IX SEGeT 2012
SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA
Tema: Gestão, Inovação e Tecnologia para a Sustentabilidade

A Educação a Distância sob a Ótica da Abordagem Progressista: o Caso do Cederj

Marcello Sartore de Oliveira
msartoliveira@gmail.com
UERJ

Ricardo Bernardes da Cunha
ricardobcgm2000@yahoo.com.br
UERJ

Marlon Cruz Ferreira
marlon1994@yahoo.com.br
UERJ

Josir Simeone Gomes
josirgomes@superig.com.br
UERJ

Resumo:A educação tem um papel fundamental na formação do cidadão, a fim de proporcioná-lo condições de viver harmonicamente em sociedade e exercer coerentemente sua cidadania. A abordagem progressista de Freire (2009) e Christensen et al (1991) visa romper com as práticas pedagógicas do ensino tradicional, a fim de facilitar o desenvolvimento do pensamento crítico no educando. A Educação a Distância (EaD) surge com o fito de democratizar o conhecimento e expandir o seu acesso para regiões interioranas, no entanto traz a necessidade de se repensar o papel dos atores no processo ensino-aprendizagem. Com o avanço da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), as práticas de EaD se tornaram mais arraigadas nos programas de graduação e, até mesmo, pós-graduação, devido principalmente à maior agilidade na troca de informações. Nesse contexto, o presente trabalho visa analisar se as práticas adotadas no ensino a distância de graduação podem trazer uma sinergia com a abordagem progressista, utilizando como campo de estudo o pólo de Paracambi do Centro de Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). A análise permite concluir que as características como a educação dialógica e o foco na autonomia do aluno tornam possível a abordagem progressista na EaD, e que de certa forma, o perfil dos alunos contribui para essa abordagem.

Palavras Chave: Educação a distância - Pedagogia da Autonom - CEDERJ - Metodologia do Ensin -

INTRODUÇÃO

A educação exerce um papel fundamental no desenvolvimento de um país, pois tem a responsabilidade de formar pessoas conscientes e capazes de contribuir para um futuro promissor de uma nação. Quando há investimento na educação, seja financeiro ou através de produção científica de conhecimento, está se montando, em última análise, os alicerces mais básicos para sustentar um desenvolvimento estável, pois uma sociedade bem formada terá condições de escolher melhor seus representantes, alcançar condições que reduzam as desigualdades sociais, além de manipular tecnologias que, hodiernamente, movimentam o mundo.

É natural que algumas das propostas reformadoras de Quintiliano no ensino da antiga Roma permeiem as atuais práticas educacionais, entretanto não é salutar que ocorra o que fora alertado por Todorov *et al* (2009, p.290): "continuamos a repetir padrões educacionais que foram inovadores em outras épocas, mas que nos dias de hoje parecem estar resultando em baixa produtividade".

Destarte, para atingir a qualidade na educação, estudiosos tem envidado esforços na procura de alternativas que impactem positivamente em mudanças nos sistemas educacionais e na escola. Corroborando esse raciocínio, Sarmet e Abrahão (2007) expressam que a educação vem passando por uma fase expressiva de mudanças e que tem sido bem debatido no mundo: tanto o papel do professor como a metodologia de ensino e, inclusive, a função da escola. Dentre essas propostas de mudanças e em contraposição ao ensino tradicional, podemos citar a Pedagogia da Autonomia proposta por Freire (2009), bem como as experiências expostas por educadores de *"Havard Univesity"* no livro *"Education for Judgment"* de Christensen *et al.* (1991). Ambas as obras detalham técnicas e vantagens de desenvolver o ensino centrado no aluno.

Uma outra alternativa didática de ensino é a Educação a Distância (EaD), que surgiu como uma possibilidade de democratização do ensino, uma expansão para regiões onde não há acesso ao ensino presencial. SOBRAL (2010) relata que no Brasil os cursos superiores a distância passaram a ganhar ênfase, na década de 1990, com a criação da Secretaria de Educação a Distância (Seed) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LEI 9.394/1996). A implantação de cursos a distância tem sido feita para o atendimento de demandas específicas, a exemplo da formação docente, bem como da necessidade de pessoas que, por diversos motivos, não tem condições freqüentar estabelecimento de ensino presencial.

