

Avaliação do Grau de Satisfação de Cursistas com o Ambiente Virtual de Aprendizagem em um Curso de Formação Continuada da Fundação Cecierj

Angela Carrancho da Silva
angelacarrancho@globo.com
Fundação Cesgranrio/

Elizabeth Ramalho Soares Bastos
bastosbeth@gmail.com
Fundação CECIERJ

Angela Maria da Silva Campos
angelasilva.educar@yahoo.com.br
Fundação Cesgranrio

Carmen Granja da Silva Rodrigues
cgranja@gmail.com.
Fundação Cesgranrio

Mary Neuza Dias Galdino
mndg@uol.com.br
Fundação Cesgranrio

Resumo: O presente estudo apresenta resultados parciais de uma avaliação sobre o grau de satisfação dos cursistas realizada no curso PIVOT, de formação continuada da Fundação CECIERJ, em nível de extensão, são também apresentados traços que compõem o perfil do cursista. A avaliação abordou oito categorias avaliativas: identificação; divulgação; organização didático-pedagógica; mediação pedagógica (tutoria); material didático; o ambiente virtual (AVA); interatividade e avaliação. Para este estudo são apresentados apenas resultados referentes ao ambiente virtual pela percepção da sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem num curso em rede. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado pela Fundação CECIERJ/Extensão é a Plataforma Moodle que como interface disponibiliza aos cursistas ferramentas para comunicação, colaboração e compartilhamento de recursos. No AVA, através da prática sociointeracionista, os cursistas são levados a (re)significar o exercício do uso das diversas mídias de comunicação e de informação em prol do sucesso dos processos de aprendizagem. Ressaltamos que a eficácia do uso das ferramentas do AVA depende das estratégias pedagógicas adotadas para utilização das mesmas, independentemente das suas potencialidades. E nesse sentido, apesar dos resultados positivos da avaliação, se faz necessário considerar a busca de estratégias que simplifiquem e potencializem a interatividade num AVA. Palavras-chave: Avaliação; Formação Continuada; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Gestão.

Palavras Chave: Avaliação - Formação Continuada - Ambiente Virtual - Gestão -

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados parciais de uma avaliação sobre o grau de satisfação dos professores cursistas realizada em um curso de formação continuada da Fundação CECIERJ, em nível de extensão – o Curso PIVOT. Embora a avaliação tenha sido desenvolvida tendo como base oito categorias avaliativas, neste artigo são apresentados apenas os resultados referentes à categoria Ambiente Virtual pela percepção da sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem num curso na modalidade em rede. São também apresentados alguns indicadores levantados para traçar o perfil do professor participante do programa de Extensão da Fundação.

Este artigo é parte de um relatório que apresentou os primeiros resultados da avaliação do programa de extensão da Fundação CECIERJ. Um dos objetivos do projeto de avaliação da Extensão é desencadear uma reflexão, que possa levar a instituição de ensino superior a assumir a responsabilidade efetiva por sua gestão política, acadêmica e científica, e desta forma, apresentar uma gestão mais transparente e conseqüentemente mais efetiva. Espera-se que ao se conhecer a instituição tome o seu destino nas próprias mãos e não deixe que a rotina, as pressões externas ou as políticas governamentais determinem as suas prioridades e o seu cotidiano.

A Diretoria de Extensão da Fundação CECIERJ, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), oferece cursos de atualização e aperfeiçoamento voltados para professores. Os cursos de extensão são fundamentados nas correntes teóricas que defendem a formação continuada ao longo da vida, conforme proposto pela UNESCO, que, em 1996 incorporou ao conceito de formação continuada a competição incentivadora, a cooperação que busca o reforço e a solidariedade unificadora (UNESCO, Rapport Delors, 1996).

É possível perceber que há aspectos convergentes entre a literatura nacional e a internacional sobre o conceito de educação continuada articulada à formação inicial como direito e não como suplência, e garantida como política educacional. Autores como Nóvoa (1992) e Arroyo (1989), referenciados pela Anfope, defendem essa concepção de educação continuada da seguinte forma:

A formação de professores deve constituir-se num processo de educação continuada, de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade. Essa continuidade do processo de formação de professores deve ser assumida pelos dois sistemas de ensino – estatal e particular –, assegurando através de recursos próprios as estruturas necessárias para sua viabilidade e vinculando esta formação aos planos de carreira (CONARCFE, 1994, p. 23).

A partir da visão de uma educação concebida como estratégia holística e integrada, direcionada para o desenvolvimento de funções criativas que aumentem a qualidade de vida pessoal e coletiva, a equipe da Diretoria de Extensão da Fundação CECIERJ elaborou os seguintes objetivos: atuar na formação continuada em rede para profissionais do Estado, com atenção especial ao processo de atualização de professores das redes públicas de ensino básico e aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação no Estado do Rio de Janeiro.

Os cursos de atualização e de aperfeiçoamento estão organizados em disciplinas que são oferecidas em trimestres. Cada disciplina/curso tem carga horária de 30 horas. Para se inscrever no curso de atualização de professores, o candidato deverá possuir graduação completa ou estar cursando o último ano da graduação, ter domínio de navegação na internet e um e-mail pessoal ativo. O candidato graduado poderá inscrever-se em, no máximo, duas disciplinas a cada trimestre. O graduando do último ano poderá cursar apenas uma disciplina por trimestre e só poderá completar a 4ª disciplina do curso de atualização após a

comprovação de sua graduação. O candidato poderá se inscrever em disciplinas fora de sua área de formação e atuação. No entanto, para certificação no curso de atualização, são necessárias 120 horas na mesma área.

2. O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA FUNDAÇÃO CECIERJ

Dentre as principais metas da Formação Continuada, pode-se destacar a importância de se discutir novas metodologias para a prática pedagógica, assim como trazer para o cotidiano dos professores as discussões teóricas que permeiam o mundo acadêmico no sentido de aprofundar a relação teoria e prática já que para autores como Nóvoa (1992) e Perrenoud (1993) a melhoria da qualidade de ensino depende, entre outros fatores, da relação que o professor faz da teoria com o seu conhecimento prático construído dia-a-dia. Nesse sentido, Scala (1995, p. 5) afirma que

O professor em atividade profissional possui um conhecimento subentendido, implícito, advindo de sua prática como docente, e que muitas vezes dele não se dá conta. O processo educativo continuado e sua discussão claramente ajudam a desvendá-lo. Esse processo permite que o próprio professor reflita sobre seus pressupostos, suas convicções e sintonize-os em sua ação.

