

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**A FORMAÇÃO HUMANA E A FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL NOS
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA: PESQUISA COM EGRESSOS
DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CLARETIANO –
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BATATAIS
(SÃO PAULO – BRASIL)**

LUÍS CLÁUDIO DE ALMEIDA

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E E-LEARNING (EDEL)

BATATAIS
2019

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**A FORMAÇÃO HUMANA E A FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL NOS
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA: PESQUISA COM EGRESSOS
DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CLARETIANO –
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BATATAIS
(SÃO PAULO – BRASIL)**

LUÍS CLÁUDIO DE ALMEIDA

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E E-LEARNING (EDEL)

TESE DE DOUTORAMENTO ORIENTADA PELO PROFESSOR DOUTOR ANTÔNIO
MOREIRA TEIXEIRA

BATATAIS
2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, à minha esposa Marília e meu filho Guilherme, pelo carinho e compressão quando de minha ausência pelos chamados deste estudo. Também dedico aos meus pais Maria Aparecida e Abelar (in memoriam), fraternalmente meus primeiros mestres.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração. Assim, ao concluir esta Tese de Doutorado, externizo meus sinceros agradecimentos, à Universidade Aberta pela oportunidade de crescimento pessoal e acadêmico, ao meu orientador Professor Antônio Moreira Teixeira pelas contribuições e tolerância, à Congresso dos Missionários Claretiano do Brasil representada pelo Pe. Luiz Claudemir Botteon e Pe. Sérgio Ibanor Piva pelo apoio e incentivo, aos amigos da direção e equipe editorial do Claretiano – Centro Universitário de Batatais, a todos meus familiares, e a Deus, que é o meu pastor e nada me faltará, pois guia-me pelas veredas da justiça, por amor do seu nome e certamente a bondade e a misericórdia me seguirão todos os dias da minha vida.

RESUMO

Este estudo investiga a percepção dos alunos egressos dos cursos de graduação em Educação Física a distância quanto à presença da missão institucional no seu processo de formação universitária, sinalizando os elementos orientadores da formação humana, percebidos como indicadores de qualidade para esta modalidade de ensino (*e-learning*). Neste contexto, visa também buscar junto à referida população, saber qual a percepção desta quanto à aprendizagem das práticas (focando as técnicas), levando-se em conta as exigências do mercado de trabalho. Para tanto, foca especificamente a formação em Educação Física, explorando assim uma área de forte exigência prática. A pesquisa estrutura-se baseada em revisão bibliográfica sobre a formação humanística, a caracterização da Educação Física como campo de conhecimento e de formação profissional, assim como em estudos voltados à metodologia de ensino a distância. A coleta de dados se deu a partir de documentação institucional e mediante inquéritos com aplicação de questionários com amostragem constituída por estudantes egressos do curso de graduação em Educação Física do Claretiano – Centro Universitário, instituição de ensino superior brasileira situada no município de Batatais, Estado de São Paulo. De caráter confessional e com projetos de formação humanísticos, é atualmente uma das principais instituições que atuam no *e-learning* no Brasil. Como principais resultados, o presente trabalho trouxe evidências da evolução geracional quanto à aderência a cursos superiores oferecidos a distância em Educação Física em contraponto à evasão. A Educação a Distância demonstrouse como atrativa pelo poder de conciliação dos compromissos sociais dos estudantes com os estudos, pela redução dos custos e pela transposição das barreiras do distanciamento. O estudo aponta evidente tendência de maior capacidade de autonomia na apropriação da aprendizagem por parte dos alunos nas futuras gerações, em que pesem o dimensionamento prático da área da Educação Física e as exigências dos métodos de estudo a distância. A investigação apontou que a dimensão humana desejada na missão e nos projetos educativos é muito percebida pelos destinatários (alunos egressos), especialmente pelas forças expressas nos materiais didáticos e na ação dos educadores. Há também evidências de que a valorização da formação humanística se alinha às expectativas do mercado de trabalho no que se refere ao comportamento humano nas relações de trabalho. A eficácia da metodologia de ensino e aprendizagem a Distância (*e-learning*) na formação superior em Educação Física se confirma por atender ou superar a expectativa dos próprios estudantes egressos e do mercado de trabalho. O sucesso do método a distância e a qualidade da formação apontam para indicadores representados por perfil dos estudantes ingressantes; projeto pedagógico com valorização da formação humana e técnica-profissional; pertinência do currículo na interface com o método; seleção de conteúdos e estratégias de utilização de recursos de aprendizagem; material didático mediacional; formação continuada dos agentes educacionais; avaliação do desempenho dos estudantes e avaliação institucional no âmbito do curso; acompanhamento dos egressos e estudos de tendências do mercado de trabalho, entre outros.

Palavras-Chaves: Educação a Distância; Formação Humana; Formação Técnica; Educação Física, Aprendizagem Virtual.

ABSTRACT

This study investigates the perceptions of Physical Education distance education undergraduate students regarding the presence of the institutional mission in their university formation process, signaling the guiding elements of human formation, perceived as quality indicators for this modality of teaching (e-learning). In this context, it also aims at finding out the perception of these students regarding the learning of the practices (focusing on the techniques), taking into account the demands of the labor market. This study specifically focuses on Physical Education formation, thus exploring an area of strong practical demand. The study is based on a bibliographical review on humanistic education, the characterization of Physical Education as a field of knowledge and professional training, and on studies focused on distance learning methodology. The data collection was developed from institutional documentation and through surveys with application of questionnaires with sampling constituted by students graduating from the Physical Education course of Claretiano – Centro Universitário, a higher education institution located in the municipality of Batatais – São Paulo – Brazil, a confessional institution with humanistic training projects, being one of the main institutions that work with e-learning in Brazil. As main results, the research brought evidence of the generational evolution regarding the adherence to Physical Education superior courses offered on-line as a counterpoint to evasion. The distance education methodology was shown as attractive by the power to reconcile students' social commitments with studies, by reducing costs and by transposing the barriers of distance. The study points to an evident trend towards greater autonomy in students' appropriation of learning in future generations, despite the practical dimension of the area of Physical Education and the requirements of distance learning methods. Research has pointed out that the desired human dimension in the mission and educational projects are very much perceived by the recipients (alumni), especially by the forces expressed in the didactic materials and in the action of the educators. There is also evidence that the valuation of humanistic training is aligned with the expectations of the labor market with regard to human behavior in labor relations. The effectiveness of e-learning in higher education in Physical Education is confirmed by meeting or exceeding the expectations of the students themselves and the labor market. The success of the distance education method and the quality of training points to indicators represented by the profile of the incoming students; pedagogical project with valorization of the human and technical-professional formation; relevance of the curriculum in the interface with the method; selection of content and strategies for the use of learning resources; mediational didactic material; continuing education of educational agents; evaluation of student performance and institutional evaluation within the course; monitoring of graduates and studies of labor market trends, among others.

Keywords: Distance Education; Human formation; Technical graduation; Physical Education, Virtual Learning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Justificação e delimitação do objeto de estudo	16
1.2	Problema em estudo – Formulação das questões de investigação	20
1.3	Objetivos do estudo	21
1.4	Metodologia de investigação	22
1.5	Organização da tese	22
2	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	27
2.1	O humanismo e a formação humana.....	27
2.1.1	Considerações acerca do humanismo.....	28
2.1.2	Educação humanística e a formação humana.....	34
2.1.3	Missão institucional, Projeto Educativo e aprendizagem: Foco no Claretiano – Centro Universitário.....	47
2.1.4	Concepções dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Graduação do Claretiano – Centro Universitário de Batatais-SP.....	53
2.2	A formação superior em Educação Física	59
2.2.1	Considerações acerca do campo de conhecimento e formação superior em Educação Física na América Latina.....	60
2.2.2	O campo de conhecimento e a formação superior em Educação Física no Brasil	63
2.2.3	Breves considerações sobre a dicotomia teoria e prática	68
2.2.4	A prática profissional enfatizando a Educação Física.....	71
2.2.5	O desenvolvimento dos cursos de Educação Física a distância do Claretiano – Centro Universitário.....	76
2.3	A Educação a Distância no ensino superior.....	79
2.3.1	Educação a Distância no Brasil, uma modalidade de ensino emergente em processo evolutivo de regulamentação.....	84
2.3.2	A abordagem inclusiva da Educação a Distância	87
2.3.3	Considerações sobre qualidade na Educação a Distância.....	92
2.3.4	Educação a Distância: autonomia, autodeterminação e aprendizagem.....	105
2.3.5	Formação continuada de agentes educacionais para a Educação a Distância.....	117
2.3.6	O modelo de Educação a Distância do Claretiano – Centro Universitário	123
2.3.6.1	A Avaliação da aprendizagem	128
2.3.6.2	O material didático mediacional.....	128
2.3.7	O Sistema Gerenciador de Aprendizagem – sala de aula virtual	130
2.3.7.1	Polos de apoio presencial para a Educação a Distância.....	132
3	METODOLOGIA	137
3.1	Fundamentos metodológicos da pesquisa.....	137

3.2 População e amostragem	138
3.3 Instrumentos de recolha de dados	139
3.4 Procedimentos do trabalho de campo	140
3.5 Métodos de tratamento e análise de dados.....	140
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	145
4.1 Perfil dos participantes quanto ao tipo de formação, idade, sexo e tempo de formação	147
4.2 Experiências, motivos e dificuldades dos participantes com a Educação a Distância	148
4.3 Aspectos institucionais: missão, proposta educacional e formação humana.....	150
4.4 Experiências práticas acumuladas na área de formação (Educação Física)	152
4.5 A eficácia da metodologia de ensino e aprendizagem a distância no processo educativo	154
4.6 A metodologia de ensino e aprendizagem a distância, o currículo, aprendizagem das práticas profissionais e mercado de trabalho	155
5 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES.....	160
5.1 Analisando o perfil dos participantes quanto ao tipo de formação, idade, sexo e tempo de formação.....	160
5.2. Analisando as experiências, motivos e dificuldades dos participantes com a Educação a Distância	160
5.3 Analisando os aspectos Institucionais: missão, proposta educacional e formação humana.....	164
5.4 Analisando as experiências práticas acumuladas na área de formação (Educação Física).....	167
5.5 Analisando a eficácia da metodologia de ensino e aprendizagem a distância no processo educativo.....	170
5.6 Analisando metodologia de ensino e aprendizagem a distância, o currículo, aprendizagem das práticas profissionais e mercado de trabalho	171
5.7 Analisando o perfil do egressos, aprendizagem e mercado de trabalho, com dados cruzados da própria pesquisa	176
6 CONCLUSÕES	181
6.1 Sobre as limitações do estudo	183
6.2 Sobre as perspectivas futuras da pesquisa	184
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
ANEXO 1	196
ANEXO 2	198
ANEXO 3	206
ANEXO 4	216

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 Modelo ADDIE.....	99
Figura 2.2 Esquema do modelo de Educação a Distância do Claretiano – Centro Universitário.	124

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1 Média do grau de concordância quanto à associação à qualidade na Educação a Distância, em escala Likert de 1-5	104
Gráfico 4.1 Idade dos participantes da pesquisa.....	148
Gráfico 4.2 Há quanto tempo concluiu o curso de Educação Física EaD?.....	148
Gráfico 4.3 Motivo mais relevante para cursar Educação Física a distância	149
Gráfico 4.4. Dificuldades dos alunos com o método de Educação a Distância.....	150
Gráfico 4.5. Percepção dos alunos quanto à formação humana na instituição que estudou (Claretiano - Centro Universitário)	151
Gráfico 4.6 Antes de cursar Educação Física a distância exerceu atividade profissional ou voluntária acumulando experiência prática na área?	152
Gráfico 4.7 Durante o Curso de Educação Física a distância exerceu atividade profissional voluntária ou estágio, com experiências práticas na área?	153
Gráfico 4.8 Há práticas que foram aprendidas e que o mercado de trabalho exigiu muito?	157
Gráfico 4.9 Há práticas que não foram aprendidas e que o mercado de trabalho exigiu muito?	158

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 Quadro demonstrativo da distribuição das cargas horárias dos cursos de Educação Física, Bacharelado e Licenciatura a distância do Claretiano – Centro Universitário	77
Quadro 2.2 Quadro comparativo entre o modelo de ensino tradicional e modelo Digital Learning Farm.	115

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AAS	Acta Apostolicae Sedis
ADDIE	Analysis, Designatio, Development, Implementation
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CPC	Conceito Preliminar do Curso
CRC	Caderno de Referência de Conteúdo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EMA	Escala de Motivação Acadêmica
EPT	Educação para Todos
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDM	Material Didático Mediacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MOOC	Massive Open Online Course
NCLB	No Child Left Behind
ODL	Open Distance Learning
PEC	Projeto Educativo Claretiano
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
QAA	Quality Assurance Agency for Higher Education
SGA-SAV	Sistema Gerenciador da Aprendizagem – Sala Virtual
SDT	Self-Determination Theory
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAD	Teoria da Autodeterminação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation
UNESP	Universidade Estadual Paulista

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como ponto de partida as inquietações relativas à formação humana e à formação técnico-profissional obtidas nos cursos de graduação oferecidos com metodologias de ensino e aprendizagem a distância. Como autor do trabalho, após mais de 15 anos atuando na gestão educacional e com a docência no ensino superior, especialmente na supervisão e acompanhamento dos projetos pedagógicos de cursos de graduação e pós-graduação oferecidos na modalidade a distância, no Claretiano – Centro Universitário de Batatais¹, vejo que sempre vem à tona as preocupações com a preservação da Missão Institucional e do Projeto Educativo Institucional, no cerne da formação humana, haja vista se tratar de uma instituição confessional. O questionamento que surge preliminarmente, alinhado aos marcos conceituais e ideológicos da Instituição, é na seguinte direção: será que os estudantes dos cursos oferecidos a distância estão envolvidos com a Missão, os Princípios e o Projeto Educativo Institucional², de modo que estes realmente possam contribuir com a formação humana, considerando o distanciamento da Instituição, peculiar a este tipo de curso, mesmo com todas as possibilidades midiáticas?

As experiências vivenciadas sinalizam esta preocupação não somente pela Comunidade Educativa Claretiana³, mas também, possivelmente, por parte da sociedade e do mercado de trabalho. Nesta face, normalmente, também surgem outros questionamentos, a exemplo: será que os alunos realmente aprendem as práticas e técnicas necessárias à formação profissional em cursos a distância (no formato *e-learning*)?

No contexto, o estudo volta-se à área de formação, em nível de graduação, em Educação Física, por alguns motivos que elencamos. Primeiro, por se tratar do curso mais tradicional da Instituição (sendo um dos primeiros oferecidos no Brasil na modalidade presencial), e, assim, a Instituição reúne expertise na área; em segundo lugar, pelo fato de a Instituição ser pioneira

1 O termo Claretiano vem de Santo Antonio Maria Claret, fundador da carismática Congregação dos Missionários Claretiano, que se faz presente, atualmente, em mais de 60 países no mundo. O Claretiano – Centro Universitário de Batatais é uma instituição confessional que integra as atividades dos Missionários Claretianos no Brasil e está situada na cidade de Batatais, no interior do estado de São Paulo a 350 km da capital estadual. A instituição foi fundada em 1970 como Faculdade de Educação Física de Batatais e transformou-se em Centro Universitário em 2001. Desde 2002, a instituição desenvolve cursos e programas na modalidade a distância, sendo credenciada pelo Ministério da Educação do Brasil para oferta de cursos de pós-graduação em 2004 e para oferta de cursos de graduação em 2005.

2 A Missão, a Carta de Princípios e o Projeto Educativo Institucional integram os documentos oficiais da instituição e expressam o ideal missionário dos Claretianos nas suas atividades educacionais.

3 Os Missionários Claretianos evangelizam a partir de uma comunidade, à semelhança dos apóstolos. Por isso, educar significa criar uma comunidade educativa, na qual se incluam alunos, professores, pais, a comunidade religiosa, o setor administrativo, de serviço e a comunidade social (Claretiano, 2012).

no País na oferta de cursos de graduação em Educação Física a distância, na modalidade bacharelado, e uma das primeiras na oferta da licenciatura⁴ na área. E por último, por se tratar de uma área do conhecimento com considerável apelo ao aprendizado das técnicas, pressupondo um desafio ao método (a distância), e que, ao mesmo tempo, exige muito das relações humanas, especialmente pelas atividades corporais relacionadas.

Resumindo, percebe-se, portanto, nestas breves considerações introdutórias, as motivações emergentes de duas grandes preocupações que norteiam o estudo: por um lado (institucional), uma preocupação com a formação humana implícita à filosofia institucional, e, por outro lado, a preocupação com a formação superior em Educação Física na modalidade a distância, frente às exigências do mercado de trabalho e da sociedade, especialmente pela necessidade de formação prática nesta área, implícitas as exigências de habilidades técnicas profissionais. Assim, espera-se, ao investigar essas duas faces, trazer esclarecedoras elucidaciones e contribuições para melhorias na oferta de cursos oferecidos a distância, aqueles também entendidos dentro do conceito de *e-learning*, termo utilizado para definir aprendizagem por meio de mídia eletrônica.

1.1 Justificação e delimitação do objeto de estudo

A pesquisa parte do princípio de que os indicadores de qualidade e a melhoria contínua para cursos a distância (no formato *e-learning*) precisam estar em constante revisão, em virtude dos avanços tecnológicos, das possibilidades de recursos mediadores disponíveis para a educação e das atuais necessidades sociais por cursos de graduação desta natureza.

Tendo este ponto de partida, o estudo traz como pressuposto que a missão e o projeto educativo incorporados por uma instituição de ensino superior podem ser considerados elementos que norteiam a formação humana e a formação técnica profissional, constituindo-se, assim, em indicadores da qualidade de oferta. Todavia, em se tratando de cursos a distância, esses indicadores ainda podem ser entendidos como incógnitos, possivelmente, pelo percebido distanciamento entre os alunos e a instituição.

Cabe trazer para este contexto resultados de estudos nos quais são apontados que um sistema que sugere garantias de qualidade consiste em políticas, atitudes, ações e procedimentos

⁴ No Brasil, de acordo com a legislação, os cursos de licenciatura destinam-se exclusivamente à formação de professores para a educação básica. Os cursos de bacharelado formam profissionais para o mercado de trabalho, exceto para atuação na área educacional.

necessários para garantir que a qualidade está sendo mantida e reforçada voltada a cursos e graus oferecidos, conteúdo de aprendizagem, equipe, tecnologia, métodos de aprendizagem, organização e serviços. No entanto, a aplicação de um sistema de controle de qualidade para os programas de Educação a Distância requer muitas questões consideradas uniformes e politicamente comuns aceitas entre as instituições em todo o mundo, e isso não implica, necessariamente, uma uniformidade na prática adotada por elas. Portanto, dentre as questões, surgem as seguintes: existe uma diferença significativa entre o método a distância e o modo tradicional em termos de critérios de qualidade? Existe uma declaração de missão clara (por parte das instituições)? Existe um plano estratégico viável? (Kefalas, P. *et al.*, 2003).

Alguns estudos recentes também mostram que, desde a virada do milênio, o surgimento da economia global e da sociedade em rede transformou nossas vidas e trouxe novos e complexos desafios à educação, com fortes pressões para inovação das práticas educacionais objetivando maior flexibilidade e ajustes visando à aprendizagem personalizada. Também há pressões para que as instituições recorram a práticas inovadoras de avaliação e certificação baseadas em competências. Por outro lado, processos educacionais precisam ser abertos e ampliados para não apenas reduzir os custos, mas também para tornarem-se mais sustentáveis, pois podem envolver e alcançar mais alunos. A introdução de novas tecnologias digitais, particularmente a Internet e as mídias sociais, precisam oferecer muitas maneiras novas para desenvolver e entregar os conhecimentos e habilidades que os alunos precisam no século 21. A combinação desses fatores preparou o cenário para a expansão da tecnologia digital aplicada à educação nas instituições de ensino superior em todo o mundo (Wheeler, 2015 & Bates, 2015 *apud* Teixeira, Bates & Mota, 2019).

As tecnologias avançadas de aprendizagem são agora convencionais nas instituições de ensino superior, e a maioria delas tem experimentado algumas formas de educação aberta. Este cenário parece sugerir um novo domínio de modelos de educação a distância nos sistemas de ensino superior nas universidades. De fato, as enormes universidades abertas da Turquia (com mais de 1 milhão de estudantes), Indonésia, África do Sul, Paquistão, Índia, Tailândia, Bangladesh e Nigéria continuam atraindo centenas de milhares de estudantes. De acordo com a Unesco, mais de 21 milhões de estudantes estão matriculados em educação a distância de nível universitário em países em desenvolvimento. Na Europa, as estimativas sugerem 3 milhões de alunos matriculados. Nessas regiões do mundo, instituições dedicadas à educação a distância estão prosperando, em particular, aquelas que misturam a educação a distância com acesso aberto. Várias razões para a situação podem ser apontadas, tais como: essas instituições

alcançam enormes economias de escala; na maioria dos casos, o custo para os alunos é muito menor do que nas universidades convencionais; não há vagas disponíveis nas universidades convencionais; a impressão e, em menor medida, a radiodifusão continuam a ser a principal mídia de entrega, acessível em muitos desses países do que a Internet, e oferecem na maioria dos casos qualificações reconhecidas nacionalmente. Na América do Norte, as universidades estaduais financiadas pelo estado e províncias contam com longa história voltada à educação a distância. Com o advento do aprendizado on-line, essas “modos duplos” instituições aumentaram muito mais suas matrículas em educação a distância do que suas matrículas regulares de estudantes no campus, enquanto o ensino a distância mais especializado em instituições como a Universidade Athabasca e Têluq viu suas matrículas diminuir nos últimos anos (Allen & Seaman, 2014; Bates, 2013; Bates *et al.*, 2017 *apud* Teixeira, Bates & Mota, 2019).

Neste novo contexto de crescimento rápido, caótico e instável, a *expertise* baseada em pesquisa, infraestrutura dedicada e pessoal especialmente treinado pode parecer a muitos como não mais requisito para operar, mesmo que essas características ainda sejam necessárias tanto pelo modo dual e provedores alternativos para as universidades de ensino a distância. Além disso, têm surgido novas instituições prestadoras de ensino superior não formal de aprendizagem aberta, com programas on-line ou mistos de cursos como resultado da comunidade ou da iniciativa de grupos de interesse especial. Além disso, houve uma nova comercialização de educação a distância no que se refere a provedores de plataformas, crachás no lugar de diplomas fornecidos por organizações comerciais como cursos gratuitos.

Como resultado, a educação a distância nas universidades vem lidando com uma crise de identidade. Logo, a massificação da oferta de aprendizagem *on-line* em um ambiente nacional baseado no conceito de mercado educacional transfronteiriço tem trazido desvantagens óbvias. Primeiro, há o risco de diminuir os padrões de qualidade em todo o campo. Como resultado de sua posição dominante de longo prazo como instituições líderes no campo, as universidades de educação têm sido referência em práticas de qualidade em todo o mundo. No corrente contexto, em que a liderança é desempenhada por instituições novas no campo, há um risco de instituições de ensino a distância especializadas perdem esse papel referencial. Como consequência da massificação e democratização do campo de prática, a aprendizagem orientada por especialistas em design e entrega do curso também estão em risco. Por último, mas não menos importante, é previsível o contexto em que a oferta é dominada por prestadores não especializados em educação a distância, provocando um desinvestimento institucional na pesquisa fundamental e

aplicada no campo de educação a distância. Isso pode ter um impacto negativo na qualidade e na inovação sustentável, dificultando que o conhecimento e a inovação sejam transferidos para o ensino e para as práticas de aprendizagem. Assim, a acreditação de programas e cursos de ensino superior a distância desempenhará papel fundamental, em conformidade com os organismos nacionais.

No entanto, estamos em um período de transição entre os graus e qualificações tradicionais e a construção de novas formas de acreditação. Isso atende às demandas em rápida mudança de uma sociedade e economia digitais. Novos modelos irão emergir nos próximos anos. Logo que o processo de reconhecimento e validação da aprendizagem não formal decole, terá um grande impacto não só nas universidades de educação a distância, mas também nos sistemas de ensino superior. Surgirão novos provedores de educação e as instituições tradicionais (à distância e convencionais) terão que se adaptar para sobreviver. Um elemento crítico será como eles facilitarão a transição e a combinação da certificação de aprendizagem não formal e formal. As universidades terão que transformar seu sistema de premiação, tornando-o mais modular e personalizado. Isso pode representar uma vantagem competitiva para universidades abertas e a distância. Como tal, as universidades de educação à distância e as universidades convencionais precisarão se associar para construir novos modelos de credenciamento e novas qualificações, e para fazer lobby por transferência mais flexível de créditos e qualificações mais flexíveis. (Teixeira, Bates & Mota, 2019).

Complementando essas considerações, um estudo realizado por um grupo de trabalho composto por membros das agências de garantias de qualidade na educação superior (ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education) culminou no relatório publicado por Huertas *et al.* (2018) e referendado por vinte organizações universitárias europeias, com considerações para qualidade e garantia de provisão de *e-learning*. O documento apontou dez dimensões a serem consideradas para o estabelecimento de indicadores de qualidade por parte das instituições que oferecem cursos superiores no formato *e-learning*, sendo: 1. Políticas para garantia de qualidade; 2. concepção e aprovação de programas; 3. Aprendizagem, ensino e avaliação centrados nos alunos; 4. Admissão, progressão, reconhecimento e certificação; 5. Pessoal docente; 6. Recursos de aprendizagem e apoio ao aluno; 7. Gestão da informação; 8. Informação pública; 9. Monitoramento contínuo e revisão periódica de programas, e; 10. Garantia de qualidade externa cíclica. O grupo de trabalho estabeleceu também considerações para garantia de qualidade externa para as agências regulatórias, considerando que na avaliação sejam levados em conta o alinhamento com as

políticas europeias para o *e-learning*, a adequação da metodologia e processos de melhoria, o gerenciamento dos processos de implementação; a especialidade em revisão por pares, os critérios para se estabelecer resultados, a transparência na publicação de relatórios e a possibilidade de reclamações e apelações por parte das instituições.

O que se refere à missão e à concepção de educação de uma instituição, devem constituir-se como indicador de qualidade expresso em seu projeto educacional. Os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, estabelecidos pelo Ministério da Educação do governo brasileiro em 2007, trazem a concepção de educação e currículo no processo de ensino e de aprendizagem como uma opção epistemológica institucional de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem; com definição, a partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delinea princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A opção epistemológica, desse modo, é que norteará também toda a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento. Nessa ótica, outros indicadores de qualidade poderão surgir, levando-se em conta as preocupações atuais acerca dos cursos oferecidos nos moldes do *e-learning*, no que se refere à formação humana e à formação técnica nesta modalidade.

Desse modo, muito provavelmente, a missão e o projeto educativo, quando incorporados por professores e alunos em uma instituição de ensino superior, trazem uma visão de homem e de mundo, que fazem forte relação com seus projetos de formação, seja no plano da formação humana, seja no da formação técnica e profissional, e isso tem sido muito discutido em se tratando de cursos de formação superior nos moldes *e-learning*.

Contudo, a pesquisa focalizará a presença da missão e do projeto educativo na formação humana e as suas inter-relações com a formação técnica e profissional nos processos de aprendizagem a distância, tendo como referência de investigação a percepção dos alunos de graduação em Educação Física, por se tratar de cursos que evidenciam a formação técnica e estabelecem fortes laços com as relações humanas.

1.2 Problema em estudo – formulação das questões de investigação

Quando a metodologia de educação a distância é colocada à prova, devido ao distanciamento do aluno dos ambientes físicos de aprendizagem, as inquietações permeiam vários aspectos, especialmente os que se referem ao alcance da formação humana e da formação

técnica dessa modalidade de ensino. Nesse particular, esta investigação se propõe a buscar respostas para dois fortes questionamentos, a saber: Há fragilidades na aprendizagem virtual que sejam evidentes nas intervenções dos profissionais egressos dos cursos de graduação oferecidos a distância? Há potencialidades na aprendizagem a distância que são evidentes na atuação dos profissionais egressos desse tipo de curso? Para ficar melhor esclarecido, as perguntas podem ser apresentadas de modo mais simples, assim sendo: O que **foi aprendido** no campo da formação humana e na formação técnica e que, realmente, foi exigido na sua atuação profissional? O que **não foi possível aprender** no campo da formação humana e da formação técnica e que foi realmente exigido na sua atuação? Enfim, espera-se que esses dois questionamentos possam contribuir com a construção de indicadores para cursos na modalidade a distância (concebidos como *e-learning*).

Percebe-se, portanto, que o problema em estudo traz questões de investigação que colocam ao centro as preocupações com a formação humana, devido aos referenciais ideológicos humanísticos da instituição formadora (objeto do estudo - confessional católica) e também às preocupações com a formação técnica profissional na área de Educação Física, por se tratar de um curso tradicional na instituição e que, pelas características da área, comporta uma cultura de exigências sociais e acadêmicas de forte interface com a práxis tanto no campo acadêmico como no mercado de trabalho. Os focos aqui colocados no problema em estudo voltam-se, especialmente, pelo emprego do método de ensino a distância e pelas dúvidas que podem ser levantadas em relação aos resultados da aprendizagem.

1.3 Objetivos do estudo

O trabalho tem como objetivo central identificar traços da formação humana, preconizados na Missão e no Projeto Educativo Institucional, e aspectos da formação técnica, representada pelos conhecimentos práticos relevantes na atuação profissional em cursos de graduação oferecidos a distância, no caso na área de Educação Física e, com isso, contribuir com a construção futura de indicadores relativos à formação através de cursos desta natureza, em especial pelo perfil da instituição formadora e pela área específica de formação aqui discutida e investigada.

1.4 Metodologia de investigação

Pela natureza da investigação, que se volta tanto às dimensões da formação humana, como da formação técnica especializada, que supostamente exigem níveis de aprendizagem nessas duas dimensões, à altura das exigências do mercado de trabalho, a proposta trazida é uma investigação experimental tendo como amostragem os alunos egressos de Cursos de Graduação em Educação Física a distância do Claretiano – Centro Universitário (Batatais – São Paulo – Brasil). Ressalta-se que a escolha da instituição levou em conta a concepção humanística da educação em seus projetos formativos e a escolha da área de Educação Física se deu pela tradição na própria instituição e pela relevância de sua representatividade como campo de conhecimento de forte apelo às atividades práticas e exigências da intervenção técnica-profissional.

Concisamente, a metodologia de pesquisa empregada foi a pesquisa de campo na forma experimental quantitativa e qualitativa. A investigação, com base na delimitação do objeto de estudo, definiu a população e a amostragem para a coleta de dados, como sendo os alunos egressos dos cursos de graduação em Educação Física (bacharelado e licenciatura), oferecidos a distância pelo Claretiano – Centro Universitário, com direcionamento aleatório.

A coleta de dados foi feita por meio de questionários inquerindo sobre a problemática em estudo, buscando extrair dados e informações diretamente da realidade do objeto de estudo, ou seja, direcionados aos egressos diante das suas realidades no mercado de trabalho. Os questionários foram aplicados de modo on-line através da ferramenta Google Drive, com tabulação automática das questões objetivas e análise das questões dissertativas.

A análise e a interpretação dos dados permitiram a identificação de fatos e fenômenos que ocorrem dentro dos nichos e cenários de vivência da população investigada, possibilitando discussões e conclusões elucidativas sobre os aspectos da formação humana e da formação profissional em cursos no formato a distância (*e-learning*), percebidos e apontados pela população pesquisada no foco do estudo. Assim, de modo mais detalhado, a metodologia é descrita mais adiante no corpo do trabalho.

1.5 Organização da tese

A tese está estruturada em seis capítulos, ou seja, introdução, enquadramento teórico, metodologia, apresentação dos resultados, análise de dados e discussões e conclusões.

Neste primeiro capítulo, encontra-se a Introdução, na qual foram descritas as principais motivações para o estudo, a delimitação e as justificativas do objeto de estudo, o problema em estudo representado pelas questões de investigação, os objetivos do trabalho e uma breve descrição preliminar da metodologia empregada na pesquisa.

No segundo capítulo, é apresentada as fundamentações teóricas do estudo. Na primeira parte, são trazidas as preocupações com a formação humana na educação superior. Assim, esta primeira parte recorre a pensadores do Humanismo, em especial ao Humanismo na Educação, característico das instituições confessionais católicas. Na sequência, são abordadas referências que sustentam o caráter missionário institucional e enquadram o Claretiano – Centro Universitário neste contexto, tratando a Missão e o Projeto Educativo dentro das perspectivas da educação a distância. Neste particular, o segundo capítulo discorre sobre os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Graduação e situa a formação de agentes educacionais. A revisão recorre, portanto, às estratégias globais referentes à Formação Continuada de Agentes Educacionais dentro das perspectivas inovadoras da educação na era digital.

Na segunda parte do enquadramento teórico, a revisão bibliográfica volta-se à Formação em Educação Física e suas concepções teórico-práticas, promovendo também a Caracterização dos Conhecimentos da Educação Física na Formação Superior.

E, por último, na terceira parte da revisão bibliográfica, o estudo trata especificamente da Educação a Distância. Primeiramente, foca a Educação a Distância no Ensino Superior, abordando esta modalidade de ensino com suas intercorrências e emergências no Brasil e, também, contextualizada de modo global. A Abordagem Inclusiva da EaD e os aspectos da Qualidade na Educação a Distância também são tratados nesta parte do trabalho, culminando em recorrências ao aporte teórico que sustentam a autonomia, a autodeterminação e a aprendizagem na Educação a Distância.

Já o terceiro capítulo trata da Metodologia da Pesquisa, trazendo mais detalhadamente os Fundamentos Metodológicos e as delimitações da investigação, identificando a População e a Amostragem, bem como apresentando o detalhamento do Instrumento de Coleta de Dados utilizado na forma de Questionário. Na metodologia também são descritos os Procedimentos dos Trabalhos de Campo e os Métodos Previstos de Tratamento e Análise de Dados.

O quarto capítulo aborda com exclusividade a Apresentação dos Resultados, com descritivos quantitativos e qualitativos. Os descritivos quantitativos são elucidados por gráficos relativos aos principais dados obtidos.

Na sequência, o quinto capítulo apresenta a análise dos dados com sugestivas e breves retomadas do embasamento teórico e cruzamentos eventuais com dados chumbados de outras pesquisas consolidadas.

Por último, é apresentada a Conclusão do estudo que, com olhar nos seus propósitos iniciais, sustenta-se na análise e na interpretação dos resultados da pesquisa à luz do enquadramento teórico.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico aqui apresentado busca estabelecer a relação da problemática com o estado da arte, ou seja, os questionamentos que circundam a eficácia da aprendizagem virtual e as intervenções profissionais dos egressos de cursos a distância, no campo da formação humana e técnica. Assim, por meio da revisão bibliográfica, primeiramente, buscar-se-ão, fontes que auxiliam na sustentação da discussão sobre os aspectos da formação humana e suas origens no pensamento humanista, indo ao contexto da missão e do perfil institucional da entidade proposta para o estudo.

As atenções deste capítulo também se voltam à formação em nível de graduação em Educação Física na modalidade a distância (*e-learning*). O foco nesta área se dá pelo dimensionamento das práticas exigidas na formação profissional e os desafios frente a educação a distância.

A própria educação a distância, como modalidade emergente de ensino e aprendizagem, de modo global, bem como seus aspectos inclusivos e sistêmicos, também integra os estudos bibliográficos deste capítulo.

Passemos, então, à busca de uma sustentação teórica do trabalho, iniciando a revisão bibliográfica pelas abordagens humanísticas da educação, nas suas origens, revisando a concepção de alguns autores que iluminam este ideário.

2.1 O humanismo e a formação humana

A preocupação com o dimensionamento dado neste estudo à formação humana nos remete aos conceitos do humanismo e, conseqüentemente, à busca do entendimento sobre as concepções humanísticas da educação, que se alicerçam nos modelos educacionais que têm ao centro a personalidade, ou seja, a valorização da pessoa. Nesta perspectiva, o trabalho traz como referência o Claretiano – Centro Universitário de Batatais (São Paulo – Brasil) e sua missão humanizadora emergente do Projeto Educativo institucional, estendida aos Projetos Pedagógicos dos Cursos, considerados objetos do estudo.

Ao nos reportarmos ao humanismo no contexto apresentado, no sentido de elucidar as inquietações relativas à formação humana, preconizada pelas instituições confessionais de ensino, preferimos abordá-lo a partir da idade média, pelos fortes laços do estudo com o humanismo cristão. É certo que, a literatura traz as primeiras referências de filosofias

semelhantes ao humanismo desde a Antiguidade, com os filósofos da Grécia Antiga, buscando explicações racionais para o mundo, sem ter como base a religião e a superstição. Mas, pela justificativa e objetivos do estudo, conceberemos o humanismo no seu entendimento cristão, da patrística à escolástica até os tempos atuais.

2.1.1 Considerações acerca do humanismo

No contexto trazido para o este estudo, o humanismo foi um movimento intelectual iniciado na Itália no século XV com o Renascimento e difundido pela Europa, rompendo com a forte influência da Igreja e do pensamento religioso da Idade Média. O teocentrismo (Deus como centro de tudo) cede lugar ao antropocentrismo, passando o homem a ser o centro de interesse.

Em um sentido amplo, humanismo significa valorizar o ser humano e a condição humana acima de tudo. Está relacionado com generosidade, compaixão e preocupação em valorizar os atributos e realizações humanas.

Como já mencionado, a origem do humanismo remete, segundo muitos autores, aos tempos da Atenas clássica, seguindo pela antiga Roma e Europa, até seu total reconhecimento atual. Como movimento intelectual teve início Itália no século XV com o Renascimento e difundido pela Europa, rompendo com a forte influência da Igreja e do pensamento religioso da Idade Média.

Gadotti (2003), sobre o renascimento do humanismo, destaca Vitorino da Feltre, humanista italiano, que propunha uma educação individualizada, o autogoverno dos alunos e a emulação; Erasmo Desidério, humanista holandês que renovou partes das vertentes humanistas a favor da educação literária, pregava que o homem distinguia claramente o bem e o mal e tinha o livre-arbítrio no pensamento religioso e na opção moral; François Rabelais, francês, médico e frade franciscano, criticava excessivamente o formalismo da educação escolástica e pregava que a educação devia primeiro cuidar do corpo, da vida, da higiene e devia ser alegre e integral, além de valorizar a cultura popular. Michel de Montaigne, francês, defendia que a criança deveria aprender o que terão de fazer quando adultos, interesses que formam e desenvolvem os homens. Considerando que a Escola Moderna nasceu com Comenius (em 1632, na obra *Didactica Magna*), a escola tradicional nasceu na Idade Média. Neste período, todas as propostas educacionais estavam ligadas à ideia de que na terra os homens devem seguir os parâmetros divinos e toda educação estava ligada à Igreja e à Religião. Mas, para melhor

entendimento do humanismo, é preciso voltar a Idade Antiga com a Patrística e os parâmetros educacionais da Igreja. O destaque do período foi Santo Agostinho (354 – 430) - Aurélio Agostinho, um filósofo e bispo da Igreja Católica. Um dos personagens mais importantes no desenvolvimento do cristianismo no ocidente que após a desintegração do Império Romano do Ocidente e nesta época desenvolveu o conceito de Igreja como a cidade espiritual de Deus (na obra *De Civitate Dei*), distinta da cidade material do homem. Em suas obras, incorporou a filosofia de Platão ao mesclá-la com os princípios e filosofia cristã. Seus escritos influenciaram a visão da Igreja sobre diversos assuntos, do final da Idade Antiga até a chegada de Tomás de Aquino (1225 – 1274). Tomás de Aquino realiza em suas obras a junção do cristianismo com a visão filosófica de Aristóteles. Se Platão pode ser visto como mais “espiritual” (por sua visão das realidades eternas e abstratas), Aristóteles pode ser chamado de “materialista”. Obviamente, Aquino deu uma visão espiritual às ideias do filósofo grego. Ele escreveu duas grandes obras (*Summa Theologiae* e *Summa contra Gentiles*), em que sistematizou o conhecimento teológico e filosófico de sua época. Como para Tomás de Aquino tudo tinha uma explicação racional, ele fez a primeira defesa argumentativa da existência de Deus com base na razão.

A história, portanto, aponta a base de sustentação do Humanismo na Escolástica Inicial (séculos IX-XII) com a ascendência de Santo Agostinho (354 d.C. - 430 d.C.) e do Neoplatonismo, e ganha força na Grande Escolástica do século XIII que se fundamenta no Aristotelismo, em que é tomado como fontes as reflexões de Alberto Magno (1193 - 1280) e, particularmente, de São Tomás de Aquino (1225 - 1274). Enquanto em Santo Agostinho não subsiste espaço gizado para o exercício da razão, S. Tomás de Aquino encara a criação celeste na sua independência e na sua especificidade. Este ilustre pensador diferencia dois espaços distintos na existência: o das exatidões da razão e o das precisões da fé, convertendo-se no primeiro filósofo moderno da Idade Média, que aceita a emancipação da pesquisa racional e da filosofia. A Idade Média, segundo Umberto Eco na sua obra *Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos*, terminará no fim do século XV (1492), com a elevação do Humanismo. Santo Agostinho (354-430) foi o mais influente pensador ocidental dos primeiros séculos da Idade Média (476-1453), embora tenha vivido nos últimos anos da Idade Antiga – que se encerrou com a queda do Império Romano, no ano de 476. A ele se deveu a criação de uma filosofia que, pela primeira vez, deu suporte racional ao cristianismo. Com o pensamento de Santo Agostinho, a crença ganhou substância doutrinária para orientar a educação, numa época em que a cultura helenística (baseada no pensamento grego) havia entrado em decadência e a nova religião conquistava cada vez mais seguidores, mesmo se fundamentando quase que exclusivamente na

fé e na difusão espontânea. Naquele contexto, à medida que a Igreja se tornava a instituição mais poderosa do Ocidente, a filosofia de Santo Agostinho definia a cultura de seu tempo. Educação e catequese praticamente se equivaliam – as escolas eram orientadas para a formação de membros do clero, ficando em segundo plano a transmissão dos conteúdos tradicionais. O conhecimento tinha lugar central na filosofia de Santo Agostinho, mas ele se confundia com a fé. Diante disso, a educação daquela época – conhecida como patrística, em referência aos padres que a ministravam – estimulava acima de tudo a obediência aos mestres, a resignação e a humildade diante do desconhecido. O objetivo era treinar o controle das paixões para merecer a salvação numa suposta vida após a morte. Santo Agostinho tratou o tema da educação mais de perto em duas obras, *De Doctrina Christiana* e *De Magistro*, nas quais apresenta a doutrina do mestre interior. A ideia é a de que o professor não ensina sozinho, mas depende também do aluno e, sobretudo, de uma verdade comum aos dois. Simplificando, o professor mostra o caminho e o aluno o adota; assim, o saber brota de seu interior. “A pessoa que ensina não transmite, mas desperta” (Ferrari, 2008).