Ela se desenvolve a partir de uma participação ativa do aluno, que, em uma visão macro, coleta o material, realiza os exercícios, mede seu tempo de estudo e executa as atividades de tutoria. Assim, ele é dotado de autonomia para desenvolver suas atividades e, portanto, se torna o centro do processo de ensino aprendizagem, como afirmam Todorov *et al* (2009), ao dizer que a EaD rompe com paradigmas educacionais tradicionais ao colocar o aluno no centro, ao invés de utilizar o professor como centro crítico de transmissão de informação. Essa abordagem converge em alguns pontos com as ideias de Freire (2009) e Christensen *et al.* (1991).

Em paralelo ao surgimento das diversas metodologias, vem ocorrendo sistematicamente o avanço da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), que proporcionou uma repaginada nas práticas da EaD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, e

incremento das atividades com base em uma maior interação entre os partícipes e na produção de conhecimento (ALMEIDA, 2003). Sarmet e Abrahão (2007, p. 111) também destacam o aspecto positivo do avanço tecnológico ao citar que: "as novas tecnologias começam a ser analisadas enquanto ferramentas úteis à educação, contribuindo efetivamente para o aprimoramento das relações de ensino e aprendizagem."

Assim, circundado nesse panorama é que se concentra esse estudo, cujo enfoque é analisar se as práticas adotadas na EaD de graduação, via internet, podem trazer uma sinergia com a abordagem da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, utilizando como campo de estudo o pólo de Paracambi do Centro de Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ).

Esse estudo busca verificar o perfil dos alunos do ensino superior na modalidade a distância, bem como a percepção dos professores em relação à autonomia da aprendizagem desses estudantes.

O tema parece ser relevante a partir do momento que o acelerado desenvolvimento tecnológico pode vir a demandar uma reconfiguração em todos os aspectos da sociedade, dentre eles na educação e no papel do educador, o que já vinha ocorrendo nas pesquisas em busca de ensino de qualidade. A possibilidade de utilizar a TIC, sem se desvencilhar da abordagem voltada para o desenvolvimento de um pensamento independente no aluno, pode ser muito profícua para a área de educação.

O estudo apresenta a limitação de seus dados empíricos terem sido coletados no polo de Paracambi do CEDERJ, não podendo, portanto, haver uma generalização às demais instituições que praticam a educação à distância.

METODOLOGIA.

A presente pesquisa é classificada, quanto à sua finalidade, como aplicada, pois está voltada à geração de conhecimento com vistas à aplicação em situação identificada no âmbito da sociedade em que vivem os pesquisadores (Gil, 2010, p. 26), no caso a metodologia do ensino à distância. Quanto ao objetivo, a pesquisa é classificada como exploratória, tendo em vista que visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito (Gil, 2010, p.27).

Em relação à tipologia definida por Creswell (2010), esta pesquisa é classificada como de métodos mistos, já que combina as formas qualitativa e quantitativa. Mais especificamente, trata-se de uma estratégia incorporada concomitante. Segundo Creswell (2010):

> [...] a estratégia incorporada concomitante dos métodos mistos pode ser identificada por seu uso de uma fase de coletas de dados, durante a qual são coletados, ao mesmo tempo, os dados quantitativos e qualitativos [...] uma abordagem incorporada concomitante tem um método principal que guia o projeto e um banco de dados secundário o qual desempenha um papel de apoio nos procedimentos. Recebendo menos prioridade, o método secundário (quantitativo ou qualitativo), é incorporado, ou abrigado, dentro do método predominante (qualitativo ou quantitativo). Essa incorporação pode significar que o método que o método secundário lida com uma questão diferente daquela do método primário [...] ou busca informações em um nível diferente de

> análise [...]. Os dados também podem não ser comparados, mas permanecer lado a lado, como dois quadros diferentes os quais proporcionam uma avaliação composta do problema. (Creswell, 2010, p. 252)

O método adotado como principal foi o método qualitativo. Por meio de uma entrevista semi-estruturada aplicada em vinte docentes/tutores do Pólos de Paracambi, Volta Redonda, Três Rios, Nova Iguaçu, Campo Grande, Itaocara, Magé, Bom Jesus de Itabapoana e Belford Roxo do CEDERJ, foram coletadas as informações necessárias para se obter a percepção dos mesmos em relação a autonomia e a participação dos discentes no seu aprendizado.