O avanço tecnológico, as rápidas mudanças do mundo contemporâneo, assim como as novas descobertas científicas impõem, em qualquer área de atuação, frequentes atualizações da atuação profissional. Atualmente é impossível pensar que, ao terminar sua formação escolar, o profissional estará acabado e pronto para atuar na sua profissão. No campo da educação, as demandas possuem especificidades próprias e têm sido enfatizadas por vários pesquisadores da área. Neste sentido, a Formação Continuada ganha papel de destaque por ser um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador. Assim sendo, o grande desafio é buscar as novas descobertas no campo da ciência e da tecnologia para que a educação na modalidade em rede possa responder à demanda de formação continuada de professores para que estes no exercício de sua profissão se sintam aptos a conviver e desenvolver seu ofício no mundo contemporâneo.

Neste sentido, a Fundação CECIERJ tem contribuído, desde a sua criação, há mais de uma década, para a formação continuada de professores, na modalidade em rede, através de cursos oferecidos nas seguintes áreas do conhecimento: Antropologia, Arte e Comunicação, Biologia, Ciências & Educação, Educação Especial e Inclusiva, Física, Filosofia, Formação via Web, Geociências, Governança: Gestão, Auditoria e Tecnologia da Informação, História, Informática Educativa, Letras, Matemática, Prática Docente, Química, Saúde e Sociologia. Vale destacar que os cursos oferecidos são elaborados a partir da missão da instituição que defende a formação continuada como uma ação ligada à construção de sociedades do conhecimento, onde os cidadãos deverão desenvolver habilidades para adaptação aos novos contextos sociais, econômicos e políticos.

3. A EXTENSÃO E A INFORMÁTICA EDUCATIVA

Em linhas gerais, a Informática na Educação está diretamente ligada à inserção do computador no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares em todos os níveis e modalidades da educação. Os temas de uma determinada disciplina da matriz curricular são desenvolvidos com o apoio do computador. Fundamentada nessa ótica, a equipe da área de Informática Educativa do consórcio elaborou uma metodologia que visa à reflexão sobre a prática pedagógica, propondo reformulações e mudanças que se baseiam na busca de autonomia e na produção cooperativa.

Os objetivos da área são: sensibilizar e instrumentalizar os professores na utilização do computador e da internet como recursos didáticos para as práticas pedagógicas nos diversos componentes curriculares, incentivando a descoberta tanto do aluno quanto do professor cursista. O enfoque pedagógico da Extensão do CECIERJ parte da premissa de que o professor cursista é agente ativo e determinante de seu próprio conhecimento. Essa perspectiva se apoia em abordagens teóricas que apresentam a linguagem como importante ferramenta de reorganização e estruturação cognitiva. A linguagem torna possíveis a troca de conhecimentos e o compartilhamento de experiências e significados. Seu papel precisa ser considerado no desenvolvimento de métodos e materiais didáticos. O objetivo, então, é utilizá-la para estimular os alunos a resolver questões da realidade sob contextos diversos de modo consciente e intencional. Atualmente, há dezessete cursos totalmente elaborados, sendo sete deles oferecidos a cada trimestre; um semipresencial (Alfabetização Digital) e seis totalmente em rede. Os cursos oferecidos estão disponibilizados no endereço eletrônico da Fundação CECIERJ no campo da Informática Educativa.

4. AVALIAÇÃO – RUMO À EMANCIPAÇÃO

A avaliação é uma atividade que faz parte do nosso cotidiano. Pensar em avaliação sempre remete a fazer escolhas que envolvem de maneira mais formal ou informal critérios, metodologias e planejamentos. A escolha deste ou daquele caminho é sempre inspirada tanto pelo objeto a ser avaliado quanto pelas concepções do avaliador e de suas equipes em consonância com as audiências. No campo da educação, Saul (1988), ancorada em autores como Freire (1967, 1997), Adorno (1971), Piaget (1973), Foucault (1977) e Habermas (1990), define a avaliação emancipatória como

um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso social desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 1988, p. 61).

Saul (1995) fundamenta a avaliação emancipatória em três correntes teórico-metodológicas; a primeira se caracteriza como "Avaliação democrática"; a segunda é a "Crítica institucional e criação coletiva" e a terceira é a "Pesquisa participante".

De acordo com a autora (1995), a avaliação emancipatória possui dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e contribuir para a autodeterminação do público interessado em seus resultados.

O primeiro objetivo indica o comprometimento dessa avaliação com o futuro à medida que busca a transformação a partir do autoconhecimento e da crítica da realidade. O segundo objetivo é que, através da consciência crítica, o homem possa imprimir uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que eleger e com os quais se compromete. O sujeito submetido à avaliação emancipatória é capaz de participação e de construção em sua sociedade num processo de total autonomia.

Freire (1995) se aproxima da visão de Saul ao afirmar que a avaliação é emancipatória por situar o ser humano como historicamente constituído e, justamente por isso, passível de reconstrução e transformação, principalmente, quando mediada pelo diálogo.

No que diz respeito às características fundamentais do avaliador na perspectiva emancipatória, Saul (1995, p. 62-63) afirma que

a experiência nas áreas de pesquisa e avaliação, particularmente em avaliações de estilo qualitativo e participante, é requisito necessário ao avaliador que se propõe a conduzir avaliações no paradigma da avaliação emancipatória. A par dessa experiência, é necessário que ele reúna habilidades de relacionamento interpessoal, uma vez que a proposta enfatiza, em todos os seus momentos, o trabalho coletivo.

Ainda com relação à avaliação e ao papel do avaliador, Penna Firme (1994, p. 6) enfatiza que

o momento é mais para inovar em avaliação do que reproduzir tradicionais modelos, (...) é nessa perspectiva que se faz necessário, entre os estudiosos e interessados da avaliação, o exercício pleno da capacidade crítica, porque tendências, que são avanços, e tendenciosidades, que são retrocessos, convivem na teoria e, sobretudo, na prática.

Em função das características apresentadas por Saul (1995) para essa proposta de avaliação, cujos conceitos básicos são a emancipação, a decisão democrática, a transformação em consonância com os compromissos sociais e a crítica educativa, a equipe de avaliação da área de Informática Educativa da Extensão da Fundação CECIERJ optou por elaborar uma metodologia avaliativa que contemplasse os pressupostos de uma avaliação emancipatória.

