

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
LETRAS ESPANHOL E LITERATURA HISPÂNICA NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA**

TANIA MARIA CLÁUDIO

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
LETRAS ESPANHOL E LITERATURA HISPÂNICA NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA**

TANIA MARIA CLAUDIO
Sob a Orientação da professora
Dra. Suemy Yukizaki

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Dezembro de 2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C615d CLÁUDIO, TANIA MARIA, 1966-
AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
LETRAS ESPANHOL E LITERATURA HISPÂNICA NA MODALIDADE
A DISTÂNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE RORAIMA / TANIA MARIA CLÁUDIO. -
2018.
63 f. : il.

Orientadora: Suemy Yukizaki.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Processo de ensino-aprendizagem. 2. Educação a
Distância. 3. dificuldades dos alunos. I. Yukizaki,
Suemy, 1955-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

TANIA MARIA CLAUDIO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 03/12/2018

Suemy Yukizaki, Dra. UFRRJ

Adriana Carvalho Silva, Dra. UFRRJ

Carmen Irene Correia de Oliveira, Dra. UNIRIO

DEDICATÓRIA

A Deus pela força e coragem durante toda essa longa caminhada e ao meu filho amado, Lucas Cláudio Cantanhede, que me mantém viva e que me faz querer ser melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

A professora Suemy Yukizaki por todo o tempo, solidariedade, apoio, amizade, disponibilidade e sábia paciência na construção dessa trajetória;

Aos alunos do Curso Letras Espanhol e Literatura Hispânica, sujeitos da pesquisa, pela atenção e generosidade nas informações;

Aos amigos de perto e de longe, que me incentivaram a persistir nesta longa e difícil jornada;

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA/ UFRRJ;

As colegas de curso, que mesmo diante das diferenças e adversidades, souberam ser companheiros;

Aos gestores, professores e servidores do IFRR que contribuíram para a realização do Curso de Mestrado em parceria com a UFRRJ;

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, fizeram-se presentes apostando e incentivando essa trajetória.

RESUMO

CLÁUDIO, Tânia Maria. **As dificuldades no processo de ensino-aprendizagem na percepção dos alunos do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica na modalidade a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima**. 2018. 63f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

O estudo trata das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da modalidade de Educação a Distância (EaD) do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), a partir do ponto de vista dos próprios alunos. Este curso é o único curso superior executado pelo *Campus* de Boa Vista Centro, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tem por objetivo formar professores para a Educação Básica.

Tendo em vista a necessidade, em todo interior do Estado, de profissional professor de Letras-Espanhol, inicialmente o curso é ofertado em dois polos de atendimento presencial, sob a supervisão do Departamento de Educação a Distância (DEAD), responsável também por elaborar, executar e avaliar projetos pedagógicos relacionados com a oferta de ensino na modalidade a distância.

Os resultados foram comparados como os da pesquisa em âmbito nacional realizada, no ano passado, pela Diretoria de Educação a Distância da CAPES para obter mais informações do Sistema UAB. Foram também contextualizados com os dados obtidos pelo Censo de 2016 realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância/ABED.

Esperamos, com este estudo, trazer uma compreensão mais aprofundadas das dificuldades dos estudantes.

Palavras-chave: Processo de ensino-aprendizagem; Educação a Distância; dificuldades dos alunos.

ABSTRACT

CLÁUDIO, Tânia Maria. The difficulties in the teaching-learning process in the perception of students of the Licenciature course of Spanish Literature and Literature Hispânica in the distance modality of the Federal Institute of Education, Sciences and Technology of Roraima. 2018. 63p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

The study deals with the difficulties in the teaching-learning process of the students of the Distance Education modality (EaD) of the Licenciature course in Spanish-Spanish Literature and offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima (IFRR), from the point of view of the students themselves. This course is the only upper course run by the Campus of Boa Vista Center, through the Open University of Brazil (UAB), which aims to train teachers for Basic Education.

Taking into consideration, throughout the interior of the State, for professional teacher of Spanish Letters, initially the course is offered in two poles of attendance, under the supervision of the Department of Distance Education (DEAD), also responsible for elaborating, executing and evaluating pedagogical projects related to the provision of distance education.

The results were compared like those of the national survey carried out last year by the CAPES Distance Learning Board to obtain more information from the UAB System. They were also included with the data obtained by the 2016 Census conducted by the Brazilian Association of Distance Education / ABED.

We hope, with this study, to bring a deeper understanding of the difficulties of the students.

Key-words: Teaching-learning process; distance learning; difficulties of the students.

LISTA DE ABREVIACOES E SMBOLOS

ABED	Associao Brasileira de Educao a Distncia
CEFET	Centro Federal de Educao Cincia e Tecnologia
DEAD	Departamento de Educao a Distncia
DERA	Departamento de Registros Acadmicos
DIPEAD	Diretoria Educao a Distncia
EJA	Educao de Jovens e adultos
EAD	Educao a Distncia
EPT	Educao profissional e Tecnolgica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatstica
IF	Instituio Federal
IFRR	Instituto Federal de Educao, Cincia e Tecnologia de Roraima
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional
MEC	Ministrio de Educao e Cultura
NTIC	Novas Tecnologias da Informao e Comunicao
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PARFOR	Plano Nacional de Formao de Professores da Educao Bsica
PNE	Plano Nacional de Ensino
PIB	Produto Interno Bruto
PPCLE	Projeto Pedaggico do Curso Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispanica
RFEPT	Rede Federal de Educao Profissional e Tecnolgica
SEPLAN	Secretaria do Estado de Planejamento e Desenvolvimento
TDIC	Tecnologias Digitais da Informao e Comunicao
TIC	Tecnologia da Informao e Comunicao
UAB	Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de homens e de mulheres da turma do primeiro semestre de 2017 do curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica.	27
Gráfico 2 - Faixa etária dos cursistas.....	28
Gráfico 3 - Estudo e/ou trabalho dos cursistas.	28
Gráfico 4 - Polos onde o curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica foi oferecido em 2017.	29
Gráfico 5 - Motivo da escolha do Curso.....	30
Gráfico 6 - Percepção da qualidade da Internet por sua velocidade.....	32
Gráfico 7 - Nível de habilidade dos cursistas para utilização do AVA.....	33
Gráfico 8 - Dificuldades com o AVA no início do curso.....	33
Gráfico 9 – Tipos de dificuldades no início do curso.....	34
Gráfico 10 - Estrutura do polo das atividades presenciais.....	35
Gráfico 11 - Estrutura da sala de informática.....	35
Gráfico 12 - Avaliação da Coordenação do curso.....	36
Gráfico 13 - Avaliação da Coordenação do polo.....	37
Gráfico 14 - Qualidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).....	38
Gráfico 15 - Forma de comunicação com os tutores.....	38
Gráfico 16 - Viabilidade de “baixar” o material didático do AVA.....	40
Gráfico 17 - Qualidade do material didático.....	40
Gráfico 18 - Interação entre professor e aluno.....	42
Gráfico 19 - Interação com os Tutores via AVA.....	42
Gráfico 20 - Domínio do conteúdo pelo tutor a distância.....	43
Gráfico 21 – Domínio do conteúdo pelo tutor presencial.....	44
Fonte: Da autora, 2018.	44
Gráfico 22 – Tempo médio que o tutor leva para concluir e postar as respostas das atividades.....	44
Gráfico 23 – O processo de correção das atividades pelo tutor.....	45
Gráfico 24 – Tempo médio que o aluno leva para concluir e postar as respostas das atividades.....	46
Gráfico 25 - Quem o aluno procura nas dificuldades dos conteúdos.....	47
Gráfico 26 – Autonomia dos alunos da EaD em relação aos estudos.....	47
Gráfico 27 - O que precisa melhorar no curso.....	48
Gráfico 28 - Avaliação do nível de exigência do curso.....	50
Gráfico 29 – Avaliação do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a distância.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dados Econômicos e Sociais de Roraima e do Brasil	19
Quadro 2 - Quantitativo de alunos matriculados por polos.....	25
Quadro 3 - Local em que costuma acessar a internet para realizar as atividades do Curso....	31
Quadro 4 - Configuração do material didático.....	39
Quadro 5 - Recursos didáticos ofertados pela Instituição.....	41
Quadro 6 - O que pode contribuir para a desistência do curso.	49

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Faixas etárias dos cursos presenciais e a distância (%)	9
Figura 2 - Localização e áreas fronteiriças do Estado de Roraima	18
Figura 3 - Unidades do IFRR no Estado de Roraima.....	22
Figura 4 - Polos de Atendimento da EaD do IFRR no estado de Roraima.	24

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM NOVO PARADIGMA EM EDUCAÇÃO	3
1.1 Aspectos relacionados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como Ferramenta Pedagógica na EaD.....	6
1.2 Perfil do Aluno da Educação a Distância	9
1.3 Caracterização e Exigências do Docente e da Equipe Docente na EaD.....	12
2 CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL	17
2.1 Caracterização Geopolítica e Socioeconômica do Estado de Roraima	17
2.2 A Educação Profissional e os Institutos Federais	20
2.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).....	21
2.4 O Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a Distância ..	25
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	27
3.1 Perfil dos Alunos	27
3.1.1 Gênero	27
3.1.2 Idade	28
3.1.3 Ocupação	28
3.2 Caracterização dos Alunos em Relação ao Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a Distância.....	29
3.2.1 Polo de Atendimento	29
3.2.2 Motivo da escolha do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol a Distância .	30
3.2.3 Local em que costuma acessar a internet para realizar as atividades do Curso	31
3.2.4 Velocidade de acesso à internet mais utilizada	32
3.2.5 Nível de habilidade com a informática para utilização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVA):.....	33
3.2.6 Dificuldades na utilização do AVA no início do curso	33
3.2.7 Dificuldades no tempo para a realização das atividades do curso no AVA .	34
3.3 Estrutura do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a distância.....	35
3.3.1 Estrutura do polo	35
3.3.2 Estrutura da sala de informática	35
3.3.3 Coordenação do Curso	36
3.3.4 Coordenação do Polo.....	37
3.3.5 O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).....	38
3.3.6 Forma de comunicação com os tutores.....	38
3.4 Aspectos didático-pedagógicos do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a distância	39
3.4.1 Configuração do material didático	39
3.4.2 Viabilidade de download do material didático disponível no AVA.....	40
3.4.3 Qualidade do material didático (conteúdos) disponibilizado pela Instituição..	40

3.4.4	Recursos Didáticos oferecidos pela Instituição	41
3.4.5	Interação entre professor e aluno	42
3.4.6	Interação com os tutores via Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	42
3.4.7	Domínio do conteúdo pelo tutor a distância.....	43
3.4.8	Domínio do conteúdo pelo tutor presencial.....	44
3.4.9	Tempo médio de postagem das respostas pelo tutor	44
3.4.10	O processo de correção das atividades pelo tutor.....	45
3.4.11	Tempo médio de postagem das respostas pelo aluno	46
3.4.12	Quem o aluno procura quando tem dificuldades nos conteúdos	47
3.4.13	3.4.13 Sobre a autonomia dos estudantes da educação a distância em relação aos estudos.....	47
3.4.14	3.4.14 Fatores que precisam ser melhorados no curso	48
3.4.15	Fatores que podem contribuir para a desistência do curso	49
3.4.16	Avaliação do nível de exigência do curso	50
3.4.17	Avaliação do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a distância	51
4	CONCLUSÕES.....	52
5	REFERÊNCIAS	53
6	APÊNDICES	59
	Apêndice A - Questionário	60

INTRODUÇÃO

O estudo versa sobre as dificuldades no processo ensino aprendizagem do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, na modalidade de Educação a Distância (EaD), ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), sob o ponto de vista dos alunos. Este é o único curso superior executado pelo Campus de Boa Vista, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tem por objetivo formar professores para a Educação Básica.

A educação a distância é uma modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) que, no seu artigo 80, diz que “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”.

Neste sentido, este curso encontra-se no contexto das oportunidades educacionais que o IFRR pode oferecer, por meio da EaD, em suas unidades de ensino no Estado de Roraima, tanto da capital quanto da zona rural, para aqueles que têm interesse em dar continuidade à sua formação inicial ou para aqueles que buscam uma primeira profissão.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica (PPCLE/2010) descreve o perfil esperado do egresso como o de um profissional habilitado a atuar como professor, pesquisador e consultor da educação básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Uma meta esperada pelo PPCLE é a articulação entre a formação inicial e a pós-graduação, com a implementação de programas de especialização, mestrado e doutorado.

Meu interesse por este estudo surgiu a partir das inquietações que experimentei como coordenadora de um curso de pós-graduação na modalidade EaD. Na ocasião, notei algumas dificuldades e problemas por parte dos alunos em responder as atividades desenvolvidas no curso, assim como me percebi insatisfeita em relação aos recursos tecnológicos, e também ao índice de evasão dos alunos da EaD.

Embora meu cargo na instituição seja de assistente em administração, o IFRR tem sempre me oportunizado estar à frente de cargos de gestão. Assim, ao longo dos anos pude desenvolver diversos trabalhos técnicos ligados diretamente à Educação, inclusive ministrar aulas em alguns componentes curriculares dos Cursos do IFRR como professora voluntária. Esses trabalhos foram de grande valia para o meu crescimento profissional e também pessoal.

O estudo foi realizado em apenas 02 (dois) polos (Boa Vista e Rorainópolis) onde o curso foi oferecido a partir do primeiro semestre de 2017, cujas turmas tiveram, no início, 105 alunos matriculados, mas hoje frequentam 82 alunos.

Trata-se de um estudo de caso, onde foram aplicados questionários com perguntas fechadas para uma amostra de 25% dos 82 alunos do curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica.

O estudo está dividido em 03 (três) capítulos. No primeiro foi feita uma revisão da literatura sobre a Educação a Distância para fundamentar as diferentes dimensões de nosso objeto de estudo. No segundo capítulo foi feita uma breve caracterização institucional do IFRR, desde o Estado de Roraima até o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, na modalidade de Educação a Distância. No terceiro capítulo foi feita a análise e interpretação dos resultados a partir das respostas dadas pelos alunos no questionário.

Finalizando o estudo, foram tecidas as considerações finais, com o intuito de proporcionar uma oportunidade para o redirecionamento das práticas do curso em questão, a partir de sua perspectiva pelos alunos.

Considera-se que a relevância social deste estudo está pautada em um diagnóstico das

dificuldades no processo de ensino aprendizagem na percepção dos alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, na modalidade de Educação a Distância. Este diagnóstico pode ser comparado com pesquisas semelhantes realizadas em outras instituições de ensino, ampliando o conhecimento sobre a Educação a Distância.

1 ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM NOVO PARADIGMA EM EDUCAÇÃO

Embora a Educação a Distância não seja consenso no campo da Educação como uma nova modalidade de ensino, ela vem contribuir para “garantir o direito à Educação e à aprendizagem ao longo da vida” (inciso XIII do artigo 3º da LDB, Lei nº 9394 de 20/12/96).

Nosso primeiro Plano Nacional de Educação, PNE I (2001-2010), sancionado pela Lei nº 10.172 de 10/01/2001, em seu capítulo 6, considerou a educação a distância “um meio auxiliar de indiscutível eficácia” para o desafio de sanar os elevados “déficits educativos e as desigualdades regionais”. Neste sentido, o PNE 2001-2010 acreditou ser a educação a distância uma estratégia importante para a democratização da educação em nosso país.

Reforçando a perspectiva de contribuição para a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério que a educação a distância pode proporcionar, anteriormente estabelecida pela LDB (§ 2º do artigo 62), o PNE 2001-2010 delineou uma universidade aberta, aproveitando a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação a distância.

No que se refere aos objetivos e metas que deveriam contar necessariamente com a contribuição da União, o PNE 2001-2010 relacionou, entre outros, os seguintes: a) iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica; b) ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas; c) incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância; d) Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância.

O nosso segundo Plano Nacional de Educação, PNE II (2014-2024) não dedica um capítulo exclusivo à educação a distância. A menção à educação a distância é feita ao longo das metas e estratégias estabelecidas no Plano.

Assim, uma das estratégias para cumprir a meta 7 (fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb), é incentivar o desenvolvimento de tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, dando preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos (estratégia 7.12). Uma segunda estratégia para alcançar a mesma meta é “universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação” (estratégia 7.15). Uma terceira estratégia para alcançar a mesma meta é “prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet” (estratégia 7.20).

Do mesmo modo, uma das estratégias estabelecidas para cumprir a meta 10 (oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional) é incentivar a integração “em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância” (estratégia 10.3).

Para cumprir a meta 11 do Plano (triplicar as matrículas da educação profissional

técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público), uma das estratégias estabelecidas é incentivar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância (estratégia 11.3).

Para alcançar a meta 12 do Plano (elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, assegurada a qualidade da oferta) uma das estratégias definidas é “ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil” (estratégia 12.2).

É esta meta do II PNE que o curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica, na modalidade de Educação a Distância (EaD), ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) atende.

Como vemos, a educação a distância é considerada pelo nosso segundo PNE (2014-2024) como uma valiosa estratégia para: aumentar a qualidade da educação básica; integrar a educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, à educação profissional; incrementar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio; e expandir a matrícula na educação superior.

Neste contexto, esperamos demonstrar que a EaD tem superado o estigma de ensino de qualidade inferior, conquistado legitimidade como alternativa de autodesenvolvimento e estimulado o surgimento de políticas educacionais que a reconhecem como promotora de inclusão social.

Essa ideia ampara-se no fato de que as pessoas que se encontram à margem do processo tradicional de Educação, devido a questões de ordem social, econômica ou geográfica, passam a ter no ensino superior, a garantia de acesso ao conhecimento científico. De acordo com Mill (2012, p. 21), a

EaD é considerada uma forma alternativa e complementar para a formação do cidadão (brasileiro e do mundo) e tem se mostrado bastante rica em potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento. Hoje, de forma geral, a EaD caracteriza-se fundamentalmente pela separação física (espaço-temporal) entre aluno e professor, bem como pela intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como mediadoras da relação ensino-aprendizagem. Trata-se de uma modalidade que apresenta como característica essencial a proposta de ensinar e aprender sem que professores e alunos precisem estar no mesmo local ao mesmo tempo.

A pertinência da EaD respalda-se na dinâmica social da atualidade. De acordo com Almeida (2010) vive-se um período de transição, caracterizado pela mudança do sentido espaço-tempo, pela globalização econômica, pelo impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em todos os ramos da atividade humana. Embora não se deseje associar a finalidade da educação estritamente ao trabalho, estas transformações mostram, de um lado, que a formação inicial já não é garantia do emprego e, de outro, que se torna necessário atualizar-se permanentemente ao longo da vida para integrar-se de forma ativa na sociedade. Destaca Almeida (2010, p. 68)

Todas essas características apontam novas necessidades centradas em uma formação que se desenvolve em um *continuum* entre a formação inicial e a continuada, que ocorre em diferentes espaços, tempos e situações, exigindo uma revisão dos contextos educativos formais e a integração das TDIC ao currículo. Abre-se assim um novo cenário de trabalho docente, que coloca em xeque a efetividade da formação convencional de professores, seu currículo, objetivos e metodologia.

Ao focar sua atenção na integração das mídias¹, Almeida e Prado (2006, p. 51) consideram que a disponibilidade das diferentes mídias coloca, para o professor, o desafio de reconstruir sua própria prática pedagógica:

Nesse sentido, envolve repensar a concepção de aprendizagem, a sua coerência em termos de ensino e abordagem pedagógica e o conhecimento curricular sendo trabalhado de forma articulada com os recursos das mídias e tecnologias, o que indica tanto a necessidade de dominar as operações e funcionalidades básicas das tecnologias, como a necessidade de entender a linguagem das mídias.

Por essa perspectiva, no campo da Educação, a tecnologia tem que ser compreendida como um instrumento orientado por uma intencionalidade, ou seja, “corretamente integrada na concepção e desenvolvimento de todo um projeto curricular” (COUTINHO, 2007, p.1). De acordo com a autora, a tecnologia permite uma expansão do currículo devido à possibilidade da integração das mídias, adquirindo “um caráter interdisciplinar conducente à remoção das barreiras entre as disciplinas através da instauração de múltiplas conexões curriculares” (COUTINHO, 2007, p.8).

Lévy (2011, p.12) chama a atenção para “o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural”. Para ele, o ambiente que daí decorre se expressa na cibercultura, a cultura do futuro, cuja chave “é o conceito de universal sem totalidade” (LÉVY, 2011, p. 257).

Nessa proposição, acrescenta o autor: “o universal” significa a presença virtual da humanidade para si mesma. O universal abriga o aqui e o agora da espécie, seu ponto de encontro, um aqui e agora paradoxal, sem lugar nem tempo claramente definíveis (LEVY, 2011, p. 257). Uma vez que as novas redes de comunicação interconectam pessoas, comprometendo-as com a inteligência coletiva, elas se inserem no que Lévy denominou como ciberespaço².

A partir dessa perspectiva a sociedade passa a viver imersa em um mundo de conhecimentos trazidos pelas novas redes de comunicação, cuja interconexão sustenta as comunidades virtuais, “construídas sobre afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos, em um processo mútuo de cooperação e troca” (LÉVY, 2011, p.130).

No que se refere à Educação a Distância, é importante compreender as características do ensino virtual e as potencialidades e limitações desta modalidade de ensino.