Já na utilização do método secundário, quantitativo, foram analisados 41 questionários respondidos pelos alunos matriculados nos diversos cursos oferecidos sob a forma de EAD, escolhidos aleatoriamente, no Pólo de Paracambi do CEDERJ, a fim de verificar o perfil dos mesmos.

Além dos procedimentos acima, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica sobre os temas "aprendizagem ativa" e "ensino a distância".

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A Educação a Distância

A Educação a Distância é caracterizada pelo distanciamento entre o aluno e a instituição e, por conseguinte, o professor. Belloni (2002) afirma que ela surge como mais um modo regular de oferta de ensino, já presente em cursos de graduação e pós-graduação. Com a TIC, houve um impulso maior na prática, que vem perdendo seu viés supletivo, paliativo ou emergencial. O autor afirma ainda que é uma política de inclusão social, haja vista que elimina a barreira da distância geográfica, e permite o acesso ao ensino para pessoas que, em outras condições, não o teria. Ademais, proporciona uma expansão do conhecimento, para aqueles que, por deficiência de tempo durante o dia, não engajariam em um curso presencial.

A EaD encontra-se presente inclusive no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, que ressalta a estratégia de expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com o fito cumprir a meta de 60 mil mestres e 25 mil doutores no final da década.

Moraes (2010) lista três formatos estilizados de ensino a distância. No primeiro modelo, denominado sala de aula distribuída, as tecnologias de informação de comunicação expandem um curso presencial de um lugar a uma turma de alunos em um ou mais lugares. O resultado típico é uma turma expandida que mescla alunos presenciais e distantes. Os professores e a instituição controlam o ritmo e o lugar das aulas/discussões. No segundo modelo, chamando de aprendizado independente, os alunos são liberados da obrigatoriedade de estar em um determinado lugar e hora. Uma variedade de materiais é fornecida aos alunos (inclusive um guia e um plano de estudos), bem como as formas de acesso ao corpo docente de forma a auxiliá-los na orientação, dúvidas e avaliação do trabalho. A relação entre o aluno e o docente é organizado por meio de uma das seguintes possibilidades (ou da combinação entre elas): telefone, conferência por computador, correio eletrônico ou convencional e mensagem de voz. O terceiro modelo, denominado ensino aberto e sala de aula, envolve o uso de um guia de curso impresso e outras mídias para permitir ao aluno estudar no

seu próprio ritmo, combinando o uso ocasional de tecnologias de informação da comunicação para reuniões interativas entre todos os alunos do curso.

Nesse estudo, o foco se concentrará no terceiro modelo que é o utilizado pelo CEDERJ. Ademais, outro fator motivador é que a tecnologia da informação da comunicação, além de facilitar o acesso ao conhecimento e proporcionar uma maior interação entre os atores do processo ensino-aprendizagem, suscita questionamentos acerca dos papeis do educando, educador e instituição.

Para Almeida (2003), a EaD em ambientes digitais proporciona a construção de conhecimento a partir do desenvolvimento de habilidades com a escrita para expressar o pensamento próprio acerca da realidade. O autor enfatiza a mudança de paradigma do ensino institucional, cultivado tradicionalmente desde a colonização portuguesa e a escravatura, onde os ensinamentos eram unilaterais e realizados oralmente, desde os jesuítas, o que contribuiu para restringir o acesso da população a educação e propiciar uma dificuldade da expressão escrita. Assim EaD pode ser uma alternativa para desenvolver esse hiato na escrita, pois proporciona a discussão e possibilita a expressão livre e o desenvolvimento de produções individuais e em grupo.

A aprendizagem em um ambiente de discussão

Segundo Christensen *et al* (1991), o ensino através da discussão pressupõe a ideia de reciprocidade entre alunos e professores. O papel do professor é a de promover as condições nas quais os estudantes são encorajados a construir o conhecimento. Nesta concepção de ensino, as funções de professor e aluno são facilmente reversíveis. Os Alunos ensinam uns aos outros, e ensinam também ao professor, revelando suas concepções sobre o assunto. A aprendizagem ativa possui como premissa básica a criação de uma comunidade de interesse dentro da sala de aula em que os estudantes pensem em si mesmos como a possibilidade de aprendizado do outro.