A avaliação do nível de satisfação dos professores com os cursos de Informática Educativa é apenas o primeiro passo para compor o processo avaliativo da área de Informática Educativa da Fundação CECIERJ. As outras etapas da avaliação contemplarão a avaliação interna e externa dos cursos em rede e semipresenciais, para os quais serão elaboradas metodologias próprias.

5. O PASSO A PASSO

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo foram organizados nas seguintes etapas: análise documental; levantamento e definição das instâncias de avaliação das propostas de cursos, projetos e atividades de extensão; levantamento e definição preliminar de categorias e critérios para indicadores de avaliação de cursos e projetos de extensão, como marco referencial para a construção de instrumentos de autoavaliação institucional da Extensão; definição das categorias a serem avaliadas; elaboração dos indicadores para cada categoria; estabelecimento dos critérios para avaliação; elaboração do instrumento para avaliação; aplicação do instrumento; coleta dos dados; organização e análise dos dados levantados; e elaboração do relatório final.

A primeira etapa para definição das categorias para avaliação do nível de satisfação do cursista com relação ao Curso PIVOT oferecido pelo Programa de Extensão da Fundação CECIERJ/Extensão teve origem nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, documento disponibilizado pelo MEC em 2007 (Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005), no Decreto 5.773, de junho de 2006, e na Portaria Normativa nº 40, reeditada em dezembro de 2010.

Os referidos documentos apontam para a necessidade de elaborar um projeto de curso que tenha “forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão”. Nesse sentido, um curso na modalidade a distância deve contemplar os seguintes tópicos: i) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) sistemas de comunicação; (iii) material didático; (iv) avaliação; (v) equipe multidisciplinar; (vi) infraestrutura de apoio; (vii) gestão acadêmico-administrativa.

6. O ESTUDO PILOTO - CATEGORIAS E INDICADORES

O estudo piloto foi definido com o objetivo de refinar a metodologia e fornecer subsídios para o aperfeiçoamento dos instrumentos para os procedimentos de coleta de dados do projeto de avaliação de todos os cursos da área de Informática Educativa oferecidos pela Fundação CECIERJ.

A extensão universitária, entendida como prática acadêmica que expressa a formação continuada através da interação universidade-sociedade por meio da articulação de atividades de ensino e pesquisa com demandas sociais mais abrangentes, tem sistematicamente se constituído em objeto de reflexão e discussão no âmbito da Fundação CECIERJ. Diante da necessidade de definição de diferentes procedimentos, métodos e instrumentos que contribuíssem para alcançar os objetivos propostos no campo da avaliação, foram desencadeadas ações de caráter acadêmico-administrativo que, embora de natureza diferenciada, puderam trazer subsídios para a consolidação do projeto de avaliação.

As categorias e os indicadores contemplados no instrumento a ser aplicado aos professores/cursistas surgiram após minuciosa análise documental, levantamento e definição das instâncias de avaliação das propostas de cursos, projetos e atividades de extensão, assim como levantamento e definição preliminar de categorias e critérios para indicadores de avaliação de cursos e projetos de extensão como marco referencial para a construção de instrumentos para avaliação.

A etapa seguinte foi destinada à definição de categorias e critérios para indicadores preliminares que poderiam se constituir em marco referencial na construção dos instrumentos de avaliação. Foram estabelecidas as seguintes categorias: identificação; divulgação; organização didático-pedagógica do curso; mediação pedagógica (tutoria); material didático; o ambiente virtual (AVA); interatividade e avaliação. Depois de definidas e organizadas as categorias e os indicadores, a equipe de Informática Educativa voltou a se reunir para validá-los. A etapa seguinte foi destinada à organização do instrumento, que teve sua validação de conteúdo e forma aferida por juízes. As sugestões e recomendações feitas pelos juízes especialistas foram, então, incorporadas à versão final do questionário. O questionário foi disponibilizado na rede na primeira quinzena de agosto.

7. OS PARTICIPANTES E O CURSO PIVOT – FOCO DA AVALIAÇÃO

Os participantes, assim como o curso, foram selecionados a partir de reunião com a equipe, na qual ficou decidido que o piloto teria como alvo um dos cursos ministrados totalmente em rede e que tivesse o maior número de alunos matriculados. Assim sendo, foi escolhido o curso Pivot, que continha, no momento da avaliação, um universo de 173 professores aceitos e confirmados.

O Pivot é um programa que permite a elaboração de animações simples para iniciantes, sem que seja necessário o conhecimento de desenho. A ferramenta viabiliza a movimentação de objetos quadro a quadro, sendo possível a criação de variadas animações.

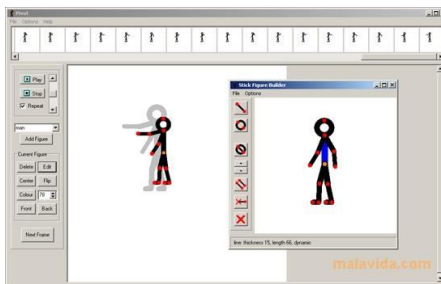


Figura 1. Tela do Curso Pivot

IN: <http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://imag.malavida.com/mvimgbig/download/pivot-stickfigure-animator-6560-1.jpg&>

O curso possui carga horária de 30 horas, distribuída em 10 semanas. A interatividade é proposta através de dois fóruns que acontecem nos seguintes espaços: Sala de Tutoria e Partilhando. Os fóruns são destinados às interações entre os atores, ou seja, os cursistas e os professores mediadores. As interações são também realizadas através do sistema de telefonia e de troca de correspondências por endereços eletrônicos (*e-mail*).

O material didático foi organizado em unidades que contêm animações, propostas de atividades e textos disponibilizados em PDF no ambiente virtual destinado ao curso.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) adota como base tecnológica uma versão personalizada da plataforma de domínio público Moodle. O Ambiente Virtual de Aprendizagem é o canal de comunicação e interação entre alunos e professores, possibilitando a construção de conhecimento e troca de saberes através da aprendizagem colaborativa. O AVA é a sua principal ferramenta de comunicação e interação. Por meio dele, professores mediadores interagem com os cursistas e os instruem sobre as atividades a serem realizadas, as datas e formatos de entrega. Além disso, é através do AVA que os cursistas podem interagir com os mediadores, com os colegas de turma e principalmente com o material didático disponibilizado no formato de imagens, áudio e vídeo.

