

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CÉSAR AUGUSTO FERNANDES DE SOUZA

**DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DE UM CURSO À
DISTÂNCIA NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS: o caso da
Capacitação Continuada em Esporte Escolar**

São Paulo

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CÉSAR AUGUSTO FERNANDES DE SOUZA

**DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DE UM CURSO À
DISTÂNCIA NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS: o caso da
Capacitação Continuada em Esporte Escolar**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora,
para obtenção do título de Mestre em, pela
Universidade São Judas Tadeu.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sheila Aparecida
Pereira dos Santos Silva.

São Paulo

2009

Souza, César Augusto Fernandes de

Dimensões pedagógicas de um curso à distância na percepção dos alunos: o caso da capacitação continuada em esporte escolar / César Augusto Fernandes de Souza. - 2009.

125 f. : il. ; 30 cm

Orientador: Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva

Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

1. Educação à Distância. 2. Internet. 3. Esportes escolares. I. Silva, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. II. Universidade São Judas Tadeu, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física. III. Título

CDD – 796.07

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CÉSAR AUGUSTO FERNANDES DE SOUZA

**DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DE UM CURSO À
DISTÂNCIA NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS: o caso da
Capacitação Continuada em Esporte Escolar**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora,
para obtenção do título de Mestre em Educação
Física pela Universidade São Judas Tadeu.

Aprovada em Junho de 2009.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva

“Para aqueles que, mesmo estando a milhas e milhas de distância, tem o poder, a magia e a sabedoria de manterem-se próximos e presentes”.

Carmem Maia

À minha esposa Eliana, meus filhos Enzo e Vitória,
pelo apoio constante durante a elaboração deste trabalho
e pela compreensão da minha ausência...

AGRADECIMENTOS

Seguem-se aqui os agradecimentos a todos aqueles que de alguma forma colaboraram com este trabalho, ou que foram partes importantes neste longo percurso que não foi fácil. Mas difícil mesmo é ser breve quando há muito que agradecer, e quando o desejo é de não deixar de mencionar ninguém.

À Professora Vilma Nista-Piccolo, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, por ter me dado à oportunidade de cursar o Mestrado em Educação Física.

À Professora Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva, minha orientadora, em primeiro lugar por aceitar orientar-me, pela paciência e tolerância nos momentos difíceis desta jornada, bem como nas inúmeras orientações peripatéticas que resultaram no êxito deste trabalho e da nossa amizade.

À Professora Cláudia Borin da Silva, que nesta etapa final, disponibilizou do seu tempo para ajustes fundamentais no tratamento estatístico e na estrutura metodológica deste trabalho.

Um especial agradecimento também a Professora Vani Moreira Kenski, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que me aceitou como aluno especial em sua disciplina e, de forma simples e profissional, mostrou-me um novo horizonte do mundo virtual e da forma colaborativa de discutir e produzir o conhecimento.

À Professora Miranda, por ter sido a primeira professora deste curso de Mestrado, deixando a marca, desde o princípio, da importância do processo científico e do seu rigor.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade São Judas Tadeu que enriqueceram a minha visão de mundo e ciência, aos colegas que através das discussões acadêmicas em salas de aulas, corredores e cafés, colaboraram para a minha produção de conhecimento.

Ao Prof. Laércio Elias Pereira e demais colegas listeiros do Centro Esportivo Virtual que muito contribuíram com sugestões e discussões a respeito da virtualidade do ensino e suas consequências.

Ao Professor Jacques Vigneron, francês de nascimento e brasileiro por opção, pelos primeiros contatos com a Educação à distância e o mundo virtual, lá pelos idos de 2003.

Agradeço também a Secretaria da Educação de São Paulo, que me proporcionou subsídios financeiros para custear parte das despesas com o Mestrado. Especialmente à Professora Maria Izabel Faria, Dirigente, à Professora Marizilda Moysés Nascimento,

Coordenadora de Projetos Especiais, ambas da Diretoria de Ensino Centro-Sul pelo apoio e acompanhamento administrativo-financeiro da Bolsa Mestrado.

Agradeço também ao corpo docente das Faculdades Integradas de Ribeirão Pires, a Prof.^a Vera Verro de Carvalho e ao Prof. Sérgio Neris do Nascimento, Diretora e Coordenador da Instituição.

Ao Professor Lincoln Beggianto, irmão acadêmico, amigo de todas as horas, agradeço pelo ombro amigo, pelos conselhos, pela troca de experiências, pela amizade. Esta que se fez tão presente no primeiro ano e tão sentida no segundo quando estava distante.

Às “meninas” Cláudia Pacífico e Fernanda Mérida pelas constantes contribuições ao longo das aulas e intervalos. À Cláudia Martinez pela amizade de longa data, por tudo o que essa convivência traz e pelas intermináveis conversas, dos novos e dos repetidos assuntos, que fizeram rir nos momentos mais tensos.

Aos meninos da “Turma de 2007” e aos companheiros da “Turma de 2008” pelos inúmeros questionamentos que muito contribuíram para esta pesquisa e o meu amadurecimento profissional e também pelos encontros etílicos no “Vadiu’s Bar”.

À Professora Luciana Lomakine, companheira muito especial em várias etapas da vida, por me ensinar que às vezes é preciso sorrir até para os momentos mais difíceis, porque isso nos faz mais fortes, por sua sensibilidade particular, e por me mostrar e me fazer vivenciar a força e a importância de cada momento...

Ao Professor Antonio Milani, companheiro de longa jornada, por partilhar comigo muito daquilo que é importante em nossas vidas. Por me mostrar a importância de que a vida não pára e que, esta vida não é uma coisa só, são muitas e ao mesmo tempo.

Aos guerreiros Eduardo Carmello, Alex Fabiano e Márcio Rogério e outros tantos que, com seus comentários, contribuíram para a esta jornada.

A meu Pai, Paulino, em homenagem póstuma, pelos valores éticos e a disposição ao trabalho que herdei e a minha Mãe, Antonia, pelo exemplo de energia e dedicação aos filhos.

Por fim, ao Grande Arquiteto Do Universo, pela luz que ilumina meu caminho

A todos vocês: **MEU MUITO OBRIGADO!**

RESUMO

SOUZA, César Augusto Fernandes de. Dimensões Pedagógicas de um curso à distância na percepção dos alunos: o caso da Capacitação Continuada em Esporte Escolar. Dissertação. Curso de Mestrado da Universidade São Judas Tadeu. São Paulo. 125 p., 2009.

A presente pesquisa teve por objetivo avaliar a eficiência de um curso à distância, via Internet, para a formação continuada de profissionais de Educação Física na percepção de alunos. Trata-se de um curso de Capacitação Continuada em Esporte Escolar, promovido pelo Ministério do Esporte, tendo como foco a importância da educação permanente, os procedimentos didático-pedagógicos, a atuação do tutor e o desempenho individual do aluno. Utilizou-se como referencial para a compreensão dos resultados a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. A pesquisa se caracteriza como descritiva, tomando como amostra um grupo de trinta e nove alunos concluintes da 2.^a e 3.^a turmas do curso oferecido entre 2005 e 2007, de um total de oitocentos e sessenta e nove alunos que o realizaram. Foi aplicado um questionário on-line contendo quarenta e duas questões fechadas e seis questões abertas. As questões fechadas, em sua maioria, solicitavam a expressão de graus de concordância e discordância em relação às afirmações apresentadas, enquanto as abertas visavam esclarecer ou acrescentar conteúdo às respostas anteriormente assinaladas. As respostas obtidas foram tabuladas e analisadas, observando-se que os aspectos positivos apontados foram em maior número do que os aspectos negativos. Os alunos evidenciaram satisfação pela participação no curso, julgaram que a tutoria foi eficaz e que o curso foi importante na educação contínua dos mesmos, tendo atingido regiões do Brasil onde esse processo é difícil por sua localização e pela escassez de recursos. Os alunos se declararam comprometidos com as tarefas e prazos, permitindo concluir que houve responsabilidade, autonomia e maturidade daqueles que participaram da pesquisa. Entre as sugestões apresentadas para aprimoramento deste tipo de curso consta a necessidade de maior interatividade entre os participantes, isto é, momentos virtuais e/ ou presenciais entre os alunos e entre alunos e professor.

Palavras-chave: Educação Física; Educação à Distância; Internet; Esporte Escolar.

ABSTRACT

SOUZA, César Augusto Fernandes de. Pedagogical Dimensions of a distance course in the perception of students: the case of Continuing Training in School's Sport. Dissertation. Masters Course of University São Judas Tadeu. São Paulo. P. 125, 2009

The present research had to evaluate the course efficiency carry, out in the distance, by internet, for the Continuing Education of professionals in Physical Education, in the perception of students. This is of Continuing Training in School's Sport, promoted by Sports Department, focusing in the importance of education, the teaching-learning procedures, the working of the mentor and the student's individual performance. It was used as reference for understanding the results in the Meaningful Learning Theory of David Ausubel. The research is characterized as descriptive, taking as a sample group of thirty-nine students that concluded the 2nd and 3rd class of the course between 2005 and 2007, a total of eight hundred and sixty-nine students. It was applied a questionnaire online containing forty-two closed questions and six open questions. The closed questions, in their majority, requested the expression of degrees of agreement and disagreement in relation to statements made while. The open content designed to clarify or add to the responses received were tabulated and analyses, noting that the positive aspects were identified in greater numbers than the negative aspects. The students showed satisfaction with the participation in the course, felt that mentoring was effective and that the course was important in their continuing education, reaching regions of Brazil where it is difficult for its location and the scarcity of resources. The students have expressed concerned about the tasks and deadlines, allowing to conclude that there were responsibility, autonomy and maturity of those who participated in the research. Among the suggestions for improving this type of course is the need for greater interactivity between the participants, namely, virtual moments and/ or presence among students and between students and teacher.

Key-words: Physical Education, Distance Education, Internet, Sports School

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	CEAD – UNB.....	45
Figura 2:	Plataforma e-ProInfo.....	52
Figura 3:	Plataforma Moodle CEAD – UnB.....	53
Figura 4:	Gênero dos participantes.....	58
Figura 5:	Formação universitária dos participantes.....	59
Figura 6:	Razões pela busca do curso.....	59
Figura 7:	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido on-line.....	63
Figura 8:	Início do questionário on-line.....	64
Figura 9:	Conclusão do questionário on-line.....	64
Figura 10:	Quantidade de horas para cada módulo.....	67
Figura 11:	Linguagem utilizada nos módulos.....	67
Figura 12:	Sequência dos módulos quanto à aprendizagem.....	68
Figura 13:	Profundidade dos assuntos abordados.....	68
Figura 14:	Quantidade de informações em cada unidade.....	69
Figura 15:	Clareza dos objetivos em cada unidade.....	69
Figura 16:	Adequação dos conteúdos em relação aos objetivos.....	70
Figura 17:	Adequação dos conteúdos em relação às necessidades.....	70
Figura 18:	Exemplos como facilitadores da compreensão.....	71
Figura 19:	Orientações para a realização das atividades.....	72
Figura 20:	Formação gráfica do material.....	73
Figura 21:	Suficiência das orientações para realização das atividades.....	73
Figura 22:	Os conteúdos frente às atividades.....	74
Figura 23:	Experiências com este curso à distância.....	75
Figura 24:	Esclarecimentos das dúvidas pelo tutor.....	76
Figura 25:	Conhecimento demonstrado pelo tutor.....	77
Figura 26:	Velocidade do feedback fornecido pelo tutor.....	77
Figura 27:	A orientação do tutor frente às dificuldades dos alunos.....	79
Figura 28:	Linguagem utilizada nas correspondências do tutor.....	79
Figura 29:	Incentivo do tutor quanto à conclusão do curso.....	80
Figura 30:	Informações prestadas ao telefone.....	80

Figura 31:	Informações sobre o desempenho do aluno.....	81
Figura 32:	Gentileza do tutor na comunicação.....	81
Figura 33:	Disponibilidade do tutor nos horários de atendimento.....	82
Figura 34:	Meios de interação com o tutor.....	82
Figura 35:	Organização do tempo para estudo.....	83
Figura 36:	Participação ativa nos estudos.....	84
Figura 37:	Cumprimento dos objetivos propostos.....	85
Figura 38:	Busca pelo apoio do tutor.....	86
Figura 39:	Estimulo aos estudos complementares.....	87
Figura 40:	Entrega das atividades.....	87
Figura 41:	Utilização da bibliografia recomendada.....	88
Figura 42:	Identificação com a Pedagogia do Esporte.....	89
Figura 43:	Adequação do processo de recuperação.....	89
Figura 44:	Satisfação com o curso na modalidade à distância.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Concluintes do curso de Especialização em Esporte Escolar por região do Brasil.....	54
Tabela 2:	Sistema de Menção de cursos da Universidade de Brasília.....	54

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEAD	Centro de Educação à Distância
CEAD	Centro de Educação Aberta e à Distância
CES	Câmara de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação à Distância
EF	Educação Física
IAS	Instituto Ayrton Senna
IQ	Índice de Qualidade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBA	Master Business Administration
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério de Educação
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
PST	Programa Segundo Tempo
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESu	Secretaria de Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNB	Universidade de Brasília
WWW	World Wide Web

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	105
ANEXO B – Respostas para a questão “Em relação ao conhecimento adquirido, em que aspecto o curso lhe proporcionou uma melhoria significativa”?.....	107
ANEXO C – Respostas para a questão “Como era a sua relação com o professor-tutor que orientava a sua aprendizagem”?.....	110
ANEXO D – Respostas para a questão “Havia participação sua, enquanto aluno, no processo de construção do conhecimento”?.....	113
ANEXO E – Respostas para a questão “Quase suas possíveis sugestões quanto à realização de outros cursos à distância, via internet”?.....	115
ANEXO F – Respostas para a questão “O que você pensa sobre a possibilidade de profissionais de E.F. realizarem atualização ou aperfeiçoamento profissional por meio de cursos à distância, via internet”?.....	118

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Texto de Apresentação.....	121
APÊNDICE B – Questionário.....	122

SUMÁRIO

FOLHA DE ROSTO.....	ii
FICHA CATALOGRÁFICA.....	iii
FOLHA DE APROVAÇÃO.....	iv
EPÍGRAFE.....	v
DEDICATÓRIA.....	vi
AGRADECIMENTOS.....	vii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE TABELAS.....	xiii
LISTA DE SIGLAS.....	xiv
LISTA DE ANEXOS.....	xv
LISTA DE APÊNDICES.....	xvi
SUMÁRIO.....	xvii
APRESENTAÇÃO.....	xix
1 INTRODUÇÃO.....	01
2 OBJETIVO.....	04
3 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.....	05
3.1 Contexto da formação continuada.....	05
3.2 Origem e evolução da educação à distância.....	07
3.3 Educação à distância on-line.....	14
3.4 Ferramentas da educação à distância, via internet.....	16
3.4.1 Ferramentas de cooperação e integração.....	17
3.4.2 Ferramentas específicas de trabalho.....	18
3.4.3 Ferramentas de coordenação.....	19
3.4.4 Ferramentas de monitoramento.....	20
3.5 A função da tutoria na educação à distância.....	20
4 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL.....	24
4.1 Características.....	24
4.2 Parâmetros legais da educação à distância.....	27

4.3	Referencias de qualidade para cursos à distância.....	35
5	TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	38
5.1	Fundamentos da teoria de ausubel.....	38
5.2	Teoria de ausubel e as novas tecnologias da informação e comunicação.....	40
6	EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	42
6.1	Características.....	42
6.2	Experiências no Brasil e no mundo.....	43
6.3	O Programa Segundo Tempo.....	45
6.3.1	Origem e regulamentação.....	47
6.4	O programa de capacitação.....	48
7	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
7.1	Considerações sobre a pesquisa.....	56
7.2	População e amostra.....	57
7.2.1	Riscos e prejuízos ao sujeito.....	60
7.2.2	Benefícios ao sujeito.....	60
7.3	Instrumento de coleta de dados.....	60
7.4	Procedimentos para coleta de dados.....	62
7.5	Estudo piloto.....	65
7.6	Procedimentos para análise dos dados.....	65
7.6.1	Análise quantitativa.....	65
7.6.2	Análise qualitativa.....	65
8	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	66
8.1	Formação do curso e Procedimentos Didático-Pedagógicos.....	66
8.2	Atuação do Tutor.....	76
8.3	Desempenho Individual, uma auto-avaliação.....	82
8.4	Apreciação individual sobre o curso à distância.....	89
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	98

APRESENTAÇÃO

A estrutura desta dissertação apresenta-se da seguinte forma: no capítulo III aborda-se o contexto da formação contínua, a EAD, aspectos históricos, internet, componentes tecnológicos e a função da tutoria. No capítulo IV são apresentadas as características e a origem da EAD no Brasil, abordando a legislação específica e os referenciais de qualidade para cursos à distância. A Teoria da Aprendizagem Significativa é abordada no capítulo V e, no capítulo VI, a EAD está relacionada com a EF, apresentando as experiências no Brasil e no mundo, o Programa Segundo Tempo, suas características e a capacitação proporcionada.

O capítulo VII é constituído pelo método, no qual são apresentados os conceitos de pesquisa utilizados, o instrumento, a técnica de amostra utilizada, o projeto piloto e a análise dos dados. Finalizando o estudo, serão apresentados e discutidos os resultados desta análise e feitas considerações sobre o processo e o produto final deste trabalho.

1. INTRODUÇÃO

A visão de que a Educação é um processo restrito à etapa de vida compreendida entre a infância e a fase adulta após a qual o indivíduo é inserido no mercado de trabalho, não mais satisfaz as necessidades de uma sociedade globalizada em permanente alteração. As mudanças são contínuas e muito rápidas em todas as áreas do saber humano, sendo fundamental o desenvolvimento de habilidades para manter-se atualizado por meio de uma formação contínua. Esta, por sua vez, passa a ser uma questão de fundamental importância na sociedade atual.

Nesse contexto, verificamos que a formação do professor e sua capacitação permanente são cada vez mais necessárias para a promoção das transformações educacionais que o atual momento exige. Os sistemas de educação vigentes deverão, necessariamente, criar novas ofertas de formação inicial e continuada, proporcionando corrigir esta defasagem existente entre a formação inicial e a própria demanda da sociedade.

Ao observarmos o mercado de trabalho extremamente competitivo, verificamos que é fundamental que os profissionais de Educação Física (EF) sejam bem formados por meio de uma boa formação acadêmica inicial, complementada por meio de processos educativos contínuos.

Considerando as diversas dificuldades sócio-econômicas deste início de século, a Educação à Distância (EAD) mostra-se presente em várias instituições educativas e surge como opção para atender à demanda de educação continuada, uma vez que estas ferramentas tecnológicas aparecem como uma alternativa às limitações espaciais e temporais. Entretanto, esse aumento do atendimento instrucional e as mudanças nos aspectos pedagógicos e tecnológicos implicam em consequente aumento de custos, sobretudo nos níveis médio e superior.

Recentemente, constatamos a implementação de diversos cursos de EAD voltados para a área da EF, principalmente em níveis de graduação e pós-graduação lato-sensu.

No Brasil, as experiências com EAD encontram-se tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, localizando-se principalmente nos grandes centros de desenvolvimento.

O interesse por este estudo originou-se de experiências vivenciadas na área da Educação, inicialmente como professor em cursos de graduação em EF e, posteriormente, com vivências em cursos de EAD. Durante este processo, a possibilidade de participar de diversos cursos à distância levou-me a refletir sobre as inúmeras possibilidades que esta modalidade de ensino trazia para a formação docente, seja ela inicial ou continuada.

A minha participação no curso de especialização em Esporte Escolar, pós-graduação lato-sensu, promovido pela Universidade de Brasília (UnB) permitiu um contato direto com uma formação continuada por meio da EAD. Este fato mostrou-me desafios e possibilidades quanto à utilização da Internet como ambiente de formação continuada de professores de Educação Física.

Desta experiência, surgiram alguns questionamentos relativos aos objetivos do curso configurando a seguinte questão: teriam sido alcançados os objetivos propostos, principalmente quanto à interatividade e uma aprendizagem significativa?

Além disso, este curso foi promovido por meio de uma solicitação do Ministério do Esporte para capacitar professores de EF para atuarem no Programa Segundo Tempo. Nesse sentido, observamos também, recursos do poder público sendo utilizados para financiar uma capacitação, à distância, a profissionais localizados em todo o território nacional.

A aplicação de recursos públicos e na possível efetividade dos cursos nos quais tais recursos foram investidos foram, portanto, os principais fatores propulsores para buscar a compreensão de um caso específico em que se utilizaram os recursos da EAD.

Sendo assim, a eficiência deste curso passa a ser questionada, na medida em que os recursos disponíveis foram utilizados em toda a sua potencialidade, uma vez que quanto mais racional for o uso dos recursos, mais produtivo e eficiente será um sistema (MAXIMIANO, 1995).

Este estudo não tem a intenção de enaltecer a utilização da tecnologia da EAD nem compará-la com cursos presenciais, uma vez que são cursos que têm objetivos específicos e são estruturados de forma a utilizar recursos midiáticos diferentes. No caso da EAD, a interação professor/aluno e aluno/conteúdo ocorrem por meio de recursos tecnológicos diferentes dos utilizados nos cursos presenciais.

Ao observar as possibilidades proporcionadas pela EAD, verificamos que sua aplicação junto à EF poderá abrir novos caminhos e esboçar novos projetos de atualização profissional. Mielke (1992) afirma que o potencial uso da EAD no âmbito da EF e saúde são

enormes. As ferramentas tecnológicas utilizadas neste sistema de ensino, com pontos positivos e negativos permitem pesquisas e estudos pouco explorados na área.

Lazzarotti Filho (2005) ressalta que o campo da EF ainda não possui como cultura o desenvolvimento da EAD, alegando que isto se deve à sua herança baseada no mero fazer, nas vivências e práticas corporais.

Entretanto, estes processos de comunicação, baseados na utilização da tecnologia, via computador e ambientes virtuais, oportunizam uma prática pedagógica inovadora no campo da EF. No entanto, os profissionais de EF avaliam esta prática de ensino como eficiente do ponto de vista da aprendizagem?

Diante do exposto, o presente trabalho tem por finalidade avaliar a eficiência de um curso à distância, via Internet, para a formação continuada de profissionais de Educação Física na percepção de alunos.

Para o desenvolvimento deste estudo foram cumpridas determinadas etapas ao longo desta jornada acadêmica. Primeiramente, iniciei com um levantamento dos subsídios teóricos sobre a formação contínua do professor e a própria EAD com seus aspectos históricos, tecnológicos e educacionais. A etapa seguinte foi a elaboração da metodologia da pesquisa e sua consequente aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade São Judas Tadeu.

A terceira etapa constitui-se da aplicação desta metodologia de pesquisa em um estudo piloto, com a intenção de corrigir possíveis erros e ratificar o método a ser utilizado no estudo. Na etapa final serão apresentados os dados coletados, tendo sido analisados sob os enfoques quantitativos e qualitativos e, por fim, uma discussão sobre as análises efetuadas.

2. OBJETIVO

2.1 Objetivo da Pesquisa

Avaliar a eficiência de um curso à Distância, via Internet, para a formação continuada de profissionais de Educação Física na percepção de alunos.

3. EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

3.1 Contexto da Formação Contínua

Na revisão de literatura desta dissertação o leitor encontrará os referenciais teóricos deste trabalho e os conceitos a partir dos quais foi desenvolvida esta pesquisa. Iniciou-se com uma contextualização da importância da formação contínua do professor por meio de uma síntese do trabalho de diversos autores e os conceitos referentes à modalidade de EAD, com abordagens sobre as variações quanto a questões de tempo e espaço, um breve histórico das gerações de EAD e uma descrição sobre as ferramentas tecnológicas utilizadas nesta modalidade de ensino. A presença destes itens na revisão de literatura proporcionou um alicerce para a compreensão da EAD e dos propósitos deste estudo.

Conforme esclarece Nunes (2000), a formação continuada constitui um processo de desenvolvimento ao longo da vida do professor, constituído por objetivos e conteúdos específicos, a qual se dá em contextos diferenciados.

Com a revisão da literatura, observamos que o uso de expressões como formação contínua ou continuada em detrimento a outros termos como reciclagem ou capacitação, deve-se ao fato destas expressões serem mais utilizadas no Brasil e por autores estrangeiros como Nóvoa (1995) e Perrenoud (2000).

Ainda sobre as questões de terminologia como a utilização de termos como reciclagem, treinamentos, seminários e cursos relacionados à formação contínua, Carvalho e Simões (2002), salienta que o termo reciclagem revela implicações derivadas do sentido descartável atribuído a atualização dos conhecimentos, ou seja, a manutenção de cursos rápidos, descontextualizados e superficiais.

A educação continuada significa uma realidade no âmbito da educação, visto que o professor atua diretamente com a fonte principal da inovação, que é o conhecimento e, certos tipos de conhecimento tendem a tornarem-se obsoletos, necessitando constantemente serem atualizados, para nos postarmos a frente do tempo (DEMO, 2002).

A crescente demanda por educação, devida não somente à expansão populacional e lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, mas também à evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos, exigem mudanças quanto à função e estrutura

da escola e da universidade. Os atuais sistemas educativos formais, porém, têm-se apresentado incapazes de atender às necessidades massivas, diversificadas e dinâmicas de educação e formação de adultos. Neste sentido, observamos que a demanda maior venha a ser por um processo continuado de formação, o qual permita fazer frente a um mercado complexo e em transformação constante.

Conforme Bettega (2004), a formação contínua do professor, de um modo geral, é significativa, pois visa corrigir distorções de sua formação inicial e contribui para uma reflexão acerca de mudanças educacionais. Neste sentido, complementa, torna-se evidente a necessidade de que o professor, diante do novo processo educacional, mantenha o seu conhecimento em constante atualização.

Nóvoa (1995) permite-nos afirmar que o aprender contínuo é essencial na profissão do professor e deve partir de sua própria iniciativa. Contudo, ressalta que a formação docente não se restringe à acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas, mas deve incluir processos de reflexão crítica sobre essas práticas e reconstrução permanente de sua identidade pessoal.

O mesmo autor menciona que as práticas de formação contínua, cujo foco reside na figura individual do professor tem sido úteis à medida que proporcionam a aquisição de conhecimentos e técnicas, por outro lado reforçam a idéia do isolamento desse professor e simplificam a sua imagem caracterizando-o como um transmissor de saber. Ao contrário, as práticas cujas dimensões estão centradas no coletivo contribuem para a emancipação profissional e para o desenvolvimento da autonomia na produção dos saberes e dos valores.

Perrenoud (2000) afirma que o ofício do professor passa por diversas transformações ao longo da sua vida docente, o que exige a aquisição de novas competências. Para ele, o conceito de competência diz respeito a uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo específico de situação. Uma das competências estudadas por Perrenoud é a administração da respectiva formação contínua e em alguns países, existe a preocupação em orientar o currículo com a intenção de construir competências desde a escola fundamental.

Este momento de aprendizagem no exercício profissional apresenta melhores resultados formadores se for objeto de um esforço de reflexão permanente. Esta reflexão, se presente no decorrer da ação, poderá interferir na situação em desenvolvimento, ou seja, esse novo pensamento dará nova forma à ação enquanto a mesma ocorre (SCHÖN, 2000).

Candau (1997) expõe que a preocupação com a formação continuada dos professores não é algo recente, sendo a perspectiva clássica a mais representativa, senão a

mais valorizada. Esta perspectiva aponta para projetos com ênfase na reciclagem, ou seja, refazer o ciclo. Deste ponto de vista, o professor retorna ao meio acadêmico para buscar uma atualização, aperfeiçoamento ou para fazer cursos de diferentes níveis como pós-graduações lato-sensu e stricto-sensu.

A sociedade do conhecimento, que caracteriza o mundo no século XXI, faz emergir a demanda do profissional de EF por uma educação continuada, ou seja, uma educação ao longo da vida, visando atualizar seus conhecimentos para melhorar a qualidade e a competitividade dos serviços que presta à população.

Ainda, segundo Ljosã (1992), a educação ao longo da vida será determinante para as relações do homem com o mercado de trabalho, pois garantirá igualdade de oportunidade e competitividade aos indivíduos e ao próprio país.

Segundo Silva (2003), as inúmeras transformações socioculturais provocam alterações nas necessidades da população, expandem e diversificam os campos de atuação do profissional de EF. Neste sentido, a autora considera que “a agilidade com que surgem novas necessidades na sociedade e no mercado de trabalho demanda uma integração entre os diversos setores responsáveis pela formação profissional, tanto inicial como contínua”.

Pedrosa (2003) complementa tal idéia quando menciona que a formação inicial e a formação continuada são dois momentos de uma mesma formação, estão ambas comprometidas com o processo de formação e exercício da docência e, portanto, comprometida com a sociedade.

3.2 Origem e Evolução da EAD

Conforme analisa Maia (2007), a EAD recebeu diversas denominações nos diversos países onde se desenvolveu como estudo ou educação por correspondência (Reino Unido), estudo em casa ou independente (Estados Unidos), estudos externos (Austrália), telensino ou ensino a distância (França), estudo ou ensino distância (Alemanha), educação à distância (Espanha) e teleducação (Portugal).

Há autores que preferem localizar os primórdios da educação entre pessoas que não se encontravam face a face, no período da formação do cristianismo. Pfromm Netto (1998), por exemplo, considera Paulo de Tarso, nascido no ano 10, como um dos primitivos cristãos pioneiros na educação à distância, porque propagava a fé em Cristo por meio de suas

epístolas às primeiras comunidades cristãs: Roma, Corinto, Éfeso, Filipos, Galácia, Tessalônica, Colossas, já que não poderia estar – ao mesmo tempo – presente nessas comunidades para divulgar os ensinamentos do Mestre e ajudar a superar suas dificuldades em relação às provocações e às perseguições da época, bem como responder às indagações dos novos cristãos.

Diante de uma interpretação evolucionista, o histórico da EAD começa com os cursos de instrução que eram entregues pelo correio denominado, usualmente, de estudo por correspondência. Também era chamado “estudo em casa” e possuíam fins lucrativos. Estas experiências tiveram início por volta de 1880 e foram feitas com a utilização de uma nova tecnologia: os serviços postais, largamente utilizados até a metade do século passado. Todos esses recursos apresentavam uma integração mínima com o sujeito da aprendizagem, realizada de forma lenta e ineficiente pelo sistema postal tradicional. Este processo denominou-se EAD de Primeira Geração.

Moore (2007), também complementa que a educação por correspondência via correio foi utilizada pela primeira vez para cursos de educação superior pelo Chautauqua Correspondence College, autorizado pelo Estado de Nova York a conceder diplomas e graus de bacharel por correspondência.

Diante de outras experiências similares quanto à utilização dos serviços de correio, encontramos na Grã-Bretanha, em 1840, a utilização desse sistema postal para o ensino da Taquigrafia. Perrone (2005) aponta que estudos de Loyolla realizados em 1999 indicavam que em 1881, a Universidade de Chicago nos E. U. A. ofereceu, com sucesso, um curso de hebraico por correspondência.

O motivo principal para o desenvolvimento dos primeiros cursos por correspondência era a visão de usar essa tecnologia para chegar até aqueles que, de outro modo, não poderiam realizá-los. Este argumento amparado por legislações específicas como a Lei Morrill, de 1862 (E.U.A.), e contextos sociais emergentes, com a bandeira da democratização do acesso à educação, possibilitou que as trinta e nove universidades norte-americanas que ofereciam a EAD por correspondência no ano de 1930, registrassem cerca de dois milhões de alunos matriculados. Contudo, este mesmo crescimento rápido da venda de cursos à distância proporcionou certo descrédito quanto a esta modalidade de ensino.

No início do século XX, o rádio surgiu como uma nova tecnologia de ensino que provocou uma reação otimista nos educadores da época, sendo que a primeira emissora educacional surgiu em 1921, por intermédio de um departamento da University of Salt Lake

City. Em 1925, foi a vez da State University of Iowa oferecer seu primeiro curso pelo rádio (Moore, 2007).

A partir do ano de 1934, observou-se um considerável desenvolvimento da televisão educativa representado, inicialmente, por um convênio entre a State University of Iowa por meio dos programas com conteúdos sobre higiene e astronomia e as escolas públicas do Washington County, Maryland, que foram unidas em circuito fechado.

Complementa Bittencourt (1999) a respeito da EAD de Segunda Geração que, com a popularização do rádio e da televisão, as informações passaram a chegar mais rapidamente, pois o respectivo material de estudo era levado direto na casa do aluno, diminuindo, assim, a barreira da distância.

O período entre 1960 e 1970 registrou mudanças importantes para a EAD baseadas, principalmente, na utilização de inúmeras experiências com novas e diferentes tecnologias e recursos humanos mais capacitados. O principal conceito desta fase denominada de Terceira Geração constituiu-se em reunir, de forma coordenada, várias tecnologias de comunicação, com o propósito de oferecer um ensino de qualidade a custo reduzido aos alunos. Nesta ocasião, encontramos como tecnologia as guias de estudo impressas, orientações por correspondência, transmissão por rádio e televisão, conferências por telefone, material didático específico para ser utilizado na residência do aluno, bem como a utilização de uma biblioteca local.