Agostinho, interpretado por Posada (2005), trata o conhecimento descrevendo que entre a coisa, na sua materialidade, e o sinal, deve introduzir o conhecimento da coisa, conhecimento que Agostinho designa como ciência. Mas, com um olhar hermenêutico concreto: o conhecimento da coisa deve tornar-se intencional e interpretativo, isto é, sinal, ser humanamente valioso, uma vez que a Ciência sem consciência e sem comunicação é uma perda do nosso potencial pedagógico. Sabe-se para comunicar para os outros o que é conhecido. Caso contrário, o conhecimento em seu autocontrole aniquilaria suas potencialidades pragmáticas.

O Humanismo consolida-se na escolástica medieval (século IX a XVI) marcada pelo pensamento de Aristóteles e pela tentativa de aproximar a relação entre fé e razão. Neste campo, o grande expoente do período é Tomás de Aquino, com grande contribuição em conciliar esses dois elementos e em aceitar que o homem pode ser um sujeito que manifesta de forma intensa sua fé em Deus, mas que também age racionalmente. Nesse período, com a decadência do Império Romano, a igreja continuou a ter, como essência da sua missão, a pregação evangélica e a orientação espiritual; entretanto, surgem novas obrigações. Entre essas novas obrigações encontra-se a educação dos indivíduos. Por esse motivo, os conventos, os mosteiros, as catedrais e as demais casas de vida espiritual se transformaram em centros de estudo, de arte e de cultura. Em grande medida, a escolástica é um fruto das mudanças e das necessidades sócio-históricas vividas nos séculos XII e XIII. Necessidades relacionadas ao ensino, a um ambiente educacional e intelectual que complementassem o *trivium* e o *quadrivium*, que estivessem

ligados ao comércio, à arte, à diplomacia e às relações sociais no cotidiano. Um ambiente comprometido com o caráter social do ensino, o de sugerir respostas, suscitar questionamentos, promover debates que contribuam para o bem viver em sociedade. Sobre essas questões, o ensino não pode mais ser somente o do *trivium* e do *quadrivium*. Em primeiro lugar, a escrita precisa dar conta dos contratos comerciais que são redigidos. Não pode ter mais, pois, a forma dos escritos solenes. Ao contrário, precisa ser clara, rápida e exprimir energia, equilíbrio e gosto. A língua não pode ser mais o latim, mas a língua vulgar. Os comerciantes, por exemplo, passam a utilizar as línguas das regiões onde o comércio está mais florescente. Ao lado das mudanças na língua e na escrita, esta sociedade precisa aprender o cálculo. Seu ensino passa a ser feito de forma simples, com o uso de objetos práticos. Utiliza-se, por exemplo, o ábaco e o tabuleiro de xadrez. Não menos importante passa a ser a aprendizagem de uma geografia prática. É preciso saber onde se localizam determinadas regiões, determinados portos, mapas que facilitem a localização de rotas marítimas (Martin, 1954; Guimarães, 2009; Oliveira, 2005 *apud* Santos 2017).

Nos escritos do educador brasileiro Paulo Freire, é possível identificar a influência de três vertentes do humanismo: o humanismo existencialista, o humanismo cristão e o humanismo marxista. No que se refere ao humanismo existencialista, Freire considera que o ser humano é um ser no mundo, que a sua existência social passa a ser reconhecida a partir do momento em que ele capta pela sua consciência crítica a própria realidade, apontando como características principais da existência humana sua condição de inacabamento e a capacidade que tem de reconhecer e transformar essa condição através do processo educativo. Na perspectiva do humanismo cristão, o educador incorpora a categoria da utopia, entendendo-a como o realizável, aquilo que pode se concretizar. Assim, utopia implica denúncia da desumanização e anúncio da humanização, constituindo-se, portanto, em práxis. Uma práxis caracterizada por uma dimensão profética. Essa ideia de utopia não pode ser compreendida sem o sentido da esperança, como condição da busca humana devido à sua condição de inacabamento. Na linha do humanismo marxista, Freire considera a *práxis* como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Mendonça, 2008).

Nessa linha humanista, Freire (2005), ao tratar do homem como um ser inconcluso e de busca permanente, infere:

na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Tem a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência

que dela tem. Daí que seja a educação um fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do definir da realidade (p. 83-84).

Calado (2001), também, sintetiza a visão freireana de ser humano, invocado pelas suas potencialidades nas relações com o mundo:

Feito para o ser mais, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção (2001: 52).

Na tentativa de reforçar o entendimento sobre o Humanismo, recorreremos também a Heidegger, que expõe na sua obra *Carta sobre o Humanismo* a seguinte concepção:

[...] humanismo é isto: meditar, e cuidar para que o homem seja humano e não des-humano, inumano, isto é, situado fora da sua essência. Entretanto, em que consiste a humanidade do homem? Ela repousa na sua essência. Se, porém, por humanismo se entende, de modo geral, o empenho para que o homem se torne livre para a sua humanidade, para nela encontrar a sua dignidade, então o humanismo distingue-se em cada caso segundo a concepção da 'liberdade' e da 'natureza' do homem. Neste sentido amplo, em questão, também o Cristianismo é um humanismo, na medida em que, segundo a sua doutrina, tudo se ordena à salvação da alma (*salus aeterna*) do homem, aparecendo a história da humanidade na moldura da história da salvação. Por mais que se distingam estas espécies de humanismos segundo as suas metas e fundamentos, a maneira e os meios de cada realização, e a forma da sua doutrina, todas elas coincidem nisto: que a humanitas do *homo humanus* é determinada a partir do ponto de vista de uma inter-retação fixa da natureza, da história, do mundo e do fundamento do mundo, isto é, do ponto de vista do ente na sua totalidade (Heidegger, 2005: 12-14).

Uma outra inferência que pode ser destacada é a de Leonardo Boff, que questiona: que sentido o ser humano busca realizar e viver quando se relaciona técnico-cientificamente com a realidade? O que se revela? O autor sinaliza que a atividade técnico-científica revela quem é o ser humano. Ele é, por excelência, um ser aberto para o mundo. A ciência e a técnica constituem as formas mais refinadas de relacionamento do ser humano para com o mundo, fazendo-o cada vez mais sua posse na satisfação de suas necessidades e da criação de sentidos de beleza e de arte. O mundo científico-técnico é a concretização da abertura do ser humano. O mundo e a cultura técnico-científica não satisfazem o impulso de abertura do homem. Nele há sempre uma plusvalia e um excesso de impulso e de paixão que o deixam existencialmente sempre insatisfeito. Por isso, está sempre elaborando novos mundos, excogitando novas interpretações, inventando novos métodos de conhecimento da realidade, criando formas de sociabilidade e também contestando modelos sociais. Que significa isso? Significa que sua abertura para com o mundo é uma abertura total. Ela se concretiza no mundo junto com outros, mas não se exaure nessa concreção (Boff, 2011).

Quanto mais cria e exacerba seu saber e poder, tanto mais percebe que o infinito de sua ânsia não é factível nem fruto de seu trabalho. Essa realidade vai revelando cada vez mais o

infinito para o qual a pessoa tende, infinito que não pode ser reduzido ao ser humano ou a uma categoria humana. Vai aparecendo cada vez mais aquilo que não é humano, mas que é mais do que o humano. Emerge a dimensão do Mistério como abertura total de compreensibilidade e de futuro. As religiões, especialmente o cristianismo, empregaram o nome Deus para designar esse “Mistério supremo e inefável que envolve nossa existência”, como diz o Concílio Vaticano II (Nosstra Aetate, n. 2). O sentido presente na cientificidade de nosso mundo, enquanto a tarefa do saber científico e do poder técnico, implica um sentido realizado pelo ser humano, significa, na sua profundidade, a presença do Sentido por excelência, isto é, a presença, retraída e silenciada, de Deus. Em tudo isso Deus se vela e revela, se dá e se retrai e vem misturado com todas as coisas. Acolher a Deus que assim nos visita é abrir-se para a dimensão da fé. É crer. E, crendo, dizemos um sim radical ao Sentido latente descoberto no mundo em que vivemos (Boff, 2011).

Havemos de registrar que, na linha do pensamento humanística, perpassa valorização da pessoa e o sentido da vida. Nesta perspectiva, a pessoa não deveria perguntar qual o sentido da sua vida, mas antes deve reconhecer que é ela que está sendo indagada. Em suma, cada pessoa é questionada pela vida; e ela somente pode responder à vida respondendo por sua própria vida; à vida, ela somente pode responder. O Sentido é o que se tenciona, seja por uma pessoa que me pergunta algo, seja por uma situação que encerra uma pergunta e clama por resposta. De fato, se o homem deve encontrar sentido até mesmo numa era que não cultiva mais valores, ele deve estar provido com a plena capacidade de sua consciência. Logo, em nosso tempo, parece que o papel da educação, mais do que transmitir tradições e conhecimentos, deveria ser o de refinar a capacidade humana de encontrar sentidos únicos (Frankl, 1985).

O sentido é único e sempre vinculado a uma situação singular e irrepitível. No entanto, há algo como “universais de sentido” ou “possibilidades gerais de sentido” a que se deu o nome de valores. O sentido corresponderia a um ponto, sendo, portanto, adimensional. Ao longo da história da humanidade, no entanto, situações semelhantes foram tomando lugar, e a realização de sentidos únicos foi mapeando uma ordem geral de sentidos: os valores. Na metáfora de que fazemos uso agora, os valores seriam como círculos. Os sentidos únicos, sendo adimensionais, não poderiam sofrer intersecções ou coincidências, mas se poderia admitir, num primeiro momento, que os valores, sim, poderiam sobrepor-se, chocar-se (Frankl, 2003 *apud* Pereira, 2008).

2.1.2 Educação humanística e a formação humana

Ao tratar da formação humana, é importante nos situarmos diante da proposta da escola como instituição formadora na vida das pessoas. Na ótica do estado, é comum encontrarmos as linhas de estudo que privilegiam a formação social das pessoas, ou seja, os aspectos voltados à cidadania com mais ênfase. Por outro lado, havemos de convir que o pensamento humanista orienta os projetos educativos especialmente das escolas confessionais católicas que, de modo geral, enaltecem a formação da pessoa, com maior proximidade aos ideários do humanismo. Propomos aqui, portanto, dar sequência aos referenciais que sustentam este estudo, ou seja, em uma visão humanística em que, a formação profissional emerge e é tratada na perspectiva humanizadora.

Para alargar o campo de referência sobre o pensamento humanístico na educação, retomemos os expoentes da patrística do final da idade antiga e da escolástica da idade média como pilares de sustentação do humanismo renascentista, ou seja, uma recorrência a Santo Agostinho e São Tomás de Aquino.

Começando por Agostinho, Gonzalo Soto Posada ao escrever sobre “El De Magistro de San Agustín: una posible lectura desde la relación filosofía y educación”, ou seja, uma interpretação do texto *De Magistro*, obra agostiniana de 389, que representa muito bem a semente da educação humanística, obra essa constituída basicamente de um diálogo cujos “personagens” são Agostinho e Adeodato (seu filho), em que o papel esclarecedor e orientado do par mestre-interior / professor-exterior pode ser entendido como um reflexo da relação entre filósofo e educador. Na conclusão, tanto o papel final do educador como o caminho que ele tem que seguir para executá-lo. No diálogo, Agostinho conclui que o único professor que ensina ciência ao homem não é outro senão Deus, seguindo essa frase do Evangelho: “você só tem um professor, Cristo”. Daí evoca sua teoria do conhecimento e da tese de Cristo como Professor de interiores.

Descrevendo o professor, ainda na interpretação de Posada (2005), Agostinho insinua que o Mestre exterior é apenas ocasião para despertar a luz do Mestre interior; é apenas um instrumento provocativo para a luz divina iluminar nossos esforços de aprendizagem, conhecimento e busca da verdade. O conhecimento fornecido pelo professor através da palavra são ferrões que assediam a *verbum mentis* para acordar o que já está inativo, já que a *Verbum Dei* já os depositou em nós; a tarefa da palavra exterior é apenas provocativa, incitando o despertar da bagagem interior que à luz de Deus já se pôs sobre todos os homens; neste

significado, quem ensina e aprende é o sujeito como interioridade iluminada por Deus; o processo de ensino-aprendizagem é um auto processo do próprio aluno, que aproveitando a causa e a faculdade do professor, desperta o que está oculto podendo atualizá-lo para se tornar sábio, obrigado para a luz divina que ilumina todo homem que vem para este mundo. Esta luz do Mestre interior é que deposita em nós todo o conhecimento como verdades teóricas e práticas feitas como *semina Verbi*, sementes da Palavra que são abaladas e feitas ativas com as sugestões do mestre externo e a capacidade do mestre interior (o *verbum mentis*) do próprio discípulo. O Eu é o sujeito de sua própria formação e de sua própria paideia. A implantação de potencialidades humanas tem no sujeito sua própria raiz e, graças à luz divina, a pessoa se torna humanamente humana. Foi o que Agostinho viveu em sua própria carne. Ele foi treinado em ideais da paidéia-humanitas. Ele estudou o *trivium* e o *quadrivium*, foi professor de retórica, leu os clássicos latinos e se tornou um maniqueísta, um cético, um platonista. Em seus estágios anteriores à conversão não encontrou nem verdade nem repouso; isso possibilitou converter e encontrar a verdade e descansar no Deus de Jesus Cristo. É isso que o *De Magistro* reflete: que o professor de retórica e humanitas não é a verdade e o descanso; eles só são encontrados no mestre interior. Ele vai dizer isso em *The Confessions*: “Você nos fez Senhor por Você e nosso coração está inquieto até que ele repouse em você”.

Em Agostinho, educar e ser educado é uma deificação como saída e volta a nossa origem divina. Onde Agostinho toma essa categoria de deificação? A resposta não tem dúvidas: da leitura das cartas do apóstolo Paulo, “eu também converto como ele”. Se educar é deificar e se deificar é ser tocado pela luz graciosa do Mestre interior, a educação é uma experiência mística; caso contrário, é reduzido a meros sinais linguísticos que são memorizados e atualizados na vida como uma presença no mundo para produzir ciência. Para o santo, até a ciência deve ser uma experiência de graça e em quatro sentidos: o agradável, o gratuito, o engraçado e a gratidão. A ciência é um dom gratuito de Deus e deve ser agradável para Deus. Isso permite que a vida seja engraçada. Na linguagem teológica, a ciência como graça é santificação e ascensão do ser das coisas ao ser de Deus como a verdade, bondade, beleza e amor, o que produz a assimilação de Deus pela alma e a assimilação da alma para Deus; é como ecstacy como estar dentro de Deus, o que faz o eu deificado não é mais um dentro-fora, mas um dentro divino. Lá as virtudes gregas da prudência, força, temperança e justiça, fé, esperança e amor também são necessárias. Contudo, para Agostinho, “ensinar-aprender” não é um jogo linguístico dos significantes significados das coisas. Este é o homem externo, carnal, psíquico; o mestre interior transforma este jogo em um homem espiritual interior pneumático. O primeiro trabalha com filosofia para

o caminho grego; onde a união ou homoiose do homem com Deus é um produto de eros como a philía-amicitia; e o segundo trabalha a união do ágape, não como amor-caridade. Para o primeiro, o ensino-aprendizagem é um ato de amizade erótico, para o segundo, é um ato de amor que mais do que dar, é uma doação; é a sacralidade da educação; esta é uma experiência ágape que faz com que o relacionamento entre o mestre e discípulo seja sagrado; a educação tornou-se hagiologia: um logos sobre as coisas sagradas que a natureza reúne na graça do transe como um arrebatamento no pleroma divino. O outro não é mais o outro eu; é o vizinho como nós; as coisas não são, mas eles são a estranha coisa estranha de mim; eles são a face de Deus que convida a cuidar deles, ao invés de dominá-los e transformá-los; isso dominando-os é o que a educação pensada apenas do homem toma corpo. Desde que eles mereçam respeito e dignidade, de lá que Agostinho fala do Cristo cósmico, seguindo as diretrizes paulinas. Tudo isso é possível através do amor ágape-caridade. A educação no *De Magistro* é este retorno de saída a Deus, graças ao Mestre interior de quem o Mestre exterior é sua manifestação, seu ato criativo como uma causa instrumental da causa eficiente. Agostinho tira a conclusão: Cristo é a verdade e o professor que nos ensina interiormente; sem a luz nós não compreendemos a verdade; Deus gosta do sol e a Luz usa os sons externos do Mestre fora para nos incitar e nos provocar a sua busca e união extática; é o que chamamos deificação como a essência da tarefa educacional. Cristo é quem ensina internamente; fora, as palavras não fazem nada além de avisarem. Deste ensinamento cristológico, a educação é o voo do homem para quem já habita e possui: é o ato místico-textual do mestre externo, do mestre interior humano e o interior divino Mestre (Posada, 2005).

Vimos, portanto, que em Santo Agostinho o caminho da educação é iluminado pela fé. A escola nasce e floresce à luz dos ideários da igreja tendo como referência os ensinamentos dos padres (a patrística) e o Deus interior nos homens. Agostinho considerou, à luz dos ideários do catolicismo, na sua mais pura e nobre concepção humanística cristã, a ação de educar vinculada ao mestre interior (Deus representado na figura do Cristo) fomentada pelo mestre exterior.

Voltando então a Tomás de Aquino, surge a razão associada à fé dando nova forma ao humanismo cristão. Uma representação do pensamento humanista na educação está em sua obra *Suma Teológica*, no Tratado sobre a conservação e o governo das coisas, Art. 1 — Se um homem pode ensinar a outro. (II Sent., dist. IX, a. 2, ad 4; dist. XXVIII, a. 5. ad 3; II Cont. Gent., cap. LXXV; De Verit., q. II a. I; Opusc. XVI, De Unit. Intell., cap. V). Aquino narra que sobre este assunto são várias as opiniões. Assim, Averróis ensina que há um só intelecto possível para todos os homens, como já se disse; donde resulta que todos têm a mesma espécie

inteligível. E então diz que um homem, ensinando, não causa em outro ciência diversa da que tem; mas comunica-lhe a mesma que tem, movendo-o a ordenar os fantasmas da sua alma, para que se disponham convenientemente à apreensão inteligível. E tal opinião é verdadeira, quanto a ser a ciência do mestre igual à do discípulo, considerando-se a identidade relativamente à unidade da coisa sabida; pois, a mesma verdade, conhece discípulo e mestre. Mas, como já se viu, é falsa essa opinião quando ensina que todos os homens têm o mesmo intelecto possível, e as mesmas espécies inteligíveis só diferentes pela diversidade dos fantasmas. Outra é a opinião dos Platônicos, para os quais a ciência é ínsita, desde o princípio, nas nossas almas, por participação das formas separadas, como já se disse; mas a alma, pela união com o corpo, fica impedida de considerar livremente aquilo de que tem ciência. E segundo esta opinião, o discípulo não recebe de novo a ciência do mestre; mas este o exercita na consideração daquilo de que já tem ciência; e então aprender não é mais do que se lembrar. Do mesmo modo, ensinam que os agentes naturais só dispõem para o recebimento das formas, que a matéria corpórea adquire por participação das espécies separadas. Mas, contra esta opinião já se estabeleceu antes, de conformidade também com Aristóteles, que o intelecto possível da alma humana é potência pura, relativamente aos inteligíveis. E, portanto, deve-se, diferentemente e conforme Aristóteles, dizer que o mestre causa a ciência no discípulo, conduzindo-o da potência ao ato. O que se evidencia considerando que, dos efeitos provenientes de um princípio exterior, uns procedem somente desse princípio; assim, a forma da casa é causada na matéria só pela arte. Outras, porém, procedem, ora de princípio exterior, ora, de interior; assim, a saúde é causada no enfermo, ora por um princípio exterior, a saber, a arte médica; ora, por um princípio interior, como quando alguém sara por virtude da natureza. Ora, em tais efeitos, a duas coisas se devem atender. Primeiro, que a arte, na sua operação, imita a natureza; pois, assim como esta cura um enfermo, alterando, digerindo e expulsando a matéria que causa a doença, assim também a arte. Segundo, o princípio exterior, que é a arte, não opera como agente principal, mas como coadjutor deste, que é o princípio interno, reforçando-o e ministrando-lhe os instrumentos e auxílios, de que se sirva a natureza para produzir o efeito; assim, o médico reforça a natureza e lhe fornece os alimentos e remédios de que ela necessita para o fim a que tende. Ora, o homem adquire a ciência pelo princípio interno, como bem se vê naquele que a adquire por invenção própria; e pelo externo, como claramente o mostra quem aprende. Pois, é ínsito em cada homem um certo princípio de ciência, a saber, a luz do intelecto agente, pelo qual conhece, logo, inicial e naturalmente, certos princípios universais de todas as ciências. Por onde, quando alguém aplica esses princípios universais a casos particulares, dos quais o sentido lhe ministra a

memória e a experiência, adquire, por invenção própria, a ciência do que ignorava, partindo do conhecido para o desconhecido. E assim, qualquer docente conduz o discípulo, do que este conhece, para o que ignora, conforme Aristóteles, que diz, que toda doutrina e toda disciplina parte do conhecimento preexistente. Ora, o mestre conduz o discípulo, do conhecido ao desconhecido, de dois modos. Primeiro, ministrando-lhe certos auxílios ou instrumentos de que use o intelecto, para adquirir a ciência; assim, quando lhe propõe certas proposições menos universais, das quais entretanto o discípulo, pelo que sabe, pode julgar. Ou quando lhe propõe certos exemplos sensíveis – semelhantes, opostos, ou outros – pelos quais o intelecto do discente é levado ao conhecimento da verdade desconhecida. De outro modo, reforçando o intelecto do discente, não por qualquer virtude ativa, como de natureza superior conforme já se disse quando se tratou da iluminação angélica – pois, todos os intelectos humanos são do mesmo grau, na ordem da natureza; mas, propondo a ordem dos princípios, relativamente às conclusões, ao discípulo, que talvez não tenha tal virtude reflexiva, que possa, daqueles, deduzir estas. E, por isso, diz Aristóteles, que a demonstração é um silogismo, que faz saber; e assim, quem demonstra faz o ouvinte saber. **DONDE A RESPOSTA À PRIMEIRA OBJEÇÃO** – Como já se disse, o mestre, ensinando, usa somente do ministério externo, como o médico, curando; mas assim como a natureza interior é a causa principal do sarar, assim o lume interior do intelecto é a causa principal da ciência. E ambas essas coisas vêm de Deus. Por onde, assim como a Escritura diz de Deus – que sara todas as tuas enfermidades – assim, também diz – que ensina ao homem a ciência, enquanto o lume do seu rosto está gravado sobre nós, pelo qual todas as coisas nos são ensinadas. **RESPOSTA À SEGUNDA** – O mestre não causa a ciência no discípulo, ao modo de agente natural, como objeta Averróis; por onde, não é necessário que a ciência seja uma qualidade ativa. Mas é o princípio pelo qual quem ensina se dirige, assim como a arte e o princípio pelo qual se dirige quem opera. **RESPOSTA À TERCEIRA** – O mestre não causa o lume inteligível no discípulo, nem diretamente as espécies inteligíveis; mas, com a sua doutrina, move-o a que forme, pelo intelecto, os conceitos inteligíveis, cujos sinais o mestre lhe propõe exteriormente. **RESPOSTA À QUARTA** – Os sinais que o mestre apresenta ao discípulo, são de coisas conhecidas, universal e como confusamente, mas desconhecidas em particular e como distintamente. Por onde, não se pode dizer que quem adquire a ciência por si mesmo a si mesmo se ensine, ou seja, mestre de si, porque não tem preexistente a ciência completa, como se exige para mestre (Aquino *apud* Correia, 2016).

Então, aprofundando e aprimorando o que se tornará uma doutrina clássica no mundo ocidental, Tomás retoma a tradição dos Santos Padres da Igreja e tenta homologar uma posição,

à primeira vista, ingênua, mas que merece uma reflexão e uma elaboração quase sofisticada desde Aristóteles: o ser humano é jogado neste mundo como um aprendiz em tudo e por tudo. E a aprendizagem supõe e exige a fé como primeira atitude que abre todas as portas do saber, na medida em que a confiança em quem fala vai despertando o discernimento em quem escuta. Tomás descreve e analisa o processo da história íntima do ser humano crescendo na inteligência, na percepção das coisas e na razão, que é o conhecimento se desdobrando em experiências de verificação, culminando todo esse processo na constatação dos limites do conhecimento a superar, dando confiança a quem sabe e ensina. Assim se evidencia, Tomás de Aquino é um mestre pelo conteúdo de seu ensino e mais ainda por seu paradigma de verificar convidando à verificação. Após sua morte, foi prejudicado pela inversão dessa prioridade. Perdeu com a fixação dos discípulos no que ele disse, os quais deram menor atenção a seu método de abordar as interrogações de hoje no contexto atual. Convém aprender a caminhar com ele, como, aliás, com os outros mestres, tendo um medo razoável da esclerose da ortodoxia (Josaphat, 2013).

Com base no pano de fundo dado até então à formação humana, especialmente centrada no humanismo cristão, pode-se perceber a linha histórica que iluminou a educação humanística até a atualidade. Nessa linha, segundo Lovlie (2003 *apud* Levinas) acrescenta:

A educação [...] é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor; mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana. Muitas práticas educacionais são configuradas como práticas de socialização [...], com inserção numa ordem sociopolítica e cultural existente [...], com as ferramentas necessárias para a participação numa forma particular de vida, e ao mesmo tempo, assegura a continuidade cultural e social. Mas não podemos ser demasiado ingênuos, a esse respeito, porque esses processos também contribuem para a reprodução de desigualdades existentes – involuntariamente ou, naqueles casos em que a educação é utilizada para conservar determinadas práticas ou tradições, também voluntariamente. Entretanto, a educação não é exclusivamente a serva da ordem existente. Na ótica da educação humanística, a tarefa e a finalidade da educação não são compreendidas em termos de disciplina, socialização ou treinamento moral [...], mas é focada no cultivo da pessoa humana ou, em outras palavras, no cultivo da humanidade do indivíduo. (Lovlie *et al.*, 2003 *apud* Levinas in Gert, 2013: 16)

Indo mais adiante, justamente na tentativa de explorar uma pouco mais a autonomia trazida na educação humanística, com Kant, a lógica do processo educacional tornou-se fundamental “sobre a ideia humanística de certo tipo de sujeito que tem o potencial inerente de tornar-se automotivado e autodirigido”, enquanto a tarefa da educação tornou-se a de revelar ou liberar este potencial para que os sujeitos se tornem plenamente autônomos e capazes de exercer sua ação individual e intencional. A ideia da autonomia racional é uma das abordagens críticas que também inspiraram Hegel e Marx (Usher & Edwards, 1994 *apud* Levinas in Gert, 2013: 18).

Numa linha evolutiva do humanismo, no contexto escolar, cabe abordar como breve reflexão o modelo andragógico, em que o professor é considerado um facilitador, sua relação com os alunos é mais horizontal, tendo como principal característica o diálogo, o respeito, a colaboração e a confiança. A andragogia talvez nos ajude a situar, enquanto modelo na educação de adultos, sendo caracterizada pela participação dos alunos, pela flexibilidade e pelo foco no processo, ao invés da ênfase no conteúdo, pois trata-se de um modelo de processo no sentido de que “o modelo de conteúdo se ocupa de transmitir informações e habilidades enquanto o modelo de processo se ocupa da provisão de procedimentos e recursos para ajudar os aprendizes a adquirir informações e habilidade”. (Knowles, 2009: 122). Os procedimentos descritos fazem da andragogia um processo de ensino-aprendizagem sustentado em concepções de comunicação clara e efetiva, através de um alto nível de consciência e compromisso compartilhado entre facilitador e aprendente. Quando o facilitador promove o ambiente que proporciona a aprendizagem no sentido de o aprendente adquirir ‘informações e habilidades’, o aprendente capacita-se a criar repertório de continuidade para prosseguir com sua aprendizagem, pois tanto ele como o ambiente mudam e o conhecimento não é estático. O facilitador instiga, incentiva o aluno a desenvolver a capacidade de pensar e fazer conexões com o que sabe, com o que aprende no decorrer da vida. Nesta linha de pensamento, vale considerar o pensamento de Rogers (1985: 126), explicando sua visão referente ao “ensino” e o contexto sócio-histórico: “O ensino e a partilha de conhecimento fazem sentido em um ambiente que não se altera. Mas, se é que existe uma verdade sobre o homem moderno, é que ele vive em um ambiente que está continuamente se alterando”.

Na concepção de Knowles (2009), quanto ao modelo andragógico, o processo ensino-aprendizagem é conduzido pelo professor em suas peculiaridades:

O modelo andragógico é um modelo processual, em oposição aos modelos baseados em conteúdo [...]. O professor andragógico [...] prepara antecipadamente um conjunto de procedimentos para envolver os seguintes elementos: 1) preparar o aprendiz; 2) estabelecer um clima que leva à aprendizagem; 3) criar um mecanismo para o planejamento mútuo; 4) diagnosticar as necessidades para a aprendizagem; 5) formular os objetivos do programa (o conteúdo) que atenderão a essas necessidades; 6) desenhar um padrão para as experiências de aprendizagem; 7) conduzir essas experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados; e 8) avaliar os resultados da aprendizagem e fazer um novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem (Knowles, 2009: 121-122).

Retomando Rogers (1985), um dos precursores mais contemporâneos da educação humanista, o professor também ganha atributos, o autor define o papel do “facilitador” como o de alguém que possibilita a aprendizagem ligada ao contexto, para um aprendiz real em tempo real. Que inspire o aprendiz, como diz o autor, a ser “o tipo de indivíduo que pode viver num equilíbrio delicado, mas sempre mutável entre o que é atualmente conhecido e os fluentes,

móveis e cambiantes problemas e fatos do futuro”. E, afirma: “O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a se adaptar e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para segurança”. O elemento crítico para desempenhar esse papel de “facilitador” é o relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz, o qual, por sua vez, depende de o facilitador possuir três qualidades atitudinais: (1) ser real e genuíno; (2) exibir cuidado não possessivo, estima, confiança e respeito; e (3) ter compreensão com empatia, ser sensível e um bom ouvinte. O facilitador é aquele que faz a mediação das relações educativas, e, desta forma, pode transformar a realidade escolar e/ou social.

Nesta perspectiva, Freire (1996: 25) destaca que:

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção, e nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado e aprendido, ao lado do educador, transformado em facilitador igualmente sujeito do processo. Isto implica em um ‘fazer andragógico’ tendo como foco o aprendiz.

Assim, apresentadas essas linhas de pensamento que alicerçam a concepção humanizadora da educação, não poderíamos deixar de recorrer a Dewey (1978), que reforça a vertente de que a educação é mesmo para a vida, ou seja, é o processo de reconstrução e reorganização da experiência⁵ pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. Por essa definição, a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual. A contínua reconstrução – em que consiste a educação – tem por fim imediato melhorar pela inteligência e qualidade da experiência. Analisando-a mentalmente, percebendo

⁵ Para chegar ao conceito de experiência educativa, Dewey tomou como referência Hart (*apud* Dewey, 1978), que classifica nossas experiências em três tipos fundamentais: o primeiro tipo é o das experiências que nos apenas temos; o segundo tipo se constitui das experiências que, sendo refletidas, chegam a conhecimento, à apresentação consciente, e o terceiro tipo de experiência é o desses vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que pressente e advinha.

A experiência educativa é, portanto, a experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que adentarmos no antes e no depois de seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem.

as relações que ela nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, nossas experiências futuras.

Para Dewey, o fim (o resultado) da educação se identifica com seus meios (o processo), do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver. Enquanto vivo, eu não estou me preparando para viver e, daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não estou em um momento me preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente. Existe sem dúvida certo decurso de tempo em cada experiência, mas assim as primeiras fases como as últimas, têm todas igual importância, e todas colaboram para que eu me sinta e me eduque – instrução e educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração.

Assim, a educação não se confunde com qualquer desses processos de preparação, que se localizam neste ou naquele período da vida. Seja a infância, a idade adulta, seja a velhice – todas participam ou podem participar do caráter educativo de suas experiências. Quando muito haverá questão de grau de educabilidade. Restitui-se, assim, a educação no seu lugar natural na vida humana. Ela é uma categoria, por assim dizer, um resultado inevitável das experiências.

Em se tratando do processo educativo e o indivíduo, Dewey considera que a atividade educativa deve ser sempre entendida como uma libertação de forças e tendências e impulsos existentes no indivíduo, e por ele mesmo trabalhados e exercitados e, portanto, dirigidos, porque sem direção eles não poderiam se exercitar. Em geral, o próprio estímulo traz já um elemento de direção e de orientação da atividade. Não somente exercita e provoca a atividade orgânica, como a encaminha para determinada resposta. Existe entre o estímulo e o órgão estimulado uma correspondência, pela qual aquele fornece a condição para que este preencha a sua função.

Toda a teoria de educação de Dewey insiste, como ponto principal, na restituição da aprendizagem ao caráter natural que ela tem na vida. Educação é vida, não preparação para a vida. Temos, portanto, que nos voltar para a vida para ver como o que aprendemos nos auxilia a refazer e reorganizar a nossa própria vida. Há dois modos de aprendizagem na vida: aquele que aprendemos a fazer alguma coisa que antes não sabíamos (aprendizagem motora); e aquele pelo qual resolvemos uma dificuldade ou problema (aprendizagem intelectual). Geralmente, o que aprendemos encerra uma combinação desses dois tipos. Nem se esqueça de que a um e outro acompanham várias aprendizagens associadas.

Na sua concepção humanística, ao tratar da educação e o indivíduo, Dewey (1978: 36) considera que:

O aluno não vendo nenhuma relação da ‘matéria’ com a sua vida presente ou qualquer empreendimento em que esteja empenhado, não pode ter motivo para se esforçar; não tendo motivo, não pode ter desejo ou intenção de aprender (salvo motivos artificiais ou falsos); não tendo a intenção de aprender, não pode assimilar ativamente a matéria, integrando-a a sua própria vida. [...] O que se aprende ‘isoladamente’ de fato não se aprende. Tudo deve ser ensinado tendo em vista o seu uso e função.

Ainda nesta linha de valorização da pessoa e da vida na educação, Santos (2017) traz a instigante concepção humanística de Miguel Unamuno, outro considerável representante do existencialismo cristão. Unamuno aponta que uma das abordagens mais decisivas em Pedagogia é saber qual é a função e missão dos agentes de ensino, do “estudante” e “professor”. Para Unamuno, a coisa mais perniciososa da educação foi a fragmentação do conhecimento, ou seja, a memorização de dados científicos desconectados uns dos outros. O fundamental é que os alunos adquiram um conjunto mínimo de conhecimentos que lhes permitam ser considerados como homens educados. Mas essa aquisição deve ser concretizada na forma unitária ou holística.

Nesse contexto, a missão do professor é dar aos alunos as noções elementares das fundações científicas de cada disciplina, mas qual é a matriz filosófica que deveria promover uma visão unitária do conhecimento? Na visão do autor, o ideal filosófico que deve impulsionar a visão unitária do conhecimento transmitido aos alunos deve ser consubstancial ao espírito de sua própria aldeia (localidade). Além disso, deve, em primeiro lugar, estudar a sua própria pessoa (condição humana), para poder transmitir mais tarde educação de acordo com a sua própria ipseidade espiritual. Neste aspecto, a concepção de professor parte da análise da própria origem etimológica, que define como quem professa como “pai espiritual” de seus alunos, nos permitindo entender melhor a maneira como é concebida a transmissão unitária de conhecimento. Assim, o professor, como o pai espiritual de seus alunos, deve transmitir seu próprio espírito, na expressão individualizada do espírito de sua própria pessoa aos seus “estudantes”, que como seres únicos e irrepetíveis devem, a partir de uma nova individualização, receber esse espírito.

Além disso, para Unamuno, o professor, que professa a tradição espiritual de sua aldeia (localidade), deve ser, simultaneamente, o fundamento filosófico unificador do conhecimento transmitido em aula. O mesmo é dizer que o professor deve ensinar o que está nos livros sob o pano de fundo filosófico do ideal étnico de seu povo. Em suma, para Unamuno, é equivocada a perspectiva enciclopedista prioritária de transmissão de conhecimento aos alunos, pois desta

forma é transmitido um conjunto de conhecimentos fragmentados, que muitas vezes não tem importância para suas vidas no futuro. Contra essa visão, propõe-se uma concepção do conhecimento, que deve ser ancorada na tradição espiritual do povo. O decisivo, portanto, não é ensinar os alunos a lerem os livros apenas, mas ensiná-los a ler à luz da própria ipseidade espiritual. Desta forma, a proposta desliza, de conscientemente, para uma concepção ética da educação (Unamuno *apud* Santos, 2017).

Como vimos, educação humanizadora transita, portanto, desde os primórdios com provável berço na patrística, ganhando corpo na idade média e se consolidando no renascimento com as vertentes do humanismo cristão. De modo geral, no aporte teórico até então apresentado, também são trazidas reflexões de tempos mais recentes. Numa linha mais contemporânea, o humanismo na educação também tem transitado em volume pelo campo da aprendizagem social, valorizando as relações humanas e, além do sentido, o significado das coisas.

Neste particular contexto, encontramos também Fernando Savater e seus escritos humanísticos relacionados à educação. Segundo esse autor, o homem se transforma através da aprendizagem. Mas, o aprendizado humanizado tem uma característica distintiva que é o que mais importa nele. Se o homem fosse apenas um animal que aprende, poderia ser suficiente para ele, aprender com sua própria experiência e lidar com as coisas. Seria um processo muito longo que forçaria todo ser humano a sempre começar praticamente do zero. De fato, muito do nosso conhecimento mais elementar é adquirido dessa maneira, lidando agradavelmente ou dolorosamente com as realidades do mundo ao nosso redor. Mas, se não tivéssemos outra maneira de aprender, mesmo que conseguíssemos sobreviver fisicamente, ainda estaríamos perdendo o que especificamente humaniza o processo educacional. Porque, o que é certo do homem não é tanto o mero aprendizado, mas o aprendizado de outros homens, a ser ensinado por eles. Nosso professor não é o mundo, coisas, eventos naturais ou até mesmo o conjunto de técnicas e rituais que chamamos de “cultura”, mas as inter-relações com outras consciências.

Alguns antropólogos perspicazes corrigiram essa ênfase, como diz Michael Carrithers, citado por Savater (1997): “os indivíduos inter-relacionados e a natureza interativa da vida social são um pouco mais importantes, mais verdadeiros, do que os objetos que chamamos de cultura. Segundo a teoria cultural, as pessoas fazem coisas por causa de sua cultura; segundo a teoria da sociabilidade, as pessoas fazem coisas na relação com os outros, usando meios que podemos descrever, se quisermos, como culturais”.

Ainda segundo Savater (1997: 15), a aprendizagem se dá com ênfase na relação com o outro, e assim descreve:

O destino de cada humano não é cultura, nem mesmo estritamente a sociedade como instituição, mas coisas do gênero. E, precisamente, a lição fundamental da educação só pode corroborar esse ponto básico e deve começar com ele para transmitir conhecimentos humanamente relevantes. O fato de ensinar nossos semelhantes e aprender com nossos semelhantes é mais importante para o estabelecimento de nossa humanidade do que qualquer conhecimento concreto que é assim perpetuado ou transmitido. Das coisas que podemos aprender efeitos ou modos de operação [...], do comércio intersubjetivo com os homens onde aprendemos significados. E, também todo o debate e negociação interpessoal que estabelece a validade sempre em movimento dos significados. A vida humana consiste em habitar um mundo em que as coisas não são apenas o que são, mas também significam; mas a coisa mais humana de todas é entender que, embora o que é a realidade não dependa de nós, o que a realidade significa, mostra ser concorrência, problema, e em certa medida, nossa escolha. E, por "significado", não é necessário entender uma qualidade misteriosa das coisas em si mesmas, mas a forma mental que nós humanos lhes damos para nos relacionarmos através delas.

Percebe-se no caminho percorrido por Savater (1997) uma educação centrada no humano, em que a aprendizagem somente ocorre de modo significativo. Nesta ótica, o autor enfatiza ainda:

you can learn a lot about what surrounds you without anyone showing it to you directly or indirectly (we acquire a lot of our functional knowledge), but the key to entering the symbolic garden of meanings is always to ask questions of our peers. It is not the same thing to process information to understand meanings. Not much less is it equal to participate in transformation or in meanings. E a objeção contra esse cognitivo simular profundamente inaceitável vai além da distinção tópica entre 'informação' e 'educação', mesmo para processar informações humanamente úteis. É necessário antes e basicamente, ter recebido treinamento no entendimento de significados. Porque, o significado é o que eu não consigo inventar, adquirir ou sustentar em isolamento, mas depende da mente dos outros: isto é, a capacidade de participar das mentes dos outros em que minha própria existência consiste como um ser mental (Savater, 1997: 15-16).

Na ótica enfatizada pelo autor, a verdadeira educação não consiste apenas em ensinar a pensar, mas também em aprender a pensar sobre o que é pensado e este momento reflexivo – aquele que com mais clareza marca nosso salto evolutivo com relação a outras espécies – exige verificar nossa pertença a uma comunidade de criaturas pensantes. Tudo pode ser privado e inefável – sentimentos, impulsos, desejos ... – menos aquilo que nos torna compartilhadores em um universo simbólico e o que chamamos de “humanidade”. Em suas reflexões lúcidas sobre educação, Kant *apud* Savater (1997) observa o fato de que a educação vem sempre de outros seres humanos (“deve ser notado que o homem só é educado por homens e por homens que por sua vez foram educados”) e aponta as limitações que derivam de tal ensino: as deficiências daqueles que instruem reduzem as possibilidades de perfectibilidade por meio de educação de seus alunos. “Se, pela primeira vez, um ser de natureza superior estivesse encarregado de nossa educação”, suspira Kant, “finalmente veríamos o que pode ser feito em relação ao homem”.

No modo como é pensado pelo autor, o principal assunto que os homens ensinam uns aos outros é o que é ser um homem, e essa matéria, não importa quantas outras deficiências, é mais

conhecida pelos seres humanos do que por seres sobrenaturais ou os hipotéticos habitantes das estrelas. Qualquer pedagogia que viesse de uma fonte diferente nos privaria da lição essencial, a de ver a vida e as coisas com os olhos humanos. Tanto é assim que o primeiro objetivo da educação é tornar-se consciente da realidade de nossos semelhantes. Ou seja, temos de aprender a ler suas mentes, que não é simplesmente as habilidades estratégicas para evitar suas reações e antecipá-los para condicionar a nossa vantagem, mas envolve principalmente atribuir estados mentais como a nossa, e isso depende a qualidade dos nossos. O que implica em considerá-los sujeitos e não meros objetos; protagonistas de sua vida e não meras comparsas. O poeta Auden, citado por Savater (1997), observou que “as pessoas parecem reais para nós, isto é, parte da nossa vida, na medida em que estamos conscientes de que nossas respectivas vontades são modificadas entre si”. Esta é a base do processo de socialização (e também a fundação de qualquer ética saudável), sem dúvida, mas principalmente o fundamento da humanização do potencial humano, desde que a noção de 'vontade' dirigida por Auden é concedida sua devida dimensão de “participação no significativo”. A realidade de nossos semelhantes implica que todos nós protagonizamos a mesma história: eles nos contam sobre nós, eles nos contam coisas e com a sua escuta eles fazem a história que estamos dizendo muito significativa. Ninguém está sujeito à solidão e isolamento, mas sempre um é sujeito entre sujeitos: o significado da vida humana não é um monólogo, mas vem da troca de sentidos, da polifonia coral. Em primeiro lugar, a educação é a revelação de outros, da condição humana como um concerto de complexidades irremediáveis (Savater, 1997).