Com relação à avaliação do desempenho do cursista, há avaliações formativas durante o período, além de uma avaliação final (somativa). Os critérios para as avaliações a distância são fundamentados em abordagens qualitativas, e as propostas para o desenvolvimento das atividades são ancoradas na teoria da pedagogia de projetos (ALMEIDA, 2002).

Todas as atividades avaliativas são desenvolvidas e encaminhadas através do AVA. A nota final de cada cursista é produto das avaliações formativas e somativa distribuídas da seguinte forma: Avaliação a distância - AD1 – 20 pontos; Avaliação a distância - AD2 – 20 pontos; Avaliação final - AF – 60 pontos; e Avaliação de reposição – AR – 10 pontos (substitui apenas uma avaliação não entregue). O curso conta ainda com atividades práticas. Não são aceitas atividades e avaliações enviadas fora do prazo de entrega.

8. RESULTADOS PARCIAIS

Como já dito anteriormente, neste artigo são apresentados apenas resultados parciais referentes à categoria Ambiente Virtual, entretanto, optou-se por, também, descrever traços que compõem o perfil dos cursistas, professores, participantes, efetivamente matriculados no curso. No entanto, em função das diretrizes para a apresentação de artigos, foram selecionados apenas alguns indicadores considerados de maior relevância para a composição do perfil do professor do Estado do Rio que busca a formação continuada em rede. Assim sendo, neste estudo apresenta-se apenas o perfil do professor com relação ao gênero e à faixa salarial. Aspectos considerados pelas autoras de profunda relevância para todos que pretendem análises mais profundas sobre os respondentes.

O curso teve 173 alunos aceitos e confirmados; desse total, 86 cursistas se evadiram por motivos diversos. O universo ficou, assim, restrito a 87 participantes; desses, apenas 53 efetivamente responderam ao questionário proposto, o que representa uma amostra de aproximadamente 61%, considerada adequada para esse tipo de estudo. Ainda com relação aos participantes, vale destacar que 68 cursistas foram aprovados e 19 reprovados. Entretanto, não foi possível detectar se os participantes dessa avaliação encontram-se no grupo dos aprovados ou dos reprovados.

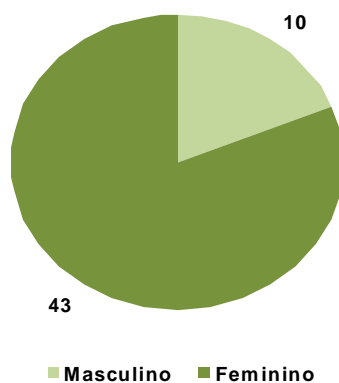


Gráfico 1. Sexo dos cursistas.

No universo avaliado, 10 cursistas são do sexo masculino e 43 do feminino. Ficou evidente que a participação masculina no curso foi bastante reduzida. O grupo avaliado, como pode ser observado no Gráfico 1, reflete o quadro nacional dos cursos, tanto de licenciatura quanto de formação continuada para professores no país. A predominância de mulheres nesses cursos acompanha a tendência facilmente observável na área de Educação. De acordo com dados de pesquisa apresentados pela Unesco (2004), há um índice de 81,3% de professoras no Brasil e apenas 18,7% de professores do gênero masculino atuando no ensino fundamental e médio. De acordo com a PNAD (2006), a presença feminina no magistério varia segundo os níveis de escolaridade, e a proporção delas aumenta nos níveis mais baixos de escolarização. Na educação infantil (EI) são 98%; no ensino fundamental (EF), 88,3%; no ensino médio (EM), 67%. Para Costa (1995), uma das causas da feminilização da profissão docente está relacionada à baixa remuneração do trabalho, o que, de certa forma, afastou os homens, historicamente provedores da ocupação, principalmente nos níveis mais baixos, em que se pode encontrar os menores salários. Como pode ser verificado no Gráfico 1, os índices oficiais da Unesco e da PNAD praticamente se repetem na clientela avaliada.

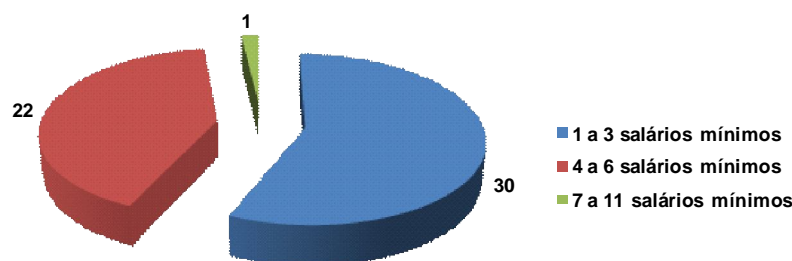


Gráfico 2. Faixa salarial.

A análise do Gráfico 2 ratifica a informação do gráfico anterior que aponta para a precarização da profissão. Apenas um professor recebe entre 7 e 11 salários mínimos. A faixa salarial dos cursistas segue a tendência nacional de remuneração docente. De acordo com Gatti *et al* (2009), no Brasil a remuneração do grupo majoritário de professores (50,4%) concentra-se nas faixas de renda média (entre 3 a 10 salários mínimos); entretanto, é possível observar a clara inflexão para a faixa de renda mais baixa, de 1 a 3 salários mínimos, (39,2%). Mesma pesquisa revela ainda que os dados coletados por meio do questionário do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) junto a estudantes de Pedagogia e de cursos de licenciatura, como Letras, Química e Matemática, por exemplo, mostram que 39,2% dos futuros professores têm renda familiar de até três salários mínimos.

No grupo avaliado, também a maioria afirmou receber entre um e três salários. Portanto, em termos salariais, a segunda maior cidade no país também oferece salários pouco

atraentes para o magistério. Tal fato pode ser comprovado pelo edital do concurso para professores do ensino fundamental (6º a 9º ano) e do ensino médio da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) em 2010, com salário inicial de R\$ 732, 69, ou seja, menos de dois salários mínimos.