Para harmonizar esse ambiente de troca mútua de conhecimento, Freire (2009) apresenta propostas de práticas pedagógicas indispensáveis a educação como forma de proporcionar a autonomia de ser dos educandos respeitando sua cultura, seu conhecimento empírico, enfim, as suas peculiaridades individuais. Pensamentos, estes, que visam à integração do ser humano e a constante procura de novas técnicas que valorizarão a curiosidade ingênua e crítica do educando.

Nessa linha de pensamento, Behar *et al* (2007), afirmam que em uma sociedade em rede:

> [...] o conhecimento é concebido como resultado da ação do sujeito sobre a realidade, estando o aluno na posição de protagonista no processo da aprendizagem construída de forma cooperativa numa relação comunicativa renovada e reflexiva com os demais sujeitos. Neste paradigma, a prática pedagógica considera o processo e as ações mais significativas que o produto deles resultantes. (Behar, Passerino e Bernardi, 2007, p. 2)

Christensen *et al* (1991) abordam a educação dialógica como sendo um processo em que o professor gerencia a espontaneidade dos alunos. Os autores indicam quatro premissas para esse processo. A primeira é de que se trata de uma parceria entre professor e aluno, em que as responsabilidades referentes ao poder de ensinar são divididas aos atores, e, consequentemente, tem a oportunidade de aprender juntos. Neste

contexto, ressaltam que os alunos devem estar envolvidos no seu próprio aprendizado para construir o seu conhecimento. A segunda premissa é de que em uma classe dialógica o grupo de indivíduos (alunos e professor) deve se portar como uma comunidade de aprendizagem, em que os objetivos são compartilhados pelos membros para a consecução de metas em comum.

A terceira premissa elencada por Christensen *et al* (1991) destaca uma aliança que os professores devem estabelecer com os alunos, de forma a ajudá-los no domínio do material do curso (que não deve, sob hipótese nenhuma, ser exclusiva, o que prejudicaria a autonomia dos alunos). Neste aspecto, ressaltam que o professor deve se aproximar de seus alunos no intuito de conhecer melhor a sua vida, pois o conhecimento dos seus históricos facilita o estabelecimento de um ambiente propício para a discussão e o aprendizado. Por fim, a quarta premissa estabelece duas competências essenciais que os professores devem possuir para o estabelecimento de uma educação dialógica: a capacidade de gerenciar o assunto e o processo, de forma que o docente possa se antecipar os caminhos que a classe quer explorar, e com isso, melhor conduzir a discussão.

Essas premissas não são excludentes à EaD, pois segundo Ameida (2003), o modelo à distância não é considerado como uma extinção das formas de raciocínio anteriormente utilizadas, mas vislumbra o desenvolvimento de novas formas complementares, agora em um novo espaço.

Já Freire (2009) destaca a questão da curiosidade na educação dialógica ao afirmar que o bom clima pedagógico-democrático é aquele em que o aluno vai aprendendo à custa de sua própria prática, ainda que sua curiosidade e sua liberdade estejam sujeitas a determinados limites, mas nunca de maneira estática. A dialogicidade sugere que se reduza a docência no sentido das explicações discursivas e burocráticas do professor, mas não a ponto de negar a validade dos momentos narrativos e explicativos em que o professor expõe o seu entendimento sobre o objeto. O que se deve ter em mente, segundo o autor, é que todos os atores envolvidos na aprendizagem tenham conhecimento da postura que devam assumir: dialógica, aberta, curiosa e indagadora.

Essa posição sobre a curiosidade valida a afirmação de que mesmo em cursos realizados a distância, é possível a adoção da abordagem dialógica, a partir do momento que os alunos possuem a possibilidade de debater, discutir ou ainda questionar o material, quer seja por meio de tutoria presencial, quer seja por meio das diversas plataformas de apoio.

Essa abordagem se coaduna com Almeida (2003), que apresenta a EaD como uma proposta educacional que estimula a independência do educando a partir do momento que o deixe livre para administrar seu próprio tempo, desde que cumpra o estabelecido como meta para o bom andamento das atividades do curso. Ademais, o autor afirma ainda que é possível realizar esse diálogo entre os pares e o educador, para a troca mútua de conhecimento e desenvolvimento de produções em conjunto, a partir do momento que se cria um ambiente virtual propício. É possível até mesmo o contato com outros que não da mesma turma, desde que possuam o mesmo assunto de interesse, pois ao clicar sobre uma palavra, por exemplo, encontram-se outros textos e eventos relacionados, propiciando uma participação mais ativa do que apenas ler um texto impresso previamente definido. Dessa forma, rompe-se com o caminho pré-fixado do ensino tradicional e o limite passa a ser a curiosidade e o interesse do aluno.

