
- Entre 21 horas e 30 horas
- Entre 31 horas e 40 horas
- 41 horas ou mais
- Other:

10. Com que frequência (em média) você acessa o Moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem)? *

Caso queira especificar de forma diferente das opções, utilize o espaço "Outro".

- Várias vezes por dia
- Uma vez por dia
- 2 a 4 vezes por semana
- Uma vez por semana
- Uma vez a cada 15 dias
- Other:

11. Sua interação com os colegas para a realização das atividades didáticas ocorre *

- Frequentemente
- Às vezes
- Difícilmente

12. Comente sua resposta na questão anterior. ***13. De que forma você MAIS interage com seus colegas do curso? ***

- Nos fóruns
- Nos chats ou bate-papos
- Nos wikis
- Através de e-mails e/ou mensagens
- Nas redes sociais, fora do Moodle
- Nos encontros presenciais
- Telefone
- Other:

14. Em que SITUAÇÕES você acha que seu aprendizado rende mais? *

Você pode marcar mais de uma opção.

- Em sala de aula, com a explicação do professor (nos encontros presenciais)
- Em atividades em grupo, em encontros presenciais
- Estudando sozinho (em casa ou em uma biblioteca, por exemplo)
- Em atividades em grupo a distância, interagindo com os colegas
- Other:

15. Em que tipo de FERRAMENTA das atividades a distância você acha que seu aprendizado rende MAIS? *

- Fórum
- Chat ou bate-papo
- Wiki
- Tarefa
- Quiz
- E-mail
- Other:

16. Por que? Comente sua resposta na questão anterior. *

17. Para você, o que é e como é estar presente na sala de aula ou ambiente virtual? *

Procure descrever o que você faz para SE SENTIR PRESENTE.

18. Como você acha que o seu tutor percebe / atesta sua PRESENÇA no ambiente virtual? *

Em outras palavras: o que você precisa fazer para sua presença ser considerada pelo professor tutor nas disciplinas?

19. Que MATERIAL DIDÁTICO você MAIS utiliza em seus estudos? *

- Material impresso produzido pela UAB
- Aulas web produzidas pela UAB
- Ambos os materiais produzidos pela UAB (impresso e web)
- Livros texto recomendados pelo professor tutor ou nas referências do material
- Faço buscas por artigos científicos da temática
- Faço buscas em websites sobre o assunto
- Other:

20. Como você percebe a presença de seu professor TUTOR? De que forma isto é importante para a sua aprendizagem e a dos seus colegas? Justifique. ***21. Você tem ACESSO FÁCIL ao seu professor TUTOR? ***

Sente-se a vontade para tirar DÚVIDAS ou fazer comentários sobre sua opinião acerca do que está aprendendo?

22. Você percebe quando um colega não está presente na disciplina, ou na atividade? Como? ***23. Existe alguma situação em que você se sinta (ou tenha se sentido) SOZINHO ou ISOLADO no cotidiano do seu curso? ***

Se sim, descreva a situação.

APÊNDICE B – Estrutura da entrevista com o professor

Entrevista: 01/02/13

Início:

Término:

Professor:

Disciplina: Filosofia das Ciências e da Matemática

Sobre o professor

1. Naturalidade
2. Data nascimento
3. Trajetória acadêmica
4. Experiência em EaD
5. Motivação para trabalhar em EaD
6. Instituições e cursos que é professor
7. Disciplinas que é professor
8. Visão do professor da instituição e do curso que leciona

Sobre a disciplina de Filosofia das Ciências e da Matemática

1. Fale um pouco sobre a disciplina em si:
 - Natureza do conteúdo
 - Metodologia utilizada
 - Atividades propostas
 - Tamanho das turmas
 - Polos
 - Material didático utilizado

- ...

2. Fale sobre as tecnologias que são utilizadas na comunicação com a turma.

Sobre presença

1. Como é aferida a presença no encontro presencial?
2. Como é aferida a presença no ambiente virtual de aprendizagem?
3. Como você percebe a presença do aluno de EaD na disciplina?
4. Em que tipos de conteúdo ou atividade você percebe uma maior presença do aluno?
5. O que você procura fazer para alcançar uma maior presença dos alunos em EaD?