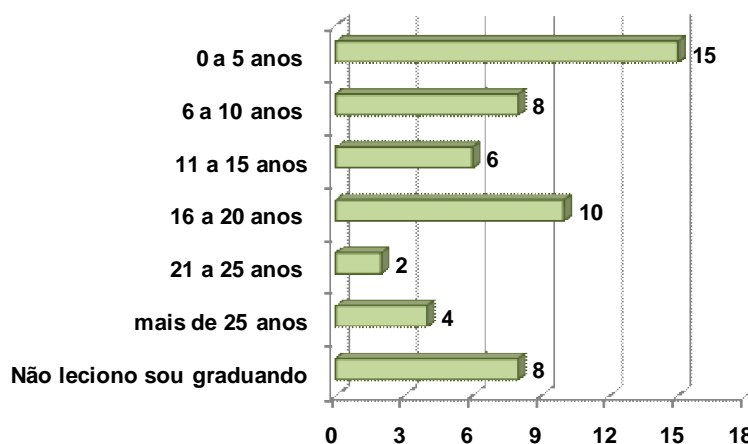


Gráfico 3. Tempo de magistério.

Para analisar o indicador Tempo de magistério, foi considerada a relação existente entre a formação e o ciclo de vida profissional dos professores proposta por Huberman (1992), que esquematizou o ciclo de vida profissional dos professores em cinco etapas assim configuradas: a entrada na carreira, a fase da estabilização, a diversificação e o questionamento, que podem tê-lo direcionado para duas vertentes: para uma fase de serenidade ou conservantismo, culminando com um desinvestimento a preluir o final da carreira, que pode ser realizada de forma serena ou amarga, de acordo com a maneira pela qual o professor vê a história de sua vida docente.

Para Huberman (1992), o ciclo de vida dos professores não pode ser visto de forma linear e monolítica, mas sim como tendências gerais que se manifestam ao longo da trajetória docente.

Para o autor, o início do magistério é envolto em uma série de problemas, sendo os mais frequentes “o distanciamento entre os ideais e o cotidiano escolar, a preocupação consigo mesmo, a fragmentação do trabalho, a relação pedagógica, a transmissão do conhecimento, além das dificuldades de lidar com alunos e com o material didático” (p. 39).

Na fase da estabilização, a maior preocupação do professor está relacionada aos objetivos didáticos e à gestão da turma.

Na fase de diversificação, o professor tende a rever suas práticas cotidianas e a buscar novos desafios, que normalmente estão relacionados à diversificação do material didático, a novas formas de avaliação e a metodologias de ensino. Para o autor, esse movimento é acompanhado de “ambição pessoal (procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso aos postos administrativos” (p. 42).

Para organizar o ciclo de vida profissional proposto pelo autor, é necessário que se façam algumas adaptações, uma vez que o regime previdenciário brasileiro é único e diferente do país de origem do autor. Assim sendo, foi considerado neste estudo como Entrada na carreira o período do 1º até por volta do 5º ano de docência: “choque com a realidade”. Fase da “sobrevivência”, da descoberta e do contato com o novo. Na Fase da estabilização (aproximadamente entre o 6º e o 10º anos de carreira) está o momento de identificação e comprometimento profissional, de afirmação da opção pelo magistério. Os professores revelam

maior confiança e segurança pedagógica. A Fase de diversificação (vai do 11º ao 20º ano, aproximadamente) é o momento de questionamento, de experimentação, de inovações, de buscas. A Fase da serenidade e distância afetiva (período que se inicia em torno do 21º e, geralmente, vai até o 25º ano de profissão) caracteriza-se por ser um momento de maior aceitação de si e da sua forma de desenvolver o trabalho. O professor experimenta, assim, um período de maior tranquilidade e serenidade. A distância afetiva, para Huberman, é quase um "confronto de gerações" (alunos jovens, professores mais velhos). Depois, o Momento de desinvestimento (a partir do 25º ano) traz recuo e interiorização no final da carreira profissional. Como afirma Huberman, "as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida de maior reflexão" (1995, p. 46).

O grupo avaliado neste estudo encontra-se distribuído nas cinco etapas referidas por Huberman: *Início de carreira*, professores com até cinco anos de experiência no magistério (15 professores), *Estabilização*, com até 10 anos de experiência (8 professores); *Diversificação*, com até 20 anos de experiência no magistério (16 professores); *Fase da serenidade*, entre 21 a 25 anos de magistério (2 professores) e *Fase final de carreira* (4 professores). Ficaram fora dessa distribuição os 8 graduandos, que significam aproximadamente 11% dos participantes do estudo.

Vale destacar que, dentre os participantes deste estudo, é possível verificar grande concentração de professores nas fases inicial da carreira (15) e na fase de diversificação (16). A concentração de professores na fase de diversificação não é novidade; entretanto, o grande número de professores em início de carreira é um indicador a ser analisado mais profundamente. O que estaria levando professores iniciantes a buscar cursos de formação continuada nessa fase do ciclo profissional, em que ele se encontra imerso em problemas de toda ordem, como já explicitado? Outro aspecto a ser destacado é o fato de termos entre os participantes 2 professores na Fase da serenidade e distância afetiva e 4 no momento de desinvestimento. Esse quadro revela que esse grupo é especialmente comprometido com a carreira de magistério, pois buscou formação continuada em momentos de início e fim de carreira, o que não é típico em função do perfil atribuído a essas fases do ciclo profissional.

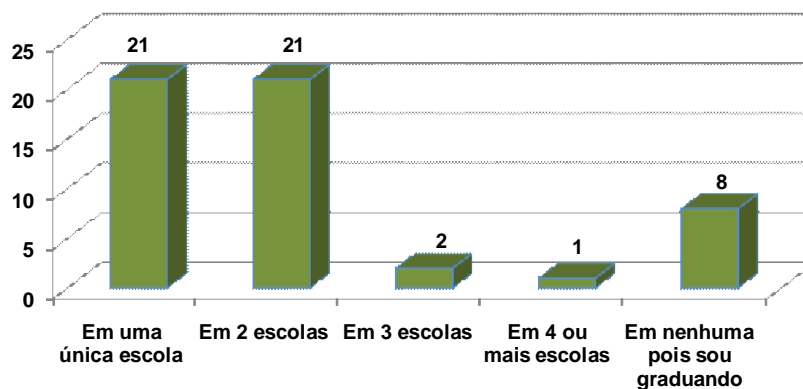


Gráfico 4. Número de escolas em que trabalha.