A principal experiência dessa Terceira Geração foi o projeto Mídia de Instrução Articulada (AIM – Articulated Instructional Media Project) dirigida por Charles Wedemeyer, da University of Wisconsin, em Madison. Esta teoria fundamentava-se na utilização de variadas mídias pelos alunos, defendendo a idéia de que as pessoas possuem estilos diferenciados de aprendizagem, o que os possibilita adequar tecnologia e mídia específicas conforme suas necessidades.

Essa geração, segundo Wedemeyer e Najem (1969, apud Moore, 2007), constitui um marco na história da EAD em virtude de considerá-la como um sistema total de ensino. Nessa etapa, para o desenvolvimento de um curso à distância, dever-se-ia constituir uma equipe de especialistas, com professores peritos em tecnologia e especialistas em conteúdo.

Moore (2007) apresenta a Quarta Geração que possui como característica a tecnologia da teleconferência. Como era muito utilizada para grupos, assemelhava-se à visão tradicional da educação como algo que ocorre nas salas de aula. Esse modelo foi utilizado em ampla escala, durante os anos de 1970 a 1980.

A Quinta Geração de EAD possui como característica principal a virtualidade das relações de ensino-aprendizagem entre professor e aluno ou entre alunos, promovida pela utilização de computadores e pela Internet. Um episódio decisivo para esta evolução foi a criação do microprocessador em 1971, pela *Intel*, além do crescente número de computadores pessoais e sua utilização nas escolas ou residências.

O uso da rede mundial de computadores, Internet, para a EAD teve grande impulso com o surgimento da world wide web (www), ou seja, um sistema de linguagem tecnológica que permite o acesso a um documento por computadores separados por qualquer distância, capaz de apresentar e/ ou transportar informações de um computador para uma pessoa ou de pessoa para pessoa, o que resultou em comunicação mais rápida, intensa e eficiente e, dessa maneira, introduziu um grande número de novos recursos e proveu um maior enriquecimento nas comunicações (DODGE, 1996).

Conforme estudos de Maddux (2001, apud Moore, 2007), foi estimado que, em 1992, a web continha apenas cinquenta páginas, porém em 2000, este número aumentou para cerca de um bilhão.

Com o advento da Sociedade da Informação, verificou-se a necessidade de aumentar a velocidade do aprendizado, bem como de disponibilizar as referidas informações a um maior número de pessoas, mesmo nos locais mais remotos e idiomas mais variados, resultando a esta sociedade novos rumos, não só tecnológicos, mas também sócio-econômico-culturais.

A preocupação com a formação de um cidadão preparado para essa nova Sociedade da Informação contribui para a aplicação de novas tecnologias aplicadas aos processos de ensino-aprendizagem. Algumas instituições, principalmente no ensino superior, fazem grandes investimentos na construção de parques tecnológicos que poderão servir de suporte à educação, podemos citar: laboratórios de informática, salas de aula com computadores, acesso à Internet e informatização dos processos acadêmicos. Com a possibilidade de transformação de parte da carga horária presencial em atividades não presenciais, a utilização de recursos de comunicação como a Internet passa a ter um importante papel na transformação dos processos de ensino-aprendizagem.

A tecnologia deve ser utilizada, não apenas para informatização de processos de ensino já existentes, mas para a criação de novas formas de pensar e aprender, em processos colaborativos e interativos, o que permite que a aprendizagem ocorra em diferentes lugares e por diferentes meios.

Apresentado por Belloni (2001), o termo *Educação à Distância* refere-se a várias formas de estudo, em todos os níveis, que não estão sob a supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em sala de aula ou nos mesmos lugares. Mas que, não obstante, os alunos se beneficiam do planejamento, da orientação e do ensino oferecidos por uma organização tutorial. A autora ainda complementa que esta separação entre os envolvidos no processo pode aplicar-se em todo o processo ou apenas a certos estágios; pode envolver estudos presenciais, porém sua função será reforçar a interação que ocorre, predominantemente à distância.

Em uma abordagem diferenciada, Pretti (1996, p.4) traz o conceito de EAD como sendo:

Uma modalidade não-tradicional, típica da era industrial e tecnológica, cobrindo formas de ensino-aprendizagem, dispondo de métodos, técnicas e recursos postos à disposição da sociedade.

Kenski (2007) ressalta que a EAD diferencia-se da educação presencial por libertar os alunos de uma rigidez na ação educativa quanto às determinações de espaço e tempo. Este fenômeno denominou-se deslocalização espaço-temporal, ou seja, professores e alunos não necessitam estar presentes nas mesmas salas de aula, nem nos mesmos prédios escolares, nem nas mesmas cidades. Tampouco necessitam participar da aula em um mesmo intervalo de tempo.

Segundo Mielke (1992), a EAD constitui um método no qual o aluno está separado fisicamente do professor. O professor, promotor da aprendizagem, pode estar, também, fisicamente separado da instituição promotora do curso e os materiais didáticos são produzidos para facilitarem uma compreensão mais efetiva do objeto de estudo.

Diante do exposto, Maia (2007) apresenta um contraponto ao discutir sobre a própria terminologia desta modalidade de ensino alegando que educação se faz pela presença física, componente necessário para a intersubjetividade vivenciada no processo da educação. Com isso, a própria EAD resultaria em “ensino ou instrução à distância, mas nunca educação”.

Alonso & Alegretti (2003) demonstram que o aspecto principal da EAD reside na escolha dos recursos, na valorização que se dá às ferramentas disponíveis e na possibilidade do aluno ter uma participação mais efetiva no seu processo de aprendizagem, proporcionado pelas constantes interações entre o seu respectivo professor e os demais alunos.

Nesta mesma linha, Cardoso (2002) em sua pesquisa envolvendo alunos de graduação de diversos cursos da Universidade de São Paulo, apontou que a formação profissional será desenvolvida ao longo da vida e principalmente por meio da Internet. Apesar de apontar como resultado uma aceitação em relação à EAD, também concluiu que esta modalidade de educação trata-se mais de um método e não pode ser considerada a solução para todos os problemas do ensino.

A possibilidade de uma boa interação entre seus participantes, do estabelecimento de vínculos, de fomentar ações de intercâmbio resultará em um curso à distância de qualidade. Quanto mais interação, mais horas de dedicação do professor e aluno são necessárias. Apesar da qualidade da EAD estar condicionada à interação entre seus atores e ao ambiente, esta relação mediatizada pelos recursos tecnológicos não deve subestimar a interação pedagógica.

Tractenberg et al (2004) em seus estudos sobre a qualidade dos cursos à distância promovidos pela FGV on-line, ao analisarem as respostas dos alunos reprovados ou que não concluíram o curso na sua totalidade, concluíram que o curso possui um elevado nível de satisfação, inclusive com a questão da relação tutor – aluno. Contudo, os aspectos relacionados com a navegação, utilização do ambiente virtual de aprendizagem, ao conteúdo e algumas atividades propostas por alguns cursos, foram severamente criticados.

Segundo Moran (2000), um dos grandes problemas verificados na EAD é o ambiente ainda reduzido a um lugar onde se procuram textos e conteúdos. Salienta que um bom curso é mais do que conteúdo, é pesquisa, ação colaborativa e produção conjunta. Para suprir a escassa presença do professor, é importante ter materiais mais elaborados, auto-explicativos e com mais desdobramentos, ou seja, vinculando um conteúdo a outras idéias através de links, textos de apoio, glossários e outras estratégias.

Entretanto, Moore (2007), ao analisar a separação física entre professor/ aluno e o respectivo efeito negativo no processo de ensino e de aprendizagem nos cursos on-line, desenvolveu o conceito de “Distância Transacional”. Este conceito expressa que a distância física e temporal não é considerada fator relevante à avaliação do processo, e sim, as relações pedagógicas e psicológicas que são estabelecidas entre professores e alunos na EAD. A partir desse pressuposto, independentemente da distância física e temporal em que os alunos e o professor se encontrem, esta relação pode ser modificada de acordo com o ponto de vista da distância transacional.

Três variáveis pedagógicas afetam diretamente a distância transacional:

a.) a interação entre alunos e professores (diálogo),

- b.) a estrutura dos programas educacionais e
- c.) a natureza e o grau de autonomia do aluno.

Ao descrever sobre a interação e o diálogo entre os alunos e professores, o autor cita que em todo processo de ensino e aprendizagem o diálogo sempre ocorre, no entanto, esclarece que o termo *diálogo* surge como uma série ou sequência de interações positivas entre os participantes do processo, ou seja, diálogos construídos, intencionais e valorizados por cada parte.

O segundo grupo de variáveis que determinam a distância transacional são os elementos do próprio curso ou as formas de estruturar o programa de ensino. Nesta lógica, a estrutura expressa a rigidez do programa, a flexibilidade dos objetivos propostos e a sistemática dos métodos de avaliação do curso. O autor salienta que o sucesso dos cursos de EAD consiste na criação de oportunidades adequadas para o diálogo, bem como na produção de materiais didáticos adequadamente estruturados.

Quanto à variável pedagógica relacionada ao grau de autonomia do aluno, Moore (2007) verificou que existem diferentes tipos de padrões de personalidade de alunos que possibilitam o seu desenvolvimento por meio de programas de ensino. Alguns alunos privilegiam o diálogo e outros preferem programas mais estruturados. Com isso, verificou-se que a efetividade do programa refere-se mais ao aluno com perfil virtual do que presencial, uma vez que o primeiro perfil tem mais domínio sobre os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do seu programa.

Desde 1972, quando foi apresentada a Teoria da Distância Transacional, o avanço mais significativo na EAD foi o desenvolvimento dos meios de comunicação especialmente no que se refere à teleconferência, uma vez que esta proporciona diálogo entre professor e aluno, entre alunos, possui programa estruturado e propicia a autonomia do aluno frente ao curso.

A EAD e todas as suas potencialidades para facilitar a aprendizagem, adaptada aos próprios ritmos e condições de vida, integrando as diferenças locais e os contextos culturais são uma resposta para as mudanças originadas da acumulação acelerada e alta difusão de novos conhecimentos. (MORAN, 2000; VIDAL, 2002)

Esta modalidade de educação tem sido utilizada em vários pontos do mundo, nas experiências em universidades internacionais como: Athabasca University / Canadá, University of Wisconsin / EUA, Penn State University / USA, FernUniversität - Hagen / Alemanha, UK Open University / Inglaterra, The Open University of the Netherlands / Holanda, Indira Gandhi National Open University (IGNOU) / Índia, Radio and Television

Universities / China, Universidad Nacional de Educación a Distância (UNED) / Espanha e Universidade Aberta (UA) / Portugal, conforme estudos de Bittencourt (1999).

Ao longo da história, dentre os países que implantaram projetos de Educação à Distância, destacam-se: Suécia (1833), Inglaterra (1840), Alemanha (1856), EUA (1874), México (1972), Paquistão (1974), Costa Rica (1977), Venezuela (1977), Colômbia (1983), Índia (1985). Atualmente, os principais centros de divulgação da EAD são: França, Espanha e Inglaterra.

3.3 EAD on-line

É necessário construir novas formas de ensinar e aprender, não só de forma isolada, mas de forma participativa e colaborativa, utilizando o que de melhor um grupo de pessoas e suas competências individuais têm a oferecer na construção do conhecimento do grupo como um todo e do indivíduo inserido neste grupo (MORAN, 2000).

Os novos cursos promovidos na Internet podem ser avaliados como um processo de aprendizado cooperativo devido à troca de informações e às inúmeras possibilidades de interação entre os seus participantes. Esta interação é proporcionada pelas diferentes ferramentas baseadas em uma linguagem hiper-textual na qual se combinam o texto, a imagem, o som e a animação com rapidez e flexibilidade.

Segundo Ellsworth (1994), a realização de tarefas em conjunto pelos alunos, via Internet, proporciona uma aprendizagem colaborativa bem sucedida. Tal metodologia mediada pelo computador via Internet, envolve grupos pequenos de estudantes, geralmente quatro a seis, que investigam, pesquisam e discutem, apresentando fatos e opiniões sobre determinado tema proposto pelo professor, chegando a um possível consenso. Contudo, o mesmo autor afirma que a criação de um clima positivo para a aprendizagem colaborativa, via Internet, depende da atenção do professor em construir um ambiente de aprendizagem adequado e o seu desempenho enquanto facilitador deste processo.

A EAD, por meio da Internet, aparentemente privilegia este modelo educacional podendo proporcionar uma grande interatividade entre os seus participantes se levarmos em consideração o possível número de pessoas interligadas, a rapidez e o imediatismo desses contatos com o uso de um endereço eletrônico. Segundo Okada (2003), estudantes relatam que a interação proporcionada em cursos on-line possibilita trocar novas

perspectivas, fazendo uso da fixação de objetivo comum ao grupo, divisão da responsabilidade pela facilitação, compartilhamento de recursos, estímulo à avaliação e à escrita coletiva. Este processo cooperativo de aprendizagem é intensificado pela constante troca de experiências, alcançada pela interação entre o usuário e esta rede por meio da combinação de imagem, som, texto, animação, velocidade e flexibilidade.

A Internet vem transformando o mundo numa grande rede, na qual todos poderão partilhar informações com todos, tornando-se um dos mais populares métodos de disseminação de programas de EAD. Neste contexto, a rede, com seu constante aumento de popularidade, passa a dar um novo significado para a EAD, na medida em que permite fazer *link* com qualquer computador do mundo.

No Brasil, com suas dimensões continentais e suas imensas diferenças sociais, pode utilizar este tipo de recurso de forma racional, pois a Internet também se apresenta como uma alternativa para o atendimento das exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de constituir uma solução de baixo custo e longo alcance na implementação desses programas.

Na década de 1990, algumas universidades começaram a utilizar programas baseados na web para a promoção de cursos à distância. Dentre essas instituições, podemos citar o New York Institute of Technology, New School for Social Research em Nova York, International School of Information Management e a Penn State University. Ao final desta década, 84,1% das universidades públicas e 83,3% das faculdades comunitárias nos Estados Unidos ofereciam cursos com base na web (MOORE, 2007).

A integração proporcionada pela utilização de computadores em rede possibilitou um maior alcance das informações e com maior eficiência, pois se trata de um meio de comunicação que, ao mesmo tempo, atinge um enorme número de pessoas e também estabelece uma comunicação bidirecional, como a telefonia, tendo, além disso, um custo operacional acessível ao usuário comum (TORNAGHI, 2005).

A evolução histórica das várias gerações da EAD propiciou, em cada momento, uma idéia específica de como organizar e conceber a Educação à Distância.

Nesta perspectiva, as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), assumem um papel fundamental num processo no qual a educação passa a ganhar outro sentido tanto para os indivíduos, como para as escolas, empresas e sociedade. O potencial que as NTIC proporcionam ao ser humano e à sociedade como um todo, tem a ver com a rapidez do processamento da informação e o maior volume da mesma, com fácil acesso, disposição, intercâmbio e transformação da informação. A aplicação destas novas tecnologias

nos processos de ensino-aprendizagem, como um apoio eficiente no manejo desta informação, determina estratégias de instrução diferentes das tradicionais salas de aula com presença direta.

O aprendiz que optar por se atualizar através de um programa de EAD deverá estar pronto para mudar de paradigma de ensino, ou seja, necessitará de uma nova postura, diferente daquela adotada na maioria dos cursos ministrados em sala de aula tradicional, desenvolvendo atitudes imprescindíveis ao seu sucesso, como: estar motivado para aprender; ter constância, perseverança e responsabilidade; ser pró-ativo; ser comprometido e autodisciplinado.

3.4 Ferramentas da EAD, via Internet

Os recursos tecnológicos, como elementos facilitadores da aprendizagem, solicitam uma série de atributos como disponibilidade de máquina com acesso seguro e contínuo a redes de comunicação (Internet), atualização técnica permanente de softwares de comunicação e interação e um aprendiz que tenha noções básicas de informática e navegação em ambientes virtuais.

Quanto às formas de comunicação nesta rede, estas podem ocorrer de forma síncrona ou assíncrona, ou seja, diferentemente de outros meios de instrução. A interação entre os integrantes da EAD é mediatizada pelo correio eletrônico, listas de discussão, fórum e pelas salas de bate-papo, principais recursos tecnológicos na educação on-line (ELLSWORTH, 1994; GOMES, 2007; KENSKI, 2007; MORAN, 2005).

Gomes (2007) esclarece que as ferramentas síncronas são aquelas em que os interlocutores estão conectados no ambiente ao mesmo tempo, como em uma conversa por telefone, em que um fala e o outro responde no mesmo instante. Como exemplos desta ferramenta, podemos citar o chat, a videoconferência e o quadro branco. Quanto às ferramentas assíncronas, esclarece que os interlocutores podem estar conectados para interagir com a ferramenta em momentos distintos, citando como exemplos o fórum, as listas de discussão, os murais e as wikis.

Visando uma melhor compreensão quanto à dimensão tecnológica, o mesmo autor classifica as ferramentas que compõem um ambiente de EAD em:

a.) ferramentas de cooperação e interação,

- b.) ferramentas específicas de trabalho,
- c.) ferramentas de coordenação e
- d.) ferramentas de monitoramento.

3.4.1 Ferramentas de Cooperação e Interação

- a) Fórum: Trata-se de uma ferramenta assíncrona de comunicação que auxilia no processo de cooperação e interação. Consiste na comunicação de uma para várias pessoas, na qual existe um mediador. Todos que têm acesso ao fórum enxergam as intervenções e fazem suas intervenções. Os comentários feitos a partir de uma afirmação ou questão inicial são armazenados em uma espécie de “Coleção de comentários”, ou seja, depois de fechado, o fórum continua acessível para leitura e, com isso, pode-se recuperar a qualquer momento os resultados de uma determinada discussão. A prática sistematizada em um curso de EAD proporciona, de forma rica e cooperativa, um aprofundamento de idéias.
- b) Lista de Discussão: Ferramenta assíncrona de comunicação, interação e cooperação virtual. Utilizada para promover contatos individuais, não moderados, ou conversas entre um grupo de participantes pertencentes a uma determinada lista. Os participantes acompanham as discussões através do e-mail pessoal sem ter de acessar a página do curso. Entretanto, pode ser moderada, quando o e-mail é redirecionado aos participantes do grupo após ser aprovada por seu moderador, ou livre, sendo que, neste caso, o e-mail é redirecionado a todos os integrantes após aprovado.
- c) Mural: Constitui uma ferramenta assíncrona de comunicação semelhante aos murais de aviso presentes nas instituições. Não constitui um veículo de troca de mensagens, sendo utilizado apenas para a transmissão de uma informação, relacionada ou não ao tema do curso, para todo o grupo de participantes.
- d) Wikis: Esta ferramenta assíncrona propicia a construção coletiva de conhecimento e sua comunicação. É representada por um conjunto de páginas em hipertextos que, geralmente, não necessita de uma moderação, podendo o grupo construir desde um simples parágrafo até uma página completa e bem elaborada. Algumas Wikis podem conter um cadastro de usuários que participaram da sua construção. Em se tratando de um curso de EAD, geralmente utiliza-se um sistema de controle de usuários, pois se pretende que apenas os alunos e tutores do curso tenham acesso para alterar o conteúdo da página.

- e) Sala de bate-papo (chat): Consiste em uma sala de encontros em tempo real, onde podem se encontrar duas ou mais pessoas para uma conversa por escrito. Em termos produtivos, os Chat são poucos eficientes quando reúnem mais que cinco pessoas, contudo, são necessárias para promoverem um momento informal entre os participantes e humanizar as relações de grupo, construindo coesão dentro das turmas. Trata-se de uma ferramenta síncrona de comunicação.
- f) Correio eletrônico (e-mail): Ferramenta assíncrona de comunicação entre uma e outra pessoa ou para várias pessoas, desde que exista uma lista específica para tal fim. Sua concepção é a mesma da correspondência tradicional, portanto, existe uma pessoa que remete a informação e outra que a recebe. A agilidade é sua maior riqueza para a EAD, pois as mensagens postadas no correio eletrônico chegam ao destinatário quase que imediatamente e são fundamentais para manter o contato freqüente e ágil entre os participantes.
- g) Second Life (SL): Trata-se de uma ferramenta síncrona constituída de uma plataforma de interatividade on-line em 3D. A partir da combinação de diversos softwares, programas e jogos utilizados, o usuário vivencia um mundo virtual cujas estruturas são repletas de significados reais, sendo utilizada tanto no meio acadêmico como social e comercialmente.

3.4.2 Ferramentas Específicas de Trabalho

- a) Quadro Branco: Trata-se de uma ferramenta síncrona de comunicação e construção coletiva, utilizada quando o contexto da aprendizagem se faz necessário, com ela, tutores e alunos compartilham de uma tela branca, normalmente exige o uso de um software específico, onde podem escrever, desenhar e colar dados que são disponibilizados aos demais participantes. Devem ser estabelecidas regras previamente, pois esta ferramenta pode fugir facilmente o controle, caso possibilite uma interação não-monitorada.
- b) Diário de Bordo: Esta ferramenta tem como objetivo proporcionar ao aluno um espaço para realizar anotações sobre qualquer parte do curso. Dependendo dos recursos tecnológicos utilizados, incluindo a programação e o banco de dados, o aluno poderá fazer referência direta a uma determinada parte do curso, poderá acrescentar vídeos, sons e imagens. Trata-se de uma ferramenta pessoal, não devendo ser monitorada e não estará disponível aos demais integrantes do grupo.

- c) **Portfólio:** Dentro de um curso de EAD, esta ferramenta é constituída por todos ou parte dos trabalhos desenvolvidos pelo aluno durante o curso. Com isso, possibilita ao Tutor fazer uma análise da trajetória da evolução do aluno, uma vez que poderá acompanhar e analisar textos e diversos materiais produzidos em todas as fases do curso. Constitui, também, um local para inserção de comentários do Tutor e demais estudantes, dependendo de como foi organizado o sistema do curso.
- d) **Mapas Conceituais:** Esta ferramenta proporciona um auxílio ao aluno no momento de seus estudos ou na realização de uma determinada tarefa. Por meio de uma representação gráfica, uma idéia poderá ser apresentada e compartilhada entre os integrantes. Este recurso necessita de um ambiente virtual específico, ou seja, uma plataforma adequada para a viabilidade junto ao sistema.

3.4.3 Ferramentas de Coordenação

- a) **Estrutura:** Trata-se de uma ferramenta assíncrona cuja função principal é esclarecer aos integrantes a proposta do curso, os objetivos, o tempo de duração, as formas de avaliação, o cronograma, as formas de contato e os tutores responsáveis. Alguns usuários, como o coordenador e o professor responsável, possuem direito de realizar possíveis alterações no texto a qualquer momento. Estas alterações são efetuadas no próprio ambiente virtual.
- b) **Material de Apoio:** Esta ferramenta proporciona um espaço no ambiente virtual nos quais os materiais selecionados pelo Coordenador ou Tutor, são disponibilizados com o objetivo de auxiliar o aluno ou estruturar o curso. O material selecionado para este espaço poderá conter indicações de sites, leituras complementares, indicações de bibliografias e qualquer outro material que venha facilitar o processo de aprendizagem do aluno.
- c) **FAQS:** Consiste na abreviação de uma expressão inglesa (Frequently Asked Questions) que representa uma listagem de respostas às dúvidas mais comuns apresentadas pelos usuários de um determinado site. Geralmente, trata-se de uma ferramenta de livre acesso, pois, além de conter respostas às dúvidas referentes ao funcionamento do curso, poderá auxiliar na captação de novos alunos.
- d) **Tutorial:** Esta ferramenta pode ser comparada a um manual ou guia para utilização pelos alunos e tutores. Contém informações sobre o funcionamento geral do curso e sobre como realizar determinada tarefa ou função, apresentado numa linguagem clara e objetiva. Os

tutoriais ficam disponíveis no ambiente para que possam ser consultados a qualquer momento pelos usuários.

3.4.4 Ferramentas de Monitoramento

a) **Relatórios:** Trata-se de ferramentas utilizadas pela coordenação do curso e pelo Tutor com o objetivo de monitorar o modo como o aluno interage no ambiente virtual, além de acompanhar com que frequência ele acessa ao sistema. Todas estas ferramentas servem para auxiliar no momento de avaliar o desempenho do aluno.

3.5 A função da tutoria na EAD

Na EAD a figura do professor transforma-se em tutor que, apoiado em diferentes ferramentas pedagógicas e tecnológicas, terá como missão proporcionar interação entre o aluno e o seu respectivo objeto de estudo, colocando-o como sujeito participativo do processo de sua aprendizagem.

Os recursos tecnológicos do ambiente têm a interatividade como uma característica potencializadora da interação, que se concretiza na ação entre as pessoas. Visto isto, torna-se fundamental que o Tutor crie condições que favoreçam a produção de conhecimento coletivo por meio de uma mediação pedagógica.

Do ponto de vista da produção de materiais para EAD, mediatizar pedagogicamente significa definir as formas de apresentação de conteúdos didáticos, previamente selecionados e elaborados, de tal modo que possibilite ao aluno realizar sua aprendizagem de maneira autônoma e independente.

Portanto, os profissionais envolvidos com o planejamento e a execução pedagógica do curso, ou seja, coordenadores, professores conteudistas, tutores, monitores, é que dão significado para o uso dos recursos dos ambientes virtuais por meio da criação e recriação das estratégias apropriadas (BELLONI, 2001; PRADO E ALMEIDA, 2003).

Quando abordamos os papéis do tutor em EAD, surgem os questionamentos quanto à possibilidade do professor auxiliar o aluno a aprender, ou seja, não se limitar em

uma educação direcionada à reprodução de pensamentos e memorização e sim, que favoreça o desenvolvimento de competências. Para tanto, devem ser colocados desafios e informações numa situação aberta, na qual ninguém pode prever que resultados serão conseguidos.

Nesta mudança de paradigma, segundo Moran et al (2003), o desafio imposto aos docentes é mudar o eixo de ensinar pelos caminhos que levem ao aprender, ou seja, torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender.

Pretti (1996) nos permite citar que a função do tutor em um curso à distância, on-line, assume fundamental importância à medida que garante a inter-relação personalizada e contínua do aluno, proporcionando a articulação entre os elementos do processo, necessária à obtenção dos objetivos propostos. No entanto, uma possível padronização de atribuições levaria tal prática a um fracasso do curso e, conseqüentemente, do processo ensino e aprendizagem. Faz-se necessário que cada instituição busque construir um modelo próprio de tutoria que atenda às necessidades específicas locais e aos programas e cursos propostos, incorporando principalmente as novas tecnologias.

Belloni (2001) nos mostra múltiplas funções do professor, no âmbito da EAD, contudo ressalva que nem todos os cursos à distância são formatados de forma a contemplar a todas as possibilidades de atribuições, a saber:

- a) Professor formador;
- b) Conceptor e realizador de cursos e materiais;
- c) Professor pesquisador;
- d) Professor tutor;
- e) Tecnólogo educacional;
- f) Professor recurso;
- g) Monitor.

Moore (2007) denomina de instrutor àquele que exerce função docente. Apesar de divergência na terminologia, a essência da função é a mesma e compreende:

- a) Elaborar o conteúdo do curso;
- b) Supervisionar e ser o moderador das discussões;
- c) Supervisionar os projetos individuais e em grupo;
- d) Das notas às tarefas e proporcionar feedback sobre o progresso;
- e) Manter registros dos alunos;
- f) Ajudar os alunos a gerenciarem seus estudos;
- g) Motivar os alunos;

- h) Responder ou encaminhar questões administrativas;
- i) Responder ou encaminhar questões técnicas;
- j) Responder ou encaminhar questões de aconselhamento;
- k) Representar os alunos perante a administração;
- l) Avaliar a eficácia do curso.

As funções docentes também podem ser agrupadas em três categorias, do ponto de vista da organização institucional, segundo Belloni (2001):

1. Responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais;
2. Planejamento e Organização da distribuição dos materiais e Administração acadêmica;
3. Acompanhamento do estudante durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nas principais experiências em EAD, a ênfase tem sido colocada mais nas funções do primeiro e do segundo grupo. Contudo, apenas a partir da última década, ocorreu uma preocupação em relação aos alunos e, com esta mudança no foco, cresceram os investimentos em atividades de tutoria e aconselhamento.

Conforme o *The Commonwealth of Learning - Manual de apoio ao aluno de EAD* publicado em 2003 pela British Columbia (Canadá), o tutor estando envolvido com o conteúdo acadêmico do curso, poderá desempenhar uma série de funções, conforme a natureza do curso, a relação com os alunos e os pontos de vista em relação ao processo de ensino e aprendizagem. São apresentados nessa publicação, quatro modelos diferentes do papel do tutor, a saber:

- a) O tutor como perito: O tutor procura explicar o conteúdo do curso e efetuar as devidas correções, caso o aluno não tenha compreendido.
- b) O tutor como formador: O tutor guia o aluno nos seus estudos, sem procurar ensinar ou explicar diretamente.
- c) O tutor como assistente na reflexão: O tutor explora temas com o aluno, sem presumir a posse de um conhecimento superior em relação ao aluno.
- d) O tutor como assessor: O relacionamento do tutor com o aluno é visto, sobretudo, como o de um examinador do aluno e do que ele aprendeu.

O *Manual de apoio ao tutor de EAD*, também publicado em 2003 pela British Columbia (Canadá), identifica quatro categorias relacionadas às competências essenciais a um tutor de EAD, são elas:

- a) Competências de apoio: ajudar os alunos a lidarem com questões não relacionadas com o conteúdo, que possam afetar a sua aprendizagem.

- b) Competências de orientação: ajudar os alunos a compreender o conteúdo e a sua relação com os seus objetivos de aprendizagem.
- c) Competências de capacitação: ajudar os alunos a desenvolverem e aplicarem processos de aprendizagem com eficiência.
- d) Competências administrativas: servir de ligação entre os alunos e a administração em questões administrativas.

Em pesquisa realizada com três instituições de ensino europeia, analisou-se os modelos de tutoria à distância e os classificou como semipresencial, bimodal e virtual. No primeiro, os estudantes contam com um serviço de tutoria totalmente à distância, onde diferentes meios de comunicação são utilizados e, além disso, podem participar de sessões periódicas de atendimento presencial, onde grupos pequenos discutem o conteúdo desenvolvido com o professor, não sendo obrigatórias. No segundo modelo, o Bimodal, a instituição oferece, a cada semestre, sessões de tutoria presencial, sendo a primeira obrigatória com o objetivo de estabelecer um importante vínculo entre o aluno e o tutor. Por último, no modelo Virtual toda a tutoria é realizada no ambiente virtual, sendo assim, os recursos tecnológicos agregam valor às interações comunicativas. (REIS, 2000)

Portanto, para desempenhar o seu papel eficientemente, o tutor deverá preencher certo número de qualidades, de capacidades ou aptidões, pois é de grande importância a posição que ocupa dentro de um sistema educacional, ou seja, numa prática educativa e mediatizada à distância. Este novo papel do professor-tutor precisa ser repensado para que não se reproduzam nos atuais ambientes de EAD concepções tradicionais das figuras do professor/aluno, ou seja, o professor como um transmissor do conhecimento e o aluno como um receptor e reproduzidor do conhecimento assimilado.

4. EAD NO BRASIL

4.1. Características

No Brasil, apesar de existirem registros da oferta de cursos à distância por correspondência desde 1891, conforme cita Alves (1994, apud Tractenberg & Murashima, 2004), verifica-se a predominância de cursos direcionados para o ensino supletivo, principalmente até as décadas de 1980 e 1990. Francisco (2005) complementa alegando que até este período a EAD era relegada a um segundo plano e utilizada somente na educação técnica profissional.

No período entre a Lei 5692/71 até o advento da Lei 9394/96, o ensino supletivo era a única possibilidade legal de se realizar na área educacional. Provavelmente tenha sido este o motivo de ter penetrado no imaginário dos profissionais da educação e até mesmo na sociedade em geral com a mesma conotação dada ao ensino supletivo, isto é, um ensino de segunda categoria.

Esta modalidade de ensino foi vista também como uma educação suplementar à educação convencional, ligada mais diretamente à transmissão de um ensino não-formal e, por escassez de definições e regulamentações legais claras e mais facilmente usadas em cursos livres.

Dentre os vários projetos que contribuíram para o desenvolvimento da EAD no Brasil, destacamos a Rádio-Escola Municipal no Rio de Janeiro em 1934, criada por Edgard Roquete Pinto, na qual os alunos tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas. Utilizava também correspondência para estabelecer contato com os alunos. Em 1939 surge o Instituto Universal Brasileiro, em São Paulo, empresa do setor privado, cuja forma de interação com os alunos foi promovida através de correspondências.

Quanto às experiências da mídia televisiva, o Brasil manteve importantes projetos ligados à EAD, principalmente nos cursos de alfabetização de adultos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e os telecursos, através da parceria de emissoras de televisão como a Rede Globo, Fundação Padre Anchieta/ TV Cultura de São Paulo, Funtevê/ TV Educativa do Rio de Janeiro e o Sesi/ SP. A primeira experiência de formação inicial de professores do ensino básico feita à distância no Brasil, uma Licenciatura em Pedagogia foi desenvolvida no estado de Mato Grosso, em 1995, conforme esclarecem Belloni (2002) e Preti (1996).