Conforme exposto acima, é inegável que as TDIC aplicadas na EaD podem colaborar para a superação das desigualdades educacionais ao favorecer o aumento da matrícula no ensino superior pela interiorização do acesso à Educação. Afinal, o Decreto nº 9057 de 25/05/2017 estabelece, no seu artigo 1º, que

considera-se Educação a Distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da

¹ Mídia consiste no **conjunto dos diversos meios de comunicação**, com a finalidade de transmitir informações e conteúdos variados. O universo midiático abrange uma série de diferentes plataformas que agem como meios para disseminar as informações, como os **jornais, revistas, a televisão, o rádio e a internet**, por exemplo. <https://www.significados.com.br/midia/> Acesso em 18/04/2018.

² O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 2011, p. 17). Neste sentido, cibercultura, segundo Levy (2011, p.17), “especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.”

Educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p.3).

No que se refere ao pessoal qualificado, às políticas de acesso, e ao acompanhamento e avaliações compatíveis, o Decreto nº 9057 de 25/05/2017 estabelece, no seu artigo 13º, que

os processos de credenciamento e credenciamento institucional, de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância serão submetidos à avaliação **in loco** na sede da instituição de ensino, com o objetivo de verificar a existência e a adequação de metodologia, de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso (BRASIL, 2017, p. 4).

O reconhecimento da conformidade da EaD com os dias de hoje ainda se expressa na Portaria 1134/2016/MEC que prevê a oferta de disciplinas nesta modalidade nos cursos presenciais desde que não ultrapasse 20% da carga horária total do curso.

Tais vantagens fizeram com que a EaD passasse a ser uma alternativa para alunos e para inúmeras instituições em vários segmentos de formação, desde a oferta de disciplinas isoladas, até programas completos de graduação e pós-graduação.

De acordo com Moore e Kearsley (2011), a EaD é uma modalidade de Educação em que os professores e alunos estão separados no espaço, sendo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo uso intenso das TDICs com interações em que, enquanto ensina, o professor aprende, enquanto aprende, o aluno ensina. É a partir dessas relações, da partilha de experiências, saberes e informações entre os sujeitos envolvidos que ocorre a construção do conhecimento.

Contudo, a efetividade desse processo em cursos de EaD dependerá do apoio dispensado ao estudante, devendo a instituição ofertante preocupar-se com as condições da estrutura física (instalações físicas, infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento adequados, laboratórios científicos, bibliotecas e polos³ de apoio presencial); com os serviços administrativos (corpo técnico e administrativo qualificado); com a dimensão pedagógica (corpo docente qualificado, metodologias diferenciadas), dentre outros fatores que impactam na qualidade do ensino e nas necessidades de aprendizagem do aluno (BRASIL, 2017).

1.1 Aspectos relacionados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como Ferramenta Pedagógica na EaD

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) existem há muito tempo e abrangem, por exemplo, a televisão, o rádio e o jornal. Com o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no século XX, conhecemos novas maneiras de armazenar e divulgar a informação, de que são exemplo os dispositivos eletrônicos móveis

³ O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. (artigo 5º do Decreto n. 9235 de 25/05/17) Polo de educação a distância, ou polo de apoio presencial, é o local devidamente credenciado pelo MEC, no país ou no exterior, próprio para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. É no polo que o estudante terá as atividades de tutoria presencial, biblioteca, laboratórios, teleaulas, avaliação (provas, exames, etc.) e poderá utilizar toda a infraestrutura tecnológica para contatos com a instituição ofertante e/ou participantes do respectivo processo de formação. <http://portal.mec.gov.br/pet/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12824-o-que-e-um-polo-de-educacao-a-distancia>. Acesso em 21/04/2018.

(*notebooks, tablets smartphones*), que permitem a navegação pela internet⁴ e o acesso ao ciberespaço.

De acordo com Kenski (2010), as novas tecnologias caracterizam-se “por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação” (KENSKI, 2010, p. 25).

Neste sentido, as chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação diferem-se das anteriores por terem “suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas” (KENSKI, 2010, p. 38).

De acordo com Sant'Ana *et al* (2016, p.31), que se fundamentaram em Vani Kenski, a autora

apresenta uma outra concepção em que o uso das tecnologias na educação vai além das formas comumente adotadas. A educação, insiste Kenski (2002), aproveita o potencial tecnológico quando desenvolve processos de interação e comunicação ao invés de apenas estender o processo mecânico tradicional a novas ferramentas.

Ao colocar em questão se as novas tecnologias produzem alguma mudança sobre a estruturação do ato de pensar, Litwin (2001) constata que as tecnologias são ferramentas mediadoras do conhecimento, e que, sendo assim: “Adaptar-se aos desenvolvimentos tecnológicos resulta na capacidade para identificar e pôr em prática novas atividades cognitivas, pois as novas tecnologias vão gerando permanentemente possibilidades diferentes” (LITWIN, 2001, p. 18).

Kenski (2003) afirma que as tecnologias digitais de comunicação e informação possibilitam modos diferenciados de aprender. Nesse sentido, ressalta uma diferença importante entre as aprendizagens no que ela chama de sociedade digital e as aprendizagens nas sociedades onde preponderam a transmissão oral e escrita:

Essas aprendizagens [na sociedade digital], no entanto, vão além das capacidades e habilidades adquiridas por meio de memorização e reprodução do que lhes é transmitido e ensinado, como era exigido nas sociedades predominantemente orais. Também vão além dos procedimentos de compreensão, aplicação e análise existentes nos processos de ensino das sociedades da escrita. Sem abandonar nenhum desses processos, o ensino mediado pelas NTICs [Novas Tecnologias de Informação e Comunicação] se caracteriza pelo envolvimento de todos esses procedimentos, em um processo de síntese e o surgimento de novos estilos de raciocínio - como a simulação e o compartilhamento de informações - além do estímulo ao uso de novas percepções e sensibilidades (KENSKI, 2003, p.7).

Kenski (2003) chama a atenção para as especificidades das tecnologias, afirmando que se deve aliar os objetivos de ensino aos suportes tecnológicos. Valente (2010) resume a

⁴ A Internet surgiu nos anos 60, na época da Guerra Fria, nos Estados Unidos. O Departamento de Defesa americano pretendia criar uma rede de comunicação de computadores em pontos estratégicos. A intenção era descentralizar informações valiosas de forma que não fossem destruídas por bombardeios se estivessem localizadas em um único servidor. Assim, a ARPA (Advanced Research Projects Agency), uma das subdivisões do Departamento, criou uma rede conhecida por ARPANET, ligada por um backbone (“espinha dorsal”, isto é, estruturas de rede capazes de manipular grandes volumes de informações) que passava por debaixo da terra, o que dificultava sua destruição. O acesso à ARPANET era restrito a militares e pesquisadores, demorou chegar ao público em geral, pois temiam o mau uso da tecnologia por civis e países não-aliados.

<https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/como-surgiu-a-internet.htm>. Acesso em 18/04/2018

Hoje a internet é o conjunto de redes de computadores que, espalhados por todas as regiões do planeta, conseguem **trocar dados e mensagens utilizando um protocolo comum**.

<https://www.significados.com.br/internet/> Acesso em 18/04/2018

questão: “O desafio da Educação de um modo geral, e em particular da EaD, está em criar condições para que, além da transmissão de informação, o processo de construção do conhecimento também ocorra” (VALENTE, 2010, p. 25). Por este motivo, destaca-se a relevância da utilização da tecnologia como mediação pedagógica.

No processo de planejamento utilizando as TDICs é importante adequar o trabalho docente ao uso da tecnologia como mediação pedagógica. Masetto (2010, p.144) entende mediação pedagógica como,

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte rolante, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Considerando que a EaD pressupõe a mediação entre professor e alunos por meio de recursos tecnológicos, é importante que o professor combine diferentes mídias para auxiliar os alunos a aprender, pois “quanto mais alternativas de mídia são oferecidas, mais eficaz o curso de Educação a Distância tem para uma faixa mais ampla de alunos” (MOORE e KEARSLEY, 2011, p. 101).

Para tanto, é vital que o professor, como mediador do processo de aprendizagem, auxiliado por diversas estratégias que utilizem as TDICs, possibilite ao aluno perceber que ele próprio é o autor de sua própria aprendizagem, encaminhando-o a atingir seus objetivos e a crescer e desenvolver-se (MASETTO, 2010).

Assim sendo, como resultante de uma mediação pedagógica bem-sucedida, torna-se possível, segundo Masetto (2010), que o aluno aprenda com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), troque experiências, e vivencie novas situações-problema que levem ao desenvolvimento de habilidades e competências, indispensáveis ao cidadão do século 21.

No que se refere ao papel da interação entre aluno e professor e entre os próprios alunos na Ead, Valente (2010) contrasta a abordagem *broadcast* com o *estar junto virtual*. Na primeira, em que não existe nenhuma interação, o que é importante é o material instrucional e os recursos de entrega dessa informação ao aluno. No *estar junto virtual*, o que é importante é a qualidade das interações entre alunos e professor e entre os próprios alunos.

Como exemplos da abordagem *broadcast* temos: material impresso, rádio, televisão ou recursos digitais como o CD-ROM. Pelo fato de não haver qualquer interação, “o aluno pode estar atribuindo significado e processando a informação, ou simplesmente memorizando-a” (VALENTE, 2010, p.30). Embora a abordagem *broadcast* não garanta que o aprendiz “construa conhecimento”, ela é bastante eficiente para a difusão da informação para muita gente.

Como exemplo do *estar junto virtual*, temos: o fórum de discussão⁵, o *chat*⁶, que utilizam a internet, favorecendo o processo de construção de conhecimento, uma vez que permite o acompanhamento e assessoramento constante do aluno pelo professor (VALENTE, 2010).

Como já foi dito anteriormente, as tecnologias têm características próprias, o que as torna específicas, podendo ser, cada uma delas, adequada e útil em certas circunstâncias de

⁵ Na internet página ou conjunto de páginas de debate onde são publicadas mensagens abordando uma determinada questão. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/forum#forum> de discussão. Acesso em 18/04/2018.

⁶ Ferramenta de comunicação que permite a troca, em tempo real, de mensagens escritas entre dois ou mais utilizadores de uma rede de computadores. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/chat>. Acesso em 18/04/2018.

ensino-aprendizagem, tendo em vista os objetivos pedagógicos que se quer atingir. Assim,

a interação com alunos [possibilitará] ao professor aprender como criar condições para promover a construção de conhecimento, bem como saber compatibilizar as necessidades e os interesses de seus alunos com os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir (PRADO e VALENTE, 2002, p. 29).

Em virtude das mudanças promovidas pelas tecnologias ao longo da história da humanidade, e especialmente dos impactos que o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) houve uma reconfiguração do processo de ensino e de aprendizagem da EaD, os perfis dos envolvidos nesse contexto foram revistos e, em certos casos, transformados.

Vejamos, primeiramente, o perfil do aluno da Educação a Distância e, posteriormente, o perfil do docente e da equipe docente.

1.2 Perfil do Aluno da Educação a Distância

De acordo com Guimarães (2012), o Ensino Superior na modalidade EaD promoveu o aumento de matrículas de pessoas com baixo poder aquisitivo. Segundo ele, isso ocorreu devido à diferença entre os custos dessa forma de oferta e os dos cursos presenciais. Para ele, os fatores socioeconômicos envolvidos na EaD dizem respeito a um aluno com o seguinte perfil: matrícula tardia na Educação Superior; dedicação parcial ou integral ao trabalho; estudos no período noturno; ausência de participação expressiva na renda familiar; existência de esposos/as, filhos/as e parentes; adultos com objetivos claros, como, por exemplo, melhorar o salário ou mudar de profissão (GUIMARÃES, 2012).

Conforme o Censo da Educação a Distância – Brasil: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015, o público com maior acesso a EaD é formado por adultos mais velhos (quase a metade com idade entre 31 e 40 anos), o que a distingue dos cursos presenciais cujo público é formado, principalmente, por adultos mais novos (a maioria com idade entre 21 e 30 anos), conforme se pode depreender dos gráficos abaixo (BRASIL 2016, p. 42):

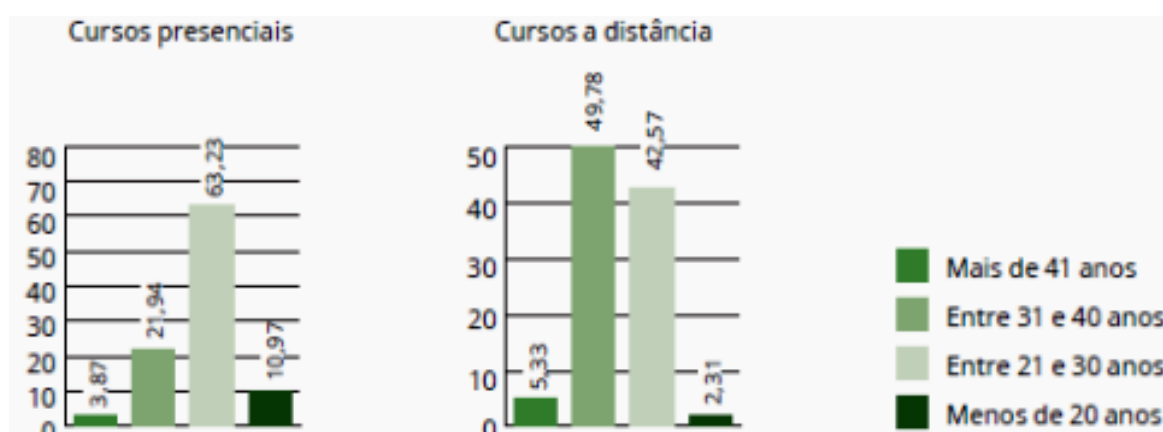


Figura 1 – Faixas etárias dos cursos presenciais e a distância (%)

Fonte: ABED, 2016.

Isto permite supor que os estudantes da EaD são profissionais atuantes ou pessoas que moram em locais distantes dos centros que ofertam cursos na modalidade presencial. Em outros termos, infere-se que esses estudantes necessitam compatibilizar o horário de trabalho

e de estudo, daí surgindo a EAD como opção por lhes oferecer flexibilidade de espaço e tempo.

É o que também dizem Lima *et al* (2014, p.2736), que, baseando-se em Daniel Mill, constata que

uma das dificuldades do aluno da EAD refere-se ao tempo/horário para realizar as atividades pertinentes ao curso, considerando que muitos estudantes têm pelo menos um emprego e também uma família, tornando-se um desafio dividir, organizar e gerenciar seus tempos para os estudos.

De todo modo, nota-se que, no que se refere aos estudantes, o avanço tecnológico alterou o conceito de espaço escolar, de professor e de aluno, e, conseqüentemente, reconfigurou o sentido de aprender.

Seja ele denominado: *aluno universal* (MAIA e MATTAR, 2007), *aluno aprendiz* (TAROUCO, MORO e ESTABEL, 2003) *aprendiz virtual* (MAIA e MATTAR, 2007), *novo aprendiz* (GUIMARÃES, 2012), [...] o fato é que compreendemos: que o educando é um indivíduo que passa a fazer parte de uma comunidade educacional diferenciada; e que a opção pela modalidade a distância com aporte tecnológico virtual apresenta alguns pré-requisitos. Tais requisitos dizem respeito às competências e habilidades no trato com as novas ferramentas que dão suporte à sua aprendizagem, bem como à adequação de sua organização pessoal, motivação e objetivos e às exigências do curso escolhido (SOUZA *et al.*, 2016, p. 103).

Vale ressaltar que a subjetividade do aluno, até então construída por um processo de ensino-aprendizagem pautado na transmissão de conhecimentos de forma presencial por um professor, passou a ser confrontada por dinâmicas inovadoras, baseadas nas TDICs:

A subjetividade construída durante séculos de sistema educativo presencial, na qual o professor encontrava-se no papel de controlar o fluxo de informação, as formas de apreensão do conteúdo e modos de entendimento daquilo que circulava no espaço escolar (ou mesmo acreditava-se que possuía tal poder de controle), passa a ser solapada pela distância que coloca o aluno longe de seu olhar, de sua fala e de sua influência direta (GOUVÊA e OLIVEIRA 2006, p. 107).

As tecnologias digitais transformaram as relações, o conceito de espaço e provocam nos alunos a necessidade de assumirem-se como um novo aprendiz. Considerando-se que a modalidade EaD tem como característica a flexibilidade de horário, permitindo que o aluno realize as atividades na comodidade de sua residência, evitando deslocamento e reduzindo gastos, torna-se necessário que o aluno seja disciplinado, a ponto de reconhecer sua casa como ambiente de estudo e não mais apenas como lugar de descanso. Isso implica dizer que precisa assumir o compromisso com sua formação e não desistir frente às barreiras que a associação do estudo a distância com o autodidatismo impõe à aprendizagem.

Moore e Kearsley (2011) adicionam ao rol de características subjetivas dos alunos da EaD a inexperiência com o ensino a distância. Assim, aparece o receio de não atender às expectativas pessoais e às do curso, o que pode levar à desistência.

Devemos considerar também que o modo como o estudante se relaciona com as tecnologias irá influenciar os resultados obtidos nos estudos a distância. Para explicar a influência das interações homem/máquina na aprendizagem, Silva (2012) categoriza os estudantes em “nativos digitais” e “imigrantes digitais”, termos utilizados por Marc Prensky⁷.

⁷ “Marc Prensky é especialista em tecnologia e educação pela escola de Artes e Ciências de Yale e pela Harvard Business School. Fundou a Game2train, uma instituição de ensino a distância que desenvolve games

O termo “nativos digitais” denomina os indivíduos que nasceram após a década de 1980, e conseqüentemente cresceram em meio a evolução da Web⁸, têm familiaridade com a tecnologia, acreditam naquilo que está na rede, utilizando-se dela para conhecer pessoas e obter ajuda. Além disso, realizam “multitarefa, entendem o mundo do conhecimento como público, demandam transparência e desconfiam das autoridades” (SOUZA *et al.*, 2016, p 104).

Foram os nativos digitais que introduziram novas expressões, modificando o modo das pessoas se comunicarem no dia a dia, criando uma linguagem digital exclusiva, como exemplifica Kenski (2007 p. 122): “termos como: plugar, deletar, lincar já pertencem à nossa fala usual em português. Essas novas falas, processo e comportamentos migram das conversas nas redes para o cotidiano”.

Já os “imigrantes digitais” correspondem aos indivíduos que, não tendo nascido no mundo digital (nasceram antes da década de 1980), em determinado momento se sentiram atraídos e mostraram interesse pelas tecnologias digitais (estão aprendendo a lidar com elas). Fazem uma coisa de cada vez, de forma linear e sequencial; entendem o conhecimento como particular; aceitam a não transparência; acreditam nas autoridades; e preferem conhecer as pessoas pessoalmente para depois acessar a rede (SILVA, 2012). É uma geração que está com os conceitos do passado enraizados, cuja socialização no meio digital exige aprender uma nova linguagem (dos computadores, dos videogames e da internet) e isso não é simples.

Relacionando as características dos dois grupos com os dados da Figura 1, pode-se afirmar que os estudantes de cursos EaD no Brasil são imigrantes digitais e, por isso, sentem dificuldades de compreender esse novo ambiente e se adaptar, “pois foram acostumados com textos e livros impressos, lineares e estáticos” (SILVA, 2012, p.34).

De acordo com Siqueira *et al.* (2012), acredita-se que as dificuldades dos alunos imigrantes digitais com a tecnologia podem afetar sua permanência no curso a distância, pela inabilidade na administração do tempo, incluindo as horas de estudo, pelo apego à forma presencial de ensino, fazendo-os sentir a necessidade de mais atenção/orientação, incorrendo na demora para realizarem suas atividades no ambiente virtual.

Ressalta-se, contudo, que as características de cada geração não são rígidas, isto é, não significa afirmar que todas as pessoas das gerações anteriores às dos nativos digitais não tenham conseguido se socializar no meio, nem estejam adaptadas e conectadas com as TICs atuais. Da mesma forma, afirmar que todos as pessoas nascidas na era digital são usuárias de celulares, câmeras digitais, *tablets*, *notebooks*, redes sociais e *e-mail*, dentre outros (SIQUEIRA *et al.*, 2012).

Não obstante, para que se promova equidade entre os dois grupos de alunos relacionados por Prensky, a escola precisa adaptar-se a essa nova realidade do mundo digital, visando inserir os imigrantes digitais no campo tecnológico, dando-lhes acesso ao conhecimento necessário para usarem aparelhos tecnológicos.

Assim sendo, é urgente uma educação que integre, inclua e oportunize acesso ao conhecimento científico e tecnológico de ambas as gerações, fazendo-se necessário, para isso, que as Instituições de Ensino Superior (IES) estejam atentas à dinâmica do mundo

usados para ensinar, e escreveu diversos livros, entre eles: Ensino com jogos digitais (2001), Mãe, não me amole, estou aprendendo (2005) e Ensinando nativos digitais (2010).” (FANTAUZI, 2010, on-line). Site do autor: <<http://www.marcprensky.com/>>.