Em uma recente análise feita ao “humanismo ilustrado” savateriano, Jové (2015) sinaliza que o autor teme que, em nossos tempos, a abordagem humanista tenha entrado em uma séria crise, por isso afirma que a tarefa filosófica mais urgente a ser realizada é a defesa dos valores humanísticos. O autor entende o humanismo como algo que vai muito além da simples atitude moral benevolente ou compassiva. O humanismo é, em primeiro lugar, considerar o homem como o único inventor e garantidor dos valores que governam as ações e instituições humanas. Portanto, a base do humanismo é uma ética considerada como uma ilustração do amor-próprio. O que caracteriza o humanismo, no seu entendimento, são as seguintes características: o humanismo privilegia a razão como o modo primordial e insubstituível de conhecimento verdadeiro em todos os campos; o humanismo favorece a liberdade, entendida como a capacidade de escolher; o humanismo defende o individualismo, a subjetividade e a responsabilidade, e, finalmente, o humanismo está comprometido com a universalidade, isto é, reconhece o comum da condição humana. Esta é sem dúvida a proposta mais importante do

humanismo savateriano. Esses recursos adicionam a prevalência de oferta ativa contemplativa, a importância dada à educação, a preocupação com o interesse humano, a ênfase sobre os valores do pluralismo e aceitação de que a realidade última do homem consiste em seus prazeres e suas dores (Jové, 2015).

É certo que, diante da revisão bibliográfica até então apresentada, que remonta com trechos o pensamento humanístico da educação, a qual permite-nos inferir que as instituições de ensino sustentadoras de propostas educacionais nesta concepção, estenda-as a sua missão social e conseqüentemente à composição de toda sua comunidade educativa. Isso nos convida à citação de Tourraine (1997), “a escola precisa situar no centro de suas atenções a formação pessoal, precisa tornar-se uma escola do sujeito”.

Com esse foco, considerando o aporte teórico já apresentado, passamos a levar em conta, na seqüência do estudo, os desafios da missão educacional humanizadora nos dias atuais, em especial voltando-se ao Projeto Educativo do Claretiano – Centro Universitário de Batatais (São Paulo – Brasil), foco deste estudo.

2.1.3 Missão institucional, Projeto Educativo e aprendizagem: Foco no Claretiano – Centro Universitário

Antes de tratarmos da Missão e do Projeto Educativo da Instituição trazida para este estudo (Claretiano – Centro Universitário), cabe um preâmbulo que ilustra o perfil das instituições católicas e sua ação educativa no contexto missionário da igreja católica.

A Igreja Católica já detinha uma longa e consolidada tradição educacional e pedagógica, assimilada desde a sua emergência na sociedade latina ou romana, nos séculos de afirmação da Patrística, por meio da lenta apropriação das práticas escolares romanas articuladas às ideias e aos interesses clericais nascentes. Neste contexto, a Pedagogia Cristã pode ser reconhecida como a visão de mundo que se desprende da mensagem de Jesus de Nazaré e é historicamente interpretada no decorrer dos tempos até os dias de hoje (Nunes, 2018).

A Constituição Apostólica *Veritatis Gaudium* (Alegria da Verdade), documento escrito pelo Papa Francisco sobre as universidades e as faculdades eclesiásticas, faz menção às instituições de ensino superiores católicas de modo geral, enfatizando que a SABEDORIA CRISTÃ, que a Igreja ensina por mandato divino, incita continuamente os fiéis a que se esforcem por concatenar numa única síntese vital as vicissitudes e as atividades humanas

justamente com os valores religiosos, sob cuja elevada ordenação todas as coisas se hão-de coordenar para a maior glória de Deus e para o aperfeiçoamento integral do homem, o qual compreende os bens do corpo e bens do espírito (cf. II Conc. Ecum. do Vaticano, Const. past. sobre a Igreja no mundo contemporâneo *Gaudium et spes*, nn. 43 ss.: AAS 58 (1966), pp. 1061 ss.). Efetivamente, a missão de evangelizar, que é própria da Igreja, exige não apenas que o Evangelho seja pregado em espaços geográficos cada vez mais vastos e a multidões de homens sempre maiores, mas que sejam também impregnados pela virtude do mesmo Evangelho os modos de pensar, os critérios de julgar e as normas de agir; numa palavra, é necessário que toda a cultura do homem seja penetrada pelo Evangelho (cf. Paulo VI, Exort. Apost. *Evangelii nuntiandi*, nn. 19-20: AAS 68 (1976), pp. 18 ss.). O ambiente cultural em que vive o homem exerce uma grande influência no seu modo de pensar e, conseqüentemente, na sua maneira de agir; por isso o dissídio entre a fé e a cultura constitui um não pequeno obstáculo para a evangelização, ao passo que uma cultura imbuída de espírito cristão favorece a difusão do Evangelho. Além disso, o Evangelho de Cristo, que é destinado a todos os povos de todos os tempos e de todas as latitudes, não está ligado de modo exclusivo a nenhuma cultura particular, mas sim pode permear todas as culturas para iluminá-las com a luz da Revelação divina e purificar em Cristo os costumes dos homens. É por isso que a Igreja de Cristo se aplica em fazer chegar a Boa Nova a todas as classes da humanidade, de molde a poder converter as consciências individuais e coletivas de todos os homens e a penetrar com a luz do Evangelho as suas obras e iniciativas, assim como toda a sua vida e todo o meio ambiente social onde eles se acham empenhados. E deste modo a Igreja, promovendo também a civilização humana, desempenha a sua missão de evangelizar (Francisco, 2017)⁶.

Nesta ação da Igreja pelo que se refere à cultura, tiveram e continuam a ter particular importância as Universidades Católicas, as quais, por sua natureza, intentam constituir, por assim dizer, “uma presença pública, estável e universal da mentalidade cristã em todo o esforço de promoção da cultura superior” (II Conc. Ecum. do Vaticano, Decl. sobre a Educação cristã *Gravissimum Educationis*, n. 10: AAS 58 (1966), p. 737). Na Igreja, efetivamente – conforme o recordava Pio XI, de venerável memória, no proêmio da Constituição Apostólica Deus

⁶ Citação do Papa Francisco na Constituição Apostólica *Veritatis gaudium*: sobre as Universidades e as Faculdades Eclesiásticas (cf. *Ibid.*, n. 18: AAS 68 (1976), pp. 17 ss.; e II Conc. Ecum. do Vaticano, Const. past. sobre a Igreja no mundo contemporâneo *Gaudium et spes*, n. 58: AAS 58, 1966).

Scientiarum Dominus (AAS 23 (1931), p. 241) – surgiram, desde os primeiros tempos, os didascaleia (centros de ensino), com o fim de ensinar a sabedoria cristã, pela qual a vida e os costumes dos homens deveriam de ser imbuídos. De tais escolas se originaram as Universidades, essas gloriosas instituições da Idade Média, que desde os inícios tiveram a Igreja como mãe liberalíssima e patrocinadora. E mesmo depois, quando as autoridades civis, solícitas pelo bem comum, começaram a fundar e a promover Universidades próprias, a Igreja, em conformidade com a sua mesma natureza, não desistiu de fundar e de favorecer estes centros da sabedoria e instituições de ensino, como o demonstram as numerosas Universidades Católicas erigidas, também nestes últimos tempos, em quase todas as partes de mundo. Na verdade, a Igreja, consciente da própria missão de salvação que se estende a todas as partes da terra, faz todo o possível para se manter em ligação de modo peculiar com estes estabelecimentos do ensino superior, e deseja que eles estejam florescentes em toda a parte e possam operar eficazmente para tornar presente e fazer progredir a verdadeira mensagem de Cristo nos diversos campos da cultura humana. Por tudo isso, o II Concílio do Vaticano não teve dúvidas em afirmar que “a Igreja acompanha com zelosa solícitude estas Escolas de nível superior”; e prosseguia exortando vivamente a que as Universidades Católicas “sejam desenvolvidas e convenientemente distribuídas pelas diversas partes do mundo”, e a que nelas se dê aquela formação capaz de “fazer dos alunos homens verdadeiramente eminentes pela doutrina e preparados para se desempenharem dos mais exigentes cargos na sociedade e para darem testemunho da própria fé perante o mundo” (II Conc. Ecum. do Vaticano, Declaração sobre a Educação cristã *Gravissimum Educationis*, n. 10: AAS 58 (1966), p. 737). Na realidade, como a Igreja seguidamente reconhecia, “o futuro da sociedade e da mesma Igreja está intimamente ligado com o bom aproveitamento intelectual dos jovens dados aos estudos superiores” (Ibid.) *apud* Papa Francisco (2017).

A educação superior confessional de matriz humanizadora, certamente, no contexto das premissas anteriormente colocadas, traz no centro do processo formativo a valorização da pessoa. No caso do Claretiano – Centro Universitário, instituição de ensino superior focada neste estudo, as concepções do seu projeto educativo preconizam que o ser humano está sempre em contínuo processo de busca e amadurecimento. Do mesmo modo, a educação também é processual e evolutiva. Ambos precisam de sinalizadores, luzes e paradigmas que orientem esse processo e fundamentem a missão educativa. Em tal contexto, compreende-se a necessidade de uma educação fundamentada em valores humanos. Os valores verdadeiramente humanos são expressos no amor, na verdade, na ação correta, na não violência e na paz, com seus

correspondentes valores relativos que, exercitados, aprimoram a personalidade e fortalecem o caráter. Assim, o ser humano, além das dimensões biológica, psicológica e social, é um ser aberto à transcendência, entendida como a capacidade e o desejo do ser humano de ir além dos limites das coisas materiais, pois ele caminha em busca de algo novo num processo constante. A recusa do ser humano em aceitar a realidade como algo acabado e completo o impulsiona permanentemente a recriar e reordenar as coisas. Reconhecer a dimensão da transcendência do ser humano é considerá-lo na sua integridade e complexidade. Nessa linha, a Educação Claretiana visa à formação integral, harmônica e permanente da pessoa, em todas as suas dimensões: afetiva, espiritual, cognitiva, física, psíquica e social, tendo como base os princípios fundamentais que devem orientar a prática educativa, sendo: a) Transcendência – a pessoa é um ser inacabado que está sempre em busca de sentido. Sendo capaz de ir além dos seus próprios limites, que elabora reflexões e ações que possibilitam a abertura e a relação com o outro, com a natureza e com o divino. b) Singularidade – cada pessoa é um ser único, singular e irrepetível. A educação procura tornar esse ser sujeito consciente de suas possibilidades e limitações. A manifestação dinâmica dessa singularidade está expressa na originalidade, na criatividade e no exercício da liberdade. c) Autonomia – cada pessoa é o princípio de suas ações, da capacidade de se governar por meio da liberdade. Fundamentalmente, o ser humano é livre para se realizar como pessoa e, por isso, responsável pelo seu projeto pessoal e social de vida. d) Alteridade – a pessoa é, simultaneamente, uma totalidade e uma exigência existencial de abertura e contato com os outros. Esse princípio orienta a educação para as relações de colaboração, de trabalho e de amizade, na vida social, econômica, política e cultural, nos projetos de sustentabilidade e cuidado com o meio ambiente. Seguindo o projeto evangelizador e, portanto, humanizador, de Santo Antonio Maria Claret, o núcleo inspirador é a realização dos valores mencionados, que devem ser o estilo de vida e das atitudes da identidade claretiana (Claretiano, 2012: 30-33).

Ainda se voltando à Instituição proposta como foco deste estudo, o Claretiano – Centro Universitário (Batatais – São Paulo – Brasil) tem uma proposta pedagógica concentrada no seu Projeto Educativo Institucional, e a concretização desta proposta pedagógica inicia-se a partir da concepção do Projeto Político-Pedagógico de cada um de seus cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Dessa forma, a execução do Projeto Educativo efetiva-se a partir de algumas ações básicas: a) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais aparecem; b) ser exequível e prever as condições

necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; c) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola; d) ser construído continuamente (Claretiano, 2012: 12).

É certo que talvez seja universal conceber um projeto pedagógico de formação superior com traços fundamentais e objetivos pertinentes aos marcos filosóficos da instituição formadora, e isso também pode ser entendido como referenciais de qualidade. Segundo Miranda e Teixeira (2006), levando-se em conta os referenciais de qualidade dos Estados Unidos e Europa, infere-se que para cada programa de formação deve haver: uma lista pública detalhada dos objetivos educativos, consistentes com a missão da instituição, com o currículo que assegure o cumprimento desses objetivos e um sistema de avaliação contínua que demonstre a consecução dos objetivos e use os resultados para aperfeiçoar sistematicamente a efetividade do programa.

Para melhor nos situarmos em relação à Instituição focada neste estudo, cabe esclarecer que o Claretiano – Centro Universitário é uma instituição de ensino superior católica que preserva em sua Missão e no seu Projeto Educativo a formação humana com base nos valores cristãos. O seu Projeto Educativo começou a ser concebido em 1970, com a fundação da Escola Superior de Educação Física de Batatais. O principal pressuposto do Projeto Educativo é o filosófico, pois traz a base para o entendimento da missão, do ser humano, de homem e seus valores; da educação, do ensinar e aprender, da escola de educação superior.

O objetivo do Projeto Educativo é fornecer subsídios para repensar, refletir, construir e dinamizar as práticas pedagógicas e administrativas, possibilitando momentos em que seja possível avaliar o percurso das ações, adequar os rumos, analisar e avaliar os resultados. (Claretiano, 2012: 12).

A educação humanista é a base para o Projeto Educativo Claretiano, que apresenta as seguintes características: a) é um processo participativo de decisões; b) preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que considere os conflitos e as contradições; c) propõe princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto coletivo; d) apresenta orientações para superar problemas no decorrer do trabalho educativo, voltado para uma realidade específica; e) explicita o compromisso com a formação humana em todas as suas dimensões, estabelecendo um compromisso com a ética e a cidadania pautada nos valores cristãos (Claretiano, 2012: 12). Assim, a Educação Claretiana, iluminada pelo carisma de Santo Antonio Maria Claret, define-se como Escola Missionária e Profética, mediadora da evangelização, pautada na presença da mensagem de Cristo. Tem como fundamentos uma dimensão antropológica, a missão e os princípios educativos.

O Projeto Educativo, como apresentado, legitima sua existência dentro da Missão Institucional. Embora não nos pareça uma universalidade tratar a Missão como uma condição *sine qua non* as instituições confessionais normalmente a têm assim e não é diferente no Claretiano – Centro Universitário. Assim, cabe uma breve reflexão do que pode representar a Missão aqui contextualizada, pois é considerada o princípio que está na origem dos trabalhos e atividades, norteados pelo compromisso de assumir a pastoral educativa como um trabalho de evangelização, já que educar é um modo de ser, um modo de significar e um modo de atuar em favor do crescimento do Reino (Bocos, 1999).

Nesse sentido, cabe também a orientação de uma ordem maior no âmbito das instituições católicas, pois, de acordo com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB, 2002: 21):

a instituição católica de ensino se distingue a partir dos fundamentos e princípios da Igreja, pela excelência de sua organização e atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como prima pela qualificação humana e funcional, acadêmica e religiosa de sua direção, professores e funcionários.

Assim, no âmbito do entendimento antropológico do ser humano, concebido no seio da igreja católica, que, por sua vez, ilumina suas entidades pode estar o nascedouro da Missão e o Projeto Educativo das instituições confessionais católicas, bem como dos seus projetos educacionais e formativos, tidos dentro de suas condições circunstanciais missionárias. Para melhor esclarecimento e contextualização, é importante considerar que a Antropologia Bíblica ignora a divisão entre alma e corpo. O homem é, sempre, inteiramente corpo animado e inteiramente alma incorporada, um ser unitário, somático, psicossocial e espiritual, situado no mundo, aberto à transcendência divina e à comunhão com os irmãos. A Antropologia Clássica, porém, vê a pessoa como unidade antropológica e resultado da integração de dimensões ontologicamente diferenciadas: biológica, psíquica e assumida pela dimensão espiritual. A dimensão espiritual é que dá forma ao ser humano, constituindo-o em pessoa, situada no mundo e aberta à transcendência e à comunhão com os demais. Deste ínterim emerge o Serviço do Anúncio da Palavra, que não se restringe à pregação, às missões populares e à catequese, algo estático imutável, mas dinâmico que se atualiza na história, sempre atento e em sintonia com os sinais dos tempos, com as mudanças de época e com as novas tecnologias e processos pedagógicos. Neste entendimento, anunciar a palavra seria: mostrar a vida do estudante como um compromisso com a educação profissional, científica, técnica social e com a vivência e com os valores próprios da pessoa integral (bio-psico-social e espiritual), vida cuja essência é a transcendência e dom de si na relação com o meio ambiente, com o próximo, consigo e com Deus; revelar e desvelar a presença do Senhor na história, na inspiração da justiça, da fraternidade, do respeito à pessoa e ao ambiente no empenho do progresso; anunciar o

amanhecer da esperança para a sociedade e seus problemas; responder aos apelos de crescimento, de formação e de maturidade da criança, do jovem e do adulto que caminham continuamente para uma vida plena. Essa irradiação de vida se manifesta no desempenho responsável da profissão. Aliás, quanto maior o sucesso profissional, competente e ético, maior será a credibilidade e o valor da Palavra (Piva, 2018).

Por essa ótica, especificamente a Missão Institucional define o que é a instituição, suas intenções, princípios e políticas, simbolizados e representados no seu cotidiano. A Missão, portanto, traduz sua identidade, função social e orienta as tomadas de decisão, direciona a unidade da ação e o comprometimento de todos na ação pedagógica. Assim, a educação Claretiana, concebida no carisma de Santo Antonio Maria Claret, tem a sua Missão Institucional definida como:

capacitar a pessoa humana para o exercício profissional e para o compromisso com a vida, mediante uma formação integral. Esta missão se caracteriza pela investigação da verdade, pelo ensino e pela difusão da cultura, inspirada nos valores éticos e cristãos e no Carisma Claretiano que dão pleno significado à vida humana. (Claretiano, 2012: 17)

Portanto, da Missão e do Projeto Educativo do Claretiano – Centro Universitário emergem todos os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação, que, por sua vez, resguardam todos os currículos de formação e práticas educativas, bem como as ações de toda a comunidade educativa.

2.1.4 Concepções dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação do Claretiano – Centro Universitário de Batatais-SP

O Projeto Político-Pedagógico apresenta-se como uma intenção e um compromisso coletivo, para dirigir a organização do trabalho pedagógico da instituição, especialmente no contexto do curso em que foi concebido, sendo nuclear no processo de ensinar e aprender.

O Projeto Político-Pedagógico constitui-se em um documento norteador das ações nas instituições de ensino, mais efetivamente a partir da importância dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96), exigindo que os sistemas de ensino definam suas normas de gestão de acordo com as suas peculiaridades, garantindo a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico de cada instituição.

Atualmente, o Projeto Pedagógico do Curso continua sendo uma exigência legal nas instituições de ensino superior brasileiras, para fins de atos regulatórios do governo, através do Ministério da Educação, necessitando conter todas as projeções e intenções do curso com base

nos preceitos institucionais e na legislação. Em suma, no PPC, a instituição traz as informações e os indicadores para o curso, ou seja, o número de vagas, os turnos, a carga horária, o programa do curso, as metodologias, as tecnologias e os materiais didáticos, os recursos tecnológicos e os demais elementos acadêmicos pertinentes, incluídas a consonância da infraestrutura física, tecnológica e de pessoal dos polos de educação a distância do curso, quando for o caso (Brasil, 2017b).

A concepção política e pedagógica fundamenta-se na composição do ensino e aprendizagem com as intenções representadas pelos ideais da instituição formadora. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), tal fato se caracteriza por pedagógico, pois é instrumento de discussão do ensinar e do aprender num processo de formação, de construção de cidadania, e não apenas de preparação técnica para uma ocupação temporal. É ainda político, porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder e coletivo.

Assim, o perfil do egresso traduz a caracterização do profissional e pessoa humana que o curso pretende formar para atender as Diretrizes Nacionais do Curso e também os anseios da Missão e Projeto Educativo Institucional. Outro elemento constitutivo do projeto são os objetivos que permeiam toda a construção do currículo, pois orientam as decisões a respeito da seleção dos conteúdos, metodologia, a própria organização curricular e da instituição, bem como o processo de avaliação (Claretiano, 2010c).

A metodologia sustentada pelo Projeto Educativo Claretiano incide profundamente no desenvolvimento da personalidade, na autorrealização e na autonomia de ser e de aprender do aluno, como também na formação do espírito de cooperação e de solidariedade. Para isso, essa metodologia e didática apoia-se também nos seguintes princípios institucionais - atualizados (Claretiano, 2015, p. 6): 1) Princípio da Singularidade: cada pessoa merece atenção, respeito e valorização na comunidade educativa; 2) Princípio da Abertura: estar aberto ao diálogo com o desejo de servir às pessoas, à si e ao mundo; 3) Princípio da Integralidade: a comunidade educativa é profética e facilitadora da construção responsável de si e da investigação da verdade; 4) Princípio da transcendência: no sentido de melhorar o que somos e o que fazemos; 5) Princípio da Autonomia: cada um deve responder com empenho para o bem de todos; 6) Princípio da Criatividade: ser criativos e proativos no cumprimento da missão; 7) Princípio da Sustentabilidade: uma instituição que viva e faça viver com passos firmes no presente olhando para o futuro.

Nesse sentido, o Claretiano – Centro Universitário concebe um Projeto Pedagógico Institucional, que, em amplo sentido, traz as orientações para a elaboração de todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação e Pós-graduação, com base no cenário do Claretiano – Centro Universitário, em seu Projeto Educativo (Claretiano, 2012): Missão e Princípios (Singularidade, Abertura, Integralidade, Transcendência, Autonomia, Criatividade e Sustentabilidade), Plano de Desenvolvimento Institucional (em todas as suas edições e atualmente na vigência 2015-2019) e objetivos educacionais, em suas políticas de Graduação, Pós-graduação, Educação a Distância, Corpo Docente, Técnico-Administrativo e Tutores, Pesquisa e Iniciação Científica, Extensão e Ação Comunitária, Gestão Administrativa, Gestão da Tecnologia da Informação, Infraestrutura, Recursos Didáticos (Bibliotecas, Material Didático, Sistema Gerenciador de Aprendizagem – SGA e Laboratórios), Atendimento ao Discente e Acompanhamento ao Egresso, Acessibilidade, Inclusão e Diversidade, Registro e Controle Acadêmico, Marketing e Comunicação, Avaliação Institucional e Responsabilidade Social da Instituição quanto à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da região.

Assim, a instituição vem desenvolvendo múltiplas ações que, com o amadurecimento pedagógico e acadêmico, gradativamente constituem as políticas de ensino, pesquisa e extensão, direcionadas para a melhoria, a democratização e a qualidade do ensino na Graduação e Pós-graduação, permeadas pelos princípios antropológicos presentes na Missão da IES. De acordo com tais princípios, cada pessoa é um ser único e singular, e a educação procura tornar esse ser um sujeito consciente de suas possibilidades e limitações. A manifestação dinâmica dessa singularidade é a originalidade e a criatividade, e cada pessoa é o princípio de suas ações e de sua capacidade de governar-se, tendo em vista sua liberdade. Fundamentalmente, o ser humano é livre para se realizar como pessoa e, por isso, é responsável pelo seu projeto pessoal e social de vida. Assim, o homem é considerado, simultaneamente, uma totalidade e uma exigência de abertura e contato com os outros. Esse princípio orienta a educação para as relações de colaboração de trabalho e amizade na vida econômica, política e social (Claretiano, 2015: 15-16).

Considerando a ênfase nos princípios antropológicos, priorizados no Projeto Educativo do Claretiano, o Projeto Político-Pedagógico Institucional, bem como as políticas de ensino, pesquisa e extensão, permeadas pelas políticas para a Educação a Distância e todas as demais, estão fundamentados na educação humanista (essência da proposta da Ação Educacional Claretiana) e têm como premissa a vivência de uma pedagogia e de uma didática contempladas

no Projeto, o qual tem como objetivo incidir no desenvolvimento da personalidade, na autorrealização e na autonomia de ser e de aprender do aluno e, também, na formação do espírito de cooperação e de solidariedade (Claretiano, 2012: 31).

O processo de construção do Projeto Político-Pedagógico Institucional e das políticas de ensino, pesquisa, extensão e Educação a Distância do Claretiano e todas as demais são e estão embasadas em três dimensões: a) Antropológico-filosófica: que expressa as ideias e teorias que orientam e explicam a forma de encaminhar o processo educativo; b) Contextual: que coloca o processo educativo em função das demandas locais, regionais e nacionais; c) Operacional-pedagógica: que orienta e concretiza os aspectos didático-pedagógicos referentes à articulação entre ensino-pesquisa-extensão, provocando a integração Instituição-professor-tutor-aluno-sociedade. Essa dimensão faz com que as dimensões teorizadas se abram para atender às especificidades de cada curso, visando à melhoria do ensino de Graduação e de Pós-graduação, bem como a sua articulação com a pesquisa e a extensão, em cada uma das modalidades oferecidas - presencial e a distância (Claretiano, 2015: 16).

A concretização do Projeto Político-Pedagógico Institucional, a partir da proposição das políticas, efetiva-se nas atividades de ensino concebidas e presentes nos Projetos Político-Pedagógicos de cada curso e em seus currículos, os quais estão organizados no contexto de padrões de qualidade científica e pedagógica, buscando a profissionalização e a formação humana dos estudantes, permeadas pelo Programa de Formação Continuada de Docentes, Tutores, Coordenadores de Curso e de Polos, que busca estimular a competência para responder às necessidades do contexto universitário atual e contribuir para a realização do ideal de educação para todos e, conseqüentemente, para a democratização da Educação Superior no país, atendendo à Missão Institucional Claretiana e seus Princípios no que se refere à formação da pessoa humana e às suas dimensões antropológicas como destinatárias do processo educativo. Assim, a definição das políticas de ensino, pesquisa e extensão (Graduação e Pós-graduação), no contexto do Projeto Político-Pedagógico Institucional, busca orientar e concretizar (operacionalizar) as intenções, as finalidades, os objetivos e as metas filosóficas, educativas e políticas do Claretiano – Centro Universitário, visando à formação integral da pessoa humana para seu exercício profissional (Claretiano, 2012: 17).

O Projeto Político-Pedagógico Institucional e a concepção, organização, implementação e avaliação das políticas para o ensino (Graduação e Pós-graduação), a pesquisa, a extensão do Claretiano e suas respectivas normas de operacionalização são orientados pelo seu Projeto Educativo, Missão e Princípios, no que diz respeito à busca da excelência de sua organização,

primando pela qualidade humana e funcional acadêmica e religiosa de sua direção, professores, tutores e funcionários; pelo Plano de Desenvolvimento Institucional, quando coloca como uma de suas grandes metas, o compromisso com a formação humana e profissional de seus alunos e profissionais, e por documentos oficiais (federais, estaduais e municipais), que buscam sistematizar a ação educacional com uma visão do ser humano que: “[...] além das dimensões biológica, psicológica e social, é um ser aberto à transcendência [...] sempre em busca de sentido [...], um ser único, singular e irreptível” (Claretiano, 2012: 31-33).

No que diz respeito ao ensino (cursos superiores de Tecnologia, Graduação e Pós-graduação presenciais e a distância), quando na construção dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, tem-se o embasamento das Diretrizes Curriculares Nacionais (quanto à explicação do perfil dos formandos nas modalidades de bacharelado e de licenciatura; às competências a serem desenvolvidas; aos conteúdos curriculares das disciplinas básicas e das áreas escolhidas; aos conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; à estrutura do curso – curricular e infraestrutura; ao formato dos estágios; às características de todos os componentes curriculares; às formas de avaliação; aos docentes; tutores; ao ementário e às bibliografias); às diretrizes dos Conselhos Regionais de cada curso e o atendimento à legislação brasileira para a educação superior⁷.

7 Legislação Brasileira para a Educação Superior referente aos cursos de graduação: 1. Lei 9.394/96, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; 2. Específicos da modalidade a distância: Decreto nº. 9235/2017; Decreto nº. 9057/2017; 4. Portaria nº. 1428 de 28/12/2018, e; Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância MEC/2007; 3. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (Lei nº 9.394/96L, Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 e Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004); 5. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP nº 1, de 30/05/2012); 6. Titulação do corpo docente (Art. 66 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996); 7. Núcleo Docente Estruturante - NDE (Resolução CONAES nº 1, de 17/06/2010); 8. Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Normativa nº 12/2006); 9. Carga horária mínima, em horas – Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria nº10, de 28/07/2006; Portaria nº 1024, de 11/05/2006; Resolução CNE/CP nº 3, de 18/12/2002); 10. Carga horária mínima para Bacharelados e Licenciaturas (Resolução CNE/CES nº 02/2007); Resolução CNE/CES nº 04/2009 (Área de Saúde – Bacharelado; Resolução CNE/CP nº1 /2006 - Pedagogia); 11. Resolução CNE/CP nº1 /2011 (Letras); Resolução CNE nº 2, de 01/07/2015 (Formação inicial em nível superior – cursos de licenciatura); 12. Tempo de integralização dos cursos (Resolução CNE/CES nº 02/2007 (Graduação, Bacharelado; Resolução CNE/CES nº 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado); 13. Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (CF/88, art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei nº 10.098/2000, Decretos nº 5.296/2004, nº 6.949/2009, Nº 7.611/2011 e na Portaria nº 3.284/2003); 14. Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764, de 27/12/2012); 15. Disciplina de Libras (Decreto nº 5.626/2005); 16. Informações acadêmicas (Portaria Normativa nº 40 de 12/12/2007 e Portaria Normativa MEC nº 23 de 01/12/2010); 17. Políticas de educação ambiental (Lei nº 9.795, de 27/04/1999 e Decreto nº 4.281 de 25/06/2002); 18. outras legislações relativa a oferta dos cursos, frequência e regime especial, período letivo, processo seletivo, matrícula, transferência, trancamento, diplomas, registro, revalidação, aproveitamento de estudos, convalidação de estudos e regime acadêmico.

Todos os documentos institucionais citados (Projeto Político-Pedagógico Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político-pedagógico de cada curso, acompanhado de seu currículo) norteiam o posicionamento do Claretiano quanto à sociedade, à educação e ao ser humano, assegurando a concretização de suas políticas e ações, apoiados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação), Diretrizes Regionais de Cursos e por legislações e normativas específicas. O propósito das políticas de ensino, pesquisa, extensão e da Educação a Distância do Claretiano visa orientar os seus encaminhamentos pedagógicos, acadêmicos, administrativos e de gestão (em sua sede e nos polos de Educação a Distância – os atuais e os propostos até 2019), na busca da formação profissional e pessoal dos futuros profissionais das diversas áreas dos cursos oferecidos. Para isso, utiliza-se de uma metodologia sustentada pelo Projeto Educativo Claretiano que incide, profundamente, no desenvolvimento da personalidade, na autorrealização e na autonomia de ser e de aprender do aluno, como também na formação do espírito de cooperação e de solidariedade. A proposta do Claretiano – Centro Universitário, inspirada no carisma de Santo Antônio Maria Claret, pretende adotar como ponto de partida uma concepção clara ontológica do homem como ser pessoa, pois foi por causa da pessoa humana que Deus enviou seu Filho para nos salvar: “Deus amou tanto o homem que enviou seu Filho” (Jô 3,16; 13,1). A abordagem do Claretiano – Centro Universitário para conhecer e tratar com o ser humano quer ser radical e metafísica, atingir o homem em si, como ser bio-psico-espiritual em relação múltipla e num processo de realização. A partir dessa missão radical, emergem o valor do ser humano, sua dignidade, sua educabilidade. Métodos, técnicas, currículo, ensino etc. são meios para construir o ser-pessoa. O Claretiano – Centro Universitário espera se diferenciar de outras instituições de ensino não pelos métodos, técnicas, meios audiovisuais, laboratórios, que sempre devem ser os melhores à altura dos destinatários da atividade educativa; mas, sobretudo, pelo fim do seu processo educativo. A partir dessas particularidades, na proposta de cada curso do Claretiano – Centro Universitário, os alunos ativamente constroem significados e práticas para sua profissão e atuação, a partir de múltiplas e diferentes interações, que são essenciais à socialização e à aprendizagem da ética profissional. Assim, a metodologia de trabalho proposta pelo curso baseia-se na reflexão contínua dos conteúdos metodológicos; análise de situações da profissão articulada com todos os componentes curriculares que compõem o curso, ligação entre a área de formação e o *locus* de trabalho, sempre buscando o desenvolvimento da autonomia do futuro profissional, para que possa refletir sobre sua formação, tomar decisões, fazer opções e construir novas práticas (Claretiano, 2015: 18-19).

2.2 A formação superior em Educação Física

Nesta parte o estudo abordará a Formação Superior em Educação Física, tratando das concepções culturais e teórico-práticas desta área de conhecimento, contextualizando ao menos com alguns exemplos na América Latina e no Brasil e, por fim, discutindo sua prática profissional que é um dos objetos de estudo da pesquisa, em especial, tratando dos cursos de Educação Física oferecidos a distância pelo Claretiano – Centro Universitário, instituição trazida como referência para as investigações neste trabalho.

As pretensões com caracterização do campo de conhecimento e com a formação profissional em Educação Física tratadas daqui em diante devem ser entendidas de modo indissociável à formação humana até então defendida. Porém, para facilitar os estudos e provocar o melhor entendimento da caracterização desse campo do saber, considerado foco da pesquisa, faremos alguns recortes do conhecimento. Assim, inicialmente, procuraremos caracterizar a área de conhecimento da Educação Física no contexto da Educação Superior, ou seja, da graduação. Cabe frisar que, estaremos tratando dos campos de saberes e formação em Educação Física, em nível de cursos superiores para a formação de profissionais que vão atuar como professores na “disciplina de Educação Física nas escolas de Educação Formal Básica” (cursos entendidos no Brasil como Licenciaturas) e formação de profissionais que vão atuar como profissionais na área “não escolar”, ou seja, profissionais de Educação Física para o exercício de funções relacionadas ao treinamento e condicionamento físico em academias de ginástica, entidades esportivas e outras do gênero, normalmente na perspectiva da saúde, bem-estar e integração social (essa última formação descrita no Brasil se dá em cursos de Bacharelado).

Assim, para caracterizar a formação profissional, de onde emerge um dos objetos deste estudo, ou seja, a formação na perspectiva do desenvolvimento das habilidades técnicas, diretamente relacionada às práticas relativas à profissão, abrimos, aqui, uma breve discussão sobre a dicotomia teoria e prática, focando, brevemente, o campo da Educação Física, também destinatário do estudo.

Para melhores esclarecimentos quanto à caracterização da Educação Física como campo de conhecimento acadêmico e de atuação profissional, é preciso, antes, situá-la em contextos diversos, em particular pelas distintas concepções de formação profissional na área e de eventuais desencontros que podem ocorrer no entendimento de suas concepções teórico-práticas.

2.2.1 Considerações acerca do campo de conhecimento e formação superior em Educação Física na América Latina

Um estudo sobre a formação profissional em Educação Física na América Latina feito por Silva et al. (2017) apontou que, mesmo com as origens conservadoras do campo da Educação Física, parece haver uma tendência de ampliação dos saberes a ele relacionados, com a busca de mudanças curriculares, destacando temas como a saúde, o lazer e a recreação; a incorporação do discurso científico como balizador de seus processos formativos; e a aproximação com as ciências humanas e sociais. Essa tendência indica a assunção de compromissos socialmente relevantes e o direcionamento da formação para uma perspectiva crítica e questionadora/transformadora da realidade e que potencializam a ressignificação dos modos de experiência das práticas corporais mais tradicionais no campo da Educação Física (ginástica, dança, lutas, jogos e esportes), e abrem margem para a possível valorização das práticas corporais próprias das culturas dos diferentes países. A tendência de abranger novos saberes não representa propriamente uma negação dos conhecimentos e práticas enraizadas neste campo, mas a coexistência das diferentes concepções e práticas da Educação Física, o que se reflete na formação profissional que apresenta critérios de orientação distintos, não só entre os países, mas também internamente em alguns países. O cenário aponta, ainda, que o campo da Educação Física na América Latina encontra-se em fase de estruturação e legitimação social. Enquanto em alguns países, como Brasil e Argentina, a formação profissional apresenta-se mais sistematizada, amparada em documentos e diretrizes nacionais que organizam os processos de formação, inclusive demarcando denominações comuns; em outros, o processo de formação profissional mostra sinais de que está recém iniciando e com discussão acadêmica ainda incipiente.

Entre as nomenclaturas do campo presentes nos países, identificamos que “Educação Física”, ou “Educación Física”, termo utilizado de forma isolada ou composta com outros termos, é a nomenclatura mais tradicional e frequente na maioria dos países, como nos casos de Argentina, Brasil, Chile, Uruguai e México. É importante ressaltar que na Argentina, Brasil, Chile e Uruguai, Educação Física é o termo que identifica não somente a disciplina curricular obrigatória na educação básica, mas também todo o campo acadêmico-profissional. Já nos demais países, Educação Física é a denominação da disciplina curricular na Educação Básica, porém, a carreira e/ou campo acadêmico profissional apresenta diferentes denominações, como “Ciencias del Deporte”, “Ciencias de la Actividad Física y del Deporte” e “Cultura Física”, entre outras. As ações do mercado impactam na criação de novos cursos e na proliferação de

novas carreiras, com outras denominações, como, por exemplo, técnico profesional en fútbol (Colômbia), licenciado en gestión tecnológica del deporte (Argentina), técnico en salud, alimentación y actividad física (Argentina), licenciado en tiempo libre para el deporte y el turismo (Argentina), técnico em actividades acuáticas, atletismo, básquetbol, fútbol, deportivo (Uruguai), técnico superior de preparación física (Chile), licenciado en recreación (Colômbia), técnico universitario en actividad física y fitness (Argentina). Tal como informamos, porém, a denominação mais frequente é licenciado em Educação Física/en Educación Física y profesor de Educación Física.

A diversidade de terminologias verificada entre os países investigados chega a mais de 70 denominações para a carreira, como mostram os dados de pesquisa. A grande variação de denominações pode ser atribuída à forte influência exercida por paradigmas desse campo acadêmico, provenientes de países do hemisfério norte. Essa relação já foi identificada por Molina, Ossa y Altuve (2009), citado por Silva, Lazzarotti Filho, Silva e Antunes (2017), que indicam a força da concepção alemã com as chamadas Ciências do Esporte; a francesa com Jean Le Boulch como interlocutor de uma ciência do movimento humano e a praxiologia motriz de importante impacto na Espanha; a cultura socialista e o paradigma da cultura física; e a norte-americana, com a ênfase no *fitness* e no alto rendimento. Os autores argumentam, ainda, para a necessidade de superar modelos unidimensionais, instrumentais e tecnocráticos na direção de uma pedagogia e didática crítica para a Educação Física na América Latina, com interessantes elementos de reflexão que também motivam esta pesquisa. Essas várias denominações existentes em nosso continente, assim como os vários modelos de formação profissional, evidenciam que o campo da Educação Física se encontra ainda em consolidação na América Latina. A grande quantidade de denominações utilizadas reflete a diversidade cultural, mas também o campo acadêmico não consolidado onde a sua própria denominação ainda está em disputa.

Destaca-se, como exemplo, o caso espanhol, que alterou a denominação tradicional de Educação Física para Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, em 1992 (Silva et al., 2014 *apud* Silva et al., 2017) e o caso italiano, em que a denominação de Educação Física passou a ser denominada Scienze Motorie e Sportive (Casolo, 2004 *apud* Silva et al., 2017). Ambas as alterações feitas por designação governamental e sem que se tenha a participação efetiva dos profissionais pesquisadores e estudantes do campo na decisão desses rumos.

Os dados indicam que a formação profissional em Educação Física na América Latina vem sendo desenvolvida através dos seguintes tipos de curso: Terciário, Superior e/ou Universitário (4 anos ou mais), Tecnológico (1 a 3 anos), Técnicos (até 1 ano). Essa categorização surge tanto da nomenclatura dos cursos quanto do tempo mínimo necessário aos estudos para integralização curricular. Observa-se que os cursos superiores universitários estão presentes em todos os países investigados e são predominantes em boa parte deles, inclusive, como um caminho frequente da transformação dos Institutos de formação superior em unidades acadêmicas vinculadas a universidades.

Apesar dessa reflexão, é importante ressaltar que há autores que indicam a possibilidade de formação não universitária, visto, inicialmente, seu caráter técnico-instrumental. Lovisolo (1996 *apud* Silva *et al.* 2017), questiona a necessidade de a Educação Física ter *status* de curso universitário, pois ela poderia estar bem representada como curso técnico, como ocorre em vários países latino-americanos. Nessa direção, ainda, Castañeda (2013 *apud* Silva *et al.*, 2017) ao discutir o contexto mexicano, indica um atraso no desenvolvimento em termos de investigação naquele país, não condizente com as dezenas de instituições universitárias formadoras de licenciados no campo.

Os estudos destacam que, toda a formação profissional brasileira ocorre em nível superior e universitário para todos os cursos nesse campo. Identificaram-se cursos de tipo tecnológico, novos no cenário do país, mas considerados de nível superior, de acordo com o Ministério da Educação do governo brasileiro, apesar de terem um tempo de duração inferior a quatro anos. Esse é o tempo de duração médio dos demais cursos de Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física existente no país. Com esse dado sobre a formação profissional feita toda em nível superior universitário, ocorre no Brasil uma situação que não ocorre na maior parte dos países investigados que apresentam um sistema misto e, especialmente, com formação de professores para atuar na educação básica feita em nível pós-médio. Quando somados todos os cursos de formação profissional em funcionamento sistemático e reconhecidos formalmente, independentemente de titulação, duração ou nível, identificamos mais de dois mil cursos de formação profissional em Educação Física, distribuídos nos doze países pesquisados. Dentre esses países, sobressai-se o Brasil, com quase 1.500 cursos, representando mais da metade do total levantado nos países estudados e com uma acentuada curva de crescimento. Assim, os dados mostram que, apesar do Brasil ter a maior quantidade absoluta de cursos, o Chile apresenta menor correlação com o número de habitantes, seguido pelo Brasil e Uruguai. Maior correlação, por outro lado, encontra-se na Venezuela,

seguida do Peru e México, países com milhões de habitantes por curso de formação profissional (Silva *et al.*, 2017).

2.2.2 O campo de conhecimento e a formação superior em Educação Física no Brasil

Antes de entrarmos especificamente no campo da Formação em Educação Física, é importante frisar que, no Brasil, os cursos de graduação oferecidos pelas faculdades e universidades em nível superior, de modo geral, são concebidos como bacharelados, licenciaturas, cursos superiores de tecnologia e cursos sequenciais.