ANEXO A – Matriz curricular do curso de tecnologia em hotelaria

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ DIRETORIA DE ENSINO Matrizes Curriculares													
Matriz - Tecnologia em Hotelaria - Uab (2008/1) - (2011/2)													
Curso - 01320 - TECNOLOGIA EM HOTELARIA - UAB													
Período: <input type="text"/> Regime: <input type="text"/> Situação: <input type="text"/> Superior <input type="text"/> Não-ensinado <input type="text"/> Matriz em Vigor <input type="text"/> Per. Letivo Inicial: <input type="text"/> C.H. Disciplinas: <input type="text"/> 2011/2 <input type="text"/> 2360 <input type="text"/>													
Per.	Código	Descrição	Componentes Curriculares			Núcleo	OPT	Hab.	Cred.	Cred. Nesc.	Carga Horária	Co-Requisitos	Pré-requisitos
1	OUAB.001	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD	COM	N	315	3	0	0	0	80			
1	GET028	FUNDAMENTOS DE ECONOMIA	COM	N	315	2	0	0	0	40			
1	GET044	MATEMÁTICA COMERCIAL E FINANCEIRA	COM	N	315	2	0	0	0	40			
1	HOT043	FENOMENOLOGIA DO TURISMO	COM	N	315	2	0	0	0	40			
1	HOT060	FUNDAMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO	COM	N	315	2	0	0	0	40			
1	HOT067	FUNDAMENTOS DA HOTELARIA	COM	N	315	2	0	0	0	40			
1	HOT089	INICIAÇÃO AO ESTUDO DE A & B	COM	N	315	2	0	0	0	40			
1	HOT111	PSICOLOGIA DO TURISMO	COM	N	315	2	0	0	0	40			
1	HOT120	SOCIOLOGIA DO TURISMO	COM	N	315	2	0	0	0	40			
2	HOT013	CONTABILIDADE APLICADA	COM	N	315	2	0	0	0	40			
2	HOT034	ESPAANHOL BASICO	COM	S	315	4	0	0	0	80			
2	HOT039	ESTATISTICA APLICADA	COM	N	315	2	0	0	0	40			
2	HOT056	FRANCES BASICO	COM	S	315	4	0	0	0	80			
2	HOT087	INGLES BASICO	COM	N	315	4	0	0	0	80			
2	HOT098	METODOLOGIA DA PESQUISA EM TURISMO	COM	N	315	2	0	0	0	40			
2	HOT113	RELACOES INTERPESSOAIS	COM	N	315	2	0	0	0	40			
2	HOT122	TECN DE COMUNIC ORAL E ESCRITA	COM	N	315	2	0	0	0	40			
3	HOT.001	BASES DA PRODUÇÃO CULINARIA	COM	N	315	2	0	0	0	40		HOT089	
3	HOT.009	HIGIENE ALIMENTAR E NOÇÕES DE NUTRIÇÃO	COM	N	315	2	0	0	0	40			



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
DIRETORIA DE ENSINO
Matrizes Curriculares

3	HOT032	ESPAÑHOL APLIC. A PRODUÇÃO E ATENDIMENTO	COM	S	315	4	0	0	80		HOT034
3	HOT063	FRANÇÊS APLIC. A PRODUÇÃO E ATENDIMENTO	COM	S	315	4	0	0	80		HOT066
3	HOT084	INGLÊS APLIC. A PRODUÇÃO E ATENDIMENTO	COM	N	315	4	0	0	80		HOT087
3	HOT114	SERVIÇOS DE COQUETERIA E VINHOS	COM	N	315	2	0	0	40		
3	HOT115	SISTEMAS E TÉCNICAS DE SALA E BAR	COM	N	315	2	0	0	40		HOT088
3	HOT116	SISTEMAS E TÉCNICAS DE GOVERNANÇA	COM	N	315	2	0	0	40		HOT089
3	HOT117	SISTEMAS E TÉCNICAS DE RECEPÇÃO	COM	N	315	2	0	0	40		HOT090
3	HOT118	SISTEMAS E TÉCNICAS DE RESERVAS	COM	N	315	2	0	0	40		HOT091
4	GET011	DIREITO EMPRESARIAL	COM	N	315	2	0	0	40		
4	HOT011	CAP E COORD. DE EVENTOS EM MH	COM	N	315	2	0	0	40		
4	HOT017	CUSTOS E ORÇAMENTOS	COM	N	315	2	0	0	40		HOT013
4	HOT023	ESP. APLIC. A COMERC. DE SERV. HOTEL. EROS	COM	S	315	4	0	0	80		HOT025
4	HOT044	FR. APLIC. A COMERC. DE SERV. HOTEL. EROS	COM	S	315	4	0	0	80		HOT026
4	HOT085	INGLÊS APLIC. A COMERC. DE SERV. HOTEL. EROS	COM	N	315	4	0	0	80		HOT084
4	HOT112	PUBLICIDADE E PROPAGANDA	COM	N	315	2	0	0	40		
5	GET032	GESTÃO DE PESSOAS	COM	N	315	2	0	0	40		
5	HOT002	CONTABILIDADE E GESTÃO EM HOSPEDAGEM	COM	N	315	2	0	0	40		
5	HOT003	CONTROLES E GESTÃO EM ALIMENTOS E BEBIDAS	COM	N	315	2	0	0	40		
5	HOT033	ESPAÑHOL APLICADO A GESTÃO	COM	N	315	4	0	0	80		HOT033
5	HOT036	EST. DE VIABIL. DE EMPRESAS HOTEL. EROS	COM	N	315	2	0	0	40		
5	HOT064	FRANÇÊS APLICADO A GESTÃO	COM	N	315	4	0	0	80		HOT064
5	HOT062	GESTÃO DA QUALID. EM MEIOS DE HOSPEDAGEM	COM	N	315	2	0	0	40		
5	HOT086	INGLÊS APLICADO A GESTÃO	COM	N	315	4	0	0	40		HOT086
6	HOT004	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	COM	N	315	4	0	0	80		
6	HOT008	PRÁTICAS PROFISSIONAIS	COM	N	315	5	0	0	100		
6	IND.051	PROJETO SOCIAL	COM	N	315	2	0	0	40		