⁸ Simplificação de World Wide Web (www), a web significa um sistema de informações ligadas através de hipermídia (hiperligações em forma de texto, vídeo, som e outras animações digitais) que permitem ao usuário acessar uma infinidade de conteúdos através da internet. Para tal é necessária ligação à internet e um navegador (*browser*) onde são visualizados os conteúdos disponíveis. São exemplos de navegadores: Google Chrome, Safari, Mozilla Firefox, Internet Explorer, Opera, etc. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/web/>>. Acesso em: 10 de mar. de 2018.

globalizado e se proponham oferecer formação profissional adequada às onipresentes tecnologias.

1.3 Caracterização e Exigências do Docente e da Equipe Docente na EaD

Sabemos que, seja qual for a modalidade em que o professor atue, ele é o principal elemento para a formação do aluno, e esse entendimento sobre a importância do professor se expressa nas palavras de Gatti (2016, p.164) ao afirmar que, “no caso dos processos de EaD, observa-se a importância do professor, desde a criação/ produção/revisão/ recomposição dos materiais didáticos, até aos contatos com os alunos”.

Para Almeida (2010), a atual formação dos professores não dá conta do uso educativo das novas tecnologias. Segundo a autora, as transformações que ocorreram no final do século passado e no início deste mostram a necessidade de uma formação continuada devido à provisoriedade do conhecimento, o que exige uma mudança no currículo, nos objetivos e na metodologia da formação deste profissional.

Trata de um fenômeno educativo, das novas formas de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico que não dizem respeito apenas ao domínio instrumental de determinado tipo de tecnologia, mas supõem mudanças importantes na aprendizagem, nos tempos e nos espaços de formação desse professor, exigência que perpassa também a educação presencial, uma vez que as crianças e os jovens que hoje adentram as escolas, neste início da segunda década do século 21, encontram-se imersos na cultura digital (ALMEIDA, 2010, p. 69).

De acordo com Freitas (2013), os desafios que se impõem à atuação docente exigem o estudo e a reflexão sobre o próprio fazer, em conjunto com a formação continuada com ênfase na prática.

Behrens (2010, p.71) chama a atenção para a natureza das ações do professor no contexto da produção do saber:

Nesta nova visão, o professor deve mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o *aprender a aprender*, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno.

Referindo-se ao computador em ambientes de aprendizagem que privilegiam a construção do conhecimento e não (apenas) a instrução, Almeida e Valente (2012, p.25-26) o relacionam ao papel do professor:

a formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica.

Considerando as TDICs como ferramentas necessárias na mediação pedagógica, evidencia-se o papel do professor como sujeito ativo no processo e, conseqüentemente, a importância de sua formação continuada, ressaltada pelos estudiosos em EaD como uma formação em serviço (com ênfase na prática, na construção do conhecimento, no aprender a aprender).

A partir de uma pesquisa com tutores de cursos de graduação na modalidade EaD e, portanto, analisando a formação docente nesta modalidade, na forma da tutoria, Oliveira *et al* (2010, p.83) mostram a relevância da formação em serviço:

Percebemos que a atuação como tutor virtual contribui para a formação de um profissional mais preparado para desenvolver suas atividades na educação numa sociedade em constante mudança. Essa formação poderá influenciar a visão de educação e, conseqüentemente, contribuir para a prática docente presencial. [...] As reflexões sobre a prática pedagógica para uma participação crítica cotidiana levam o educador (tutor) a repensar a relação ensinar e aprender: a mentalidade do que seja ensinar e aprender sofre influências diretas e explícitas a partir da prática da tutoria.

Através dos autores mencionados podemos afirmar que as TDICs transformaram não só as interações sociais, mas o acesso à informação em tempo real dentro do ambiente educacional, o que provoca questionamentos sobre as novas formas de ensinar e aprender que estão surgindo e sobre a articulação do currículo oficial com o universo virtual.

Amarilla Filho (2011, p.49) fornece uma síntese da EaD como modalidade de ensino:

Desse modo, a Educação a Distância pode ser compreendida não apenas pela distância física entre professor e aluno, mas como um ensino aberto, flexível e formativo que se estabelece: a) por uma dicotomia temporal e espacial que pode ser superada pelas tecnologias humanas; b) visando à integração e à interação dos processos de ensino-aprendizagem por meio de processos metodológicos e didáticos específicos; c) por meio de alunos históricos, sociais e datados, que buscam o conhecimento a partir da própria leitura da realidade, tomando para si “conhecer” pelo meio de comunicação e processos que lhes convêm.

No entanto, na EaD a docência se torna ainda mais complexa em função da inserção de novos sujeitos com um mesmo propósito educacional. No contexto da EaD a docência não está focada na figura apenas do professor, pois outros profissionais precisam estar envolvidos na ação docente: o tutor, o coordenador de tutoria, dentre outros, constituindo uma equipe multidisciplinar e interdependente.

A docência na Educação a Distância (EaD) é uma atividade complexa, não somente devido às características próprias da docência *per se*, mas também pela intrincada conjugação das ações dos diversos atores envolvidos neste empreendimento (RIBEIRO *et al.*, 2010, p. 85).

A inserção desses novos atores em um projeto educativo desenvolvido na modalidade a distância redimensiona o processo ensino-aprendizagem e caracteriza a polidocência. Sobre o trabalho de grupos de profissionais integrados no processo de ensino aprendizagem na EaD, Mill *et al* (2010, p.16) dizem:

Na EaD, muito da base de conhecimento para a docência presencial é partilhada com um conjunto de outros educadores e técnicos, levando à constituição de outra configuração de docência. Ademais, na EaD essa base é necessariamente acrescida de conhecimentos peculiares a esta modalidade educacional. Nasce aí a *polidocência*, constituída por uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes.

Assim, quem ensina na EaD é uma equipe polidocente, ou seja, este “coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD” (MILL, 2010, p. 24).

Mill (2010) inclui na equipe docente, ou seja, na equipe pedagógica que atua, várias categorias profissionais: professor-conteudista, professor-formador (o professor da disciplina),

tutor (presencial e virtual), equipe multidisciplinar, com especialistas em mídia impressa, audiovisual, virtual (*web designer*, por exemplo), em vídeo e em *webconferência*⁹, além de outros profissionais como o projetista educacional¹⁰, e uma equipe coordenadora.

No entanto, embora considere a docência na EaD uma atividade coletiva, onde o trabalho coletivo se constitui “como uma combinação de divisão e delegação de trabalho” (MILL *et al*, 2010, p.17), nela não estão ausentes o conflito de interesses, a distribuição de poder, a valorização (institucional e financeira) proporcional do trabalho.

Um dos profissionais mais importantes para o trabalho na EaD é o *designer* instrucional, a quem cabe a compatibilização dos conteúdos às diferentes mídias: “num plano mais geral, esse profissional cuida do desenho da disciplina, da organização dos conteúdos, do mapa das atividades, enfim, assessora o professor no projeto da disciplina” (MILL, 2010, p. 37).

Mendoza *et al.* (2010) relacionam as características desejáveis nesse profissional: conhecimento sobre a modalidade EaD; conhecimento de tecnologias disponíveis e emergentes; habilidade de relacionamento com os demais profissionais; habilidade de identificar estratégias pedagógicas para o ensino dos conteúdos curriculares da disciplina. Relacionam, ainda, suas atribuições: planejamento; acompanhamento da produção de materiais didáticos; desenvolvimento do design layout da disciplina no ambiente virtual de aprendizagem; avaliação e análise.

Para Arruda (2013), a formação do *designer* instrucional advém mais da prática do que de cursos de formação inicial ou continuada, o que não impede que esse profissional tenha

uma atribuição especializada em planejar, desenvolver e implementar estratégias didático-pedagógicas voltadas para o ensino do professor e o estudo do aluno da EaD. É ele que orienta o docente quanto a linguagem do material, a pertinência das mídias escolhidas, as estratégias pedagógicas presentes nas diferentes linguagens e o monitoramento e avaliação necessários e característicos da dinâmica da EaD (ARRUDA, 2013, p.282-283).

Outro profissional importante que compõe a equipe polidocente é o tutor, que tem a “função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na verdade, pela intensa mediação tecnológica” (MILL, 2006, p. 62). O trabalho de tutoria é desenvolvido por dois tipos diferentes de profissionais, o tutor virtual (também conhecido como tutor a distância) e o tutor presencial.

Para o autor, o tutor virtual tem o foco dirigido ao conteúdo a ser trabalhado com os alunos, e normalmente tem formação na área em que atua. O autor argumenta que “a função de um tutor virtual é demasiadamente complexa e trabalhosa para atender um grupo com mais de 25 alunos num determinado conteúdo, por oferta de disciplina” (MILL, 2010, p. 35), afirmando que, com número maior de alunos, a qualidade pode ficar comprometida. Já o tutor presencial pode ou não ter formação na área, mas tem a função de atender os alunos nos polos, sanando dúvidas pontuais e auxiliando a equipe nas atividades presenciais, avaliativas ou não. Mill (2010) salienta que nem todos os cursos utilizam a figura do tutor presencial.

De todo modo, caberá ao tutor sanar dúvidas referentes ao conteúdo, estimular a participação do aluno nas atividades propostas e entregar as tarefas e avaliações. Em resumo, o tutor deve possuir duas características simultâneas: precisa dominar o conteúdo técnico

⁹ Webconferência é uma reunião ou encontro virtual realizada pela internet através de aplicativos ou serviço com possibilidade de compartilhamento de apresentações, voz, vídeo, textos e arquivos via web. Na webconferência, cada participante assiste de seu próprio computador. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Webconferência>> Acesso em: 15 dez. 2017.

¹⁰ Segundo Mill (2010), os projetistas educacionais ou *designers* instrucionais são os responsáveis pela adequação dos conteúdos da disciplina às mídias adotadas nos cursos na modalidade a distância.

científico do curso ao qual faz o atendimento e habilidade para estimular o estudante a participar e buscar suas próprias respostas.

Pesquisas e análises realizadas por autores como Mill (2006; 2010), Mill *et al* (2010), Carneiro e Turchielo (2013), Souza e Franco (2013) e Lapa e Teixeira (2014) apontam que as funções assumidas pelo tutor na EaD estão intimamente interligadas à docência, sinalizando a importância de reconhecer suas características e funções, e reconceitualizando seu perfil para corresponder à realidade do trabalho por ele desempenhado.

Ainda que trate da preparação de docentes de programas de pós-graduação, Almeida (2012, p.1066) destaca, no desenvolvimento das competências pedagógicas no uso das TDIC, a integração das seguintes dimensões:

teórica, relacionada com sua área de conhecimento e atuação; pedagógica, com as estratégias de mediação, comunicação, orientação e acompanhamento do aluno e respectivos processos de aprendizagem; e tecnológica, com o domínio das tecnologias e as competências pedagógicas de integração das TDIC ao currículo e à pesquisa científica.

No que se refere à dimensão tecnológica, é importante colocar em questão a crença de que simplesmente a inserção de tecnologias digitais no campo da Educação podem resolver problemas pedagógicos. Mill (2010) alerta para isto, dizendo: “não basta, portanto, informatizar uma escola ou levar uma disciplina já ofertada na Educação Presencial para os ambientes virtuais” (MILL, 2010, p. 52).

É neste contexto que se tornam importantes materiais didáticos adequados aos suportes tecnológicos com conteúdos de fácil entendimento, para que atenda todas as necessidades dos alunos. A esse respeito, Espíndola e Nascimento (2014) dizem que

as disciplinas e os conteúdos devem ser elaborados pelo professor e devem promover constante diálogo entre os envolvidos, estar de acordo com as necessidades dos alunos, estabelecer elos, promover relações e construção colaborativa, firmando assim, segurança e confiabilidade (ESPÍNDOLA e NASCIMENTO, 2014, p. 56).

Preti (2010) defende a estruturação do material didático “em forma de diálogo, com estilo pessoal, apresentando o tema de maneira acessível ao estudante, envolvendo-o emocionalmente” (PRETI, 2010, p.175), o que asseguraria motivação e aprendizagem. Pereira e Pinto (2013) chamam a atenção para o *design* das aulas *on line*, com o propósito de garantir uma fácil navegação no ambiente virtual e interatividade, o que as leva a destacar a responsabilidade da equipe multidisciplinar.

Arruda (2013) constata que a formação de professores para a produção de material didático, especialmente aquelas de iniciativa institucional como formação obrigatória e necessária para o trabalho na EaD, não tem atraído os docentes. Para o autor as estratégias de resistência do professor não se referem à inovação ou ao desconhecido, mas à possibilidade de perda de controle do seu trabalho. Em face desta realidade, um dos desafios é mostrar que as iniciativas institucionais de formação se inserem “em uma perspectiva de aprendizagem contínua e necessária para o aprimoramento profissional do docente” (ARRUDA, 2013, p.260). Outro desafio é trazer para o debate no meio universitário as características linguísticas das tecnologias digitais de informação e comunicação como “características atuais do processo educativo, seja ele presencial ou a distância” (ARRUDA, 2013, p.263).

Portanto, torna-se necessária a formação de professores para o trabalho em EaD, pois, no que se refere ao material didático, “a mediação tecnológica incorre na transformação das estratégias comunicacionais dos professores, uma vez que a distância física é substituída pela

presença mediada pela interface digital” (ARRUDA, 2013, p.263).

Analisando o trabalho de gestores da Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹¹ em instituições de Ensino Superior, no que se refere à gestão das tecnologias e a produção de material didático, Corradi *et al* (2015) destacam a necessidade de acompanhamento da evolução das ferramentas tecnológicas por parte dos profissionais envolvidos na polidocência. Destacam, ainda, a amplitude das mídias que podem ser usadas na Educação a Distância: “Para cada uma dessas mídias há uma forma específica de estruturar o material [didático], com o intuito de aproveitar suas potencialidades” (CORRADI *et al*, 2015, p.41).

Prado e Almeida (2007) consideram que as estratégias de planejamento e de mediação em EaD devem ter como pressuposto “um design educacional que englobe as transformações inerentes a um processo em contínuo movimento” (PRADO e ALMEIDA, 2007, p.70). Neste contexto, aquilo que as autoras chamam de plasticidade da prática pedagógica se refere

às ações pedagógicas desenvolvidas em relação à qualidade da aprendizagem dos alunos, reconhecida por meio da análise de seus registros nos espaços de interação, das marcas deixadas nas ferramentas visitadas e dos documentos gerados nas atividades e postados nas ferramentas apropriadas do ambiente virtual (PRADO e ALMEIDA, 2007, p.70-71).

¹¹

A Universidade Aberta do Brasil será tratada no próximo capítulo.

2 CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Neste capítulo nos propomos a apresentar, de forma sucinta, aspectos geopolíticos e socioeconômicos do estado de Roraima que têm como finalidade registrar o panorama atual da região de acordo com o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), e com os dados da Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima (SEPLAN– RR, 2015).

Em seguida apresentamos aspectos históricos relacionados à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFET), de que fazem parte os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história, no contexto das políticas de Educação Profissional e Tecnológica.

Apresentamos também, um pouco mais detalhadamente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), que é um centro de referência educacional na região, contribuindo há 24 anos para o processo de desenvolvimento do Estado de Roraima, ofertando Educação Presencial e a Distância para a formação de jovens e adultos residentes na capital e em municípios vizinhos.

Dentre os cursos de EAD ofertados no IFRR, encontra-se o Curso de Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, que tem por objetivo formar professores para atendimento ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e sobre o qual recai o olhar deste estudo.

2.1 Caracterização Geopolítica e Socioeconômica do Estado de Roraima

O Estado de Roraima, localizado na região Norte do Brasil, é um dos Estados que compõem a Amazônia Legal, possuindo 224.301,040 Km² de área¹² (IBGE, Censo 2010). Em extensão territorial Roraima ocupa o 14º lugar em relação aos demais estados. Com 15 municípios (Alto Alegre, Amajari, Bonfim, Cantá, Caracaraí, Caroebe, Iracema, Mucajaí, Normandia, Pacaraima, Rorainópolis, São João da Baliza, São Luiz, Uiramutã, e a capital Boa Vista), faz fronteira ao Norte com a Venezuela e a República da Guiana; ao Sul com o Estado do Amazonas; a Leste com a República da Guiana e o Estado do Pará; e a Oeste com a Venezuela e o Estado do Amazonas, conforme a figura 2 abaixo:

¹² Desta, aproximadamente 104.018 km² são áreas indígenas, representando quase metade do território da unidade (46,37%). A área de preservação ambiental no estado, de responsabilidade do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), também é extensa, tendo 18.879 km², representando 8,42% da área total do Estado. Por este motivo, Roraima é o estado brasileiro com o segundo maior percentual de território ocupado por áreas protegidas, perdendo apenas para o estado do Amapá. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Roraima>> Acesso em: 02 dez. 2017.



Figura 2 - Localização e áreas fronteiriças do Estado de Roraima

Fonte: Comitê de Geotecnologia, Cartografia e Ordenamento Territorial - SEPLAN-RR.

De acordo com o IBGE, Roraima possuía uma população estimada para 2017 de 522.636 habitantes (é o Estado menos populoso do Brasil, abrigando 2,8% da população da Região Norte e 0,2% da população brasileira). Dos habitantes da região, mais de 50.000 pessoas declaram-se indígenas.

De acordo com Lima (2014), em Roraima ainda persiste (mesmo em menor intensidade) o conflito histórico entre índios e não índios¹³. Esse conflito foi mais intensificado nos últimos anos, em virtude da conscientização política dos indígenas e com a homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em 15 de abril de 2005 pelo presidente Lula. Não há como não mencionar que essa atitude foi uma reparação histórica aos povos indígenas de Roraima, que aguardavam essa decisão há quatro décadas.

Apresentamos, a seguir, os dados econômicos e sociais de Roraima e do Brasil com o intuito de comparar o nível de desenvolvimento do estado:

¹³ O preconceito racial, principalmente contra os povos indígenas, é latente na sociedade e é manifestado pelos inúmeros protestos em relação às áreas demarcadas, com um discurso muito utilizado pela classe política local e pela elite econômica de que “é muita terra para pouco índio”. Argumento que é reforçado em função da sobreposição de Terras Indígenas (TI) com Unidades de Conservação (UC), onde se observa a ocorrência de grandes jazidas, e potencial madeireiro. Estas são as principais fontes geradoras da maioria dos conflitos existentes na região. (LIMA *et al.*, 2016, p. 79).

Quadro 1- Dados Econômicos e Sociais de Roraima e do Brasil

Indicadores	Roraima	Brasil
Produto Interno Bruto - PIB (em bilhões de Reais) - 2015*	10,4	5.996
Renda Per Capita (Em Reais) - 2015*	20.476,,71	29.326,33
Índice de Desenvolvimento Humano - IDH – 2015**	0,743	0,757
Mortalidade Infantil (por 1.000 nascidos vivos) – 2016 ***	23,4	13,3
Analfabetismo (Pessoas de 15 anos a mais de idade - %) - 2017****	6,0	7,2
Expectativa de Vida (anos) 2016*****	71,50	71,53

*Fonte: CONAC-IBGE/CGEES/SEPLAN-RR

**Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD

***Fonte: Secretaria de Saúde-SESAU-RR/SINASC- Sistema de nascidos vivos/ Coordenação de Vigilância em Saúde/TABNET; Elaboração: SEPLAN-RR/CGEES.

****Fonte: IPEADATA; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNADC/IBGE; Elaboração: SEPLAN-RR/CGEES.

*****Fonte: Pesquisas Indicadores de Desenvolvimento Sustentável - IDS/ IBGE; Elaboração: SEPLAN-RR/CGEES

Segundo a Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima (SEPLAN – RR, 2015), em dados gerais, o setor com maior número de empregos em Roraima é o setor público, pois abrange diversas atividades distintas, tais como educação, saúde e administração pública.

Conforme Lima *et al.* (2016), a pobreza e a má distribuição da renda são considerados fatores de grande impasse para o desenvolvimento econômico das cidades do estado. O governo federal enfrentou esses problemas de diversas formas, tais como a adoção de políticas sociais e políticas de demanda e oferta para o mercado de trabalho. Teoricamente, as políticas públicas sociais focadas no combate à pobreza, por meio de programas sociais de transferência direta de renda auxiliariam diretamente a parcela da população brasileira com privação de bens.

Nos governos Lula e Dilma foram implementadas políticas públicas na área educacional, que abriram oportunidades para jovens e adultos da classe trabalhadora da região.

De acordo com Pacheco (2011), o Programa Universidade para Todos (ProUni)¹⁴ vem modificando não somente a configuração de classe como também a étnica na universidade brasileira. Além do ProUni, a Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁵ criou mais 60 mil vagas públicas para todo o Brasil. A UAB ampliou as perspectivas de oferta de Ensino Superior na modalidade a distância no estado de Roraima, para uma parcela da população que, por diferentes razões, não tem condições de frequentar a escola em horários regulares.

¹⁴ O Programa Universidade para Todos (ProUni) é o maior programa de bolsas da história do país, com cerca de 300 mil bolsas já implementadas, e ainda em expansão.

¹⁵ No esforço de fomentar a Educação a Distância no país, o governo federal criou, através do Decreto 5.800, de 8 de julho de 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O sistema integra as instituições públicas que oferecem cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na Educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos Estados, municípios e do Distrito Federal (RINALDI, 2016).