Essa prática está alinhada com a proposta de Christensen *et al* (1991), que sugerem como meta a instigação do educando a deflagrar uma curiosidade crescente na busca do conhecimento. Assim, eles afirmam que ensinar é desencadear um processo de pesquisa crítica, estimulando a capacidade criativa do aluno.

Nesse contexto é fundamental o papel do tutor que, segundo Sarmet e Abrahão (2007), necessita conhecer habilidades de gestão de equipes e de processo de aprendizagem, além dos conhecimentos do conteúdo da disciplina e de operação do software que é utilizado na instituição para a EaD. Ele deve ainda ter presteza no feedback para não desestimular o educando, e sensibilidade para não influenciar no desenvolvimento do pensamento independente do aluno.

A educação centrada no aluno

Freire (2009) ressalta a importância da educação centrada no aluno ao citar sua compreensão do material:

> Meu papel principal, ao falar com clareza sobre o objeto, é iniciar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, por mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno, se estabeleça. [...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém [...] Ensinar e aprender tem a ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente do aluno de ir entrando como sujeito na aprendizagem [...] (Freire, 2009, p. 74)

Dessa forma, um dos objetivos cruciais do processo ensino-aprenizagem é desenvolver nos alunos um pensamento independente, que será possível somente se houver uma mudança de foco do professor para o aluno, de forma a estimular a participação e a discussão.

Christensen *et al* (1991) abordam essa temática, quando apresentam o professor como líder de discussão e os alunos como partícipes diretos desse processo. Os autores consideram fundamental romper com a natureza passiva dos estudantes, muito influenciados com o turbilhão de informações que advém dos diversos meios de comunicação, mas que não são capazes de analisá-las, a fim de encontrar o seu posicionamento próprio e o que está por detrás do que é divulgado. O pensamento independente proporciona uma maior objetividade do aluno, que passa rejeitar a ambiguidade e a irresolução tornando-se pró-ativo.

Ghedine *et al* (2006) corroboram esse pensamento de que o aprendiz deve ser um agente ativo no seu progresso intelectual, possuindo autonomia para desenvolver as ferramentas e habilidades necessárias. Essa autonomia estimula o aprender a aprender, que é mais instrutivo do que assimilar os conteúdos formais do ensino tradicional, pois frutifica o conhecimento de forma ilimitada.

Permeado nesse contexto, Moraes (2010) afirma que a EaD se estrutura, entre outras, na teoria do estudo independente e da autonomia. Segundo ao autor, o ensino a distância oferece um maior leque de escolhas ao estudante quanto à natureza e aos conteúdos dos cursos, mas também aos formatos e às metodologias. Segundo o autor,

uma das principais características do ensino a distância seria o passo individualizado do aprendizado. Neste cenário, fica latente a maior responsabilidade do aluno na aprendizagem, impulsionando-o a tomada de decisão acerca dos horários de estudo e da profundidade a seguir na exploração dos conteúdos.

Sintetizando esse raciocínio Arieira *et al.* (2009, p. 322) colocam que:

> [...] o papel da EaD é tornar mais fácil o acesso do aluno à informação, tornando-o mais pró-ativo na busca de seus caminhos. Essa pró-atividade é uma marca da educação contemporânea, na qual o aluno repositório de informações e conteúdos não tem mais seu lugar na sociedade. Cada aluno é um agente de sua própria formação e deve criar, dentro de certos limites, seu próprio perfil de aprendizado.

A EaD na CEDERJ

De acordo com o site oficial do CEDERJ, o corpo docente dos cursos de graduação é composto por profissionais que exercem diferentes papéis. Os professores conteudistas são aqueles pertencentes aos Quadros das Universidades consorciadas e são indicados por elas para elaborarem o material didático, sendo que, em muitas das vezes, são também coordenadores de disciplinas. Já os professores coordenadores de disciplina tem a função de dar vitalidade e dinamismo ao material didático, atualizando-o ao longo do tempo e incluindo tarefas como as avaliações a distância.