A Lei n.º 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, constitui um marco para a EAD, uma vez que com a promulgação da LDB, passou-se a considerar a EAD uma nova possibilidade de desenvolvimento educacional através do artigo 80 no qual consta que “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Já a Portaria n.º 2.253 do Conselho Nacional de Educação regulamenta a possibilidade de flexibilização do currículo das IES credenciadas para atuarem na modalidade presencial. As instituições referenciadas poderiam introduzir em seus currículos predominante presenciais, métodos não presenciais, não ultrapassando 20 % da carga horária total do curso. Este tempo poderia ser usado integralmente em uma única disciplina ou subdividido em diversas disciplinas dentro do curso proposto.

Essa Portaria proporcionou as IES a programarem estratégias e políticas com o objetivo de incorporar a EAD no sistema educacional já existente. Assim, é cada vez maior o número de IES que buscam adotar em seus Projetos Pedagógicos a EAD. Segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e à Distância 2007, ao final de 2006, o número de alunos matriculados em cursos superiores à distância, incluindo graduação, tecnologia e pós-graduação eram de 575.709, considerando apenas as IES credenciadas e os cursos já autorizados a funcionar pelos órgãos competentes.

Atento a esse novo paradigma, o Ministério da Educação (MEC) disciplinou a oferta de cursos de pós-graduação, *stricto sensu* e *lato sensu*, à distância, por meio da Resolução n.º 01/2001 da Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O crescente aumento do número de alunos, instituições e cursos oferecidos na modalidade à distância vem acompanhado por contínuos estudos a respeito da busca da qualidade deste ensino. Há uma significativa produção de questionamentos que apontam aspectos positivos e negativos referentes ao sistema.

Porém, quem investiga iniciativas sérias de EAD em IES, verifica a complexidade no que se refere ao planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de cursos à distância. Segundo estudos de Francisco (2005), ao analisar um curso de pós-graduação de uma IES do estado do Paraná, verificou-se que somente 14% dos alunos gostaram de ter feito o curso à distância, indicando que a implementação deste curso, por diversos fatores, foi mal sucedida.

Ocorre que muitas vezes, analisam Alonso & Alegretti (2003), a EAD é utilizada apenas com fins pragmáticos e rentáveis e, por isso, acaba desvirtuando-se ao promover cursos rápidos e facilitados, abrangendo um número elevado de participantes, não se preocupando em garantir a qualidade e o reconhecimento social, gerando condições para o surgimento de conceitos negativos com relação a essa modalidade de ensino.

Apesar de resultados quantitativos aparentemente positivos de muitos programas implementados nestes últimos 20 anos, conforme analisam Nunes (1992, apud Gomes, 2000) e Preti (1996), a maioria deles foi desativada com as mudanças de governos que não deram continuidade e estabilidade aos cursos iniciados. O mesmo autor afirma existir certo descrédito quanto ao produto desta modalidade, quanto a sua seriedade, eficiência e eficácia, baseado no entendimento que nos países do Terceiro Mundo não existe uma cultura do autodidatismo.

A idéia da auto-aprendizagem é crucial para a EAD, principalmente aquela baseada em ambientes virtuais, mais do que no ensino presencial onde as inter-relações entre professor e aluno e entre alunos pode promover permanente motivação. Na EAD o sucesso do aluno deve-se, em grande parte, à sua motivação e às condições de estudo, conforme propõe Souza (2001).

Belloni (2002) também destaca que muitas experiências de formação continuada, principalmente em pós-graduação, desenvolvidas por instituições públicas ou privadas, abrangem uma variedade muito grande de cursos, dirigindo-se a um enorme público consumidor. Este tipo de oferta não difere muito, na essência, de antigas experiências de ensino por correspondência, como o Instituto Universal Brasileiro, além de gerar produtos de qualidade duvidosa.

Na atualidade, a EAD no Brasil volta-se para o desenvolvimento de modelos que atendam às necessidades impostas por essa nova Era do Conhecimento e da Informação, disseminando um enfoque de cursos voltados para a educação contínua, cursos profissionalizantes, ensino superior e pós-graduação.

Segundo Goddard e Cornford (2000 apud Taques, 2001), o cenário do ensino superior mudou, radicalmente, com a entrada da universidade virtual. Ao utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação, a instituição pode ser configurada como uma “universidade sem paredes”. Livre das delimitações do campus e sua região, em relação à aprendizagem, a universidade virtual permite conexões globais entre professores, alunos e funcionários. Proporciona a possibilidade de recrutamento de estudantes potenciais, bem como propicia a integração entre pesquisadores e usuários de pesquisa, em termos do objetivo

da pesquisa institucional. A nova visão da universidade passa a ser, então, de uma organização flexível, sempre variável, para a criação e distribuição do conhecimento.

Segundo Landim (1997, apud Bittencourt, 1999), na atualidade, a EAD no Brasil assume várias formas e é promovida por diversas instituições. Ainda não existe uma universidade totalmente dedicada à EAD. O que acontece é que alguns setores de universidades presenciais modelam cursos à distância para atender diversas clientelas.

A Unb é reconhecida como pioneira na consolidação desta modalidade de ensino no Brasil. A partir dos anos 80, a Unb iniciou trabalhos à distância e hoje conta com o denominado Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD), constituindo-se como um centro de educação permanente com significativa atuação em defesa da EAD (PRETI, 1996).

Conforme estudos de Munhoz (2000), no Brasil diversas instituições de ensino desenvolvem cursos de EAD, seja baseadas na web ou em diferentes gerações e modelos educacionais. Podemos mencionar a Universidade Anhembi Morumbi, a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Federal de Pernambuco, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Federal de Mato Grosso.

Podemos concluir que a apropriação das NTIC será fundamental para a atuação profissional na atual cultura tecnológica, embora se verifique que apenas uma minoria detenha esta possibilidade. Contudo, apesar deste acesso aos sistemas de informação e comunicação necessitarem de alta qualidade, rapidez e baixo custo, parecem-nos um pouco distante da nossa realidade.

4.2. Parâmetros Legais da EAD

A segunda metade da década de 1990 conheceu uma expansão do ensino superior e, com o surgimento das novas tecnologias, incluindo os softwares, hardware e o humanware, verificou-se um impressionante crescimento da EAD. Contudo, esse aumento da oferta de cursos on-line, fez surgir a necessidade de sua regulamentação de forma legal pelos órgãos competentes do Estado.

O princípio desta regulamentação está na LDB n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, no momento em que trata do Ensino Fundamental, em seu artigo 32, § 4.º “O ensino

fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

Entretanto, devemos ressaltar que antes da promulgação da LDB, a EAD já era uma modalidade adotada, contudo, sem oferecer uma certificação oficial e sem parâmetros legais quanto à educação básica. No entanto, conforme analisa Fragale Filho (2003), é nesse momento que a EAD foi colocada em uma situação de igualdade frente às demais “formas de ensino”, contribuindo para a superação dos preconceitos em relação a ela, como um caminho para a completa privatização do ensino, ou ainda uma maneira disfarçada de esvaziar o ensino regular.

Quando do Capítulo IV da mesma LDB, ao abordar o ano letivo do ensino superior, em seu § 3.º mostra a obrigatoriedade à frequência de alunos e professores, salvo em programas de educação à distância.

Porém, é no artigo 80 que ocorre um maior aprofundamento da EAD, ainda que mínimo para as reais necessidades desta modalidade de ensino, a saber:

“Art. 80 O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

§ 1º. A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas, relativos a cursos de educação à distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação à distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais “comerciais”.

O Decreto Lei n.º 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998, teve a incumbência de regulamentar o artigo 80 da LDB e neste, constou a definição de EAD, a saber:

“Art. 1.º A Educação à distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados,

apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”.

Parágrafo Único – “Os cursos ministrados sob a forma de educação à distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente”.

O Decreto n.º 5.622, publicado em 20 de Dezembro de 2005 revogou o Decreto Lei n.º 2.494/98 e regulamentou o disposto na própria LDB n.º 9.394/96, trazendo profundas alterações conceituais e estruturais para a viabilidade dos cursos de EAD. Verificamos tal evolução na própria definição, a partir do art. 1.º, a saber:

Art. 1.º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1.º 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.

Art. 2.º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

- I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
- II - educação de jovens e adultos;
- III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
- IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) técnicos, de nível médio; e
 - b) tecnológicos, de nível superior;
- V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) seqüenciais;
 - b) de graduação;

- c) de especialização;
- d) de mestrado; e
- e) de doutorado.

Art. 3.º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1.º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

§ 2.º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.

Art. 4.º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

- I - cumprimento das atividades programadas; e
- II - realização de exames presenciais.

§ 1.º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2.º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação à distância.

Art. 5.º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente.

(...)

Art. 20.º As instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior à distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade.

(...)

Art. 24.º A oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deverá cumprir, além do disposto neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, quanto:

- I - à titulação do corpo docente;
- II - aos exames presenciais; e
- III - à apresentação presencial de trabalho de conclusão de curso ou de monografia.

Parágrafo único. As instituições credenciadas que ofereçam cursos de especialização à distância deverão informar ao Ministério da Educação os dados referentes aos seus cursos, quando de sua criação.

Art. 25.º Os cursos e programas de mestrado e doutorado a distância estarão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação específica em vigor.

(...)

Art. 27.º Os diplomas de cursos ou programas superiores de graduação e similares, à distância, emitidos por instituição estrangeira, inclusive os ofertados em convênios com instituições sediadas no Brasil, deverão ser submetidos para revalidação em universidade pública brasileira, conforme a legislação vigente.

Art. 28.º Os diplomas de especialização, mestrado e doutorado realizados na modalidade à distância em instituições estrangeiras deverão ser submetidos para reconhecimento em universidade que possua curso ou programa reconhecido pela CAPES, em mesmo nível ou em nível superior e na mesma área ou equivalente, preferencialmente com a oferta correspondente em educação à distância.

Com a necessidade de normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação tecnológica à distância, foi promulgada a Portaria Ministerial n.º 301, de 7 de Abril de 1998, a qual resolve:

Art. 1.º A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico à distância deverá apresentar solicitação ao Ministério da Educação e do Desporto, a ser protocolada no Protocolo Geral do MEC ou na DEMEC da unidade da federação respectiva.

Esta Portaria, por meio do art. 3.º, faz referência aos documentos necessários para que uma instituição, interessada em credenciar um novo curso, necessita apresentar aos órgãos competentes, a saber: estatuto da instituição e o seu respectivo modelo de gestão, relação dos cursos já autorizados e reconhecidos, dados sobre o curso pretendido, descrição da infra-estrutura em função do projeto a ser desenvolvido, descrição da política de suporte aos professores que atuarão como tutores durante a realização do curso, indicação das atividades extracurriculares, das aulas práticas e dos estágios profissionais oferecidos aos alunos e, por

último, do processo seletivo dos cursos de graduação, da verificação do rendimento dos alunos durante o curso e ao término.

Art. 5.º A Secretaria de Ensino Superior - SESu, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, respectivamente no que diz respeito à educação superior e educação profissional e a Secretaria de Educação à Distância – SEED, completado o conjunto de informações, constituirão uma comissão de credenciamento, especialmente designada para avaliar a documentação apresentada e verificar, in loco, as condições de funcionamento e potencialidades da instituição.

§ 1.º O credenciamento de instituições para oferecer cursos de graduação à distância se dará com o ato legal de funcionamento de seus cursos.

§ 2.º Sempre que as instituições interessadas em credenciar-se para oferecer cursos de graduação à distância não estiverem credenciadas como instituições de educação superior para o ensino presencial, deverão apresentar, no projeto de que trata o art. 3.º desta Portaria, as informações e dados previstos no art. 2.º da Portaria MEC n.º 640, de 13 de Maio de 1997.

Esta Portaria foi revogada pela Portaria Ministerial n.º 4.361, de 30 de Dezembro de 2004, explicitando o complexo processo administrativos para uma instituição solicitar o credenciamento e reconhecimento de um determinado curso de graduação, seja ele presencial ou à distância.

Seguindo uma ordenação cronológica do surgimento das legislações, verificamos que a Resolução CNE/CES n.º 1, de 3 de Abril de 2001, vem estabelecer as normas de funcionamento para os cursos de pós-graduação.

Primeiramente devemos esclarecer que existem duas possibilidades de cursos de pós-graduação. A primeira delas corresponde aos cursos de pós-graduação stricto sensu, compreendendo programas de mestrado e doutorado, sendo que ambos estão sujeitos a um complexo sistema de exigências a serem cumpridas quanto à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, conforme legislação específica.

Quanto à segunda, diz respeito aos cursos de pós-graduação lato sensu no art. 6.º desta mesma Resolução, a saber:

“Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto nesta Resolução”.

§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação lato sensu os cursos designados como MBA (Master Business Administration) ou equivalentes.

§ 2º Os cursos de pós-graduação lato sensu são oferecidos para matrícula de portadores de diploma de curso superior.

Fazendo uma leitura desta legislação sob a ótica da EAD, encontramos tópicos específicos sobre a mesma nos art. 10 e 11, que compreende:

Art. 10 Os cursos de pós-graduação lato sensu têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 11 Os cursos de pós-graduação lato sensu a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei 9.394, de 1996.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos à distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Resumidamente, verificamos que, no Brasil, a regulamentação da modalidade de EAD foi estabelecida pela LDB n.º 9.394/96, a qual foi regulamentada pelo Decreto Lei n.º 5.622, de 20 de Dezembro de 2005. Com isso, os regulamentos disciplinadores contidos no Decreto Lei n.º 2.494/98 que explanava sobre o ensino fundamental, médio e técnico foram revogados, juntamente com a Portaria Ministerial 301/98 que dissertava sobre o ensino superior de graduação e educação profissional em nível tecnológico, a qual foi revogada pela Portaria Ministerial n.º 4.361, de 30 de Dezembro de 2004. Mantida apenas a Resolução CNE/CES 1/2001 que disciplina os cursos de pós-graduação.

O Ministério da Educação, entendendo o cenário educacional retratado pelo crescente aumento do uso de métodos e tecnologias de EAD no ensino superior e, intencionado em proporcionar instrumentos e formas para averiguar a qualidade desses cursos, cria, a partir da Portaria Ministerial n.º 335, de 6 de Fevereiro de 2002, uma Comissão Assessora para a Educação Superior à Distância.

No dia 10 de Dezembro de 2004, o Ministério da Educação elabora um importante mecanismo para as instituições de ensino implantar em EAD. Tais mecanismos disciplinadores encontram-se na Portaria n.º 4.059, a saber:

Art. 1.º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas

integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1.º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

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

§ 3.º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 4.º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei no 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Art. 2.º A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Parágrafo único: Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos à distância.

Art. 3.º As instituições de ensino superior deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do Ministério da Educação - MEC -, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns, o plano de ensino de cada disciplina que utilize modalidade semipresencial.

Art. 4.º A oferta de disciplinas na modalidade semipresencial prevista nesta Portaria será avaliada e considerada nos procedimentos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos da instituição.

Uma segunda Portaria vem enfatizar a importância da EAD como modalidade educacional, trata-se da Portaria Ministerial n.º 873 de 7 de Abril de 2006, na qual é autorizado, em caráter experimental, a oferta de cursos superiores à distância nas Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito dos programas de indução da oferta pública de cursos superiores à distância fomentados pelo MEC.

Com o intuito de utilizar um referencial para os fatores determinantes do rendimento dos alunos, foram elaborados por especialista em EAD os Referenciais de Qualidade para Cursos à Distância (MEC, 2007) que preocupado com a qualidade dos projetos de EAD, instituíram alguns parâmetros para essa modalidade no ensino superior.

4.3. Referenciais de Qualidade para Cursos à Distância

Esses Referenciais de Qualidade (RQ) foram elaborados a partir da discussão com especialistas do segmento EAD, com a sociedade e universidades, tendo como objetivo central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a garantir qualidade nos processos de educação à distância, ou seja, verificar a oferta crescente de cursos e sua respectiva qualidade.

Após a criação de duas versões, em Agosto de 2007, surge respaldado legalmente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

Os RQ que o MEC sugere não têm força de lei, e tem como objetivo orientar as IES que pretendem usufruir desta forma de ensino com maior qualidade em seus processos e produtos. São eles:

a) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem

Este tópico relaciona-se à definição e apresentação da identidade do curso de EAD no projeto político pedagógico, ou seja, mostrar claramente a opção sobre o currículo a ser desenvolvido, o perfil do aluno que se pretende formar, a definição do design do material didático, o sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a organização da disciplina, módulos, temas e referências teóricas a serem utilizados. Dentro deste RQ, também será avaliado o uso da tecnologia aplicado à educação apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione oportunidades do aluno interagir, desenvolver projetos e construir o conhecimento. Este conhecimento produzido pelo sujeito – coletivo ou individual – é o resultado da interação, interpretação e compreensão da informação, sendo esta, de forma contextualizada e por meio da interdisciplinaridade.

b) Sistema de comunicação

O desenvolvimento da EAD está associado à democratização do acesso às NTIC e, dentro deste processo, é fundamental proporcionar interação entre professor-aluno e entre os alunos, visando evitar o isolamento, apontado como uma das causas da perda da qualidade no processo educacional, e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem. Para atender as exigências de qualidade nos processos pedagógicos, esta interação poderá ser desenvolvida por meio da telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.). Logo, a qualidade do curso de EAD está condicionada a interação proporcionada por um sistema adequado de tutoria e ambiente computacional, sempre mantendo o foco do processo no aluno.

c) Material didático

Para se atingir a qualidade na produção de material didático adequado a EAD é necessário que os docentes responsáveis trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar. Somente a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade, sendo a integração das diferentes mídias fundamentais para a construção do conhecimento e a interação entre os atores do curso, ou seja, coordenadores, professores e alunos. Portanto, tanto do ponto de vista da abordagem da forma como do conteúdo, o material didático deve estar concebido de acordo com os princípios expressos no projeto pedagógico do curso.

d) Avaliação

O tópico avaliação abrange duas dimensões que deverão ser contempladas em um projeto de EAD. O primeiro diz respeito à avaliação institucional, e o segundo ao processo de aprendizagem.

Na EAD, o modelo de avaliação da aprendizagem deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando que os objetivos propostos sejam alcançados. Desta forma, a avaliação deve compreender um processo contínuo e permanente de acompanhamento do aluno, visando identificar eventuais dificuldades de aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à avaliação institucional, esta compreende um sistema de avaliação, que produza efetivas melhorias no processo pedagógico. Para tanto, também consiste em um processo contínuo e permanente e deve envolver os diversos atores: professores, estudantes, tutores e quadro técnico-administrativo. Esta avaliação deverá abranger a organização didático-pedagógica, o corpo docente, as instalações físicas e a meta-avaliação.

e) Equipe multidisciplinar

Considerando as diversas possibilidades de modelos de cursos de EAD, verificamos que a composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento dos cursos dessa modalidade também são variadas. Contudo, qualquer que seja o modelo a ser implantado, o recurso humano deve configurar uma equipe disciplinar, sendo que os diversos componentes possuem funções definidas de planejamento, implementação e gestão do curso. Na composição desta equipe multidisciplinar deverá conter os docentes, o tutor à distância, o tutor presencial e o corpo técnico-administrativo.

f) Infra-estrutura de apoio

Além de manter os recursos humanos e a produção de material didático, um curso de EAD também necessita de uma infra-estrutura adequada e proporcional ao número de alunos atendidos, aos recursos tecnológicos disponíveis e a extensão do território a ser alcançado, constituindo um significativo investimento para a instituição.

A infra-estrutura material refere-se aos inúmeros recursos tecnológicos como televisão, computadores em rede, impressoras, linhas telefônicas, serviços 0800, equipamentos para produção de audiovisual, teleconferência, videoconferência, fax, etc. Também se faz necessário que a instituição disponha de um centro de documentação e informação para atendimento aos estudantes, tutores e professores. Estas infra-estruturas devem estar disponíveis na sede da instituição e nos pólos de apoio presencial.

g) Gestão acadêmico-administrativa

A gestão acadêmica de um curso à distância deve estar integrada aos demais segmentos educacionais da instituição, proporcionando ao aluno da EAD as mesmas condições e suporte que o presencial, isto é, ter as mesmas condições de acesso a determinados serviços como secretaria, biblioteca, tesouraria, matrículas, etc. Incluem-se, nesta logística, os processos de tutoria, produção e distribuição de material didático aos alunos, seja ele impresso ou em outras mídias. O gerenciamento eficiente de todo este aparato intenciona o não isolamento do aluno, fazendo com que ele abandone o curso.

h) Sustentabilidade financeira

Como todos os Indicadores se articulam e, por vezes, se assemelham, para a realização deste estudo tornou-se como principal referência a Comunicação e interatividade entre os agentes, a Qualidade dos recursos Educacionais e a Avaliação de Qualidade Contínua e Abrangente, ou seja, (A) os aspectos didático-pedagógicos, (B) a relação de tutoria e (C) o desempenho individual do aluno.

5. EAD E A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

5.1. Fundamentos da Teoria de Ausubel

Ainda não foram desenvolvidas teorias específicas para a EAD. Segundo estudos de Bittencourt (1999), têm sido adotadas as teorias de ensino e aprendizagem já existentes para outras modalidades de educação, sendo comum, na atualidade, o uso flexível de estilos, teorias e vários modelos pedagógicos visando atender à diversidade dos recursos e dos alunos, onde tem se revelado a importância da aprendizagem e interatividade.

Esta autora considera a Teoria de Ausubel como sendo um modelo pedagógico no qual os alunos podem adquirir conhecimento com a ajuda de uma apresentação bem estruturada, fazendo com que aprendam um novo conteúdo a partir do que já sabem.

O processo de ensino e aprendizagem indica a necessidade constante de se buscar soluções que facilitem a construção de um processo que torne significativa a aprendizagem para o aluno.

A Teoria da Aprendizagem Significativa é uma teoria voltada para o processo de associação de informações inter-relacionadas que caracteriza a aprendizagem cognitiva em um contexto escolar. Esta aprendizagem refere-se à assimilação de significados de forma substantiva e não arbitrária, ou seja, a repetição para aprender deverá ser substituída por outras estratégias didáticas.

Nesse sentido, sugere-se que os alunos realizem aprendizagens significativas por si próprias, em outras palavras, que os alunos aprendam a aprender, garantindo a compreensão e a facilitação de novas aprendizagens.

Para Ausubel et al (1980), a aprendizagem significativa pressupõe que o aluno relacione o conteúdo a ser aprendido de modo substantivo e não arbitrário à sua estrutura cognitiva, ou seja, aos subsunçores (subsumers) que são estruturas específicas altamente organizadas que armazenam experiências prévias do aprendiz, de modo que uma nova informação pode se integrar ao cérebro humano.

Esse conhecimento anterior resultará em um “ponto de ancoragem” no qual o novo conteúdo encontrará um modo de se integrar com aquilo que o aluno já conhece, isto é, a

construção da aprendizagem significativa implica na conexão do que o aluno já sabe com os novos conhecimentos com os quais estabelece contato (MOREIRA & MASINI, 1982).

Segundo este pressuposto, não poderá haver aprendizagem significativa se houver o propósito de memorizar arbitrariamente as partes componentes do conteúdo, em vez de procurar compreendê-lo significativamente, ou seja, o aluno precisa ter uma disposição para aprender e integrar o resultado da aprendizagem à sua vida. Um outro pressuposto diz respeito aos subsunçores que o aluno deverá possuir na sua estrutura cognitiva a fim de que possa relacionar o novo conteúdo àquilo que já conhece.

Quanto ao material de aprendizagem, o mesmo também não poderá ser arbitrário e deverá ser potencialmente significativo para o aluno e, para isto, depende da sua própria natureza e da estrutura cognitiva específica de cada aluno, isto é, constitui uma experiência idiossincrática para cada aluno.

Nesse sentido, observamos que o ponto central da aprendizagem está na utilização de recursos que facilitem a passagem da estrutura conceitual do conteúdo para a estrutura cognitiva do aluno, tornando o material de fato, significativo.

Quando se fala de estrutura conceitual, Ausubel sustenta que cada disciplina acadêmica tem uma estrutura articulada e hierarquicamente organizada de conceitos que constitui o sistema de informações dessa disciplina (BITTENCOURT, 1999; MOREIRA, 1982).

Quando se menciona a estrutura cognitiva, esclarece que ela é organizada de forma hierárquica, estando no topo as idéias de maior poder explicativo ou mais inclusivas, que assimilam as menos inclusivas, específicas ou os detalhes. Assim, por meio de processos de assimilação, idéias se unem entre si na estrutura cognitiva, proporcionando um desenvolvimento progressivo da mesma.

Contudo, caso os conhecimentos pré-existentes não possuam idéias que possam atuar como subsunçores e proporcionar a ancoragem dos novos conteúdos, recomenda-se a utilização de organizadores prévios, isto é, um conteúdo, de maior nível de generalidade do que aquele que será aprendido, que relaciona idéias contidas na estrutura cognitiva e idéias contidas na tarefa de aprendizagem. Este conteúdo tem o intuito de servir como elo entre o que o aluno já sabe e o que deseja saber, de maneira a evitar a aprendizagem mecânica e proporcionar a aprendizagem significativa.

A respeito do ponto de vista ausubeliano, Moreira (1982, p. 24) conclui que:

O desenvolvimento de conceitos procede-se da melhor forma quando os elementos mais gerais inclusivos de um conceito são introduzidos

em primeiro lugar e, então, este é progressivamente diferenciado, em termos de detalhe e especificidade.

Segundo a teoria de Ausubel, na aprendizagem significativa há três vantagens em relação à aprendizagem mecânica, a saber:

- a) O conhecimento que é assimilado de maneira significativa é retido por um tempo maior;
- b) Proporciona a capacidade de aprender outros conteúdos mais facilmente, mesmo se a informação original for esquecida;
- c) O processo de “reaprendizagem” torna-se mais acessível ao aluno.

Portanto, ao utilizarmos a Teoria Significativa de Ausubel no processo de ensino e aprendizagem, devemos identificar os conceitos básicos da matéria de ensino, ou seja, o conteúdo a ser ministrado e como esses mesmos conceitos serão estruturados e, a partir deste ponto e do conhecimento prévio do aluno, estabelecer uma organização lógica e sucessiva dos assuntos, planejando a montagem de exercícios práticos. A essa estruturação do conteúdo se denomina *mapa conceitual*.

5.2. Teoria de Ausubel e as NTIC

Neste contexto, com as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) surgem também, novas formas de ensino e, a partir delas, novas pedagogias para apoiá-las. A utilização de ferramentas tecnológicas que utilizam os mapas conceituais e os hipertextos pode colaborar na construção ativa dos conhecimentos dos alunos.

Os mapas conceituais são organizações gráficas dos conhecimentos que procuram identificar e relacionar os conceitos existentes na estrutura cognitiva do aluno. A teoria significativa de Ausubel fornece os princípios teóricos para a elaboração de mapas conceituais. Primeiramente faz-se a seleção dos itens relevantes e as respectivas proposições relevantes à estrutura cognitiva do conteúdo a ser analisado.

Estes mapas podem ter uma, duas ou mais dimensões, sendo que os mapas com maior número de dimensões possibilitam incluir diversos outros fatores que afetam a estrutura conceitual da disciplina, chamando a atenção para diferenças e similaridades importantes, procurando refletir a organização conceitual de uma disciplina ou conteúdo, ou

seja, sua existência é um produto da estrutura conceitual da mesma (MOREIRA & MASINI, 1982).

Na organização de um mapa conceitual encontramos ao topo da hierarquia do mapa, o item mais relevante, ou o conceito de maior abrangência. Este conceito “maior” estará interligado aos conceitos menos abrangentes e mais específicos por meio das proposições, que são conceitos interligados com palavras que os relacionam.

Visando facilitar a elaboração de mapas conceituais, encontramos a existência de alguns softwares como o cmap-tools, que pode ser utilizado livremente, pois o mesmo é um freeware, isto é, trata-se de um programa distribuído gratuitamente e não existe a obrigatoriedade de nenhum tipo de registro.

A utilização de hipertextos em lugar dos textos convencionais poderá, se disponibilizados adequadamente, influir positivamente na aprendizagem. Os hipertextos podem ser de grande utilidade no processo de ensino e aprendizagem nos ambientes virtuais em um curso de EAD, porque através de seus links, o aluno irá “clikando” e construindo seus conceitos em relação ao tema, fundamentando de maneira significativa sua estrutura cognitiva, para, progressivamente, consolidar seus conhecimentos, de forma não arbitrária.

A utilização adequada dessas ferramentas tecnológicas, o hipertexto e o mapa conceitual, por meio de métodos e processos pedagógicos adequados e compatíveis com o conteúdo a ser desenvolvido, proporcionam um melhor aproveitamento das informações disponibilizadas em meios computacionais para a elaboração dos conhecimentos.

6. EAD e EF

6.1 Características

A formação profissional, inserida no debate contemporâneo das novas tecnologias, mais notadamente daquelas que tratam da EAD, é uma preocupação presente na área acadêmica da educação. A possível funcionalidade dos mecanismos de tal modalidade de ensino tem gerado discussões nas mais variadas instituições de ensino sempre em tom polêmico.

Sobre a utilização de computadores e tecnologia, Guterman (1996) afirma que são inúmeras as possíveis aplicações no campo da EF e do Esporte, como a área de gestão esportiva e programas de capacitação. Segundo o mesmo, esta mudança tecnológica baseada na utilização intensa de redes informáticas pelas pessoas, que por sua vez são dinâmicas e velozes, vem influenciando as relações humanas e, sem dúvida, transformando a realidade.

O profissional de EF está inserido em uma realidade sócio-cultural bastante diferente daquela do momento de sua formação, visto as necessidades deste novo mercado de trabalho em constante transformação. Este fenômeno, conforme esclarece Silva (2002), provocou uma rápida expansão e diversificação dos campos de atuação profissional relacionados à tradição da EF nas perspectivas da educação, da prática esportiva, do exercício corporal para a saúde/ qualidade de vida e do lazer.

Na realidade vivida por parte dos profissionais de EF, conforme analisa Neira (2003), são constatadas inúmeras dificuldades de frequência e participação em qualquer modalidade de formação contínua. Esta não participação em cursos de atualização resulta em um profissional limitado à sua formação acadêmica inicial ou aos meios comuns de disseminação de informação e conhecimento, como periódicos de grande circulação e conversas com outros profissionais da área que, nem sempre, veiculam conhecimento científico fidedigno.

Dentro da perspectiva clássica apontada por Candau (1997), a formação continuada do professor poderá ser apresentada por meio de convênios firmados entre instituições universitárias e secretarias de educação para a reciclagem do corpo docente das

respectivas redes de ensino. Uma das formas para desenvolver esta modalidade de ensino são cursos promovidos à distância pelas universidades públicas e privados.

Especificamente ao analisarmos a área da EF constatamos algumas experiências com EAD em cursos de extensão, especialização em nível de lato-sensu e, recentemente, o início de um curso de graduação e licenciatura em Educação Física.

6.2. Experiências no Brasil e no Mundo

Dentre as experiências internacionais com EAD na área da EF, Esporte, Lazer e atividade física, podemos citar as seguintes instituições de ensino: Payane Noor University (Irã), University of the air (E.U.A.), University of Houston, College of Education (E.U.A.), University of Central Missouri, College of Health and Human Services (E.U.A.), University of Texas System, UT TeleCampus (E.U.A.), United States Sports Academy. America's Sport University (E.U.A.), Canisius College School of Education and Human Services (E.U.A.), Universitat de Barcelona (Espanha) Campus Virtual Del Deporte, Instituto Latinoamericano de Actividad Fisica terapéutica, Revista Digital EFDeportes – cursos online.

Estas instituições promovem cursos de graduação em EF, Cinesiologia, Ciências do Esporte e Saúde, Cursos de Mestrado e Doutorado e diversos cursos de extensão universitária como: gestão do esporte, treinamento de força, marketing esportivo, Inovações didáticas e pedagógicas, Atividade física adaptada para gestantes e diabéticos, Preparação física, Personal Training, Atividade física e nutrição, etc

No Brasil, as experiências em EAD encontram-se tanto na iniciativa pública como na privada, tendo em ambas, a possibilidade da existência de pólos de apoio, conforme permitido na legislação. Podemos destacar: Universidade de Brasília (DF), Universidade Federal do Amazonas (AM), Universidade de Santo Amaro (SP), UnisulVirtual (SC), Universidade Federal do Amapá (AP), Universidade Aberta do Brasil, Universidade Gama Filho (RJ), Instituto de Gestão Educacional Signorelli, Centro Universitário Claretiano (SP) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS).

Nestas instituições de ensino, além do curso de licenciatura e bacharelado em EF, encontramos cursos de pós-graduação lato sensu nas seguintes áreas: Personal Training, Método Pilates, Treinamento Desportivo, EF Escolar, Recreação e Lazer e Natação.

Em novembro de 2003, a Hubner Sports, uma empresa sediada na cidade de Curitiba (PR), promoveu um curso de extensão em Organização de Eventos Esportivos com a duração de 40 horas/ aula. Esse curso tinha a chancela da Universidade do Esporte e era formatado em módulos, cujas tarefas eram definidas em períodos semanais.