2.2 A Educação Profissional e os Institutos Federais

A trajetória da Educação Profissional no Brasil, hoje representada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), começou há mais de cem anos¹⁶, como instrumento de uma política voltada para as “classes desprovidas”, mas hoje se configura como uma importante rede de escolas orientadas para os conhecimentos científicos e tecnológicos. A partir do Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007, que estabeleceu as primeiras diretrizes para o processo de integração de instituições federais de Educação Tecnológica, é que se constituíram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados pela Lei nº 11892 de 29 de dezembro de 2008. Com essa Lei, praticamente todas as instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passaram a se constituir em IFs e, assim, pertencer à RFEPT (BRASIL, 2008). Foi o que aconteceu com o Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima que, com a referida Lei, passou a ser o Instituto Federal de Roraima.

O Ministério da Educação (MEC) é a entidade mantenedora dos IFs no Brasil com o propósito de fomentar o desenvolvimento local e regional (através da interiorização da Educação Profissional), e a geração de tecnologia e inovação para as demandas sociais regionais, como constatado nos itens I; II; e IV do artigo 6º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar Educação Profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; (BRASIL, 2008).

De acordo com artigo 2º desta Lei, os IFs “são instituições de Educação Superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”.

Conforme o parágrafo 2º deste artigo, “os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais”.

Conforme Pacheco (2011), “essas instituições têm suas bases em um conceito de Educação Profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país” (PACHECO, 2011, p.9). Além de presentes em centenas de *campi*, os IFs têm unidades avançadas em todo o país, e oferecem cursos técnicos (50% das vagas), também na forma integrada com o Ensino Médio; cursos de licenciatura (20% das vagas); cursos de graduação tecnológicos;

¹⁶ O ano de 1909 é considerado o marco do ensino profissionalizante no Brasil com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do então presidente da República Nilo Peçanha. Vinte e oito anos depois, já no Estado Novo, as escolas de aprendizes artífices foram transformadas em ‘Liceus Profissionais’, então destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus (artigo 37 da Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937). Ainda no Estado Novo, as escolas industriais e as escolas técnicas foram incluídas na Rede Federal de Ensino Industrial (artigo 1º do Decreto-Lei nº 4127 de 25 de fevereiro de 1942). Em 1994 foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica do qual fazem parte os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs.

especializações; mestrados profissionais; e doutorados orientados para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação construiu mais de 500 novas unidades dentro do plano de expansão da Educação Profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. Atualmente a RFEPT é composta por 38 Institutos Federais; 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); o Colégio Pedro II; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná; e 25 escolas técnicas vinculadas a universidades federais (BRASIL, 2007).

2.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) é um centro de referência educacional que vem contribuindo há 24 anos para o processo de desenvolvimento do Estado de Roraima. Propõe-se a promover a inclusão social de jovens e adultos por intermédio das ações de formação profissional, estando perfeitamente inserido no contexto local e regional.

Conforme registra o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014/2018), tem sua origem na Escola Técnica, implantada informalmente em outubro de 1986. Iniciou suas atividades em espaço físico cedido pela Escola de Formação de Professores de Boa Vista, oferecendo os cursos Técnicos em Eletrotécnica e em Edificações.

Através do Decreto nº 026 (E) de 12 de outubro de 1988, o Governo do então Território Federal de Roraima criou oficialmente a Escola Técnica de Roraima, cujo funcionamento se deu através do Parecer nº 26/89 do Conselho Territorial de Educação, que autorizou e aprovou o Regimento Interno e as grades curriculares dos Cursos por ela ministrados, bem como tornou válidos todos os atos escolares anteriores ao Regimento.

Em 1994 a Escola Técnica de Roraima passa a se denominar Escola Técnica Federal de Roraima, por força da Lei Federal nº 8.670 de 30 de junho de 1993. No ano de 2002, por força da Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994, a Escola Técnica Federal de Roraima foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RR). E em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, o CEFET-RR foi transformado em Instituto Federal de Roraima (IFRR) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - com três *campi*: Boa Vista, Novo Paraíso e Amajari.

No ano de 2011, com o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, a instituição foi contemplada com mais um campus: o Zona Oeste, com sede na cidade de Boa Vista (PDI- 2014/2018).

A Missão da Instituição, coerente com a trajetória histórica e os anseios do contexto regional, se expressa em “Promover formação integral, articulando ensino, pesquisa e extensão, em consonância com os arranjos produtivos locais, sociais e culturais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável” (PDI-2014/2018, p. 17).

Atualmente o IFRR possui estrutura multicampi, composta pelos *campi*: Amajari; Boa Vista; Novo Paraíso; Boa Vista Zona Oeste; e Bonfim, os dois últimos em fase de implantação.

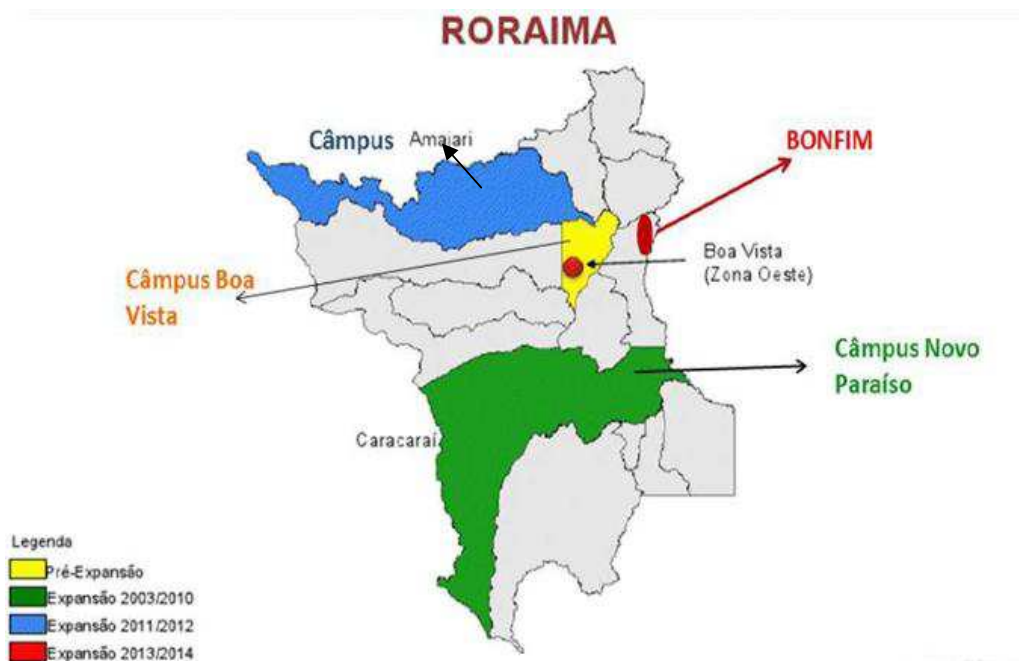


Figura 3 - Unidades do IFRR no Estado de Roraima

Fonte: Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional - PRODIN, (2016)

A constituição dos cinco *campi* do IFRR foi realizada a partir da base territorial e socioeconômica, cujas localizações estratégicas foram definidas de modo a atender os arranjos produtivos locais. Na base territorial, evidencia-se sua presença em três municípios que compõem duas mesorregiões, norte e sul, e quatro microrregiões, Boa Vista, Caracará, Nordeste e Sudeste de Roraima.

A mesorregião norte compreende as microrregiões Boa Vista e Nordeste. O IFRR está presente na microrregião Boa Vista com os *Campi* Amajari, Boa Vista e Boa Vista Zona Oeste; e na microrregião Nordeste com o *Campus* Avançado no Município de Bonfim. Na mesorregião sul, no Município de Caracará, com o *Campus* Novo Paraíso.

Embora tenha um perfil institucional compatível com um instituto federal de porte "pequeno", o IFRR tem uma grande importância para a região e está passando por uma fase de reestruturação de alguns setores, em função de mudanças de gestão (PDI-2014/2018).

Em 2017 o IFRR contava com um quadro de pessoal constituído por 294 docentes e 378 Técnicos-Administrativos distribuídos em seus cinco *Campi*. Tem, hoje, 4.760 alunos matriculados em cursos de formação inicial (4 cursos), formação continuada (1 curso), técnicos (25 cursos), tecnológicos (5 cursos), licenciatura (7 cursos), e Especialização *Lato Sensu* (2 cursos).

Os cursos do IFRR estão distribuídos da seguinte forma:

- Campus Amajari: Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio; cursos técnicos subsequentes e concomitantes, em regime de alternância e na modalidade EJA;
- Campus Boa Vista: Cursos técnicos subsequentes; cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA; cursos técnicos integrados ao Ensino Médio; cursos superiores; e cursos de pós-graduação.
- Campus Novo Paraíso: Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio; cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA; cursos técnicos subsequentes; e cursos técnicos subsequentes em regime de alternância;

Atualmente, o IFRR oferece os Cursos Superiores de Tecnologia em: Gestão Hospitalar; Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Saneamento Ambiental; e Gestão de Turismo; e as Licenciaturas em: Ciências Biológicas; Letras-Espanhol e Literatura Hispânica;

Matemática; e Educação Física. Oferece também cursos no âmbito do PARFOR¹⁷. Em nível de pós-graduação só ministra cursos *lato sensu*. Todavia, é parceiro em Mestrados em Educação (conveniado com a Universidade Estadual de Roraima-UERR); e em Educação Agrícola (conveniado com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ).

Dentre os objetivos da instituição, conforme elencados no Artigo 7º da Lei 11.892/2008, está:

VI –Ministrar em nível de Educação Superior:

- a) Cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia.
- b) Cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a Educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a Educação profissional.
- c) Cursos de bacharelado em engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento.
- d) Cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;
- e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em Educação, Ciência e Tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

No que se refere à modalidade de Educação a Distância (EaD)¹⁸, o IFRR oferece cursos de licenciatura e especialização pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁹ desde 2009.

O IFRR tem 08 polos de Educação a Distância, como mostra o mapa abaixo:

¹⁷ O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é um programa emergencial do governo federal que visa induzir e fomentar a oferta de vagas em cursos de educação superior, conforme disposto no Artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Atendendo os princípios de gratuidade e de qualidade, os cursos ofertados na modalidade presencial objetivam capacitar os professores em exercício na rede pública de educação básica, a fim de que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. O acesso dos docentes da rede pública de educação básica aos cursos do PARFOR é realizado por oferta de turmas especiais em Cursos de Licenciatura, e em Programas de Segunda Licenciatura por meio de cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR, no âmbito do PARFOR, oferece, no Campus Boa Vista (atendendo os municípios de Boa Vista, Rorainópolis e São Luiz), cursos de Primeira e Segunda Licenciatura em Educação Física; e cursos de Primeira e Segunda Licenciatura em Letras - Espanhol e Literatura Hispânica, atendendo, aproximadamente, 400 professores da rede pública de educação básica. (CURSOS-IFRR 2014, p. 76)

¹⁸ Considera-se Educação a Distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da Educação que estejam em lugares e tempos diversos. (Artigo 1º do Decreto nº 9057 de 25 de maio de 2017)

¹⁹ De acordo com o artigo 1º do Decreto nº 5800 de 08 de junho de 2006 “fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País”.

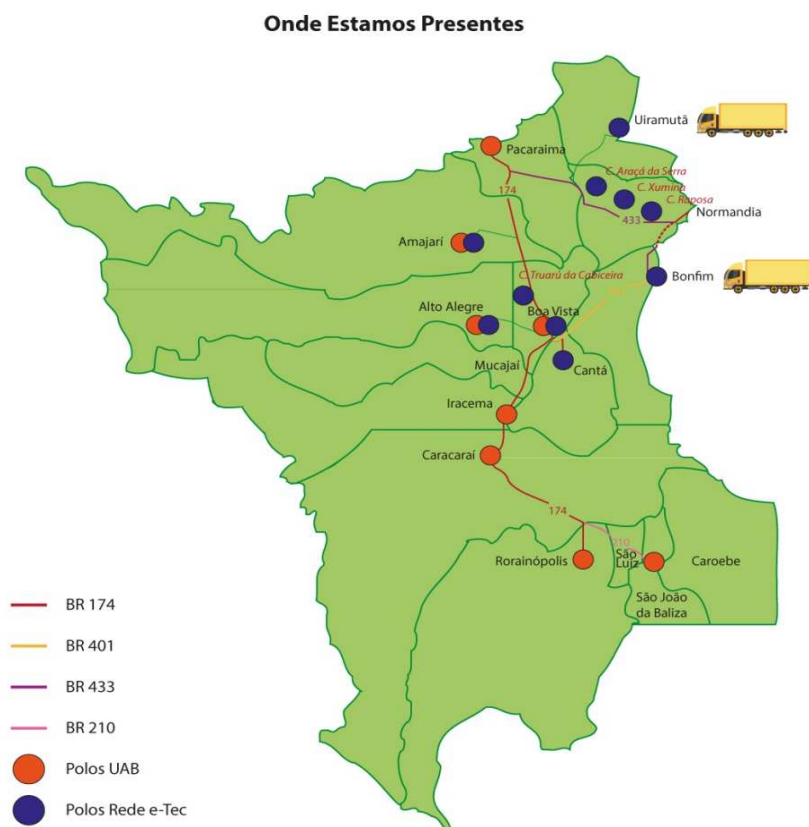


Figura 4 - Polos de Atendimento da EaD do IFRR no estado de Roraima.
 Fonte: IFRR, 2017

Para operacionalizar a modalidade, criou em 2009, uma Coordenação de Educação a Distância (CEAD) transformando-a, no mesmo ano, em Diretoria de Educação a Distância do IFRR (DIPEAD), ligada ao Gabinete da Reitoria, responsável por monitorar, acompanhar e avaliar a execução das políticas de Educação a Distância no âmbito desta Instituição de Ensino Superior (IFRR, 2014). Atualmente, o *Campus* Boa Vista possui o Departamento de Educação a Distância (DEAD), enquanto os demais *campi* possuem, cada um deles, uma coordenação responsável pela condução do processo desta modalidade de ensino em cursos de diferentes níveis, subordinados à DIPEAD.

O DEAD é o setor responsável no *Campus* Boa Vista pelos cursos executados nos polos de ensino a distância e tem as atribuições de elaborar, executar e avaliar projetos pedagógicos relacionados com a oferta de ensino na modalidade a distância, inclusive os Cursos Superiores, que são executados em parceria com a UAB.

Atualmente, o DEAD conta com uma equipe administrativa composta por profissionais de várias áreas que trabalham articuladamente para garantir uma oferta dos cursos a distância consoante à missão do IFRR que é "Promover formação integral, articulando ensino, pesquisa e extensão, em consonância com os arranjos produtivos locais, sociais e culturais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável" (IFRR-DEAD, 2015).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil, via Plano de Ações Articuladas, inicialmente financia o curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica em 05 polos, situados nos Municípios de Alto Alegre, Amajari, Boa Vista, Rorainópolis e São João do Baliza.

2.4 O Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a Distância

O Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol e Literatura Hispânica a distância, proposto pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), iniciou suas atividades no *Campus* Boa Vista no segundo semestre de 2011, como resposta à forte demanda por profissionais em Língua Espanhola, sobretudo em razão da proximidade geográfica do estado de Roraima com alguns países da América Latina, como Venezuela e países da América Central (Relatório de Avaliação de Cursos de graduação – Bacharelados e Licenciatura - 2016).

No quadro abaixo observamos o quantitativo de alunos matriculados por polos, assim como o número de alunos concluintes, desde a primeira oferta em 2011.2 até a última oferta em 2017.1:

Quadro 2 - Quantitativo de alunos matriculados por polos

ANO	POLOS	MATRÍCULA INICIAL	CONCLUINTES
2011.2	Alto Alegre	49	16
	Amajari	42	29
	Boa Vista	59	24
	Rorainópolis	51	11
	São João do Baliza	44	27
2013.2	Boa Vista	50	36
	Caracaráí	50	19
	Iracema	25	15
	Pacaraima	25	12
2017.1	Boa Vista	60	
	Rorainópolis	45	

Fonte: DERA/IFRR, 2018.

Este curso forma profissional licenciado em Língua Espanhola e Literatura Hispânica, com forte formação humanística e com plenos conhecimentos dos fundamentos da educação, estando apto a atuar no ensino da Língua Espanhola na Educação Básica, com domínio das competências específicas de planejamento, execução e avaliação de planos e propostas de ensino da Língua Espanhola, podendo desenvolver as seguintes atividades atribuídas a esta formação:

- I. Ensino da língua espanhola na educação básica, bem como na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional de nível médio;
- II. Cursos livres de língua espanhola e/ou culturas e/ou literaturas hispânicas;
- III. Revisão de textos em espanhol;
- IV. Tradução de textos do/ou para o espanhol.

O currículo do curso prevê 3310 horas de atividades curriculares (o que corresponde a quatro anos de duração), distribuídas em oito módulos, equivalentes a oito semestres letivos. A integralização curricular está prevista para ser concluída em, no mínimo, 8 e, no máximo, 14 semestres.

O ingresso no curso, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, é feito da seguinte forma: mediante Processo Seletivo Público (Vestibular/Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM/Transferências/Portadores de Diplomas), obedecendo ao Edital que determinará o número de vagas e os critérios de seleção, conforme consta na Organização Didática vigente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, procedeu-se a análise e interpretação dos dados coletados por meio de questionários aplicados aos alunos do curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, na modalidade EAD, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/IFRR.

O questionário teve 33 perguntas fechadas, e foi distribuído aos alunos do terceiro período da turma do primeiro semestre de 2017 para que respondessem, nos polos em que o curso foi oferecido naquele ano: Boa Vista e Rorainópolis. No entanto, foi considerada, para efeito da análise e da interpretação dos dados, as respostas de 25% do total de alunos de cada um dos polos (7 alunos do polo de Rorainópolis e 13 alunos do polo de Boa Vista, num total de 20 alunos).

Buscou-se analisar e interpretar os dados de nossa pesquisa relacionando-os com as bases teóricas apresentadas no capítulo I, na medida em que isto foi possível; com os dados do Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância/ ABED de 2016 (publicado em 2017); e com os dados do Boletim da Pesquisa Discente da Universidade Aberta do Brasil de 2017 (divulgado neste ano).

Os resultados estão expostos em forma de gráficos, seguidos de análises, e, em alguns casos, interpretações.

3.1 Perfil dos Alunos

3.1.1 Gênero

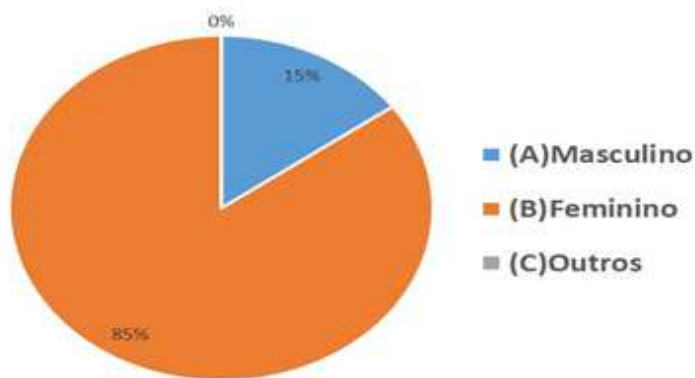


Gráfico 1 - Percentual de homens e de mulheres da turma do primeiro semestre de 2017 do curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica.

Fonte: Da autora, 2018.

O resultado mostra que a procura pelo curso de licenciatura em questão é mais significativa por parte das mulheres, corroborando com os dados do Censo da ABED (2017)²⁰ em que as mulheres são a maioria entre os estudantes da modalidade a distância²¹.

²⁰ O Censo foi feito no ano de 2016, mas foi publicado em 2017.

²¹ Em cursos regulamentados totalmente a distância (aqueles oferecidos por instituição credenciada ou autorizados/reconhecidos por órgão normativo federal, estadual ou municipal, cuja presencialidade é exigida apenas para fins de avaliação da aprendizagem), a presença feminina é de 59% em instituição educacional pública federal.(Censo EaD.BR/ABED, 2017, p. 85)

Além disso, o resultado confirma essa tendência que vem se consolidando há anos, como demonstrado por Martins (1991), para quem a modalidade a distância democratiza o conhecimento em razão de sua flexibilidade, pois torna a formação acadêmica mais acessível para uma infinidade de grupos sociais, historicamente excluídos do processo tradicional de educação, como pessoas de baixa renda, grupos que vivem em locais isolados, pessoas idosas, mulheres e outros de faixa etária mais elevada.

Assim, no gráfico 2, observa-se que a modalidade a distância é menos procurada por aqueles que estão entre 18 e 25 anos (10%). Isso provavelmente acontece porque estes tendem a buscar mais o ensino presencial, visto que acabaram de sair da educação básica e muitos têm maior disponibilidade de tempo para os estudos.

3.1.2 Idade

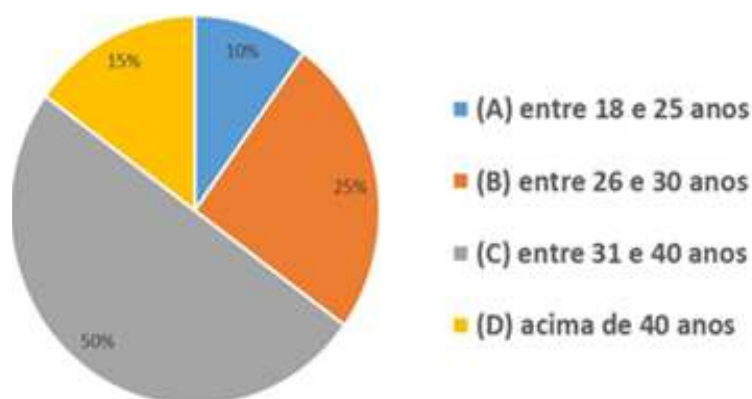


Gráfico 2 - Faixa etária dos cursistas.