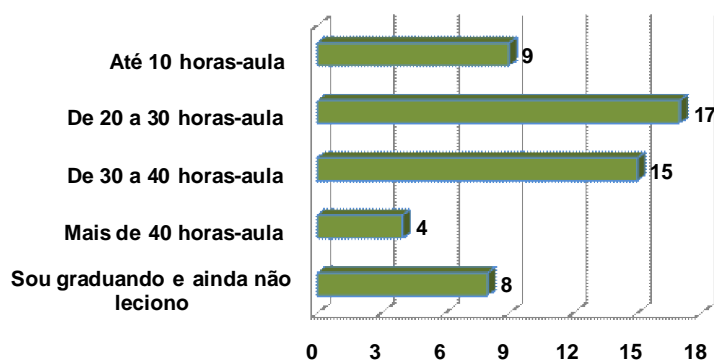


Gráfico 5. Carga horária semanal.

Nos Gráficos 4 e 5 é possível verificar que, dos 45 participantes que estão no momento atuando como professores, 24 atuam em duas ou mais escolas. Tal dado se distancia do censo de 2007 publicado pelo INEP, que afirma que, no Brasil, apenas cerca de 23% dos professores enfrentam uma rotina de trabalho em duas ou mais escolas. Gatti e Barreto (2009), em seu estudo *Professores do Brasil – impasses e desafios*, também afirmam que, “a maioria dos professores trabalha em uma só escola (80,9%), e apenas 16% atuam em duas escolas e 3,1% em mais de duas”. Um forte indicador do distanciamento da situação dos professores da Rede Pública no Rio de Janeiro, quando comparada à do país como um todo, pode estar ligado aos baixíssimos salários pagos aos professores da rede estadual.

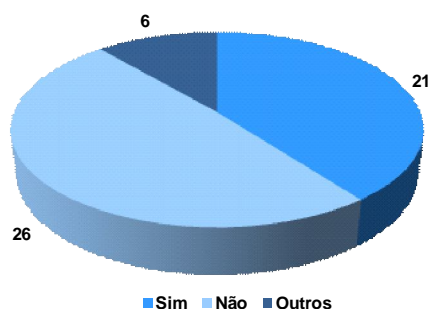


Gráfico 6. Atividade exercida fora do magistério.

A análise do Gráfico 6 mostra que 21 dos cursistas (em torno de 40% dos participantes do curso) exercem algum tipo de função fora do magistério. Da mesma forma que nos indicadores mostrados pelos Gráficos 5 e 6, o perfil da atuação profissional do grupo estudado se distancia do perfil nacional no que diz respeito a essas atividades. De acordo com pesquisa de Gatti e Barreto (2009), 88% do professorado não exercem trabalho secundário como professor, dedicando-se à docência exclusivamente como sua ocupação principal. A mesma tendência, expressa pelas altas proporções, é repetida nos outros níveis de ensino, em que as taxas variam entre o mínimo de 82% no ensino médio e o máximo de 95% no ensino superior, de professores que não exercem outro trabalho secundário, nem mesmo como professor.

É importante esclarecer que, para o IBGE, o primeiro critério para definir o trabalho principal é o número de horas trabalhadas naquela atividade na semana de referência da pesquisa; em caso de empate, em termos de tempo, seleciona-se a atividade que proporciona maior remuneração. Os mesmos procedimentos são utilizados para definir o trabalho secundário da pessoa que trabalha em três ou mais empreendimentos na semana de referência, depois de excluir o trabalho principal.

Outro fator que pode ser levado em consideração para o entendimento desse indicador pode estar relacionado também aos baixos salários e condições inadequadas de trabalho no Rio de Janeiro. De acordo com o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe), 4.543 professores da rede estadual abandonaram o cargo em 2009. De janeiro a junho de 2010, a rede estadual do Rio de Janeiro perdeu quase quatro professores por dia, sem contar aposentadorias, mortes e demissões. Normalmente, a saída do professor é precedida do exercício de atividades fora do magistério.

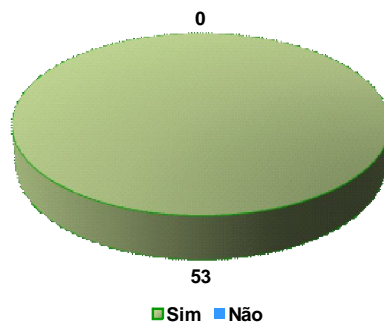


Gráfico 7. Posse de computador.

Os resultados mostram que 100% do universo pesquisado possuem computador. Esse dado é consistente com o que foi publicado pelo IBGE na *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Síntese de Indicadores 2009* (<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/comentarios2009.pdf>), que revela que a Região Sudeste tem a maior proporção de domicílios com microcomputador (43,7%), quando comparada às demais regiões.

Outra fonte que confirma esses dados é a pesquisa TIC Domicílios 2009¹, feita pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação², disponível em <http://www.cetic.br/tic/2009/index.htm>, que revela a proporção de 36% de domicílios urbanos com esse equipamento em 2009. A posse de computadores pessoais nos domicílios cresceu 21% entre 2005 e 2009.

Outro fato que colabora para esse resultado é que muitos cursistas são professores da rede de ensino estadual pública do Rio de Janeiro, onde foi implementada, no ano de 2008, uma política de distribuição de computadores e de acesso à internet para esses profissionais.

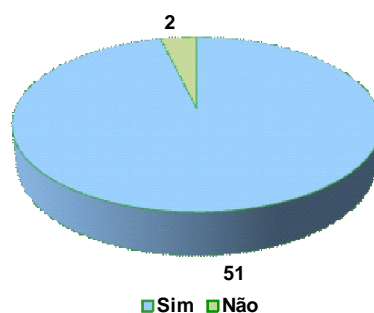


Gráfico 8. Acesso doméstico à internet.

¹ A TIC Domicílios 2009 foi realizada com 21.498 entrevistados entre 21 de setembro e 27 de outubro nas cinco regiões brasileiras. O estudo pode ser acessado na íntegra no site do NIC.br.

² Criado em 2005, o Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br) é o departamento do NIC.br responsável pela coordenação e publicação de pesquisas sobre a disponibilidade e uso da internet no Brasil. Esses estudos são referência para a elaboração de políticas públicas que garantam o acesso da população às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), assim como para monitorar e avaliar o impacto socioeconômico das TICs.

Dos cursistas que participaram dessa pesquisa, apenas 2 (4%) não têm acesso doméstico à internet. Esses dados são corroborados pelo IBGE, na *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Síntese de Indicadores 2009* (<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/comentarios2009.pdf>). Segundo essa pesquisa, no Brasil, dos 58,6 milhões de domicílios investigados em 2009, 16,0 milhões de pessoas tinham acesso à internet (27,4%). A Região Sudeste, assim como ocorre com a posse de computador, também lidera quando se trata de microcomputador com acesso à internet (35,4%).