ANEXO B – Matriz curricular do curso de licenciatura em matemática

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - UNED CARIRI DIRETORIA DE ENSINO Matrizes Curriculares											
Matrizes 2976 - Licenciatura em Matemática - Uab (2009/2) - (2011/2) Curso: 02402 - LICENCIATURA EM MATEMÁTICA - UAB Período: <input type="text"/> Regime: <input type="text"/> Situação: <input type="text"/> Superior <input type="text"/> Não-seriado <input type="text"/> Matriz em Vigor <input type="text"/> Per. Letivo Inicial: C.H. Disciplinas <input type="text"/> 2011/2 <input type="text"/> 2960 <input type="text"/>											
Per.	Componentes Curriculares						Carga Horária	Co-Requisitos	Pré-requisitos		
	Código	Descrição	Núcleo	OP	Hab.	Cred.				Cred. Nesc.	
1	CUAB.001	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD	COM	N	314	3	0	60			
1	MAT.054	LOGICA E CONJUNTOS	COM	N	314	3	0	60			
1	MAT.055	MATEMÁTICA BÁSICA I	COM	N	314	4	0	80			
1	MAT.056	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	COM	N	314	3	0	60			
1	MAT.057	HISTORIA DA EDUCAÇÃO	COM	N	314	2	0	40			
1	MAT.058	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	COM	N	314	3	0	60			
1	MAT.059	COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM	COM	N	314	2	0	60			
2	MAT.059	MATEMÁTICA BÁSICA II	COM	N	314	4	0	80			
2	MAT.060	DIDÁTICA GERAL	COM	N	314	3	0	60			
2	MAT.061	CÁLCULO I	COM	N	314	5	0	100			
2	MAT.062	INFORMÁTICA APLICADA AO ENSINO	COM	N	314	3	0	60			
2	MAT.063	FUNDAMENTOS DE ALGEBRA	COM	N	314	5	0	100			
3	MAT.064	GEOMETRIA ANALÍTICA VETORIAL	COM	N	314	4	0	80			
3	MAT.065	CÁLCULO II	COM	N	314	5	0	100			
3	MAT.066	FÍSICA BÁSICA I	COM	N	314	3	0	60			
3	MAT.067	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	COM	N	314	2	0	40			
3	MAT.068	CURRÍCULOS E PROGRAMAS	COM	N	314	2	0	40			
3	MAT.042	TEORIA DOS NÚMEROS	COM	N	314	4	0	80			
4	MAT.069	CÁLCULO NÚMERO	COM	N	314	4	0	80			

		INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - UNED CARIRI DIRETORIA DE ENSINO Matrizes Curriculares									
4	MAT.070	CÁLCULO III	COM	N	314	4	0	80			
4	MAT.071	ÁLGEBRA LINEAR	COM	N	314	3	0	60			
4	MAT.072	GEOMETRIA EUCLIDIANA	COM	N	314	4	0	80			
4	MAT.071	ESTÁGIO I	COM	N	314	5	0	100			
5	CUAB.002	PROJETOS SOCIAIS	COM	N	314	2	0	40			
5	MAT.073	ESTÁGIO II	COM	N	314	5	0	100			
5	MAT.075	FÍSICA BÁSICA II	COM	N	314	3	0	60			
5	MAT.076	DIDÁTICA DA MATEMÁTICA	COM	N	314	4	0	80			
5	MAT.077.1	CONSTRUÇÕES GEOMÉTRICAS E GEOMETRIA DINÂMICA	COM	N	314	3	0	60			
5	MAT.027	HISTÓRIA DA MATEMÁTICA	COM	N	314	3	0	60			
6	MAT.079	MATEMÁTICA COMERCIAL E FINANCEIRA	COM	N	314	2	0	40			
6	MAT.080	FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS E DA MATEMÁTICA	COM	N	314	3	0	60			
6	MAT.081	LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA	COM	N	314	3	0	60			
6	MAT.089	MATEMÁTICA DISCRETA	COM	S	314	4	0	80			
6	MAT.013	ESTÁGIO III	COM	N	314	5	0	100			
6	MAT.017	ESTRUTURA ALGÉBRICA	COM	N	314	4	0	80			
6	MAT.019	FUND. SOCIO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO	COM	S	314	4	0	80			
7	MAT.082	ESTÁGIO IV	COM	N	314	5	0	100			
7	MAT.083	ANÁLISE	COM	N	314	4	0	80			
7	MAT.084	ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	COM	N	314	5	0	100			
7	MAT.085	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E ANÁLISE DE LIVROS	COM	N	314	3	0	60			
7	MAT.087	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	COM	N	314	3	0	60			
7	MAT.088	LIBRAS (UAB)	COM	N	314	2	0	40			