Fonte: Da autora, 2018.

Estes dados coincidem com os apresentados pelo Censo da ABED em que 29% dos alunos dos cursos regulamentados totalmente a distância têm entre 26 e 30 anos; e 37% têm entre 31 e 40 anos (Censo EaD.BR/ABED, 2017, p. 88), o que pode ser interpretado como uma facilidade para os alunos destas faixas etárias por permitir conciliar trabalho e estudo. Observemos, a seguir, como se apresenta a relação entre o estudo e o trabalho.

3.1.3 Ocupação

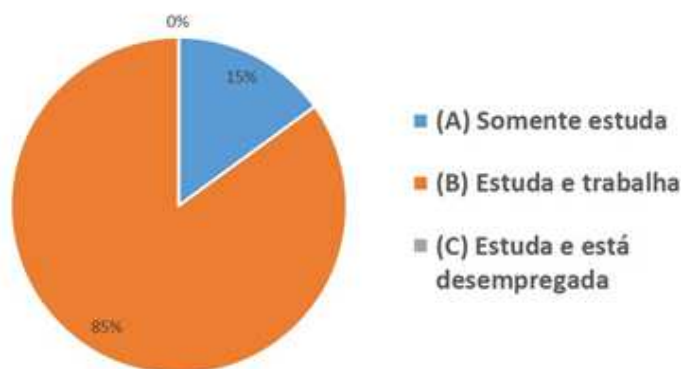


Gráfico 3 - Estudo e/ou trabalho dos cursistas.

Fonte: Da autora, 2018.

O gráfico mostra que a maioria dos alunos concilia estudo e trabalho, indicando que devem estar procurando melhor qualificação para garantir a permanência no mercado de trabalho, confirmando que a busca da sobrevivência e a garantia do emprego passa pelos bancos da escola. Dados do Censo da ABED indicam que “em 30% das instituições [pesquisadas] mais de 75% dos alunos de cursos regulamentados totalmente a distância estudam e trabalham” (Censo EaD.BR/ABED, 2017, p. 89).

3.2 Caracterização dos Alunos em Relação ao Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a Distância

3.2.1 Polo de Atendimento

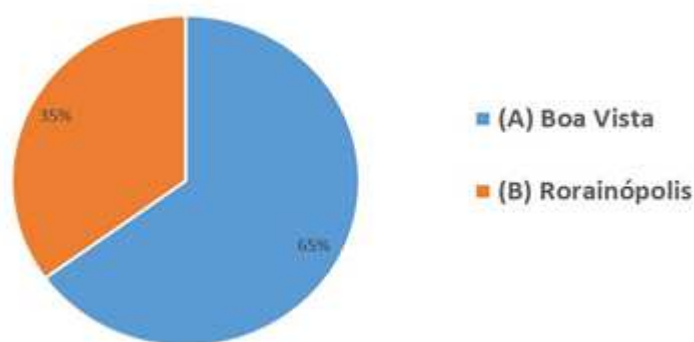


Gráfico 4 - Polos onde o curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica foi oferecido em 2017.

Fonte: Da autora, 2018.

Os resultados mostram que a maioria dos alunos está matriculada no polo de Boa Vista, por ser a capital do estado, mas é bem significativa a presença de alunos no polo do município de Rorainópolis.

É oportuno lembrar que este curso se encontra no contexto das oportunidades educacionais que o IFRR pode oferecer por meio da Educação a Distância, em suas unidades de ensino no estado de Roraima, tanto da capital quanto da zona rural, para aqueles que têm interesse em dar continuidade à sua formação inicial e/ou para aqueles que necessitam de qualificação profissional.

O gráfico 5 mostra o motivo da escolha do curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a distância.

3.2.2 Motivo da escolha do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol a Distância

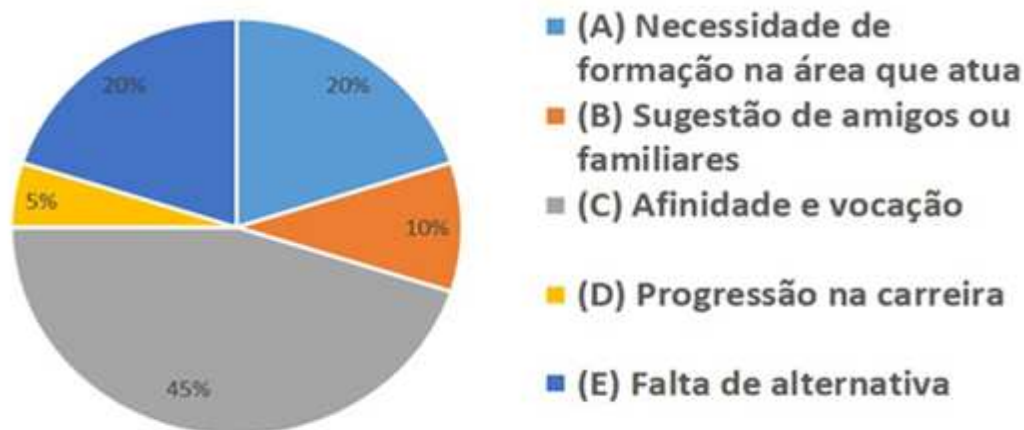


Gráfico 5 - Motivo da escolha do Curso.

Fonte: Da autora, 2018.

As respostas dos cursistas revelaram que 45% fizeram suas escolhas por afinidade e vocação. Tal resultado, elevado, também foi aferido pelo Boletim da Pesquisa Discente²² que mostra que, na Região Norte, 38,5% dos estudantes o fizeram pelo mesmo motivo (Boletim da Pesquisa Discente/ UAB 2017, p.26).

O mesmo Boletim aponta que também é elevado o percentual de estudantes da Região Norte cujo motivo da escolha do curso foi a necessidade de formação na área em que atuam (39,5%), diferentemente da pesquisa ora relatada, em que somente 20% indicaram idêntico motivo (Boletim da Pesquisa Discente/ UAB 2017, p.26).

Por outro lado, os resultados de nossa pesquisa indicam que os cursistas que já são professores, mas que precisam da licenciatura para qualificação e progressão na profissão, correspondem a 5% dos respondentes. Este resultado é muito diferente do indicado no Boletim da Pesquisa Discente/ UAB 2017 que traz um percentual de 27,4% na Região Norte. (Boletim da Pesquisa Discente/ UAB 2017, p.26)

Pode ser que a disparidade nos resultados reflita o fato de os participantes de nossa pesquisa não serem, em sua maioria, professores efetivos ou, caso sejam do sistema de educação municipal, não tenham garantida a progressão para este tipo de formação em seus planos de carreira.

Tais resultados coincidem com os estudos de Romanelli (1995) para quem a razão pela qual uma pessoa decide por determinada carreira pode estar relacionada a fatores como a preocupação com a sua própria profissionalização, ou seja, o indivíduo procura adquirir novos conhecimentos e habilidades apenas para adequar-se ao mercado de trabalho, ficando em segundo plano a satisfação pessoal e a realização profissional.

Observa-se, ainda, que 20% dos respondentes de nossa pesquisa indicaram a falta de alternativa para a escolha do curso, possivelmente pela pouca quantidade e diversidade de oferta de cursos na Região Norte como um todo. Isto pode ser evidenciado pelos dados do

²² O Boletim da Pesquisa Discente é resultado da aplicação de um questionário pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, em janeiro de 2017, com o objetivo de verificar a qualidade dos cursos e a expectativa dos estudantes, a partir da visão deles mesmos.

Boletim da Pesquisa Discente/ UAB 2017 que revela que, a nível nacional, somente 5% fizeram a escolha do curso por falta de alternativa, embora na Região Norte este percentual tenha sido o dobro (10%) (Boletim da Pesquisa Discente/ UAB 2017, p.26).

A perspectiva de que as tecnologias possam colaborar com o desenvolvimento, e tornar a sociedade mais igualitária e justa, passa pelo seu domínio por parte da população, particularmente quando se trata do acesso ao conhecimento relacionado com a ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Neste contexto, o local onde o aluno acessa a internet, para realização das atividades do curso, foi aferido nesta pesquisa, e está indicado no gráfico a seguir.

3.2.3 Local em que costuma acessar a internet para realizar as atividades do Curso

Sabemos que o acesso à internet na Região Norte é precário. Em nossa pesquisa, os respondentes poderiam marcar mais de uma alternativa, e assim o fizeram. As marcações estão discriminadas a seguir:

Quadro 3 - Local em que costuma acessar a internet para realizar as atividades do Curso

Locais	Número de marcações
Casa	18
Trabalho	6
Polo	2
Lan House	0
Casa de amigos/parentes	2
Internet móvel	0

Fonte: Da autora, 2018.

Os resultados revelam que o acesso de casa é três vezes maior que o acesso do trabalho. Os dados do Boletim da Pesquisa Discente/ UAB 2017 mostram percentuais semelhantes: na Região Norte, 68,5% dos estudantes acessam muito a internet de casa, enquanto 24,9% acessam muito a internet no trabalho.

Em relação ao acesso do polo e da casa de amigos/ parentes, consideramos que são irrelevantes no total.

No que se refere aos polos de Roraima, isso pode caracterizar espaço inadequado, falta de equipamento ou estrutura que deem condições ao acesso. Além dessa dificuldade, o fato de os estudantes do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica não acessarem a internet nem de *lan house* nem por internet móvel pode estar indicando que eles não sentem necessidade dessas alternativas de acesso por poderem acessá-la de casa ou do trabalho.

No entanto, para que a aprendizagem aconteça de forma eficiente, é necessário que se tenha um acesso à internet de qualidade. Para conhecer uma dimensão desta qualidade, quisemos saber a qualidade da velocidade de acesso à internet mais utilizada.

3.2.4 Velocidade de acesso à internet mais utilizada

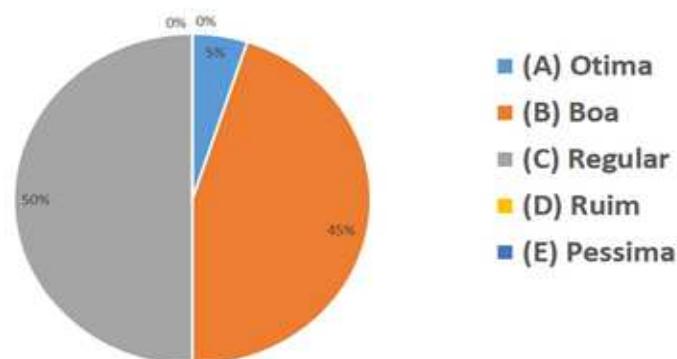


Gráfico 6 - Percepção da qualidade da Internet por sua velocidade.

Fonte: Da autora, 2018.

Metade dos participantes considera como regular a velocidade da internet, enquanto 45% consideram boa, e 5% ótima. Na Região Norte como um todo, conforme indicado pelo Boletim da Pesquisa Discente/ UAB 2017, os que consideram boa a velocidade da internet mais utilizada é semelhante (43,9%). Mas os que consideram a velocidade internet regular é diferente num e noutro questionário: no Boletim da Pesquisa Discente/ UAB 2017 eles representam 35,9% na Região Norte, ao passo que, em nossa pesquisa, representam 50%.

A velocidade da internet está entre os principais fatores que garantem a qualidade do ensino na Ead, pois permite que o aluno acesse conteúdos, resolva atividades, faça avaliações, constituindo-se em uma ação cotidiana do aluno da EAD.

Em se tratando dos programas de EAD, Leite e Silva (2009) enfatizam que há uma nítida tendência de que o acesso à internet aconteça por meio da tecnologia portátil e redes sem fio. No entanto, apesar de estarem em surgimento, desenvolvimento e crescimento, tornando-se parte do cotidiano da população, ainda não é possível a oferta para todos os estudantes, pois nem todos têm acesso à banda larga. Em Roraima, a banda larga ainda é uma realidade distante, principalmente quando se trata de qualidade e de acesso para todos.

Se a velocidade de acesso à internet é uma condição para que a aprendizagem aconteça de forma eficiente, é necessário, ainda, que os estudantes tenham habilidade com a informática para navegação no ambiente virtual.

Para conhecer esta dimensão da aprendizagem na EaD, foi perguntado como os estudantes classificariam seu nível de habilidade com informática para utilização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem.

3.2.5 Nível de habilidade com a informática para utilização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVA):

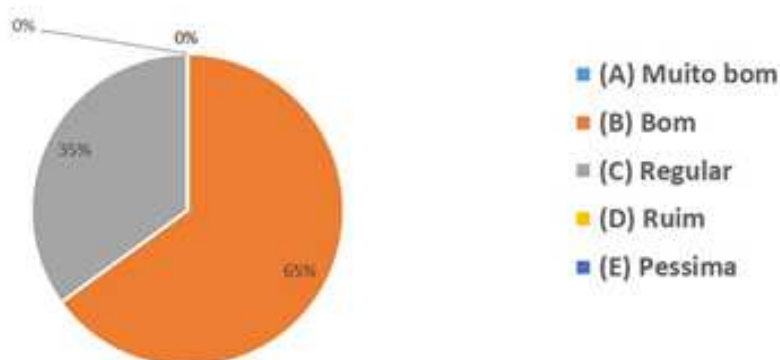


Gráfico 7 - Nível de habilidade dos cursistas para utilização do AVA.

Fonte: Da autora, 2018.

Embora 65% dos respondentes à nossa pesquisa considerem bom seu nível de habilidade, ainda 35% consideram como regular sua habilidade com a informática, mostrando que há necessidade de maior qualificação e/ou capacitação para viabilizar a aprendizagem na EaD.

O Boletim da Pesquisa Discente/ UAB 2017 mostra que, na Região Norte como um todo, 42,8% consideram bom seu nível de habilidade, enquanto 16,8% consideram regular.

No que se refere ao desenvolvimento de habilidades e potencialidades em EaD, Duarte (2008) afirma que é necessário que as atividades de informática estejam inseridas em uma perspectiva construtivista, e que tenham, ao final, alguma significação para estimular o aluno a gostar da disciplina.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem possibilita a interação entre os alunos e os professores e/ou tutores. A dificuldade dos alunos em relação à navegação no Ambiente Virtual de Aprendizagem no início do curso pode ser um fator que desestime o aluno.

Vejamos se os alunos do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica reconhecem esta dificuldade.

3.2.6 Dificuldades na utilização do AVA no início do curso

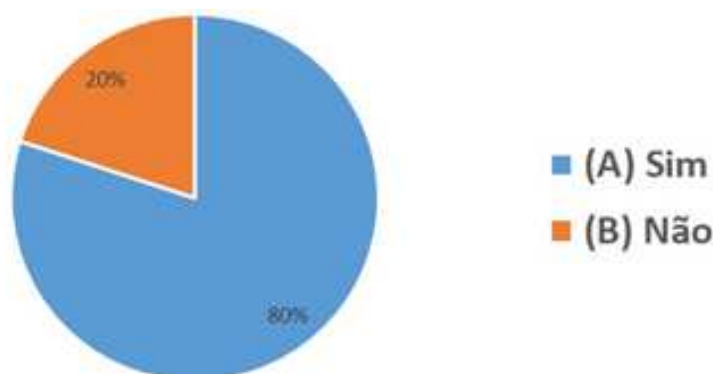


Gráfico 8 - Dificuldades com o AVA no início do curso.

Fonte: Da autora, 2018.

Constatamos que o fato de 80% dos alunos sentirem dificuldade em utilizar este ambiente pode influenciar a aprendizagem e o cumprimento das atividades. Como vimos, as dificuldades podem estar relacionadas à falta de habilidade com a informática.

Associando este resultado com os resultados apresentados no Gráfico 2 (que mostra que 65% dos alunos têm mais de 31 anos) pode-se concluir que são estes os alunos que nasceram antes da década de 1980, caracterizados por Silva (2012) como imigrantes digitais. Lembremos que esta é uma geração cuja socialização no meio digital exige aprender uma nova linguagem (dos computadores, dos videogames e da internet).

As dificuldades na navegação no ambiente virtual de aprendizagem podem levar à desistência do curso, à evasão.

Por este motivo, reconhecemos que um conhecimento prévio das tecnologias da informação e comunicação por meio de um módulo introdutório sobre tecnologias e AVA seria oportuno.

Em se tratando das dificuldades para realizar as atividades do curso no AVA, os estudantes assim se distribuíram:

3.2.7 Dificuldades no tempo para a realização das atividades do curso no AVA

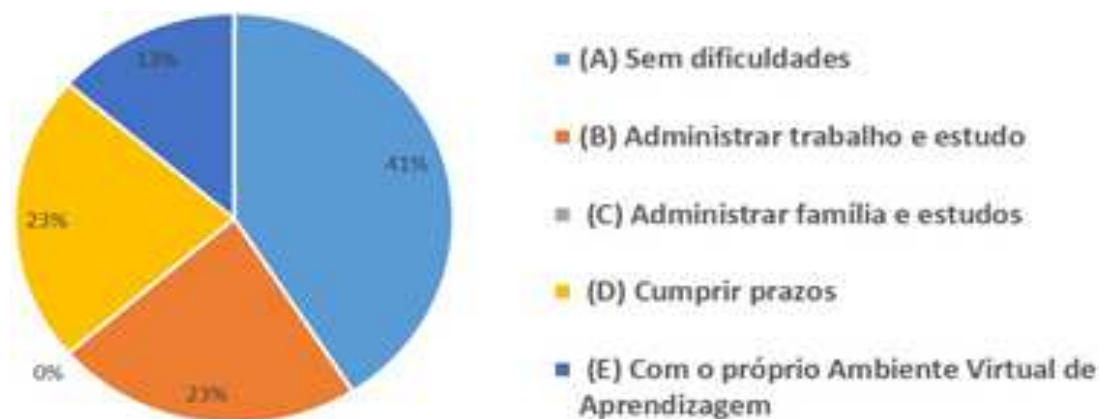


Gráfico 9 – Tipos de dificuldades no início do curso.

Fonte: Da autora, 2018.

Observa-se que 41% disseram não sentir dificuldades, embora 13% dissessem ter dificuldades com o próprio AVA, sendo este número relevante, pois pode refletir fortemente no bom desempenho dos alunos. Por outro lado, 23% indicaram a dificuldade de administrar trabalho e estudos; e outros 23% afirmaram ter dificuldades em cumprir os prazos, portanto dificuldades na administração do tempo.

Com vistas à solução da gestão do tempo, Testa e Luciano (2010) apontaram recursos e algumas estratégias didáticas que podem promover a aprendizagem nos ambientes virtuais, como: determinar prazos curtos e frequentes para realização das tarefas; estabelecer nos critérios avaliativos proposições que tratem da gestão do tempo; investir em encontros viabilizados pela ferramenta chat ou por meio de videoconferências; propor atividades informais em que os estudantes compartilhem preferências, opiniões diversas, fotos e outras, com o objetivo de promover a percepção de vínculo entre estudantes e o engajamento acadêmico da turma.

3.3 Estrutura do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a distância

3.3.1 Estrutura do polo



Gráfico 10 - Estrutura do polo das atividades presenciais.

Fonte: Da autora, 2018.

O gráfico expressa a opinião dos alunos sobre a estrutura do polo no qual estão vinculados e em que realizam as avaliações presenciais.

Para 65% dos alunos a estrutura é boa, com espaço confortável, que atende as necessidades dos alunos. Isto denota que conseguem ter um ambiente adequado para responder ou participar das atividades. Outros 35% responderam que a estrutura é regular, mas que é possível fazer as atividades sem dificuldades. Nenhum dos respondentes indicou que a estrutura é ruim.

Mas se a estrutura do polo é satisfatória, vejamos qual é a opinião dos alunos sobre a sala de informática.

3.3.2 Estrutura da sala de informática



Gráfico 11 - Estrutura da sala de informática.

Fonte: Da autora, 2018.

Para 70% dos alunos há poucos computadores, mas com acesso à internet, o que permite o desenvolvimento das atividades. Já 30% deles responderam que a estrutura é boa,

com computadores novos com acesso à internet, o que é suficiente para desenvolver as atividades.

Deve-se destacar que, em razão da flexibilidade dos estudos propiciada pela Educação a Distância, muitos alunos optam por realizar as atividades em casa. Em diálogo informal com diversos alunos, estes são enfáticos ao afirmar que é melhor estudar em casa, mesmo que a instituição disponibilize a sala de informática em boas condições e acesso à internet.

No entanto, em atendimento às exigências legais, “os polos de Educação a Distância deverão manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso” (Decreto nº 9057 de 25 de maio de 2017, artigo 5º, Parágrafo único). Neles também podem ser realizadas “atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso” (Decreto nº 9057 de 25 de maio de 2017, artigo 4º).

Deve-se destacar, ainda, que os instrumentos de avaliação de cursos superiores a distância do MEC incluem os equipamentos de informática disponíveis no polo de apoio presencial, que devem ter, no mínimo, 10 computadores com acesso à internet, kit multimídia e fones de ouvido individuais para uso dos alunos. É relevante ressaltar, também, que, dentre os critérios de avaliação, está a configuração dos computadores, que deve ser suficiente para a instalação de softwares recomendados pela instituição, e com licença de uso.