O Instituto Phorte Educação utilizando modernas tecnologias como a Web 3.0 e dispendo de inúmeras ferramentas de comunicação e interação, vem promovendo cursos de extensão na modalidade de EAD, nas seguintes áreas: Gestão de Academias e Clubes Esportivos, Marketing Esportivo, Natação e Hidroginástica, Educação Física Escolar, Musculação e Biomecânica, Esportes, Atividade física/ Saúde e Qualidade de Vida, Fisiologia do Exercício.

A Sprint, uma editora especializada em publicações relacionadas à EF e ao Esporte, por meio do seu departamento de educação à distância, lançou no ano de 2008, os cursos de extensão universitária de Ginástica Laboral, Personal Training e Musculação na Academia. A estrutura de cada curso é composta de quatro módulos de 30 (trinta) horas cada, totalizando 120 horas de curso. Trata-se de cursos totalmente à distância.

O Site Portal Educação, por sua vez, disponibiliza no seu catálogo de cursos, o destinado a capacitar pessoal da EF como Personal Training, com carga horária de 100 (cem) horas e o curso destinado a Musculação - do Iniciante ao Avançado, com carga horária de 60 (sessenta) horas, ambos totalmente à distância com direito a certificado de conclusão.

Em abril de 2005, a Universidade Federal de Minas Gerais, em parceria com a Universidade Corporativa do Serviço Social da Indústria (UNISESI), criou o curso de especialização em Estudos Avançados do Lazer, com duração de 420 horas/ aula. Este curso foi formatado em três módulos: Lazer e Cultura, Dimensões Políticas do Lazer e Gestão do Lazer, cada um com 120 horas, além de 60 horas destinadas à elaboração da monografia.

A Universidade de São Paulo promoveu em 2007 o seu primeiro curso de especialização Lato-sensu à distância na área de Aprendizagem Motora. Este curso foi desenvolvido em 13 módulos, sendo 101 aulas presenciais e 309 aulas à distância, totalizando 410 horas/ aula.

A Unijuí constitui uma das Instituições pioneiras no oferecimento de cursos à distância, iniciando este trabalho na década de 70 com cursos realizados nos meses de Janeiro e Fevereiro. Em 2007, essa Universidade inovou ao promover o primeiro curso de Licenciatura em Educação Física à Distância. Trata-se de um curso no qual o profissional recebe uma sólida formação nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, o que, segundo os elaboradores do currículo, lhe confere uma concepção alargada das vivências corporais e da

sua inserção no contexto social. É composto de 189 créditos, totalizando 3035 horas/ aula ao longo de oito semestres e está autorizado pelo MEC através da Portaria 4.418 de 30/12/2004.

Através de uma parceria entre o Ministério do Esporte e o Centro de Educação à Distância da UnB (CEAD) em 2004, criou-se o curso de Capacitação Continuada em Esporte Escolar, em nível de especialização, formatado em seis módulos de 60 horas/ aula acrescido de 30 horas/ aula para o desenvolvimento e apresentação do trabalho final de curso que deveria se caracterizar como monografia. Este curso foi desenvolvido para capacitar os professores de EF que atuavam no Programa Segundo Tempo (PST) em todo o Brasil.

6.3. O Programa Segundo Tempo

O PST prevê a capacitação específica para os coordenadores de núcleo e atividades, professores e estagiários envolvidos na execução das atividades do programa, por meio de uma parceria estabelecida com o Centro de Educação à Distância (CEAD) da Universidade de Brasília (UnB), disponibilizado no seguinte endereço: http://www.cead.unb.br/esporte_escolar/cead.php

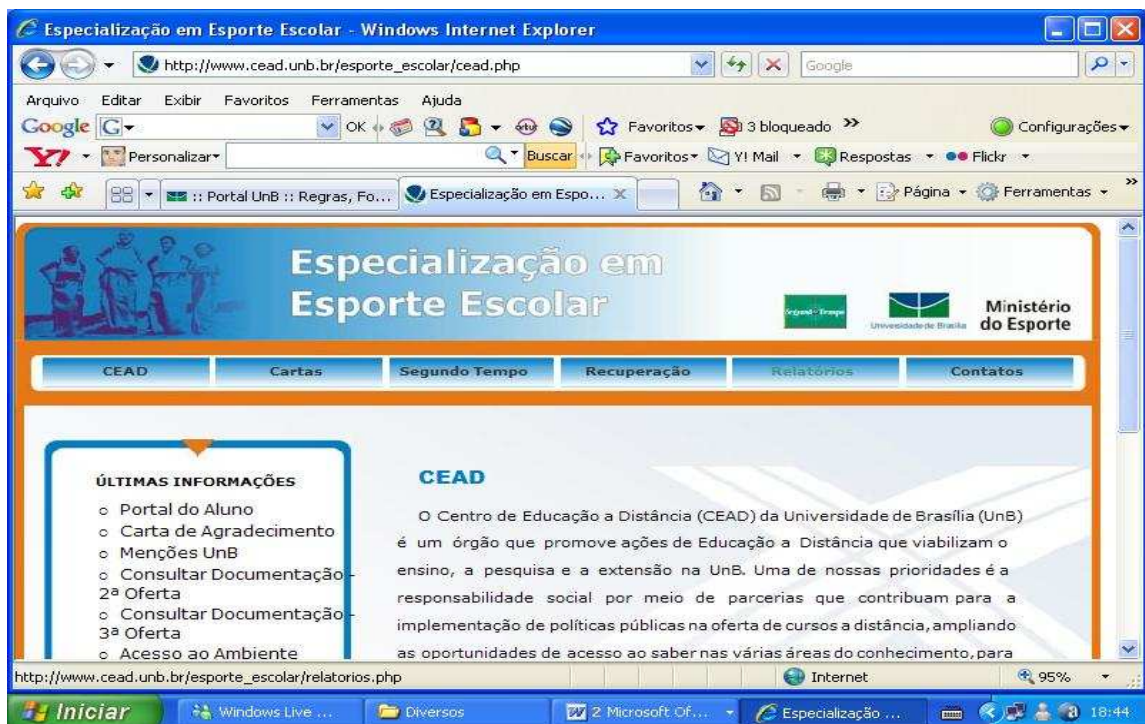


Figura 1: CEAD – UnB

O CEAD tem experiência consolidada em EAD desde 1979, época em que foi ofertado o primeiro curso de extensão universitária, *Introdução à Ciência Política*, pelo então Programa de Ensino à Distância (PED). Este Centro tem sido responsável, principalmente, pela oferta de cursos de extensão universitária e de especialização, atendendo às necessidades de diversos setores da sociedade que necessitam de saídas educacionais que possibilitem flexibilidade de tempo e espaço para aprendizagem.

A Portaria n.º 4.055, de 23 de Dezembro de 2003 credenciou, pelo prazo de 5 (cinco) anos, a Fundação Universidade de Brasília, mantida pelo Ministério da Educação, para ofertar cursos e programas de pós-graduação lato-sensu, na modalidade à distância.

Nesse sentido, a UnB foi a instituição que mais utilizou a modalidade de EAD em seus cursos de graduação e pós-graduação ocupando, em 2007, a primeira posição no ranking nacional com um total de 75.683 (setenta e cinco mil, seiscentos e oitenta e três) alunos matriculados (ABRABED, 2007).

O PST é uma ação criada pelo Ministério do Esporte (ME) destinada a promover o acesso à prática de atividade esportiva no contra-turno escolar. Caracteriza-se pela oportunidade de praticar modalidades esportivas (individuais e coletivas), desenvolvidas em espaços físicos da escola ou em espaços comunitários disponíveis, tendo como enfoque o esporte educacional.

A Lei n.º 9.615, de 24 de Março de 1998, conhecida como Lei Pelé, define o esporte educacional como aquele:

Praticado nos sistemas de ensino e de formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hiper-competitividade entre os participantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.

Este programa é destinado a atender prioritariamente crianças e adolescentes, matriculados no ensino fundamental e médio de estabelecimentos públicos no Brasil, expostos aos riscos sociais, dispostos em núcleos criados a partir de 200 alunos. Cada aluno deverá ter uma frequência semanal de três vezes com, no mínimo, duas e no máximo quatro horas diárias destinadas ao programa.

Os núcleos devem oferecer, no mínimo, duas modalidades coletivas, podendo ser basquetebol, futebol, futsal, handebol e voleibol e, uma modalidade individual como capoeira, atletismo, natação, tênis de mesa, dança etc. Para as modalidades coletivas, devem ser formadas turmas entre vinte e cinco e quarenta alunos, e para as modalidades individuais, turmas entre dez e vinte e cinco alunos. Tanto as modalidades coletivas como as individuais

devem ser desenvolvidas sob orientação de professores e estagiários de Educação Física, devidamente habilitados e capacitados para a função.

A capacitação de recursos humanos amplia o universo dos profissionais envolvidos em projetos, possibilitando agregar valores e aplicar conhecimentos específicos na prática pedagógica proposta, atingindo os objetivos previamente definidos.

6.3.1. Origem e Regulamentação

Esta parceria entre o ME e a UnB, por meio do contrato n.º 12/2003, com o objetivo de prestação de serviços técnicos visando a capacitação continuada em esporte escolar, teve início em 2004 com os cursos de capacitação em nível de extensão e especialização em Esporte Escolar que ocorreram de forma semi-presencial e por meio da EAD, visando a democratização da informação e conhecimento, conseqüentemente, melhoria na qualificação dos profissionais envolvidos no programa.

A capacitação dos recursos humanos, neste novo formato, teve o objetivo de constituir padrões conceituais, operacionais e metodológicos, ocorrendo de forma regional e descentralizada.

A primeira etapa desta capacitação, iniciada em 24 de Julho de 2003, teve um investimento de R\$ 3,9 milhões e, para a segunda etapa, foram destinados mais R\$ 1 milhão, em 2005, conforme termo Aditivo ao contrato inicial assinado pelo, então, Ministro do Esporte, Agnelo Queiroz e o Reitor da UNB, Lauro Morhy, conforme matéria divulgada pelo Setor de Comunicação (SECOM) da UnB.

Por ocasião do Encontro de Capacitação do PST, realizado na cidade Brasília (DF) em 2007, descreveu-se um panorama nacional do programa, quanto aos recursos humanos envolvidos e, observaram-se a existência de 253 (duzentos e cinquenta e três) Coordenadores Gerais, 3145 (três mil, cento e quarenta e cinco) Coordenadores de Núcleos e 8112 (oito mil, cento e doze) monitores de atividades, englobando professores e estagiários de Educação Física. Nesta mesma avaliação, foi exposto que o ME investiu, em todo o programa, R\$ 127.971.418,95 (cento e vinte e sete milhões, novecentos e setenta e um mil, quatrocentos e dezoito reais e noventa e cinco centavos).

6.4 O Programa de Capacitação

Após o período de inscrição dos professores atuantes no PST em outubro de 2004, o CEAD encaminhou, em 10 de fevereiro de 2005, um Manual de Orientação ao Cursista da Capacitação Continuada em Esporte Escolar, com o propósito de oferecer aos alunos informações gerais sobre o curso, conteúdo programático, metodologia, formas de avaliação e menções utilizadas.

Em linhas gerais, esta capacitação deveria apresentar, conforme convênio firmado entre a Fundação Universidade de Brasília e o ME, as seguintes características:

- a) Semi-presencial: encontro presencial e à distância;
- b) Continuada: segue um processo de várias turmas durante o decorrer da capacitação;
- c) Modular: composta por módulos específicos;
- d) Titulação de Especialista em Esporte Escolar: destinado aos professores e coordenadores de núcleo e atividade, o curso seria dividido em seis módulos de sessenta horas cada, específico para graduados em Educação Física.

Contudo, fazendo uma leitura do Manual de orientação, verificamos que, em relação ao objetivo geral do curso, a proposta era coerente ao estipulado pelo ME, ou seja, capacitar os professores de Educação Física, em nível de pós-graduação, utilizando a modalidade de EAD, que estivessem atuando como coordenadores de núcleo ou atividades do PST.

A conceituação sobre a metodologia de ensino baseava-se em uma preocupação com a educação continuada, procurando fazer com que o aluno-professor articulasse os novos conhecimentos com a sua prática ao longo do programa. Ao explicar sobre a utilização de diferentes tecnologias de informação e comunicação (TIC), procurando garantir a eficiência e eficácia do aprendizado à distância, bem como a realização de encontros presenciais, verificamos que, em relação às TIC, foram utilizadas correspondências impressas, mensagens postadas nos correios eletrônicos e, por último, a entrega de um CD-ROM com o conteúdo dos módulos digitalizados.

O programa de estudo estava relacionado aos módulos que compunham o curso, sendo divididos em três unidades, exceto o módulo “Elementos de Pesquisa” que teve apenas duas. Os módulos que formaram o curso totalizaram 390 (trezentos e noventa) horas, tendo as respectivas cargas horárias:

- I. Esporte e sociedade, 60h;

- II. Dimensões pedagógicas do esporte, 60h;
- III. Jogo, corpo e escola, 60h;
- IV. Manifestações dos jogos e esporte, 60h;
- V. Manifestações dos esportes, 60h;
- VI. Monografia, 30h;
- VII. Pré-projeto – Elementos do processo de pesquisa em esporte, 60h.

Ao iniciar o contato com os alunos, o CEAD demonstrou preocupação em expor o conteúdo programático de cada módulo, conforme verificado no Manual de Orientação. Contudo, verificaremos adiante se esta informação inicial foi assimilada pelos alunos participantes desta capacitação, ao longo do processo, observando as ementas dos respectivos módulos:

I – Esporte, Política e Sociedade.

O esporte, na conjuntura brasileira, como política social para todos. Conceitos de Esporte educacional, de desenvolvimento, participação e lazer e de rendimento. O direito da criança e do adolescente no esporte. Papel do esporte escolar, com ênfase ao potencial que ele representa, favorável à educação do individual e à transformação social. Concepções de homem como produtor e consumidor do esporte. Corporeidade e constituição humana na cultura e educação, considerando a cultura dos professores de Educação Física e suas possibilidades concretas. A instituição esportiva e olímpica diante dos princípios funcionais da burocracia, sistema piramidal, dinâmica esportiva e autoritarismo. Sociologia funcionalista versus sociologia crítica do esporte.

II – Dimensões Pedagógicas do Esporte.

As concepções e tendências da Educação Física escolar. Superação da pedagogia tradicional-tecnicista a partir de intervenção crítica e desenvolvimento de procedimentos metodológicos que possibilitem aprendizagens decorrentes de problemas gerados ao longo do processo organizacional dos jogos e esportes.

III – Jogo, Corpo e Escola.

Fundamentos do jogo. A essência lúdica do ser humano. Manifestações dos jogos. O jogo e a cultura. O jogo na educação. A construção da unidade corporal. Percepção e propriocepção corporal. Aspectos que influenciam na unidade somática. A ambiência do processo formativo escolar, a Educação Física e o esporte. Metodologias de ensino dos jogos.

As perspectivas de transformação do esporte na escola e na sociedade, levando-se em consideração as dimensões afetivas, cognitivas e motoras, contextualizadas social, histórica e culturalmente.

IV – Manifestações dos Jogos e Esportes.

Analisar e discutir os métodos de ensino que contemplem a aprendizagem, lógica e a dinâmica interna dos jogos. Apresentar as diversas manifestações dos esportes, coletivos e individuais. Discutir e compreender a transferência das competências e habilidades de jogar, a partir das semelhanças organizacionais e das exigências desencadeadas nas ações de ataque, defesa e superações individuais. Analisar metodologias que proporcionem a inclusão dos alunos e a possibilidade de aprender a partir dos problemas e das necessidades da prática esportiva.

V – Manifestações dos Esportes.

Apresentar as diversas manifestações de esporte, coletivas e individuais. Proporcionar discussões que possibilitem a compreensão da transferência das competências e habilidades do jogar, a partir das semelhanças organizacionais e das exigências desencadeadas nas ações de ataque, defesa e superações individuais, ao longo do processo de aprendizagem dos esportes. Demonstrar metodologias de ensino que proporcionem a inclusão de todos os alunos e a possibilidade de aprender a partir dos problemas e das necessidades encontradas em “o que fazer”, “como fazer”, “por que fazer” e “quando fazer”, durante a prática esportiva.

VI – Elementos de Pesquisa.

Aspectos gerais de um esboço para redação. Idéias principais encadeadas na lógica de um texto narrativo. Estímulo à criatividade e desembaraço para a escrita sobre as experiências produzidas no esporte escolar. Orientações gerais sobre a procuração de artigo científico. Paradigmas do positivismo, fenomenologia e marxismo. Ciência versus ideologia: método, procedimento, coleta de dados, hipótese, problema. Recursos, objetivos e subjetivos do pesquisador. Resumo, resenha, entrevista e ficha de pesquisa. Organização, título, subtítulo, estrutura, lógica textual e revisão literária. Pré-projeto de pesquisa. Referências bibliográficas.

Um aspecto de fundamental importância na EAD é a relação tutor-aluno, que não deve ser entendida como uma prática social descontextualizada do modelo praticado em cada programa de curso e das expectativas e anseios dos sujeitos em formação.

Nesse contexto, o CEAD disponibilizou um sistema de tutoria para atender os alunos quanto ao processo de ensino e aprendizagem, em que, a cada módulo, era designado um tutor diferente para interagir com um grupo específico de alunos, agrupado segundo critérios próprios do CEAD. Também poderiam ser indicados novos tutores durante o desenvolvimento da monografia e do período denominado de “Complementação de Estudos”, ou seja, uma espécie de recuperação paralela aos demais módulos, caso o aluno não atingisse a menção mínima conforme os critérios estabelecidos pelo programa.

A cada módulo que se iniciava, o tutor responsável pela etapa em questão encaminhava uma correspondência, informando sua disponibilidade e formas para contatos, além da avaliação específica do módulo. Dentre as funções desse tutor, estavam a correção dos trabalhos realizados durante o módulo, as orientações das atividades a desenvolver e possíveis esclarecimentos de dúvidas que pudessem surgir quanto ao conteúdo.

A cada módulo, seria verificado o aproveitamento de cada aluno frente ao conteúdo desenvolvido. Visando o desenvolvimento da aprendizagem, a Internet também seria utilizada como mais um recurso didático e comunicacional. A partir de uma conexão à rede, o aluno teria acesso a textos, grupos de discussão e comunicação com o tutor por meio do correio eletrônico. Em abril de 2005, dois meses após o início do curso, a UnB disponibilizou o curso na interface do E-proinfo, um veículo de comunicação para curso à distância desenvolvido pelo Governo Federal. Contudo, nesta plataforma tecnológica ficaram disponibilizados apenas a relação dos participantes e o programa do curso, não ocorrendo nenhuma outra forma de interação, contato ou atividade programada, como Chat e fórum.

Esta plataforma estava disponibilizada no seguinte endereço:
<http://www.eproinfo.mec.gov.br>



Figura 2: Plataforma e-ProInfo

Em janeiro de 2007, o CEAD inaugurou um novo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) visando, novamente, a facilitar a comunicação entre os alunos, professores, tutores e gestores nessa etapa de finalização do Curso. Este ambiente foi gerado na plataforma Moodle e constituído tanto de ambientes específicos para os alunos como de ambiente destinado aos orientadores dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Para acessar este ambiente, o aluno dever-se-ia dirigir ao endereço virtual: <http://moodle.cead.unb.br/espead>

Woodle-CEAD » CapEspEsc

Participantes

Participantes

Atividades

Chats
Fóruns
Recursos

Buscar nos fóruns

Busca Avançada

Administração

Modificar perfil
Mudar a senha

Programação

Ambiente de Orientação ao Aluno

Fórum de Apresentação
Fórum de notícias
Fórum de dúvidas
Biblioteca Virtual
Bate-Papo Virtual

Avisos e informações

Prorrogação de Apresentação TCC

Últimas Notícias

26 Mar, 22:34
Lucila Souto Mayor
Novo cronograma Esporte Escolar mais...

14 Fev, 07:22
Lucila Souto Mayor
1º Relatório da Orientação para a Supervisão mais...

1 Fev, 07:51
Lucila Souto Mayor
Fórum do TCC mais...
Tópicos antigos ...

Mensagens

Não há mensagens pendentes
Mensagens...

Usuários online

Figura 3: Plataforma Moodle - CEAD

O CEAD propôs um sistema no qual os alunos seriam avaliados em trabalhos individuais, compreendidos pelas atividades estabelecidas pelo tutor e também pelo trabalho de final de curso, além das atividades presenciais sob a orientação dos Coordenadores locais do Programa de Capacitação, participação nos fóruns de debate e pesquisas na Internet. Contudo, estes itens poderiam variar a cada módulo, segundo orientação do respectivo tutor.

Ao término deste curso de Especialização em Esporte Escolar à distância, por meio da internet, verificamos um índice de conclusão, em âmbito nacional, de 59,5%, sendo que a região Sul obteve o maior índice de concluintes com 63,6%, conforme demonstrado na tabela 1:

Tabela 1: Concluintes do curso de Especialização em Esporte Escolar por região do Brasil

Alunos	Região do Brasil					Total
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	
Inscritos	175	208	91	329	66	869
Concluintes	103	129	46	197	42	517
Concluintes (%)	58,9	62	50,5	59,9	63,6	59,5

Com base na Tabela 1, podemos avaliar que, percentualmente, os participantes residentes na Região Sul juntamente com os da Região Nordeste, tiveram os melhores índices de aprovação. Os participantes da Região Norte tiveram o menor índice de conclusão (50,5 %), ficando inclusive abaixo da média nacional (59,5 %).

Os critérios para aprovação obedeceram a um sistema de menções definido pela UnB, a saber:

Tabela 2: Sistema de menção da UNB.

Menção	Valor	Classificação
SS	9,0 a 10,00	(SS) Aprovação
MS	7,0 a 8,9	(MS) Aprovação
MM	5,0 a 6,9	(MM) Aprovação
MI	3,0 a 4,9	(MI) Recuperação
II	0,1 a 2,9	(II) Reprovação

Este curso teve como base legal os seguintes documentos:

- a) Resolução CNE/CES n.º 1/2001, a qual estabelece as normas de funcionamento para os cursos de pós-graduação e
- b) Resolução CEPE/UnB n.º 29/2003, uma orientação interna da instituição de ensino que regulamenta os cursos de pós-graduação lato sensu, na qual consta, no art. 3º., que os cursos de pós-graduação lato sensu à distância deverão incluir encontros presenciais para a realização de provas e para defesas de monografias ou trabalhos de conclusão.

Após este período da parceria entre o ME e a UnB, de 2003 a 2007, o Ministério com a intenção de avaliar cientificamente o programa e o seu respectivo impacto,

buscou a criação de um sistema de indicadores da qualidade desta metodologia de capacitação. Esta proposta, a qual foi implantada nos anos de 2007 e 2008, abrangia os seguintes objetivos e estratégias de trabalho: produzir um estudo sobre o estado da arte no campo da avaliação de esporte educacional; realizar um workshop com especialistas nacionais e internacionais em esporte educacional e áreas correlatas; e desenhar, executar, processar e apresentar uma Avaliação Piloto do Programa Segundo Tempo, que serviria ao Ministério do Esporte como modelo de avaliação para seu programa.

A partir de 2007, o ME firmou parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) para capacitar os coordenadores de núcleo do PST, por meio de um processo de formação utilizando uma estratégia concreta e presencial, isto é, os coordenadores e educadores atuantes no programa seriam instrumentalizados de forma presencial e semi-presencial, respectivamente. A idéia era de que em longo prazo e, depois de aplicado o projeto piloto em São Paulo e Minas Gerais em 400 (quatrocentos) coordenadores, continuar o trabalho e expandi-lo para outros estados.

7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

7.1. Considerações Sobre a Pesquisa

Nesta pesquisa, a primeira etapa foi constituída por revisão bibliográfica do material encontrado, com a intenção de apresentar os conceitos, a contextualização da EAD e os programas implementados no Brasil e no mundo. Segundo Mattos, Rossetto Jr & Blecher (2004, p. 45):

Trata-se da crítica do material bibliográfico que aborda os objetos de estudo da pesquisa. Deve-se analisar e contrapor as principais idéias dos autores consultados, salientando contradições, divergências ou semelhanças de pressupostos e conceitos relativos aos objetos estudados assim, discordar ou reafirmar as idéias desses autores sobre o tema alvo da pesquisa.

Para Triviños (1995), o desejo de se conhecer uma realidade específica com exatidão e descrever os fatos e fenômenos que acontecem neste contexto, caracterizam as pesquisas descritivas. Contudo, os estudos de natureza descritiva não se limitam à coleta, ordenação e classificação dos dados encontrados. Em um estudo científico, existe a necessidade da transformação de dados em informações relevantes para que as mesmas sejam transformadas em conhecimento. Desta forma, quando se estabelecem relações entre as variáveis descritas, denominamos o estudo de descritivo.

O problema a ser enunciado nas pesquisas descritivas deve indagar se o fenômeno acontece ou não, quais os tipos de variáveis que interferem no estudo, como classifica-lo, que semelhanças ou diferenças existem entre o fenômeno estudado e os demais existentes. Os dados obtidos com o estudo devem ser analisados e interpretados, podendo ser qualitativos, como em um estudo de caso, ou quantitativos, expressos mediante símbolos numéricos. (RUDIO, 1981). Conforme apresenta Silva (1998), em se tratando de um *estudo de caso*, esta modalidade da pesquisa qualitativa proporciona ao pesquisador um baixo grau de participação e interferência na realidade estudada.

Para este estudo, utilizamos a pesquisa descritiva como forma de conhecer, analisar e compreender o problema. Serão utilizadas conjuntamente as abordagens qualitativa e quantitativa, uma vez que para a coleta de dados, foi construído um instrumento com questões abertas e fechadas e que receberão tratamento analítico diferenciado. Existem

estudos de Cronbach et al (1980, apud Bogdan e Biklen, 1994) que integram componentes qualitativos e quantitativos, proporcionando a apresentação conjunta da estatística descritiva e de resultados qualitativos.

Ao utilizarmos no instrumento apresentado à população algumas questões abertas para averiguarmos opiniões mais amplas por parte dos respondentes e, ao mesmo tempo, possibilitar uma maior liberdade de expressão e construção do pensamento, tal fato possibilitou estabelecer algumas relações entre estas questões abertas e as fechadas.

Em uma pesquisa descritiva, a utilização convencional de dados quantitativos juntamente com a discussão do fenômeno sob um enfoque qualitativo colabora com o estudo à medida que fornece importantes informações como idade, sexo, nível de instrução, condição sócio-econômica dos participantes de um programa específico, podendo sugerir tendências para o estudo em questão, proporcionando novos caminhos a explorar e questões a responder (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Dentre as formas de se realizar uma pesquisa descritiva, encontramos o estudo de caso, no qual se faz uma indagação em profundidade para se examinar algum aspecto específico, sendo muito utilizado nas pesquisas que se realizam no campo da educação. O estudo de caso e o seu emprego na pesquisa qualitativa, segundo Triviños (1995), caracteriza-se pela utilização de uma estatística simples e elementar. Entretanto, os resultados obtidos com este estudo, são válidos somente para o caso que se estuda, ou seja, não se pode generalizar o resultado obtido a outros estudos, embora proporcionem o desenvolvimento de outros trabalhos e compreensão da realidade estudada.

Para Thomas & Nelson (2002), os estudos de caso podem ser avaliativos, envolvendo a descrição e interpretação de dados, porém o foco principal é avaliar o mérito de alguma prática ou programa.

Em se tratando de uma pesquisa envolvendo seres humanos, houve a necessidade de atender a Resolução n.º 196/96, a qual vinculou a continuidade deste presente estudo a aceitação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade São Judas Tadeu. Após a análise do COEP, foi aprovado no dia 08 de Maio de 2008, conforme Protocolo n.º 010/ 2008, devendo ser apresentado um Relatório Final ao COEP ao término da pesquisa.

7.2. População/ Amostra

De acordo com Thomas & Nelson (2002), a amostra é um grupo de sujeitos que possuem características analisadas de acordo com as variáveis nas quais o estudo é conduzido, ou seja, é uma parcela selecionada da população ou universo (grupo) que se pretende analisar.

Para a devida participação nesta pesquisa, o sujeito deveria ser profissional de Educação Física e ter concluído o curso de Especialização Lato Sensu em Esporte Escolar, oferecido pelo Ministério dos Esportes, sob responsabilidade da Universidade de Brasília, realizado à distância. Foram excluídos da amostra os sujeitos que responderam apenas parte do questionário.

Nesta pesquisa, a população correspondeu a 517 (quinhentos e dezessete) sujeitos e a amostra, não aleatória, foi constituída por 39 (trinta e nove) professores de Educação Física que concluíram o Curso e que se dispuseram a responder o questionário on-line.

Apesar de a população corresponder a 517 (quinhentos e dezessete) alunos, foi enviada correspondência, via e-mail, para apenas 420 (quatrocentos e vinte) concluintes da Capacitação Continuada em Esporte Escolar, uma vez que, somente estes possuíam endereços eletrônicos para comunicação on-line. O fato do aluno não possuir um endereço eletrônico não o impedia de participar do curso ou mesmo realizar as atividades, uma vez que a instituição de ensino, promotora dessa capacitação, também operava com um sistema de comunicação por correspondência.

Ao analisarmos a amostra participante do estudo, verificamos que a maior parte era formada por pessoas do gênero feminino, tendo este grupo a média de 36,4 anos, enquanto os homens constituíam apenas 35,9% dos participantes da pesquisa, conforme representado na Figura 4.

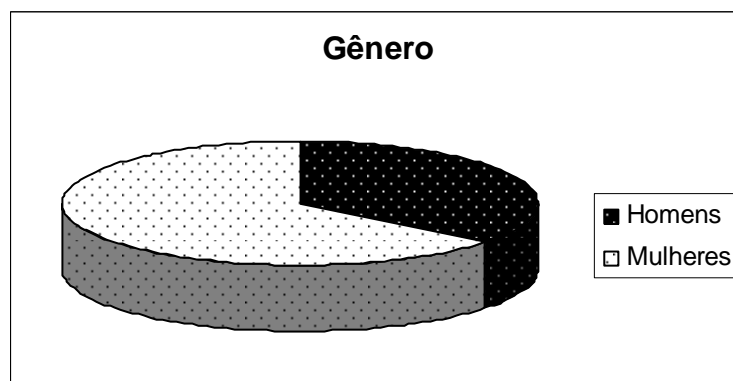


Figura 4 – Gênero dos participantes

Quanto ao grau de instrução, a maioria indicou ser formada em curso superior de Educação Física, sendo que uma pequena parcela mencionou a conclusão de outros cursos, entre eles Pedagogia, Letras e Psicologia. Vale ressaltar que dois sujeitos da amostra indicaram concomitantemente a formação em EF e Ciências Sociais ou História e, todos apontaram possuir algum curso de pós-graduação lato-sensu, conforme apresentado na Figura 5.

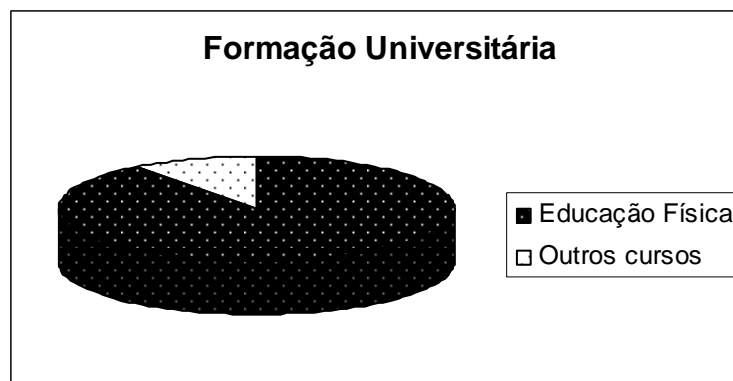


Figura 5 – Formação Universitária dos participantes

Em relação ao uso de computadores pelos participantes da pesquisa, 90% informaram que já possuíam o hábito de utilizá-los antes do curso, enquanto apenas 10% alegou que não possuía o hábito e também não o adquiriram após o curso.

Os participantes ao serem indagados sobre as razões que os levaram a fazer o curso de Especialização em Esporte Escolar, apontaram como principal razão a possibilidade de aprimoramento profissional, atingindo 53%. Outro fator relevante na escolha do curso foi o interesse pelo tema, atingindo 19%. A obrigatoriedade em participar desta capacitação por estar atuando no PST e as outras razões apresentadas, atingiram 15% e 13% respectivamente, conforme ilustrado na Figura 6.

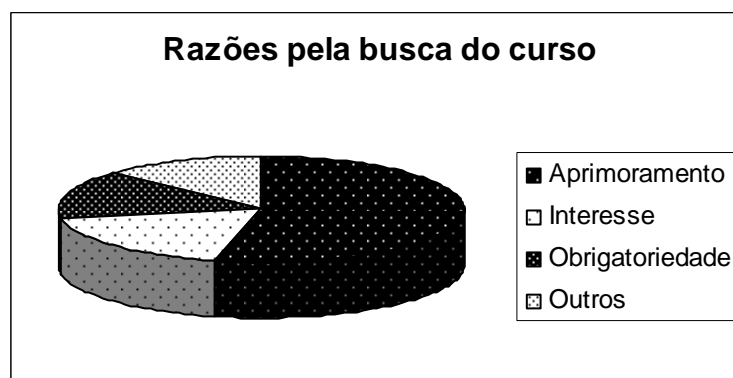


Figura 6 – Razões pela busca do curso

Com esses resultados, verificamos que, ao mesmo tempo em que esta capacitação foi solicitada pelo ME como obrigatória para qualificar os professores atuantes no PST, esta não foi a razão assinalada pela maioria dos respondentes, uma vez que 72% assinalou que fizeram o curso em busca de aprimoramento ou por terem interesse no assunto. Esta busca pela formação contínua, vem ao encontro das necessidades dos professores em adquirir novos conhecimentos, manterem-se atualizados e encontrarem espaço físico e/ou temporal para reflexões acerca de sua prática profissional.