De acordo com o Ministério da Educação do Brasil (MEC), o bacharelado é o curso superior que confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica ou profissional. O título de bacharel é voltado às intervenções práticas e/ou científicas de uma profissão. Cursos de bacharelado costumam ser voltados para áreas práticas, tanto de saúde, humanidades e exatas, incluindo direito, engenharias, jornalismo, relações internacionais e muitos outros, já que essa opção de graduação é a que mais abrange os cursos ofertados no país. Normalmente, a formação de bacharelado dura de 3 a 5 anos. Os cursos que ofertam o título de licenciatura são voltados para a formação de professores para atuarem na educação básica. Os licenciados em áreas específicas podem lecionar a partir do sexto ano do ensino fundamental, os licenciados em Pedagogia atuam nos anos iniciais (até o quinto ano). As licenciaturas têm duração de 3 a 4 anos. Os cursos superiores de tecnologia são correspondentes à educação profissional de nível tecnológico e são estruturados para atender aos diversos setores da economia, normalmente com dimensionamento prático específico voltado às profissões. São cursos de curta duração, sendo integralizados em 2 ou 3 anos. Há, também, a opção de cursos sequenciais, que não são considerados uma graduação, mas que ainda são uma forma válida de ensino superior. Essa formação, assim como a tecnóloga, costuma ser escolhida por quem quer entrar logo no mercado de trabalho ou que já está trabalhando, mas que deseja evoluir na carreira escolhida. Cursos sequenciais são de curta duração, tendo no máximo dois anos, e podem ser feitos antes, durante ou depois da graduação. A formação superior em Educação Física pode ocorrer através de bacharelados ou licenciaturas (Campos *et al.*, 2018).

Os licenciados em Educação Física atuam na área escolar, ou seja, nas instituições de educação básica que compreendem a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

O professor de Educação Física, licenciado para atuar na Educação Básica, dever estar qualificado para a docência desse componente curricular tendo como referência a legislação.

Os bacharéis em Educação Física são profissionais que atuam em diversos campos do mercado de trabalho, exceto na área escolar. Compõem as especificidades da intervenção profissional em Educação Física (relativa ao bacharelado) o treinamento desportivo, a preparação física, avaliação física, recreação em atividade física, orientação em atividade e gestão em Educação Física e desporto (CONFED, 2002).

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação, em nível superior, para a de Educação Física são definidas pelo Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, sendo a última versão da resolução publicada em 2004. Segundo as DCNs/EF/CNE/MEC, a Educação Física é considerada uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar, criticamente, a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

As DCNs/EF/CNE/MEC estabelecem, ainda, que as Instituições de Ensino Superior deverão pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios: a) autonomia institucional; b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; c) graduação como formação inicial; d) formação continuada; e) ética pessoal e profissional; f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; h) abordagem interdisciplinar do conhecimento; i) indissociabilidade

teoria-prática; j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica. As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física. A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando à aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

1. dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática; pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando à formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável;
2. intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;
3. participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros;
4. diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;

5. conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;
6. acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional;
7. utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

O documento orientador da formação superior em Educação Física no Brasil (DCNs/EF/CNE/MEC) estabelece, ainda, que as Instituições de Ensino Superior poderão incorporar outras competências e habilidades que se mostrem adequadas e coerentes com seus projetos pedagógicos. A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação. Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar. A formação ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento: a) Relação ser humano-sociedade b) Biologia do corpo humano c) Produção do conhecimento científico e tecnológico. A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões: a) Culturais do movimento humano b) Técnico-instrumental c) Didático-pedagógica. A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão. As questões

pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física. O tempo mínimo para integralização do curso de graduação em Educação Física será definido em resolução específica do Conselho Nacional de Educação (4 anos para bacharelados e 3 anos para licenciaturas).

A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares. A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso. O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de um profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso. Caso a Instituição de Ensino Superior opte pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato. As atividades complementares deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos. Para a integralização da formação do graduado em Educação Física, poderá ser exigida, pela instituição, a elaboração de um trabalho de conclusão do curso sob a orientação acadêmica de professor qualificado. Na organização do curso de graduação em Educação Física deverá ser indicada a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular. A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados institucionalmente, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários à sua contextualização e aperfeiçoamento. A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas. As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do

próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Para o curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física (no Brasil), as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano. O Professor da Educação Básica, formado em cursos de licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência desse componente curricular na educação básica, tendo como referência as atuais legislações nacionais para formação de professores⁸ (Brasil, 2004a).

2.2.3 Breves considerações sobre a dicotomia teoria e prática

As discussões voltadas às conexões entre teoria e prática sempre se fizeram muito presentes no meio acadêmico, em especial, precedendo à construção dos projetos pedagógicos dos cursos universitários. A preocupação em se discutir essa dicotomia, aqui, se dá pela natureza e pelas especificidades do dimensionamento técnico historicamente atribuído à formação superior em Educação Física. Nota-se inquietações quando a Educação Física, enquanto área de conhecimento e de formação profissional, se dá através de cursos de formação superior com proposta metodológica de ensino e aprendizagem a distância, especialmente pela busca do entendimento de como se dão as suas práticas.

Para ingressarmos na inter-relação dialética entre teoria e prática é preciso se ater a algumas condições. A primeira diz respeito à unidade dos termos, o que significa dizer que não se pode conceber a teoria separada da prática (o ser separado do pensamento), tendo em vista que a existência de uma ou outra depende da relação mútua entre elas. É na relação com a prática que se inaugura a existência de uma teoria; esta não existe solta, é sempre a teoria de uma prática. De outro modo, a prática existe como sendo a prática de uma dada teoria. Nesse raciocínio, é a própria relação entre elas que possibilita a sua existência (GAMBOA, 2007).

⁸ Atualmente no Brasil a formação de professores para a Educação Básica deve ser feita em cursos de licenciatura conforme as disposições da RESOLUÇÃO Nº MEC/CNE/CES n. 2, de 01/07/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Publicada no Diário Oficial da União nº 124 em 02/07/2015, Seção 1, Páginas 8 a 12.

Neste interim, a concepção de práxis, ou seja, a conduta ou ação requerida na formação profissional deve ser melhor entendida no sentido de fortalecer a ponte entre teoria e prática nos projetos pedagógicos dos cursos.

Konder (1992: 115), baseando-se no pensamento marxista, define práxis como sendo:

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

A relação dos cursos de graduação oferecidos pelas instituições universitárias faz forte relação com o mundo do trabalho. A inserção dos egressos no mercado de trabalho e a empregabilidade tem se constituído fortes indicadores de qualidade nesse contexto. Portanto, as discussões em torno da prática profissional merecem cuidado e lugar de destaque no meio universitário.

Os seres humanos, porque são seres culturais, trabalham. O trabalho é uma ação pela qual modificamos as coisas e a realidade de modo a conseguir nossa preservação na existência. Constroem casas, fabricam vestuário e utensílios, produzem objetos técnicos e de consumo, inventam meios de transporte, de comunicação e de informação. Através da prática ou do trabalho e da técnica, os seres humanos organizam-se social e politicamente, criam instituições sociais (família, escola, agricultura, comércio, indústria, relações entre grupos e classes etc.) e instituições políticas (o Estado, o poder executivo, legislativo e judiciário, as forças militares profissionais, os tribunais e as leis). Assim, uma teoria pode ou não nascer diretamente de uma prática e ter ou não uma aplicação prática direta, mas não é a prática que permite determinar a verdade ou falsidade teórica, e sim critérios internos à própria teoria (seja sua correspondência com as coisas teorizadas, seja a coerência interna de seus argumentos, seus raciocínios, suas demonstrações e suas provas, seja, enfim, a consistência lógica de suas significações). A prática orienta o trabalho teórico, verifica suas conclusões, mas não determina sua verdade ou falsidade (CHAUI, 2000: 116-199).

No campo da Educação Física Escolar, por exemplo, a prática pedagógica é permeada por saberes do professor, sendo adquiridos não só na sua formação inicial, mas principalmente durante o exercício de sua profissão. Os saberes da experiência podem ser identificados com experiências provenientes não só da prática profissional, mas também da prática acadêmica, da prática cotidiana, dentro e fora da escola e da prática de vida. Os saberes da experiência podem integrar-se aos saberes científicos, dando-lhes um novo sentido e significado (Borges, 1998

apud Frank, 2012: 152). Quando se considera o processo educativo numa perspectiva que identifica o trabalho docente a uma prática profissional, fundada numa pluralidade de saberes historicamente construídos, constata-se que a formação nos saberes e a produção dos saberes constituem dois polos completamente inseparáveis. Ou seja, o professor é responsável pela formação dos cidadãos no que diz respeito à formação e à transmissão dos saberes historicamente produzidos. No seu cotidiano, lida com os mais diferentes conhecimentos que lhe dão subsídios e que são agregados à sua prática docente, formando a sua própria identidade. Nesse sentido é que sua prática está ligada ao processo criador, ultrapassando a simples transmissão de conhecimento (Therrien, 1993 *apud* Frank, 2012: 150-151).

No que se refere à formação dos professores ou profissionais de Educação Física, encontramos-nos diante da dualidade do entendimento da prática, ou seja, é preciso distinguir as práticas corporais que os alunos realizam na escola ou nas instituições de esporte, saúde e lazer, daquelas práticas necessárias à atividade dos profissionais que atuam nesta área. Portanto, por um lado, temos as práticas corporais compreendidas como produções humanas, produzidas em contextos sociais e culturais específicos e que ganham sentidos e significados relacionados às suas condições de produções e realização, e, por outro lado, as práticas profissionais.

Neste contexto paradigmático, tudo que está associado às práticas corporais estaria subjugado às disciplinas formativas, que se apresenta na instrução de conhecimentos técnico-profissionais. A junção das palavras “técnico” e “profissional” sugere a prevalência da dualidade, pois, no âmbito dos saberes, existem as técnicas que não são manuais e as que se apresentam como exclusivamente manuais, opondo, assim, pensar e fazer. Dito de outro modo, no âmbito escolar (por exemplo), essa dualidade pressupõe que, de um lado, está a cultura escolar pautada nos conteúdos das disciplinas do núcleo comum, e, de outro lado, apresenta-se o ensino do saber fazer no campo da formação profissional. Essa mesma dualidade também se apresenta quando se refere às coisas do corpo que estariam no conjunto das técnicas não profissionais, pois a educação do corpo fica aparentemente relegada a segundo plano, como elemento secundário para aprendizagem, e, portanto, não manifesta relação com todo o campo das ciências. Em contrapartida, as coisas da mente é que de fato estariam preparando o sujeito para o campo da cultura. O conjunto dessas dualidades existentes na escola – que separa o processo formativo em segmentos – resulta numa concepção de mundo unilateral sobre a realidade, e isso se torna um problema crucial em termos de transmissão e produção de conhecimento. Portanto, na lógica da dualidade, as técnicas do corpo permitidas como conteúdo

são aquelas em que o lúdico e o corpo nas formas de brincar (ou praticar) aderem aos elementos formativos técnico-profissionalizantes (Rodrigues & Reis, 2018: 29-30).

2.2.4 A prática profissional enfatizando a Educação Física

Ao propor investigar a formação profissional e discutir os aspectos da formação prática em cursos superiores na modalidade *e-learning*, é importante inferir que, os estudos em geral, trazem de modo indissociável a teoria e a prática e, aqui, recortamos a prática para melhor estudá-la e nesse contexto, importamos a Educação Física, objeto deste estudo, como área de referência.

Armor, Makopoulou e Chambers (2012), em um estudo sobre a progressão da aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física, em diferentes contextos nacionais, na Irlanda, Grécia e Inglaterra, apontam que professores desses três países levantaram preocupações sobre a incapacidade dos alunos de progredir na aprendizagem em fases de carreira e contextos por força de barreiras estruturais; de alunos passivos para ativos (transposição teoria para prática e teoria de aprendizagem/barreiras de modelo); e no aprofundamento de seus conhecimentos dentro de áreas específicas de interesse. Os estudos sinalizam o potencial do desenvolvimento profissional em Educação Física em torno de teorias de aprendizagem que possam ajudar os professores a vincular teoria e prática em seus contextos, envolver-se em reflexão crítica e ampliar os conhecimentos teóricos que podem ser compartilhados com os pares. O estudo reuniu sustentação bibliográfica enfatizando, também, que a prática reflexiva é essencial para desenvolver as capacidades dos professores para colocar a sua prática e examinar as implicações das suas ações para a aprendizagem dos alunos, para envolver teoria, a fim de compreender os valores e pressupostos subjacentes às suas práticas e explorar práticas inovadoras. Segall (2001, *apud* Armor, Makopoulou e Chambers, 2012) sugeriu que há uma necessidade da educação para tornar a "prática mais teórica e [a] teoria mais prática". Os autores citam Day (1999), que corrobora afirmando que uma crítica da prática no contexto pode levar a uma aprendizagem profissional. Também citam Pollard (2010), que argumenta que a reflexão é uma parte fundamental da pedagogia, assim, a prática reflexiva, quando praticada de forma eficaz, é a chave para o desenvolvimento de uma profissão baseada em evidências, porque fornece ferramentas para que os professores revisem e modifiquem suas práticas à luz de novos *insights* (de pesquisa).

No contexto, as ligações com a noção de reflexão são evidentes. O que essa perspectiva de aprendizagem destaca, como refletido no estudo de Attard e Armour (2006), é que a

aprendizagem não envolve apenas desenvolvimento da prática, mas também o desenvolvimento da pessoa.

Armour (2012), ao estudar a formação e o desenvolvimento profissional em Educação Física, dentro de diferentes contextos, citando experiências de professores de Malta, Austrália e Irlanda, recorre, inicialmente, a alguns estudos prévios que levantam pressupostos com medida de concordância comum entre os professores, sobre o valor da aprendizagem profissional colaborativa em comunidades de prática; a necessidade de um enfoque implacável no impacto da formação dos professores na aprendizagem dos alunos; a importância de estabelecer estruturas escolares de apoio; e a necessidade de reconhecer professores de educação física como aprendizes e valorizar uma ampla variedade de atividades de aprendizagem que vão do formal ao informal (Wested, Guskey & Klingner *apud* Armour, 2012). As experiências de Malta trazem um estudo de caso de um professor que adotou a reflexão crítica para ajudá-lo a aprender sobre sua prática e descobriu que o processo, apesar de não ser direto, ajudou a superar seu isolamento profissional e lhe deu um forte senso de controle sobre seu aprendizado profissional e sua vida profissional. Na Austrália, o estudo referendado examina, criticamente, o papel das "normas" profissionais no desenvolvimento profissional dos professores, explorando as diferentes maneiras pelas quais os padrões são conceituados e praticados, apontando experiências positivas na área de Educação Física com criação de comunidades colaborativas de aprendizagens e troca de experiências. Ao referir-se à formação em Educação Física e experiências de professores na Irlanda, os estudos relatam que professores apresentam necessidades de aprendizagem muito diferentes das estruturas de formação iniciais e sugerem que os novos possam aprender muito com os professores experientes se existirem oportunidades colaborativas. De modo conclusivo, o estudo sinaliza para a necessidade de mudanças na aprendizagem profissional e na formação inicial de professores e profissionais de Educação Física, nas práticas tradicionais dos formadores nas estruturas inóspitas das escolas e departamentos. Os estudos sugerem o aprendizado profissional a partir de comunidades de aprendizagem profissionais fortes e analíticas, sustentadas, em profundidade, com as necessidades de aprendizagem de cada aluno para quem os professores têm uma responsabilidade profissional. Em outras palavras, pensar de maneira diferente, para que os professores sejam ensinados a exigir dos professores e profissionais de Educação Física o desenvolvimento dos aprendizes com o que necessitam para apoiá-los em seu trabalho com os alunos.

Na direção do entendimento da Educação Física na abordagem da cultura corporal, acredita-se, então, que para o homem constituir-se na sua plenitude, necessita ter acesso às práticas corporais, à cultura produzida e acumulada, não de qualquer forma, mas de forma que se oponha à alienação da prática pela prática, ou seja, fazê-lo consciente da sua história, de suas características e de seus fundamentos (Taffarel & Escobar, 2009).

Complementando esse entendimento, Tani (1996), ao tratar da formação em Educação Física, sugere que as disciplinas consideradas práticas, ao invés de privilegiar a execução, deem oportunidades para o graduando desenvolver sua capacidade diagnóstica, sua capacidade de observação, para o profissional conhecer, antes de passar instrução, o que o aluno necessita aprender. Em vez de os docentes, nas aulas práticas, transmitirem métodos e técnicas de ensino em forma de sequências pedagógicas preestabelecidas, é preferível discutir conceitos de como o aluno se move, como se desenvolve, como ele aprende e como se estrutura as atividades e as tarefas a serem ensinadas. Nesse sentido, princípios fundamentais, conceitos teóricos básicos e estratégias flexíveis de ensino constituem instrumentos indispensáveis, que possibilitam ao profissional, senão a solucionar, ao menos a formular seus problemas práticos.

Temos, portanto, algumas referências para o entendimento de que a Educação Física transcenda o entendimento de uma área eminentemente prática, possivelmente contrariando a ótica do senso comum, onde essa área de conhecimento e de atividade profissional justifica sua existência na prática, sejam as práticas relacionadas às disciplinas na formação acadêmica, sejam as práticas empregadas pelos professores e profissionais de Educação Física na escola e fora dela, sejam as práticas desempenhadas pelos alunos nas aulas ou nos treinamentos. Abre-se aqui, portanto, um novo questionamento: quais as práticas realmente necessárias a formação acadêmica nos cursos de graduação em Educação Física, que visam formar bacharéis e licenciados (no caso do Brasil)?

As disciplinas práticas num curso de graduação deveriam desenvolver nos estudantes a capacidade de julgamento dos problemas diários, levando-se em conta a variabilidade, a complexidade e a incerteza do mundo real. Isto quer dizer que os profissionais não devem se prender a programas e modelos fixos predeterminados de aprendizagem, pois, na atuação profissional, o público é heterogêneo, as necessidades são diferentes, as estratégias mudam e os problemas se modificam constantemente. Dessa forma, os profissionais precisam estar atentos e perceber as diferentes necessidades, usando as estratégias de ensino que acreditam ser

ideais para determinado problema e que não servirão, necessariamente, para outras situações (Manoel, 1996).

Nessa linha, cabe inferir que as experiências com as atividades práticas no campo da Educação Física realmente necessitam de fundamentos de uma sabedoria corporal, seja na perspectiva educacional, no resultado esportivo, nas atividades de lazer e no treinamento físico. Essa fundamentação deve fazer parte da formação profissional na área, para futuras aplicações ao desenvolvimento dos alunos, proporcionando a experiência corporal. Nos colocamos, portanto, diante de uma discussão importante, sendo necessário, talvez, buscar o entendimento da práxis na Educação Física, que se confunde com a formação, distinguindo práxis na formação profissional, práxis na atuação profissional e práxis dos praticantes (alunos).

Buscando embasar essa discussão, recorreremos à Gonçalves, que escreve:

A Educação Física em seu aspecto de educação do movimento [...] visa explorar as possibilidades naturais do corpo físico [...]. Mesmo nos movimentos desportivos [...], sua execução singular encontra seu fundamento em uma sabedoria corporal, que decorre da vivência concreta do gesto. A execução do movimento espontâneo, bem como do gesto desportivo, ligado as regras predeterminadas, inclui, assim um desenvolvimento progressivo, uma transformação dinâmica do "corpo próprio" e do corpo físico. No acompanhamento desse desenvolvimento e na sua orientação está o papel do professor de Educação Física como educador do movimento [...]. A razão de ser da Educação Física reside no fato de que o homem como um ser corpóreo e motriz necessita de aprendizagem e experiência para lidar de forma adequada com a sua corporalidade e seus movimentos. Proporcionar ao aluno uma autêntica experiência corporal parece que deve ser uma busca constante do professor de Ed. Física, seja qual for o conteúdo específico de sua aula (Gonçalves, 1994: 148).

Tomando o exemplo dos esportes, como conteúdo de destaque dentro dos campos de saberes da Educação Física, havemos de colocar destaque para as concepções dessa prática como manifestação cultural do movimento humano, com forte valor formativo e potencial de integração e socialização, associados a aspectos de promoção da saúde e qualidade de vida. Dessa forma, a prática esportiva pode ser considerada emergente de uma concepção filosófica ou até mesmo com fins pedagógicos relacionada ao arcabouço das teorias.

Assim, do ponto de vista da qualidade de vida e saúde, com o domínio do conhecimento sistematizado acerca do esporte, espera-se que a pessoa esteja apta a utilizá-lo em todas as situações de prática, seja na rua, no clube, no trabalho, seja no lar e ao longo de toda a sua vida, para promover o bem-estar e a qualidade de vida. Esse conhecimento possibilitaria uma prática com senso crítico, com a compreensão dos “porquês” dessa prática. Assim, a Educação Física estaria contribuindo para um processo contínuo de exploração ótima do potencial motor que capacitaria a pessoa a interagir de forma apropriada com seu ambiente físico, social e cultural (Tani, 2002: 114).

Um outro aspecto que tem espaço neste estudo, ao tratamos da formação profissional em Educação Física, especialmente no que se refere às práticas profissionais na área, são os estágios curriculares, realizados pelos alunos durante o curso de graduação.

Como já vimos anteriormente, o estágio profissional curricular, no caso da graduação em Educação Física, representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso. A carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato (Brasil, 2004a). Não obstante, cabe enfatizar que, estas disposições fazem parte da legislação brasileira, sendo os estágios exigidos como componentes curriculares obrigatórios nos cursos de graduação, sejam de licenciatura ou bacharelado, de modo geral. Essas exigências se estendem tanto aos cursos presenciais como aos cursos a distância, devendo os estágios, em quaisquer circunstâncias, serem vivenciados presencialmente, nos ambientes profissionais específicos relativos à área de formação, com cargas horárias definidas nos projetos pedagógicos dos cursos.

Percebe-se, portanto, que os estágios proporcionam aos estudantes o dimensionamento prático da formação profissional, nas reais situações futuras de trabalho, sendo muito certo também inferir que essa condição prática requer o aporte teórico adquirido durante o curso, em outras disciplinas.

A entrada no mundo do trabalho constitui etapa marcante na vida de qualquer pessoa, porquanto encerra um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagem. Trata-se, assim, de um período vivido com emoção e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade, diante das novas responsabilidades que os iniciantes são chamados a assumir. Os estágios profissionais constituem-se como processos de descoberta, em que os estudantes estagiários se conhecem como professores (e profissionais) e conhecem as condições em que exercem a profissão para se assumir como profissionais de ensino. Assim, o estágio profissional constitui a vertente prática dos cursos de preparação de professores, que permite a iniciação à prática, mediante o envolvimento dos estagiários em atividades letivas e em atividades de formação que possibilitam a reflexão, quer sobre as experiências vividas e o seu impacto no pensar e agir profissional, quer sobre os efeitos das suas ações nos alunos. Desse modo, os estágios supervisionados proporcionam aos estudantes os primeiros contatos com tais experiências no mundo do trabalho (Barros, Pacheco & Batista, 2018).

Desse modo, finalizamos esta parte, onde caracterizamos as práticas profissionais no contexto da formação no nível de graduação em Educação Física, e passaremos, a partir de então, a tratar da concepção dos Projetos Político-Pedagógico dos Cursos de Educação Física na modalidade a distância no Claretiano – Centro Universitário de Batatais – São Paulo – Brasil, objeto deste estudo.

2.2.5 O desenvolvimento dos cursos de Educação Física a distância do Claretiano – Centro Universitário

As informações e inferências apresentadas nesta parte do estudo é com base na legislação nacional, na produção de conhecimento na área, no Projeto Educativo Claretiano e nos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Educação Física (bacharelado e Licenciatura) do Claretiano – Centro Universitário.

Como já apresentado anteriormente, os projetos dos cursos de graduação, na instituição nascem de uma visão humanística da educação. Os marcos conceituais da educação humanística, alicerçados pelos valores cristãos, presentes no carisma de Santo Antonio Maria Claret, são levados aos projetos de curso e também iluminam a capacitação de todos os agentes educacionais envolvidos e colaboradores de modo geral. Os projetos, portanto, são desenvolvidos no contexto de uma verdadeira comunidade educativa, conforme preconiza a Missão, o Projeto Educativo e os Princípios Institucionais. Retomemos então o objetivo do Projeto Educativo Claretiano que é fornecer subsídios para repensar, refletir, construir e dinamizar as práticas pedagógicas e administrativas, possibilitando diversos momentos em que seja possível avaliar o percurso das ações, adequar os rumos, analisar e avaliar os resultados. A Educação Claretiana, iluminada pelo carisma do Padre fundador, Santo Antônio Maria Claret, define-se como Escola Missionária e Profética, mediadora da evangelização, sempre pautada na presença da mensagem de Cristo. Por isso, propõe uma pedagogia e uma didática em harmonia com o ser e o aprender do educando, norteadas para a formação do espírito de cooperação e solidariedade (Claretiano, 2012)

Portanto, dessa concepção floresce os projetos. No caso dos Cursos de Educação Física, estes são oferecidos pela instituição no formato de bacharelado (com 4 anos de duração), para formar profissionais que atuarão no campo da saúde e licenciatura (com 3 anos de duração), que visa formar professores para a disciplina de Educação Física na educação básica.

Esses cursos são oferecidos pela instituição na modalidade à distância, empregando o modelo a ser apresentado, em cidades estratégicas de todo território brasileiro. Para suas ofertas, a instituição faz um estudo prévio de demandas, prevendo as localidades que receberão os cursos, bem como a infraestrutura de recursos necessária.

Quanto a estruturação curricular esses cursos obedecem às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação do Brasil e as políticas institucionais, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2.1 Quadro demonstrativo da distribuição das cargas horárias dos cursos de Educação Física, Bacharelado e Licenciatura a distância do Claretiano – Centro Universitário

Informações Curriculares	Bacharelado	Licenciatura
Carga Horária de Disciplinas	2.400 horas	1.800 horas
Carga Horária de Estágios	400 horas	400 horas
Carga Horária de Projetos de Práticas	160 horas	400 horas
Carga horária de Atividades Complementares Acadêmicas	240 horas	200 horas
Carga Horária Total do Curso	3.200 horas	2.800 horas

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação em Educação Física – Bacharelado e Licenciatura (Claretiano, 2018a) e (Claretiano, 2018b)

Nos projetos dos cursos, aqui apresentados, oferecidos na modalidade a distância, as cargas horárias de estudos presenciais e on-line são dimensionadas conforme as características dos componentes curriculares. Para todos os componentes curriculares são projetados materiais didáticos específicos, compostos por cadernos de conteúdo, planos de estudos e vídeo-aulas, em formato PDF e HTML. Em ambos os cursos, as disciplinas que exigem atividades práticas são planejadas com encontros presenciais para vivências, com acompanhamento de tutores presenciais com formação específica na área, nos polos de apoio presencial. As disciplinas de maior densidade teórica são oferecidas apenas com recursos on-line, sendo programados encontros presenciais apenas para as provas (exames). Para o curso de Bacharelado Educação Física, são programados encontros mensais para aulas e provas aplicadas aos alunos nos polos. O curso de Licenciatura, é oferecido em dois formatos, ou seja, com encontros presenciais nos moldes do bacharelado e totalmente on-line (com encontros presenciais apenas para provas).

Para os encontros presenciais desses cursos com aulas e vivências práticas das disciplinas os polos oferecem infraestrutura e recursos próprios ou conveniados, dependendo das exigências das disciplinas (espaços esportivos, laboratórios, salas de ginástica, etc.).

As atividades on-line, com dimensionamento das cargas horárias de estudos em seus planos de aprendizagem e parte das avaliações, são desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem denominado Sistema Gerenciador da Aprendizagem Claretiano, com acompanhamento de tutores a distância, com formação especializada. Desse modo, são desenvolvidas as disciplinas básicas e específicas do curso.

Os projetos de práticas também são vinculados às disciplinas, devendo ser desenvolvidos pelos alunos conforme as orientações do material didático específico. As práticas aqui exigidas são compreendidas por produções dos alunos, intervenções em projetos sociais, estudos dirigidos de aplicações práticas e outras do gênero, conforme as especificidades de cada área de conhecimento representadas nas disciplinas.

Os estágios supervisionados são atividades exclusivamente voltadas às práticas profissionais, desenvolvidas em ambiente de atuação profissional de cada área, dependendo da natureza do curso (bacharelado ou licenciatura). Devem ser realizados pelos alunos, a partir da metade do curso concluída. Também contam com material instrucional e apoio institucional para convênios com as instituições que recebem os alunos para tais atividades. Os estágios são supervisionados, normalmente por profissionais vinculados às entidades conveniadas que recebem os estudantes estagiários, sendo todas as atividades documentadas.

As atividades complementares são computadas ao longo de todo o curso, pelas participações autônomas dos alunos em ações acadêmicas, científicas e culturais, dentro ou fora da instituição, com normativas estabelecidas por curso.

Cabe ressaltar que são projetados para os programas desses cursos, minicursos de acolhida e mecanismos de nivelamento no início do curso e eventos de iniciação científica on-line com possibilidade de participação dos alunos durante todo o curso.

Os materiais didáticos aqui mencionados são todos produzidos por autores especializados e posteriormente os direitos autorais são transferidos à instituição por contrato. Cabe ressaltar também que, o modelo conta com um professor responsável com atribuições para planejar e acompanhar a disciplina, orientando o trabalho dos tutores.

As avaliações da aprendizagem são realizadas no ambiente virtual, levando-se em conta as atividades e interatividades dos alunos, os resultados das avaliações presenciais específicas de cada disciplina (práticas, vivências e provas) e as avaliações interdisciplinares. Assim se desenvolve o Modelo Claretiano de Educação à Distância, levando-se em conta as especificidades da área de Educação Física.

Na sequência do estudo, são apresentados referenciais teóricos relativos à Educação a Distância e o modelo do Claretiano – Centro Universitário dessa modalidade de ensino e aprendizagem.

2.3 A Educação a Distância no ensino superior

Para abrir esta parte do trabalho, inicialmente, vamos discorrer sobre a educação a distância no ensino superior, apenas de modo introdutório, em especial, pelo viés das políticas públicas aplicadas na área, como subsídio aos temas que trataremos na sequência, voltados aos aspectos inclusivos e da qualidade em educação a distância.

Ultimamente, assistimos à larga expansão de cursos com metodologias de ensino e aprendizagem a distância, com diversas denominações pelos seus formatos mundo afora (*e-learning, on-line, blended, open and distance learning*), inclusive com grande expansão representada em nível da educação superior, ou seja, na oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Uma grande parcela de contribuição para essa expansão certamente se dá pela evolução das tecnologias de informação e comunicação como recursos pedagógicos. Em alguns países, especialmente na Europa, as expressões populares associadas à educação a distância são tratadas como educação aberta, aprendizado aberto e aprendizado aberto e a distância (*open and distance learning – ODL*). Essas expressões são especialmente comuns em países que tinham tradições muito elitistas no ensino superior, com a ideia de que a educação a distância pode abrir o acesso ao aprendizado.

Para ilustrar o cenário da educação a distância no ensino superior, façamos um breve *tour* por alguns países da Europa com curtas abordagens sobre suas políticas regulatórias.

Um dos relatórios da UNESCO sobre o Impacto da Educação a Distância na Educação de Adultos, ao tratar especificamente das políticas para educação superior, referiu-se a cinco países, abordando suas características (Finlândia, Alemanha, Grécia, Hungria e Reino Unido). Primeiramente, o relatório aponta que, na Finlândia, atualmente, não existe uma política nacional específica de educação a distância para o ensino superior, apesar do fato de a educação

a distância ser amplamente utilizada nas instituições de ensino superior finlandesas. No nível mais geral, as Tecnologias de Informação e Comunicação são vistas como educação essencial, vida profissional e funcionamento geral da sociedade. Pensa-se que as TICs oferecem a possibilidade de estudos mais flexíveis e individuais. O Ministério da Educação e Cultura considera que a digitalização mudaria as funções da sociedade. Assim, no ensino superior, a digitalização promete apoiar o desenvolvimento da ciência, elevar os níveis de habilidades, acelerar o uso de recursos e melhorar a acessibilidade. Na Alemanha, cada um dos 16 estados tem autoridade sobre seu sistema educacional. No entanto, as semelhanças são muito maiores que as diferenças. Pelo menos 18 leis diferentes influenciam o desenvolvimento da educação a distância no ensino superior. A grande maioria dos 16 estados alemães menciona, explicitamente, a educação a distância como uma maneira possível de estruturar programas. Essas declarações, no entanto, tendem a ser bastante curtas e, geralmente, mencionam que a possibilidade de educação a distância deve ser usada. Nenhuma das leis possui uma seção específica sobre programas totalmente oferecidos a distância nas universidades. Na Grécia, o Programa Operacional “Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida” (2007-2013), cofinanciado pelo Fundo Social Europeu (FSE), foi a principal política nacional em relação à educação a distância, dizendo respeito a todas as 13 regiões do país, a fim de cumprir as metas de convergência e competitividade regional e emprego. Foi baseado no objetivo da Estratégia Nacional para a educação de aumentar a quantidade, a qualidade e a eficácia dos investimentos em capital humano, a fim de atualizar o sistema educacional e de treinamento vocacional da Grécia. Na Hungria, o conceito de *e-learning* não é mencionado em nenhuma lei, apesar do fato de que o aprendizado a distância e o suporte a distância, tanto síncrono quanto assíncrono, foram quase completamente transferidos para plataformas eletrônicas. Ferramentas e dispositivos eletrônicos são mencionados apenas no contexto da administração educacional. Embora o aprendizado a distância apareça nos documentos da estratégia nacional de TICs, não são fornecidos princípios detalhados. O ensino a distância está disponível em uma proporção bastante baixa de programas educacionais; no nível de mestrado, não há educação a distância. No Reino Unido, também não há políticas nacionais explícitas relativas à educação a distância para nenhum de seus países. No entanto, vários fatores e políticas influenciam a educação a distância. Por exemplo, o recente aperto nos processos de aprovação de vistos e controle de imigração incentivou as universidades a continuarem vendendo cursos a distância que os estudantes internacionais podem concluir em seu país de origem. O Conselho Britânico de Acreditação é responsável pela garantia da qualidade do setor independente de educação

superior. A *Quality Assurance Agency* (QAA) não faz distinção entre o funcionamento presencial no *campus* e a distância (Owusu-Boampong & Holmberg, 2015).

Os exemplos mencionados constituem uma amostragem, com abordagens que retratam as políticas públicas voltadas à educação à distância no âmbito do ensino superior. Em cada um dos países citados, percebe-se o nível de maturidade no trato com a educação a distância, representado pela flexibilidade das normativas.

No Brasil, muitas leis e normas governamentais estabelecem diversos parâmetros como políticas públicas para a regulação, supervisão e avaliação da educação superior oferecida na modalidade a distância, através do Ministério da Educação, seja no âmbito das instituições públicas, seja no das privadas. São regulamentadas as formas de credenciamento institucional das instituições, bem como a autorização e o reconhecimento dos cursos oferecidos a distância, inclusive com normativas que limitam o quantitativo de cargas horárias presenciais nos cursos a distância e vice-versa, conforme citadas na sequência.

Os cursos de graduação que buscam atos autorizativos do MEC, no Brasil, como cursos originalmente presenciais, mas que utilizam metodologias de educação a distância nos seus projetos, devem se enquadrar às disposições da Portaria Normativa MEC n.º 1.428, de 28/12/2018:

As IES que possuam pelo menos 1 (um) curso de graduação reconhecido, poderão introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. O limite de 20% (vinte por cento) [...] poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial, desde que também atendidos os seguintes requisitos: I – a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional – CI igual ou superior a 4 (quatro); II – a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso – CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES; III – os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso – CC igual ou superior a 4 (quatro); e IV – A IES não pode estar submetida a processo de supervisão) [...] (Brasil, 2018, artigo 3º).

Por outro lado, os cursos de graduação que buscam atos autorizativos do MEC como cursos originalmente a distância e que contemplam em seus projetos atividades presenciais como aulas, experimentos, avaliações e outras, devem estar adequados aos termos do Portaria Normativa MEC n.º 23, de 28/12/2018, alterada pela Portaria Normativa MEC n.º 742, de 02/08/2018, conforme segue:

O polo de EaD 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. [...] A oferta de atividades presenciais em cursos de EaD deve observar o limite máximo de 30% (trinta por

cento) da carga horária total do curso, ressalvadas a carga horária referente ao estágio obrigatório e as especificidades previstas nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso (Brasil, 2018, artigo 100º).

O Brasil, por possuir dimensões continentais, tem se mostrado um país vocacionado a cursos nos moldes a distância, especialmente pelas suas necessidades sociais de formação superior, diversidades regionais e políticas de acesso e inclusão, assim, essa modalidade cresce em todos os sentidos no país.

De modo geral, a crescente criação de instituições de educação a distância traz mudanças significativas na configuração do ensino, especialmente no que se refere à utilização de recursos, e isso tem exigido muitos cuidados por parte das políticas públicas e das instituições. A educação a distância, portanto, surge neste cenário impulsionada pelos recursos tecnológicos disponíveis e em permanente evolução, fomentada pelas políticas públicas e pela iniciativa privada, rumo à equidade do distanciamento geográfico das oportunidades de formação superior e, em especial, pelas necessidades sociais emergentes relacionadas à inclusão social e aos apelos pela formação profissional, que representam empregabilidade e consequente desenvolvimento econômico.

Segundo Moore e Kearsley (2012), os decisores políticos, tanto institucionais quanto governamentais não devem considerar apenas para que vão introduzir a educação a distância, mas por quê. Entre as razões citadas pelos autores para ir em frente com essa inovação estão:

- aumentar o acesso à aprendizagem e formação como uma questão de equidade;
- oferecer oportunidades de atualização de competências da força de trabalho;
- melhorar a rentabilidade dos recursos educativos;
- melhorar a qualidade das estruturas educativas existentes;
- reforçar a capacidade do sistema educacional;
- desigualdades de equilíbrio entre os grupos etários;
- entrega de campanhas educativas para públicos-alvo específicos;
- fornecimento de treinamento de emergência para grupos-alvo;
- expansão da capacidade para a educação em novas áreas temáticas;
- combinação da oferta da educação com a vida profissional e familiar;
- acréscimo de uma dimensão internacional à experiência educacional.

Estas são algumas razões pelas quais a educação a distância recebeu o maior interesse dos planejadores educacionais nos últimos anos, mas certamente o incremento dos projetos de

formação no modelo *e-learning* também trouxe muitas inquietações, conforme os questionamentos já colocados para este estudo.

As instituições de formação superior no Brasil que oferecem cursos a distância devem estar submetidas à regulação das políticas governamentais, mas ao mesmo tempo devem se preocupar com a atenção dispendida e o alcance de seu projeto educacional e, além disso, com a qualidade da formação de seus estudantes e com a empregabilidade dos egressos. Esta conjuntura se encontra muito vinculada à qualidade dos serviços prestados por uma instituição de ensino e o conseqüente reconhecimento da sociedade.

A Educação a Distância no Ensino Superior pressupõe oportunidade e possibilidades a destinatários com uma certa especificidade de perfil. Estudos têm mostrado que grande parte dos alunos de cursos superiores à distância apresentam perfis distintos dos alunos de cursos presenciais, por uma série de fatores (idade, disponibilidade de tempo, distanciamento, afinidade com o método etc.). Estudar a distância em cursos superiores também demanda autonomia e persistência, prova disso é a evasão acentuada em cursos que adotam essa metodologia.

Por outro lado, é certo que as instituições de ensino superior também têm procurado, a cada dia mais, aperfeiçoar os recursos de aprendizagem, com a utilização de tecnologias de informação e comunicação, no sentido de reduzir as barreiras impeditivas aos estudantes, viabilizando melhorias na aprendizagem.

Neste contexto, cabe o entendimento da indissociabilidade do processo ensino-aprendizagem, mas também cabe a concepção dicotômica do ensino e da aprendizagem como dois elementos distintos. Assim, o olhar para o ensino sugere maiores evidências do professor no centro do processo, e o olhar para a aprendizagem sugere o foco no aluno. Nesse entendimento, muito provavelmente as tensões relativas ao ensino se dão pela busca de recursos tecnológicos que tornem mais efetiva a ação docente, em especial pelo distanciamento.

Nesta parte do estudo, portanto, é prudente tratar do discurso da qualidade em Educação a Distância, das propriedades inclusivas do método e das exigências por autonomia e autodeterminação por parte dos estudantes. Porém, antes de tratar dos aspectos aqui postos para a Educação a Distância, em breves considerações, talvez seja oportuno entender essa modalidade de ensino de modo geral e no contexto das políticas e condições regulatórias brasileiras. Cabe ressaltar, também, que no Brasil a Educação a Distância, além de representar

oportunidade de formação profissional, também tem respondido às políticas governamentais inclusivas para a educação superior.

2.3.1 Educação a Distância no Brasil, uma modalidade de ensino emergente em processo evolutivo de regulamentação

No Brasil, o número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) continua crescendo, atingindo a marca de 8,45 milhões de alunos em 2018. Na modalidade a distância, o número de matrículas atingiu mais de 2 milhões em 2018, o que representa uma participação de 24,3% do total de matrículas de graduação. Já o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 2,1% entre 2017 e 2018 (INEP, 2018). Segundo o censo realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), no mesmo ano (2018), foram registrados 2,35 milhões de alunos matriculados em cursos totalmente a distância e 2,1 milhões matriculados em cursos semipresenciais, cursos considerados híbridos, combinando as metodologias a distância e presencial (ABED, 2018).

Na evolução deste cenário, que vem se desenhando há quase duas décadas, a reforma da educação superior proposta pelo governo brasileiro desde início dos anos 2000 teve como destaque o Programa Universidade para Todos (Prouni), com o propósito de criação de novas universidades federais; a implantação do novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); a ampliação do corpo docente das Instituições Federais de Educação Superior (IFES); a aprovação do plano de carreira para os técnico-administrativos das Ifes; a democratização do acesso ao conhecimento por meio do ensino a distância, entre outras. A estas se somam ações estruturantes e fundamentais à construção de um sistema de educação superior comprometido com o avanço da arte e da ciência, com a garantia de alta qualidade, com a promoção da liberdade acadêmica e com a criação de instituições sensíveis às demandas de seu entorno social. Está, pois, em extinção, a universidade encastelada, elitista, distante da sociedade, ensimesmada; ganha, agora, definição a universidade aberta, democrática, contemporânea, inclusiva, preocupada com a disseminação e a produção do saber (Pacheco & Ristoff, 2005).