Ainda no que se refere à estrutura do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a distância, os alunos avaliaram a coordenação do curso.

3.3.3 Coordenação do Curso



Gráfico 12 - Avaliação da Coordenação do curso.

Fonte: Da autora, 2018.

Para 60% dos alunos a coordenação do curso é exercida por profissional com formação adequada e com as qualidades necessárias para atender os alunos. Os demais alunos se dividiram quanto ao desempenho do profissional: 20% deles consideraram que o profissional faz o mínimo necessário, enquanto os outros 20% consideraram que falta apoio ao profissional nos serviços administrativos.

Deve-se destacar que, uma vez que as alternativas de respostas (B) e (C) representam uma avaliação do desempenho profissional da coordenação do curso, é preciso considerar que, em ambos os casos, os alunos estão indicando falhas na condução do curso.

Os alunos também avaliaram a coordenação do polo.

3.3.4 Coordenação do Polo

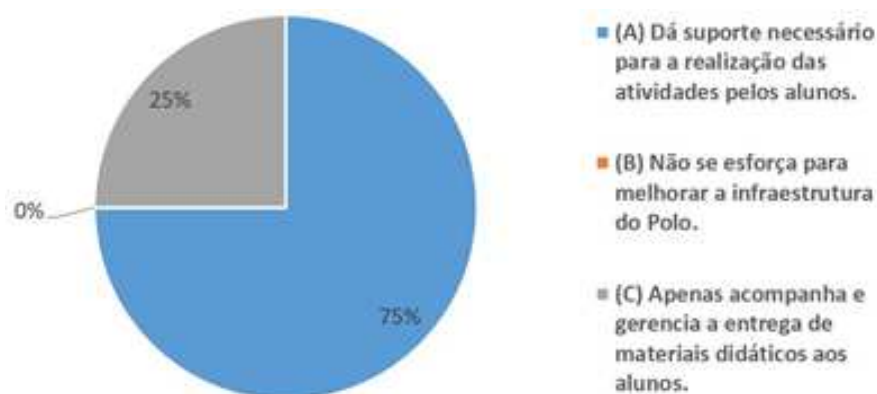


Gráfico 13 - Avaliação da Coordenação do polo.

Fonte: Da autora, 2018.

As respostas mostram que 75% dos alunos consideram que a coordenação do polo dá suporte necessário para a realização das atividades pelos alunos. Isso demonstra que grande parte dos alunos está satisfeita com o atendimento realizado pela coordenação. Por outro lado, 25% apontaram que a coordenação apenas acompanha e gerencia a entrega de materiais didáticos aos alunos, o que significa dizer – por eliminação - não prestar o apoio necessário para os alunos, o que deve merecer uma investigação posterior a esta pesquisa.

Neste ponto, deve-se lembrar que a Educação a Distância exige dos seus profissionais um conjunto de pré-requisitos, conforme dispõe o documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” (2007) da extinta Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. No que se refere ao perfil dos profissionais da Educação a Distância, os Referenciais assim descrevem:

- a) Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e educação a distância;
- b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;
- c) Corpo de técnico-administrativos integrado ao curso e que presta suporte adequado, tanto na sede como nos pólos;
- d) Apoio à participação dos estudantes nas atividades pertinentes ao curso, bem como em eventos internos e externos. (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTANCIA, 2007, p. 18)

Os alunos também foram questionados sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

3.3.5 O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

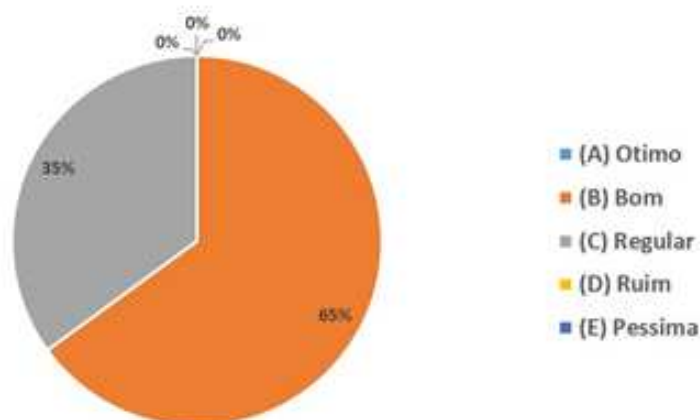


Gráfico 14 - Qualidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Fonte: Da autora, 2018.

Para Pereira, Schmitt e Dias (2007), no AVA, a qualidade do processo educacional depende do envolvimento do aluno aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais didáticos, da estrutura e da qualidade de professores, tutores e equipe técnica, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados.

Em nossa pesquisa 65% dos estudantes consideraram o AVA bom, 35% avaliaram-no como regular, mas nenhum deles o julgou ótimo.

O Boletim da Pesquisa Discente/ UAB 2017 revela que, na Região Norte, 53% dos estudantes avaliaram-no como bom, 12,2% consideraram o AVA regular, mas 29,6% o julgou ótimo.

A diferença entre os resultados das duas pesquisas indica a necessidade de maior investigação sobre as deficiências do AVA do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a distância, que podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda no que se refere à estrutura do curso, quisemos conhecer de que forma os estudantes se comunicavam com os tutores.

3.3.6 Forma de comunicação com os tutores

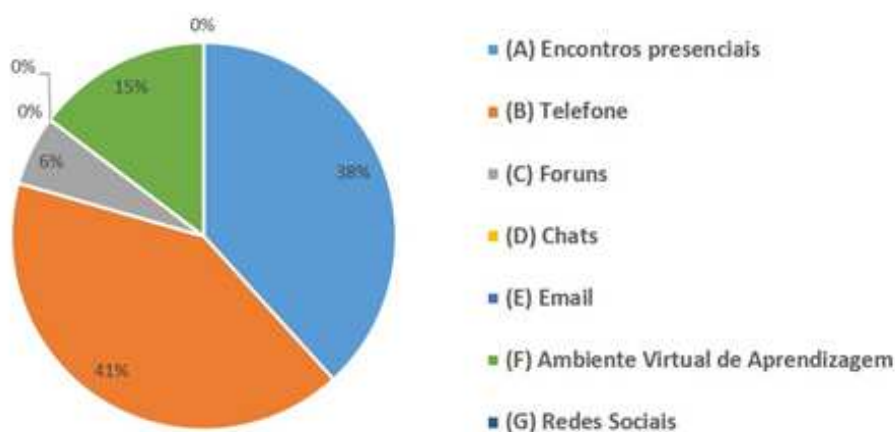


Gráfico 15 - Forma de comunicação com os tutores.

Fonte: Da autora, 2018.

Conforme verificamos no gráfico acima, 41% dos participantes de nossa pesquisa indicaram que a principal forma de comunicação com os tutores é por telefone, seguido dos encontros presenciais (38%), enquanto apenas 15% declararam se comunicar com os tutores principalmente pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Este resultado é preocupante, pois demonstra que há pouco uso das ferramentas virtuais disponíveis, as quais constituem a mediação por excelência no processo de ensino-aprendizagem na modalidade de educação a distância.

É preocupante, mas mantém coerência com os resultados anteriormente obtidos nesta pesquisa, no que se refere à habilidade dos estudantes com a informática (35% consideraram-se mais ou menos hábeis) – item 1.2.5; e também no que se refere aos percalços que os estudantes encontram no início do curso com o AVA (80% reconheceram dificuldades) – item 1.2.6.

Uma solução para sanar estes problemas, e ampliar as possibilidades de comunicação dos estudantes com os tutores é uma melhor qualificação dos estudantes (que pode ser conduzida pelo próprio Curso) para a utilização das ferramentas virtuais.

3.4 Aspectos didático-pedagógicos do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a distância

3.4.1 Configuração do material didático

Embora não houvesse indicação de que o estudante poderia marcar mais de uma alternativa, houve um estudante que fez mais de uma marcação. Assim, obtivemos 21 marcações em 20 questionários. As marcações foram assim distribuídas:

Quadro 4 - Configuração do material didático.

Formato do material didático	Número de marcações
Livros	0
Periódicos	0
PDF impresso pelo aluno	03
Apostilas	0
PDF para leitura no AVA	05
Somente pelo AVA Moodle	13
Pelo AVA e impresso	0

Fonte: Da autora, 2018.

Grande parte do material didático do curso é disponibilizado para os estudantes apenas pelo AVA *Moodle*. Uma parte dele é estruturado em PDF para leitura no AVA, enquanto uma parte ainda mais reduzida é configurado em PDF para ser impresso pelo aluno.

A disponibilização de material didático para os alunos é uma forma de acesso aos conteúdos das disciplinas do curso. Moore e Kearsley (2011) consideram que a diversidade de mídias oferecidas ao aluno torna o curso a distância mais eficaz em seus objetivos, pelo fato mesmo da própria diversidade permitir alcançar uma faixa mais ampla de estudantes.

Sendo assim, acreditamos que os livros, os periódicos e até mesmo as apostilas poderiam enriquecer o conteúdo das disciplinas, acessível apenas pelos formatos disponíveis pelo curso.

De todo modo, quisemos saber se os alunos conseguiram baixar o material disponível no AVA.

3.4.2 Viabilidade de download do material didático disponível no AVA

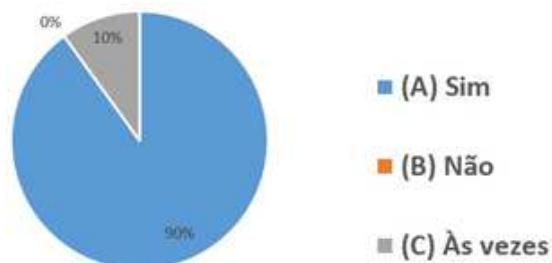


Gráfico 16 - Viabilidade de “baixar” o material didático do AVA.

Fonte: Da autora, 2018.

Observa-se que a grande maioria dos estudantes consegue “baixar” o material disponibilizado pelos organizadores do ambiente, enquanto uma minoria consegue, às vezes, “baixar”.

Comparando a resposta a esta questão com a resposta dada sobre a velocidade da internet (item 1.2.4), vemos que, embora esta houvesse sido avaliada como regular por 50% dos estudantes, ainda assim estes conseguem fazer o download do material didático do AVA.

Vejamos, agora, como os estudantes avaliam a qualidade do material didático disponibilizado pela instituição, no que se refere a seu conteúdo.

3.4.3 Qualidade do material didático (conteúdos) disponibilizado pela Instituição

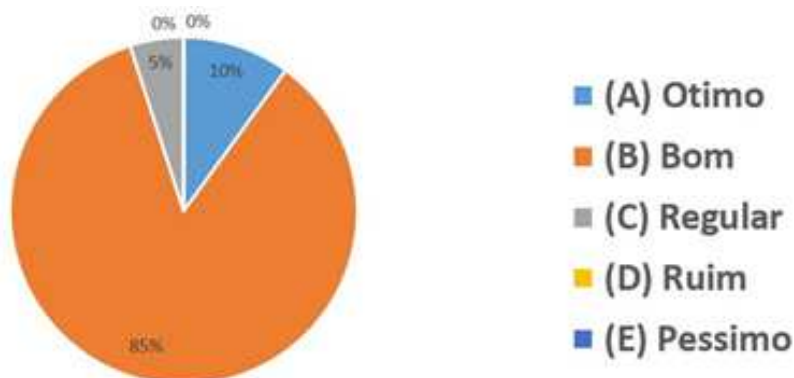


Gráfico 17 - Qualidade do material didático.

Fonte: Da autora, 2018.

Foi-nos informado que no material didático disponibilizado aos estudantes inclui-se artigos científicos, capítulos de livros ou textos avulsos produzidos ou organizados pelos professores das disciplinas.

Assim, para 85% dos pesquisados a qualidade é boa. Já 10% indicam que o conteúdo do material é ótimo e somente 5% avaliam como regular. O resultado é satisfatório, mas, em

conversa informal com os estudantes, estes revelaram, em alguns casos, não compreenderem adequadamente determinados conteúdos.

Em se tratando de educação, observamos que, para Imbernón (2004), a aprendizagem deve ser vista como uma trajetória, como um processo de construção contínuo. Ele ainda aponta que a qualidade do ensino não está unicamente no conteúdo, mas sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do professor e no material que se utiliza. Por estes motivos concluímos que é fundamental que haja um acompanhamento, pela coordenação do curso, da produção, da organização do material, e da condução da disciplina pelo professor.

3.4.4 Recursos Didáticos oferecidos pela Instituição

Os recursos didáticos são fundamentais para o desenvolvimento das atividades em qualquer modalidade de ensino. Em nossa pesquisa, os estudantes poderiam informar mais de recurso didático disponibilizado para eles. O resultado foi o seguinte:

Quadro 5 - Recursos didáticos ofertados pela Instituição.

Recurso didático	Número de marcações
Internet	15
Recursos Audiovisuais	01
Webconferências	0
Foruns e Chats	03
Bibliotecas virtuais	0
Encontros presenciais	19

Fonte: Da autora, 2018.

Vemos que os encontros presenciais é o recurso didático disponível que parece ser o mais utilizado, seguido da internet. Associando este resultado com o aferido no item 3.4.1, que mostra que grande parte do material didático do curso é disponibilizado para os estudantes apenas pelo AVA *Moodle*, podemos deduzir que o conteúdo da disciplina, disponibilizado pelo AVA *Moodle*, parece ser mais intensamente esclarecido e assimilado nos encontros presenciais.

Neste contexto, vejamos como os estudantes avaliaram a interação entre eles e o professor.

3.4.5 Interação entre professor e aluno

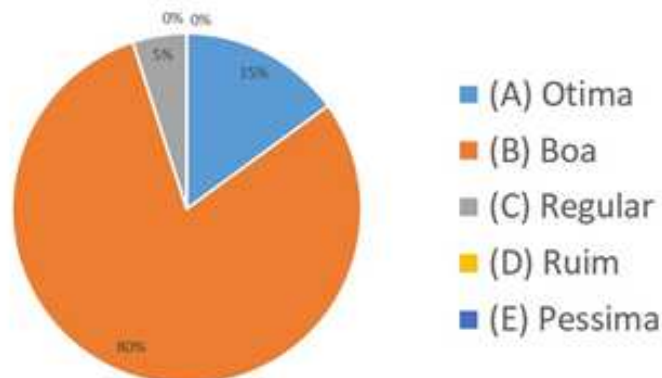


Gráfico 18 - Interação entre professor e aluno.

Fonte: Da autora, 2018.

Para 80% dos sujeitos da pesquisa a interação entre professor e aluno é considerada boa, enquanto 15% a avalia como ótima.

Sabemos que o professor é o principal elemento para a formação do aluno e Gatti (2016, p.164) nos serve de referência quando diz que:

No caso dos processos de educação a distância observa-se a importância do professor, desde a criação/produção/ revisão/recomposição dos materiais didáticos, até aos contatos com os alunos, mais diretos ou indiretos, em diferentes momentos, por diferentes modalidades: na colocação de temas, de problemas, em consultas, em tutoria, em revisões, em processos de recuperação, etc; por e-mails, por webcam, por telefone, em bases de etc. O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados.

Embora, na Educação a Distância, professor e tutor sejam sujeitos distintos, assim denominados – de forma diferenciada, a similitude de suas funções é objeto de controvérsia. De todo modo, perguntamos aos alunos também sobre a interação deles com os tutores via AVA.

3.4.6 Interação com os tutores via Ambiente Virtual de Aprendizagem

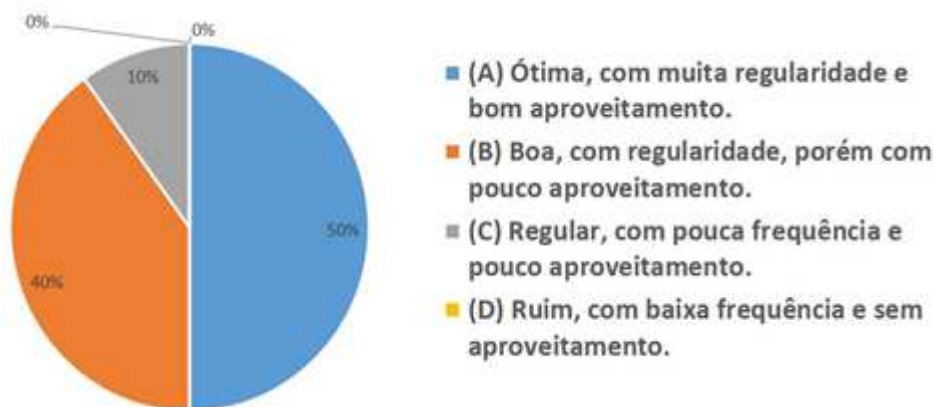


Gráfico 19 - Interação com os Tutores via AVA.

Fonte: Da autora, 2018.

Assim, 50% dos respondentes da pesquisa disseram que existe uma ótima interação, com muita regularidade e bom aproveitamento. Outros 40% disseram que é boa a interação, com regularidade, porém com pouco aproveitamento; e 10% afirmaram que a interação é regular, com pouca frequência e pouco aproveitamento.

As atribuições de tutor são complexas, sendo necessária uma boa formação para que possa desenvolver suas tarefas e manter relações dialógicas com os alunos. Sabemos que, na Educação a Distância, o tutor é fundamental, pois é a partir de sua interação com os alunos que os professores podem intervir, se for o caso, para corrigir falhas no desenvolvimento da disciplina.

Nos itens que se seguem (de 1.4.7 a 1.4.10) os estudantes puderam avaliar o desempenho dos tutores (a distância e presencial).

3.4.7 Domínio do conteúdo pelo tutor a distância

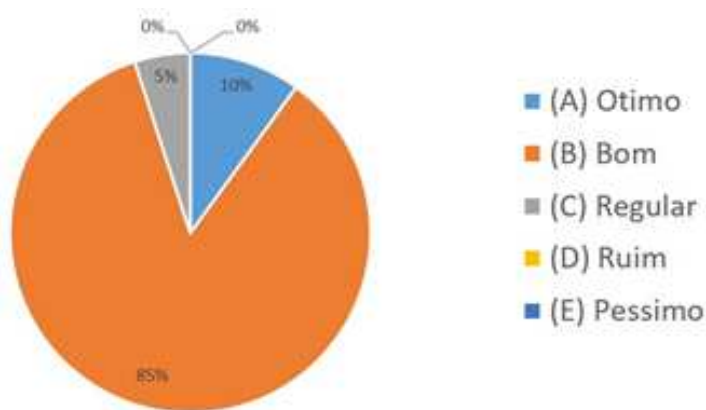


Gráfico 20 - Domínio do conteúdo pelo tutor a distância.

Fonte: Da autora, 2018.

Para 85% dos respondentes o tutor a distância tem bom domínio dos conteúdos trabalhados nas disciplinas; 10% o consideraram ótimo; e 5% como regular.

Vimos, no Capítulo I, que, segundo Mill (2010), o papel do tutor a distância é orientado para o conteúdo da disciplina, sendo, por este motivo, geralmente especialista na área da disciplina em que atua.

Portanto, este resultado nos mostra que o curso, até o seu terceiro período, selecionou tutores com uma boa formação, capazes de atender os alunos e de colaborarem com a sua aprendizagem.

Vejam, a seguir, como os alunos avaliam o tutor presencial quanto ao domínio do conteúdo.

3.4.8 Domínio do conteúdo pelo tutor presencial

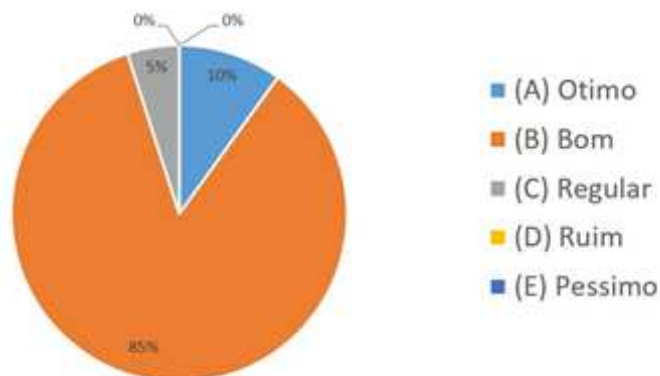


Gráfico 21 – Domínio do conteúdo pelo tutor presencial.

Fonte: Da autora, 2018.

A avaliação feita pelos alunos do tutor presencial é idêntica à que foi feita do tutor a distância. Vimos, no Capítulo I, que, segundo Mill (2010), o tutor presencial pode ou não ter formação na área, mas tem a função de atender os alunos nos polos, sanando dúvidas pontuais e auxiliando a equipe nas atividades presenciais, avaliativas ou não.

Este resultado nos mostra que, também em relação ao tutor presencial, o curso fez uma boa seleção, ao menos até o terceiro período, uma vez que os alunos – sujeitos deste estudo – estão no terceiro período.

Associado a esta avaliação dos tutores, quisemos saber qual era o tempo médio que estes levavam para concluir e postar as respostas das atividades.