Os números da TIC Domicílios 2009 (<http://www.cetic.br/tic/2009/index.htm>), além de confirmar esses dados, também revelam que houve diminuição da participação dos centros pagos (*lan houses*) como local de acesso à internet, identificando o domicílio como o principal local de uso da internet no Brasil e mostrando que o acesso realizado no domicílio tornou-se mais recorrente do que em *lan houses*.

O AMBIENTE VIRTUAL – AVA

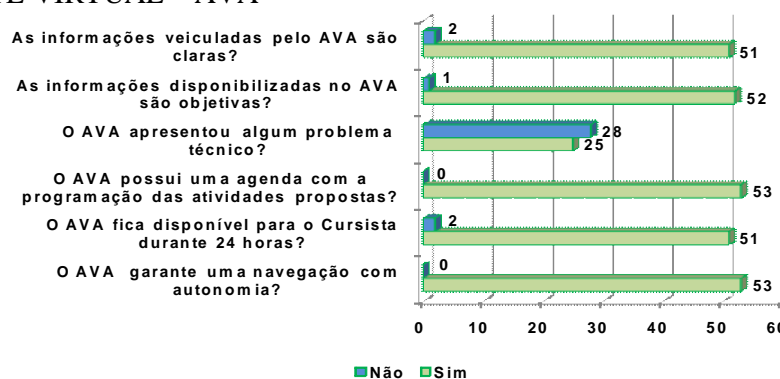
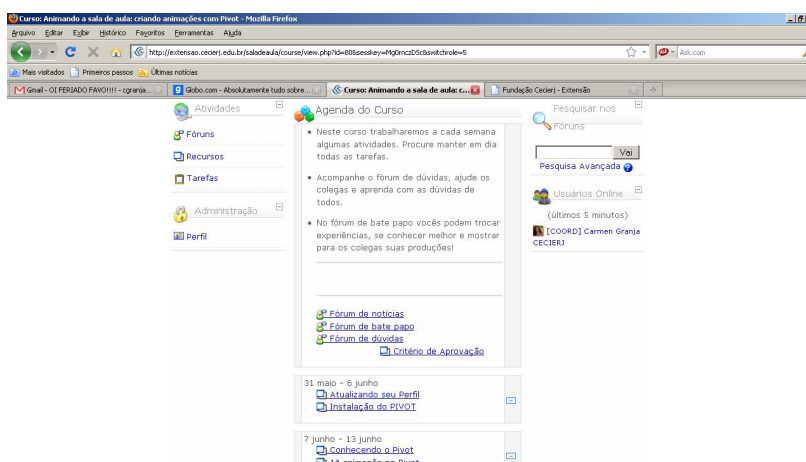


Gráfico 9. O ambiente virtual de aprendizagem – AVA.

Para a categoria Ambiente virtual de aprendizagem, foram elaborados seis indicadores que pretendiam levantar a opinião dos cursistas sobre a utilização do AVA no processo de ensino-aprendizagem. Nos indicadores relativos à existência de agenda com a programação das atividades e sobre a navegação com autonomia, houve unanimidade de respostas positivas dos cursistas, tanto com relação à existência da agenda quanto com a possibilidade de navegação com autonomia no AVA. O quadro 1 ilustra a agenda proposta para o curso pelo AVA.



Quadro 1. Agenda.

Com relação à clareza das informações veiculadas, 51 dos 53 se posicionaram de forma positiva. No que diz respeito à objetividade, apenas um cursista informou que as informações não são claras; portanto, a grande maioria (52) considera objetiva a disponibilização das informações no AVA. Para o cursista, essa disponibilização foi considerada integral por 51 dos 53 participantes do curso.

Aspectos como mediação pedagógica, além das possíveis interações, afetos, rejeições, relações sociais e situações de ensino que contribuem para a construção do conhecimento fazem crescer a importância do papel do AVA na mediação do aluno com o objeto do conhecimento. Num AVA, a linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, é vista como um dos elementos de maior significância, não se tratando apenas da linguagem individual, mas da linguagem escrita e socializada pelo grupo, encontrada nas interações dos *chats*, fóruns, correio eletrônico, dentre outras *interfaces* existentes nesses ambientes. Nesse sentido, Silva (2003) afirma que o AVA deve favorecer a interatividade fundamentada nos binômios participação-intervenção, permutabilidade-potencialidade e bidirecionalidade-hibridação. A partir da análise do Gráfico 12 é possível observar que o AVA em questão reúne um conjunto de elementos de *hardware* e *software* destinados a possibilitar trocas, intervenções, agregações, associações e significações, como autoria e coautoria. Viabiliza também a integração de várias linguagens: sons, textos, fotografias, vídeos na tela do computador. A partir de ícones e botões acionados por cliques do mouse ou de combinação de teclas, janelas de comunicação se abrem, possibilitando a interatividade, seja na dimensão “um-um”, “um-todos” ou “todos-todos”. Permite diálogo permanente, por onde se espera que a aprendizagem aconteça. Ficou evidenciado, a partir das respostas dos cursistas, que as interfaces permitiram a cocriação da comunicação e da aprendizagem. Foi possível também verificar que as interfaces favoreceram a integração, o sentimento de pertença, de trocas, de crítica e de autocrítica, além de discussões temáticas, a experimentação, a simulação e a descoberta, aspectos fundamentais para um processo de ensino-aprendizagem em rede.

A única fragilidade na categoria Ambiente virtual foi encontrada nos eventuais problemas técnicos apresentados pelo AVA, indicador que obteve 28 respostas positivas dos 53 participantes dos cursos. Nesse indicador, há grande probabilidade de os problemas técnicos referidos pelos cursistas estarem relacionados aos problemas oriundos do servidor (Proderj) que muitas vezes não atende às necessidades dos usuários de forma ideal. Dessa forma, os problemas técnicos encontrados não estão diretamente relacionados ao AVA.

9. ALGUMAS CONCLUSÕES

As conclusões apresentadas ainda não são definitivas, visto que se referem apenas à primeira etapa de atividades propostas para esse estudo piloto. Entretanto, de certa forma finalizam o ciclo de avaliação proposto inicialmente para este estudo piloto. Além das respostas às questões avaliativas levantadas no início, serão também apresentadas novas questões avaliativas que emergiram durante as análises e que nortearão a próxima etapa desta avaliação.