No Brasil, a Educação a Distância no Ensino Superior público e privado é regulada e supervisionada pelo governo. Como já abordado anteriormente, a legislação exige o credenciamento das instituições de ensino superior (faculdades e universidades) pelo Ministério da Educação para a oferta de cursos superiores na modalidade de Educação a Distância. Após

o credenciamento, as instituições e seus cursos a distância são avaliados, periodicamente, pelo MEC, através do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), com indicadores preestabelecidos que levam em conta a legislação específica, as políticas nacionais de avaliação da educação superior, e os referenciais de qualidade do MEC expressos nos instrumentos de avaliação, dentro das disposições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

As iniciativas governamentais por parte do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação do Brasil, alinhadas às políticas públicas, têm apresentado orientações e marcos regulatórios para a educação a distância, a ressaltar os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, publicados em 2007 e as novas Diretrizes para a Educação a Distância na Educação Superior, publicadas em 2017, como documentos na forma de texto orientadores, que fazem (ambos), uma retomada de todo o contexto histórico legal, concebendo a Educação a Distância como processo educativo que pode se realizar a partir de várias metodologias, inclusive da combinação entre elas, como meios para a efetivação de processos de ensino e de aprendizagem, desde que devidamente previstas nos Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

Nesta linha regulatória, mais recentemente, foi publicado o Decreto n.º 9.057, de 25/05/2017, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20/12/1996), na qual o texto traz: “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” (Brasil, 1996).

Cabe destacar que as Diretrizes para a Educação a Distância no Ensino Superior, citadas anteriormente, apresentadas na forma de documento orientador, tratam das relevâncias a serem observados nas práticas na modalidade EaD, a capacidade da interação que deve ocorrer entre os sujeitos e a interatividade entre estes, os meios e os conteúdos do conhecimento. O documento aponta que, na modalidade a distância há flexibilidade de tempo e/ou de espaço, a eficácia e a eficiência dos processos cognitivos na virtualidade, seja esta mediada ou não pelo digital (podemos ter EaD via inúmeras tecnologias), codependem da compensação, interação, interatividade e da garantia de acompanhamento contínuo, incluindo momentos presenciais. Em outras palavras, tais interações e interatividades propiciam o desenvolvimento de competências e habilidades que incluem a tomada de decisão, a criatividade e a autonomia do educando, fundamentais para a identidade profissional e inserção no mundo do trabalho e na sociedade.

Quanto maior a dinâmica das interações, maiores são as oportunidades de formação no desenvolvimento do estudante (Curi *et al.*, 2014).

Como uma modalidade planejada, o ambiente de ensino e aprendizagem na EaD, mediado por tecnologias de informação e comunicação, deve ser conformado a partir de concepções de ensino e aprendizagem que incluam o diálogo, considerando a presença e potencial das tecnologias de comunicação. Ainda, esse ambiente de ensino e aprendizagem deve reconhecer a natureza e a complexidade do conhecimento a ser aprendido, bem como as necessidades e o contexto do aluno, alvo da ação educativa. Isso significa dizer que o Projeto Político-Pedagógico do curso pode eleger metodologias e conteúdos, desde que detalhe as estratégias de aprendizagem a serem adotadas, justifique as tecnologias a serem utilizadas como recursos de informação e comunicação (jogos, vídeos, chat, fóruns, redes sociais, hipertextos, entre outros) e, ainda, que garanta a sinergia entre eles e os processos de avaliação, bem como a sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, a educação superior na modalidade EaD deve garantir a mediação pedagógica, ação intencional que acontece em ambientes de aprendizagem e caracteriza-se por um equilíbrio dinâmico e complexo entre a concepção educacional e os componentes do ambiente de ensino e aprendizagem, quais sejam: o perfil do aluno e seu contexto psíquico e sociocultural juntamente com as necessidades individuais; a natureza do domínio a ser ensinado; as atividades e a dinâmica das interações e os recursos materiais digitais inseridos no espaço educativo. Nesse cenário, a frequência, o acompanhamento e a qualidade da mediação entre os estudantes e os professores (ou tutores) se constituem em indicadores imprescindíveis para a avaliação e sucesso de cursos e programas na modalidade EaD (Curi *et al.*, 2014).

Quanto ao Decreto n. 9.057, que normatiza o novo marco regulatório para a Educação a Distância no país. O referido decreto reforça a concepção da educação a distância como 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. Reiterando que a educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados. Assim, a criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos a distância observarão a legislação em vigor e as normas específicas expedidas pelo Ministério da

Educação. Neste contexto, as 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, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. O novo marco regulatório traz como principais mudanças a permissão para que uma instituição seja credenciada exclusivamente para oferta de cursos a distância (essa prerrogativa anteriormente era dada apenas às instituições que já ofereciam educação presencial), podendo credenciar-se para a oferta de cursos de graduação ou cursos de pós-graduação (ou ambos). Outra mudança importante refere-se ao fato de que as instituições credenciadas para educação a distância passaram a dispor de autonomia para abertura de novos polos de apoio presencial, sem a necessidade solicitação de autorização ao Ministério da Educação. Essa autonomia está condicionada aos resultados das avaliações proferidas pelo próprio MEC às instituições, guardadas, ainda, as necessidades da existência de recursos exigidos pelos cursos, nos polos. A nova legislação também apresenta como avanços a possibilidade de as instituições credenciadas para educação a distância disponibilizarem aos seus cursos apenas bibliotecas digitais, na sede ou nos polos. Ressalta-se, também, que outro avanço importante trazido pela nova legislação é a liberdade dada às instituições com o sistema de avaliação da aprendizagem nos cursos superiores, haja vista que a legislação revogada exigia que as avaliações presenciais tivessem peso maior que as avaliações realizadas a distância (Brasil, 2017a).

2.3.2 A abordagem inclusiva da Educação a Distância

A Educação a Distância tem se apresentado mundialmente como uma modalidade de ensino altamente inclusiva em todos os níveis, em especial, na educação superior. Alguns estudos apontam acelerado crescimento do quantitativo de alunos nas universidades em todo o mundo pelas estratégias voltadas a educação a distância.

Em alguns países da Europa, conforme já mencionado anteriormente, as expressões populares associadas à Educação a Distância, como “educação aberta”, “aprendizado aberto” e “aprendizado aberto e a distância” (*open and distance learning*) – *ODL*, reiteram as concepções inclusivas da EaD. A introdução de universidades de ensino aberto e a distância foi considerada uma opção inovadora na expansão do acesso ao ensino superior. A educação aberta e a distância é fundamental para garantir que os desafios socioeconômicos enfrentados pela

maioria dos países do mundo sejam atenuados. As configurações da educação a distância, por natureza, oferecem oportunidades de aprendizado para estudantes maduros, que trabalham e são incapazes de conseguir o acesso à educação em tempo integral ou a presença dos alunos na instituição (Manzoor, 2017; Ngubane-Mokiwa, 2017 citados por Khumalo, 2018)

Maslen (2012) citado por Latchem (2016) relata que o número de estudantes matriculados no ensino superior em todo o mundo deve chegar a 262 milhões em 2025 (dobrando o número em relação a 2012), e o número de estudantes que buscam estudar no exterior pode subir para oito milhões – quase três vezes mais relativo ao mesmo período. Com efeito, reconhecendo a necessidade de aumentar as matrículas nas universidades, os países desenvolvidos e em desenvolvimento embarcaram na “massificação” do ensino superior utilizando a educação a distância como forma de melhorar o acesso e a equidade de forma mais econômica, tornando assim possível o acesso de populações menos privilegiadas, incluindo comunidades urbanas remotas, rurais e pobres, mulheres e grupos minoritários. O autor relata que alguns países responderam a esse desafio estabelecendo universidades abertas como instituições que renunciam ou exercem flexibilidade nos requisitos formais de entrada. Tais exemplos incluem a Universidade Aberta (Reino Unido), a Universidade de Athabasca (Canadá), a Universidade Aberta Nacional Indira Gandhi (Índia) e a Universidade Aberta do Sri Lanka. Visando a objetivos semelhantes, a Austrália adotou uma abordagem diferente, estabelecendo um sistema exclusivo chamado *Open Universities Australia*, sendo uma empresa privada de propriedade de sete das principais universidades públicas do país, que permite que os estudantes, sem os requisitos acadêmicos tradicionais, estudem *on-line*, sigam os caminhos de aprendizado e, se assim o desejarem, de qualquer região, estudem e se formem na principal universidade australiana, com as mesmas qualificações de um aluno no *campus*.

A UNESCO vem apresentando constantes preocupações com a articulação de um novo conjunto de prioridades educacionais para suas agendas de desenvolvimento selecionando vários temas, com base nos prováveis impactos da aprendizagem móvel na educação do futuro e que poderão ser úteis para subsidiar a nova interação de objetivos de Educação para Todos (EPT). A começar pelas previsões dos novos papéis para alunos e professores no futuro, os alunos provavelmente terão mais oportunidades para construir seus próprios conhecimentos e moldar suas próprias experiências de aprendizagem, facilitadas pelo número cada vez maior de funcionalidades dos dispositivos móveis e pela conectividade global. Novas tecnologias permitirão um acesso sem precedentes a cursos formais pela internet, periódicos abertos ao público e um rico conteúdo revisado por pares. Os estudantes terão um papel mais ativo na

determinação do que querem aprender e como. Os professores, por sua vez, atuarão como curadores e guias, ajudando os estudantes a fazer sentido e tirar proveito do estonteante número de recursos educacionais acessíveis por tecnologias móveis.

Um outro fator rumo à EPT apontado pela UNESCO é a continuidade da experiência de aprendizagem. A ubiquidade das tecnologias móveis desencadeará avanços em estratégias para estruturar a aprendizagem, de maneira que atravesse uma grande variedade de cenários, reduzindo, assim, a distância entre a aprendizagem formal que ocorre no ambiente escolar e a informal que ocorre em diversos lugares ao longo do dia de um aluno. Cada vez mais, a aprendizagem móvel servirá de apoio para assegurar a continuidade da experiência de aprendizagem ao passar de um ambiente a outro. Caberá aos educadores atualizar suas práticas pedagógicas para alcançar uma maior integração com a aprendizagem informal.

A escala e o alcance da educação on-line aumentaram, drasticamente, nos últimos cinco anos. A Academia Khan, por exemplo, é uma organização educacional sem fins lucrativos que tem a missão de “fornecer educação de boa qualidade para todos, em qualquer lugar”. O *site*, que oferece acesso gratuito a uma coleção de mais de 3.900 “micro palestras” armazenadas no YouTube, alega já ter dado mais de 230 milhões de aulas até hoje (UNESCO, 2013). Outro exemplo é o EdX, uma nova parceria entre o MIT e a Universidade de Harvard, que oferece aulas virtuais gratuitas em uma tentativa de expandir as oportunidades educacionais a um número maior de estudantes e ajudar a construir a comunidade global de alunos on-line. Várias outras universidades de renome dos EUA aderiram ao projeto, incluindo a Universidade de Berkeley (*campus* da Califórnia), a Universidade de Georgetown, o Wellesley College e o Sistema da Universidade do Texas, um dos maiores sistemas de universidades públicas dos EUA (EDX, 2013 *apud* UNESCO, 2013). Projetos como estes estão oferecendo oportunidades de aprendizagem a um grande número de pessoas, muitas das quais acessam o conteúdo por dispositivos móveis. Muitos conjecturam que até 2030 os sistemas de educação poderão ficar radicalmente diferentes do que são hoje. Mesmo que as escolas físicas continuem sendo os principais centros de aprendizagem, os novos modelos de educação provavelmente adotarão a tecnologia móvel como uma maneira de atender populações que antes não podiam ser alcançadas. Soluções de aprendizagem móvel podem ser particularmente vantajosas para instituições dirigidas a jovens e adultos que não conseguem frequentar cursos regulares por razões físicas, sociais ou econômicas (UNESCO, 2014).

Alguns estudos apresentados pelo *European Journal of Open, Distance and E-Learning* trazem referências mais diretas à educação a distância no contexto socioeconômico, citando autores de países diversos, relatando que a educação a distância contribui para a mobilidade social ascendente. A Educação a Distância parece atrair uma proporção muito maior de estudantes de primeira geração, ou seja, cujos pais não haviam frequentado o ensino superior. Em geral os estudos mostram que a condição socioeconômica é um fator de diferenciação entre alunos a distância e educação presencial no ensino superior, sendo que os alunos de cursos a distância são mais susceptíveis de um *status* socioeconômico mais baixo. E, ainda, os alunos de cursos a distância, em sua maioria, são trabalhadores, casados e com dependentes, enquanto os estudantes de cursos presenciais (com uma renda semelhante) e em número bem inferior trabalham em tempo integral ou têm dependentes. Parece surpreendente que, em tais circunstâncias, os alunos a distância lutam com maior motivação (Delaney, 2015).

Todo indivíduo merece oportunidades iguais para a educação; no entanto, alguns encontram obstáculos que limitem seu acesso à educação. Em alguns casos, o acesso à educação pode ser afetado pela raça e em outras ocasiões pelas condições financeiras. O estado de saúde de um indivíduo também pode causar restrições de acesso à educação, enquanto, em outras situações, a localização geográfica em que se vive pode causar problemas. Por muitos anos, os estudantes afro-americanos não puderam ir à escola com estudantes brancos. Muitas escolas para negros normalmente não tinham o mesmo financiamento que as escolas para brancos tinham, assim, o acesso igual à educação ainda é um problema. Por fim, os requisitos da legislação também podem afetar as ofertas de cursos em muitas escolas. A capacidade de pagar pela educação também causa muitos obstáculos para os alunos. Na arena do ensino superior, um estudante não pode frequentar a faculdade se não puder pagar por isso. O aluno pode pagar a mensalidade, mas não pode pagar as taxas de alojamento que acompanham a frequência a uma universidade. Se o aluno tem a oportunidade de morar em casa com os pais, uma possível solução para esse problema é receber sua educação universitária via ensino a distância (Collins; McKinnies & Collins, 2010).

A localização geográfica em que se vive também pode causar acesso limitado à educação de qualidade. Muitas pessoas vivem em áreas metropolitanas, enquanto outras estão em áreas muito rurais. Indivíduos que vivem em uma comunidade rural são muito mais propensos a receber uma educação limitada em comparação com aqueles em uma área metropolitana. O estado de Kentucky (nos EUA) reduziu esses limites, investindo em habilidades de videoconferência para conectar prósperos centros urbanos com regiões isoladas do estado. A

Austrália experimentou uma educação semelhante por problemas de acesso, por isso, também implementou a tecnologia de videoconferência em 1997. Funcionou tão bem na Austrália que seus esforços receberam a teleconferência internacional, Prêmio de Excelência da International Teleconferencing Association's (Distance learning brings the world to students in remote areas, 1998 *apud* Collins; McKinnies & Collins, 2010).

Outro exemplo é o programa americano Nenhuma Criança Deixada Para Trás (NCLB – The No Child Left Behind Act of 2001)⁹, que requer professores altamente qualificados para ensinar disciplinas nas escolas com o objetivo de aumentar o desempenho dos alunos, ou seja, criada em um esforço para garantir que todos os estudantes recebam uma educação de qualidade. Na tentativa de atender a esse requisito, alguns distritos escolares tiveram que formar ambientes on-line para atender às demandas incluídas no NCLB. A maior escassez de professores ocorria nas escolas rurais; assim, 46% de seus distritos estão usando Educação a Distância, *versus* 28% e 23% em distritos urbanos e suburbanos respectivamente. Muitas dessas escolas relatam o uso de videoconferência de duas vias, outros usam instrução baseada em computador assíncrona via internet para superar esse obstáculo (Setzer & Lewis, 2005 *apud* Collins; McKinnies & Collins, 2010).

Esses métodos de Educação a Distância são formas criativas de usar a tecnologia e atender aos requisitos da legislação educacional. Dados esses obstáculos para o acesso à educação, a Educação a Distância poderia ser uma solução possível. Quase em todos os cenários, o motivo da diminuição do acesso é devido à falta de professores, seja por falta de fundos ou por localização geográfica. Videoconferências ao vivo, por exemplo, poderiam ser usadas para trazer as palestras de outras localidades (Collins; McKinnies & Collins, 2010).

No Brasil, uma medida tida com alto potencial de variedade da oferta tem sido o fomento à educação a distância, que apresenta ainda outras vantagens como o baixo custo, a flexibilidade de horários e o alcance praticamente universal. Cabe destacar o forte incremento das matrículas

9 A Lei No Child Left Behind, foi promulgada nos Estados Unidos em 2002, obrigando os estados americanos a testar os alunos em leitura e matemática na escola elementar e secundária, esperando-se que todos os alunos atendam ou excedam os padrões estaduais em leitura e matemática até 2014. O Ato Nenhuma Criança Deixada Para Trás Ato (NCLBA) trouxe como principais objetivos melhorar o desempenho acadêmico dos alunos por meio do uso de tecnologia nos níveis elementar e escolas secundárias, garantindo que cada aluno seja tecnologicamente alfabetizado no momento em que o aluno incentivar a integração efetiva de recursos tecnológicos e sistemas com formação de professores e desenvolvimento de currículos para estabelecer métodos instrucionais que podem ser amplamente implementados como melhores práticas por órgãos estaduais e locais (U.S. Department of Education, Office of the Secretary, Office of Public Affairs, A Guide to Education and No Child Left Behind, Washington, D.C., 2004).

na graduação a distância entre 2003 e 2013: em 2003, eram menos de 50 mil matrículas; em 2013, mais de 1,1 milhão. Esse extraordinário crescimento (da ordem de 2200%) comprova, de um lado, a existência de uma forte demanda reprimida por modelos alternativos de oferta de educação superior e, de outro, a superação do preconceito histórico com a modalidade. Estudar é um processo que demanda tempo e dinheiro, dois bens preciosos e limitados para a maioria dos brasileiros. A educação superior é vista, tradicionalmente, como um reduto da elite economicamente favorecida. A maneira mais eficaz de reverter esse quadro e tornar a educação superior uma experiência ao alcance de todas as classes sociais é a utilização de mecanismos que minimizem a demanda de tempo, de dinheiro ou de ambos por parte do estudante (Brasil, 2014). Assim, no Brasil, apesar de o ensino a distância constituir-se em uma alternativa para suplantar limitações decorrentes da oferta da formação presencial, essa modalidade de educação vem sendo questionada por várias instâncias universitárias (Patto, 2013 *apud* Mesquita *et al.*, 2015).

Com essas referências podemos entender melhor a importância dos cursos superiores a distância no contexto social, uma vez que se apresentam com público bem definido, que encontram nesta modalidade de estudo a oportunidade única de formação em nível superior.

2.3.3 Considerações sobre qualidade na Educação a Distância

A qualidade final de um curso a distância será maior quanto menos isolados forem os seus subsistemas. O subsistema *design* deve se relacionar com o subsistema ensino, que, por sua vez, fará o mesmo com o subsistema aprendizagem, que de igual modo estabelecerá relação com a comunicação e esta com o gerenciamento. Na prática, todas as ocorrências em qualquer dessas partes repercutem, naturalmente, sobre as demais. Nada de extraordinário ao se tratar um sistema, como concebido em sua teoria geral, enquanto um conjunto de partes interagentes e interdependentes que formam um todo unitário. Como forma de fomentar essa interdependência, enfatiza-se a necessidade de os sistemas educacionais terem, em seus quadros funcionais, profissionais especializados dispostos em equipes multidisciplinares. Desse modo, é concebido, também, um modelo geral, no qual são imprescindíveis as fontes de conhecimento para serem ensinadas ou aprendidas, bem como meios para identificar a necessidade de aprendizagem dos alunos e os conteúdos que a suprirão. Também é pertinente um subsistema capaz de planejar o funcionamento do curso, e outro que permita a comunicação entre gestores, professores, tutores e alunos, que, por sua vez, devem ter acesso a diferentes ambientes para

aprendizagem. Para tanto, em nível macro, deve haver uma estrutura administrativa em condições plenas de gerenciar cada um dos elementos desses subsistemas (Moore & Kearsley, 2007 *apud* Serra, 2012).

Nesta interdependência, alguns componentes são considerados estratégicos em um sistema de EaD. O primeiro deles seria o estudante, fundamento básico que se constitui no objeto de toda a ação educacional e alvo de diversificadas metodologias. O segundo componente seria o docente, presente desde a concepção do projeto do curso até a avaliação de aprendizagem dos alunos, com a incumbência de alcançar os meios para garantir a eficiência e a eficácia da ação educativa. Em seguida, consideramos a comunicação bidirecional por quaisquer meios como elemento relevante na integração dos sujeitos que compõem os subsistemas. Nessa visão integrada, admitimos, ainda, a estrutura, organização e gestão, manifestas em seus aparatos de natureza administrativa, material e humana, como partes indispensáveis para o pleno funcionamento do sistema. Por fim, agrupamos na dimensão outros componentes, todos os demais aspectos filosóficos, conceituais e relacionais de caráter geral que também contribuem para a ordem da organização educacional. Neste contexto, o ponto de partida de um sistema de educação a distância deve ser o aluno, entendido como fonte potencial e criadora de conhecimento. A partir dessa referência, é concebido todo o *design* instrucional do curso, tendo por base o seu próprio projeto pedagógico, que detalha todos os processos relativos ao funcionamento do curso, especialmente em termos de currículo, avaliações e mediações de aprendizagem. Sobre esse aspecto, diversas seriam as alternativas disponíveis, dos tradicionais materiais didáticos impressos aos espaços virtuais em rede (Aretio, 2001 *apud* Serra, 2012).

Uma das questões mais importantes sobre o ensino a distância é se a qualidade da educação recebida é a mesma que a fornecida através da educação tradicional em sala de aula. Muitos estudos foram realizados para testar isso e, em sua maior parte, a conclusão é que pode ocorrer o mesmo aprendizado igual em um ambiente a distância. Os estudos de Beyth-Marom et al. (2005) e Summers et al. (2005) mostram resultados de pesquisas com esse foco.

Em um ambiente, foram matriculados alunos para um curso de estatística e, em outro, um curso de métodos de pesquisa, sendo que nenhum dos dois produziram diferenças significativas na aprendizagem. No curso de estatística, duas seções da classe foram ensinadas pelo mesmo instrutor durante o mesmo semestre. O instrutor havia ministrado esse curso em um tradicional formato por muitos anos e teve um alto nível de sucesso. A seção face a face (presencial) contou

com 21 alunos matriculados e, na versão on-line, assíncrona, com 17 alunos matriculados. Cada curso também tinha os mesmos materiais usados; no entanto, para o grupo *on-line*, o instrutor tinha apenas permissão para se comunicar com os alunos via *e-mail*. No final, o nível de aprendizado não apresentou diferenças, com base no cálculo da pontuação acumulada pelos alunos em todos os exames. Apenas a comunicação entre o instrutor e o aluno foi avaliada como menor (Summers *et al.*, 2005). No outro curso de métodos de pesquisa, foram utilizados dois meios diferentes de entrega. Um grupo teve 92 alunos matriculados em um formato síncrono, usando sinal de satélite, enquanto o segundo grupo usou uma entrega de tecnologia mista. Esse último formato contou com 73 alunos e ocorreu com a entrega de videocassetes para mais da metade da classe e o restante entregue via satélite, ou seja, uma entrega síncrona. Mais uma vez, não foram encontradas diferenças acadêmicas com base no desempenho do curso e realização de questionários. Mas, o segundo grupo indicou uma preferência mais forte para fazer um curso assíncrono novamente no futuro (Beyth-Marom *et al.*, 2005). Em cada um desses estudos, o ensino a distância permitiu que estudantes de diferentes perfis pudessem participar dos mesmos cursos. Alguns eram estudantes não tradicionais, que tinham outras responsabilidades, enquanto outros foram deslocados geograficamente. Mesmo com essas diferenças, a aprendizagem em cursos a distância foi semelhante à presencial em relação ao desempenho dos cursos revisados (Beyth-Marom *et al.* (2005); Summers *et al.* (2005) *apud* Collins; McKinnies e Collins (2010).

Para maior detalhamento do tema, voltado à qualidade da educação a distância, recorreremos a uma explanação mais densa, de grande reconhecimento internacional, feita por Bates (2017), que inicialmente retoma o conceito de qualidade definindo-a como métodos de ensino que, com êxito, ajudam os alunos a desenvolver os conhecimentos e as habilidades de que necessitam em uma era digital.

Esta seria uma curta resposta para a questão: o que é qualidade? A resposta mais longa significa olhar, pelo menos momentaneamente, para: a) grau de credibilidade da instituição; b) processos (acadêmicos) internos de garantia da qualidade; c) diferenças de controle de qualidade entre o ensino em sala de aula tradicional e a educação on-line e a distância; d) a relação entre os processos de controle de qualidade e os resultados de aprendizagem; e) controle de qualidade adequado à finalidade – o cumprimento dos objetivos da educação na era digital.

Após tratar, brevemente, sobre qualidade, o autor nos remete, imediatamente, à acreditação, apontando que a maioria dos governos age para proteger os consumidores no

mercado da educação, assegurando que as instituições sejam adequadamente credenciadas e suas qualificações validadas e reconhecidas por ser de “qualidade”. No entanto, a maneira como as instituições e cursos são acreditados variam muito. A principal diferença ocorre entre os Estados Unidos e outros países. O U.S. Department of Education’s Network for Education Information, citado por Bates (2017), afirma em sua descrição de acreditação e controle de qualidade nos Estados Unidos:

A acreditação é o processo usado na educação dos Estados Unidos para garantir que as escolas, instituições de nível superior e outros prestadores de ensino atendam e mantenham padrões mínimos acadêmicos de qualidade e integridade em relação à administração e serviços relacionados. É um processo voluntário com base no princípio da auto-governança acadêmica. Escolas, instituições de nível superior e cursos (professores) dentro das instituições participam da acreditação. As entidades que realizam a acreditação são associações constituídas por instituições e especialistas acadêmicos em temas específicos, que estabelecem e aplicam normas de filiação e procedimentos para a condução do processo de acreditação. Os governos Federal e Estadual reconhecem a acreditação como o mecanismo pelo qual a legitimidade institucional e programática é assegurada. Em termos internacionais, a acreditação por uma entidade reconhecida é aceita como o equivalente nos Estados Unidos do reconhecimento legal de outros países de instituições pertencentes ao sistema nacional de ensino” (U.S. Department of Education’s Network for Education Information *apud* Bates, 2017: 364).

Em outras palavras, nos Estados Unidos, a acreditação e o controle de qualidade são efetivamente autorregulados pelas instituições educacionais por meio de seu controle sobre as agências de acreditação, embora o governo tenha algumas “armas”, principalmente a retirada da ajuda financeira para estudantes de instituições que o Departamento de Educação dos Estados Unidos considere estar falhando em cumprir as normas. Em muitos outros países, o governo tem a autoridade final para credenciar instituições e aprovar cursos, embora em países como o Canadá e o Reino Unido isso também seja, muitas vezes, exercido por agências independentes nomeadas pelo governo, mas consistindo principalmente de representantes de várias instituições de dentro do sistema. Esses órgãos têm uma variedade de nomes, mas Degree Quality Assurance Board é um título típico. No entanto, nos últimos anos, algumas agências reguladoras, como a Quality Assurance Agency for Higher Education do Reino Unido, adotaram processos formais de controle de qualidade, com base em práticas que se originaram na indústria. O UK Quality Code for Higher Education, que visa orientar as universidades sobre o que a QAA está à procura, tem várias centenas de páginas. O Capítulo B3 sobre Ensino e Aprendizagem tem 25 páginas e sete indicadores de qualidade. O indicador 4 é típico: “Os prestadores de ensino superior asseguram-se de que todos os envolvidos no ensino ou que apoiam a aprendizagem do aluno estão devidamente qualificados, apoiados e desenvolvidos.”

Desse modo, ao tratar do controle da qualidade interna, o autor sinaliza que os processos internos para assegurar cursos de qualidade em uma instituição são particularmente importantes. Embora novamente o processo possa variar consideravelmente entre as

instituições, pelo menos em universidades o processo é bastante padronizado. A proposta de um novo curso normalmente é originária de um grupo de professores/instrutores em um departamento. A proposta será discutida e alterada em reuniões de departamentos/professores e, uma vez aprovada, vai para o órgão superior universitário para aprovação final. A administração, incluindo a reitoria, será normalmente envolvida, especialmente quando recursos, tais como novas nomeações, são necessários. Embora possa ser um excesso de generalização, de forma significativa a proposta conterá informações sobre quem vai ensinar o curso e suas qualificações, o conteúdo a ser coberto pelo curso (muitas vezes como uma lista de cursos com descrições curtas), um conjunto de leituras obrigatórias e, geralmente, algo sobre como os alunos serão avaliados. Cada vez mais, essas propostas também podem incluir resultados de aprendizagem gerais para o curso. Se houver uma proposta de que disciplinas ou todo o curso seja oferecido totalmente *on-line*, é provável que a proposta passe por intenso escrutínio interno. O que é pouco provável que seja incluído em uma proposta é: quais serão os métodos de ensino utilizados. Isso é geralmente considerado responsabilidade de membros do corpo docente. É esse aspecto de qualidade — a eficácia do método de ensino ou ambiente de aprendizagem para desenvolver o conhecimento e as habilidades em uma era digital — que se procura abordar.

Há muitas diretrizes para o ensino em sala de aula tradicional com qualidade. Talvez os mais conhecidos sejam os de Chickering e Gamson (1987 *apud* Bates, 2017), baseados em uma análise de 50 anos de pesquisa sobre as melhores práticas de ensino. Eles argumentam que as boas práticas no ensino de graduação:

- a) incentivam o contato entre alunos e professores;
- b) desenvolvem reciprocidade e cooperação entre os alunos;
- c) incentivam a aprendizagem ativa;
- d) dão feedback imediato;
- e) enfatizam o tempo nas tarefas;
- f) comunicam grandes expectativas;
- g) respeitam talentos e formas de aprendizagem distintos.

No que se refere a cursos e disciplinas *on-line*, sendo a aprendizagem *on-line* considerada algo novo e emergente, portanto, muitas preocupações têm sido levantadas em relação a sua qualidade, também tem havido muitas orientações, boas práticas e critérios de controle de qualidade criados e aplicados a cursos *on-line*. Todos esses procedimentos e diretrizes têm sido derivados da experiência de cursos *on-line* de sucesso, melhores práticas de ensino e

aprendizagem e de pesquisa e avaliação de ensino e aprendizagem *on-line*. Uma lista abrangente de padrões de controle de qualidade, organizações e pesquisas sobre a aprendizagem *on-line* pode ser encontradas no Apêndice C. Jung e Latchem (2102 *apud* Bates, 2017), em uma revisão dos processos de avaliação da qualidade de um grande número de instituições que oferecem cursos *on-line* e a distância, em todo o mundo, fazem as seguintes afirmações importantes sobre os processos de controle de qualidade em educação *on-line* e a distância nas instituições, sendo:

- a) foco em resultados como a medida mais importante de qualidade;
- b) ter uma abordagem sistêmica ao controle de qualidade;
- c) enxergar o controle de qualidade como um processo de melhoria contínua;
- d) mover a instituição de controles externos para uma cultura interna de qualidade;
- e) má qualidade tem custo muito elevado; por isso, o investimento na qualidade vale a pena.

No entanto, garantir a qualidade na aprendizagem *on-line* não é algo tão complexo. Não há necessidade de muita burocracia, mas é preciso ter algum mecanismo para monitorar os professores ou instituições quando não cumprem os padrões. No entanto, também se deve fazer o mesmo para o ensino presencial. À medida que mais e mais instituições presenciais já credenciadas (de “alta qualidade”) começam a mover-se para a aprendizagem híbrida, o estabelecimento de qualidade nos elementos de aprendizagem *on-line* se tornará ainda mais importante. Há uma abundância de diretrizes baseadas em evidências para garantir a qualidade no ensino, tanto presencial quanto *on-line*. O principal desafio, então, é garantir que os professores e instrutores estejam cientes dessas melhores práticas e que as instituições tenham processos estabelecidos para garantir que as diretrizes de qualidade de ensino sejam implementadas e seguidas.

Métodos de garantia da qualidade são valiosos para as agências preocupadas com prestadores privados desonestos ou instituições que utilizam aprendizagem *on-line* para cortar ou reduzir custos sem a manutenção de normas (por exemplo, com a contratação de auxiliares não treinados e dando-lhes uma proporção inaceitavelmente elevada professor/aluno para gerenciar). Métodos de controle de qualidade podem ser úteis para fornecer aos professores novos no ensino com a tecnologia modelos de boas práticas para seguirem. Porém, para qualquer universidade ou faculdade pública respeitável, os mesmos métodos de controle de qualidade usados para o ensino presencial também devem ser aplicados a cursos *on-line*, ligeiramente ajustados para a diferença no método de oferta.

Em se tratando de controle de qualidade, inovação e resultados de aprendizagem, é percebido que a maioria dos processos de controle de qualidade são mais carregados no início, pois se concentram em insumos — como as habilitações acadêmicas do corpo docente ou os processos a serem adotados para um ensino eficaz, tais como objetivos de aprendizagem claros ou métodos de *design* de cursos baseados em sistemas, como ADDIE — em vez de saídas, como o que os alunos realmente aprenderam. Processos de controle de qualidade também tendem a olhar para trás, ou seja, concentram-se nas boas práticas passadas. Isso é particularmente importante para a avaliação de novas abordagens de ensino. Butcher e Hoosen (2014, *apud* Bates, 2017: 366) afirmam:

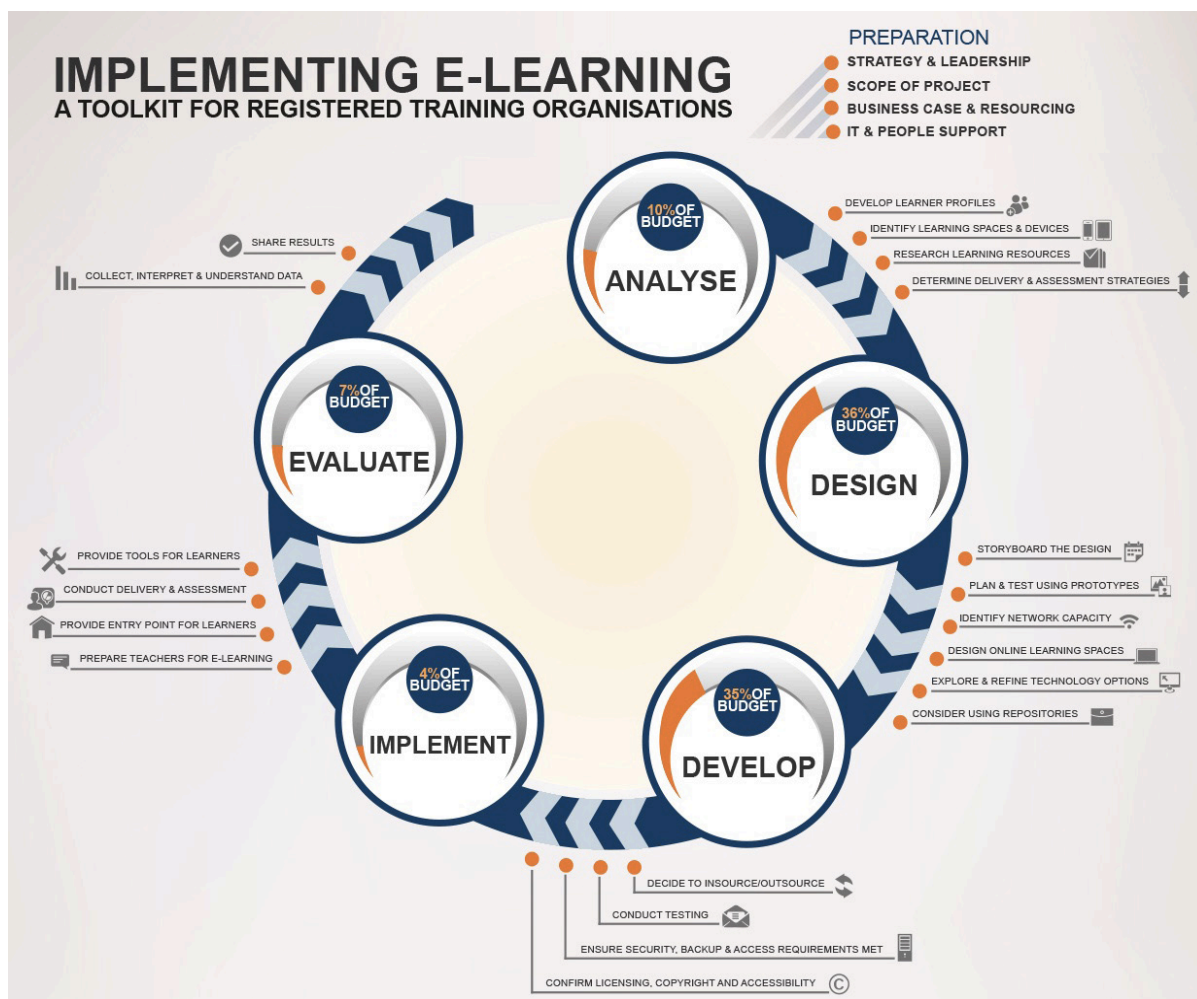
[...] o controle de qualidade da educação superior pós-tradicional não é simples, porque abertura e flexibilidade são características principais dessas novas abordagens, ao passo que as abordagens tradicionais foram projetadas para ensino e aprendizagem dentro de modelos mais bem estruturados.

Butcher e Hoosen (2014, *apud* Bates, 2017: 366) continuam afirmando:

[...] juízos fundamentais sobre a qualidade não devem depender de a educação ser fornecida de forma tradicional ou pós-tradicional [...] o crescimento da abertura não tende a exigir grandes mudanças nas práticas de controle de qualidade nas instituições. Os princípios da boa qualidade no ensino superior não mudaram [...] A educação a distância de qualidade é um subconjunto de uma educação de qualidade [...] A educação a distância deve ser sujeita aos mesmos mecanismos de controle de qualidade que a educação em geral.

Abrimos, aqui, um espaço para a apresentação do modelo ADDIE, apontado por Bates (2017) como sendo uma influência original para o *design* do ensino *on-line* advindo do treinamento militar e da educação a distância. Vários livros foram escritos sobre o modelo ADDIE (Morrison, 2010; Dick; Carey, 2004, *apud* Bates, 2017). ADDIE significa: **Analisar:** identifique todas as variáveis que devem ser consideradas ao fazer o *design* do curso, como as características dos alunos, seus conhecimentos prévios, os recursos disponíveis etc. **Design:** esse estágio procura identificar os objetivos de aprendizagem para o curso e como os materiais serão criados e planejados (por exemplo: essa descrição poderá conter quais áreas de conteúdo serão abordadas e um *storyboard*, descrevendo o que será mencionado por meio de textos, áudios e vídeos e em que ordem), e ainda decidir sobre a seleção e uso de tecnologias, como um AVA, vídeos ou mídias sociais. **Desenvolver:** criação de conteúdo, inclusive se será desenvolvido internamente ou terceirizado, obtenção de direitos autorais de materiais de terceiros, carregamento de conteúdo em um *website* ou AVA etc. **Implementar:** esse é o momento de implementação do curso, incluindo treinamentos anteriores ou instrução para o grupo de apoio aos alunos e a forma de avaliação. **Avaliar (Evaluation):** *feedback* e dados coletados, a fim de identificar as áreas que necessitam de melhorias. Esses dados alimentam mudanças no *design*, desenvolvimento e implementação da próxima fase do curso.

Figura 2.1 Modelo ADDIE



Fonte: Flexible Learning Australia (2014 *apud* Bates, 2017).

Retomando o tema da qualidade, inovação e resultados de aprendizagem, Bates (2015) alerta para o desafio particular do ensino na era digital, em que os resultados da aprendizagem precisam incluir o desenvolvimento de habilidades como a aprendizagem independente, facilidade em usar as mídias sociais para a comunicação e gestão do conhecimento, habilidades que muitas vezes não foram explicitamente identificadas no passado. Processos de controle de qualidade são normalmente ligados a tipos específicos de resultados de aprendizagem, mas estão mais ligados a medidas gerais de desempenho tais como taxas de conclusão do curso, tempo de conclusão do grau ou notas baseadas em objetivos de aprendizagens passados. Além disso, as novas mídias e os novos métodos de ensino são emergentes, no sentido de que não houve tempo suficiente para que tenham sido sujeitos à análise das melhores práticas. Uma visão demasiadamente rígida de qualidade de avaliação baseada em práticas do passado poderia ter graves implicações negativas para a inovação no ensino e para atender a novas necessidades

de aprendizagem emergentes. “Boas práticas” podem precisar ocasionalmente ser desafiadas, para que novas abordagens possam ser experimentadas e avaliadas.

Ao tratar da essência da qualidade, Bates (2017) acrescenta, ainda, à acreditação institucional, procedimentos internos de aprovação do curso e de avaliação e controle de qualidade formal dos processos, embora importantes particularmente para a prestação de contas externas, não chegam realmente ao coração do que a qualidade é no ensino e na aprendizagem. São um pouco como pompas e circunstâncias de estado. Uma escola, faculdade ou universidade eficaz é muito mais do que os processos administrativos que regulamentam o ensino e a aprendizagem. Na pior das hipóteses, a gestão de qualidade pode acabar em muitos quadrados a serem preenchidos em um questionário, com todos os processos de gestão funcionando, sem de fato investigar se os alunos estão realmente aprendendo mais, ou melhor, como resultado do uso de tecnologia. Em essência, o ensino e a aprendizagem são atividades muito humanas, exigindo muitas vezes para o sucesso, um forte vínculo entre professor e aluno. Há um poderoso aspecto afetivo ou motivacional na aprendizagem, ao qual um “bom” professor pode se conectar e que pode conduzir. Uma das razões para a preocupação de muitos professores e instrutores sobre como usar a tecnologia para ensinar, é que será difícil ou mesmo impossível desenvolver esse vínculo emocional que ajuda a ver um aluno por meio de dificuldades ou inspirar alguém para maiores alturas de entendimento ou paixão pelo assunto. No entanto, a tecnologia hoje é flexível e poderosa o suficiente, quando bem gerida, para permitir que tais vínculos sejam desenvolvidos, não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos, mesmo que nunca tenham se encontrado pessoalmente.

Assim, qualquer discussão sobre a qualidade de ensino precisa reconhecer e avaliar o aspecto afetivo ou emocional da aprendizagem. Esse é um fator muitas vezes ignorado por abordagens behavioristas para o uso de tecnologia ou controle de qualidade. Conseqüentemente, no restante deste capítulo, bem como na incorporação de melhores práticas em termos técnicos, são considerados os aspectos mais humanos do ensino e da aprendizagem, inclusive, ou sobretudo, em ambientes de aprendizagem de base tecnológica.

Os melhores controles de qualidade para o ensino e a aprendizagem, apontados por Bates (2015) como adequados à era digital, são:

- a) especialistas nos assuntos bem qualificados e bem treinados em métodos de ensino e uso de tecnologias para o ensino;

- b) pessoal de apoio altamente qualificado e treinado profissionalmente em tecnologia de aprendizagem;
- c) recursos adequados, incluindo razões professor/aluno adequadas;
- d) métodos adequados de trabalho (como trabalho em equipe e gestão de projetos);
- e) avaliação sistemática levando à melhoria contínua.