3.4.9 Tempo médio de postagem das respostas pelo tutor

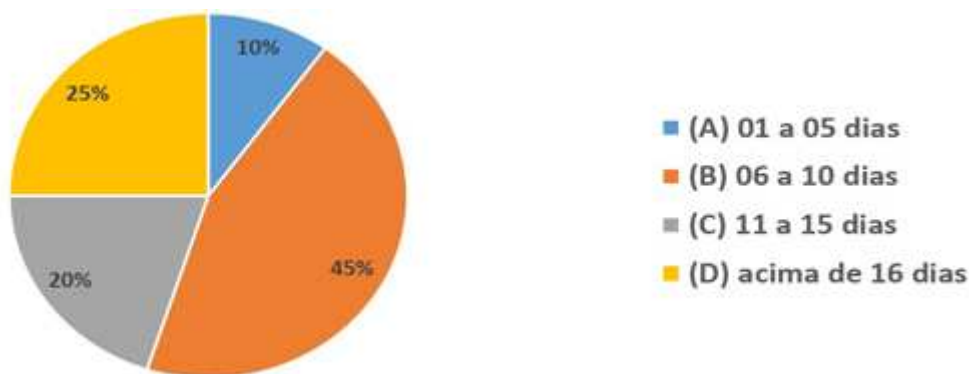


Gráfico 22 – Tempo médio que o tutor leva para concluir e postar as respostas das atividades.

Fonte: Da autora, 2018.

Para 45% dos alunos o tempo médio do retorno do tutor em relação às respostas das atividades variava entre 06 a 10 dias; para 25% deles, o tempo médio era acima de 16 dias; e para 20% deles, entre 11 e 15 dias.

Consideramos além de 10 dias um tempo de retorno relativamente longo. Esta é uma informação que deve servir de alerta tanto para os professores quanto para a coordenação do curso, pois pode colaborar para o desestímulo do estudante devido à descontinuidade da

interação professor – aluno, tutor – aluno, fundamental na modalidade a distância. Desta forma, reforçamos a necessidade de maior atenção com a preparação e orientação dada aos tutores quanto a este aspecto.

Se, em nossa avaliação, o tempo de retorno é relativamente longo, vejamos como os alunos o consideram, associado ao grau de esclarecimento da correção das respostas.

3.4.10 O processo de correção das atividades pelo tutor

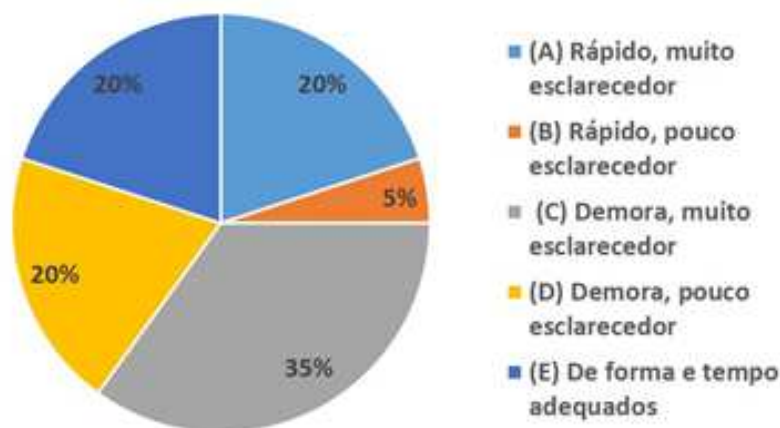


Gráfico 23 – O processo de correção das atividades pelo tutor.

Fonte: Da autora, 2018.

Para 35% dos alunos há demora na resposta, porém ela é muito esclarecedora. Para 20% deles, a correção das atividades demora e, além disso, é pouco esclarecedora. O percentual total (55%) mostra que, também para um pouco mais da metade dos estudantes, o tempo de correção (e de postagem) das respostas é longo.

Entre aqueles que consideram que a resposta dada pelos tutores às atividades é rápida, 20% acham que a correção é muito esclarecedora, e 5% acham que a correção é pouco esclarecedora.

Se considerarmos o grau de esclarecimento da correção feita pelos tutores, 55% dos alunos avaliam como muito esclarecedor (independentemente do tempo de retorno); e 20% deles avaliam simplesmente como esclarecedor. Por outro lado, 25% dos alunos avaliam como pouco esclarecedor (independentemente do tempo de retorno).

Quisemos, ainda, conhecer a autoavaliação que o estudante fazia sobre seu desempenho nas atividades.

3.4.11 Tempo médio de postagem das respostas pelo aluno

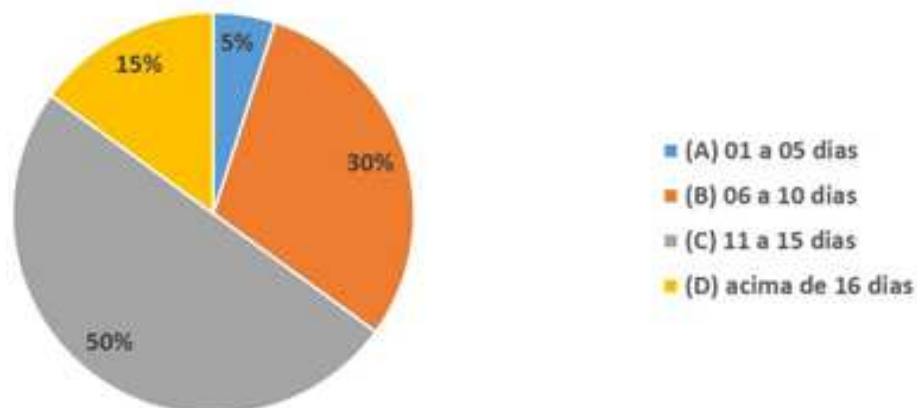


Gráfico 24 – Tempo médio que o aluno leva para concluir e postar as respostas das atividades.

Fonte: Da autora, 2018.

Como vemos, 50% dos alunos indicaram que levam de 11 a 15 dias para concluir e postar as atividades. Este tempo é muito elevado, visto que há necessidade de *feedback* por parte do tutor e pode prejudicar o desenvolvimento do curso, pois existem prazos a serem cumpridos. Já 30% dos alunos responderam que levam de 6 a 10 dias. No entanto, a pesquisa revela que 15% dos respondentes indicaram que só respondem e postam as atividades no prazo acima de 16 dias, prazo considerado longo.

Estes resultados são bem diferentes dos apresentados no Boletim da Pesquisa Discente/ UAB 2017. Esta pesquisa revela que, na Região Norte, 55,8% dos alunos levam de 1 a 5 dias para concluir e postar as respostas das atividades, enquanto apenas 6,6% levam de 11 a 15 dias.

Se considerarmos que grande parte dos alunos do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a distância (65%) levam mais de 11 dias para concluir e postar as respostas das atividades previstas, e que 45% dos alunos declararam que o tempo médio de retorno do tutor em relação às respostas das atividades era acima de 11 dias (item 1.4.9), vemos que é, no mínimo, de 22 dias o período que decorre da atividade solicitada ao aluno até sua efetiva correção pelo tutor.

Esta é uma situação que deve preocupar tanto professores e tutores quanto coordenadores de qualquer curso a distância, devido à demora com que a avaliação da atividade prevista retorna para o aluno.

Se considerarmos, ainda, que 25% dos alunos avaliaram o *feedback* do tutor como pouco esclarecedor, independentemente do tempo de retorno (item 1.4.10), vemos que existe uma grande probabilidade de desestímulo pela disciplina, e, por extensão, pelo curso, por parte do aluno.

Diante da constatação de que falta um ritmo mais regular no acompanhamento do desempenho do aluno por parte do tutor e, por decorrência, do professor, vejamos a quem o aluno procura quando encontra dificuldades nos conteúdos.

3.4.12 Quem o aluno procura quando tem dificuldades nos conteúdos

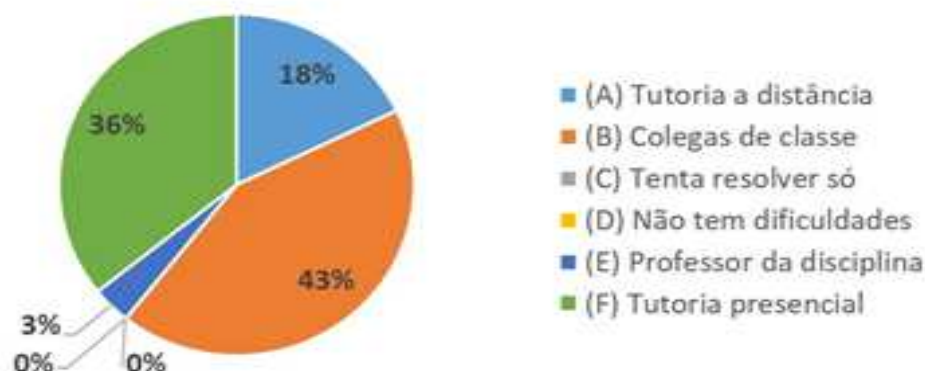


Gráfico 25 - Quem o aluno procura nas dificuldades dos conteúdos.

Fonte: Da autora, 2018.

Constatou-se que 43% dos estudantes do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a distância afirmaram procurar os colegas de classe para sanar dificuldades com os conteúdos. Isto demonstra que procuram aquele que está mais próximo, com quem se sentem, provavelmente, mais à vontade. Neste sentido desenvolve-se uma interação entre os próprios alunos.

Para 36% dos estudantes o auxílio é pedido ao tutor presencial. Se considerarmos que, para a grande maioria dos estudantes (85%) o tutor presencial domina bem o conteúdo (item 1.4.8), podemos concluir que estes estudantes encontram apoio em suas dificuldades.

Nossa pesquisa mostra, ainda, que 18% dos estudantes procuram a tutoria a distância, mas apenas 3% deles buscam o professor, provavelmente porque os tutores (presenciais e a distância) sejam os mediadores presumidos nesta modalidade de ensino.

Sabe-se que, na educação a distância, se espera que os alunos se tornem progressivamente autônomos em relação ao estudo. Vejamos o que eles acham desta expectativa.

3.4.13 Sobre a autonomia dos estudantes da educação a distância em relação aos estudos



Gráfico 26 – Autonomia dos alunos da EaD em relação aos estudos.

Fonte: Da autora, 2018.

Foi possível constatar que 55% dos estudantes concordam com a ideia de que sejam autônomos em relação aos estudos, enquanto 40% deles concordam com a autonomia, mas fazem uma ressalva dizendo ser necessário que o professor auxilie em algumas situações.

Tanto na educação a distância quanto no ensino presencial, resolver problemas, organizar estudos e realizar atividades sem a ajuda de outra pessoa revelam a autonomia do estudante, mas isto não significa afirmar que o estudante deve contar apenas consigo mesmo durante todo o curso.

Na EaD, professores e tutores estão devidamente preparados para ajudar o estudante, de modo que este se sinta seguro para desenvolver suas atividades, e todo o aparato tecnológico é posto à disposição do estudante para que ele o acione a seu favor.

O princípio da autonomia na EaD se justifica em termos do maior envolvimento e comprometimento dos estudantes com os próprios estudos.

Masetto (2010) alega que o professor, como mediador do processo de aprendizagem, e auxiliado por diversas estratégias que utilizem as TDICs, deve possibilitar ao aluno perceber que ele próprio é o autor de sua própria aprendizagem, encaminhando-o a atingir seus objetivos e a crescer e desenvolver-se.

Mas, para que a autonomia do estudante seja algo possível de ser alcançado, é necessário que os recursos (físico-estruturais e didático-pedagógicos) colocados à sua disposição estejam em boas condições.

Vejam os alunos avaliaram o curso em suas várias dimensões.

3.4.14 3.4.14 Fatores que precisam ser melhorados no curso

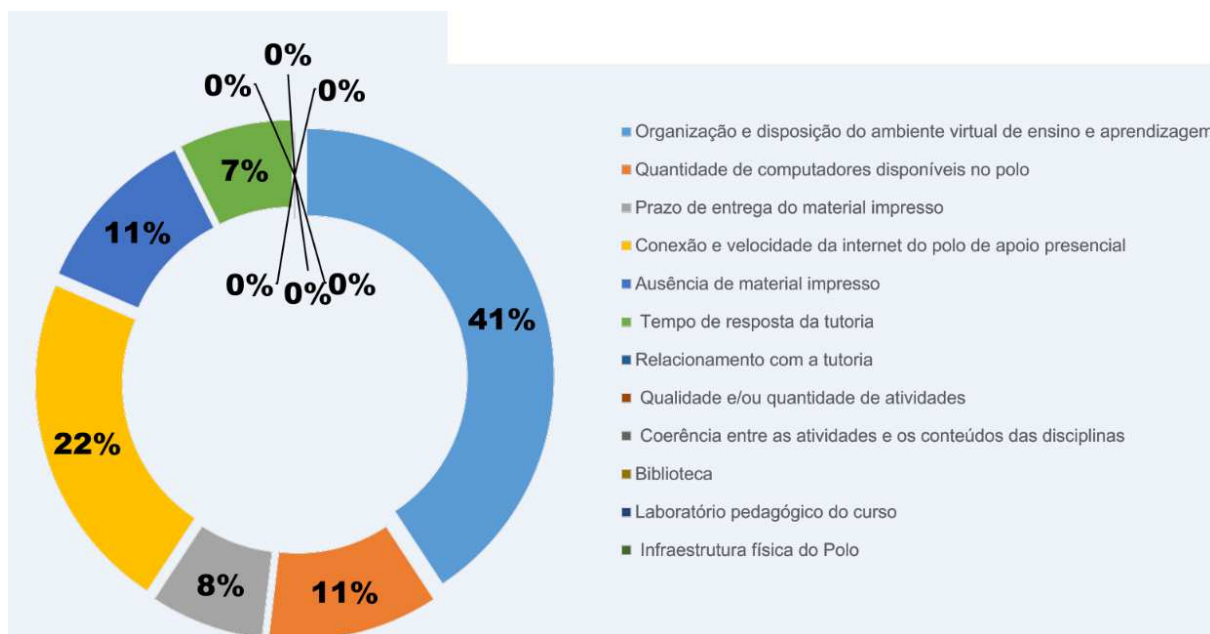


Gráfico 27 - O que precisa melhorar no curso.

Fonte: Da autora, 2018.

Ao serem solicitados que indicassem o que precisava ser melhorado no curso, 41% dos estudantes disseram ser a organização e a disposição do ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

Este resultado denota que há dificuldades em lidar com a página virtual, em compreender a sua organização e se orientar dentro dela. As páginas virtuais para a EaD devem ser organizadas de modo a estimular a autonomia dos estudantes no acesso ao

conteúdo das disciplinas e na postagem das tarefas, e, assim, garantir a interação necessária entre estudantes e tutores e/ou professores, fundamental para a permanência do estudante no curso.

Lembramos que, ainda que para 65% dos estudantes o AVA seja bom (item 1.3.5), o resultado mostra que precisa ser melhorado nos aspectos destacados.

Ainda neste quesito, 22% dos estudantes disseram que a conexão e a velocidade do polo de apoio presencial precisa ser melhorada. Este é um fator que se relaciona a questões técnicas próprias relacionadas à Região Norte, e, particularmente, a Roraima.

Ressaltamos também que para 11% dos estudantes o tempo resposta da tutoria deve ser melhorado, o que vem ao encontro da conclusão que chegamos sobre ser longo o tempo de resposta da tutoria. Apenas para lembrar: para 45% dos estudantes os tutores levam mais de 10 dias para postar as respostas das atividades (item 1.4.9).

Salientamos, ainda, que o prazo de entrega do material impresso foi indicado por 8% dos sujeitos da pesquisa como um fator que deve ser melhorado. Tal fator, relacionado às questões de infraestrutura e burocracia do curso, constitui uma falha que deve ser corrigida à medida que os alunos assim o indiquem, pois é importante que tutores e professores percebam que a demora na entrega do material pode trazer prejuízo para o aluno, e, por extensão, para o curso.

A propósito, quisemos saber que fatores poderiam contribuir para a sua desistência do curso. Vejamos o que os estudantes apontaram.

3.4.15 Fatores que podem contribuir para a desistência do curso

As respostas a esta questão requerem uma atenção minuciosa, pois elas permitem fazer ajustes na estrutura do curso para minimizar, ou até mesmo eliminar, uma possível evasão dos alunos do curso.

Vejamos o que os alunos responderam:

Quadro 6 - O que pode contribuir para a desistência do curso.

Fatores que podem contribuir para a desistência do curso	Número de marcações
Dificuldade de conciliar trabalho e estudo	08
Conciliação de seu tempo com os estudos	07
Dificuldade com o Ambiente Virtual de Aprendizagem	02
Falta de habilidade com as Tecnologias da Informação	02
Dificuldade de acesso a internet/conexão lenta	0
Falta de infraestrutura do polo	0
Recursos e Materiais Didáticos ruins	0
Interação ruim ou falta de interação com a Tutoria	01
Distância do polo	0
Condições Financeiras	0
Falta de organização do Curso	01

Fonte: Da autora, 2018.

Vemos que o tempo é maior fator de dificuldades apontado pelos alunos. E isso fica muito claro tanto no que se refere à conciliação do trabalho com o estudo, quanto na organização do tempo, isto é, na conciliação de seu próprio tempo com os estudos.

Vimos no item 1.3, sobre a ocupação dos alunos do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a distância, que 85% deles estuda e trabalha. Sabemos que uma das características da EaD é justamente procurar atender ao público que trabalha, pois, esta modalidade de ensino favorece a autonomia do aluno para estudar e realizar as tarefas no tempo que lhe aprouver, dentro de um prazo pré-estabelecido pelo professor.

Sabemos, também, que trabalhar e estudar não é uma tarefa fácil, mas que deve ser enfrentada, e deve ter o apoio e a atenção daqueles que estão à frente desta modalidade de ensino com diálogo, troca de ideias, reforço nas atividades e formação de grupos de estudos. Tudo isso pode fazer com que o aluno continue firme e não desista do seu curso.

Este resultado é similar ao encontrado no Boletim da Pesquisa Discente/ UAB 2017, que mostra que, na Região Norte, conciliar trabalho e estudo é um dos principais fatores que podem contribuir para a desistência do curso, assim como a organização do tempo.

Neste contexto, quisemos saber como os estudantes avaliam o nível de exigência do curso.

3.4.16 Avaliação do nível de exigência do curso

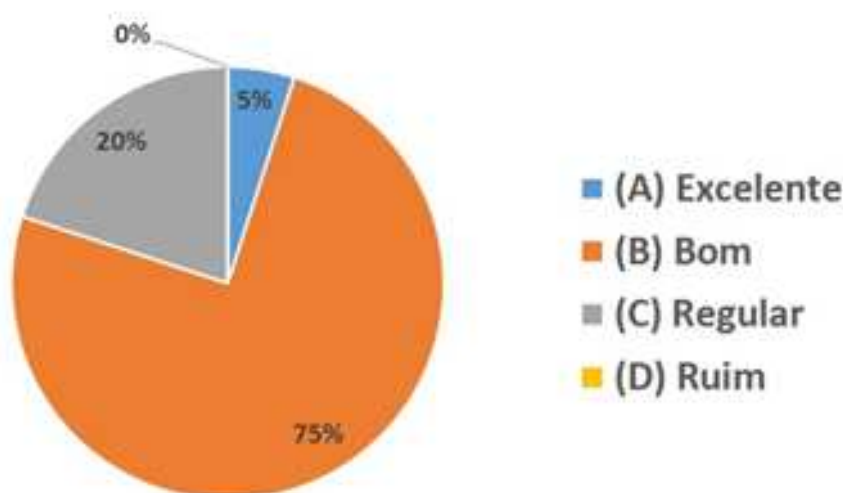


Gráfico 28 - Avaliação do nível de exigência do curso.

Fonte: Da autora, 2018.

Quando pensamos em “nível de exigência” o que, de imediato, nos vêm à mente são as maneiras pelas quais o domínio dos conteúdos da disciplina é avaliado. Neste contexto estão: a forma como os professores trabalham os conteúdos, a boa qualidade do material didático, a boa qualidade das atividades presenciais, entre outros aspectos.

Em nossa pesquisa, 75% dos estudantes consideraram bom o nível de exigência do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a distância.

Por outro lado, 20% dos estudantes consideraram que o nível de exigência é regular.

Reconhecemos que poderíamos ter explorado, com outra questão, as razões de tal avaliação do curso, mas não o fizemos. Assim, chegamos à conclusão de que este resultado merece uma investigação posterior.

De todo modo, ainda que não saibamos as razões desta avaliação do nível de exigência

do curso, quisemos saber se o aluno recomendaria o Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a distância.

3.4.17 Avaliação do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a distância

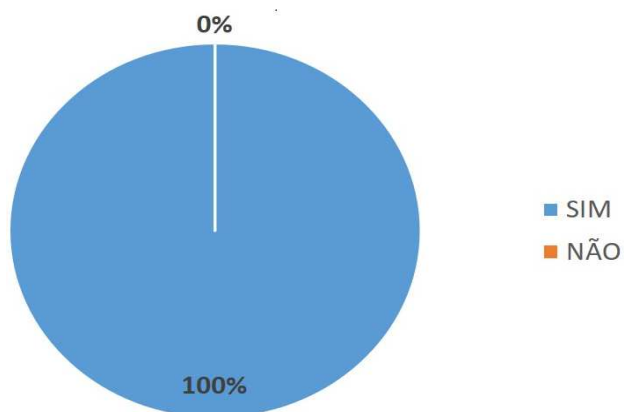


Gráfico 29 – Avaliação do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a distância.