Afinal, quem é o cursista do Pivot?

O grupo de participantes do curso Pivot da Extensão da Fundação CECIERJ é formado majoritariamente por mulheres no início de carreira, com faixa salarial entre um e três salários mínimos. A maioria trabalha em mais de uma escola e todas têm computadores com acesso à internet; talvez por essa razão tenham tomado conhecimento do Programa de Extensão através da rede.

Qual a opinião que professores e graduandos têm sobre o curso?

Para os cursistas de forma geral, os objetivos propostos pelo curso foram alcançados, e a mediação pedagógica foi exercida pelos professores mediadores, atendendo às expectativas

da maioria dos participantes. O material didático foi considerado bom ou ótimo. Para os cursistas, a interatividade foi garantida, ao longo do curso, pelas interações entre professores mediadores e estudantes e entre estudantes e estudantes por meio das interfaces disponibilizadas pelo ambiente virtual de aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem foi também considerada um ponto forte do curso pelos estudantes, que a consideraram coerente com os conteúdos e com os objetivos propostos pelo curso.

Novos rumos

A partir das questões apresentadas neste estudo, é possível afirmar que esta avaliação envolveu a articulação entre pressupostos educacionais, da engenharia de *software* e de *design*, numa perspectiva interdisciplinar. Também foi preciso compreender o contexto no qual a avaliação foi desenvolvida. Destaca-se que o processo avaliativo contemplou uma dimensão educativa, tendo em vista a sua responsabilidade social e a constante construção de conhecimento.

Nessa perspectiva, a avaliação realizada com os participantes do curso Pivot se destaca pelo seu caráter educativo, abrangendo a aprendizagem dos seus desenvolvedores e da própria instituição, o que foi permeado pelo entendimento sobre a utilização e a institucionalização do curso no AVA da Fundação CECIERJ. Através desta avaliação, foi possível traçar o perfil do cursista do Pivot, assim como a sua opinião sobre os indicadores levantados para compor o nível de satisfação do usuário com o curso oferecido. Esse processo, todavia, nunca se esgota, pois, sempre que um sistema estiver sendo validado ou utilizado em larga escala, novas questões serão levantadas e novos recursos precisarão ser projetados, principalmente quando se trata de um estudo piloto.

Os resultados alcançados apontaram para a necessidade de depuração do instrumento utilizado, assim como para pequenos ajustes logísticos, para melhor adequação da aplicação do instrumento com vistas à minimização do número de ausências de respostas.

Com as modificações executadas e validadas, propõe-se a avaliação do universo de matriculados em todos os cursos a serem oferecidos no próximo período. Além disso, será também iniciada a pesquisa para elaboração de instrumentos e metodologias de avaliação para que os cursos da área de Informática Aplicada à Educação da Diretoria de Extensão da Fundação CECIERJ sejam também avaliados.

Espera-se, assim, estar contribuindo para a construção de um modelo de avaliação emancipatória cuja perspectiva implica uma avaliação analítica, permanente e democrática.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidente, por este estudo, que emancipar é buscar diferentes conceitos, apresentar e aceitar sugestões. Nesse sentido, Hargreaves (2002) afirma que os critérios de avaliação devem ser transparentes e mover-se em muitas direções. A avaliação formativa e suas múltiplas variantes – emancipatória, dialógica, mediadora, diagnóstica, integradora, democrática, cidadã – caracterizam-se por um processo de descrição e análise crítica de certa realidade com vistas à sua transformação. Sob esse ângulo, está voltada para programas de avaliação educacionais ou sociais (SAUL, 2001). O compromisso principal dessa avaliação libertadora é fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem suas próprias alternativas de ação na perspectiva do crescimento social do conhecimento. Por esta razão, entre outras, o modelo de avaliação proposto para a área de Informática Aplicada à Educação da Diretoria de Extensão da Fundação CECIERJ foi iniciado, dando voz aos cursistas, ao buscar suas opiniões sobre os cursos que frequentam no referido programa.

Bratfische (2003) complementa essa ideia ressaltando que, dentro dessa perspectiva humanista-reformista, o aprendiz aprimora seu senso crítico, elevando assim o seu nível de consciência sobre o processo ensino-aprendizagem.

Por todas as razões até aqui apresentadas, é possível afirmar que se avalia para diagnosticar progressos e obstáculos, para interferir, agir e redefinir os caminhos a serem percorridos.

Assim, pretende-se dar continuidade a este processo avaliativo, pois se entende que o aperfeiçoamento do programa depende desse caráter contínuo e abrangente. Novas etapas avaliativas já foram propostas, articulando-as às novas etapas da institucionalização. Com isso, busca-se que este ambiente seja utilizado amplamente, atendendo às demandas docentes e discentes no programa de Extensão. É a partir do autoconhecimento, que a IES, no caso específico deste estudo, o Programa de Extensão da Fundação CECIEJ, será capaz de lidar de forma mais autêntica com seus pontos fortes e eventuais fragilidades. A avaliação da educação superior é um processo institucional sistemático e tem como objetivos básicos o autoconhecimento, a tomada de decisão e o aperfeiçoamento ou reconstrução. O autoconhecimento gerado por processos avaliativos pode conduzir à melhoria da qualidade do funcionamento da instituição, de suas atividades, das ações desenvolvidas por todos os sujeitos, em todos os processos de ensino, de pesquisa, de extensão e de gestão.

11. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. *Educação, projetos, tecnologia e conhecimento*. São Paulo: Proem, 2002.
- ARROYO, M. G. A formação, direito dos profissionais da educação escolar. In: *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989.
- BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em Educação Física: um desafio. *Revista de Educação Física*. UEM, Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2º sem. 2003.
- CONARCFE. ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 7. *Documento final*. Niterói, 1994.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- HARGREAVES, A. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-59.
- JOHNSON, S. *Cultura da interface*. Como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. São Paulo: Zahar, 2001.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.
- NÓVOA, António. Formação de professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, C. L. A. P.; LIMA, J. G. O.; MERCADO, L. P. L. Tutoria online no Programa de Formação Continuada de Professores em Mídias na Educação. In: MERCADO, L. P. L. (org.). *Práticas de formação de professores na educação à distância*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação perspectivas sociológicas*. Lisboa, Dom Quixote, 1993.
- PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 1. n. 2, janeiro/março de 1994.
- ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SCALA, S. B. N. *Ensino a Distância para o professor do ensino fundamental em exercício*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1995.