Muito mais atenção deve ser dirigida ao que as instituições presenciais estão fazendo quando se deslocam para a aprendizagem híbrida ou *on-line*. Estão seguindo as boas práticas ou, melhor ainda, desenvolvendo métodos inovadores e melhores de ensino que exploram os pontos fortes tanto da sala de aula quanto da aprendizagem *on-line*? O *design* do xMOOCs e as altas taxas de evasão nos Estados Unidos de muitas faculdades de dois anos novas em aprendizagem *on-line* sugerem que não. Se o objetivo é desenvolver os conhecimentos e habilidades que os alunos terão em uma era digital, então este é o “padrão” por meio do qual a qualidade deve ser avaliada e, ao mesmo tempo, levando em consideração o que já sabemos sobre as boas práticas gerais no ensino. Assim, as recomendações para a qualidade do ensino em uma era digital, neste particular, baseiam-se no princípio fundamental de “adequação à finalidade”.

Bates (2015) encerra sua explanação indicando nove passos para a qualidade do Ensino na era digital, considerando que todos os processos institucionais padrão para a aprovação do curso foram seguidos, embora seja importante destacar que pode valer a pena pensar seguindo meus nove passos descritos abaixo antes da submissão final de uma proposta. A abordagem das nove etapas também funcionaria na reformulação de um curso existente. A prática “padrão” de qualidade para o desenvolvimento de um curso totalmente *on-line* seria desenvolver uma abordagem sistêmica para o *design* usando algo como o modelo ADDIE. Puzziferro e Shelton (2008, *apud* Bates 2015) fornecem um excelente exemplo. Para ter uma noção da diferença de abordagem em relação a um modelo de sistemas “padrão”, o modelo ADDIE (apresentado anteriormente) não entraria em ação até por volta do passo 6, a seguir. No entanto, há algumas das limitações de uma abordagem sistêmica em uma era digital volátil, incerta, caótica e que pressupõem um processo que funcione não só para cursos *on-line*, mas também híbridos e presenciais. Portanto, busca-se uma abordagem mais flexível, mas ainda sistemática, para o *design* de cursos de qualidade, mas suficientemente ampla para incluir uma extensa gama de métodos de oferta. Além disso, não basta apenas olhar para o ensino do curso, mas também construir um ambiente de aprendizagem completo em que a aprendizagem ocorrerá. Então, para fornecer um modelo de qualidade, são apresentadas nove etapas, embora sejam mais propensas

a ser desenvolvidas em paralelo do que sequencialmente. De qualquer maneira, existe uma lógica para a ordem.

Passo 1: decida como você quer ensinar;

Passo 2: delibere sobre a modalidade de oferta;

Passo 3: trabalhe em uma equipe;

Passo 4: baseie-se em recursos existentes;

Passo 5: domine a tecnologia;

Passo 6: defina objetivos de aprendizagem apropriados;

Passo 7: desenhe a estrutura do curso e atividades de aprendizagem;

Passo 8: comunique, comunique, comunique;

Passo 9: avalie e inove.

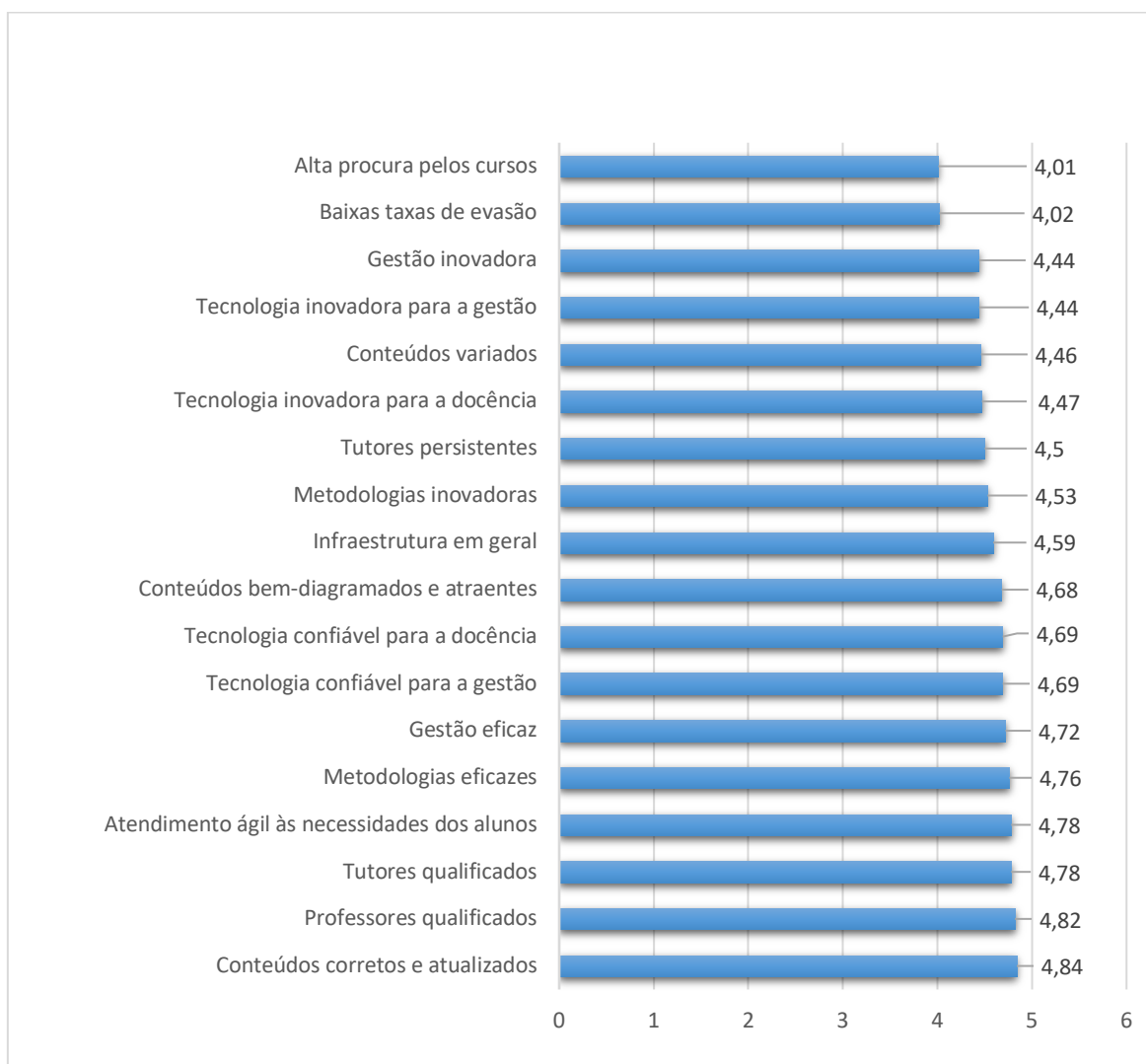
Voltando ao Brasil, a regulação (acreditação) dos cursos superiores a distância é feita pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, instituição pública vinculada ao Ministério da Educação do Governo Brasileiro. Assim, todas as instituições de ensino superior brasileiras que ofertam cursos de graduação a distância devem obter o credenciamento, submetendo-se à avaliação do INEP sob o crivo do MEC. Do mesmo modo, os cursos de graduação a distância também devem ser avaliados e autorizados por estes órgãos governamentais antes de serem ofertados (exceto os cursos oferecidos por universidades e centros universitários que possuem autonomia legal para a abertura de cursos), desde que sejam credenciados para a Educação a Distância. Mesmo assim, após autorizados e ofertados, os cursos de graduação a distância, bem como os cursos presenciais, passam por reconhecimento e renovação de reconhecimento, periodicamente, dentro de ciclos avaliativos com novas publicações de atos autorizativos do governo.

No contexto, a avaliação das Instituições de Educação Superior, considerada Avaliação Institucional, é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e está relacionada: a) à melhoria da qualidade da educação superior; b) à orientação da expansão de sua oferta; c) ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; d) ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito às diferenças e à diversidade, da afirmação da autonomia

e da identidade institucional. A Avaliação Institucional, portanto, divide-se em duas modalidades: **Autoavaliação** – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), uma comissão constituída dentro de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES); e a **Avaliação Externa** – realizada por comissões designadas pelo INEP, tendo como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações. O processo de avaliação externa, independentemente de sua abordagem, orienta-se por uma visão multidimensional que busca integrar suas naturezas formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade. Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades (Brasil, 2004b).

O relatório do Censo da Educação a Distância no Brasil, publicado pela ABED (2018), traz o resultado das pesquisas realizadas com as instituições (conforme o Gráfico 1), apontando o grau de concordância com os elementos associados à qualidade na Educação a Distância, sendo utilizada como escala de valor Likert, sendo 5 o grau máximo e 1 o mínimo.

Gráfico 2.1 Média do grau de concordância quanto à associação à qualidade na Educação a Distância, em escala Likert de 1-5



Fonte: ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, 2018.

Segundo o gráfico do relatório da ABED (2018), os dois itens que dependem da interação entre o aluno e os cursos para atestar sua qualidade foram os menos associados à qualidade na EaD. Isso é um indicador de que as instituições tendem a perceber os critérios de qualidade mais como absolutos e inerentes aos cursos oferecidos e menos como relativos e dependentes do atendimento das expectativas dos alunos. As médias dos elementos “Baixas taxas de evasão” e “Alta procura pelos cursos” foram de 4,02 e 4,01, respectivamente, em comparação com todas as demais, que variaram de 4,44 a 4,84. Podemos afirmar que os cinco elementos que adquiriram o maior grau de associação à qualidade na EaD independem da modalidade, visto que se associam à educação em geral e não necessariamente a critérios inerentes à EaD. São eles: “Conteúdos corretos e atualizados”, “Professores qualificados”, “Tutores qualificados”,

“Atendimento ágil às necessidades dos alunos”, “Metodologias eficazes” e “Gestão eficaz”. O fato de os “conteúdos” estarem encabeçando a lista revela muito sobre o foco conteudista da EaD brasileira. Os itens que correspondem a uma média de associação com qualidade na EaD de 4,44 a 4,69, ou seja, grau mediano para esta amostra, relacionam-se a questões que podem ser específicas da EaD e a sutilezas que podem diferenciar um curso. Esses itens são “Gestão inovadora”, “Tecnologia inovadora para a gestão”, “Conteúdos variados”, “Tecnologia inovadora para a docência”, “Tutores persistentes”, “Metodologias inovadoras”, “Infraestrutura em geral”, “Conteúdos bem-diagramados e atraentes”, “Tecnologia confiável para a docência” e “Tecnologia confiável para a gestão”. Aparentemente, do ponto de vista dos respondentes, a qualidade está mais associada a cursos corretos e profissionais qualificados e eficazes do que a metodologia e gestão inovadoras, conteúdos diversificados e atraentes, tutores persistentes ou tecnologia e infraestrutura adequadas para o seu funcionamento. Se comparamos somente os termos “eficaz” e “inovador”, tanto metodologias quanto gestão eficazes foram mais associadas à qualidade do que metodologias e gestão inovadoras. A tecnologia também deve ser mais confiável do que inovadora, e a gestão e a docência têm a mesma relevância no que tange à tecnologia.

Com as considerações dos autores anteriormente apresentadas, vimos que, definitivamente, não há uma única forma organizativa para os sistemas de Educação a Distância. Os subsídios da literatura, trazem, portanto, indicativos para as expectativas deste estudo, sinalizando que, a qualidade dos sistemas de EaD está diretamente relacionada à adequação das finalidades educacionais. Pelo que se constata, via de regra, a concepção e composição desses sistemas educacionais parecem depender especialmente das formulações de objetivos em relação aos alunos e seu perfil, do projeto pedagógico, além de fatores técnico-operacionais como os recursos de mediação da aprendizagem e as tecnologias para lhes dar vazão (Serra, 2012).

2.3.4 Educação a Distância: autonomia, autodeterminação e aprendizagem

A educação, compreendida em seu sentido amplo, está relacionada ao processo formativo do ser humano. As instituições de ensino se organizam concebendo filosofias de ensino com crenças diversas de como os alunos aprendem, diante de tantas abordagens de ensino e aprendizagem. Fenwick e Parsons (2000), citados por Conrad e Openo (2019: 68), sugerem

que, antes de tomarmos como referência as teorias e abordagens que embasam a prática educacional, devemos fazer as seguintes perguntas a nós mesmos:

quais são as coisas mais importantes que os alunos devem saber ou fazer até o final do curso?; b) o conhecimento é criado pelos alunos ou eles devem dominar o conhecimento que lhes é dado pelos outros?; c) o que é mais importante: aprendizagem colaborativa ou aprendizagem?; d) quem deve controlar o aprendizado, o professor ou o aluno?; e) aprender é sistemático e sequencial, ou é holístico e idiossincrático?; f) nós alcançamos o aprendizado ou crescemos com ele?; g) pode-se pedir que os alunos demonstrem o seu aprendizado imediatamente após a experiência de aprendizagem ou eles devem ter tempo para refletir?. As possíveis respostas a estas perguntas indicam as diferentes formas de abordar esses aspectos da aprendizagem.

A Educação a Distância, dadas suas características, pressupõe autonomia dos estudantes, remetendo-nos ao entendimento do aprendizado com maior interface com a liberdade moral e intelectual. A busca de autonomia sugere motivação; assim, a motivação para os estudos a distância, no contexto das universidades, tem sido destaque de várias pesquisas nos últimos anos. Nesse sentido, a preocupação principal talvez esteja em torno de influenciar os estudantes a incrementarem seu envolvimento em atividades de aprendizagem.

Os fatores motivacionais podem ser considerados determinantes na interação das pessoas no cotidiano. Estar motivado significa ser movido para fazer alguma coisa. A pessoa que não sente nenhum impulso ou inspiração para agir é, portanto, caracterizada como desmotivada, enquanto alguém que está energizado ou ativado em direção a um fim é considerado motivado. As pessoas têm não só diferentes quantidades, mas também diferentes tipos de motivação. Dessa forma, variam não apenas em nível de motivação, ou seja, o quanto de motivação, mas também na orientação de qual motivação, isto é, qual tipo de motivação (Ryan & Deci, 2000).

A motivação dos discentes é considerada uma energia dinamizadora do processo ensino-aprendizagem que atinge todos os níveis de ensino, tanto em relação à quantidade de tempo que gastam estudando como no desempenho escolar e nas realizações acadêmicas, sendo causa importante de satisfação imediata em suas vidas – bem-estar *versus* mal-estar. A motivação, portanto, “é um processo psicológico no qual interatuam as características da personalidade (por exemplo, motivos, razões, habilidades, interesses, expectativas, perspectiva de futuro) e as características ambientais percebidas” (Lens, Matos & Vansteenkiste, 2008: 17), podendo a motivação dos alunos ser modificada por meio de mudanças neles próprios, no seu ambiente de aprendizagem ou na cultura escolar.

Nesse sentido, a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory* – SDT) tem sido bastante discutida no campo da motivação para a aprendizagem escolar, havendo muitos

estudos evidenciando que a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho dos estudantes, bem como a aprendizagem pode interferir na motivação.

Ryan e Deci (2000) desenvolveram estudos sobre a motivação e chegaram à Teoria da Autodeterminação (TAD), que é uma macroteoria da motivação composta de quatro subteorias: a teoria da avaliação cognitiva, a teoria da integração organísmica, a teoria das necessidades básicas e a teoria das orientações de causalidade. Assim, a Teoria da Autodeterminação distingue diferentes tipos de motivação com base nas razões ou objetivos distintos que dão origem a uma ação. A distinção mais básica é entre a motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável, e a motivação extrínseca, que se refere a fazer algo porque leva a um resultado esperado. Mais de três décadas de pesquisas mostraram que a qualidade da experiência e desempenho pode ser muito diferente quando se está se comportando por razões intrínsecas ou extrínsecas. Ainda para esses autores, na literatura clássica, a motivação extrínseca tem sido tipicamente caracterizada como uma pálida e empobrecida forma (mesmo que poderosa) de motivação, que contrasta com a motivação intrínseca. Na subteoria da integração organísmica, os autores propõem um *continuum* de autodeterminação que existiria a partir de diferentes tipos de motivação, com início na desmotivação, seguidos pela regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada, terminando com a motivação intrínseca. A motivação intrínseca representa envolvimento em uma atividade por si mesma. Já a motivação extrínseca foi diferenciada nos tipos de regulação já citados, que variam em seu grau de autonomia relativa. Com essa extensão, o principal foco mudou para a motivação autônoma em relação à motivação controlada. Motivação autônoma envolve a experiência da vontade e escolha, enquanto a motivação controlada envolve a experiência de ser pressionado ou coagido. Comportamentos são autônomos na medida em que pessoas experimentam um verdadeiro sentido de vontade, escolha e ato por causa da importância pessoal do comportamento. Em contraste, comportamentos são controlados na medida em que as pessoas se sentem pressionadas para realizá-los, tanto por forças externas quanto intrapsíquicas. A subteoria das necessidades básicas na TAD concentra-se principalmente em necessidades psicológicas, ou seja, as necessidades inatas de competência, autonomia e relacionamento, e essas necessidades básicas devem ser atendidas pelos comportamentos intrinsecamente motivados. A satisfação das três necessidades inatas é essencial para um ótimo desenvolvimento e saúde psicológica dos indivíduos. O contexto envolve estudos de Williams, Gagné, Ryan e Deci (2002); Vansteenkiste, Lens e Deci (2006);

Ryan e Deci (2000); Guimarães e Boruchovitch (2004), extraídos da pesquisa de Fiuza, Sarriera e Bedin (2013).

Inferimos aqui que, segundo a referida teoria, a motivação intrínseca envolve pessoas fazendo uma atividade, porque elas acham interessante tal atividade e sentem satisfação espontânea no seu desempenho. A motivação extrínseca, ao contrário, exige uma instrumentalidade entre a atividade e algumas consequências separáveis, como recompensas tangíveis ou verbais. A satisfação não vem da atividade em si, mas, sim, das consequências extrínsecas produzidas pela atividade.

Compreender os fatores relacionados ao envolvimento dos estudantes com a aprendizagem escolar é uma tarefa considerada complexa, tendo em vista a pluralidade dos elementos presentes na situação. Nessa perspectiva, a motivação tem sido encarada como uma variável interveniente que, abrangendo elementos internos e situacionais, permite a compreensão do envolvimento individual. O adjetivo “autônomo” empregado no contexto também pode ser entendido como agir sob menor controle de outrem, e o termo “autodeterminação” lhe é associado de modo que nos parece apropriado. Os princípios da Teoria da Autodeterminação apontam que as motivações dos indivíduos diferem, sendo determinadas e orientadas por contextos que dão subsídios a necessidades psicológicas com diferentes manifestações, o que torna a motivação dos estudantes para a aprendizagem “um fenômeno complexo, multideterminado, que pode apenas ser inferido mediante a observação do comportamento, seja em situações reais de desempenho ou de auto-relato” (Ryan & Deci, 2000).

Tendo por base a SDT, Guimarães e Bzuneck (2008) citados por Fiuza, Sarriera & Bedin (2013), apresentaram um estudo sobre as propriedades psicométricas de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), realizado com um grupo de universitários no norte do Estado do Paraná, Brasil. Os autores utilizaram a análise fatorial para avaliar os dados e inferiram que sete fatores encontrados revelaram boa consistência interna, com exceção da avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada. As correlações entre as variáveis apoiaram a proposição de um *continuum* de autodeterminação para os tipos de regulação do comportamento. Os estudos mostraram que a desmotivação, descrita na literatura como falta de motivação ou vontade, é o estado de falta de uma intenção de agir. Quando desmotivado, o comportamento da pessoa carece de intencionalidade (Ryan & Deci, 2000), sendo esse fator bem caracterizado na pesquisa. O comportamento regulado por meios externos como

recompensas apresentou fragilidades quanto à motivação. A motivação intrínseca, que se refere a tudo que já foi internalizado e integrado com os demais valores da pessoa, gera um comportamento intencional a partir das próprias necessidades e vontades do indivíduo, caracterizando comportamentos aos quais já não são necessários reguladores externos para o desenvolvimento da ação (Ryan & Deci, 2000).

A aprendizagem escolar também tem sido estudada por meio dos conceitos de motivação intrínseca e motivação extrínseca. Pesquisadores esclarecem que um aluno intrinsecamente motivado é aquele cujo envolvimento e manutenção na atividade acontece pela tarefa em si, porque é interessante e geradora de satisfação, alunos com esse tipo de motivação trabalham nas atividades, pois as consideram agradáveis (Siqueira & Wechsler, 2006). Já o aluno extrinsecamente motivado é aquele que desempenha uma atividade ou tarefa interessado em recompensas externas ou sociais, um aluno com este tipo de motivação está mais interessado na opinião do outro, no reconhecimento externo, receber elogios ou apenas evitar uma punição. É recente o interesse dos pesquisadores pelos aspectos motivacionais na aprendizagem, visto que as teorias mais antigas situavam a motivação como uma pré-condição importante. No entanto, os estudos hodiernos mostram uma relação recíproca, ou seja, a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho assim como a aprendizagem pode interferir na motivação (Siqueira & Wechsler, 2006 *apud* Leal, Miranda & Carmo, 2013).

Para a Teoria da Autodeterminação, o conceito de autonomia é vinculado ao desejo ou à vontade de o organismo organizar a experiência e o próprio comportamento e para integrá-los ao sentido do *self*. A ideia da necessidade psicológica básica de autodeterminação destaca-se como uma necessidade humana inata, relacionada à motivação intrínseca, em que os indivíduos são naturalmente propensos a realizar uma atividade por acreditar que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam, e não por serem obrigados por força de demandas externas. Agem de forma intencional, com o objetivo de produzir alguma mudança (Guimarães, 2013).

Reforçando essa autodeterminação e autonomia para aprendizagem, podemos também recorrer aos conceitos de Dewey (1978), que abre discussão à aprendizagem questionando: quais as condições por que se processa essa aprendizagem que se integra, assim, diretamente na vida? Segundo o autor, citam-se, geralmente, cinco condições para essa aprendizagem, sendo:

1. Só se aprende o que se pratica – seja uma habilidade, seja uma ideia, seja um controle emocional, seja uma atitude, seja uma apreciação – só os aprendemos se os praticamos. A

escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas ideias sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade. Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de lições marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as de fora da escola.

2. Mas não basta praticar – a intenção de aprender tem singular importância; aprende-se através da reconstrução consciente da experiência, isto é, as experiências passadas afetam a experiência presente e a reconstruem, para que todas venham influir no futuro. Logo, a intenção de aprender isto ou aquilo depende de muita coisa. Não posso adquirir um novo modo de agir se não tenho a intenção de adquiri-lo. É a atitude, o propósito, a intensão de quem vai aprender, que decide sobre o que vai ser aprendido.
3. Aprende-se por associação – não se aprende somente o que se tem em vista, mas as coisas que vêm associadas com o objetivo mais claro da atividade. Não se leva em conta esses resultados da atividade educativa; importa desprezar, por vezes, coisas mais importantes do que o próprio objeto do ensino. Enquanto ensinamos aritmética, podemos estar ensinando, também, uma atitude de desgosto pela matéria, que venha a perdurar por toda a vida.
4. Não se aprende nunca uma coisa só – geralmente, em qualquer experiência, enquanto a atenção se dirige para esse ou aquele fator, tomando dele consciência mais ou menos viva (segundo Kilpatrick, *apud* Dewey), duas ou três aprendizagens estão sendo adquiridas, com respeito a cada fator: primeiro, uma atitude de gosto ou desgosto; segundo, uma ideia do que é o fator e de como ele age; terceiro, um ideal de qual deveria ser o seu caráter e a sua ação. Essa atitude, essa ideia e esse ideal se constroem juntamente com o objetivo direto da atividade. Para atender a todas as aprendizagens que acompanham qualquer atividade educativa, é necessário que as condições da escola sejam idênticas à da própria vida.
5. Toda aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, na qual o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem a vida – com a ideia de que a escola era uma preparação, tudo era ensinado na ordem lógica, independentemente das relações e das aplicações reais. Mais tarde, o aluno sacaria contra esse capital acumulado para utilizá-lo na vida real. Tal ensino se divorcia de todas as condições de uma verdadeira aprendizagem.

Tendo como referência o aporte teórico de até então, as abordagens são muito convidativas para outras reflexões sobre os desafios com a educação e, especialmente, com a aprendizagem dos alunos nos dias de hoje. Evidentemente que isto nos remete, também, aos desafios lançados aos educadores, diante dessa emergente categoria de destinatários das proposituras pedagógicas. O cenário desafiador que se esboça muito provavelmente nos faz pensar de imediato na educação formal, mas não podemos nos esquecer de que a aprendizagem, em um mundo digital repleto de informações, vem ocorrendo também de modo informal, com intercorrências na escola e no trabalho dos educadores. Os desafios, portanto, parecem estar bem aí, no terreno da autoaprendizagem, especialmente quando olhamos para as novas e futuras gerações.

A pesquisadora Keri Facer, da Universidade de Bristol (Inglaterra), traz, em seus estudos, os desafios com a educação diante das gerações Y e Z, ou seja, os *millennials* e os “nativos digitais”. Suas pesquisas, no final da década de 1990, já mostravam que quase 80% das crianças no Reino Unido tinham algum tipo de computador em casa. Mas o que significava as crianças terem acesso a recursos de informação digital em casa e ferramentas de produção criativa? Estava sendo testemunhando o nascimento de uma nova geração que exigiria mudanças radicais na política e na prática educacional? E o que esses novos recursos digitais de aprendizagem informal das crianças podem significar para o futuro da escolaridade? Ao longo das últimas três décadas, temos visto um florescer da investigação sobre culturas e aprendizagem informal digital das crianças, diante de várias ondas de novas tecnologias, desde a chegada dos jogos digitais via computador pessoal, a internet e, mais recentemente, o lançamento de *softwares* sociais. Nesse período, tem havido descobertas notadamente consistentes desses estudos. Essas constatações implicam que, em vez de precisar ser atingido pela percepção de ondas de mudança, um conjunto consistente de desafios surge para os educadores dessa paisagem. Assim, Facer (2011) levanta três aspectos que sinalizam esses desafios, descritos a seguir.

Em primeiro lugar, o estudo da aprendizagem dos jovens com tecnologias digitais fora da escola torna visível como a aprendizagem informal das crianças é diferente da aprendizagem escolar. Tem havido evidências consistentes de que os jovens vêm aprender a usar ambientes digitais por tentativa e erro, brincando, divertindo-se, em vez de seguir um “currículo” liderado por um especialista, pois os alunos fora da escola são apoiados pela ajuda *just in time* de pares, irmãos e adultos. Nesses ambientes, seu aprendizado é impulsionado por seus próprios interesses e amizades. Tal aprendizado pode ter uma intensidade apaixonada, que pode apoiá-los através de períodos de prática repetitiva e comprometimento por longos períodos de tempo.

Aprender nesses ambientes também envolve brincar e explorar diferentes identidades, experimentando-as e explorando o que elas exigem em diferentes contextos e comunidades. Estudos recentes que analisam uma ampla gama de atividades de aprendizagem informal não digitais também identificam padrões muito semelhantes, e os poucos exemplos que temos de práticas informais de aprendizagem (informal) também demonstram o potencial dos jovens de “se educarem” em ambientes onde estão encorajados, apoiados e capazes de perseguir suas paixões. A mudança do cenário digital pode, portanto, ser entendida não como uma fonte de abordagens radicalmente novas para a aprendizagem pelos jovens, implicando alguma mudança geracional fundamental. Em vez disso, poderíamos conjecturar que o acesso às tecnologias digitais amplia os processos de aprendizagem informal que sempre ocorreram fora das escolas. Ele reduz as barreiras ao acesso a informações sobre interesses emergentes, permite acesso mais fácil a comunidades dedicadas a esses interesses e oferece recursos para experimentação, brincadeiras e *feedback*. Para as crianças com acesso a tecnologias digitais fora da escola, esses recursos têm o potencial de intensificar o impacto e o alcance de sua aprendizagem informal.

Em segundo lugar, apesar da retórica sobre a mudança geracional emergente da exposição às tecnologias digitais, a presença das tecnologias digitais em casa não tem feito todas as crianças mais criativas, mais empreendedoras, mais sociáveis ou mais estúpidas, mais do que as vendas de quadrinhos ou da Enciclopédia Britânica no início do século XX fizeram todas as crianças serem mais ou menos inteligentes. Nem todas as crianças envolvidas nos mesmos tipos de atividades *on-line* – jogadores de jogos ávidos, *networkers* sociais, *bloggers* ou esbofeteadores – são felizes. Além disso, o desenvolvimento especializado de competências nesses ambientes é fomentado por pais, colegas e outros considerados ambientes informais de aprendizado; assim, desenvolvimento de conhecimentos não é inato nem inevitável. A retórica da mudança geracional obscurece as diferenças significativas entre os jovens em termos de seus tipos de acesso e uso de ambientes informacionais digitais. Culturas familiares, culturas de pares, acesso a recursos materiais e econômicos – tudo isso molda as maneiras pelas quais os jovens participam dos espaços digitais, com os padrões socioeconômicos da família manifestando-se particularmente em torno dos níveis de acesso e participação das crianças. Tal diversidade, na prática, provavelmente continuará a tornar problemático argumentar que existe uma única forma de “alfabetização midiática” ou “habilidades de informação” que podem atuar como uma referência para a participação de jovens em ambientes digitais e continuará a levantar questões sobre qual seria a igualdade de participação nesses espaços. Nas próximas duas décadas, precisaremos prestar atenção tanto às diferenças entre os indivíduos dentro da mesma

faixa etária quanto às diferenças entre as gerações e precisaremos reconhecer que o cenário da aprendizagem informal é um espaço onde os padrões existentes de desigualdades são estruturados em torno da etnia, gênero, capital educacional e renda e continuam a ser desempenhados.

Em terceiro lugar, embora exista uma diversidade significativa nos tipos de participação, há algumas atividades em que os jovens têm menos probabilidade de se deparar ou se tornar especialistas sem o incentivo e o ensino explícitos. O desenvolvimento da compreensão matemática e científica, por exemplo, aparece com muito menos frequência nos relatos de atividades *on-line* das crianças do que no desenvolvimento de novas práticas de letramento. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento de letramentos críticos também parece exigir mais apoio. Por exemplo, a leitura crítica de informações *on-line* ou a percepção de ambientes digitais como produtos projetados e, portanto, abertos a redes podem exigir ensino e incentivo explícitos. Os agentes de aprendizado do futuro tendem a requerer pontes a serem construídas entre participação, crítica e produção. A retórica sem fôlego de mudança geracional precisa ser moderada, então, com uma consciência da dificuldade para todos os grupos etários e gerações de desenvolvimento complexo conceitual e de habilidade crítica. Estes não apenas emergem através da participação em espaços digitais, mas precisam ser fomentados e apoiados por outros especialistas, professores ou outros participantes em culturas especializadas.

Esses resultados consistentes de várias décadas de pesquisa fornecem algumas indicações sobre o provável “impacto” de novos *millennials* ou nativos digitais nas próximas décadas. Embora a maioria dos alunos venha às escolas com expectativas de jogabilidade, sociabilidade e acessibilidade da informação, é provável que essas sejam as expectativas em mudança de mais e mais adultos no ambiente escolar (os nativos digitais são, agora, os professores). A questão mais importante é a possibilidade de que a maior visibilidade e alcance das práticas de aprendizagem informais ameacem aprofundar as divisões entre as culturas informais de aprendizagem de diferentes grupos de jovens fora da escola. Os desafios que os educadores enfrentarão, então, não são os de responder a um único e opressivo fluxo de novas práticas geracionais, mas de decidir como responder a diferentes experiências de aprendizagem muito visíveis fora do ambiente escolar. Esse é um problema muito antigo em uma nova forma (Facer, 2011).

Os estudos até então apresentados colocam a escola e os educadores diante de grandes desafios, em particular, pelo fato de possivelmente se permitirem às mudanças que estão por

vir com os choques geracionais, e isto seguramente se estende às novas concepções de aprendizagem digital.

Alan November (2012), em seu livro *Who owns the learning? (Quem é dono da aprendizagem?)*, usa a metáfora do *Digital Learning Farm* para articular uma visão convincente de aprendizagem e ensino e apresentar um modelo digital de aprendizagem de sua criação. A alusão metafórica descreve que houve um tempo em que se esperava que os jovens se empenhassem em trabalhar com animais de fazenda, consertar equipamentos, vender alimentos nos mercados locais e ajudar a cuidar das crianças mais novas da família. Hoje, raramente esperamos que os jovens sejam colaboradores dessa forma.

O modelo do *Digital Learning Farm* propõe-se a uma nova ordem: a cultura de aprendizado, dando aos estudantes muito mais responsabilidade, encorajando-os a serem colaboradores, contribuidores e pesquisadores. No coração do modelo, há ideias que abordam questões essenciais para educadores: quem é o dono da aprendizagem? Quanta autonomia podemos dar aos nossos alunos? Quanta finalidade podemos desmembrar no trabalho escolar? Há, aqui, um novo olhar, que sinaliza mudança de controle nos ambientes de aprendizagem, tendo em vista que herdamos uma estrutura organizacional na qual o professor possui e gerencia o aprendizado. Ele explica ainda que as perguntas “Quem é dono do aprendizado?” e “Quem trabalha mais na sala de aula?” estimulam o pensamento do modelo *Digital Learning Farm*. Os professores ainda desempenham um papel fundamental, ou seja, uma das tarefas mais importantes para os educadores é encontrar um começo certo, isso significa identificar um projeto e trabalhar através da classe gerando novas ideias para experiências de aprendizagem. O quadro abaixo (2.2) ilustra como o modelo do *Digital Learning Farm* se compara ao modelo tradicional de educação:

Quadro 2.2 Quadro comparativo entre o modelo de ensino tradicional e modelo Digital Learning Farm.

Modelo de Ensino Tradicional	Modelo Digital Learning Farm
Apresenta as mesmas atribuições de prescrever e rubricas para todos os alunos.	Os alunos projetam mais de suas próprias tarefas e rubricas.
Há uma audiência de um (o professor).	Tem capacidade para um público autêntico em todo o mundo.
Recompensa e punição são externas (com notas - valores).	Há oportunidade para mais recompensas intrínsecas.
O trabalho do aluno não é aproveitado para ajudar todos os alunos a aprenderem.	Todos os alunos contribuem para os processos de aprendizagem de toda a turma e de alunos em todo o mundo.
A habilidade crítica é saber como ser ensinado.	A habilidade crítica é aprender a aprender.
O limite de aprendizado é o que o professor já sabe.	Os alunos pesquisam conteúdo além do conhecimento do professor.
O currículo é o mesmo independentemente do domínio dos alunos.	Há mais oportunidades de flexibilidade.
Os alunos contam com o professor para ajudá-los.	Os alunos confiam no professor e em toda a turma para ajudá-los.
Os pais têm acesso limitado à criatividade dos alunos no dia a dia.	Há maior oportunidade para os pais verem o trabalho criativo do aluno.
A tecnologia reforça a atual cultura tradicional de aprendizagem.	A tecnologia é uma ferramenta de transformação maior para mudar a cultura de ensino e aprendizagem.

Fonte: November (2012: 15).

Segundo o autor, desaprender é algo mais difícil, e um dos nossos desafios mais importantes é abandonar as estruturas existentes para construir outras mais eficazes. Ainda temos muitas escolas que concentram seus esforços de planejamento em tecnologia, em vez de informações e comunicações globais. Esse foco tecnocêntrico não cria novos modelos de aprendizado; ele simplesmente coloca novas ferramentas no topo do ambiente de aprendizado atual. Ao nos concentrarmos nos sistemas de informação e no fluxo de comunicação, podemos definir e desenvolver uma nova estrutura educacional. Então, seremos mais capazes de olhar além da tecnologia em nossa busca por maneiras de colaborar para e com nossos filhos, à medida que os ajudamos a se tornar líderes independentes e críticos de seu próprio trabalho. O modelo *Digital Learning Farm* oferece exatamente essa abordagem. Ele reequilibra o controle da aprendizagem, dando mais controle aos alunos. A infraestrutura tecnológica, embora essencial, não é a questão central do processo educacional. Em vez disso, a tecnologia é simplesmente o meio que torna o processo possível, dando aos educadores, alunos e pais oportunidades de adotar novos papéis e relações.

Essa mudança de controle pode ser incrivelmente envolvente. Como afirma November (2012), os estudantes trabalharão para alcançar um objetivo e assim como designers de tutoriais estarão determinados a acertar porque sabem que seus tutoriais em vídeo serão vistos pelos colegas, tanto na escola quanto fora dela. Então ao questionarmos: Quem é dono do aprendizado? veremos que são os próprios alunos. O modelo recruta de modo essencial a tecnologia, que conecta os estudantes com recursos a um trabalho significativo e a um público global. O modelo *Digital Learning Farm* explora o interesse dos alunos por ferramentas digitais. A exemplo, como abre nova questão o autor, como usar o fascínio do Facebook, Twitter, YouTube e outras ferramentas semelhantes para capacitar os alunos a serem autônomos, magistrais e determinados em seu trabalho acadêmico? Quando os alunos têm a oportunidade de ter propósito e propriedade em seu trabalho, vemos coisas surpreendentes acontecerem com a qualidade de suas experiências e resultados de aprendizado. Precisamos de mais líderes educacionais e professores de linha de frente que estejam dispostos a capacitar os alunos para cocriar currículos, possuir seu aprendizado e fazer contribuições para o processo colaborativo de aprendizagem.

A proposta inovadora de November (2012) indica quatro ações que caracterizam o modelo *Digital Learning Farm*: envolver os alunos em trabalhos que tenham significado para si mesmos e para os outros; mandar mais controle e responsabilidade para os alunos, redefinindo o papel do aluno como colaborador e líder; alavancar os poderes motivadores da propriedade do estudante e contribuição proposital; e recrutar tecnologia barata e fácil de usar para apoiar a participação ativa e a contribuição dos alunos à comunidade.

Talvez a maior mudança de papel no modelo *Digital Learning Farm* seja a dos alunos. Como ajudamos a transformar os alunos de receptores passivos de informação a alunos ativos? Para impulsionar ativamente suas experiências educacionais e projetar seus objetivos educacionais, precisamos fornecer a eles o incentivo de um trabalho significativo e audiências autênticas.

O autor (November, 2012: 104), também apresenta quatro tipos de trabalhos que dão significado e valorizam a aprendizagem dos estudantes, ou seja, transformando-os em:

1. Designers de tutoriais: os alunos criam e publicam tutoriais de matemática para um público global através do site da sua classe.
2. Escritas de estudantes: os alunos colaboram para criar um conjunto detalhado de notas para uso de toda a turma e de outras pessoas ao redor do mundo.

3. Estudantes pesquisadores: com o resultado de suas investigações, os alunos contribuem como autores de um livro digital on-line.
4. Comunicadores globais e colaboradores: o conjunto das ações anteriores transforma os alunos em comunicadores globais.

No contexto dos estudos até então apresentados, talvez seja inconcebível imaginar que as condições colocadas para programas de Educação a Distância permitam aos estudantes um cotidiano de estudos no qual possam agir de modo totalmente independente das proposituras pedagógicas. Mas é muito aceitável que os estudantes tragam para seus estudos as forças que influenciam suas ações e que sustentam suas próprias iniciativas.

2.3.5 Formação continuada de agentes educacionais para a Educação a Distância

A formação de agentes educacionais para a Educação a Distância tem ganhado destaque em muitas pesquisas sobre a evolução do método e os processos de adaptação dos docentes. É bem provável que, com a evolução dos recursos tecnológicos a serem empregados na educação – e, em especial, na Educação a Distância –, recaia muitas e novas exigências na formação dos agentes educacionais para atuarem na área, não tão somente na formação inicial, mas naquela que chamamos de “formação continuada”. Muitos estudiosos têm sinalizado que, na mesma direção que se aponta para a evolução da tecnologia, se aponta para a evolução geracional dos alunos. Assim, recorreremos aos estudos e pesquisas nesta linha para melhor entendermos os futuros cenários.

Uma pesquisa realizada por Brzycki e Dudt (2005), da Universidade da Pensilvânia, EUA, denominada *Preparando professores para a era digital*, fez um grande progresso em infundir tecnologia no currículo de preparação de professores para saber até onde estes conseguiriam chegar. Os resultados demonstraram que a inovação permanece incompleta; alguns resultados permanecem inalcançáveis e muitos professores ainda estão em estágios iniciais de adoção de tecnologia. Em 1999, foram identificadas cinco barreiras à adoção de tecnologia pelos professores: tempo, apoio, modelos, infraestrutura e cultura/tradição. Após seis anos de intervenções, os estudos enfatizaram novas e significativas questões para superar as barreiras quanto à adoção de tecnologias na educação, sendo: gestão de mudança, suporte adequado e disponível para usuários e, finalmente, eles destacaram o papel crítico de garantir incentivos existentes para motivar a adoção. Mas o importante do estudo é que os professores identificaram novas barreiras que não haviam sido consideradas em estudos anteriores.

Especificamente, os autores enfatizaram a necessidade de considerar questões de tamanho e complexidade organizacional e o desenvolvimento contínuo de tecnologia, que exige não apenas aprender a usar a tecnologia, mas também estar preparado para mudar de forma rápida e contínua.

Em relação à formação docente para o *e-learning*, países que figuram no topo do atual *ranking* no quesito qualidade em educação, como a Finlândia e a Coreia do Sul, iniciaram, desde a década de 1990, grande trajetória de evolução com forte apelo inicial à formação dos seus professores, com implementação de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Essa trajetória planejada de modo antecipado se constituiu em um dos fatores de sucesso desses países no campo educacional nos tempos atuais.

A Finlândia, por exemplo, é um dos países líderes mundiais no esforço para criar uma sociedade de aprendizagem, aberta a todos os grupos populacionais e fazendo pleno uso das TICs para Educação a Distância. Uma parte importante desse esforço está na Universidade Virtual Finlandesa (FVU), criada em 2001 como uma iniciativa colaborativa de todas as 20 universidades na Finlândia. A ideia básica tem sido integrar o uso educacional das TICs no ensino e aprendizagem. Além das estratégias nacionais, todas as universidades contam com suas próprias estratégias de TICs, e, dentro delas, cada corpo docente e departamento delineou suas próprias estratégias de TICs.

Neste contexto, a Finlândia, como política de formação, reconheceu que os professores são atores-chave no avanço do conhecimento na sociedade e na promoção das competências necessárias em ambientes tecnológicos. As instituições, portanto, têm a tarefa especial de fornecer aos futuros professores habilidades de TICs necessárias para a aprendizagem. As universidades, com iniciativas colaborativas e o governo finlandês, fizeram novas iniciativas e tentaram encontrar novos métodos para ajudar comunidades de aprendizagem na capacitação dos alunos através de ambientes de aprendizagem baseados na tecnologia. Desde os primeiros anos da estratégia finlandesa de sociedade da informação, o principal objetivo é que toda formação de professores em serviço deve permitir: aprendizagem e estudo em diferentes ambientes; desenvolvimento e avaliação contínuos das comunidades de trabalho; compartilhamento e adição de conhecimento em comunidades, inquirindo, gerenciando e avaliando conhecimentos; conhecimento de diferentes culturas e habilidades de comunicação; uso de multimídias e métodos diferentes no estudo; conhecimento profundo de conteúdo, em

uma abordagem inovadora; e oportunidades para diferentes ferramentas e ambientes de novas mídias.