Nota-se que esta configuração corrobora Guimarães (2009), que afirma ser o coordenador responsável em orientar o estudo do aluno, no que concerne a indicar o que será estudado do material didático na semana, as tarefas a serem executadas entre outras atividades, além de supervisionar os tutores, que intermediam o contato entre o aluno e o material didático.

No que tange à tutoria, o site oficial da Universidade Aberta do Brasil prevê que, "independentemente das regras internas a cada instituição de ensino, todo curso de educação a distância realiza atividades em duas modalidades obrigatórias: não presencial e presencial". Dentro dessa concepção, o CEDERJ não contraria essa determinação, pois seu sistema de tutoria é oferecido em duas modalidades: pelo atendimento à distância e pela atuação presencial.

O atendimento a distância ocorre através de ligação telefônica gratuita (0800), bem como através da internet, sendo que o aluno necessita acessar a plataforma da Instituição, utilizando, para isto, senha e login previamente cadastrados. Nesta modalidade, o Tutor possui carga horária de seis horas semanas, para atendimento a ligações telefônicas, e outras quatro horas para auxiliar os alunos através da plataforma on-line. Além disso, os tutores a distância organizam fóruns, coordenam grupos de discussão e participam da correção das avaliações (GUIMARÃES, 2009).

No que tange à tutoria presencial, o Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino da Universidade Federal Fluminense (LANTE - UFF) prevê que o seu objetivo é ajudar o estudante oriundo da educação presencial em que os alunos, a princípio, possuem um comportamento passivo em relação à aprendizagem, a se adaptar à educação à distância, onde se requer sua participação ativa no processo de aprendizagem, buscando autonomia de aprendizagem.

No Cederj a tutoria presencial é oferecida em todas as disciplinas obrigatórias e até ao quarto período. A partir do quinto período o aluno passa a contar somente com a tutoria à distância.

Guimarães (2009) relata que o tutor presencial é responsável por algumas importantes funções, como inserir a presença humana na metodologia, o que torna a aprendizagem menos solitária e mais colaborativa, aumentando, assim, a adesão do aluno ao sistema. A autora afirma ainda que o tutor presencial ajuda os estudantes a criarem novos hábitos e comportamentos de estudo, mais adequados à EaD, bem como apoia os estudantes, de forma direta, na apreensão do conteúdo, tirando dúvidas e recomendando leituras, pesquisas ou atividades.

A freqüência dos alunos às tutorias presenciais não é obrigatória, conforme sugere o LANTE /UFF, exceto quanto às disciplinas práticas laboratoriais, em que todas as aulas são acompanhadas por tutores.

Silva (2010) realizou uma pesquisa que ressaltou a importância da tutoria, haja vista que demonstrou que o desempenho de alunos que frequentam tutoria costumam ser melhor do que aqueles que não possuem esse hábito. De acordo com o autor, dos vinte professores pesquisados, 65% indicaram que o aluno que comparece a tutoria tem desempenho melhor.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Perfil dos discentes

O quadro 1 evidencia as características etárias da amostra selecionada dos alunos do Polo Paracambi do CEDERJ.

Quadro 1 – Dados referente a idades

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desvio padrão
Idade	41	19,00	54,00	30,7561	9,27303
Valid N (listwise)	41				

Fonte: elaboração própria

Calculando o erro aleatório da amostra, para um nível de confiança de 95% (Z=1,96), foi encontrado o valor de 2,8 anos. Com isso, o intervalo de confiança, é definido pelos valores-limites de 27,9 até 33,5 anos.

Em relação ao cenário laboral dos estudantes da amostra, foi constatado que apenas 9 (22%) estudantes não trabalham, enquanto 32 (78%) trabalham além de estudar.

O intervalo de confiança para a proporção de alunos que não trabalham no Pólo Paracambi do CEDERJ, para um nível de confiança de 95%, está entre 9,4% e 34,6%.

Verificou-se na amostra que 10 alunos (24,4%) já possuíam alguma graduação concluída antes da matrícula e que 31 (75,6%) não possuem nenhuma graduação concluída. Calculando o intervalo de confiança para a proporção de alunos que estão

realizando a primeira graduação (com um nível de confiança de 95%), define-se o intervalo entre 62,5% e 88,7%.