7.2.1. Riscos e Prejuízos ao Sujeito

Consideramos que os riscos proporcionados aos sujeitos da pesquisa foram mínimos, sendo limitados a possíveis constrangimentos ao emitir a opinião pessoal sobre um curso realizado do qual participou.

Pode-se, de um determinado ponto de vista, considerar que houve prejuízo aos sujeitos identificado como o tempo necessário para o preenchimento do questionário, calculado em cerca de vinte minutos.

7.2.2. Benefícios ao Sujeito

Consideramos que esta pesquisa pode possibilitar aos sujeitos participantes, desde o momento em que iniciaram as respostas ao questionário, um conhecimento reflexivo sobre uma experiência da qual participaram e que será acrescentado por meio da apresentação dos resultados obtidos e sua devida análise, que serão disponibilizados na Internet pelo pesquisador. Este retorno do pesquisador aos sujeitos participantes será dado após a conclusão do estudo, que lhes encaminhará um link contendo o endereço eletrônico onde estará publicado o relatório da pesquisa.

7.3. Instrumento de coleta de dados

O questionário é composto por 48 (quarenta e oito) questões, sendo 42 (quarenta e duas) objetivas e 6 (seis) dissertativas. Do total, 15 (quinze) versaram sobre os procedimentos didáticos pedagógicos, 12 (doze) abordaram a relação com a tutoria e 11 (onze) visaram ao desempenho individual do aluno. Além disto, 10 (dez) questões incidiram sobre o perfil do respondente e outros aspectos específicos de sua participação num curso de EAD. (Apêndice B)

As questões foram construídas com base nos Referenciais de Qualidade (RQ) discutido e elaborado por especialistas em EAD e respaldado legalmente pelo MEC abordando a percepção do aluno em relação aos temas já mencionados. Além disto, outras questões proporcionaram identificar o perfil do participante deste estudo e outros aspectos referentes à sua impressão sobre a EAD.

Optou-se pela utilização de um questionário via Internet, pela pretensão de obter respostas de pessoas de uma vasta área geográfica.

O instrumento foi elaborado com respostas em escala, as quais requerem que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância em declarações relativas à atitude que está sendo medida.

No presente estudo, a escala utilizada compreendeu os seguintes graus de concordância/ discordância:

1. Discordo totalmente
2. Discordo pouco
3. Concordo parcialmente
4. Concordo plenamente

Além disso, poderiam assinalar as opções abaixo:

5. Não foi possível observar ou não foi aplicável à situação
6. Não me recordo

Cada bloco possuía um número determinado de questões fechadas, sendo que cada resposta assinalada foi transformada num determinado valor numérico cuja soma destes valores resultou em uma nota para cada bloco temático específico. Sendo assim, quanto maior fosse o grau de concordância do aluno em relação às questões, maior seria a nota do respectivo bloco. A somatória de pontos do bloco temático reflete, portanto, o nível de aprovação do bloco na percepção do aluno.

A elaboração deste questionário tomou como base a leitura de outras pesquisas (BITTENCOURT, 1999; FRANCISCO, 2005; GOMES, 2000; MUNHOZ, 2000; RODRIGUES, 2002; SOUZA, 2001; TAQUES, 2001) as quais apresentavam instrumentos com finalidades de avaliar impressões, opiniões ou entendimentos de alunos participantes de cursos de EAD. Além destas, parte deste questionário foi construída tomando por base uma avaliação final promovida pela própria universidade promotora do curso em questão. Trata-se de um questionário não validado que, porém, julgamos poder contribuir para a compreensão de alguns aspectos pertinentes a este estudo.


7.4. Procedimentos para Coleta de Dados

Os procedimentos de coleta de dados para obter as variáveis de interesse deste estudo, seguiram as seguintes etapas:

Envio de correspondência (Apêndice A), via endereço eletrônico, aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esta correspondência constou de uma apresentação do pesquisador, incluindo a descrição dos objetivos da pesquisa e o convite para responder a um questionário. Constou, ao término desta apresentação, um link para uma página específica na Internet, na qual o questionário foi disponibilizado de forma on-line.

Ao clicar neste link, o entrevistado encontrou a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), conforme apresentado na Figura 4.

Vale ressaltar que foram feitas três tentativas de contato com os alunos concluintes do curso, com intervalo médio de dois meses entre cada uma, sendo todas elas por meio do correio eletrônico disponibilizado ao CEAD – UnB. Embora o meio eletrônico fosse o principal sistema de comunicação entre os alunos e a tutoria e, devido à distribuição geográfica dos alunos, fosse um canal de integração, por ocasião desta pesquisa tornou-se um fator limitador. Diante desse quadro, observamos ainda que um grupo de nove alunos entraram em contato com o pesquisador para verificar a veracidade deste estudo, fato até compreensível, devido ao grande número de spam e vírus que circula na Internet.



Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu
em Educação Física

Leia atentamente o termo de consentimento para poder responder à Avaliação de Capacitação Continuada em Esporte Escolar

Eu, , R. G. n.º ,
 anos de idade, residente na (Rua, Av., Praça, n.º)
 telefone , e-mail

abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade do pesquisador César Augusto Fernandes de Souza (aluno do Programa de Pós-Graduação da Universidade São Judas Tadeu), tendo como Prof.ª Orientadora Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva e como Co-Orientadora Prof.ª Dr.ª Claudia Borin da Silva.

Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é investigar a eficiência da Educação à Distância, via Internet, para a formação continuada de professores de Educação Física e, por meio de estudo da experiência realizada em um curso de pós-graduação lato sensu, investigar a possibilidade da formação continuada de professores de Educação Física;
2. Durante o estudo, responderei a um questionário on-line;
3. Nenhuma informação fornecida será utilizada para outros fins que não sejam o desta pesquisa, sendo que os dados obtidos, poderão ser utilizados de maneira global para publicação em revistas científicas e apresentação em eventos;
4. Os riscos proporcionados aos sujeitos da pesquisa são mínimos, limitando-se a possíveis constrangimentos ao emitir a opinião pessoal sobre um curso realizado do qual participou, ou não se lembrar o que foi questionado e ter que assinalar uma resposta. Neste caso, haverá a possibilidade de indicar a opção "não me recordo". O prejuízo será em termos do tempo necessário para o preenchimento do questionário, calculado em cerca de vinte minutos.
5. Este estudo possibilitará aos sujeitos participantes da pesquisa um conhecimento reflexivo sobre uma experiência da qual participaram por meio da apresentação dos resultados obtidos (retorno dado pelo pesquisador) e a devida análise, sendo esta informação disponibilizada via Internet.
6. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
7. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa;
8. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
9. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa através do telefone (11) 6099-1677;
10. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Prof. César, sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 9135 - 4672 ou e-mail: cesarsouza@uol.com.br;
11. Poderei gravar e/ou imprimir uma cópia deste Termo de Consentimento sendo que uma via será automaticamente enviada ao

Concluído
Internet
85%

Figura 7: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (on-line)

Após o preenchimento dos dados do sujeito, surgia o questionário a ser respondido, conforme ilustrado na Figura 8 e, ao término do mesmo, o entrevistado escolheria a opção “Concluir/ Enviar” e, neste momento, terminaria a sua participação neste estudo, conforme apresentado na Figura 9.

7.5. Estudo Piloto

Um estudo piloto foi realizado seguindo a mesma dinâmica já descrita, envolvendo um grupo de 5 (cinco) sujeitos integrantes da população para uma avaliação prévia da adequação do instrumento. A intenção deste estudo foi corrigir possíveis questões que não parecessem claras, apropriadas ao estudo ou mal formuladas, fato que não foi detectado. Os respondentes desta fase do estudo não foram descartados da amostra uma vez que o instrumento foi julgado adequado.

7.6. Procedimento para Análise dos Dados

7.6.1 Análise Quantitativa

O processo para a análise dos dados obtidos foi constituído de alguns procedimentos como a tabulação e codificação dos dados, pois as respostas assinaladas no questionário on-line eram recebidas no servidor e formaram um banco de dados na linguagem Access. Com estas informações, este banco de dados foi transformado em uma planilha eletrônica, por meio do software Microsoft Office Excel, versão 2003.

Posteriormente, para a análise estatística descritiva das variáveis deste estudo, foi utilizado o software SPSS (Statistic Package for Social Science), versão 12.0.0, um Pacote Estatístico para Ciências Sociais que permite a verificação e atualização de dados, desenvolvimento de tabelas, relatórios, gráficos e procedimentos estatísticos compreensíveis (THOMAS & NELSON, 2002).

Por tratar-se de uma pesquisa descritiva, com enfoques quali-quantitativos, alguns dados analisados neste estudo de caso levaram em conta apenas processos estatísticos elementares, conforme orienta Triviños (1995).

7.6.2 Análise Qualitativa

Apesar de conhecer as limitações de se realizar uma pesquisa qualitativa por meio de um questionário virtual, ou seja, estando o pesquisador distante físico, social e emocionalmente, ainda sim, optamos por analisar as questões abertas para ilustrar os resultados obtidos nas questões fechadas. O sentido de pesquisa está sendo utilizado aqui como uma atividade de investigação capaz de produzir um conhecimento novo de uma área ou fenômeno. A visão do mundo varia com a percepção de cada um e é altamente subjetiva. Segundo Thomas & Nelson (2002), os objetivos de uma pesquisa qualitativa são, primeiramente, a descrição, passando à compreensão e, posteriormente, ao significado.

Neste estudo, optou-se por envolver as questões abertas como forma de confirmar ou não os resultados obtidos com as respostas das questões de múltiplas escolhas, corroborando ou não com os graus de concordância sobre os temas questionados, presentes nas questões fechadas.

8 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

8.1 Formatação do Curso e Procedimentos Didático-Pedagógicos

Visando garantir o sigilo e diminuir as possibilidades de identificação dos participantes, os mesmos foram denominados de Respondentes 1 (R1) até Respondente 39 (R39).

As informações sobre a formatação do curso e sobre os procedimentos didático-pedagógicos foram obtidas por meio das questões de número 1 ao 14.

Em relação à pergunta que indagava sobre a adequação da quantidade de horas sugeridas para cada módulo (60 horas), 69% dos respondentes afirmaram concordar com ela 18% concordaram plenamente com a carga horária estabelecida. Apenas 8% dos sujeitos da amostra discordaram do tempo sugerido para cada módulo de estudo, conforme Figura 10.

Tal situação reflete a falta de uma normas e procedimentos do MEC em relação a definição da carga horária de um curso desenvolvido em módulos. A criação dos RQ para cursos à distância, possibilitaram apenas uma orientação para que as IES formassem um currículo comprometido com o Projeto Político Pedagógico. No entanto, a definição da carga

horária de determinado módulo de estudo está diretamente relacionada a criação de oportunidades do aluno interagir, desenvolver projetos e construir conhecimentos.

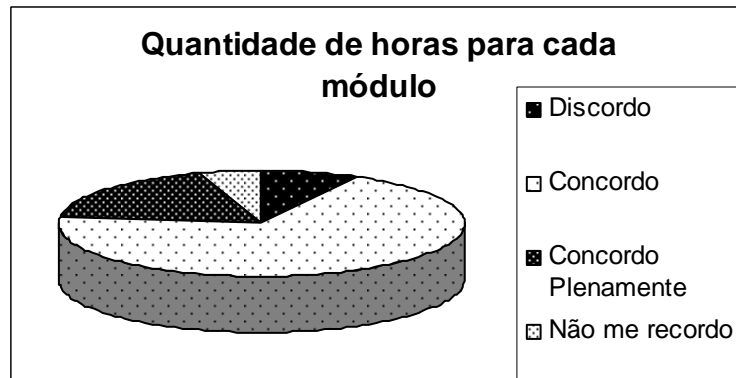


Figura 10 – Quantidade de horas para cada módulo

Um fator que merece atenção nos cursos à distância, diz respeito à comunicação utilizada. Os alunos ao serem questionados se a comunicação empregada nos módulos foi adequada, apresentaram consenso nas respostas, assinalando apenas as alternativas que expressavam concordância, sendo registrado o mais alto índice de concordância plena no questionário deste bloco, como é possível observar na Figura 11.

No entanto, ao observarmos as respostas às questões abertas deste bloco, identificamos no relato do sujeito n.º 5, sugerindo algum tipo de modificação:

R5- Não tive dificuldades quanto à compreensão dos módulos, no entanto, percebi que muitos colegas que iniciaram o curso desistiram por não conseguirem entender o material, sugiro modificações na linguagem dos módulos.

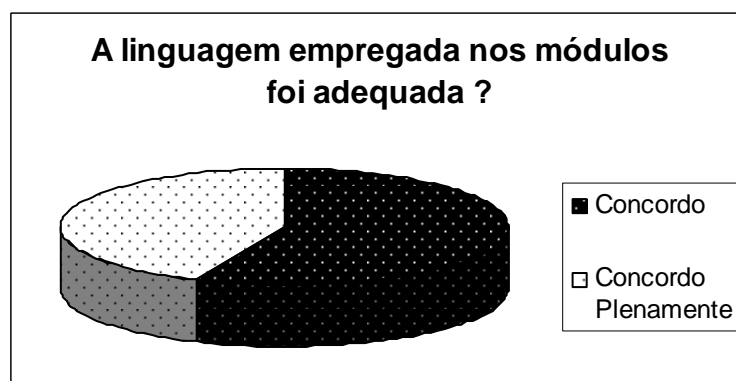


Figura 11 – Linguagem utilizada nos módulos

A questão de número 3 indagou se a sequência dos conteúdos de cada módulo facilitou a aprendizagem, neste caso também houve unanimidade em relação à concordância, conforme mostra a Figura 12.

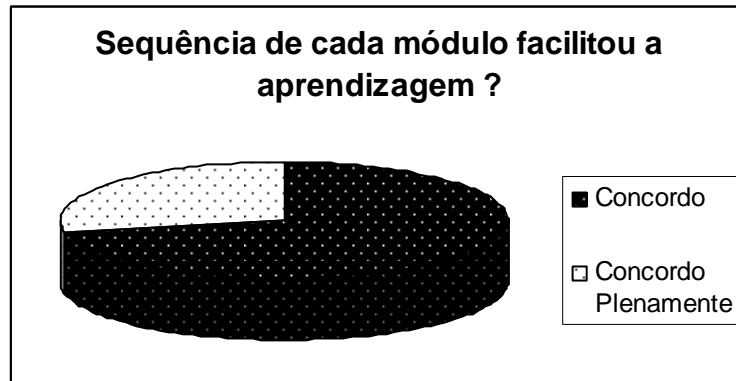


Figura 12 – Sequência dos módulos quanto à aprendizagem

Tal resultado reforça o que afirma a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, no que se refere à organização dos conteúdos, uma vez que aqueles transmitidos parecem haver respeitado os previamente existentes, facilitando a aquisição dos novos conceitos, integrando-os com os anteriores, ou seja, com os pontos de ancoragem. Podemos concluir que esta sequência de conteúdos foi percebida como significativa para os alunos, ou seja, tais conteúdos, por sua estrutura hierárquica, parecem ter facilitado a assimilação pela estrutura cognitiva dos alunos.

O material didático apresentado ao longo do módulo, de certa forma, procurava identificar o conteúdo a ser assimilado e, ao longo dos tópicos, explicar a respectiva relevância para a aprendizagem do novo módulo. Nesse sentido, a sequência dos conteúdos apresentadas facilitou a aprendizagem.

Ao serem questionados sobre o grau de profundidade dos assuntos tratados em cada unidade, 64% concordaram plenamente, 18% apenas concordaram e 18% discordaram, conforme apresentado na Figura 13, o que evidencia que o grupo iniciou o curso com nível de conhecimento heterogêneo sobre os assuntos.

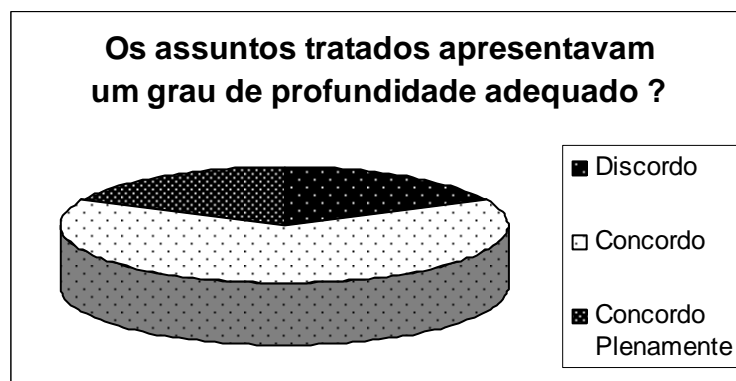


Figura 13 – Profundidade dos assuntos tratados em cada unidade

Em relação à quantidade de informações apresentadas em cada unidade, podemos afirmar que 90% dos sujeitos concordaram ou concordaram plenamente com a quantidade de informações proporcionada em cada unidade, restando apenas 10% que não concordou com esta quantidade, conforme apresentado na Figura 14.

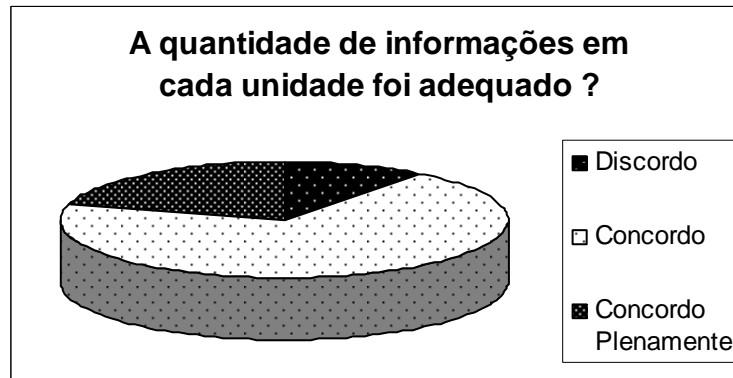


Figura 14 – Quantidade de informações em cada unidade

A questão de número 6 indagou sobre a clareza dos objetivos de cada unidade, sendo que os resultados obtidos mostram que 23% dos alunos participantes, concordaram plenamente que os objetivos apresentados estavam claros, 74% apenas concordou com a clareza dos objetivos apresentados em cada unidade e 3% discordou que os objetivos foram apresentados de forma clara em cada unidade, conforme apresentado na Figura 15.

Segundo os RQ instituídos pelo MEC, esta informação é de suma importância para o posicionamento da equipe pedagógica em relação ao programa o que, por sua vez, proporcionará melhor compreensão do curso por parte do aluno e constitui uma forma de avaliação do próprio curso.

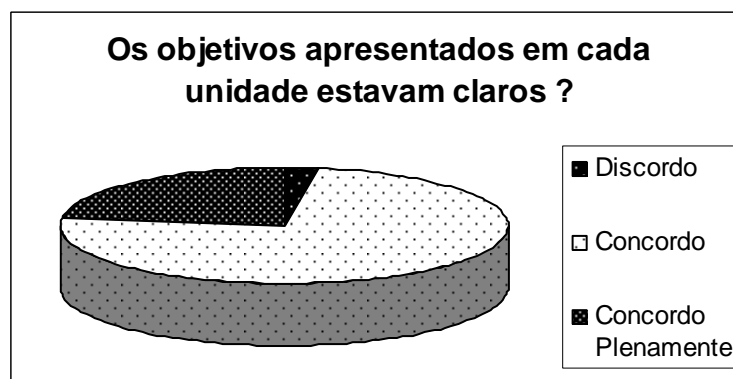


Figura 15 – Clareza dos objetivos de cada unidade

Também observamos que a maioria dos alunos respondentes concordou com a questão que indagava se o conteúdo de cada unidade foi adequado para se alcançar os

objetivos propostos. Somando os que concordaram e concordaram plenamente, o índice alcançou 95%, conforme demonstrado na Figura 16.

Entretanto, Moran (2000) salienta que um bom curso de EAD ultrapassa a questão do conteúdo bem elaborado. Diz respeito às pesquisas desenvolvidas pelos alunos, de forma colaborativa e conjunta, fato este que não foi verificado ao longo desta pesquisa. Na versão dos próprios alunos, na maior parte das vezes, os mesmos tiveram uma função tarefaira, ou seja, apenas concluíam as tarefas solicitadas pelos tutores.

O desenvolvimento de um curso de EAD deverá contemplar uma série de exigências fundamentais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. O simples fato do uso das tecnologias disponíveis sejam elas de última geração, ou mesmo a transmissão de novas e importantes informações ao aluno, é insuficiente para o desenvolvimento e a produção do conhecimento.

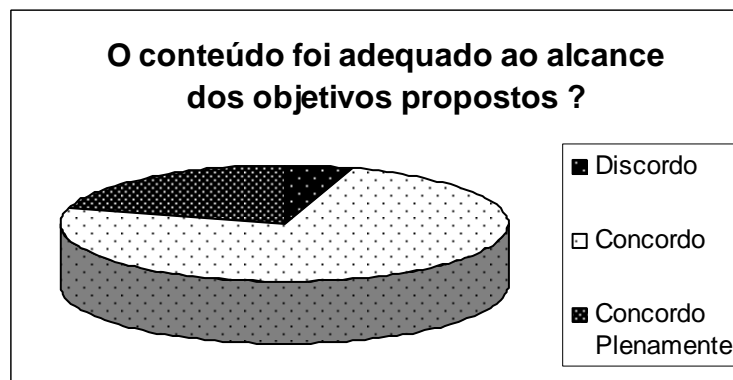


Figura 16 – Adequação dos conteúdos em relação aos objetivos

Nesta questão também verificamos que o curso atendeu às necessidades de conhecimento dos alunos participantes, pois 61% concordou com tal afirmação, 26% concordou plenamente e apenas 13% discordou dessa afirmação.

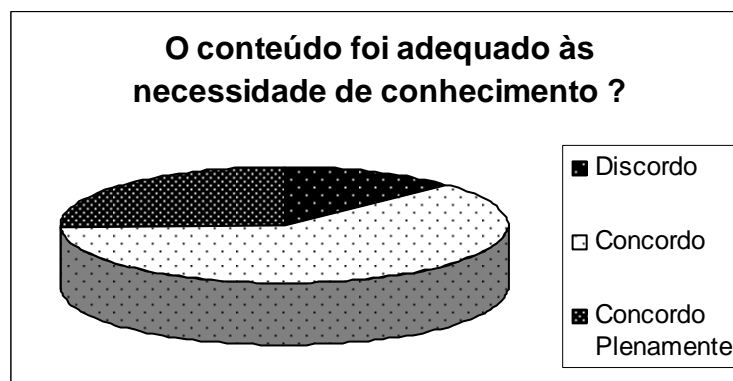


Figura 17 – Adequação dos conteúdos em relação às necessidades de conhecimento

Foi possível estabelecer relações entre as respostas mencionadas nesta questão com a questão aberta de número 15 que indagava sobre o conhecimento adquirido e em que aspecto o curso havia proporcionado uma melhora significativa nos conhecimentos do aluno, que pode ser observada nas respostas dos sujeitos de número 10, 11 e 14:

R10 - *Todo o material utilizado nos módulos é de extrema relevância na minha atuação profissional diariamente. Sempre que necessito, consulto o material didático. O curso me proporcionou quebra de paradigmas.*

R11 - *O curso propiciou-me adquirir maiores conhecimentos sobre metodologias para atuar com o esporte escolar.*

R14 - *O curso proporcionou-me a aprendizagem de algumas poucas informações teóricas que eu não tinha conhecimento.*

A análise desta questão em conjunto com as observações feitas na questão aberta, nos proporciona um entendimento sobre a importância da formação continuada para o professor. Independente da região onde este profissional atua, houve uma sintonia quanto à essa necessidade de buscar um aperfeiçoamento para o desempenho da sua prática diária.

No caso do professor, observamos uma exigência quanto à atualização do seu conhecimento muito presente ao longo de sua vida profissional, seja ela visando para adquirir novas competências, bem como para promover uma reconstrução da sua identidade pessoal. Nesse sentido, constatamos que este curso de EAD proporcionou este novo estágio docente, segundo a percepção dos próprios alunos, relatados nessa questão.

Na questão referente à utilização de exemplos como facilitadores da compreensão do assunto ficou evidente a concordância com esta estratégia de ensino, pelo fato de 53 % haver concordado e 36% concordado plenamente com a afirmação. Entretanto, 8% discordou desta ocorrência e 3% alegou não se recordar deste detalhe, conforme mostra a Figura 18.

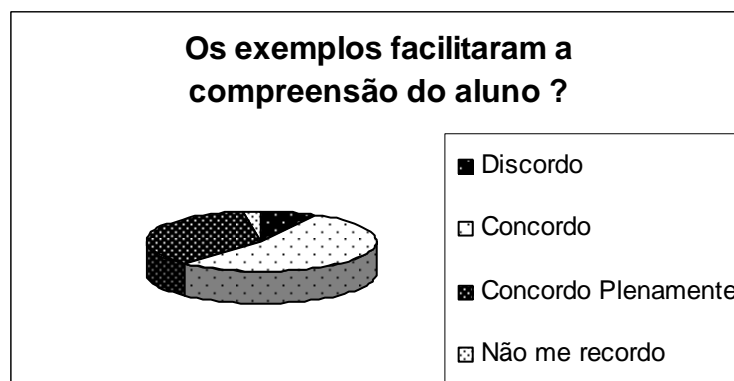


Figura 18 – Exemplos como facilitadores da compreensão

Foi possível relacionar uma das respostas mencionadas nesta questão com a questão aberta número 15 em relação ao conhecimento adquirido e em que aspecto o curso havia proporcionado uma melhora significativa, pela leitura da resposta do sujeito n.º 1:

R1 - *Mostrou-me que as práticas metodológicas desenvolvidas junto às escolas estavam condizentes ao que o material orientava, além de ampliar meu repertório de atividades e refletir sobre determinadas condutas.*

Em relação à facilidade de compreensão das orientações para a realização das atividades resultou na quase unanimidade dos respondentes quanto ao grau de concordância. Apuramos que 59% concordou e 31% concordou plenamente quanto à facilitação das orientações no processo de compreensão dos assuntos. Apenas 10% discordou desta afirmação, conforme exposto na Figura 19.

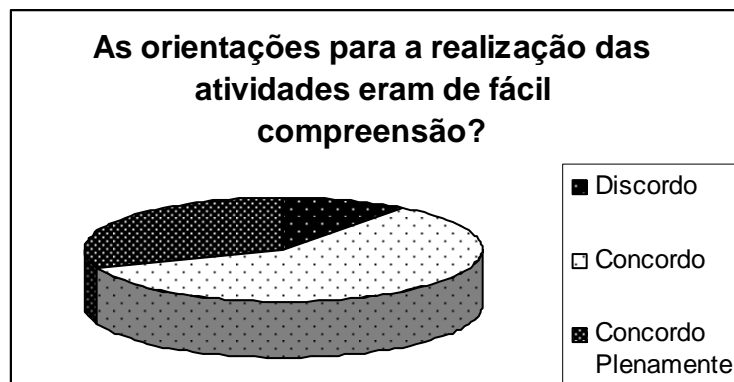


Figura 19 – Orientações para realização das atividades

A questão referente à formatação gráfica do material das unidades e o seu possível estímulo à realização do curso apresentou o maior índice de respostas assinaladas na alternativa “não aplicação à situação”, ou seja, a realização do curso não sofreu qualquer tipo de influência devido à sua formatação visual. Entretanto, vale destacar que 52 % concordou que o material foi estimulante e 33% concordou plenamente. Apenas 5% discordou desta afirmação, conforme ilustrado na Figura 20.

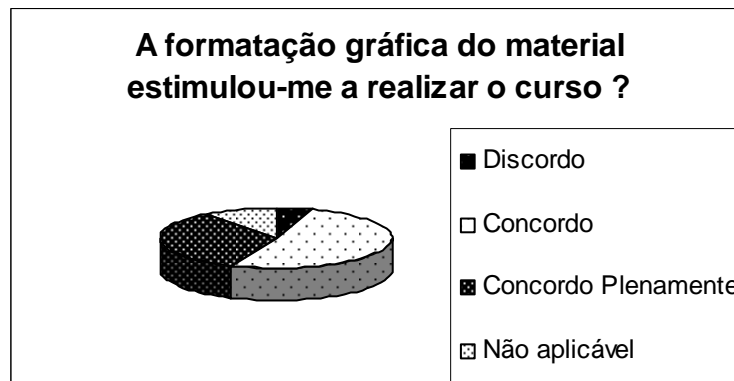


Figura 20 – Formatação gráfica do material

A questão de número 12 que indaga se as orientações para a realização do curso foram suficientes proporcionou o maior índice de discordância, isto é, 21% discordou e 3% discordou totalmente quanto às orientações proporcionadas para a realização das atividades. Mesmo assim, da mesma maneira que as respostas apresentadas em questões anteriores, prevaleceu um alto grau de concordância por parte dos alunos. Neste caso, 55% concordou e 21% concordou plenamente em relação à suficiência da quantidade de orientações para a realização das atividades ao longo das unidades, conforme apresentado na Figura 21.

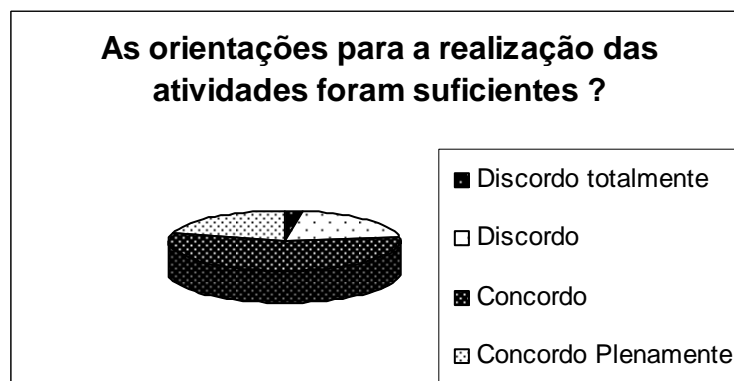


Figura 21 – Suficiência das orientações para realização das atividades

Nesta questão, verificamos um outro exemplo onde a maioria dos respondentes apresentou alto grau de concordância em relação aos conteúdos como materiais que permitiram realizar as avaliações sem dificuldades. Apuramos que 64% dos sujeitos da amostra afirmaram concordar com a afirmação, 26% concordaram plenamente o que, de maneira geral, permite afirmar que 90% dos alunos concordou que os conteúdos permitiram que as avaliações fossem realizadas sem quaisquer dificuldades.

Observamos com as respostas apresentadas, uma independência e autonomia do aluno quanto à realização das suas respectivas tarefas. Nesta mudança de paradigma, onde o foco deixa de ser o ensinar, mas sim fazer com que o aluno aprenda a aprender, trata-se de uma mudança de hábito extremamente positiva e inovadora. Contudo, tal fato, foi observado em função da inexistência de interação entre os alunos e o Tutor e de uma complexidade das tarefas solicitadas.

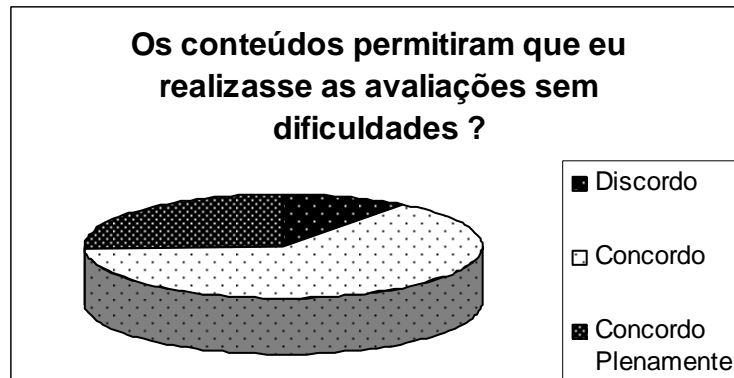


Figura 22 – Os conteúdos frente às avaliações

Segundo a literatura pertinente ao assunto, o modelo de avaliação da aprendizagem em EAD deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento de competências cognitivas, habilidades e atitudes, compreendendo um processo de avaliação amplo, contínuo e permanente de acompanhamento do aluno ao longo do curso, visando corrigir possíveis dificuldades verificadas.

Entretanto, essa amplitude e processualidade da avaliação parece não ter sido efetivada uma vez que ações avaliativas foram desenvolvidas de maneira pontual em cada módulo, não sendo notada articulação entre os mesmos, o que pode ser uma maneira de compreender as dificuldades apontadas pelo grupo de 10% dos alunos que discordaram nesta questão, conforme exposto na Figura 22.

Os alunos ao serem questionados sobre a experiência de participar deste curso, na modalidade à distância, apresentaram uma avaliação positiva em relação à maioria dos módulos vivenciados, apontada como ótima para 38% e boa para 51% dos participantes. Apenas 8% considerou a experiência com o curso como regular e 3% a classificou como fraca.