Como parte da estratégia nacional da sociedade da informação para educação e pesquisa, um projeto denominado “OPE.fi” (“TEACHER.fi”, em inglês) forneceu padrões comuns para o avanço das competências nas instituições de ensino e universidades. O projeto OPE.fi contou com três níveis diferentes que ajudam o progresso estratégico para a competência em TICs dos professores, estabelecendo os seguintes objetivos para 2004: que todos os professores tenham pelo menos habilidades básicas em TICs; que a metade de todo o pessoal em instituições de ensino deve ter habilidades mais avançadas; e que 10% dos professores deveriam atingir competências a nível de especialista. Assim, quanto ao nível das competências para a docência, os professores devem ter domínio básico sobre computadores e outras instalações de TICs, bem como conhecimento dos princípios de utilização desses recursos no ensino e aprendizagem. Quanto às competências avançadas, pelo menos metade dos professores deve possuir competências de TICs mais avançadas, tais como: implementação de plataformas baseadas em e-mail, www e ICT para trabalho em grupo; gestão de *kits* de ferramentas para o aprimoramento do ensino; conhecimento dos principais princípios de produção e uso de material digital em suas próprias áreas de ensino; boas competências nas aplicações pedagógicas das TICs; e acompanhamento do desenvolvimento de ferramentas e programas tecnológicos. 10% dos professores devem ter competências especiais em TICs, como: aplicativos específicos para conteúdo ou profissão (por exemplo, gerenciamento de imagens, multimídia, aplicações de Educação a Distância, simulações); especialização de alto padrão de aplicações e habilidades pedagógicas para apoiar os colegas como utilizadores de TICs no trabalho, como formadores de TICs e desenvolvedores de escolas e comunidades de aprendizagem e como parceiros em redes de especialistas; habilidades especiais em programação de computadores; produção de material digital; gestão e administração das TICs nas escolas; antecipação das inovações em TICs no ensino e pesquisa sobre elas. Em geral, os professores universitários podem escolher livremente o método e as TICs que usam no ensino. Em geral, além dos planos de carreira, são motivados por prêmios nacionais de tecnologia educacional e de qualidade para o desenvolvimento da educação (Finland, 2004).

Nesta mesma linha visionária de futuro, a Coreia do Sul também considerou que os professores desempenhariam um papel crucial para o sucesso da implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação e promoção da Educação a Distância, pois, como usuários finais, os professores são os tomadores de decisão final em relação às

maneiras pelas quais as TICs são usadas em suas salas de aulas. A esse respeito, por exemplo, o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia (MEST) do País lançou iniciativas nacionais para desenvolver a capacidade dos professores, como o desenvolvimento de indicadores de competência para formação dos professores. A partir de 1996, a formação de professores foi realizada dentro do foco de integração tecnológica. A formação de professores já nessa época foi dividida em cursos gerais para professores em sala de aula e cursos especiais para formação de formadores e inspetores. A formação de professores foi focada no desenvolvimento de materiais multimídia em nível introdutório de integração. A primeira fase da formação de professores em TICs cobria 25% dos professores por ano. Naquela época, o treinamento tinha limitações para integração das TICs dos professores na sua pedagogia e currículo. A provisão de infraestrutura de TICs para as escolas foi concluída em 2000, e os professores contavam com computadores e conexão com a internet, e cada sala de aula foi equipada com um projetor; assim, os professores tiveram de usar computadores no ensino. De 2001 a 2005, a formação de professores foi orientada à integração das TICs no currículo, em vez da literacia em TICs. Os programas de treinamento incluíam cursos obrigatórios e opcionais ministrados pelas oficinas regionais de educação, fornecendo créditos de treinamento oficial após a conclusão. Essa formação envolveu 33% dos professores por ano, com treinamento opcional em TICs, em programas oferecidos pelas escolas por, pelo menos, 15 horas por ano. No contexto, foram desenvolvidos dois tipos de indicadores de competências do professor, nos períodos 1999-2002 e 2004. O primeiro indicador, considerado o Padrão de Competências em TICs para Professores (ISST), focou na alfabetização e processamento de informações baseadas em computadores sobre a carreira docente, enquanto o segundo indicador foi focado no uso das TICs pelos professores para a educação com base na carreira e na disciplina. O MEST estabeleceu o Padrão de Competências em TICs para Professores no final da década de 1990 para facilitar as habilidades de alfabetização e processamento de informações das TICs. O ISST foi desenvolvido para o sistema de certificação das habilidades dos professores em TICs e treinamento de professores. Para a certificação, o instrumento de avaliação baseado no ISST foi desenvolvido para o professor, mestre de TICs, vice-diretor e níveis principais. O governo apoiou o sistema de certificação ISST para 10% de todos os professores anualmente. O sistema de certificação ISST teve um papel importante na motivação dos professores para melhorar suas habilidades em TICs. O governo ofereceu incentivos aos candidatos com certificação ISST no recrutamento de professores (Hwang, Yang & Kim, 2010).

Os exemplos citados trazem mostras de antecipação na preparação dos professores para implementação de metodologias aplicadas à educação que exijam o domínio das TICs, a exemplo da Educação a Distância. Assim, é salutar trazer à frente das preocupações a formação continuada dos agentes educacionais para lidar com os recursos exigidos na EaD. No entanto, ao planejarmos os cursos de formação de professores em EaD, é preciso considerar que, mesmo que muitos docentes ainda se utilizem de modelos de ensino focalizados em conteúdo e currículo, há a necessidade de oferecer opções metodológicas mais dinâmicas, interativas e de transformação permanente, que considerem a necessária dialogicidade das relações entre professores e alunos, na perspectiva da convivência com as tecnologias em constante atualização. Nessa linha, Gabriel (2013: 110) afirma que:

[...] este papel deve ser dinâmico e de superação constante, precisando, portanto, modificar-se. As tecnologias de informação e comunicação atuais provocam uma vertiginosa necessidade de superação constante do saber, de modo que devemos buscar novos caminhos de abertura e fluência do conhecimento para encontrarmos pontos de equilíbrio dinâmicos tanto para alunos como para professores.

No Brasil, a formação de professores para a educação formal básica dá-se em cursos superiores, em nível de graduação, denominados “licenciaturas”. São cursos que contam com duração mínima de três anos e que formam professores para áreas específicas do conhecimento, a saber: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Educação Física, Artes e outros. Os professores para Educação Infantil e alfabetização são formados em cursos de licenciatura em Pedagogia, constituídos no mesmo formato, com duração mínima de quatro anos. Há uma legislação tramitando no Brasil, trazendo previsões para que todos os cursos de licenciatura passem a ter duração mínima de quatro anos.

No que se refere à incrementação das competências para as Tecnologias de Informação e Comunicação nos cursos de formação de professores no Brasil, há uma recomendação legal, conforme as disposições da Resolução nº 2, de 01/07/2015 do Ministério da Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que traz:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):[...] VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: [...]

V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; (Brasil, 2015).

Quanto à formação de professores para a Educação Superior, no Brasil, tal formação está na alçada dos cursos de mestrado e doutorado, oferecidos em nível de pós-graduação *stricto sensu* e dentro das estratégias de formação continuada das próprias universidades. Em se tratando da formação de professores e tutores para atuarem na Educação Superior com a modalidade Educação a Distância, tal formação se dá exclusivamente por intermédio de programas e ações pontuais das próprias instituições empregadoras (universidades e faculdades). Ressalta-se que o Ministério da Educação do governo brasileiro tem instituído indicadores de qualidade para avaliação dos cursos e instituições no País, tais como a existência de planos próprios de capacitação docente e de programas de apoio e incentivo à formação continuada e produção científica dos docentes. No âmbito da Educação a Distância, os indicadores, além dos apresentados, se estendem à produção e desenvolvimento de material didático, formação continuada de tutores, propostas metodológicas inovadoras e implementação de Tecnologias de Informação e Comunicação. Esses indicadores sinalizarão as exigências das avaliações empreendidas pelo MEC quanto ao desempenho das instituições e dos cursos, e as universidades necessariamente precisam adaptar-se ao sistema avaliativo governamental, implementando ações relativas a esses indicadores. É certo que, independentemente das avaliações proferidas pelo governo brasileiro, muitas instituições convivem naturalmente com esses indicadores, visando à vantagem competitiva, haja vista que 70% das instituições de Educação Superior brasileiras são de iniciativa privada.

Neste contexto, em se tratando do Claretiano – Centro Universitário, instituição proposta para este estudo, é possível inferir aqui que, a concretização das atividades de ensino e aprendizagem, concebidas e presentes nos Projetos Político-Pedagógicos de cada curso e nos seus currículos, organizados a partir de indicadores de qualidade científica e pedagógica e que intencionam a profissionalização e formação humana de estudantes, passam pelos programas de formação inicial e continuada dos docentes, tutores, coordenadores de curso e/ou outros agentes educacionais (independentemente de suas denominações, de acordo com as culturas dos modelos educacionais). Importante faz-se a busca por estimular as competências desses profissionais para responder às necessidades do contexto educacional atual em que estejam inseridos e contribuir para a realização do ideal de educação cada vez mais inclusiva, rumo à democratização do acesso à educação. No caso posto neste estudo, esse pensamento permeia os ideais do Claretiano – Centro Universitário (focado nesta pesquisa), em atendimento à Missão

e Projeto Educativo Institucional, que prima pela formação da Pessoa Humana, compreendida nas suas dimensões antropológicas, como destinatária do processo educativo. Buscando concretizar esses propósitos, a Instituição conta com um Programa de Formação Continuada, dinamizado a partir das seguintes ações: reestruturação, acompanhamento, implementação e avaliação dos Projetos Político-Pedagógicos de Curso, com alinhamento aos valores e políticas institucionais; organização, implementação e avaliação permanente dos planos de ensino e aprendizagem das disciplinas que integram os currículos de formação; implementação de encontros e ações de formação continuada de docentes e demais agentes pedagógico-administrativos (de modos presencial e virtual); reuniões de colegiado com participação de docentes, tutores e discentes; reuniões de Núcleo Docente Estruturante (com professores incumbidos de estudos permanentes de inovação curricular e metodológica); reuniões de conselhos superiores pedagógicos de coordenadores de cursos; orientações pedagógicas cotidianas; realização bienal de congresso nacional de educadores (Claretianos); oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de Docência no Ensino Superior e na área de Planejamento, Implantação e Gestão da Educação a Distância, aos docentes e gestores da instituição.

2.3.6 O modelo de Educação a Distância do Claretiano – Centro Universitário

O modelo de Educação a Distância implementado pelo Claretiano – Centro Universitário fundamenta-se em seu Projeto Educativo, com estratégias de melhoria desde o seu surgimento, em 2002. Alinhadas ao seu planejamento, a Instituição possui políticas de investimentos em avanços tecnológicos e pedagógicos, bem como de treinamento e desenvolvimento de pessoal especializado, buscando atualização e consonância com as tendências da Educação a Distância.

No Plano de Desenvolvimento Institucional¹⁰ do Claretiano – Centro Universitário, a Educação a Distância é considerada uma área estratégica, trazendo como meta/objetivo:

10 O Plano de Desenvolvimento Institucional é um documento na forma de planejamento estratégico exigido pelo Ministério da Educação do governo brasileiro a todas as instituições de ensino superior do Brasil (faculdades, centros universitários e universidades), no qual, observada a organização acadêmica da instituição, deverá conter, no mínimo, os seguintes elementos: missão, objetivos e metas da instituição em sua área de atuação e seu histórico de implantação e desenvolvimento; projeto pedagógico da instituição, com as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão; cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos; aumento de vagas, da ampliação das instalações; organização didático-pedagógica da instituição; oferta de cursos e programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*; perfil do corpo docente e de tutores de educação a distância; organização administrativa da instituição e políticas de gestão; projeto de acervo acadêmico em meio digital; infraestrutura física e instalações acadêmicas; demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras; e oferta de educação a distância (Brasil, MEC, Decreto n.º 9.235, de 15/12/2017).

“propor melhoria contínua no modelo de Educação a Distância, levando-se em conta os contextos de aprendizagem emergentes e os papéis e atribuições dos agentes educacionais; ampliar a abrangência geográfica de atuação da Educação a Distância para todo o território nacional, visando, também, à internacionalização; expandir a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão a distância, com propostas interinstitucionais e corporativas de convênios nacionais e internacionais; aperfeiçoar a gestão acadêmico-administrativa dos Polos de Apoio Presencial” (PDI - Claretiano, 2015: 12).

O modelo de Educação a Distância do Claretiano – Centro Universitário está definido de forma detalhada no seu PDI (2015), tendo como ponto de partida o esquema a seguir (figura 3.1), ou seja, apresenta uma configuração que articula recursos organizacionais e pedagógicos, categorizados de forma hierárquica e de modo integrado, visando garantir o cumprimento das premissas institucionais.

Figura 2.2 Esquema do modelo de Educação a Distância do Claretiano – Centro Universitário.



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do Claretiano – Centro Universitário (Claretiano, 2015).

A figura que ilustra o modelo de Educação Distância acima traz três grandes áreas interdependentes e compostas por: finalidade da ação institucional da Educação a Distância; ação institucional propriamente dita; e os principais processos e suportes. Esses recursos se apresentam esquematizados de modo articulado, visando à geração de uma cadeia de valores com a finalidade do cumprimento da ação institucional, ou seja, a sua Missão, através da ação educacional. No modelo apresentado, a ação institucional está representada pela docência e tutoria e pela avaliação.

A base do modelo está composta por um conjunto de recursos tidos como processos e suportes para dar subsídio ao ensino e à aprendizagem, sendo eles: gestão educacional e registro acadêmico; conteúdo integrante do material didático mediacional; Tecnologias da Informação e Comunicação em sistema integrado; e infraestrutura da Sede e dos Polos de Apoio Presencial.

A docência e tutoria, no modelo de EaD do Claretiano, são aspectos considerados imprescindíveis na condução do processo de ensino e aprendizagem. É por meio delas que se busca garantir o acompanhamento e o desencadeamento do processo de construção do conhecimento entre os discentes.

Toda a cadeia de valor gerada pelos elementos supracitados se volta ao cumprimento da finalidade da ação institucional, conforme demonstrado na figura 2.2, no sentido de proporcionar ao aluno a formação humana desejada e fundamentada nos propósitos educativos do Claretiano – Centro Universitário.

A ação pedagógica ocorre de modo sistêmico, com a participação efetiva dos agentes educacionais do modelo com atribuições, conforme segue:

Docência e Tutoria: o atendimento aos alunos do Claretiano é realizado por professores responsáveis, tutores a distância e tutores presenciais. As funções são distintas, e estes agentes promovem a interação com os alunos, visando ao desenvolvimento do aprendizado. Mais adiante, apresentaremos uma descrição detalhada dos papéis de cada um deles.

Coordenador de Curso: o coordenador de curso é o responsável pela gestão do curso, pela articulação entre os docentes, tutores e discentes, inclusive presidindo o colegiado do curso (órgão deliberativo composto pelos professores). Ele é o responsável por toda a organização do curso, bem como por sua avaliação e propostas de melhorias, através de um Núcleo Docente Estruturante (NDE), permanente e composto por 5 (cinco) professores sendo presidido pelo coordenador. Esse núcleo tem a tarefa de avaliar e promover melhorias no projeto do curso. O coordenador também conta com a parceria entre equipe de produção de material didático e coordenação geral de ensino para desenvolver materiais didáticos e estratégias que atendam aos objetivos didático-pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem a distância. Enfim, a atuação do coordenador do curso, juntamente com os tutores e com os demais sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professores conteudistas, *designers* instrucionais, tutores, alunos, secretaria etc.), converge para a qualidade desejada a cada curso.

Professor Conteudista (Autor): o professor conteudista é quem elabora os conteúdos das disciplinas, ou seja, o *Caderno de Referência de Conteúdo* e/ou *Plano de Ensino/Guia de*

*Estudo*¹¹, sendo considerado, portanto, o autor do material didático mediacional, cabendo à coordenação pedagógica do curso a responsabilidade de indicar e atribuir a autoria do material a um autor qualificado na área. Essa autoria é regida por um Contrato de Direitos Autorais, que estabelece cláusulas de direitos e deveres de ambas as partes. A elaboração é orientada e acompanhada pelos *designers* instrucionais, e o conteúdo é validado por especialistas na área, que verificam se o material produzido atende aos objetivos didático-pedagógicos pretendidos.

Professor Responsável: o professor responsável é o agente central de cada disciplina. Em parceria com o coordenador de curso, procura estabelecer os fundamentos pedagógicos, filosóficos e didático-metodológicos do Projeto Político-Pedagógico no qual está inserido, com a concepção, implementação e avaliação das atividades pedagógicas relacionadas ao ensinar e ao aprender no contexto da Educação a Distância. Têm como principais atribuições: programar a oferta da disciplina de acordo com as dimensões filosóficas, epistemológicas e didático-metodológicas do Projeto Político-Pedagógico de Curso; criar estratégias (vídeos, textos, animações, arquivos de áudio, apresentação de *slides*) para dinamizar as atividades de tutoria e para promover a interação entre tutores e alunos; realizar a gestão acadêmica do processo ensino-aprendizagem quanto à organização, acompanhamento, implementação, supervisão e avaliação dos trabalhos acadêmico-pedagógicos da tutoria das disciplinas, nos âmbitos da docência e da discência, de acordo com as orientações do coordenador de curso; elaborar e estruturar Planos de Ensino, atividades, interatividades e avaliações; e acompanhar o trabalho dos tutores.

Tutor a Distância: o tutor a distância é o agente que participa da prática pedagógica a distância contribuindo para o desenvolvimento dos processos de ensinar e de aprender e sendo orientado pelo professor responsável. A ele, são atribuídas as funções de: mediar o processo pedagógico junto aos alunos geograficamente distantes sob orientação do professor responsável, promovendo constante interação entre eles; promover espaços de construção coletiva e colaborativa de conhecimento; disponibilizar material complementar e de sustentação teórica aos conteúdos; participar dos processos avaliativos de ensino e aprendizagem; tutorar as disciplinas fazendo uso do SGA-SAV (ambiente virtual) no plantão e na tutoria *on-line*, em horários previamente agendados; avaliar e validar as atividades, interatividades, práticas e

11 No modelo de Educação a Distância do Claretiano – Centro Universitário, o Caderno de Referência de Conteúdo é o material didático central da disciplina que reúne os principais conteúdos de referência. O Plano de Ensino/Guia de Estudo (PEGE), é a fusão de dois documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o plano da disciplina e a trilha de aprendizagem a ser seguida pelo aluno.

projetos de atividades articulados às disciplinas, sob orientação/supervisão do professor responsável.

Tutor Presencial: o tutor presencial é o agente que atende presencialmente os alunos nos polos, em cursos específicos, em horários preestabelecidos, a fim de auxiliá-los no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, promovendo o hábito da iniciação à pesquisa e esclarecendo dúvidas em relação à interpretação das questões administrativas, bem como das relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação disponíveis. Assim, ao tutor presencial, compete, especificamente, o atendimento presencial e também *on-line* aos alunos para esclarecimento de dúvidas nos âmbitos administrativo e operacional; oferecimento de suporte técnico para o uso do ambiente virtual de aprendizagem e outras tecnologias (bibliotecas digitais e virtuais, Microsoft Office, entre outros); acompanhamento das atividades presenciais programadas pelos professores responsáveis e coordenação de curso; aplicação e fiscalização das avaliações presenciais. Por fim, o tutor presencial é o elo entre a Instituição e cada um dos alunos no Polo de Apoio Presencial; ele anima, incentiva e acompanha todo o itinerário formativo do aluno.

Cabe ressaltar que o acompanhamento pedagógico dos alunos feito por todos os agentes educacionais citados anteriormente ocorre através do ambiente virtual de aprendizagem, denominado “Sistema Gerenciador de Aprendizagem – Sala de Aula Virtual” (SGA-SAV), no qual atua com maior ênfase o tutor a distância, buscando a interatividade e a colaboração entre os alunos.

O modelo também traz ênfase aos Polos de Apoio Presencial, considerados estruturas descentralizadas que, além de contar com o trabalho dos tutores presenciais na assistência aos estudantes, contam com equipes de apoio administrativo, uma vez que o polo figura como um espaço de apoio ao aluno. Toda a organização administrativa e pedagógica dos cursos, bem como a equipe do polo, é de responsabilidade exclusiva do Claretiano – Centro Universitário. Dessa forma, o Polo de Apoio Presencial é o local de atendimento aos alunos, da realização das avaliações presenciais e atividades práticas, onde os estudantes encontram toda a infraestrutura para seus cursos e uma equipe de profissionais capacitados para atender às suas necessidades acadêmicas.

2.3.6.1 A avaliação da aprendizagem

O Sistema de Avaliação da Aprendizagem nos cursos superiores a distância do Claretiano – Centro Universitário é concebido dentro de um processo que visa integrar a aprendizagem do aluno e a intervenção pedagógica do professor e tutores, na direção da construção do conhecimento e da formação profissional, técnica, humana e cidadã. A avaliação é concebida como um meio, e não como uma finalidade, refletindo os princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e sociais que orientam a relação educativa, buscando assim, contribuir para o crescimento e desenvolvimento do aluno na sua totalidade.

Valendo-se de uma metodologia que propõe avaliar a formação conforme os perfis e competências que norteiam os Projetos Político-Pedagógicos de cada curso e os planos de ensino dos componentes curriculares, o sistema contempla as seguintes dimensões avaliativas:

Avaliação Formativa (ou Avaliação Contínua): instrumentos avaliativos aplicados em cada disciplina de forma contínua ao longo do semestre, podendo ser trabalhos de pesquisa, seminários, provas, atividades práticas, questões *on-line* e atividades e interatividades em ambiente virtual de aprendizagem. As orientações e critérios para as avaliações dessa natureza deverão constar no plano de ensino de cada disciplina e/ou guias de estudo.

Avaliação Somativa (ou Avaliação Final): constitui-se de uma Prova Final, específica para cada disciplina, e uma Avaliação Semestral Interdisciplinar (ASI), contemplando os conteúdos programáticos de todas as disciplinas do semestre letivo. Ambas são voltadas aos conhecimentos, habilidades e competências referentes aos objetivos propostos para os perfis de formação projetados para cada etapa dos cursos.

Assim, o Sistema de Avaliação da Aprendizagem constitui-se de, no mínimo, 70% da avaliação de forma presencial, com provas de modo disciplinar e interdisciplinar, e 30% em ambientes virtuais de aprendizagem.

2.3.6.2 O material didático mediacional

O material didático mediacional (MDM) de cada disciplina, nos formatos impresso e/ou digital, é composto pelos seguintes componentes: *Guia Acadêmico; Plano de Ensino/Guia de Estudos (PE/GE); Caderno de Referência de Conteúdo (CRC); Guia de Estudo; Cronograma de Estudo; Videoaulas; e Vídeos Complementares.* Em formato digital, o material é

desenvolvido em PDF (*Portable Document Format*) e, também, como material didático dinâmico, em formato HTML (*HyperText Markup Language*).

O modelo de construção de MDM adotado pelo Claretiano – Centro Universitário é, preferencialmente, o da produção contratada mediante sessão de direito autoral. A Instituição, juntamente com o autor contratado e a equipe multifuncional, constrói o próprio material. A validação dos conteúdos é de responsabilidade da equipe pedagógica do curso, representada pelo coordenador de curso, colegiado e NDE, que atribui, para cada disciplina, um validador. O acompanhamento desse processo é feito pela coordenação de área/*design* instrucional. Já na atribuição da autoria, elege-se, também, um validador especialista de qualificação igual ou superior à do autor. Essa avaliação/validação inicial é importante porque garante o respeito à propriedade intelectual, bem como a adequação do texto ao proposto no Projeto Político-Pedagógico do Curso. A avaliação/validação do material didático é considerada parte integrante e imprescindível no processo ensino e aprendizagem, não acontecendo apenas no início e no fim, mas antes, durante e depois do processo de construção da disciplina, recursivamente.

Desse modo, o MDM busca preservar os critérios de usabilidade pedagógica e de web e os critérios de qualidade quanto à abrangência, densidade e profundidade de conteúdo, considerando que um conteúdo “abrangente” é aquele que apresenta e discute outras abordagens teóricas que vêm a complementar a memória cognitiva e a visão do autor sobre o assunto tratado; é “denso” quando apresenta riqueza de conteúdos e a bibliografia consultada é atual e consistente, quando evita digressões e ambiguidades de conceitos e apresenta ao aluno, de forma coerente, concisa e precisa, os dados de estudos e os resultados de pesquisas comprovados na sua área de saber, levando-o a atingir os objetivos e as competências propostos para a disciplina; tem “profundidade” quando as abordagens epistemológicas são consistentes e comprovam domínio e conhecimento na área do saber de sua competência, quando apresenta a etiologia dos eventos de saber, de modo que o material didático não seja mera reprodução de saberes, mas, sim, produção de conhecimento. Além disso, o MDM visa preservar a mediacionalidade e dialogicidade do conteúdo, ou seja: é “mediacional” quando foi construído com a finalidade de ser um recurso pedagógico mediador de aprendizagem, possibilitando as interações aluno-texto, aluno-tutor e alunos-alunos, de modo a construir o conhecimento de forma colaborativa e interativa, e é “dialógico” quando permite que os “diálogos” aluno-professor e professor-aluno ocorram ao longo da leitura do texto. Essa interação aluno-conteúdo acontece por meio da linguagem de fácil entendimento e compreensão (legibilidade linguística), do uso de recursos motivacionais e facilitadores de aprendizagem (*links* a conteúdos sobre o

tema, sugestões de leituras etc.), da problematização e contextualização do conteúdo, de questões auto-avaliativas etc.

Todos esses indicadores resultam na usabilidade pedagógica e de web, caracterizando a qualidade do material didático. Portanto, através do material didático, procurar-se-á disponibilizar ao aluno o melhor nível possível de abrangência, contato com a bibliografia necessária à formação, bem como aprofundamento e coerência teórica.

2.3.7 O Sistema Gerenciador de Aprendizagem – sala de aula virtual

Nos cursos de graduação a distância do Claretiano – Centro Universitário, os estudantes são acompanhados pelo tutor a distância de cada disciplina e por tutores presenciais.

A interação a distância entre os agentes educacionais e os alunos ocorre por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, denominado Sistema Gerenciador de Aprendizagem – Sala de Aula Virtual (SGA-SAV), uma plataforma desenvolvida de propriedade da Instituição, na qual professores responsáveis, tutores e alunos, síncrona ou assincronamente, buscam a construção do conhecimento de forma colaborativa, partilhada e dialogada.

O SGA-SAV possibilita a interação visando à produção social e coletiva do conhecimento, no sentido de romper o isolamento e o individualismo na sua construção. É, portanto, um espaço comunitário de desenvolvimento dos estudos, onde participantes devem colaborar para a construção do conhecimento.

Assim, aos cursos, são disponibilizados conjuntos de recursos e serviços telemáticos, ancorados no Sistema de Gestão Acadêmico-Administrativa (sistema integrado de gestão) e no Sistema Gerenciador de Aprendizagem – Sala de Aula Virtual, indispensáveis para a sua realização, como seguem:

a. Sistema Gerenciador de Aprendizagem:

– Ferramentas de Apoio ao Discente.

– Sala de Aula Virtual.

b. Áudio, vídeo e webconferências.

No Sistema Gerenciador de Aprendizagem – Sala de Aula Virtual (SGA-SAV), estão disponíveis as seguintes ferramentas (funcionalidades):

- Orientações: página de entrada da disciplina na Sala de Aula Virtual e local onde são disponibilizadas uma apresentação do tutor a distância e orientações gerais da disciplina.
- Material: espaço destinado para o material didático do curso: *Cadernos de Referência de Conteúdos, Plano de Ensino/Guia de Estudos* da disciplina (ou outros) e referencial complementar.
- Correio: na forma de e-mail, com destinatários individuais ou coletivos.
- Fórum: ferramenta de discussão dos assuntos/temas em grupo, sendo um dos instrumentos de avaliação contínua.
- Chat (Bate-papo): possibilita a comunicação síncrona entre os alunos, professores e tutores.
- FAQ (*Frequently Asked Questions*): funcionalidade que reúne perguntas e respostas básicas a respeito das disciplinas e do curso.
- Portfólio: ferramenta para o compartilhamento das atividades do aluno com o tutor ou com um grupo autorizado. O Portfólio também integra a avaliação continuada das disciplinas, pois, por meio dele, o aluno ainda recebe orientações e faz devolutivas de atividades práticas, estágios supervisionados, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou Trabalho de Conclusão de Disciplina (TCD) e outras atividades que necessitem de uma orientação e de coordenação específica e individual.
- Banco de Questões: banco de itens relacionados aos conteúdos e competências de cada disciplina, elaborados pelo professor conteudista, que integram o sistema de avaliação das disciplinas na forma de questões *on-line* objetivas e discursivas.
- Mural: funciona como um *post-it*, ou seja, um local onde se pode colocar pequenos recados aos estudantes.
- Referências: ferramenta destinada à criação de uma biblioteca de *links* e referências bibliográficas (livros, revistas etc.).
- Informativo: nesta ferramenta, são disponibilizadas todas as informações importantes durante o curso.
- Links Úteis: oferece atalhos para a configuração de navegadores (Internet Explorer, Firefox, Mozilla) e *download* de alguns programas (Plugin Java, Flash e Acrobat Reader) para melhor utilização da SGA-SAV.

– Recados: permite a visualização de todos os recados enviados à turma pela equipe organizadora e tutores.

– Mensagens de Turmas Antigas: em caso de transferência de curso, o aluno tem acesso, por meio desta ferramenta, às mensagens enviadas no Fórum e Correio na turma anterior.

– Bibliotecas e Periódicos Digitais: *links* de acesso a bibliotecas e periódicos virtuais contratados e de propriedade da própria Instituição para consulta dos professores, tutores e alunos.

Ressalta-se que, dentre as Tecnologias da Informação e Comunicação, existem sistemas desenvolvidos para a gestão de provas, que estabelecem interface com o Banco de Questões, gerenciado pelo professor responsável, para aplicação como parte das avaliações contínuas, administradas ao longo do semestre, e nas avaliações finais, com provas específicas de cada disciplina e Avaliação Semestral Interdisciplinar (ASI), com controle de atas e correção automática.

2.3.7.1 Polos de apoio presencial para a Educação a Distância

O Claretiano – Centro Universitário, na qualidade de Instituição de Educação Superior credenciada para a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão na modalidade a distância em todo o território nacional, por meio das Portarias nº 3.635/2004 e nº 557/2006, faz uso de sua autonomia para instalar unidades descentralizadas, denominadas “Polos de Apoio Presencial”. Os Polos de Apoio Presencial são espaços físicos destinados à execução de funções didático-administrativas dos cursos a distância, ou seja, são uma extensão do Claretiano para o atendimento dos alunos na modalidade EaD.

Segundo a legislação brasileira, 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. Os polos de Educação a Distância deverão manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequadas aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso (Brasil, 2017b).

Visando à qualidade na infraestrutura física dos seus polos, o Claretiano – Centro Universitário tem como premissa a utilização de escolas parceiras já estruturadas para funcionamento de seus polos. A Instituição opta, preferencialmente, por escolas de carisma católico, buscando o alinhamento missionário.

Atualmente, a Instituição conta com mais de 100 polos credenciados no País para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância, cujas infraestruturas seguem padrões determinados a partir dos Referenciais de Qualidade do Ministério da Educação e de critérios institucionais, buscando alinhamento com os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos, principalmente no que se refere aos laboratórios didáticos.

Os polos devem contar com infraestrutura criada para atender às exigências previstas nos diversos documentos ministeriais, a saber: acessibilidade a portadores de necessidades especiais, laboratórios de informática, salas de aula, bibliotecas, salas de estudo, salas de direção, sala de atendimento, salas de tutoria, cantinas e toda a estrutura necessária para o contexto universitário. Além do cumprimento da legislação vigente, a Instituição adota critérios particulares para a implantação de seus polos, tais como: proximidade de terminais de ônibus urbanos e suburbanos, proximidade de hotéis e restaurantes, demanda local para a oferta dos cursos etc.

Faz parte da estrutura básica de atendimento dos polos:

a. Corpo técnico-administrativo

Supervisor de Polo: profissional que atua no gerenciamento das atividades técnico-administrativas, com estratégias de campanha publicitária, rotinas financeiras e gestão de recursos.

Coordenador Pedagógico: responsável pela orientação e organização das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no polo.

Secretário Atendente: exerce atividades de secretaria e atendimento do polo, cujas responsabilidades permeiam atendimentos administrativos e prestação de informações aos alunos.

Profissionais de Apoio: profissionais terceirizados que são contratados para prestação de serviços básicos (técnicos de informática, técnicos de laboratórios, higienização e serviços gerais).

b. Instalações administrativas e pedagógicas

As instalações administrativas dos polos do Claretiano – Centro Universitário seguem um padrão mínimo de configuração estabelecido pela Instituição, levando-se em conta as condições regionais de cada polo. Itens como dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade são considerados primordiais. As condições de

acessibilidade a pessoas portadoras de necessidades especiais também devem ser rigorosamente preservadas, de modo que a legislação vigente seja cumprida. Considera-se como estrutura mínima estabelecida pela Instituição espaços como: Sala de Coordenação do Polo, Sala de Tutoria, Secretaria, Sala de Estudos, Área para o Acervo Bibliográfico (anexo à Secretaria do Polo), Salas de Aula, Sala(s) de Tutoria, Biblioteca (com acervos específicos aos cursos ofertados em cada polo), Laboratórios Didáticos (específicos aos cursos ofertados), Recursos de Informática, Área de Convivência e Instalações Sanitárias. As instalações, de modo geral, procuram atender aos padrões exigidos pelas legislações e normas brasileiras referente aos aspectos ergonômicos, de acessibilidade, capacidade, condições térmicas e acústicas, adequação e comodidade.

Os Laboratórios Didáticos dos Polos de Apoio Presencial são implementados mediante a oferta e abertura dos cursos e podem constituir-se de estruturas internas, ou seja, dentro do polo, e também com estruturas externas, por meio de convênio com estabelecimentos, empresas, clubes, entre outros, de acordo com a necessidade do curso.

Portanto, na forma como foi apresentado, o modelo de Educação a Distância do Claretiano – Centro Universitário, percebe-se a busca por um sistema de ensino que visa integrar e estabelecer interfaces entre as áreas acadêmicas e administrativas.

METODOLOGIA

3 METODOLOGIA

Como já apresentado na introdução desta tese, pela natureza da investigação, que se volta tanto às dimensões da formação humana como da formação técnica especializada, que supostamente exigem níveis de aprendizagem nessas duas dimensões, à altura das exigências do mercado de trabalho, a proposta trazida é uma investigação experimental, tendo como amostragem os alunos egressos de cursos de Graduação em Educação Física a distância do Claretiano – Centro Universitário (Batatais, São Paulo, Brasil). Reiteramos que a escolha da Instituição levou em conta a concepção humanística da educação, em seus projetos formativos, e a escolha da área de Educação Física deu-se pela tradição na própria Instituição e pela relevância de sua representatividade como campo de conhecimento de forte apelo às atividades práticas e exigências da intervenção técnica-profissional.

3.1 Fundamentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa para este trabalho está pautada em procedimentos metodológicos diversos, ou seja, é uma pesquisa que envolve revisão da literatura com enquadramento teórico, pesquisa documental e pesquisa de campo, de forma quantitativa e qualitativa.

A revisão bibliográfica é considerada uma parte essencial deste trabalho de investigação, no sentido de sustentar, com os aportes teóricos, a aplicação da pesquisa e análise dos resultados. A revisão bibliográfica, portanto, alinha-se às proposituras metodológicas de modo geral, como parte que abrange localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia (revistas científicas, livros, atas de congressos, resumos etc.) relacionada com a sua área de estudo. Fazer uma revisão literária torna-se imprescindível para definir bem o problema, bem como para obter uma ideia mais concisa sobre os dados que se deseja obter sobre o tema em questão, as lacunas e a contribuição para o aprimoramento e desenvolvimento do conhecimento (Bento, 2012).

Como parte da coleta de dados e informações, recorreremos à pesquisa documental, que, de acordo com Gil (2002 *apud* Santana & Noffs, 2016), significa a utilização de materiais que não receberam ainda tratamento analítico. Como referência, podemos citar documentos de departamentos governamentais consultados, trazendo dados importantes para o trabalho. Como exemplos, podemos citar as pesquisas disponíveis no *site* e portais eletrônicos do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), do Sistema Eletrônico de Fluxo de Trabalho e Gerenciamento de Informações Relativas

aos Processos de Regulação, Avaliação e Supervisão da Educação Superior no Sistema Federal de Educação (E-MEC), *sites* das Entidades Privadas de Regulamentação Profissional (Sistema CONFEF – Conselho Federal de Educação Física) e de Associações de Classe e Pesquisa (à exemplo da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância) e, ainda, no próprio acervo documental do Claretiano – Centro Universitário, Instituição integrante da pesquisa. Cabe ressaltar que, na apresentação dos resultados, de modo introdutório são apresentados dados de pesquisas documentais e posteriormente os dados da pesquisa de campo.

A investigação desenvolveu-se dentro de sua propositura inicial, na forma de pesquisa de campo, visando a uma coleta de dados quantitativa e qualitativa, em função do objeto de estudo e da forma com que foi elaborado o instrumento de coleta (na forma de questionário).

Assim, a referida pesquisa de campo desenvolveu-se com coleta de dados junto aos alunos egressos de cursos de Graduação em Educação Física na modalidade a distância do Claretiano – Centro Universitário de Batatais, São Paulo, Brasil. Neste contexto, houve inspiração para a pesquisa com base na *Grounded Theory*, que consiste numa abordagem metodológica utilizada na pesquisa qualitativa, tendo como significado a teoria fundamentada em dados, pelas suas características interacionistas (Glaser, 2005). Em primeiro lugar, porque reduz a complexidade do universo estudado, trazendo os aspectos mais importantes e relevantes e destacando as descrições detalhadas; em segundo, porque envolve especificando a forma como os aspectos relevantes do objeto de estudo se relacionam uns com os outros; e, em terceiro, porque a teoria pode nos permitir saber como as coisas do universo estudado estão relacionadas, permitindo previsões; ademais, a teoria permite-nos prever como os objetos de estudo estão relacionados e, em seguida, possibilita intervir nesse mundo para controlá-lo ou alterá-lo de alguma forma. A referida teoria é uma perspectiva sobre como construir uma fundamentação através do estudo de campo com um problema focado, que envolve estudar como as experiências das pessoas devem resolver os problemas cotidianos (Gibson & Hartman, 2013).

3.2 População e amostragem

A investigação, com base na delimitação do objeto de estudo, definiu a população e a amostragem para a coleta de dados como sendo os alunos egressos dos cursos de Graduação em Educação Física (bacharelado e licenciatura) oferecidos na modalidade a distância pelo Claretiano – Centro Universitário, Instituição brasileira situada no município de Batatais, interior do Estado de São Paulo. A Instituição contava, no momento da pesquisa (durante os

meses de agosto e setembro de 2016), com mais de 80 Polos de Apoio Presencial, considerados unidades de referência para os estudos, atividades práticas e avaliação dos alunos em todas as regiões do País. Portanto, participaram da pesquisa egressos de regiões diversas, com direcionamento aleatório da coleta de dados aos destinatários, sem qualquer tipo de delineamento demográfico, ou seja, não houve preocupação com a definição de amostragens localizadas.

3.3 Instrumentos de recolha de dados

Conforme descrito anteriormente, o instrumento para coleta de dados utilizado na pesquisa de campo foi elaborado na forma de questionário, dimensionado com 19 questões, classificadas por conjunto de informações pretendidas. Na primeira parte do questionário, buscou-se identificar o perfil dos respondentes. Um segundo bloco de questões foi voltado a questionamentos sobre as experiências e motivações que levaram os destinatários a frequentarem cursos a distância na área em pauta (Educação Física). O terceiro conjunto de questões se volta a um dos objetos diretos deste estudo, ou seja, as percepções dos egressos em relação à formação humana e suas intercorrências quanto ao mercado de trabalho. Na sequência, outro bloco de questões se destina ao levantamento das experiências prévias dos egressos quanto à intervenção no campo da Educação Física, como esportistas, atividades laborais voluntárias e/ou outras do gênero. Após os conjuntos de questões aqui apresentados, na sequência, foi colocada uma única questão, inquirindo sobre a percepção dos entrevistados quanto à eficácia do método de estudos a distância para a área de Educação Física – essa questão permitiu resposta objetiva e dissertativa. Por último, o inquérito trouxe questões que levantaram as experiências profissionais dos destinatários na área de Educação Física após conclusão do curso, buscando suas percepções quanto ao aprendizado das práticas profissionais e as exigências do mercado de trabalho.

O instrumento aqui referido foi elaborado para aplicação de forma *on-line*, utilizando as funcionalidades dos Formulários do Google. Antes da sua utilização, foi feito um teste piloto pelas mesmas vias, com a aplicação de alguns questionários, no intuito de levantar previamente possíveis problemas quanto à sua efetividade. Assim, para a aprovação do questionário, foram atendidos alguns preceitos procedimentais que vão além do objeto de estudos e dos objetivos da pesquisa, ou seja, após a primeira versão do questionário ser concluída, deve ser realizada uma pilotagem para o ensaiar, sendo esta necessária para verificar a adequação das perguntas e das escalas (Hill & Hill, 2005).

3.4 Procedimentos do trabalho de campo

Antes de tratar dos procedimentos previstos para o trabalho de campo, é necessário esclarecer melhor qual a população destinatária da investigação e definir a mais apropriada técnica de coleta que precede o tratamento de dados proposto posteriormente. Neste estudo, a principal coleta, realizada com destinação dos questionários, foi realizada com estudantes egressos, preferencialmente inseridos no mercado de trabalho. Os dados da população para envio dos questionários foram obtidos na base de registros acadêmicos do Claretiano – Centro Universitário.

Portanto, de posse dos endereços eletrônicos da população a ser pesquisada, os inquéritos foram levados ao formato digital e disparados, contendo um texto explicativo sobre a pesquisa. Inicialmente, o encaminhamento foi feito como teste piloto, e, após validação, foram disparados de modo definitivo. As correspondências foram enviadas no dia 01/08/2016, para, aproximadamente, 1.400 alunos egressos do período compreendido entre 2010 a 2015, com retorno de 163 questionários respondidos (taxa de 11,6% de retorno). Os dados foram coletados durante 60 dias, ou seja, nesse período de tempo, foram disparadas novas solicitações de retorno aos destinatários. Após a finalização da coleta de dados, os resultados das questões objetivas foram tabulados automaticamente pelo formulário digital de recolha (formulários Google), e as respostas dissertativas foram trabalhadas de modo qualitativo.

3.5 Métodos de tratamento e análise de dados

O tratamento e análise dos dados, conforme descrito anteriormente, teve como referência os métodos de pesquisa quantitativo, em função da objetividade do inquérito, e qualitativo, pelas possibilidades de respostas dissertativas dos destinatários.