A crítica de Moraes (2010) para a "noção de faixa etária adequada" (comumente demarcada entre 18 e 24 anos) se mostra pertinente ao se observar o intervalo de confiança da média de idade dos alunos (27,9 a 33,5 anos) do Pólo de Paracambi do CEDERJ matriculados na modalidade de ensino a distância.

Outro ponto que caracteriza bem esses alunos é o fato de dividirem seu tempo entre os estudos e o trabalho. Como evidenciado acima, estima-se que cerca de 9,4% a 34,6% dos alunos não trabalham, ou seja, no mínimo, cerca de dois terços dos alunos trabalham e estudam. Tal fato explicita a importância do planejamento desses alunos na condução do seu aprendizado, o que é sobremaneira facilitado pela flexibilidade proporcionada pelo ensino a distância. Além disso, esse quadro pode vir a explicar porque esses estudantes não foram incorporados no "momento adequado" conforme a crítica de Moraes (2010) ao conceito de "faixa etária adequada", dada a necessidade, por ocasião da conclusão do ensino médio, de se estabelecer no mercado de trabalho de forma a prover seu sustento, para, a partir de então prosseguir nos estudos. Tal hipótese deveria ser confirmada ou descartada por outra pesquisa.

Outro aspecto a ser destacado seria o fato de que a maioria dos alunos (62,5% e 88,7%) está realizando a graduação pela primeira vez. Esta constatação corrobora a ideia de que os alunos do Pólo Paracambi do CEDERJ ingressam no ensino superior com uma idade maior em relação à "faixa etária adequada".

Visão dos docentes sobre a aprendizagem dos alunos

Foram realizadas sete perguntas de resposta livre a vinte docentes/tutores do Pólos de Paracambi, Volta Redonda, Três Rios, Nova Iguaçu, Campo Grande, Itaocara, Magé, Bom Jesus de Itabapoana e Belford Roxo, do CEDERJ de forma a verificar a percepção dos mesmos em relação à autonomia dos alunos na sua aprendizagem, abordando questões acerca dos interesses em debates, postura dos alunos e a dialogicidade entre os atores por ocasião das tutorias.

Em relação ao interesse dos alunos pelos debates, constatou-se que na visão dos tutores, a tutoria é capaz de promover o debate e a discussão em sala de aula. Como todos os alunos efetuam suas leituras prévias do material, é comum que se encontrem em momentos diferentes de estudo, e que a dúvida de um determinado aluno acabe por chamar a atenção de outros. Da mesma forma, um outro fator importante é a interpretação individual decorrente da leitura do material. Como seria fácil de se imaginar, nem todos os alunos possuem a mesma interpretação do material, o que, naturalmente, proporciona um ambiente propício ao debate. Tal situação é facilitada pela leitura prévia dos materiais, a qual o aluno na modalidade de ensino a distância é levado a fazer. Dessa discussão dialógica, bidirecional e aberta, surgem novas ideias, trocas de experiências, simulação de situações, e como os grupos são pequenos, a troca de informações e a colaboração é facilitada.

Sob o ponto de vista dos tutores, a postura dos alunos acerca do material é bastante diversificada, tendo em vista que o perfil dos mesmos é bastante variado: alguns alunos comparecem na tutoria interessados em retirar dúvidas pré-selecionadas (originadas por ocasião da leitura do material), outros buscam uma aula de revisão completa do assunto da semana, porém todos apresentam, de alguma forma, interesse em materiais complementares sobre o tema, o que demonstra a curiosidade dos alunos.

Apesar dessa heterogeneidade, é possível visualizar com mais frequência nos alunos dos primeiros períodos o interesse em retirar dúvidas pontuais pré-selecionadas (pois ainda estariam em adaptação com o método), todavia, também é comum trazerem para a discussão notícias (políticas, economia, mercado, etc..). Já os alunos dos períodos avançados apresentam uma postura ainda mais diversificada. Nesses aspectos, fica explícita a responsabilidade do aluno no seu aprendizado, no que tange a tomada de decisão acerca dos horários de estudo e da profundidade a seguir na exploração dos conteúdos.