Portanto, 89% dos alunos considerou a experiência com o curso como boa ou ótima, conforme mostra a Figura 23.

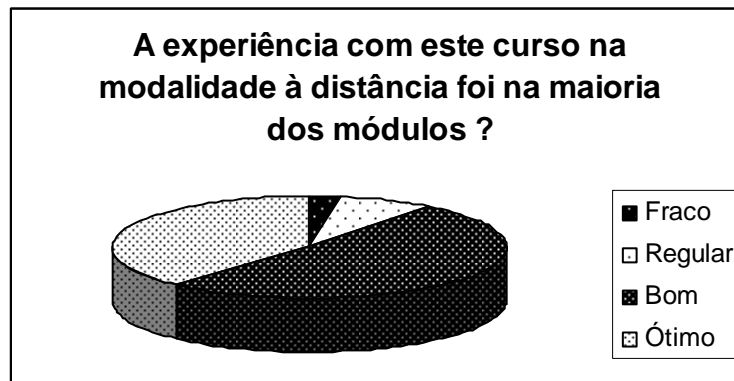


Figura 23 – Experiência com este curso à distância

Ao relacionar as respostas mencionadas nesta questão com a questão aberta número 15 na qual se fazia um questionamento em relação ao conhecimento adquirido e melhora significativa no conhecimento já dominado pelo aluno, verificamos coerente a argumentação do sujeito n.º 25:

R25 - *Achei o curso ótimo, cresci muito com os módulos e acredito ter adquirido muita experiência com todo o Segundo Tempo, nunca tinha feito uma especialização à distância e achei que, para uma pessoa comprometida e disciplinada o curso à distância é muito proveitoso.*

Outro depoimento, mais incisivo, foi o do sujeito n.º 27:

R27 - *O curso foi bom em todos os aspectos, uma vez que nós aqui no Nordeste e especialmente no Piauí, tínhamos uma grande dificuldade em fazermos cursos de atualização, se bem que agora com o advento e as facilidades da Internet isto já melhorou.*

Já o sujeito n.º 35, comparou o curso à distância com a modalidade de ensino presencial mencionando que:

R35 - *Esse curso à distância me fez estudar muito mais do que o presencial de Educação Física Escolar que fiz anteriormente.*

Ao observarmos os inúmeros depoimentos, é possível compreender a importância de oportunizar um curso de formação continuada, sobretudo à distância, aos professores que atuam nas mais longínquas regiões do Brasil, pois, distantes dos grandes centros de desenvolvimento do país, a oferta é escassa, bem como a sustentabilidade financeira do mesmo.

Diferentemente das grandes metrópoles, nas quais um curso de formação continuada conta com alguns facilitadores como o acesso à instituição, a presença de um corpo docente qualificado e a oferta de diferentes turmas, em lugares menos favorecidos ou

distantes este quadro torna-se um limitador. Pois, a implantação de cursos de especialização ou extensão universitária possui um elevado custo, sendo que a modalidade à distância pode representar um diferencial favorável, principalmente quanto aos investimentos a serem feitos.

8.2. Atuação do Tutor

É fato que o tutor em um curso de EAD, apoiado em diferentes ferramentas tecnológicas e estratégias de ensino, é responsável por uma série de atribuições com o intuito de criar condições para que o aluno participe do processo de sua aprendizagem, proporcionando a esse aprendiz, o aprender a aprender. Nesse sentido, faz-se necessário também avaliar a qualidade dessa ação docente, no caso o tutor.

Os resultados a seguir referentes ao bloco “Atuação do Tutor”, dizem respeito às questões de número 16 a 27, sendo que nas questões do número 16 a 26 os respondentes apontaram diferentes graus de concordância ou discordância e a questão de número 26, propiciou aos alunos maior liberdade para expressar a respectiva opinião.

A primeira questão deste bloco questiona se o tutor esclareceu as dúvidas sobre os conteúdos do curso. Na visão dos alunos, 66% concordou e 13% concordou plenamente sobre a ocorrência de esclarecimentos por parte do tutor. Por outro lado, 8% dos alunos discordou e 3% discordou totalmente em relação a esta questão apresentada, conforme demonstrado na Figura 24.

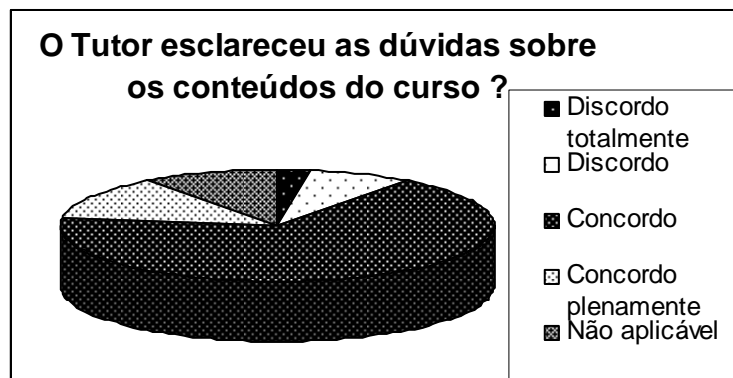


Figura 24 – Esclarecimento das dúvidas pelo tutor

Conforme alguns relatos dos alunos, por meio de uma questão aberta a qual indagava sobre a relação com o professor-tutor que orientava a aprendizagem, verificamos

algumas relações com esta questão, ilustrada pelo sujeito n.º 4 “ Á relação foi ótima. Sempre presente, orientou muito bem, tirou todas as minhas dúvidas no momento em que surgiram”, ou pelo sujeito n.º 15, o qual foi mais simplista em sua resposta “quando tinha dúvidas enviava um e-mail e ele respondia”.

Ao serem indagados se o tutor demonstrava conhecimentos sobre os temas abordados no curso, apesar do elevado grau de concordância, 63% que concordou e 21% que concordou plenamente, ainda 8% afirmou que o tutor não demonstrava conhecimentos, 5% julgou a questão não aplicável à situação a vivida por eles e 3% não se recordou de uma possível ocorrência desse fato. Estes resultados estão expressos na Figura 25.

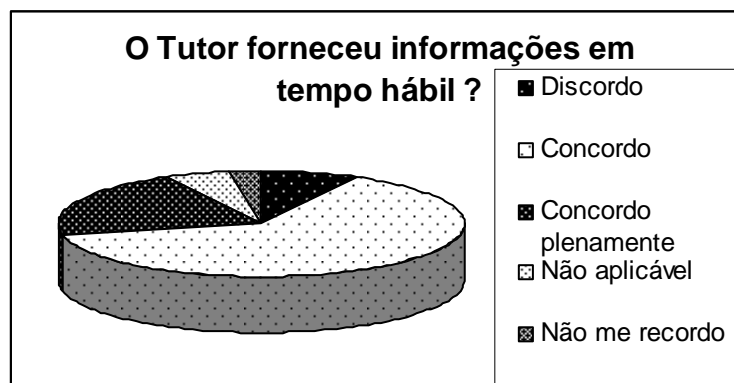


Figura 25 – Conhecimento demonstrado pelo tutor

A questão de número 18 tinha como objetivo saber se o tutor forneceu orientações em tempo hábil e, apesar do alto índice de concordância (61% concordou e 8% concordou plenamente), observamos que 23% discordou e 3% discordou totalmente em relação a este quesito. Apesar de 5% não considerarem aplicável à situação, pode-se considerar alto o índice de descontentamento em relação a este tópico da atuação do tutor, conforme observamos na Figura 26.

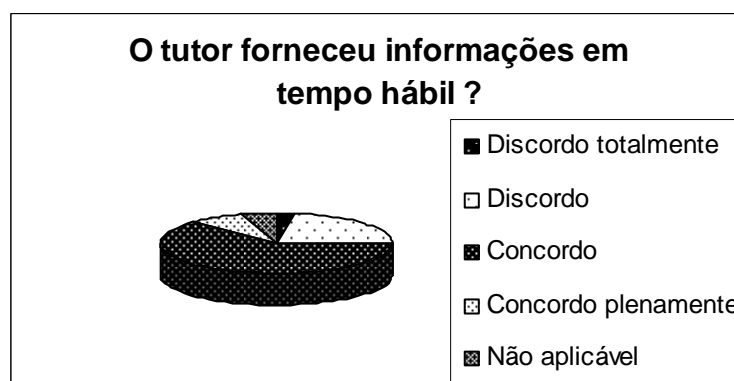


Figura 26 – Velocidade do feedback fornecido pelo tutor

Esta situação de descontentamento pode ser também ilustrada pelo sujeito n.º 24 que, além de esclarecer, sugere aprimoramento na ação do tutor:

R24 - Tive bastante dificuldade em estabelecer contato. Acho necessárias grandes melhorias para a comunicação entre tutor e com outros alunos.

Além desses, o sujeito n.º 39 relatou:

R39 - O primeiro tutor não teve dificuldade, sempre atendia quando solicitado, incentivador. Com o segundo tutor, tive problemas de comunicação, estava com problemas e quando o solicitei não obtive resposta, levando quase à desistência do curso.

Considerando que os recursos tecnológicos existentes no projeto pedagógico do curso como o correio eletrônico, os fóruns, as listas de discussão, poderiam propiciar uma interação mais efetiva entre os alunos e o tutor, isto não foi percebido e tampouco comentado pelos respondentes. Dentre as ferramentas possíveis nas plataformas oferecidas, apenas o correio eletrônico foi acionado, ou seja, verificamos neste quesito que os recursos disponíveis para cooperação e interação não foram suficientemente utilizados e os que o foram perderam um pouco em termos de eficácia, pois se limitaram apenas à função de uma ferramenta de comunicação utilizada para que o tutor, periodicamente, enviasse as atividades a realizar pelos alunos, em seguida aguardando seu retorno.

Tais fatos apresentados demonstram que os recursos foram subutilizados e, com isso, pouco contribuiu para a dinâmica do curso, comprometendo inclusive o processo de ensino-aprendizagem, prejudicado pela pouca interação.

Conforme esclarece Alonso & Alegrete (2003), as constantes interações entre o professor-tutor e o aluno, no processo de ensino-aprendizagem, estabelece vínculos e ao mesmo tempo proporciona ações de intercâmbio, resultando em um curso à distância de qualidade.

A orientação do tutor em relação às dificuldades encontradas pelos alunos, no momento da avaliação, também foi analisada, sendo que a maioria dos alunos, ou seja, 54% concordou e 13% concordou plenamente que este papel foi desempenhado pelo tutor.

Nesta questão apareceu um índice considerado de “não aplicável à situação” de 10% e também, 23% dos alunos discordou deste questionamento, conforme ilustrado na Figura 27.

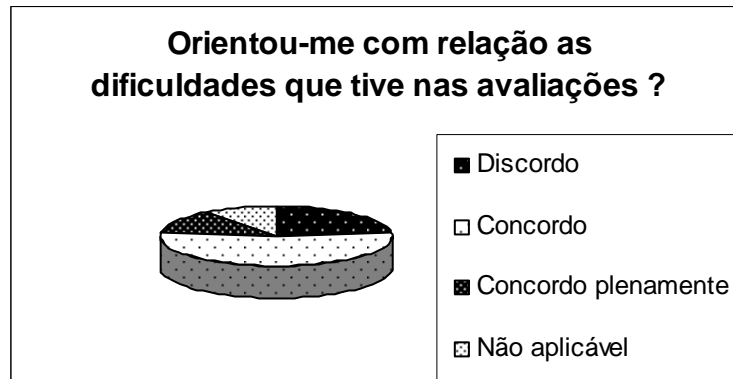


Figura 27 – A orientação do tutor frente às dificuldades dos alunos

Ainda que a maior parte dos alunos tenha avaliado positivamente as orientações do tutor em momentos de dificuldade, críticas foram feitas em relação a este quesito mostrando que pode vir a ser aprimorado:

R19 - Meu tutor sempre estava pronto para tirar dúvidas. Achei apenas falha a comunicação escrita na correção de provas, que ao receber não tive como contestar algumas observações.

A questão de número 20 diz respeito à facilidade de compreensão das correspondências enviadas pelo tutor aos alunos. O resultado foi que a maioria dos alunos concordou que a linguagem utilizada foi de fácil compreensão sendo que 76% concordou e 21% concordou plenamente, sendo que apenas 3% apresentou discordância na questão, conforme demonstrado na Figura 28.

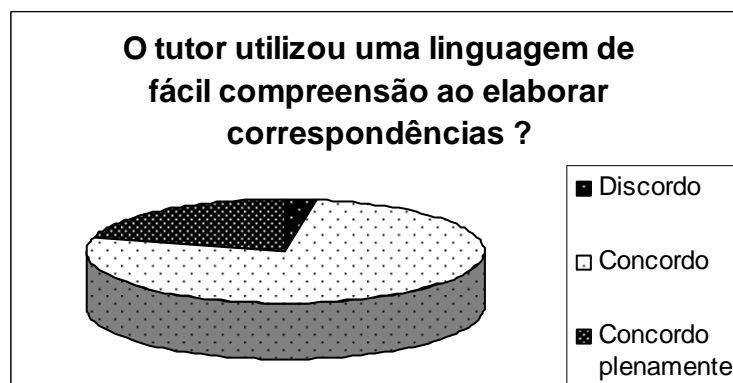


Figura 28 – Linguagem utilizada nas correspondências do tutor

A questão de número 21 abordou a questão do incentivo feito pelo tutor ao aluno para que este concluísse o curso. A maioria (53%) concordou e 28% concordou plenamente que o tutor lhes incentivou. Ao contrário, 5% dos alunos discordou e outros 3% discordou totalmente em relação a ter existido algum tipo de incentivo feito pelo tutor. Ainda foram assinaladas outras alternativas para esta questão, sendo que 8% alegou que esta

afirmação não foi aplicável à situação e outros 3% não se recordou, conforme demonstrado na Figura 29.

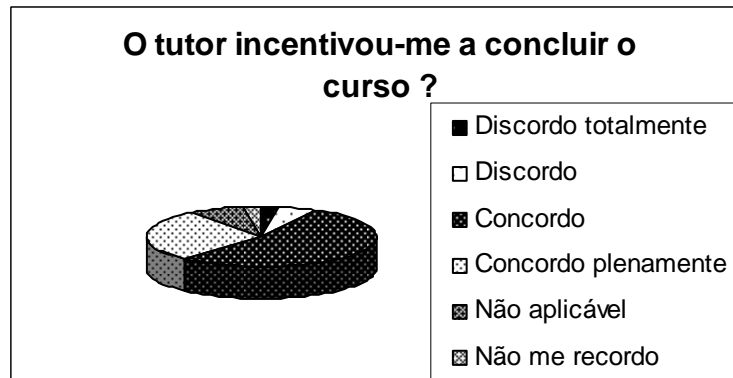


Figura 29 – Incentivo do tutor quanto à conclusão do curso

Algumas opiniões expressas pelos alunos na questão aberta confirmam a concordância, como o relato do sujeito n.º 18:

R18 - *A relação com o professor-tutor foi de troca de idéias e orientação prática aos trabalhos. Sua orientação foi importante para que não perdesse o foco dos módulos e concluísse as atividades efetivamente.*

Com o mesmo sentido declara o sujeito n.º 32:

R32 - *A relação foi excelente e acrescento que ele contribuiu muito para o desenvolvimento do meu trabalho.*

A questão de número 22 diz respeito à clareza na comunicação realizada entre o tutor e o aluno por meio de ligações telefônicas. Na opinião dos alunos, 43% concordou e 31% concordou plenamente que as conversas por telefone foram claras. Contudo, 5% discordou, 3% não se lembrou e 18% alegou que os contatos telefônicos não foram aplicáveis ao seu caso, ou seja, provavelmente não utilizaram este tipo de comunicação, conforme ilustrado na Figura 30.

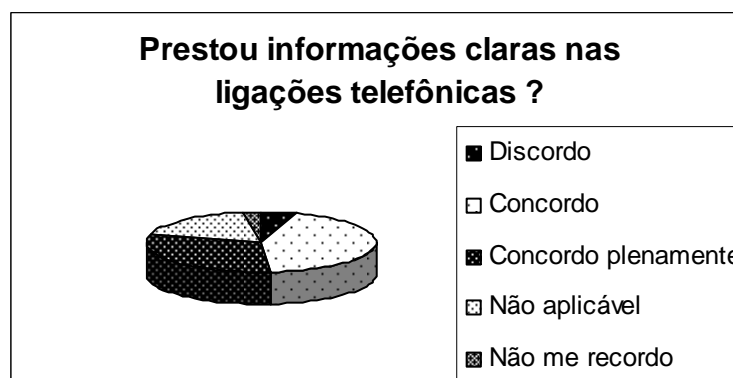


Figura 30 – Informações prestadas ao telefone

Ao questionar se o tutor fornecia informações aos alunos sobre o desempenho dos mesmos durante o curso, as respostas registraram elevado grau de concordância, isto é, 48% dos respondentes concordou e outros 23% concordou plenamente. Contudo, 15% discordou e 3% discordou totalmente quanto à veracidade desta afirmação. Ainda sobre esta questão, 8% alegou que não foi aplicável à sua situação particular e uma parcela de 3% não se lembrou do possível fato, conforme apresentado na Figura 31.

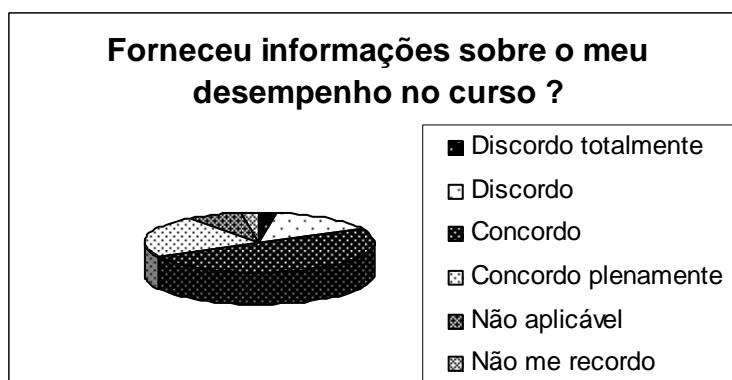


Figura 31 – Informações sobre o desempenho do aluno

Na questão de número 24, questionou-se se o tutor portava-se de forma gentil no momento de se comunicar com o aluno. A maioria concordou com este fato, apresentando 64% de concordância acrescida de 31% de concordância plena.

Alguns relatos feitos pelos alunos na questão aberta complementam este resultado, enfatizando esta relação tutor-aluno, como o que descreve o sujeito n.º 20:

R20 - *Sempre gentil, motivando a realizar leituras*, ou do sujeito n.º 22:

R22 - *Excelente, todos foram de uma formação ímpar*.

Apenas 5% dos alunos manifestou-se discordando desta questão, conforme apontado na Figura 32.



Figura 32 – Gentileza do tutor na comunicação

Os alunos ao serem indagados se o tutor estava disponível nos horários previstos para atendimento, a maioria (47%) concordou com esta afirmação e 23% concordou plenamente. Dos respondentes, apenas 15% discordou, 5% não se lembrou e 10% julgou que este fato não foi aplicável à situação vivenciada, conforme apresentado na Figura 33.

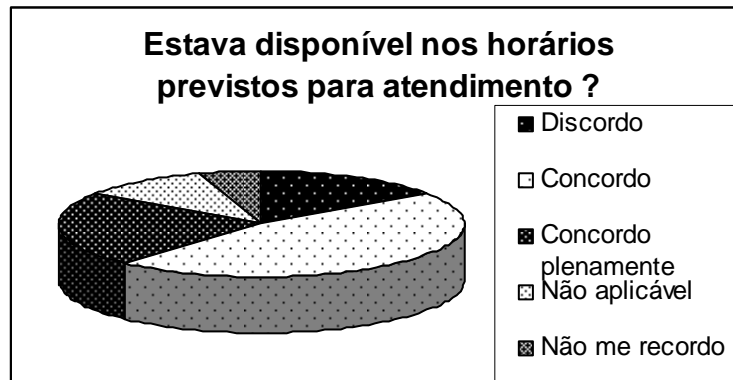


Figura 33 – Disponibilidade do tutor nos horários de atendimento

Apesar da possibilidade de interagir com o tutor por diversos meios como carta, telefone, fax e e-mail, 85% dos respondentes utilizou, na maioria das vezes, o correio eletrônico, outros 10% utilizou, predominantemente, ligações telefônicas e 5% utilizou outras formas de comunicação para interagir com a tutoria, conforme demonstrado na Figura 34.

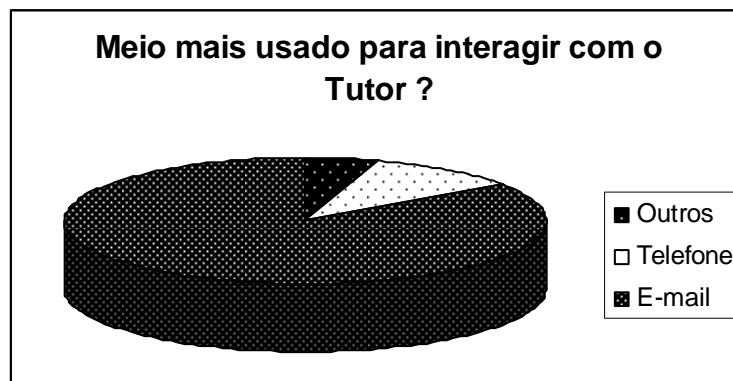


Figura 34 – Meios de interação com o tutor

8.3 Desempenho Individual, uma auto-avaliação

Os resultados seguintes dizem respeito às questões de número 28 a 38, sendo que nas questões do número 28 a 36 os respondentes apontaram diferentes graus de

concordância ou discordância e nas questões de número 37 e 38, tiveram liberdade para expressar a respectiva opinião.

A primeira questão deste bloco, indagou sobre a organização produtiva do tempo para estudo pelo aluno, sendo que a maioria julgou ter organizado de forma produtiva o tempo para estudo, ou seja, 67% concordou com a questão, 18% concordou plenamente e apenas 15% discordou, como vemos na Figura 35.

Conforme Moore (2007) apontou em seus estudos e observando os resultados obtidos nesta questão, verificamos que a possível organização do tempo para estudo, por parte do aluno, constitui uma variável pedagógica extremamente determinante para a efetividade do curso à distância. Considerando que a virtualidade desta modalidade de ensino qualifica este aluno “à distância” com um perfil diferenciado em relação ao aluno de um curso presencial.

Na EAD, em via de regra, os alunos possuem um domínio mais amplo em relação ao objetivo do curso, o programa e os devidos critérios e formas de avaliação. Com isso, esta nova postura observada em um curso on-line, reflete em novas atitudes, sobretudo pró-ativas, dos alunos participantes, tornando-os inclusive comprometidos e responsáveis.

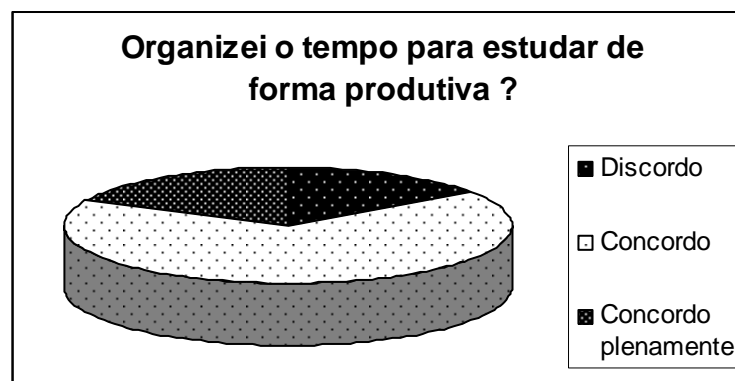


Figura 35 – Organização do tempo para estudo

Em se tratando de uma observação pessoal, em que a impressão do aluno sobre sua própria conduta não requer uma comprovação sistemática, verificamos que a maioria julgou ter participado ativamente dos estudos ao longo dos módulos vivenciados, sendo que 52% dos alunos concordou com a questão, 38% concordou plenamente e 10% discordou dessa temática, conforme ilustrado na Figura 36.

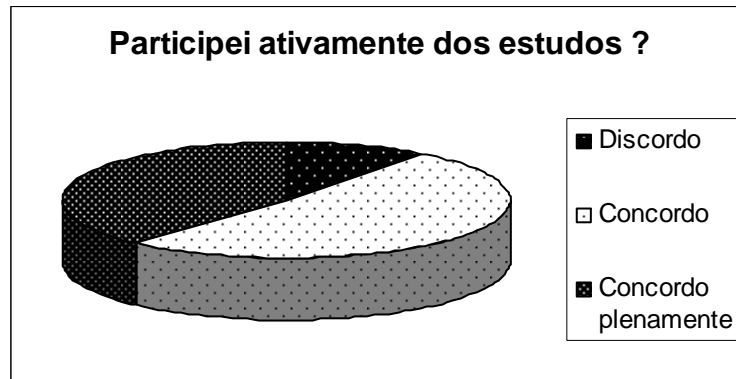


Figura 36 – Participação ativa nos estudos

Ainda nesta questão, verificamos alguns relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, na questão aberta, que puderam corroborar com este resultado, entre eles o do n.º 37:

R37 - *Participei ativamente de todas as atividades propostas do curso, ou o do sujeito n.º18:*

R18 - *Em um curso à distância o fator mais importante é o processo de construção do conhecimento e quando cumprimos as etapas com estudo, pesquisa e auto-avaliação, somos os construtores efetivos do conhecimento.*

Entretanto, o sujeito n.º 17 discordou ao relatar:

R17 - *A falta de atividade na plataforma nos deixava apenas com o tutor. Sinto que faltou mais troca para essa possibilidade ser mais efetiva.*

Ainda sobre as respostas apresentadas nesta questão, ao compararmos com outros estudos como Moran (2000), observamos que a percepção dos alunos sobre a respectiva participação ativa nos estudos não reflete a efetividade em um curso de EAD.

Um dos grandes problemas observados nos cursos à distância, diz respeito à transformação de um curso de primeira geração, ou seja, aquele onde o material didático é encaminhado ao aluno por meio de cartas em um curso “on-line de primeira geração” no qual o material deste segundo curso passa a ser encaminhado por meio do correio eletrônico.

A partir desse quadro, uma plataforma on-line ocupa a função de um eficiente depósito de textos, contendo informações necessárias aos alunos para o desenvolvimento de suas respectivas tarefas. Com isso, transformam o curso de EAD em um lugar comum, não vinculando o conteúdo a outras idéias, por meio de hipertextos, glossários e outras estratégias.

A questão de número 30 refere-se à situação atingida ao término do curso, ou seja, se após a sua conclusão, o aluno julga ter apresentado o desempenho esperado nos objetivos. Nesse sentido, a maioria concordou com a questão, sendo que 50% dos alunos

concordou, 44% dos alunos concordou plenamente, totalizando um alto grau de concordância igual a 94%. Demais resultados registraram 3% de discordância e 3% que, curiosamente, alegou que a questão não foi aplicável à situação vivenciada, conforme demonstrado na Figura 37.

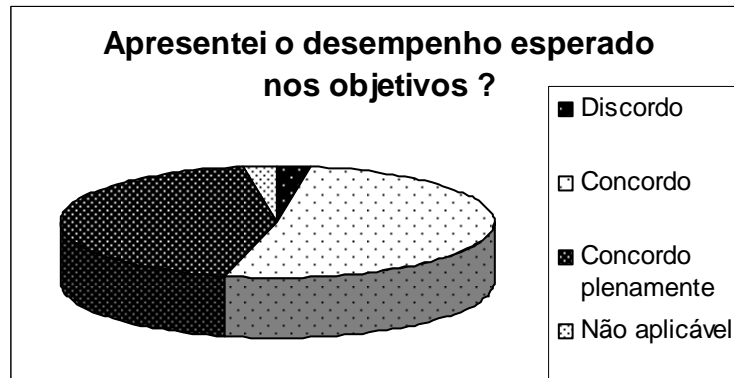


Figura 37 – Cumprimento dos objetivos propostos

Ao serem indagados sobre a busca do apoio do tutor, quando necessário, a maioria apresentou grau de concordância, isto é, 71% dos respondentes concordou com a questão e 18% concordou plenamente.

Nas opiniões expressas pelos alunos na questão aberta, verificamos que às vezes o tutor não foi percebido como uma autoridade no assunto, como pode ser observado no discurso do sujeito n.º 16:

R16 – *Nos contatos que tive com os tutores me vi participante da construção do conhecimento, pois buscávamos um equilíbrio nas considerações alcançadas pelo estudo (divergências, tendências/ concepções de formação/ prática e mesmo por ignorância de ambas as partes).*

Tal postura ativa do aluno no processo de construção do conhecimento parece não ter sido unânime, uma vez que realidade diferente pode ser notada no relato do sujeito n.º 22, que se dirigia ao tutor

R22 - *Apenas quando das tarefas a serem preenchidas e enviadas [...].*

Os resultados apresentados nos revelam a importância da relação tutor-aluno em um curso de EAD, proporcionando inclusive uma mudança de paradigma em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

É fato que o professor-tutor ao fazer uso dos recursos tecnológicos disponíveis é o responsável direto pela interação entre todos os envolvidos em um curso à distância. Porém, a mudança que deverá ser promovida nesta modalidade de ensino no ambiente virtual,

é traduzida no momento em que o professor muda o foco da sua ação, deixando de ensinar ao aluno, levando-os a aprender a aprender.

Nesse sentido, ao confrontarmos o resultado obtido com a revisão de literatura, constatamos que um tutor assume uma fundamental importância, proporcionando conforme nos esclarece Pretti (1996) uma inter-relação personalizada e contínua do aluno, de forma articulada para a obtenção dos objetivos propostos.

Outros 3% discordou ter procurado apoio do tutor, 5% alega não ter precisado de tal apoio e outros 3% não se recordou de haver tido essa necessidade, conforme apontado na Figura 38.

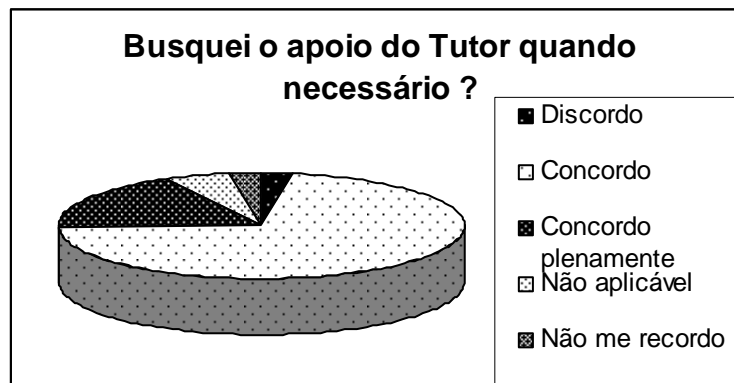


Figura 38 – Busca pelo apoio do tutor

A questão de número 32 buscou compreender se o aluno sentiu-se estimulado a buscar outras formas de estudos, complementando os assuntos abordados no curso. Das respostas obtidas, verificamos que 54% concordou com a ocorrência desta situação e outros 38% concordou plenamente.

Confirmamos o resultado apresentado ao relacionar com a opinião expressa do sujeito n.º 32:

R32 - [...] *totalmente, principalmente porque a minha graduação havia acontecido há muitos anos.*

Do total dos questionado, 5% não se sentiu estimulado a ir além do que era proposto no curso e 3% julgou que tal fato não foi aplicado à situação vivenciada, conforme Figura 39.

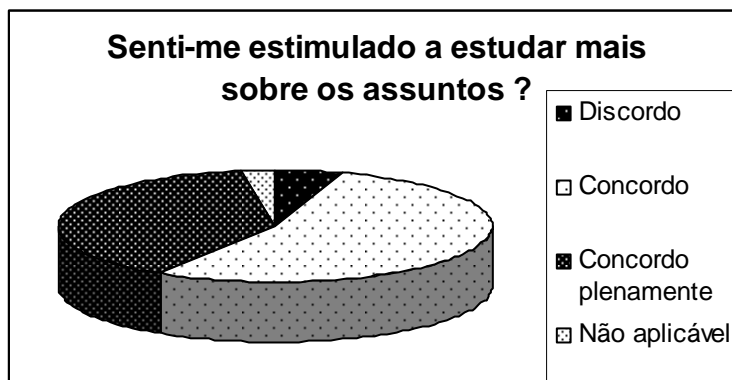


Figura 39 – Estímulo a estudos complementares

Quando foram questionados sobre a entrega das atividades em seus respectivos prazos, 47% dos alunos concordou com a questão enquanto 38% concordou plenamente num total de 85% de alunos que declararam pontualidade com a entrega de suas atividades. Do total, 15% declarou não ter entregado as atividades propostas nos prazos pré-estabelecidos, conforme demonstrado na Figura 40.