Fonte: Da autora, 2018.

Todos os alunos deste curso recomendariam o curso a alguém. Consideramos, no entanto, que uma alternativa de resposta “Sim, com ressalvas” poderia nos dar uma avaliação mais real do que pensa o estudante do curso, tal como verificado no Boletim da Pesquisa Discente/ UAB 2017.

4 CONCLUSÕES

Em nosso país, a Educação a Distância não é consenso em termos de modalidade de ensino. No entanto, observamos que ela contribui para a garantia do direito legal à educação, como também pode transformar a vida das pessoas que, por conta do isolamento físico ou social, em muitos casos, pode ter dificuldade de acesso ao conhecimento. Observamos, também, que esta modalidade, ao longo dos anos, tem se aperfeiçoado, com a melhoria de sua qualidade, de modo a cumprir bem seu papel social.

O aprimoramento dos instrumentos didático-pedagógicos utilizados nos cursos em EaD é muito importante, pois são eles os mediadores do conhecimento, que podem contribuir para a autonomia do estudante, ao mesmo tempo em que constroem relações de interação dos estudantes entre si, com os tutores e professores.

Nesse contexto, sabemos que, na Educação a Distância, existem dificuldades e problemas, que vão desde responder as atividades desenvolvidas no curso até a insatisfação com os recursos tecnológicos, que podem contribuir para a evasão dos cursos.

Em nossa pesquisa sobre o Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a Distância do Instituto Federal de Roraima, os estudantes avaliaram como de boa qualidade o material didático disponibilizado e os conteúdos tratados nas disciplinas.

No que se refere ao próprio processo ensino-aprendizagem dos alunos do curso, nos polos de Boa Vista e Rorainópolis, destacamos a necessidade do envolvimento e da participação dos tutores nas atividades presenciais, pois vimos que são nos encontros presenciais que o conteúdo da disciplina, disponibilizado pelo AVA *Moodle*, parece ser mais intensamente esclarecido e assimilado. No entanto, também o ambiente virtual de aprendizagem precisa ser aperfeiçoado, diante das dificuldades iniciais do estudante em lidar com ele. Mais ainda: os alunos tinham a expectativa de serem bem orientados e de maneira rápida, mas vimos que isto não aconteceu pela demora no retorno das respostas das atividades postadas no AVA *Moodle* por parte dos tutores.

No que se refere às instalações físicas e à infraestrutura tecnológica, apesar de atenderem parcialmente as necessidades dos alunos, observamos que ainda há muito a ser melhorado, seja em termos da qualidade dos equipamentos utilizados ou da estrutura do polo e da sala de informática.

Diante do que nossa pesquisa revelou, apresentamos algumas sugestões, a título de colaboração, para o melhor desenvolvimento do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a Distância do Instituto Federal de Roraima:

1. Módulo introdutório sobre as tecnologias e o AVA;
2. Avaliação permanente das atividades do curso, de maneira que sejam tomadas providências à medida que surgem os problemas;
3. Ampliação das formas de acompanhamento dos alunos;
4. Diminuição do tempo de respostas às atividades dos alunos por parte dos tutores;
5. Melhorar a disposição do AVA;
6. Mais interação do professor e do tutor com o aluno.

Se, por um lado, estes pontos tenham sido destacados para futuros ajustes e melhorias, por outro, destacamos como aspecto positivo do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica a Distância o simples fato de ele atender à forte demanda por profissionais em língua espanhola, sobretudo em razão da proximidade geográfica do estado de Roraima com alguns países da América Latina. Além deste aspecto, por ser um curso a distância, favorece uma parcela da população que, por diferentes razões, não tem condições de frequentar a escola em horários regulares, e que necessitam da formação para ampliarem seus horizontes profissionais.

5 REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação à Distância (org.). **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016** [livro eletrônico]; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaber, 2017.

ALMEIDA, Fernando J.; VALENTE, José A. Visão analítica da informática na educação no Brasil: A questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, São Paulo, n. 1, PUC, 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, V.33, nº 121, p.1053 – 1072, out-dez, 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; PRADO, Maria Elisabette B.P. A importância da gestão nos projetos de Ead - O papel da gestão na integração do uso das mídias na escola e as possibilidades da formação a distância na formação do educador. **Publicações Salto para o Futuro**, Boletim 24, nov-dez 2006, p.49-57.

AMARILLA FILHO, Porfirio. Educação a Distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.02, ago. 2011, p.41-72.

ARRUDA, Durcelina E.P. Design instrucional: construção de caminhos para o aprendizado a distância. In: FIDALGO, Fernando S.R. *et al.* (Org). **Educação a Distância: meios, atores e processos**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

ARRUDA, Eucídio P. O professor universitário no contexto da autoria para a EaD: provocações entre a formação e a elaboração de materiais didáticos. In: FIDALGO, Fernando S.R. *et al.* (Org). **Educação a Distância: meios, atores e processos**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

BEHRENS, Marilda A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, Jose M; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Ed. Papirus, 2010.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União> Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 17 abr. 2018.

_____. MEC/SEED – Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Agosto de 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> acesso em 20/09/2008.

_____. **Lei nº 11.892, de 29/12/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria a Escola Técnica Federal de Roraima, e dá outras providências.

Brasília, DF. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8670-30-junho-1993-363268-publicacaooriginal-1-pl.html>>. acesso em 04 de novembro 2018.

_____. **Lei nº 8.670, de 30/06/1993.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF. Publicado no D. O. U de 30/12/2008.

_____. **Lei n.10.172,** de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 17 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de institutos federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Publicado no D. O. U de 25 abr. 2007.

_____. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 17 abr. 2018.

_____. **Portaria nº 1134, de 10 de outubro de 2016.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

CAPES. **Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com Estudantes do Sistema UAB.** Brasília, janeiro de 2018. Disponível em: <www.capes.gov.br> Universidade Aberta do Brasil> Acesso em: 15 jul. 2018.

CORRADI, Wagner J.B; FIDALGO, Fernando S.R.; MOREIRA, Priscila R.; PASCHOALINO, Jussara B.Q. Tessituras do trabalho de gestão da UAB nas instituições de ensino superior. In: FREITAS, Maria Teresa M; ARRUDA, Eucídio P.; ARAUJO, Sarah M. de. **Na tessitura da distância: entre políticas, docência e tecnologia na EaD.** Uberlândia: EDUFU, 2015.

COUTINHO, Clara P. Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam? **Teias**, Rio de Janeiro, ano 8, n.15-16, jan-dez 2007.

DUARTE, Newton. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica.** Campinas: Autores Associados, 2008.

ESPÍNDOLA, Cristiane da Silva Oliveira; NASCIMENTO, Roseday Santos. O professor, a disciplina e os conteúdos na EaD. In: COELHO, Francisco José Figueiredo; Velloso, Andrea (Org.). **Educação a distância: história, personagens e contextos.** Curitiba: CRV, 2014. p. 51-57.

FREITAS, Maria Tereza M. A formação do professor na era da mudança de paradigma educacional. In: Fidalgo, Fernando S.R. *et al* (Org). **Educação a Distância: meios, atores e processos.** Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GUIMARÃES, Luciano Sathler Rosa. O aluno e a sala de aula virtual. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). In: **Educação a distância: o estado da arte**. v. 2. São Paulo: Pearson, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. Formação do professor e qualidade do ensino. In IMBERNÓN, Francisco. In: **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2017**. Brasil, 2017. Disponível em: <http://censo2017.ibge.gov.br/>. Acessado em: 21 de set de 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2014/2018**.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica modalidade EAD, 2010**.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol.4, n.10, set-dez 2003, p.47-56.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus Editora. 2010.

LEITE, Ligia S.; SILVA, Christina M. T. da. **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA CAPACITANDO PROFESSORES: Em busca de novos espaços para a aprendizagem**. <http://www2.unifap.br/midias/files/2012/04/A-EDUCA%C3%87%C3%83O-A-DIST%C3%82NCIA-CAPACITANDO-PROFESSORES.pdf>. Acessado em 04/11/2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3.ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Ed.34, 2011.

LIMA, Maria Aparecida de A.; SA, Eliana M.Oliveira; PINTO, Anamelea de C. Perfil e dificuldades do aluno da Ead: o caso do Curso de Bacharelado de Administração Pública. **Anais do ESUD 2014** – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Florianópolis/SC, 05 a 08 de agosto de 2014 – UNIREDE, p.2732-2747.

LIMA, José Airton da Silva; LIMA, José Nagib da Silva; SOUSA, Gilson Almirante de; MAIA, Mara (Org). **Estudos Estados Brasileiros-Roraima 2000-2013**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016. 108 p. : il. ; 23 cm

LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MARTINS. Onilza Borges. **A educação superior à distância e a democratização do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, Jose M; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Ed. Papyrus, 2010.

MENDOZA, Babette de A.P. *et al.* *Designer* instrucional, membro da *polidocência* na Educação a Distância. In: MILL, Daniel R.S.; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Org). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. **Educação a Distância e Trabalho Docente Virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Média**. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MILL, Daniel R. S. Sobre o conceito de *polidocência* ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel R.S.; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Org). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

MILL, Daniel R.S. **Docência Virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação).

MILL, Daniel R.S.; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Múltiplos enfoques sobre a *polidocência* na Educação a Distância virtual. In: MILL, Daniel R.S.; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Org). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

MOORE, Moore G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

OLIVEIRA, Marcia R. Gomes de; MILL, Daniel R.S.; RIBEIRO, Luis Roberto de C. A tutoria como formação docente na modalidade de Educação a Distância. In: MILL, Daniel R.S.; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Org). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCar, 2010

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3787-cartilha-eliezer-final&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192>.. Acesso em: 22 de set. 2017.

PEREIRA, Alice T. C.; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina A C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: PEREIRA, Alice T. C. (Org.). **AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007.

PEREIRA, Jasete M. da Silva; PINTO, Anamelea de C. Avaliação de material didático em educação a distância sob o olhar discente. In: MILL, Daniel R.S.; PIMENTEL, Nara M.(Org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: Edufscar, 2010.

PRADO, Maria Elisabette B. B.; VALENTE, José Armando. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In MORAES, Maria C. (Org.) **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: Ned-Unicamp, 2002.

PRADO, Maria Elisabette B. B.; ALMEIDA, Maria Elizabeth B de. Estratégias em educação a distância: a plasticidade na prática pedagógica do professor. In: VALENTE, José A. e ALMEIDA, Maria Elizabeth B de. (Org.) **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

PRETI, Oreste. Material didático impresso na EAD: experiências e lições apre(e)ndidas. In: MILL, Daniel R.S.; PIMENTEL, Nara M. (Org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: Edufscar, 2010.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de; MILL, Daniel R.S.. A interação tutor-aluno na Educação a Distância. In: MILL, Daniel R.S.; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Org). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCar, 2010

ROMANNELI, G. Otaiza significado da educação superior para duas famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 184. P. 445-476, set-dez, 1995.

SANT'ANA, Jonathas V.B. de; SANTOS, Ludimila G. dos; ALVES, Palmira F. A mediação pedagógica com o uso das novas tecnologias numa educação complexa e libertadora: breve investigação em campo. **Revista Temporis [ação]**, periódico acadêmico de História, Letras e Educação, Goiás, v.16, n.1, jan-jun 2016, p.21-36.

Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima – **SEPLAN: Panorama e Vetores do desenvolvimento de Roraima**, 2ª Edição, Volume I Elaborado pela Divisão de Estudos e Pesquisas Técnico Responsável: Márcio Jânio Campos de Azevedo 49 pag. 2015.

SILVA, Ketia Kellen. Araújo. **Mapeamento de competências: um foco no aluno da educação a distância**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SIQUEIRA, Rosicley Nicolao; ALBUQUERQUE, Rosa Almeida Freitas; MAGALHÃES, Ávilo Roberto de. Métodos de ensino adequados para o ensino da geração Z: uma visão dos discentes: um estudo realizado no curso de graduação em administração de uma universidade

federal. In: **Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração**, 23, Bento Gonçalves, 2012.

SOUZA, Simone de; FRANCO, Valdeni S.; COSTA, Maria Luisa F. Educação a distância na ótica discente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.1, p. 99-113, jan./mar., 2016.

TESTA, M. G. & LUCIANO, E. M. A influência da autorregulação dos recursos de aprendizagem na efetividade dos cursos desenvolvidos em ambientes virtuais de aprendizagem na Internet. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 16, n. 2, p. 176-208, 2010. Disponível em: http://www.read.adm.ufrgs.br/edicoes/pdf/artigo_632.pdf Acesso em setembro de 2018.

VALENTE, José Armando. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria (Org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

6 APÊNDICES

Apêndice A - Questionário



**Ministério da Educação e Cultura - MEC
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola – PPGA**

TÍTULO As Dificuldades no Processo de Ensino Aprendizagem do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica na Modalidade a Distância do Instituto Federal de Roraima, na percepção dos alunos

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada *As Dificuldades no Processo de Ensino Aprendizagem do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica na Modalidade a Distância do Instituto Federal de Roraima, na percepção dos alunos*. Esta pesquisa é de responsabilidade da mestranda Tânia Maria Cláudio, sob a orientação da professora Dra. Suemy Yukizaki, como parte das atividades do Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A pesquisa tem como objetivo avaliar o processo de Ensino e de Aprendizagem do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol e Literatura Hispânica/EaD/IFRR ofertado pelo campus Boa Vista Centro.

Portanto, ao responder este questionário, você terá a oportunidade de contribuir com o estudo, cujos resultados trarão indicadores para melhorias no desenvolvimento do referido curso.

Os dados referentes aos alunos participantes da investigação aqui proposta serão exclusivos para a pesquisa em questão, e de inteira responsabilidade da pesquisadora, que garante anonimato e total sigilo, assegurando a privacidade das informações fornecidas.

I- PERFIL DOS ALUNOS

1. Gênero: (A) Masculino (B) Feminino (C) Outro

2. Idade:

(A) entre 18 e 25 anos (B) entre 26 e 30 anos (C) entre 31 e 40 anos (D) mais de 40 anos

3. Perfil ocupacional:

(A) Somente estuda (B) Estuda e trabalha (C) Estuda e está desempregado (a)

II- CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO CURSO A DISTANCIA

4. Pólo de atendimento: (A) Boa Vista (B) Rorainópolis

5. Escolheu o curso de Licenciatura em Letras a Distância por:

(A) Necessidade de formação na área que atua (B) Sugestão de amigos ou familiares

(C) Afinidade e vocação (D) Progressão na carreira (E) Falta de alternativa

6. Local em que costuma acessar a internet para realizar as atividades do curso (você pode marcar mais de uma alternativa):

(A) Casa (B) Trabalho (C) Polo (D) Lan House (E) Casa de amigos/parentes (F) Internet móvel

7. A velocidade de acesso a internet mais utilizada é:

(A) Ótima (B) Boa (C) Regular (D) Ruim (E) Péssima

8. Como você classifica seu nível de habilidade com informática para utilização do Ambiente virtual de Ensino e Aprendizagem:

(A) Muito bom (B) Bom (C) Regular (D) Ruim (E) Péssimo

9. Ao iniciar o curso, sentiu dificuldades na hora de utilizar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle? (A) Sim (B) Não

10. Que tipo de dificuldades você encontra no tempo para realização das atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Curso:

(A) Sem dificuldades (B) Administrar trabalho e estudo (C) Administrar família e estudos

(D) Cumprir prazos (E) Com o próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem

III – ESTRUTURA DO CURSO A DISTÂNCIA

11. O polo em que acontecem as aulas presenciais possui:

(A) Estrutura boa, com espaço confortável, que atende as necessidades dos alunos.

(B) Estrutura regular, em que é possível fazer as atividades sem dificuldades.

(C) Estrutura ruim, com pouco espaço e sem o conforto necessário para uma boa aprendizagem.

12. Em relação à sala de informática:

(A) Estrutura boa, com computadores novos com acesso à internet, suficiente para desenvolver as atividades.

(B) Poucos computadores, mas com acesso à internet, suficiente para desenvolver as atividades.

(C) Não há uma sala de informática para a realização das atividades.

13. Como você avalia a coordenação do curso:

(A) Exercida por profissional com formação adequada e as qualidades necessárias para atender aos alunos.

(B) Exercida por profissional com formação adequada e as qualidades necessárias para atender aos alunos, mas faz o mínimo que é necessário.

(C) Exercida por profissional com formação adequada e as qualidades necessárias para atender aos alunos, mas lhe falta apoio nos serviços administrativos.

14. Como você avalia a coordenação do polo:

(A) Dá suporte necessário para a realização das atividades pelos alunos.

(B) Não se esforça para melhorar a infraestrutura do Polo.

(C) Apenas acompanha e gerencia a entrega de materiais didáticos aos alunos.

15. Como você avalia o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA):

- (A) Ótimo (B) Bom (C) Regular (D) Ruim (E) Péssimo
- 16. Qual é a principal forma de comunicação com os tutores:**
(A) Encontros presenciais (B) Telefone (C) Foruns (D) Chats (E) Email
(F) Ambiente Virtual de Aprendizagem (G) Redes Sociais

IV – ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

- 17. De que forma o material didático do curso é disponibilizado:**
(A) Livros (B) Periódicos (C) PDF impresso pelo aluno (D) Apostilas (E) PDF para leitura no AVA (F) Somente pelo AVA Moodle (G) Pelo AVA e impresso
- 18. Você consegue baixar o material didático disponível no AVA:**
(A) Sim (B) Não (C) Às vezes
- 19. A qualidade do material didático (conteúdos) disponibilizado pela Instituição é:**
(A) Ótima (B) Boa (C) Regular (D) Ruim (E) Péssima
- 20. Recursos Didáticos ofertados pela Instituição (você pode marcar mais de uma alternativa):**
(A) Internet (B) Recursos Audiovisuais (C) Webconferências (D) Foruns e Chats
(E) Bibliotecas virtuais (F) Encontros presenciais
- 21. Como você avalia a interação entre professor e aluno:**
(A) Ótima (B) Boa (C) Regular (D) Ruim (E) Péssima
- 22. Como você avalia a interação com os tutores via Ambiente Virtual de Aprendizagem:**
(A) Ótima, com muita regularidade e bom aproveitamento.
(B) Boa, com regularidade, porém com pouco aproveitamento.
(C) Regular, com pouca frequência e pouco aproveitamento.
(D) Ruim, com baixa frequência e sem aproveitamento.
(F) Péssima, não há interação nenhuma.
- 23. Domínio do tutor a distância quanto ao conteúdo:**
(A) Ótimo (B) Bom (C) Regular (D) Ruim (E) Péssimo
- 24. Domínio do tutor presencial quanto ao conteúdo:**
(A) Ótimo (B) Bom (C) Regular (D) Ruim (E) Péssimo
- 25. Tempo médio que o tutor leva para concluir e postar as respostas das atividades:**
(A) 01 a 05 dias (B) 06 a 10 dias (C) 11 a 15 dias (D) acima de 16 dias
- 26. Como você avalia o processo de correção das atividades pelo tutor:**
(A) Rápido, muito esclarecedor (B) Rápido, pouco esclarecedor (C) Demora, muito esclarecedor
(D) Demora, pouco esclarecedor (E) De forma e tempo adequados
- 27. Tempo médio que você leva para concluir e postar as respostas das atividades:**
(A) 01 a 05 dias (B) 06 a 10 dias (C) 11 a 15 dias (D) acima de 16 dias
- 28. Quem você procura quando tem dificuldades com os conteúdos:**

- (A) Tutoria a distância (B) Colegas de classe (C) Tenta resolver só
(D) Não tem dificuldades (E) Professor da disciplina (F) Tutoria presencial

29. Você acredita que na educação a distância é preciso que os alunos sejam autônomos em relação aos estudos?

- (A) Sim (B) Não (C) Sim, mas às vezes é preciso que o professor auxilie.

30. Fatores que precisam ser melhorados no curso:

- (A) Organização e disposição do ambiente virtual de ensino e aprendizagem
(B) Quantidade de computadores disponíveis no polo (C) Infraestrutura física do Polo
(D) Laboratório pedagógico do curso (E) Prazo de entrega do material impresso
(F) Conexão e velocidade da internet do polo de apoio presencial
(G) Ausência de material impresso (H) Tempo de resposta da tutoria
(I) Relacionamento com a tutoria (J) Qualidade e/ou quantidade de atividades
(K) Coerência entre as atividades e os conteúdos das disciplinas (L) Biblioteca

31. Que fatores poderiam contribuir para a sua desistência do curso a distância (você pode marcar mais de uma alternativa):

- (A) Dificuldade de conciliar trabalho e estudo (B) Conciliação de seu tempo com os estudos
(C) Dificuldade com o Ambiente Virtual de Aprendizagem
(D) Falta de habilidade com as Tecnologias da Informação
(E) Dificuldade de acesso a internet/conexão lenta (F) Falta de infraestrutura do polo
(G) Recursos e Materiais Didáticos ruins (H) Interação ruim ou falta de interação com a Tutoria
(I) Distância do pólo (J) Condições Financeiras (L) Falta de organização do Curso

32. Como você avalia o nível de exigência do curso?

- (A) Excelente (B) Bom (C) Regular (D) Ruim

33. Por fim, recomendaria este Curso de Educação a Distância a alguém?

- (A) Sim (B) Não

*Muito Obrigada pela sua participação
Tania Maria Cláudio*