Os tutores acreditam que seus conhecimentos sobre os assuntos são beneficiados pelo contato com os alunos. A troca de experiências fomentada nos debates gera um aprendizado conjunto que agrega conhecimento para todos os presentes, pois os alunos trazem novas visões da realidade, outras formas de interpretação do conteúdo, além da curiosidade e novidades que são compartilhadas nas tutorias. Nessas condições, pode-se dizer o que o conhecimento é construído, e não transmitido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode constatar ao longo do presente trabalho, o ensino a distância é uma modalidade de ensino que não inibe a utilização da abordagem progressista, centrada no aluno e nas discussões. Os resultados demonstram que a percepção dos tutores sobre a autonomia dos discentes é visível. Os encontros presenciais, embora não obrigatórios, não representam apenas uma oportunidade de retirada de dúvidas pontuais pré-selecionadas por cada aluno, e sim a possibilidade de debates e discussões. Como os tutores percebem-se beneficiados pelos encontros com os alunos em função desses debates, nota-se que o conhecimento não é simplesmente transferido, e sim construído, da forma defendida por Paulo Freire.

Como muitos desses discentes trabalham, a flexibilidade proporcionada pelo ensino a distância é uma ferramenta importante para que o aluno exerça sua autonomia, tornando latente sua própria responsabilidade no seu aprendizado, cabendo a ele a tomada de decisão no conhecimento do conteúdo, de acordo com suas possibilidades.

O exercício dessa autonomia provoca diferenças na interpretação dos materiais, o que vai acarretar um ambiente propício para debates e discussões entre os atores presentes. Tais discussões são construídas não apenas pelas divergências das interpretações, como também pelas experiências de cada aluno. Nesse aspecto, é inegável o reconhecimento de que o perfil dos alunos em questão (que em sua maioria trabalham e que se encontram em uma faixa etária mais elevada em relação ao senso comum) é um fator que beneficia a discussão em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: Abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003

BEHAR, P. A.; PASSERINO, L.; BERNARDI, M. Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. In: **Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias na Educação**, 9, 2007, Porto Alegre. Anais eletrônicos... Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/ 4bPatricia.pdf>. Acesso em 30 jun. 2011.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008> Acesso em 29 jun. 2011.

CEDERJ. Disponível em: <http://www.cederj.edu.br/fundacao/>. Acesso em: 15 de julho de 2011.

CHRISTENSEN C. R.; GARVIN, D. A.; SWEET, A. **Education for Judgment: the artistry of discussion leadership**. Massachusetts: Harvard Business School, 1991.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GHEDINE, T.; TESTA M. G.; FREITAS, H. M. R. Compreendendo as iniciativas de educação a distância via internet: estudo de caso em duas grandes empresas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010

GUIMARÃES, T. C. **Busca de Informações na Internet por Alunos de Graduação a Distância**: Um olhar discursivo e pedagógico. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UFRJ, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.lingnet.pro.br/media/dissertacoes/cristina/GUIMARAES.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2011.

LANTE – Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino. Disponível em <http://www.lante.uff.br/> Acesso em: 15 jul. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Sobre a UAB: apresentação. 2008. Disponível em: www.uab.capes.gov.br. Acesso em: 15julho 2011.

MORAES, R. C. **Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B.; MARTONE, R. C. Sistema Personalizado de Ensino, Educação a Distância e Aprendizagem Centrada no Aluno. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, Jul-Set 2009, v. 25, n. 3, pp. 289-296.

SARMET, M. M,; ABRAHÃO, J. I. O tutor em Educação a Distância: análise ergonômica das interfaces mediadoras. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. n. 46. p. 109-141. Dez. 2007.

SILVA, A. F. **Estudo comparativo entre a metodologia do ensino a distância no âmbito do Consórcio Cederj e a presencial com enfoque nas disciplinas de contabilidade dos cursos de Administração da UFRRJ**. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis), UERJ, Rio de janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.sergiomariz.com/mcc.uerj/index.php ?option=com_content&task=view&id=47&Itemid=53> Acesso em: 04 jul. 2011.

SOBRAL, M. N. Práticas pedagógicas de matemática em ambiente virtual de aprendizagem. **Revista Edapeci.** São Cristóvão, ano 2, n. 4, abr. 2010. Disponível em : <www.edapeci-ufs.net/revista/ojs-2.2.3/index.php/edapeci/article/.../55> Acesso em: 02 jul. 2011