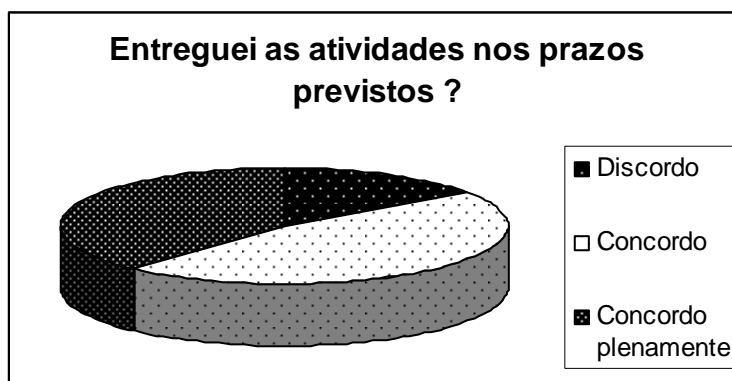


Figura 40 – Entrega das atividades

Uma outra questão que merece destaque é o fato de que 92% dos alunos recorreram à bibliografia recomendada como forma de aprofundar ou esclarecer algumas questões, sendo distribuídos em 66% que expressou concordância com a questão e outros 26% que expressou concordância plena. Com esta situação apenas 8% discordou, ou seja, não se fundamentaram na bibliografia recomendada no curso durante o processo de aprendizagem, conforme ilustrado na Figura 41.



Figura 41 – Utilização da bibliografia recomendada

Nesse sentido, analisando os depoimentos de alguns alunos na questão aberta, encontramos dados que vem ao encontro destes resultados, como os relatos dos sujeitos n.º 4:

R4 - *Procurei ler a bibliografia recomendada, e do sujeito n.º 15:*

R15 - *Porque buscava em outras bibliografias conteúdos que viessem complementar meu estudo e assim poder compará-los e formar meu próprio conceito do assunto tratado.*

Realmente, a questão n.º 35 apresentou o maior grau de concordância, ou seja, ao serem questionados sobre a identificação com a Pedagogia do Esporte apresentada no curso, 56% dos alunos concordou e 41% concordou plenamente.

Os relatos dos alunos de n.º 9, 28 e 38 na questão aberta corroboraram tal resultado:

R9 - *Enquanto participei do Projeto Segundo Tempo do Governo Federal, pude colocar em prática todo o meu aprendizado.*

R28 - *Inclusive utilizava exemplos das aulas dos programas todas as vezes que era possível utilizar nas respostas das tarefas.*

R38 - *Pois nas avaliações precisávamos descrever situações de vivência, o que nos impelia a aplicar o conhecimento adquirido.*

Apenas uma minoria representada por 3% alegou não se identificar com a proposta apresentada e discutida ao longo dos módulos, conforme demonstrado na Figura 42.

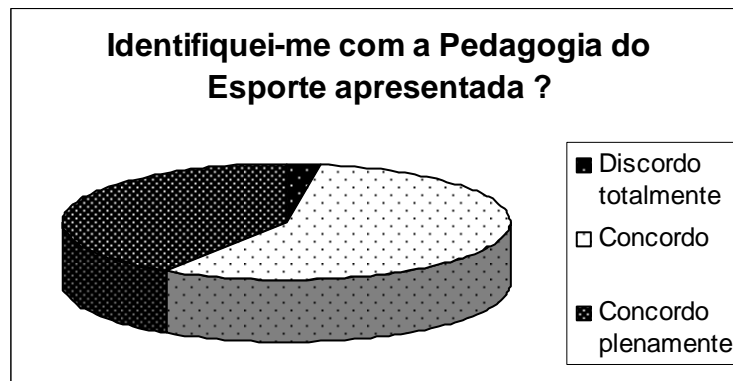


Figura 42 – Identificação com a Pedagogia do Esporte

A questão de número 36 questionava, caso o aluno houvesse ficado em *recuperação* em algum módulo, se a mesma foi adequada. Ao analisarmos as respostas, verificamos que 61% alegou que não foi aplicável a situação vivenciada, 24% concordou com a questão e 6% concordou plenamente. Quanto a este assunto, 3% discordou da forma oferecida de conforme exposto na Figura 43.

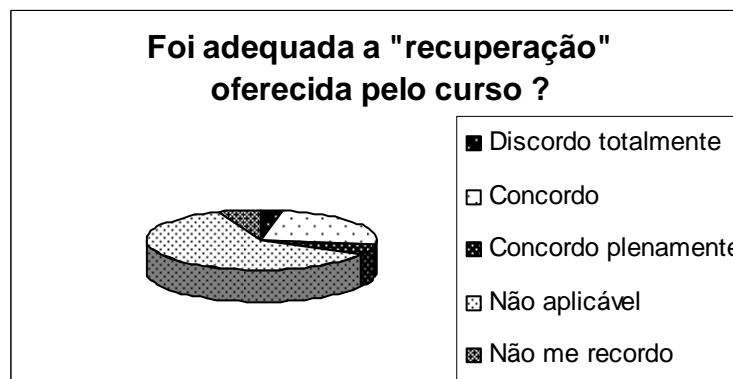


Figura 43 – Adequação do processo de recuperação

8.4 Apreciação individual sobre o curso à distância

Após verificar as impressões pessoais dos alunos em relação à estrutura do curso e respectivos procedimentos didático-pedagógicos, a atuação do tutor frente a este processo e o desempenho individual do aluno, fez-se necessário saber como foi a participação em um curso de EAD, na percepção dos alunos. Por isso, questionamos se o aluno gostou de fazer o curso na modalidade à distância por meio de questões cujas respostas tinham como característica a expressão de graus de concordância e discordância.

As respostas apontaram um alto grau de concordância com a questão apresentada, sendo que 44% dos alunos respondentes concordaram e 53% concordaram plenamente, ou seja, a maioria dos sujeitos (97%) gostou de fazer o referido curso à distância e apenas 3% não apresentou este sentimento, conforme ilustrado na Figura 44.



Figura 44 – Satisfação com o curso na modalidade à distância

Podemos relacionar esta questão com alguns relatos dos alunos, como o do sujeito n.º 25 que mencionou:

R25 - *Achei o curso ótimo, cresci muito com os módulos e acredito ter adquirido muita experiência com todo o Segundo Tempo, nunca tinha feito uma especialização à distância e achei que, para uma pessoa comprometida e disciplinada, o curso à distância é muito proveitoso.*

Para o sujeito n.º 38, existe a intenção de participar de cursos de extensão, conforme o relato:

R38 - *Gostaria que houvesse outros cursos dentro da área, mesmo que fossem de extensão, pois facilita a aprendizagem perante a dificuldade de deslocamento até a faculdade.*

Os resultados apresentados nos revelam uma excessiva satisfação, percebida pelos alunos, em relação à respectiva participação em um curso de EAD. Ao relacionarmos tais colocações com outros estudos realizados (Cardoso, 2002; Munhoz, 2000; Rodrigues, 2002; Tractemberg, 2004), não podemos deixar de mencionar esta tendência aparente.

Apesar das citações feitas pelos alunos durante as questões abertas, devemos também observar que o grupo de respondentes nos revelam a percepção da amostra de uma população mais ampla que concluiu o curso de Capacitação Continuada em Esporte Escolar. Também observamos que a EAD não poderá ser classificada como a solução dos problemas da educação brasileira, sobretudo ser a responsável ou a única na educação continuada, uma

vez que, enquanto modalidade de ensino diferenciada possui formas de ensinar e aprender próprias e atores com perfis específicos, principalmente os professores-tutores e os alunos.

A questão de número 40 solicitava aos alunos que contribuíssem com sugestões quanto à realização de outros cursos de EAD, via internet, fato este que proporcionou uma maior liberdade aos alunos para expressarem, de maneira subliminar, os pontos fortes ou positivos e os pontos fracos ou a serem desenvolvidos do curso vivenciado.

De fato, por compreender que tal avaliação merece uma leitura cuidadosa para análise, estas respostas serão classificadas em tópicos, conforme segue:

1. **Em relação à tutoria:** Necessidade de um feedback por parte do tutor ao término dos módulos, não somente enviando as menções obtidas; maior contato ou disponibilidade do tutor para prestar orientações; maior agilidade no retorno ou envio das correspondências entre o tutor e o aluno; manutenção da mesma tutoria ao longo dos módulos, visando a continuidade do processo de amadurecimento e discussões.
2. **Quanto à interação:** Promoção de vídeo-conferência com o professor responsável por cada módulo de estudo; maior interação entre os participantes para exercitar a troca de experiências; possibilidade de um encontro presencial por módulo desenvolvido; utilização da plataforma tecnológica como forma de promover encontros virtuais entre os alunos e professores; maior facilidade no acesso ao site do curso.
3. **Quanto à organização dos módulos:** tempo de duração menor em cada módulo; distribuição mais uniforme do tempo disponível para a realização dos estudos; modificações na linguagem utilizada em alguns módulos visando facilitar a compreensão dos alunos; maior rigor quanto ao cumprimento das avaliações e os respectivos prazos limites.

Este estudo, ao analisar os dados obtidos com a Capacitação Continuada em Esporte Escolar, promovido pelo ME, teve como pano-de-fundo a análise da possibilidade de que a EAD possa ser uma alternativa econômica e eficaz para o aprimoramento profissional dos professores de EF, no exercício de sua atividade. Contudo, pudemos observar alguns aspectos de ordem metodológica em relação ao desenvolvimento deste estudo, que serão abordados para melhor compreensão dos resultados e de suas implicações com a pesquisa que relataremos a seguir.

O questionário enviado aos concluintes do curso, para serem respondidos de forma on-line pelos alunos, oferecia alguns aspectos limitantes ao estudo. Para minimizar o problema, foram elaboradas algumas questões abertas com a finalidade de permitir uma associação da realidade vivenciada pelos alunos com os resultados obtidos de uma forma geral por meio das alternativas assinaladas.

Um outro aspecto a ser observado diz respeito aos graus de concordância e discordância presentes nas respostas. Apesar de não existir uma opção mediana, pois apenas apresentavam “discordo totalmente”, “discordo”, “concordo” e “concordo plenamente”, parece ter havido uma tendência abusiva da opção “concordo”, podendo proporcionar um conjunto de respostas “viciadas”, ou seja, expressando sempre uma mesma tendência de opinião.

Outra questão presente foi em relação à amostra do estudo. Apesar do número expressivo de concluintes observados, dados estes apurados junto ao site do CEAD – UnB, ser em torno de quinhentos e dezessete alunos e terem sido enviadas correspondências a quatrocentos e vinte alunos que estavam cadastrados com e-mails ativos, apenas trinta e nove responderam ao questionário, ou seja, 7,5% da população do estudo. Ainda que, estatisticamente, possa ser considerado um número aceitável, o estudo também fica limitado pelo fato de não ter sido possível o acesso àqueles que não concluíram o referido curso à distância e que, provavelmente, mostrariam aspectos importantes a aprimorar para que a evasão seja minimizada ou evitada.

Apresentados e discutidos os resultados obtidos com a aplicação do questionário on-line deste estudo, consoante com a revisão de literatura desenvolvida ao longo da pesquisa e com a própria experiência vivenciada pelo autor, pudemos avaliar a eficiência de um curso à distância, via Internet, para a formação continuada de profissionais de Educação Física na percepção dos alunos concluintes.

Não podemos concluir este trabalho, a partir de um estudo de caso apresentado, como se todos os questionamentos sobre a EAD e sua possível aplicação na área de conhecimento da EF tivessem sido sanados ou esgotados. Acreditamos que outras pesquisas deverão complementar ou mesmo ratificar este estudo inicial, servindo de referência para novas reflexões, contribuindo para a sociedade do conhecimento.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção pelas considerações finais neste estudo nasceu da tentativa de manifestarmos nossas impressões e vivências percebidas ao longo desta construção, que por motivos diversos, não se configuraram como um caminho fácil.

Este texto nasceu de um grande desafio pessoal, pois desde o momento em que o tema da EAD passou a nos incomodar, no sentido de provocar questionamentos, falar da virtualidade da aprendizagem e das inter-relações, apoiada e desenvolvida pelos recursos tecnológicos para o homem que aprende corporalmente, causou-nos bastante resistência, inclusive na própria Academia.

Em um primeiro momento, observei que as questões referentes ao aprimoramento profissional ou formação contínua dos professores de EF, passam também por uma nova, porém não discreta necessidade e imposição do mercado de trabalho de se manter atualizado e dinâmico frente às mudanças que estão ocorrendo de forma cada vez mais veloz.

A metodologia da EAD, apesar dos avanços tecnológicos do final do século XX e do advento da Internet, ainda é relativamente desconhecida em nosso meio, porém sua discussão tem evoluído no meio acadêmico à medida que novas pesquisas sobre o tema tem sido tema de Dissertações e Teses em Programas de Pós-Graduação.

Ao longo deste período em que a pesquisa foi desenvolvida, pude verificar, ao confrontar o referencial teórico e os resultados obtidos com o questionário aplicado, que a relação de concluintes em um curso de EAD está diretamente relacionada ao número de alunos participantes inscritos. Em cursos onde o número de inscritos é elevado, apesar da possibilidade da ocorrência de algumas exceções, a tendência de ter uma evasão também é grande, enquanto que nas pequenas turmas é provável que o inverso também ocorra.

Verifiquei o potencial existente com a utilização da Internet, ou seja, com a sua enorme capacidade de armazenar e circular as informações pelo mundo, nas mais diferentes formas e numa grande velocidade, e acredito que, aliada a outros componentes de ordem pedagógica e estrutural, poderá contribuir, e muito, com a educação brasileira.

Neste estudo, cito como componentes pedagógicos a identificação de um perfil específico de aluno que se pretende formar, o rol de atribuições da tutoria e os mecanismos de interatividade disponíveis para a devida relação tutor-aluno, durante o processo de ensino e aprendizagem.

Observei também, a existência de um conjunto de ferramentas para aplicação em um curso à distância que, via de regra e conforme relatado pelos sujeitos deste estudo, não são suficientemente utilizadas, restringindo-se apenas à utilização de e-mails durante os momentos em que se faz necessária a comunicação.

Ainda em relação ao aspecto tecnológico, se os mesmos existem, devem ser disponibilizados para facilitar o processo de comunicação e interação, de cooperação e construção do conhecimento, seja ele individual ou coletivo. Constatei, neste caso em particular, a existência de duas plataformas tecnológicas durante a Capacitação Continuada em Esporte Escolar, a plataforma do e-ProInfo e o Moodle do CEAD, ambas subutilizadas durante todo o desenvolvimento do curso, ficando aquém das expectativas dos alunos, uma vez que as mesmas oferecem uma infinidade de recursos e opções de uso, sendo o Moodle, utilizado por inúmeras instituições no Brasil e no mundo.

A aplicação deste estudo foi em uma capacitação em serviço, promovida pelo ME e desenvolvida pela UnB, por meio do CEAD, tendo como objetivo esta capacitação, constituir padrões conceituais, operacionais e metodológicos minimamente homogêneos, abordando aspectos gerenciais e pedagógicos por meio da formação de multiplicadores, isto é, promover a capacitação específica do professor envolvido nas atividades relacionadas à execução do programa.

Tratando-se de um curso totalmente à distância, desde sua concepção, desenvolvimento e avaliação, o mesmo apresentou uma série de vantagens e limitações ao longo do curso, porém, podemos observar com os resultados obtidos, o alto grau de envolvimento dos alunos quanto à realização das atividades e consequente conclusão dos módulos programados.

Este estudo nos revelou a existência de uma demanda por programas de capacitação e aperfeiçoamento profissional, uma vez que a porcentagem de concluintes deste curso alcançou índices de 60% em média nas regiões brasileiras.

Além disso, outro aspecto merecedor de destaque foi o valor que os alunos respondentes deram para a expressão “reflexão”. Segundo estudos de Schön (2000), durante o processo de formação contínua o qual o professor vivencia ao longo de sua jornada profissional, tal momento de aprendizagem apresenta melhores resultados formadores, quando esta ação é carregada de esforços de reflexão permanente.

Observando que esta expressão esteve presente nas respostas de diversos alunos em questões distintas, este fato me possibilitou algumas considerações positivas sobre esta capacitação em exercício destes professores – alunos. À medida que as novas

informações foram transmitidas e, a partir de uma reflexão sobre e na prática cotidiana, novos conhecimentos foram assimilados, representando provavelmente, um salto qualitativo no respectivo desempenho profissional.

Nesse sentido, ficou evidenciado que o aluno de EAD possui características específicas em relação aos alunos de cursos na modalidade presencial, principalmente nos aspectos da criticidade e autonomia.

A criticidade observada com os resultados analisados, diz respeito a reflexão evidenciada na própria ação do sujeito, enquanto professor em exercício e autor de suas práticas. Quanto à autonomia, constatou-se que este curso à distância, promovido por meio da tecnologia on-line, desenvolveu a capacidade dos alunos em aprender a aprender, buscando novas referências de estudo, resultando na produção de um novo conhecimento.

É fato também, que se trata de uma qualidade percebida, tornando-se, quase que impossível, de ser quantificada. Contudo, podemos perceber a sua ocorrência pelas respostas manifestadas pelos alunos, durante as questões abertas do estudo.

Um outro aspecto importante a ser observado, diz respeito ao suporte necessário que um curso à distância deve possuir para que as necessidades dos alunos possam prontamente ser atendidas, os conteúdos dos módulos sejam disponibilizados e atualizados, via internet, o mais rápido possível.

A questão da interatividade entre os participantes do curso foi a reivindicação mais acentuada obtida no questionário. É fato que a EAD, por suas características primárias, proporciona, num primeiro momento, o isolamento do aluno. Por isso, a promoção de atividades com caráter colaborativo entre os participantes pode ser uma boa alternativa para por fim a este quadro de falta de interatividade, proporcionando um novo modelo como eixo norteador, estimulando a participação e informação a todos, como fundamento de uma prática colaborativa.

Conforme estudos apresentados (Ellsworth, 1994; Moran, 2000; Okada, 2003; Tornaghi, 2005) a forma participativa e colaborativa será determinante para a eficácia do curso de EAD, sendo que o desenvolvimento de atividades de forma conjunta pelos alunos, por meio das ferramentas tecnológicas e da estratégia proporcionado pelo tutor, facilitará em muito a construção de um ambiente de aprendizagem adequado e com qualidade.

Além disso, oportunizar o encontro de pequenos grupos locais ou não, em um chat, trata-se de outra estratégia possível, além da manifestação dos alunos nas listas de discussões.

Observei como fator limitante para esta atividade, o provável acúmulo de novas atribuições ao tutor do curso, pois neste curso observamos que o professor responsável pelos momentos de tutoria ao longo dos módulos, não representava a figura do professor que havia elaborado o conteúdo dos módulos e, nem mesmo, era o responsável pela criação do design ou material didático ou gráfico.

Outro aspecto, extremamente importante proporcionado por este curso à distância, quando são analisadas as questões geográficas do Brasil e a concentração das instituições educacionais nos grandes centros urbanos, diz respeito à abrangência dos alunos que participaram da capacitação, isto é, verificamos que os concluintes são oriundos de todos os estados federativos, incluindo o Distrito Federal.

Nesse sentido, em um país de enorme extensão territorial, a EAD poderá contribuir com a democratização da Educação, sobretudo nos lugares mais distantes das capitais dos estados. Porém, como também frisado pelos alunos respondentes, a necessidade de promover alguns encontros presenciais, ao longo do curso, sugere a possibilidade do mesmo ocorrer em pólos regionais, como a própria legislação que trata da EAD permite.

Ao observar as impressões dos alunos a respeito da participação de um curso à distância, além de constatar uma aceitação pela quase totalidade dos respondentes do estudo, também é visível com isso, a possibilidade de capacitar os profissionais de Educação Física de forma virtual.

Finalmente, com os resultados analisados de forma imparcial e científica, considerando a utilização de uma metodologia científica de pesquisa, ficou evidenciada a eficiência deste curso à distância, na percepção dos alunos, pois, para aquele fim específico de capacitar os professores de Educação Física participantes do Programa Segundo Tempo, seu objetivo foi atingido. Embora, o índice de conclusão do curso não expresse a totalidade de alunos inscritos, devermos considerar as características próprias dos cursos de EAD.

Não tenho a pretensão de criar teorias ou ser leviano agora, ao afirmar que a EAD pode ser a solução para os cursos de capacitação ou aperfeiçoamento profissional para a EF. Também não posso negar os avanços e possibilidades que esta metodologia pode proporcionar à formação inicial ou contínua deste mesmo profissional, seja na forma à distância ou mesmo combinado com a modalidade semipresencial.

Posto isto, observar a EAD como uma possibilidade educacional que deve ser vista e vivenciada de forma imparcial e isenta de preconceitos, possibilitando sim, o desenvolvimento de momentos de reflexão, discussão e produção de conhecimentos, ou seja, é possível ver a EAD pensando na criação de programas de educação contínua, apoiada pelas

novas tecnologias da informação, baseadas em ferramentas no sentido de promover uma diminuição do tempo e espaço entre as pessoas, facilitando a comunicação e interação neste processo no qual os professores de EF se fazem presentes, à distância.

REFERÊNCIAS

ALONSO E ALEGRETTI. Introduzindo a pesquisa na formação de professores à distância. In: VALENTE, J. A. et al (Orgs.) **Educação à Distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003, p.163- 174.

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E À DISTÂNCIA – 3.^a ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Trad. Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 7. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2007.

BELLONI, M. L. **Educação à Distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Ensaio sobre a Educação à Distância no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXIII, v. 23, n. 78, p.117 – 142, Abril. 2002.

BETTEGA, M. H. S. **Educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, D. F. A construção de um modelo de curso “lato sensu” via Internet: A experiência com o curso de especialização para gestores de instituições de ensino técnico UFSC/ SENAI. **Dissertação de Mestrado** (101 p.), Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

BRANDALISE, L. T. **Modelos de medição de percepção e comportamento – uma revisão**. Disponível em <http://www.ufsc.br/brandalise>

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 1998, p. 133 – 154.

_____. Decreto n.º 2.494 de 10 de Fevereiro de 1998 Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br> acesso em 22.Junho.2008

_____. Decreto n.º 5.622 de 20 de Dezembro de 2005 Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br> acesso em 22.Junho.2008

_____. Portaria n.º 2.253 de 18 de Outubro de 2001 Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br> acesso em 22.Junho.2008

_____. Portaria Ministerial n.º 301 de 7 de Abril de 1998 Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br> acesso em 22.Junho.2008

_____. Portaria Ministerial n.º 335 de 6 de Fevereiro de 2002 Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br> acesso em 22.Junho.2008

_____. Portaria Ministerial n.º 4.059 de 10 de Dezembro de 2004 Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br> acesso em 22.Junho.2008

_____. Portaria Ministerial n.º 4.361 de 30 de Dezembro de 2004 Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br> acesso em 22.Junho.2008

_____. Portaria Ministerial n.º 873 de 7 de Abril de 2006 Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br> acesso em 22.Junho.2008

_____. Resolução CNE/CES n.º 1 de 3 de Abril de 2001 Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br> acesso em 22.Junho.2008

BRASIL, Ministério do Esporte/ Universidade de Brasília **Orientações ao cursista da Capacitação Continuada em Esporte Escolar**. Brasília: ME/ CEAD UnB, 2004.

CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARDOSO, G. P. **O Professor e o ensino à distância**. Radiol Brás (On-line) 2002, vol 35, n.º 4 ISSN 0100-3984.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p. 171-182.

CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – Disponível em <http://www.cead.unb.br> Acesso em 02.Dezembro.2007

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DODGE, B. Distance Learning on the world wide web in BRANDON, B et al, **Computer Trainer's Personal Trainer's Guide** Indianápolis: ISBN 1-57576-253-6, 1996.

ELLSWORTH, J. H. **Education on the Internet – A hands-on book of ideas, resources, projects, and advice**. Indianapolis: Sams Publishing, 1994.

FARIA, A. C.; CUNHA, I.; FELIPE, Y. X. **Manual prático para elaboração de monografias: Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses**. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 2007.

FRAGALE FILHO, R. O contexto legislativo da Educação à Distância in FRAGALE FILHO, R. (Org.) **Educação à distância – análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCISCO, A. C. **Educação à distância na pós-graduação: um relato de fracasso em uma instituição de ensino superior**. Curitiba: PPGEP/ CEFET – PR-PG, 2005.

GOMES, R. C. G. Educação à distância: uma alternativa para a formação de professores e demais profissionais na sociedade do conhecimento UFSC. **Dissertação de mestrado** (242 p.), Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

GOMES, T. S. L. Desenvolvimento de ambientes virtuais: novos desafios. In: COOREA, J. (Org.) **Educação à Distância – Orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUTERMAN, T. Computadoras e Información en el campo de la educación física y deporte. In **Revista Digital Educación Física y Deporte** – Buenos Aires – Ano 1 – n.º 1 – Maio de 1996. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd3/tulio.htm> Acesso em 15.Julho.2008

HÜBNER, M. M. **Guia para a elaboração de monografias e projetos de dissertação de mestrado e doutorado**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, Mackenzie, 2002.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LAZAROTTI FILHO, A. Fórum de discussão. Disponível em <http://www.uab.unb.br?mod/forum/discuss?d=1151> Acesso em 31.Outubro.2007

LJOSÁ, E. Distance Education in a Modern Society, in **Open Learning**, vol.7, n.º 2, 1992.

MAIA, C. **Guia Brasileiro de Educação à Distância** - Edição Ampliada. São Paulo: Esfera, 2002.

MAIA, C. & MATTAR, J. **ABC da EaD – A Educação à Distância hoje** – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MATTOS, ROSSETO JR. & BLECHER **Teoria e Prática da Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: Phorte, 2004.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à Administração** 4.ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

MIELKE, D. R. Distance Education: A new paradigm for Physical Education and Health. Indianapolis, 1992. In **Meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance**, April, 1992. 10 p.

MOORE, M. G., **Educação à Distância, uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thonson Learning, 2007.

_____ Teoria da distância transacional. Tradução Wilson Azevedo. **Brazilian review of open and distance learning**. Disponível em <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=2ing&infoid=23&ofpod=23&sid=69> Acesso em 17.Fevereiro.2008.

MORAN, J. M., **O que é um bom curso à distância**. Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/bom_curso Acesso em 21.Outubro.2007.

MORAN, J. M., MASETTO, M. T. BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 6.ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

MOREIRA, M. A. & MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa – A Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MUNHOZ, A. S. Uma proposta para a formação de professores na Educação à Distância. UFSC. **Dissertação de mestrado** (177 p.), Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

NEIRA, M. G. **Educação Física: Desenvolvendo Competências**. São Paulo: Phorte, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NUNES, C. S. C. O sentido da formação contínua: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. **Tese de Doutorado** (162 p.), Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

OKADA, A. L. P. Dinâmica e estratégias de trabalho em grupo para ambientes colaborativos de aprendizagem. In: SILVA, Marcos (Org.). **Educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 277-289.

PEDROSA, S. M. P. A. A educação à distância na formação continuada do professor in: **Educar**, n.º 21, p.67 – 81. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**; trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRONE, J. L. F. **Proposta de um ambiente de Educação à Distância**. In: Congresso Associação Brasileira de Educação à Distância. Recife: 2005.

PFROMM NETTO, S. **Telas que ensinam**. Campinas: Alínea, 1998

PRETI, O. **Educação à distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Cuiabá: NEAD - IE/ UFMG, 1996.

REIS, H. A. **Modelo de tutoria no ensino à distância**. (2000) Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/reis-hiliana-modelos-tutoria-no-ensino-distancia.pdf> acesso em 26.Julho.2008

RODRIGUES, R. C. Educação à distância em Cursos Presenciais do Ensino Superior, Uma análise de estratégias pedagógicas não presenciais. **Dissertação de Mestrado** (158 p.), Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. / trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SETOR DE COMUNICAÇÃO DA UNB – Notícias. Disponível em <http://www.secom.unb.br/unbagencia/ag0805-03.htm> Acesso em 26.Setembro.2007

SHIGUNOV NETO, A. & MACIEL, L. S. B. (orgs) **Reflexões sobre a formação de Professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

SILVA, S. A. P. S. A pesquisa qualitativa em Educação Física. In **Revista Paulista de Educação Física** – nº 10. vol. 1 – p. 87-98. São Paulo, 1998.

_____ Formação profissional em Educação Física e Esporte no Brasil: Propostas de Mudança. In **Revista Digital Educación Física y Deporte** – Buenos Aires – Ano 8 – n.º 58 – Março de 2003. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd58/mudanca.htm> Acesso em 12.Julho.2008

SOUZA, L. S. H. O uso da Internet como ferramenta de apoio ao processo de Ensino-Aprendizagem da engenharia de transportes. **Dissertação de mestrado** (151 p.), Universidade de São Paulo, 2001.

TAQUES, M. F. A construção de indicadores de conhecimento na Educação à Distância: Um estudo de caso UFSC. **Dissertação de mestrado** (218 p.), Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

THOMAS, J. R. & NELSON, J. K.; **Métodos de Pesquisa em atividade física** trad. Ricardo Petersen et al – 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

TORNAGHI, A. Computadores, Internet e educação à distância in: MORAN, J. M. & ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.) **Integração das tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p 167-170

TRACTENBERG, L; MURASHIMA, M FGV Online: um programa de ensino para romper distâncias. In: **Congresso Internacional de Educação à Distância**, 10, 2003. Porto Alegre: PUC-RS/ ABED, 2003. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2003> Acesso em 10.Maio.2005

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 4.^a ed. São Paulo: Atlas, 1995

UNESCO. Avaliação para o Programa Segundo Tempo. Disponível em <http://www.unesco.org.br/servicos/pesquisa/segundotempo/> Acesso em 26.Setembro.2007

VALENTE, J. A. et al **O computador na sociedade do conhecimento**, Ministério da Educação/ Seed Brasília: 2003.

VIDAL, C. A. **Formação à distância massiva de docentes através da Internet. Aprendizagens de experiências desenvolvidas no Chile**. Disponível em <http://novaescola.abril.com.br/estante/oficio/03E4-CeliaAlvarino.pdf> Acesso em 03.Maio.2008

SITES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Canisius College School of Education and Human Services (E.U.A.) Disponível em <http://www.canisius.edu/physed/online/> acesso em 27.Julho.2008

Centro Universitário Claretiano Disponível em <http://www.claretiano.edu.br> acesso em 27.Julho.2008

Centro Universitário Claretiano. Disponível em <http://www.claretiano.edu.br/cursos/ead-pos> Acesso em 09.Mai.2005

Editora Sprint. Disponível em <http://www.educacaofisicaadistancia.com.br> acesso em 27.Julho.2008.

Faculdades Integradas Espírito Santense. Disponível em <http://ead.faesa.br/ead> Acesso em 10. Junho.2007

Instituto de Gestão Educacional Signorelli Disponível em <http://www.signorelli.srv.br> acesso em 26.Julho.2008

Instituto Latinoamericano de Actividad Fisica terapêutica Disponível em <http://www.efdeportes.com/ilafit> acesso em 27.Julho.2008

Instituto Phorte Educação. Disponível em www.institutophorte.com.br acesso em 27.Julho.2008

Payane Noor University (Irã) Disponível em <http://www.pnu.ac.ir> acesso em 20.Jan.2006

Portal Educação. Disponível em <http://www.portaleducação.com.br> acesso em 27.Julho.2008

Revista Digital EFDeportes – cursos online Disponível em <http://www.efdeportes.com/cursos> acesso em 27.Julho.2008

UnisulVirtual Disponível em <http://www.uaberta.unisul.br/> acesso em 27.Julho.2008

United States Sports Academy. America's Sport University (E.U.A.) Disponível em https://secure.ussa.edu/ussa_store/ acesso em 27.Julho.2008

Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <http://www2.unifap.br/ead/index.php> acesso em 27.Julho.2008

Universidade Corporativa do SESI. Disponível em <http://www.unisesi.org.br/portal/> Acesso em 10.Junho.2007

Universidade de Brasília. Disponível em <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/polos> acesso em 26.Julho.2008

Universidade de Santo Amaro. Disponível em <http://www.unisa.br> acesso em 26.Julho.2008

Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.usp.br/eef/extensao> Acesso em: 01.Abr.2007

Universidade Federal do Amapá. Disponível em <http://www2.unifap.br/ead/index.php> acesso em 28.Julho.2008

Universidade Federal do Amazonas. Disponível em <http://www.ufan.edu.br> acesso em 26.Julho.2008

Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em <http://www.neaad.ufes.br> acesso em 03.Agosto.2008

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.caef.ugf.br> acesso em 26.Julho.2008

Universidade Gama Filho. Disponível em <http://www.ugf.br> acesso em 26.Julho.2008

Universidade Regional de Unijuí. Disponível em <http://unijui.edu.br> Acesso em 29.Maio.2007

Universitat de Barcelona (Espanha) Campus Virtual Del Deporte. Disponível em <http://www.deporte.ubvirtual.com/es/> acesso em 27.Julho.2008

University of the air (E.U.A.). Disponível em <http://www.u-air.ac.jp/index.html> acesso em 26.Julho.2008

University of Houston, College of Education (E.U.A.). Disponível em <http://hhp.uh.edu/onlinemed/default.cfm> acesso em 27.Julho.2008

University of Central Missouri, College of Health and Human Services (E.U.A.). Disponível em <http://ucmo.edu/ucmonline/degrees/> acesso em 27.Julho.2008

University of Texas System, UT TeleCampus (E.U.A.). Disponível em <http://www.telecampus.utsystem.edu/> acesso em 27.Julho.2008

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS, EXATAS, BIOLÓGICAS E DA SAÚDE.
--

TÍTULO DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM AMBIENTE VIRTUAL.
--

Eu, _____ R. G. n.º _____, _____
 anos de idade, residente na (Rua, Av., Praça, n.º)
 _____ telefone _____, e-mail
 _____ abaixo assinado, dou meu consentimento livre e

esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade do pesquisador César Augusto Fernandes de Souza (aluno do Programa de Pós-Graduação da Universidade São Judas Tadeu), tendo como Prof.^a Orientadora Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva.

Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é investigar a eficiência da Educação à Distância, via Internet, para a formação continuada de professores de Educação Física e, por meio de estudo da experiência realizada em um curso de pós-graduação lato sensu, investigar a possibilidade da formação continuada de professores de Educação Física;
2. Durante o estudo, responderei a um questionário on-line;
3. Nenhuma informação fornecida será utilizada para outros fins que não sejam o desta pesquisa, sendo que os dados obtidos poderão ser utilizados de maneira global para publicação em revistas científicas e apresentação em eventos;
4. Os riscos proporcionados aos sujeitos da pesquisa são mínimos, limitando-se a possíveis constrangimentos ao emitir a opinião pessoal sobre um curso realizado do qual participou, ou não se lembrar o que foi questionado e ter que assinalar uma resposta. Neste caso, haverá a possibilidade de indicar a opção “não me recordo”. O prejuízo será em termos do tempo necessário para o preenchimento do questionário, calculado em cerca de vinte minutos.
5. Este estudo possibilitará aos sujeitos participantes da pesquisa um conhecimento reflexivo sobre uma experiência da qual participaram por meio da apresentação dos resultados obtidos (retorno dado pelo pesquisador) e a devida análise, sendo esta informação disponibilizada via Internet.

6. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
7. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa;
8. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
9. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa através do telefone (11) 6099-1677;
10. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Prof. César, sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 9135 - 4672 ou e-mail: cesarsouza@uol.com.br;
11. Poderei gravar e/ou imprimir uma cópia deste Termo de Consentimento sendo que uma via será automaticamente enviada ao pesquisador responsável quando eu acionar o link do campo “Enviar”.

ANEXO B – Respostas para a questão “Em relação ao conhecimento adquirido, em que aspecto o curso lhe proporcionou uma melhoria significativa”.

R1: Mostrou-me que as práticas metodológicas desenvolvidas junto às escolas estavam condizentes ao que o material orientava, além de ampliar meu repertório de atividades e refletir sobre determinadas condutas.

R2: No que diz respeito à ampliação do conhecimento especializado em ensino do esporte e uma discussão a respeito de formas tradicionais e contemporâneas.

R3: Este curso proporcionou uma reflexão sobre a minha prática profissional, levando-me a buscar mais informações e repensá-las constantemente.

R4: O curso serviu para uma atualização e recordação das teorias.

R5: No aprofundamento de questionamentos não esclarecidos na graduação e na confirmação de opiniões já formadas sobre muitas de minhas posturas enquanto educadora.

R6: Na metodologia utilizada em meu trabalho e no enriquecimento através dos conteúdos e experiências vivenciadas no Curso.

R7: Foi útil na utilização das minhas aulas onde pude tirar dúvidas sobre atitudes antes tomadas por mim (se eram coerentes), foi também uma reciclagem e uma "inovação".

R8: Esse curso foi de grande valia para mim, uma coisa é clara o profissional deve se dedicar ao estudo à distância, adquirindo assim um conhecimento + abrangente, para mim contribuiu no melhoramento da aplicação da capoeira dentro do recinto escolar!

R9: Pude colocar em prática tudo que aprendi através dos módulos que são super-didáticos e com linguagem adequada. E presenciei o quanto é importante e prazeroso para o aluno aprender as regras, as táticas dos jogos brincando.

R10: Todo material utilizado nos módulos são de extrema relevância na minha atuação profissional diariamente. Sempre que necessário consulto o material didático. O curso me propôs quebra de vários paradigmas.

R11: O curso propiciou-me adquirir maiores conhecimentos sobre metodologias para atuar com o esporte escolar.

R12: Aprofundamento do conhecimento do ensino do esporte escolar.

R13: Clareza na proposta. Assim, consegui atividades para trabalhar no meu cotidiano nas escolas onde atuo. Com varias atividades.

R14: O curso proporcionou a aprendizagem de algumas poucas informações teóricas que eu não tinha conhecimento.

R15: O curso possibilitou lembrar alguns conteúdos esquecidos assim como aprofundá-los. Também como ter acesso a conteúdos não vistos na graduação. A reflexão sobre os conteúdos da especialização me fez ter um olhar mais crítica sobre a prática pedagógica

R16: Fiz uma revisão de conhecimentos e via pesquisa complementar. Entrei em contato com a produção científica mais atualizada.

R17: O curso me proporcionou experiência como aluna da Modalidade a Distância, aumentando meus conhecimentos e percepção sobre esta área na qual atuo profissionalmente. Além de me proporcionar conhecimento sobre o Esporte Escolar.

R18: o conhecimento adquirido foi muito importante para consolidar e modificar posturas pedagógicas, políticas e transformar a realidade em momentos de prazer e aprendizagem. O estudo proporcionou-me um feedback excelente.

R19: Aperfeiçoamento e aquisição de novos conhecimentos.

R20: A experiência na rotina de trabalhar com crianças através do desporto escolar foi muito boa, pois o material didático auxiliou sempre, com situações novas e que exige muita reflexão sobre a metodologia empregada.

R21: O curso proporcionou uma nova visão, referente aos conteúdos trabalhados na escola, mostrou que temos muito mais do que bola, deixou bem claro a importância de valores culturais que cada aluno trás consigo.

R22: No aspecto humano, saber lidar com crianças carentes é altamente gratificante o trabalho realizado.

R23: Fomentou ainda mais nosso compromisso com a transmissão do saber. Sem distância e a distância o Brasil ganha com educação. Grato.

R24: Fui indicada a realizar o curso mesmo não sendo, naquele momento minha área específica de atuação, mas demonstrei aptidão para realizar o curso devido ao meu nível de conhecimento e experiência nas séries iniciais como regente e boa disciplina.

R25: Achei o curso ótimo, cresci muito com os módulos e acredito ter adquirido muita experiência com todo o segundo tempo, nunca tinha feito uma especialização a distância e achei que, para uma pessoa comprometida e disciplinada o curso a distância é muito legal.

R26: Na criatividade e fundamentos das minhas aulas.

R27: Em todos os aspectos, uma vez que nós aqui no nordeste e especialmente no Piauí, tínhamos uma grande dificuldade em fazermos cursos de atualização, se bem que agora com o advento e as facilidades da internet isto já melhorou.

R28: proporcionou maiores conhecimentos na área que me auxiliaram bastante na condução do programa, além de poder observar q estava indo no caminho certo, ou seja, conduzindo o programa de forma correta e coerente.

R29: Apesar de já ter tido contato com muitos dos temas tratados em diferentes espaços de formação, o curso serviu para provocar uma reflexão continuada das minhas práticas, além do exercício constante de estar estudando esse tema.

R30: Entender a pratica com conceitos e conhecimento de causa, aliando Prática e Teoria. Trazendo coisas novas e incorporando no habitual sem interferir no curso da vida em sociedade.

R31: Todo programa do curso foi importante e proporcionou uma melhor atuação na minha pratica pedagógica

R32: Em todos os aspectos, o material enviado foi muito proveitoso e plenamente aplicável à realidade em que atuo.

R33: Especialmente na parte prática.

R34: Metodologia de ensino

R35: Com certeza o curso me proporcionou uma melhoria no planejamento anual e na qualidade de minhas aulas. Esse curso a distância me fez estudar muito mais do que o presencial de Educação Física Escolar que fiz anteriormente.

R36: O curso me auxiliou grandemente na minha prática pedagógica, me fez perceber que abordagem estava utilizando em minhas aulas e me trouxe conhecimentos que não tive somente com a graduação.

R37: As abordagens pedagógicas abriram novos horizontes e são de grande valia na nossa profissão.

R38: O fato de me atualizar diante dos novos conhecimentos, e orientações de como pesquisar e instigar ao conhecimento e estudo.

R39: Reflexão da minha metodologia de trabalho. Pratica.

ANEXO C – Respostas para a questão “Como era a sua relação com o professor-tutor que orientava a aprendizagem”?

R1: A relação foi tranqüila. Sempre que solicitado se fez presente.

R2: Tive pouco diálogo com meu Tutor. Apenas me preocupei em realizar meus estudos, avaliações em tempo.

R3: Dos diversos tutores que atuaram, um deles foi bastante presente, posicionando-se e comunicando-se em vários momentos. Os demais, apenas postavam as avaliações.

R4: Ótima. Sempre presente, orientou muito bem, tirou todas minhas duvidas no momento em que surgiram.

R5: De muito respeito, atenção e amizade. Fiz meu curso com bastante dificuldade principalmente de acesso à internet, já que tive problemas com meu provedor e na reta final, tive meu primeiro filho (prematureo), foi dose.

R6: Cordial, atendeu quando necessitei.

R7: objetiva

R8: Relação profissional, onde os encontros se faziam pouquíssimas vezes no mês!!

R9: Super-profissional e amigo

R10: Muito cortez. Meu tutor sempre estava pronto para tirar dúvidas. Achei apenas falha a comunicação escrita na correção de provas, que ao receber não tive como contestar algumas observações.

R11: Razoável

R12: Relação pessoal profissional e de qualidade

R13: Quando precisei esteve sempre à disposição.

R14: Apenas através de e-mails para envio das atividades e retorno com as menções.

R15: Quando tinha dúvidas enviava um e-mail e ele respondia.

R16: Relacionei-me, diretamente, nesse processo com 03 tutores. Um primeiro via e-mail correspondendo a todas as minhas necessidades. Um segundo, distante e criterioso ao extremo. E felizmente, um terceiro, incentivador e muito referente me auxilio muito.

R17: A minha relação era restrita às atividades. Eu encaminhava e recebia os retornos. O tutor demonstrou ser prestativo e atencioso.

R18: A relação com o professor-tutor foi de troca de idéias e orientação prática aos trabalhos. Sua orientação foi importante para que não perdesse o foco dos módulos e concluísse as atividades efetivamente.

R19: Era muito boa e de forma bem tranqüila.

R20: Sempre gentil, motivando a realizar leituras.

R21: Tive vários tutores, a cada modulo sempre trocava, tive oportunidade de ter alguns bem dedicados e outros ausentes, de difícil comunicação.

R22: Excelente, todos foram de uma atenção ímpar.

R23: Boa

R24: Muito restrita. Tive bastante dificuldade em estabelecer contato, principalmente na tal "sala de aprendizagem". Acho necessárias grandes melhorias para comunicação entre tutor e com outros alunos.

R25: Uma pessoa muito amável q me ajudou muito no decorrer do processo, só tenho a agradecer.

R26: Muito boa.

R27: Poucas vezes nós o utilizamos.

R28: Ótima e também com bastante compreensão, durante o curso teve 1 problema de saúde inesperado e a tutora foi simplesmente maravilhosa, entendeu o meu atraso naquele módulo e me deu todo o apoio necessário. Escolheria todas novamente.

R29: A mudança de tutores em alguns módulos dificultou uma relação mais sólida com a tutora. Apesar disso, ela demonstrou estar disponível de acordo com as minhas solicitações. Houve um período que minha tutora de um dos módulos esteve distante...

R30: Relativamente boa.

R31: Uma boa relação, me orientando sempre.

R32: A relação foi excelente e acrescento que ele contribuiu muito para o desenvolvimento do meu trabalho

R33: Sempre que precisei, foram pouquíssimas vezes, obtive tratamento muito amigável.

R34: não mantive nenhum contato com ele para resolver "problemas", pois, não foi necessário. Eu recebia comunicados avisando os tempos hábeis para entrega dos materiais.

R35: Apesar da troca de tutora, porque a 1ª entrou em licença gestação, todos os módulos teve alguém para essa orientação.

R36: Normal como um aluno em processo de aprendizagem

R37: Conversamos bastante, esclarecemos dúvidas, me orientou a buscar por novas fontes bibliográficas.

R38: cada módulo tinha um tutor, desta forma me comuniquei mais com uns do que com outros, pois a identificação e engajamento deles foram maiores comigo.

R39: O 1º tutor não teve dificuldade, sempre atendia quando solicitado, incentivador. Com o 2º tutor, tive problemas de comunicação, estava com problemas e quando o solicitei não obtive resposta, levando quase a desistência do curso.

ANEXO D – Respostas para a questão “Havia participação sua, enquanto aluno, no processo de construção do conhecimento”?

R1: Sim.

R2: Sempre coloquei em minhas resenhas críticas e até na monografia pensamentos críticos em relação ao tema estudado.

R3: Apenas uma reflexão sobre os conceitos e temas discutidos.

R4: Sim. Procurei ler a bibliografia recomendada

R5: Sim, principalmente pela produção textual que em geral era de resenhas críticas.

R6: Em algumas oportunidades.

R7: Em algumas oportunidades.

R8: Sim!!

R9: Sim, enquanto participei do Projeto Segundo Tempo do governo Federal, pude colocar em prática todo meu aprendizado.

R10: Não aplicável.

R11:

R12: Na construção das resenhas críticas e nas elaborações das atividades voltadas ao ensino do esporte

R13: sim sempre

R14: Não. Achei os trabalhos solicitados nos módulos apenas de "reflexão" sobre o conteúdo dos livros e não de construção do conhecimento partindo do conteúdo e material fornecido.

R15: sim. Porque buscava em outras bibliografias conteúdos que viessem complementar meu estudo e assim poder compará-los e formar meu próprio conceito do assunto tratado.

R16: Nos contatos com tutores me vi participante da construção do conhecimento, pois buscávamos um equilíbrio nas considerações alcançadas pelo estudo (divergências, tendências/concepções de formação/prática e mesmo por ignorância de ambas as partes)

R17: A falta de atividade na plataforma nos deixava apenas com o tutor. Sinto que faltou mais troca para essa possibilidade ser mais efetiva.

R18: Em um curso à distância o fator mais importante é o processo de construção do conhecimento e quando cumprimos as etapas com estudo, pesquisa e auto-avaliação, somos os construtores efetivos do conhecimento.

R19: sim

R20: não

R21: muito pouco.

R22: Apenas quando das tarefas a serem preenchidas e enviadas ao tutor.

R23:

R24: Não

R25: Sempre.

R26: sim.

R27: Totalmente, principalmente que a minha graduação havia acontecido a muitos anos atrás.

R28: Sempre, inclusive utilizava exemplos das aulas dos programas todas as vezes que era possível utilizar nas respostas das tarefas.

R29: Sim, no meu processo de conhecimento. Mas, se a questão se refere à participação no processo de construção do curso, houve pouca interatividade (fóruns ou chats) entre alunos e entre alunos e professores-tutores, apenas trabalhos a serem entregues

R30: Sim. Meu estudo faz uma comparação entre o programa Segundo Tempo X projeto Bate Bola na Escola. 2º Tempo Programa Federal X Bate Bola na Escola Municipal.

R31: Sim

R32: Sim, os textos por mim produzidos contribuíram neste sentido.

R33: Não. Os módulos estavam prontos, e nos cabia apenas cumprir as atividades nos prazos previstos. Não houve também qualquer questionário de opinião.

R34: Sim.

R35: Claro se estávamos cursando essa especialização tínhamos de entrar de cabeça em tudo.

R36: Claro que sim

R37: Sim, participei ativamente de todas as propostas do curso.

R38: sim, pois nas avaliações precisávamos descrever situações de vivência, o que nos impelia à aplicar o conhecimento adquirido

R39: Sim.

ANEXO E – Respostas para a questão “Quais suas possíveis sugestões quanto à realização de outros cursos à distância, via Internet”?

R1: Maior envolvimento e integração das pessoas participantes.

R2: Penso que poderia haver pelo menos um vídeo conferencia com o professor de cada disciplina. E também que tivéssemos um feedback das avaliações. Por exemplo; o que faltou para obter o melhor conceito na avaliação.

R3: Ser mais severo frente à não participação daqueles que estão nos cursos, porém não o cumprem da forma que deveria ser

R4: Cursos de especialização em Ensino da Educação Especial nas aulas de Educação Física

R5: Não tive dificuldades quanto à compreensão dos módulos, no entanto, percebi que muitos colegas que iniciaram o curso desistiram por não conseguir entender o material, sugiro então modificações na linguagem dos módulos.

R6: Deveria haver uma maior interação entre os participantes, visando troca de experiências.

R7: Que se possa fazer o mestrado a distancia também.

R8: Mas contato do tutor com o aluno!!

R9: Sugiro uma maior integração entres os alunos da mesma cidade. Sugiro aulas presenciais, ao menos uns quatro encontros.

R10: Pelo menos duas reuniões presenciais. Uma para abertura e apresentação das propostas do curso e outra na apresentação do TCC.

R11:

R12: Obtenção de avaliações ou encontros mínimos presenciais para enriquecer temas com maior profundidade.

R13: Seja dada a oportunidade para mais profissionais da área.

R14: Maior organização de limite, pois um módulo demorava muito pra começar depois do término do anterior e quando começavam, os prazos eram pequenos (trabalhava em dois empregos e não tinha tanto tempo disponível para a realização das atividades).

R15: Penso que poderia haver pelo menos uma videoconferência com o professor de cada disciplina. E também que tivéssemos um feedback das avaliações. Por exemplo: o que faltou para obter o melhor conceito na avaliação.

R16: Tive uma experiência muito satisfatória no curso citado (tanto na aquisição teórica quanto na aplicação prática) e me sinto muito estimulada a continuar por esta via, tanto que busco continuamente novas oportunidades. (de acordo com minhas possibilidades)

R17: Para melhorar esse e outros cursos, a sugestão é o uso da Plataforma e de mais recursos, pois é mais motivador. É necessário um bom acompanhamento pedagógico e avaliações constantes.

R18: Várias temáticas podem ser abordadas, tais como, a inserção da Ed. Física no Projeto Político Pedagógico da escola, uso da tecnologia no estudo do movimento, múltiplas linguagens, etc.

R19: Ser mais severo frente à não participação daqueles que estão nos cursos, porém não o cumprem da forma que deveria ser.

R20: Na oportunidade quero realizar outros cursos à distância, na área que atuo.

R21: Professores disponíveis, para atendimento constante.

R22: Que o tempo de curso seja rápido e o custo acessível aos profissionais da EF.

R23: Que atenda mais profissionais da área!

R24: Planejar um encontro de pelo menos uma vez em cada módulo para troca de experiências e apresentação de sugestões para o conteúdo a ser focado no próximo curso a ser elaborado.

R25: Não tive problema algum, mas houve correspondências que demoraram mais a chegar causando certo transtorno para algumas pessoas.

R26: nenhuma

R27: É sempre bom, principalmente quanto a desportos ou na área da educação e da pedagogia.

R28: A falha que encontrei no EAD foi não ter ocorrido nenhum encontro presencial, a não ser no dia da apresentação dos trabalhos. Acho que durante o curso deveria ter acontecido 1 encontro antes ou no fim 2 dias com todos juntos.

R29: Cursos EAD deveriam ter uma carga horária presencial ao longo do curso (início ou fim de cada módulo), além de utilizar mecanismos de interação entre os alunos e entre alunos e professores (não tínhamos nenhum contato com o elaboradores do material)

R30: Fiz Pós-Graduação em Ed. Física, Saúde Pública, Treinamento Desportivo, Fisiologia do Exercício, Esporte Escolar, todos presenciais, foram ótimos, mas este a distância tive que me esforçar mais. Sugiro um Mestrado.

R31: Achei alguns prazos para entrega de avaliação curtos, e desorganização no cronograma. Não houve uma distribuição uniforme do tempo para os módulos.

R32: Acredito que poderiam ser organizados alguns encontros presenciais que contribuiriam para uma melhor qualidade dos cursos.

R33: Embora estejamos falando de estudo a distância, ainda penso que o tutor devesse estar mais presente. Não senti muita falta nesse curso, porque não tive dificuldade nos estudos.

R34: Continuidade dos conhecimentos adquiridos com o oferecimento de um curso de mestrado.

R35: As melhores possíveis o curso nos estimulou a estudar e adquiri mais conhecimentos.

R36: Que o acesso ao site da Universidade seja mais simples, pois fizeram uma página complicadíssima, e que os tutores demonstrem maiores interesse em nos atender nos horários previstos.

R37: Tentar manter a tutoria, não vejo como muito produtiva a mudança de vários tutores no decorrer do mesmo, vejo como uma quebra na linha de raciocínio.

R38: gostaria que houvesse outros cursos dentro da área, mesmo que fossem de extensão, pois facilita a aprendizagem perante a dificuldade de deslocamento até a faculdade.

R39: Que os módulos de estudos fossem menores. Que as avaliações fossem por mês para não acumular. Que tivesse um encontro presencial.

ANEXO F – Respostas para a questão “O que você pensa sobre a possibilidade de profissionais de E. F. realizarem atualização ou aperfeiçoamento profissional por meio de cursos à distância, via Internet”?

R1: Muito interessante, porém a participação em boas discussões com pessoas de todo o país, em um curto espaço de tempo, só será possível se as pessoas envolvidas tiverem interesse e compromisso.

R2: Dependendo da atualização a ser realizada, penso que seja gratificante e produtivo.

R3: Dependendo do curso, nos aspectos estruturais, pedagógicos e dos recursos humanos, pode ser uma nova possibilidade educacional.

R4: Se o curso for bem elaborado, com professores de alto nível, com bibliografia adequada, orientadores/tutores bem preparados, acredito que esse tipo de cursos seja bem aproveitado pelos profissionais. No entanto, em muitas áreas é necessária a prática.

R5: É sensacional, mas é preciso a divulgação das dificuldades a ser enfrentadas para que o profissional entenda que não é fácil.

R6: É uma possibilidade real e acessível a todos. Muito interessante e atraente. Só demanda acesso à internet, disciplina e tempo disponível para estudo dos módulos.

R7: Acho muito prático.

R8: Perfeitamente viável!! Interessante, bom se isso virar realidade!!

R9: Formidável... Este é o meio certo para as pessoas que não têm tempo para participar de um curso presencial. O aprendizado é o mesmo do presencial, e somos nós alunos, que fazemos nosso horário para o estudo.

R10: O principal ponto negativo a meu ver de um curso à distância é a falta de construção coletiva do conhecimento que se dá através das discussões, da interação aluno-aluno e professor-aluno.

R11: Acredito que por causa da limitação de tempo da maioria dos profissionais que precisam atuar em mais de um lugar, os cursos à distância oferecem a oportunidade de capacitação.

R12: Considero esta modalidade a responsável por grande melhoria da qualidade do ensino. Contudo, melhoria da comunicação e relação no processo ensino-aprendizagem deve fundamentar este processo tão individualizado.

R13: O curso quem faz acontecer é o aluno... Seja presencial ou à distância

R14: Acho melhor estimular esses profissionais a realizarem cursos presenciais onde a reflexão, discussão e contato com os professores e companheiros de profissão são muito mais proveitosos.

R15: Eu penso que é ótimo. Porque muitos profissionais não têm acesso a cursos na sua cidade ou nas proximidades. O curso a distancia é uma forma de possibilitar a todos os atualização profissional.

R16: Desde que não se torne algo extremamente teórico (discursivo) e distante da realidade prática, estou de pleno acordo. Nosso foco é o corpo e o movimento, e os resultados de tanto estudo precisam ser expressos por estes "objetos" humanos.

R17: Acredito na modalidade a distância e trabalho para que dê certo, inclusive acompanhando um curso Licenciatura em E.F., portanto acredito na possibilidade.

R18: Acredito que a oportunidade de atualização é excelente e quando o aluno organiza seu tempo e absorve o sistema sem restrições tem uma chance enorme de aprender mais e melhor.

R19: Muito bom. Se ganha tempo, conhecimento e com bastante comodismo.

R20: Uma grande oportunidade.

R21: Ótimo. Pois trabalhamos na educação, onde a nossa renda é baixa, e diminuir carga horária pra realizar um curso, acaba sendo inviável então curso à distância acaba nos favorecendo, tanto no conhecimento, como também não prejudicando a nossa função.

R22: É de grande importância para o crescimento profissional.

R23: Ótimo.

R24: Uma excelente oportunidade de aprimorar seus conhecimentos e estar sempre trabalhando da maneira mais atualizada possível.

R25: Para pessoas responsáveis, acho uma boa, mas isso é um pouco complicado, quando a pessoa não é comprometida ela simplesmente pega o material com um amigo e modifica para enviar, eu emprestei o meu para uma amiga, assim, depende do aluno.

R26: Ótimo

R27: Para nós aqui no nordeste é uma forma de atualização continuada, considerando a grande demanda de conhecimento após a formação universitária.

R28: Mesmo não sendo professor de E. F. vejo com bons olhos a participação desses nesse tipo de curso, pois como esta na pergunta é um aperfeiçoamento, uma atualização.

R29: As novas tecnologias para capacitação é uma tendência que supre algumas dificuldades de sua realização (um ganho), mas penso que para formação inicial pode deixar muitas lacunas e mesmo para aperfeiçoamento, ainda requer instrumentos de qualificação...

R30: Excelente, principalmente porque a cobrança é distante você tem que sempre reformular algumas questões e com isso acaba aprofundando o assunto. Fui bastante cobrado e agradeço a isso, pois o meu crescimento no assunto foi muito grande. Parabéns pesquisa...

R31: Uma boa alternativa, principalmente para pessoas que trabalham o dia todo como eu. Mas é importante se dedicar para ter bons resultados

R32: Acho excelente esta possibilidade.

R33: Vejo positivamente, contudo, entendo que necessite de grande maturidade acadêmica do aluno para que esse formato de estudo seja bem proveitoso.

R34: Excelente.

R35: O curso só funciona se o profissional envolvido quiser estudar de verdade, caso contrário, ele contratará alguém para fazer seus trabalhos e sua aprendizagem será nula.

R36: Vejo esses cursos de aperfeiçoamento ou educação continuada como apenas um dos vários caminhos que podemos utilizar para aquisição de conhecimento, acho interessante e prático. Mas ainda prefiro o presencial.

R37: Vejo como uma solução prática e viável a todos.

R38: acho muito bom, pois quando estamos dentro da sala de aula, ficamos um pouco acomodados e materiais para atualização são difíceis de serem adquiridos. Adorei o curso, mas a disciplina é fundamental para o êxito.

R39: Seria uma maneira de refletir, repensar a sua prática, incentivar o professor de E.F. e ler, planejar, já que noto entre os colegas essa dificuldade. Deveria haver mais cursos.

APÊNDICE A – Texto de Apresentação

São Paulo (SP), 27 de Fevereiro de 2008.

Meu nome é César Augusto Fernandes de Souza, R. G. nº 14.236.091-0 e sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu (PPG-USJT). Meu projeto de pesquisa é analisar um curso à distância como instrumento de educação continuada na área de Educação Física.

Para realizar este estudo, optamos por utilizar um questionário que averiguará as possíveis relações entre os procedimentos didático-pedagógicos, a atuação da tutoria e o desempenho individual dos alunos no curso de Capacitação Continuada em Esporte Escolar, oferecido pelo Ministério do Esporte, sob responsabilidade da Unb.

Desta maneira, gostaria de pedir sua colaboração para responder o questionário, o que demandará cerca de vinte minutos de seu tempo. As informações coletadas não serão identificadas, garantindo assim, o máximo de anonimato possível.

Caso deseje colaborar com o meu estudo, clique no link seguinte que o(a) direcionará ao questionário:

<http://www.planorg.com.br/>

Caso não consiga acessar por esta página, o link direto para o questionário é:

www.planorg.com.br

Atenciosamente

César Augusto Fernandes de Souza
Mestrando em Educação Física
Universidade São Judas Tadeu
E-mail: cesarsouza@uol.com.br

APÊNDICE B – Questionário

Solicitamos que todas as questões, a seguir, devem ser respondidas referentes ao curso de CAPACITAÇÃO CONTINUADA EM ESPORTE ESCOLAR, promovido pela Unb.

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Por gentileza, assinale com X ou preencha as lacunas nas questões a seguir, estas respostas nos auxiliarão a descrever as características dos participantes do curso.

1. Gênero: Feminino Masculino
2. Idade:anos.
3. Em que curso você se graduou?
4. Assinale com um “X” o tipo de pós-graduação que você cursou e concluiu:
 Especialização Mestrado Doutorado
5. Assinale com um “X” a alternativa que mais representa seu hábito de usar o computador:
(Assinale apenas uma alternativa)
 Eu não tinha o hábito de usar o computador e não o adquiri a partir do curso.
 Eu não tinha o hábito de usar o computador e passei a fazer uso a partir do curso.
 Eu já tinha o hábito de usar o computador antes do curso.
6. De quantos cursos à distância em sua área de atuação profissional você já havia participado antes desse e em que nível? (informe a quantidade) () Atualização ()
Especialização
7. Qual(is) foi(ram) a(s) razão(ões) que levou(aram) você a fazer o curso?
 Obrigatoriedade em função de desejar atuar no Programa Segundo Tempo.
 Indicação da Escola em que trabalhava na ocasião do curso.
 Aprimoramento profissional.
 Interesse sobre o tema.
 Outro. Especifique:.....

AValiação da Capacitação Continuada em Esporte Escolar

Por favor, escolha apenas uma alternativa, aquela que melhor represente sua opinião sobre o Curso. Utilize a seguinte escala:

1. Discordo totalmente.
2. Discordo.
3. Concordo.

4. Concordo plenamente.
5. Não é aplicável à situação.
6. Não me recordo.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

1. A quantidade de horas sugeridas para cada módulo (60h) foi adequada.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
2. A linguagem empregada nos módulos foi adequada.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
3. A sequência dos conteúdos de cada módulo facilitou a aprendizagem.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
4. Os assuntos tratados apresentavam um grau de profundidade adequada.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
5. A quantidade de informações em cada unidade foi adequada.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
6. Os objetivos apresentados no início de cada unidade estavam claros.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
7. O conteúdo das unidades foi adequado ao alcance dos objetivos propostos.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
8. O conteúdo do curso foi adequado às necessidades de conhecimento.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
9. Os exemplos constantes das unidades facilitaram a compreensão do assunto.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
10. As orientações para a realização das atividades eram de fácil compreensão.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
11. A formatação gráfica do material estimulou a realização do Curso.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
12. As orientações para a realização das atividades foram suficientes.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
13. Os conteúdos permitiram que eu realizasse as avaliações sem dificuldades.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
14. A experiência deste curso na modalidade à distância foi na maioria dos módulos:
() Fraco () Regular () Bom () Ótimo
15. Em relação ao conhecimento adquirido, em que aspecto o curso lhe proporcionou uma melhoria significativa?

ATUAÇÃO DO TUTOR (Meu tutor...)

16. Esclareceu as dúvidas sobre conteúdos do Curso.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
17. Demonstrou conhecimento sobre os temas abordados no Curso.

- (1) (2) (3) (4) (5) (6)
18. Forneceu orientações em tempo hábil.
- (1) (2) (3) (4) (5) (6)
19. Orientou-me com relação às dificuldades que tive nas avaliações.
- (1) (2) (3) (4) (5) (6)
20. Utilizou uma linguagem de fácil compreensão ao elaborar correspondências (via correio eletrônico, cartas, fax etc.).
- (1) (2) (3) (4) (5) (6)
21. Incentivou-me a concluir o Curso.
- (1) (2) (3) (4) (5) (6)
22. Prestou informações claras nas ligações telefônicas.
- (1) (2) (3) (4) (5) (6)
23. Forneceu informações sobre o meu desempenho no Curso.
- (1) (2) (3) (4) (5) (6)
24. Foi gentil ao comunicar-se comigo.
- (1) (2) (3) (4) (5) (6)
25. Estava disponível nos horários previstos para atendimento.
- (1) (2) (3) (4) (5) (6)
26. Qual foi o meio que você mais utilizou para interagir com o tutor?
() Fax () Telefone () E-mail () Carta () Outro:
27. Como era a sua relação com o professor-tutor que orientava a aprendizagem?

DESEMPENHO INDIVIDUAL

28. Organizei o tempo para estudar os módulos de forma produtiva.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
29. Participei ativamente dos estudos dos módulos.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
30. Ao término do curso, apresentei o desempenho esperado nos objetivos.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
31. Busquei o apoio do tutor quando necessário.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
32. Senti-me estimulado a estudar mais sobre o assunto referente ao Curso.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
33. Entreguei as atividades nos prazos previstos.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
34. Recorri a bibliografia recomendada para aprofundar algumas questões.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
35. Identifiquei-me com a concepção de Pedagogia do Esporte apresentada no Curso.
(1) (2) (3) (4) (5) (6)

36. Caso você tenha ficado em “recuperação”, a possibilidade oferecida pelo curso ao aluno foi adequada:

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

37. Quais os motivos que o levaram a cumprir o processo de recuperação em algum módulo?

38. Havia participação sua, enquanto aluno, no processo de construção do conhecimento?

CONTRIBUIÇÕES DA EAD PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

39. Gostei de fazer o curso na modalidade à distância.

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

40. Quais suas possíveis sugestões quanto à realização de outros cursos à distância, via Internet?

41. O que você pensa sobre a possibilidade de profissionais de E. F. realizarem atualização ou aperfeiçoamento profissional por meio de cursos à distância, via Internet?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)