A Grounded Theory, portanto, como metodologia de referência, ou seja, teoria fundamentada em dados ou teoria embasada, não há aqui a pretensão de se criar uma teoria com o método, mas, sim, tomá-la como referência. Pois a Grounded Theory é um método qualitativo, tendo, portanto, muitas semelhanças com os demais métodos qualitativos, tais como a etnografia (estudo descritivo e interpretativo da realidade do grupo) e a fenomenologia, ou seja, quando há uma forte ênfase na subjetividade da realidade construída pelos respondentes (Hannabuss, 1996)

Embora sua finalidade seja a construção de teorias, a *Grounded Theory* não necessariamente precisa ficar restrita apenas aos pesquisadores que têm esse objetivo de pesquisa. O método sofre forte influência do interacionismo simbólico, uma perspectiva metodológica frequentemente discutida na literatura de sociologia e de psicologia social que compreende observar e entender o comportamento a partir do ponto de vista dos participantes; aprender sobre o mundo dos participantes, suas interpretações de si mesmos no contexto de determinadas interações e sobre as propriedades dinâmicas das interações (Locke, 2001).

Dentro do referendado, os dados foram tratados inicialmente de modo isolado, com alguns gráficos ilustrativos dos quantitativos obtidos e descritivos qualitativos dos conjuntos de respostas às perguntas abertas. Posteriormente, foram analisados à luz do enquadramento teórico, buscando responder às questões da investigação, os seja, as problemáticas levantadas para o estudo.

Neste descritivo metodológico, importa traçar um paralelo que justifique a menção feita à *Grounded Theory* e suas possíveis contribuições à pesquisa experimental proposta. Notadamente, admite-se certa subjetividade no tratamento ao objeto da investigação, pela polaridade e dualidade presentes no interesse da pesquisa, tendo em vista as eventuais intercorrências relacionadas aos fenômenos da aprendizagem quanto à formação humana e à formação técnica profissional, com emprego de métodos de estudos a distância.

No contexto, aplica-se a *Grounded Theory* na medida em que os seus princípios se adequem ao objeto da tese, contribuindo, assim, com o trabalho e ajudando a construir melhor entendimento da abordagem indutiva à pesquisa, na qual as hipóteses e teorias também possam ser geradas a partir dos dados coletados, configurando um meio de coletar e analisar sistematicamente os dados que ajudem na geração de referenciais teóricos sobre padrões de comportamento humano em contextos sociais. Assim, conceitualmente, esta metodologia qualitativa pode ser usada para aumentar a compreensão dos fenômenos sociais no campo de estudo em pauta.

A premissa da teoria fundamentada (GT) é de que a pesquisa empírica deve explorar os fenômenos sociais observando o que as pessoas experimentam, que problemas estão presentes e como os indivíduos resolvem essas questões. Em outras palavras, a pesquisa é conduzida e guiada pelas experiências das pessoas na investigação, e os resultados refletem padrões nessas experiências. Isso é importante quando se considera o uso da teoria fundamentada, porque o pesquisador não deve predeterminar *a priori* o que ele irá encontrar e o que e como os fenômenos sociais devem ser vistos. Portanto, o valor da metodologia da teoria fundamentada

é que ela evita fazer suposições e, ao invés disso, adota uma visão mais neutra da ação humana em um contexto social (Simmons 2006; Clamp e Gough, 1999 *apud* Engward, 2013).

Urge salientar que, por outro lado, a ideia experimental resulta de um tipo de pressentimento da mente que julga que as coisas devem acontecer de um certo modo. Pode-se dizer, a esse respeito, que temos, na mente, a intuição ou o sentimento das leis da natureza, mas não conhecemos sua forma, que somente com a experiência podemos aprender. A mente do homem não pode conceber um efeito sem causa, de tal modo que a observação de um fenômeno sempre desperta nele uma ideia de causalidade. Nesse entendimento, todo conhecimento humano se limita a remeter os efeitos observados às suas causas (Laville & Dione, 2008 *apud* Bernard, 1966). Para a pesquisa experimental, determina-se um objeto de estudo, selecionam-se as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo e definem-se as formas de controle e observação dos efeitos que a variável produz no objeto. A pesquisa experimental seleciona grupos de assuntos coincidentes, submete-os a tratamentos diferentes, verificando as variáveis estranhas e checando se as diferenças observadas nas respostas são estatisticamente significantes. Os efeitos observados são relacionados com as variações nos estímulos, pois o propósito da pesquisa experimental é apreender as relações de causa e efeito ao eliminar explicações conflitantes das descobertas realizadas (Gil, 2007; Fonseca 2002 *apud* Gerhardt & Silveira, 2009).

Sobremaneira, não se trata, então, de uma oposição ao método experimental, por este relacionar-se fortemente com a pesquisa das verdades objetivas, e não com a pesquisa das verdades subjetivas, mas, sim, uma tentativa de fortalecimento da pesquisa, com a junção conceitual dos métodos. Procura-se, portanto, um espaço comum para a convivência do positivismo, o interacionismo simbólico e a teoria fundamentada.

Soma-se, então, aos conceitos do método experimental, entendido como a pesquisa quantitativa usada para confirmar a teoria existente, em vez de testá-la ou desafiá-la, a *Grounded Theory*, que permite a geração da teoria informada pelos dados, em vez de usar os dados para testar uma teoria existente. Sendo assim, a intenção é explorar conceitualmente como as pessoas dão sentido aos fenômenos sociais e, principalmente, como as pessoas trabalham melhor para resolver seus dilemas, uma vez que os fenômenos em tela contam com pesquisas anteriores mínimas, reforçando-se, assim, a máxima de Glaser e Strauss (1967, *apud* Engward, 2013):

A teoria fundamentada fornece uma metodologia para desenvolver uma compreensão dos fenômenos sociais que não são pré-formados ou pré-desenvolvidos teoricamente com a teoria e os paradigmas existentes. É por isso que a teoria fundamentada é útil para pesquisadores que investigam fenômenos

em que há pesquisas anteriores mínimas. O foco da metodologia da teoria fundamentada é investigar o que acontece em um contexto social para descobrir padrões na vida social dos quais os participantes podem ou não estar cientes. Isso torna os dados o foco da análise e, especificamente, os padrões nos dados que explicam os fenômenos em questão. É essa ideia central de que as teorias podem ser geradas apenas a partir de dados que desafiam a tradição de pesquisa positivista (pg. 37-38).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Antes da apresentação dos dados específicos desta pesquisa, que se volta à área de formação em Educação Física na modalidade a distância do Claretiano – Centro Universitário, cabe, preliminarmente, uma apresentação de dados gerais e sintéticos relativos ao panorama da Educação a Distância no Brasil, coletados na forma de pesquisa documental, de fontes consolidadas.

De 2009 a 2015, o número de alunos matriculados nas Instituições de Educação Superior públicas e privadas do Brasil chegou a crescer 34%. Em 2015, havia cerca de 6,08 milhões de alunos em instituições privadas (76%) e 1,95 milhão de alunos matriculados nas instituições da rede pública (24%), totalizando 8,03 milhões de matrículas. A evolução das matrículas nos cursos de nível superior a distância registrou, de 2009 a 2015, um crescimento de 66%, sendo um aumento de 90% na rede privada e uma queda de 26% na rede pública. Em 2009, o total de alunos matriculados em cursos de graduação a distância era 838.962, saltando para 1.393.780 em 2015, sendo 1.265.387 matriculados em instituições privadas. No período de 2014 a 2015, o crescimento na rede privada chegou a 5,2% (1,20 milhão de matrículas para 1,26 milhão). A maior concentração de matrículas na EaD está na faixa etária dos 25 aos 34 anos (41,3%), sendo que, na rede pública, 40,9% dos alunos têm entre 25 e 34 anos, e, na rede privada, 41,4%. O panorama apresentado revela, ainda, que a empregabilidade aumentou entre as pessoas que possuem Educação Superior completa. De 2014 a 2015, os postos de trabalho para quem tem curso superior aumentaram 1,5%, chegando a 9,7 milhões de empregos em 2015. E a remuneração média total de quem tem ensino completo está em torno de 5,7 mil reais (US\$1.600 – 2017), para uma remuneração média brasileira de 2,6 mil reais. Dentre os egressos que responderam estar trabalhando no momento, 57,7% está empregado com carteira assinada. Entre os que saíram de instituições privadas, o percentual é maior (63%). Já considerando os concluintes de instituições públicas, apesar de a maioria apresentar registro em carteira (43,6%), é relevante os que apresentam contrato temporário (17,2%) como vínculo empregatício ou que estão no funcionalismo público. Dentre os que trabalham em uma área diferente da área de formação, o percentual é maior para os que se formaram em IES privadas, cerca de 21,5%, enquanto que, na pública, 12,7%. “Os principais motivos apontados pelos respondentes para não trabalhar na área relacionada ao curso de formação foram falta de oportunidade e de interesse, mudança de planos como cursar uma outra graduação ou prestar concurso público” (ABED, 2018).

Ainda precedendo a apresentação dos dados coletados na pesquisa de campo, especificamente para este estudo, também é importante considerar uma pesquisa realizada pela Coordenadoria de Pesquisa e Iniciação Científica do Claretiano – Centro Universitário, através do Grupo de Estudos em Políticas da Educação, ao longo do primeiro semestre de 2016 (janeiro a maio), com os egressos da Instituição, através de questionários *on-line*, encaminhados a mais de 5.000 destinatários para coleta de dados, com retorno de 775 egressos respondentes dos diversos cursos de licenciatura oferecidos na modalidade a distância, apontando que 62,6% da amostra encontravam-se empregados no mercado de trabalho na área estudada na graduação; 27% encontravam-se empregados em áreas diferentes da formação; e 9,5% encontravam-se desempregados. É certo que, dentre os empregados na área aqui apresentados, a maior parte já atuava em área de formação correlata antes ou durante o curso, mas, mesmo assim, um dado que chama atenção é que 81,6% dos egressos já empregados na área afirmaram que a formação superior ora adquirida foi importante, pois, através dela, agregaram conhecimentos, habilidades e competências que os auxiliaram na atuação profissional ou tiveram ascensão na carreira. Neste particular, 18,4% responderam que a formação adquirida teve pouca importância na atuação profissional. Dentre os egressos empregados na área de formação (62,6%), 89,5% apontam melhorias na renda mensal auferida, e, dentre os egressos que continuavam atuando em áreas diferentes de sua formação (27%), 53% disseram que, mesmo em áreas diferentes, tiveram melhorias na renda mensal auferida. Dentre os egressos empregados na área relativa à sua formação, 70,1% dos entrevistados apontaram que o nível de exigência de sua atividade profissional é compatível com as exigências de sua graduação; 23,9% apontaram que as exigências do mercado são maiores que as exigências do curso; e 6%, que as exigências do mercado de trabalho apresentam menos exigências que o curso. No contexto, de modo geral, 90,7% dos egressos afirmam que sua qualidade de vida melhorou com a conclusão do curso, e 9,3% apontam que não houveram melhorias.

Os dados aqui apresentados até então, referentes ao panorama da Educação a Distância no Brasil de modo geral e do Claretiano – Centro Universitário, seguramente servirão de base para estudo dos dados que apresentaremos a seguir, que são o foco da pesquisa.

De modo preliminar, também é importante reiterar que a área de conhecimento focada nesta pesquisa, ou seja, os cursos de Graduação em Educação Física, é oferecida de modo muito recente no Brasil. O curso de Bacharelado em Educação Física oferecido pelo Claretiano – Centro Universitário, por exemplo, é considerado o primeiro oferecido na modalidade a distância no País, e, até o momento desta pesquisa, o único curso a possuir egressos; portanto,

não há qualquer possibilidade de comparações com egressos de outras instituições. Quanto ao curso de Licenciatura em Educação Física, também integrante da amostragem, este já vem sendo oferecido por outras instituições, mas também de modo muito recente e incipiente. Em síntese, o Claretiano – Centro Universitário é pioneiro em lançar-se na oferta de cursos desta natureza neste contexto do *e-learning*, muito embora, de modo presencial, a Instituição já ofereça cursos na área há quase 50 anos. Isto posto, apresentaremos, a seguir, os resultados da coleta específica proposta para esta pesquisa.

4.1 Perfil dos participantes quanto ao tipo de formação, idade, sexo e tempo de formação

Primeiramente, será esclarecido o perfil dos participantes da pesquisa que compõem a amostragem, haja vista que a pesquisa contou com a participação de 163 profissionais egressos de cursos de Educação Física a Distância do Claretiano – Centro Universitário (Batatais – São Paulo – Brasil).

No que diz respeito ao tipo de formação, perfil dos participantes quanto a idade, sexo e tempo de formação, os resultados trazem 106 egressos do curso de Licenciatura em Educação Física (curso destinado à formação de professores), 47 egressos do curso de Bacharelado (curso destinado à formação de profissionais para o mercado não escolar) e 10 egressos de ambos (Licenciatura e Bacharelado).

No que se refere à idade dos egressos respondentes, a maior parte possui mais de 35 anos de idade, correspondendo a 41,1% da amostragem. Nas faixas etárias entre 30 a 35 anos e 25 a 30 anos, as porcentagens de respondentes foram muito próximas, ou seja, 22,7% e 22,1%, respectivamente. A menor parte dos egressos respondentes (apenas 14,1%) pertence à faixa etária entre 20 e 25 anos de idade. Quanto ao sexo, do total, 66,9% declararam-se do sexo masculino, e 31,1%, do sexo feminino.

A grande maioria da amostragem (89,2% dos participantes) da pesquisa concluiu o curso de Educação Física a distância há menos de 3 anos. Destes, 53,4%, há menos de um ano. Dentre os demais, 8% concluíram entre 3 e 5 anos, e uma pequena parcela, de 3,1%, concluiu há mais de 5 anos.

Gráfico 4.1 Idade dos participantes da pesquisa

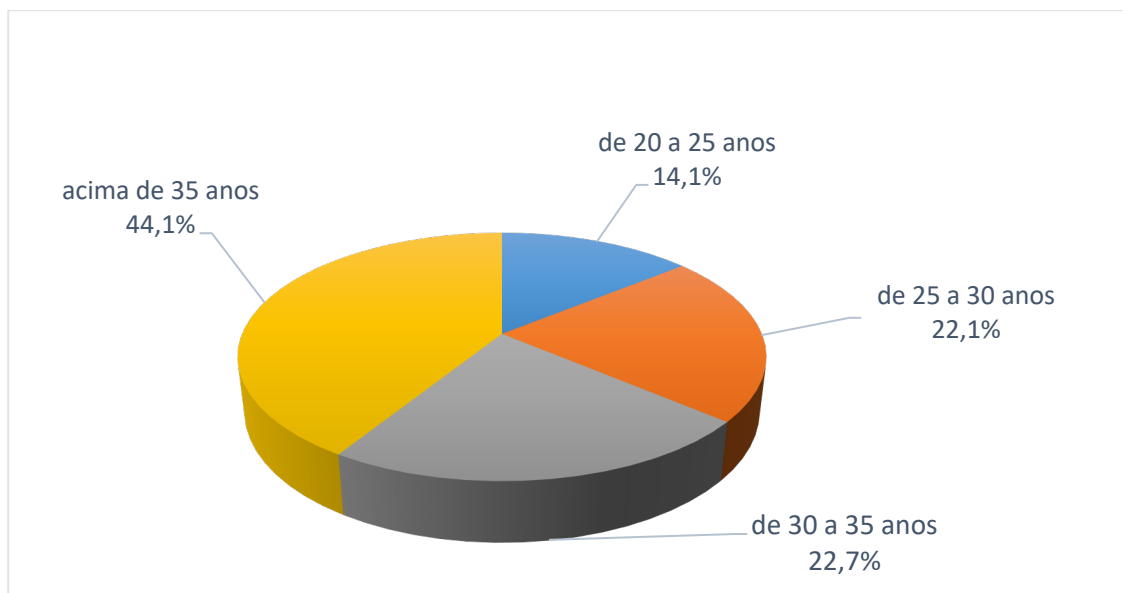
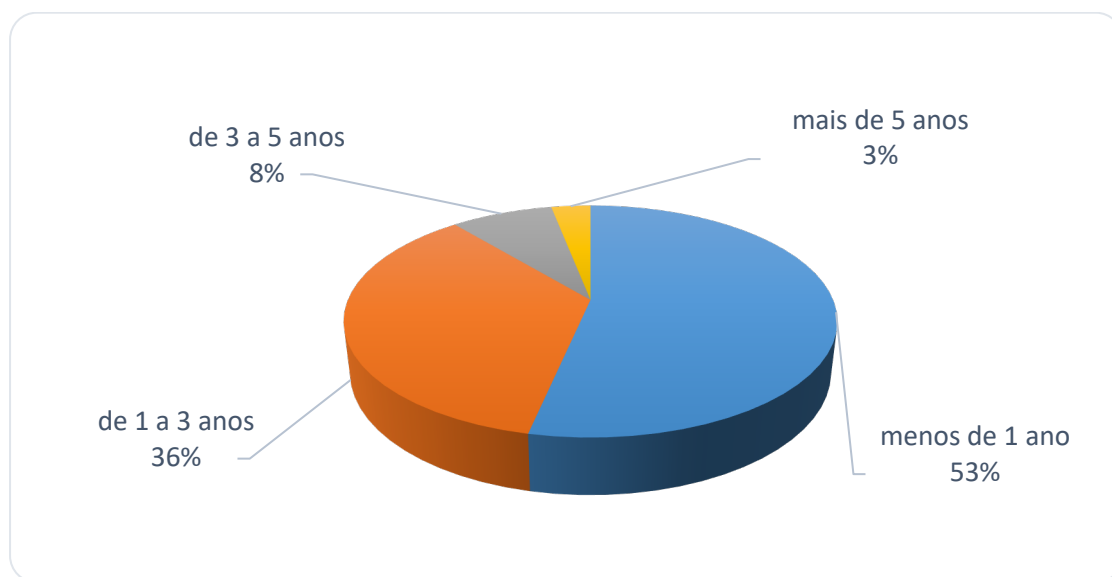


Gráfico 4.2 Há quanto tempo concluiu o curso de Educação Física EaD?

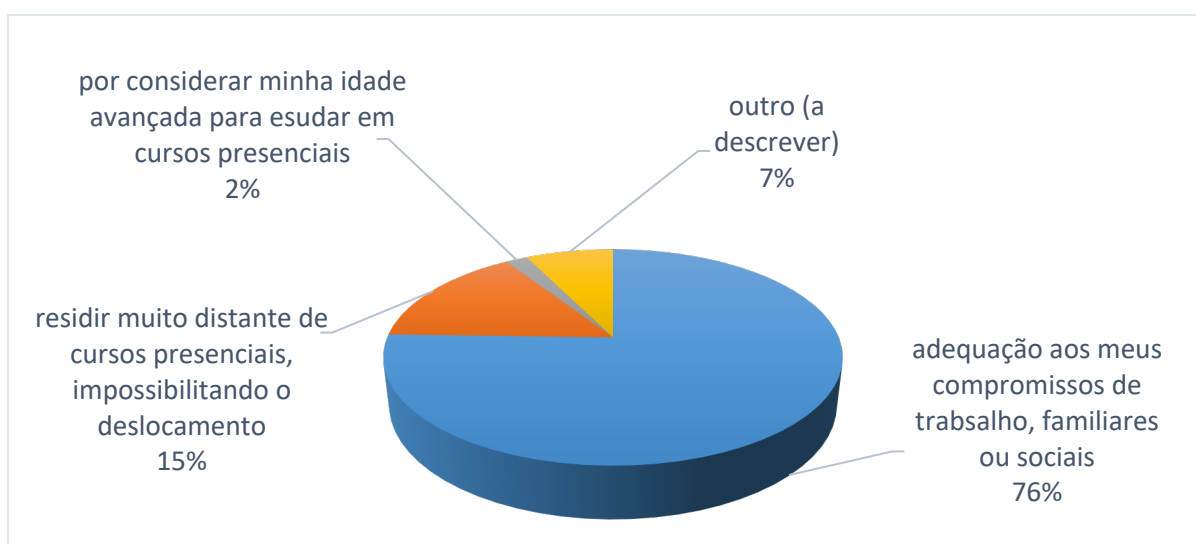


4.2 Experiências, motivos e dificuldades dos participantes com a Educação a Distância

Esta pesquisa buscou identificar as experiências acumuladas com a metodologia de estudos a distância por parte dos participantes antes de ingressarem no curso de Educação Física a distância que realizaram. Do total, de 163 egressos, 103 alunos sinalizaram que não possuíam experiências anteriores, e 60 respondentes sinalizaram que já acumulavam experiências com EaD.

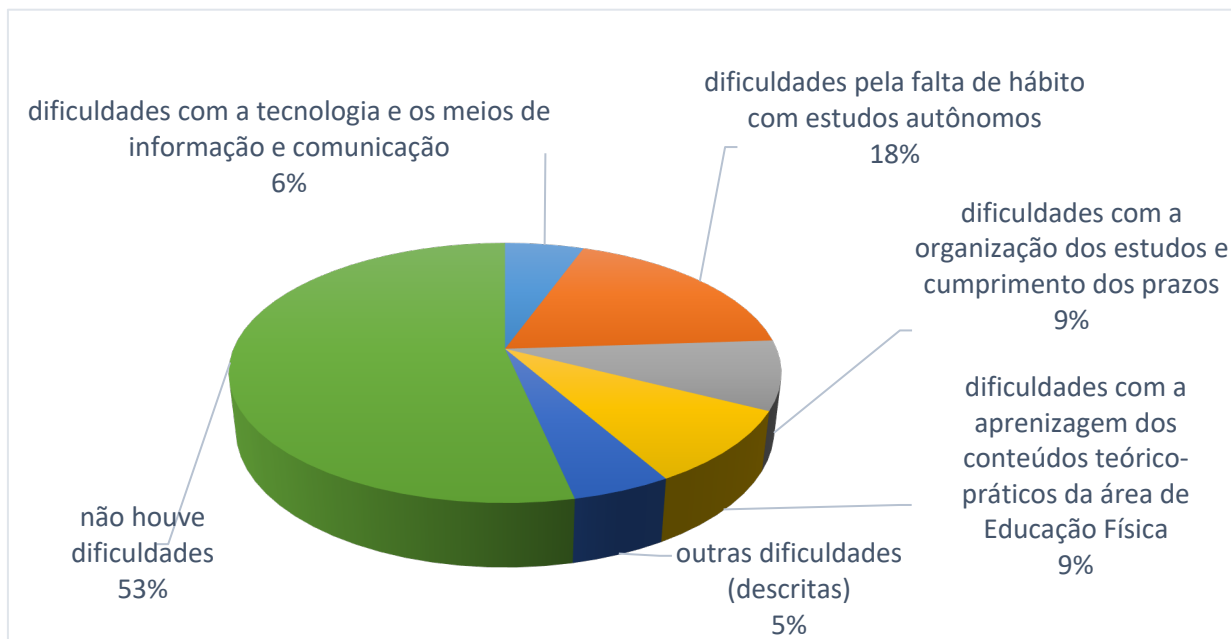
Quanto ao motivo mais relevante que levou os entrevistados a cursarem Educação Física a Distância, a maioria (75,5%) respondeu que escolheu o método por este ser o mais adequado, levando-se em conta os compromissos de trabalho, familiares ou sociais. Uma parcela de 15,3% apontou como principal motivo o fato de residirem muito distantes de cursos presenciais, impossibilitando o deslocamento. Dentre os demais, apenas 3 egressos (1,8%) apontaram como principal motivo a idade avançada para estudarem em cursos presenciais e, ainda, 12 egressos (7,4%) alegaram outros motivos, sendo os mais evidentes os custos menores com a EaD (preço das mensalidades), o fato de já possuírem uma dentre as formações apresentadas (Bacharelado e Licenciatura) e também maior liberdade para os estudos.

Gráfico 4.3 Motivo mais relevante para cursar Educação Física a distância



Quando questionados sobre a maior dificuldade para se adaptarem ao Método de Educação a Distância durante o curso de Educação Física, mais da metade dos entrevistados (53,5%) declarou não ter dificuldades com o método; 18,4% apresentaram como maior dificuldade a falta do hábito de estudos autônomos; 9% apontaram dificuldades com a aprendizagem dos conteúdos teórico-práticos, especificamente da área de Educação Física; 8,6% apresentaram como maiores dificuldades a organização dos estudos e cumprimento dos prazos; e apenas 5,5% dos egressos apontaram dificuldades com as tecnologias e meios de comunicação e informação. Os demais, em pequena parcela representativa (4,9%), listaram outras dificuldades, tais como lidar com os conteúdos, lidar com os recursos do ambiente virtual, dificuldades por falta de aulas práticas e dificuldades com o sistema avaliativo.

Gráfico 4.4. Dificuldades dos alunos com o método de Educação a Distância

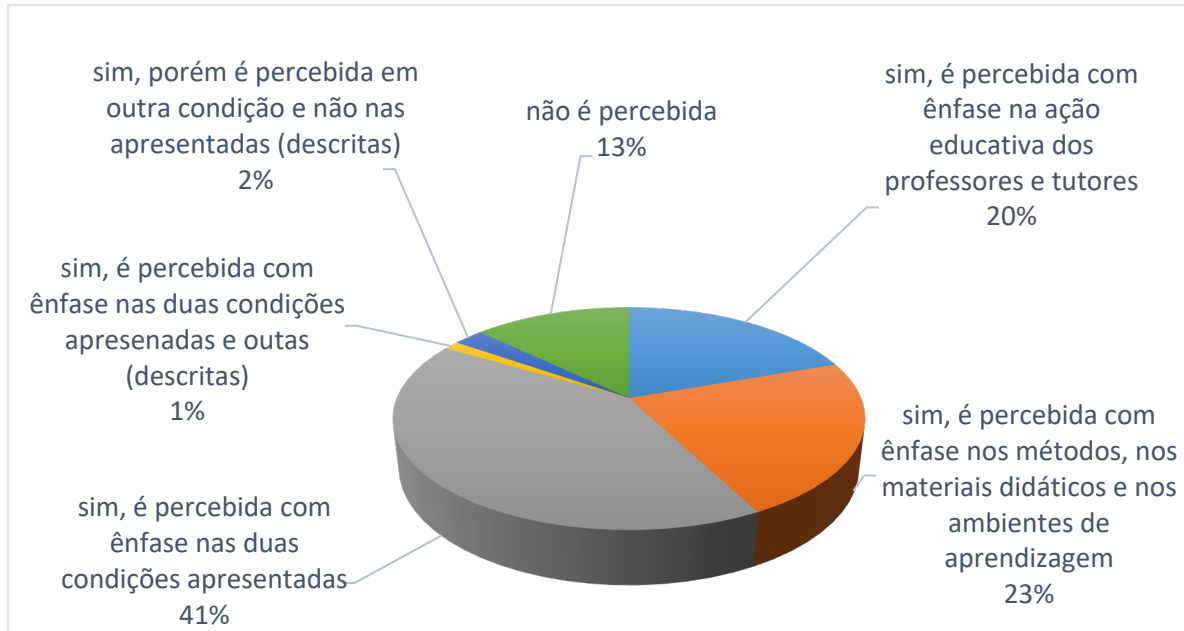


4.3 Aspectos Institucionais: missão, proposta educacional e formação humana

Atendendo aos objetivos da pesquisa, levando-se em conta a natureza e o perfil da instituição integrante da pesquisa, ou seja, uma instituição católica e confessional que traz na sua missão e nos seus projetos pedagógicos propósitos voltados à formação humana, aliada à formação profissional, foi apresentada a seguinte questão aos egressos: “Você acha que a Formação Humana preconizada pela instituição foi percebida no Curso de Educação Física a Distância que você fez, nas práticas educativas e/ou na metodologia?”. Do total dos respondentes, a grande maioria, ou seja, 142 egressos, representando 87,1%, respondeu “sim, é percebida”; e apenas 12,9% (21 egressos) responderam “não é percebida”.

Considerando a totalidade, dentre os egressos que responderam “sim é percebida”, 22,7% apontaram que a formação humana preconizada pela instituição foi percebida no curso de Educação Física a distância com ênfase nos métodos, nos materiais didáticos e nos ambientes de aprendizagem; e uma parcela de 19,6% sinalizou que os aspectos da formação humana são mais percebidos na ação educativa dos professores e tutores. A maioria dos egressos, ou seja, 41,1%, respondeu que a formação humana é percebida nas duas condições apresentadas anteriormente. Na mesma questão, 6 (seis) egressos responderam que a formação humana é percebida, além das duas condições anteriores, também em outras, com destaque para a composição do currículo e também em atividades extracurriculares.

Gráfico 4.5. Percepção dos alunos quanto à formação humana na instituição que estudou (Claretiano - Centro Universitário)



No sentido de enfatizar a importância da formação humana para o mercado de trabalho, a pesquisa solicitou que fossem citados pelos egressos alguns aspectos da formação humana aprendidos durante o curso e que realmente foram exigidos no mercado de trabalho, sendo inerentes à prática profissional. A questão foi apresentada de modo aberto, solicitando descrições discursivas, sendo estas tabuladas por característica dos conjuntos de respostas.

Portanto, levando-se em conta os conjuntos respostas, os aspectos da formação humana mais enfatizados pelos egressos pesquisados foram: compromisso com os valores éticos e morais; respeito ao ser humano com abordagem integral (biopsicossocioespíritual); respeito à diversidade e pluralidade social e cultural; comprometimento profissional com ética e responsabilidade; respeito ao próximo; cooperatividade e solidariedade; cuidado e afetividade com os alunos; consciência para o convívio social; responsabilidade com a intervenção dos conhecimentos teóricos e técnicos. Esses, na percepção dos egressos, são os aspectos relativos à formação humana que o mercado de trabalho tem exigido.

Dentro da mesma questão, outros aspectos da formação humana aparecem nas respostas, porém, com menor ênfase, tais como: respeito à inclusão social; compromisso com a formação de cidadãos críticos; busca constante por aperfeiçoamento profissional; senso de organização; paciência e tolerância; e visão familiar.

4.4 Experiências práticas acumuladas na área de formação (Educação Física)

Os resultados apresentados a seguir foram extraídos de um conjunto de questões que buscaram identificar as experiências acumuladas pelos egressos dos Cursos de Educação Física a distância, no sentido de contribuir com o estudo no que se refere à aprendizagem das práticas exigidas para a área, no contexto do cotidiano das disciplinas durante o curso e no estágio supervisionado.

O primeiro questionamento buscou levantar as experiências relacionadas ao cotidiano voltadas à área de Educação Física, ou seja, foi perguntado aos egressos pesquisados se, antes de ingressarem no curso de Educação Física a distância, estes exerciam alguma atividade profissional ou voluntária relacionada à área da Educação Física, acumulando experiências de prática profissional, nas funções de professor, instrutor, treinador, monitor, auxiliar técnico, ou outra atividade do gênero. Do total dos 163 respondentes, a maioria, sendo 43,6%, respondeu que “sim”, exerceram atividade relativa à área e em tempo superior a 5 anos; 9,8% responderam “sim” e em tempo entre 2 e 3 anos; 12,9% exerceram em tempo entre 2 e 3 anos; 10,4% exerceram em tempo inferior a 1 ano. Do total, 23,3% responderam que não exerceram nenhum tipo das atividades mencionadas.

Gráfico 4.6 Antes de cursar Educação Física a distância exerceu atividade profissional ou voluntária acumulando experiência prática na área?

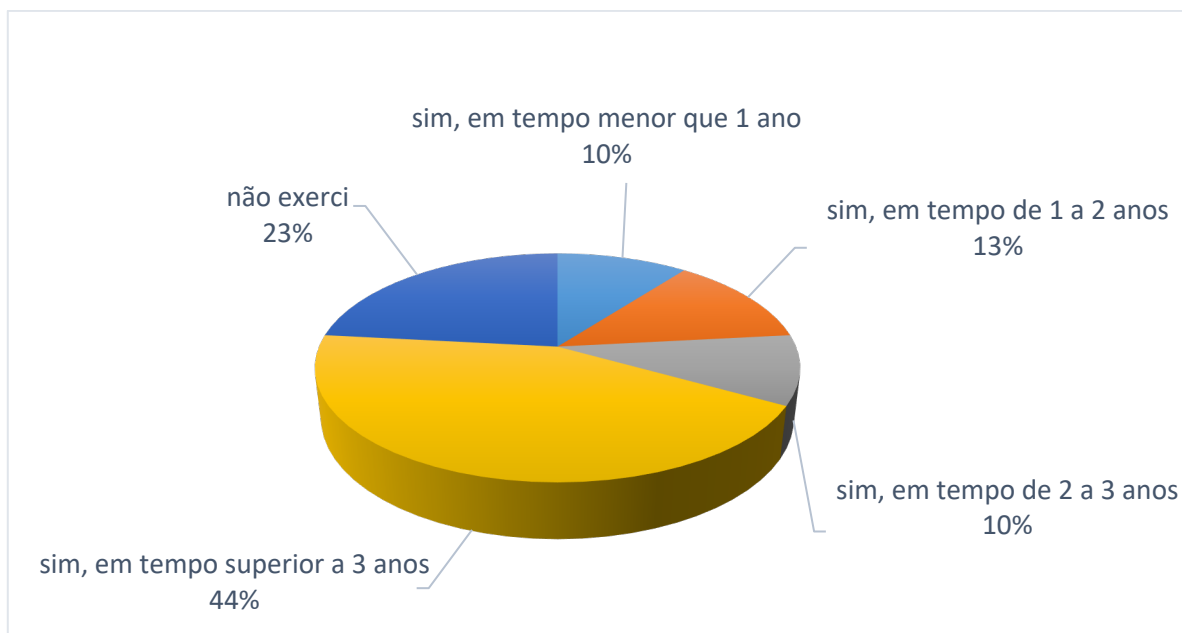


Gráfico 4.7 Durante o Curso de Educação Física a distância exerceu atividade profissional voluntária ou estágio, com experiências práticas na área?



Uma outra questão buscou verificar se, durante o curso de Educação Física a Distância, os egressos exerceram alguma atividade profissional, voluntária ou de estágio extracurricular relacionada à área, acumulando experiências de práticas profissionais nas mesmas condições descritas na questão anteriormente citada. Do total dos entrevistados, dentre os que responderam “sim”, 31,3% afirmaram o exercício das atividades mencionadas em tempo superior a 3 anos; 11,7% em tempo entre 2 e 3 anos; 23,9% em tempo entre 1 e 2 anos; e 23,9% em tempo inferior a 1 ano. Do total, 9,2% responderam que não exerceram.

Fechando este bloco de questões, foi perguntado aos destinatários da pesquisa se, quando começaram a cursar Educação Física a Distância, já possuíam hábitos e experiências relacionadas à área, a exemplo de práticas esportivas, práticas de treinamento físico, práticas de atividades físicas em geral ou outras específicas do gênero. Diante deste questionamento, um número muito próximo da totalidade respondeu “sim”, sendo 159 dos 163 entrevistados. Do total, levando-se em conta os que responderam “sim”, 30,7% apontaram que exerceram as referidas atividades de modo frequente e intenso, com orientação, em nível de competição ou apresentação; 10,4% exerceram de modo frequente e intenso, porém, sem orientação, em nível de competição ou apresentação. Um percentual significativo, de 33,1%, afirmou que exerceu tais atividades de modo frequente e moderado, com orientação, em nível de preservação da qualidade de vida, saúde ou lazer. Na mesma classificação das atividades anteriormente descritas, 7,4% apontaram que exerceram, porém, sem orientação. E, ainda, 11% exerceram,

porém, de modo frequente e moderado, de forma autônoma, apenas em nível de lazer e socialização. Por fim, 4,9% responderam que exerceram em outras condições; e 2,5% responderam que não praticavam tais atividades.

4.5 A eficácia da metodologia de ensino e aprendizagem a distância no processo educativo

No intuito de permitir que os egressos pesquisados expressassem suas percepções sobre a metodologia empregada no curso que fizeram, o instrumento de coleta trouxe duas questões voltadas à eficiência do método e aspectos negativos.

A primeira questão trouxe o seguinte enunciado: “você considera que a metodologia empregada no curso de Educação Física a Distância que concluiu foi útil e eficiente em seu processo formativo de forma geral?”.

Quanto a este primeiro questionamento, 50,3% responderam “sim, dentro do esperado”; 36,8% responderam “sim, além do esperado”. Uma minoria, representada por 10,4%, respondeu “sim, porém aquém do esperado”; e 2,5% responderam “não foi útil e eficiente”.

A segunda questão solicita que os entrevistados apontem aspectos da metodologia pedagógica empregada no Curso de Educação Física a Distância concluído, que recomendariam que fossem aperfeiçoados, e por quê.

Como o questionamento se apresentou de modo aberto para respostas dissertativas, a tabulação foi feita por agrupamento de respostas por semelhança, sendo possível inferir os seguintes resultados: 27 entrevistados responderam que não haveria nada a recomendar ou demonstraram-se satisfeitos com a metodologia empregada. Dentre os demais, foram registrados 57 apontamentos sugerindo aumento da carga horária de atividades práticas nos encontros presenciais e, ainda, 33 apontamentos indicando melhor organização, elaboração e aproveitamento das aulas presenciais. Ainda, foram registradas 11 sugestões para melhoria da interatividade no ambiente virtual entre tutores e alunos, ou seja, solicitando maior agilidade na devolutiva dos tutores.

Dentro desta mesma questão, surgiram outras recomendações, porém, com menor volume de registros, cabendo destacar: recomendações de melhorias no sistema de avaliação no sentido de melhor alinhamento e conexão das avaliações com o conteúdo estudado; sugestões para

maior volume de vídeo-aulas; e maior foco nas aplicações práticas em disciplinas específicas (Anatomia Humana, Musculação, Avaliação Física e atividades na escola).

4.6 A metodologia de ensino e aprendizagem a distância, o currículo, aprendizagem das práticas profissionais e mercado de trabalho

As questões com foco mais específico e direcionadas ao objeto de estudo são apresentadas a seguir, ou seja, buscando elementos da formação técnica, que constituem as práticas profissionais aprendidas durante o curso de graduação em Educação Física no formato a distância. Os questionamentos que seguem exigem respostas que estabelecem interface entre formação acadêmica, currículo, aprendizagem das práticas profissionais e mercado de trabalho. Primeiramente, foi necessário identificar os egressos que atuam ou atuaram no mercado de trabalho após concluir o curso. Para isso, foi colocado o seguinte questionamento: “você atua ou atuou no mercado de trabalho, na área do Curso de Educação Física que concluiu?”. Como resultado, 122 egressos (74,8%) responderam “sim”, e 41 egressos (25,2%) responderam “não”.

Assim, os resultados que interessam a pesquisa referem-se ao extrato da amostra de egressos que atuam ou atuaram no mercado de trabalho pesquisado, ou seja, 122 egressos.

Para este bloco, foram elaboradas cinco questões, buscando intencionalmente à interface entre a formação acadêmica e as práticas profissionais. Destas, três questões procuram estabelecer relação direta entre o currículo e o mercado de trabalho, com os seguintes focos: a) práticas nas disciplinas específicas e mercado de trabalho; b) práticas profissionais nos estágios curriculares e mercado de trabalho; c) práticas profissionais em outros componentes curriculares e atuação profissional. As outras duas questões deste bloco instigam aspectos da aprendizagem, relacionando práticas e mercado de trabalho, na tentativa de identificar as inter-relações entre a metodologia de Educação a Distância e a aprendizagem (ou não) das práticas exigidas no mercado de trabalho.

Abrindo este bloco, a primeira questão foi colocada da seguinte maneira: “quanto à formação profissional, o curso de Educação Física a Distância que você fez possibilitou o aprendizado de PRÁTICAS NAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS que foram exigidas no mercado de trabalho?”. Diante deste questionamento, 92,6 % responderam “sim”, e 7,4% responderam “não”. Da totalidade, entre os que responderam “sim”, 33,8% apontaram que as disciplinas específicas do curso possibilitaram aprendizagem das práticas ALÉM das exigidas para a atuação profissional; 38,5%, que a aprendizagem das práticas foi SUFICIENTE às

exigências para a atuação profissional; e 19,7% responderam que a aprendizagem das práticas foi AQUÉM das exigências para a atuação profissional.

Na sequência, foi colocado um questionamento muito parecido, porém, referindo-se ao aprendizado das práticas no estágio supervisionado. A questão trouxe o seguinte enunciado: “quanto à formação profissional, o curso de Educação Física a Distância que você fez possibilitou o aprendizado de Prática Profissionais nos Estágios Curriculares que foram exigidas no mercado de trabalho?”. Dos entrevistados, 99,2% responderam “sim”, e 0,8% (apenas 1 egresso) respondeu “não”. Dentre os que responderam “sim”, levando-se em conta a totalidade, 34,4% consideram que os estágios curriculares possibilitaram a aprendizagem das práticas ALÉM das exigidas para a atuação profissional. A maior parte, ou seja, 56,6%, respondeu que os estágios possibilitaram a aprendizagem das práticas de modo SUFICIENTE quanto às exigências para a atuação profissional. Em menor parcela, 8,2% apontaram que os estágios possibilitaram a aprendizagem das práticas, porém, AQUÉM das exigências para a atuação profissional.

Buscando identificar se algum outro componente do currículo contribuiu com a aprendizagem das práticas profissionais, a questão a seguir foi colocada com esta abertura de modo proposital: “Excetuando-se os estágios, o curso possibilitou o aprendizado de práticas profissionais através de outros componentes curriculares que foram exigidas na sua atuação profissional?”. Aqui, 95,9% responderam “sim” (outros componentes possibilitam a aprendizagem de práticas). Do total, a maior parte (43,4%) apontou que a aprendizagem das práticas profissionais também ocorreu através de aulas presenciais na instituição (sede) ou nos polos de apoio presenciais; 14,8% responderam que tal aprendizagem ocorreu através de orientações a distância para realização de atividades em outras localidades; 23% sinalizaram que a aprendizagem das práticas profissionais ocorreu nas duas condições anteriores; 14% indicaram que ocorreram em outras condições (não identificadas na questão); e 4,1% responderam que não ocorreram em nenhuma das condições anteriores.

Na sequência, a investigação traz duas questões direcionadas ao cerne do estudo, isto é, busca, na percepção dos egressos, quais são as práticas que o mercado de trabalho muito exige e que os alunos realmente aprenderam e, também, em condição análoga à investigação, procura levantar aquelas práticas que o mercado de trabalho exige e que os alunos não aprenderam.

Desse modo, a primeira pergunta feita aos egressos trouxe o seguinte enunciado: “há alguma(s) prática(s) a se destacar que o mercado de trabalho exigiu muito e que você realmente

APRENDEU durante o Curso de Educação Física a Distância?”. Nesta questão, 54,9% responderam “sim”, e 45,1% responderam “não”.

Esclarecendo melhor, diante deste questionamento, a maioria (54,9%) dos entrevistados respondeu “sim”, que há práticas que o mercado de trabalho realmente exigiu e que realmente foram aprendidas no curso. Esse dado denota a real exigência do mercado por intervenções práticas com domínio de conhecimento e habilidades para tal. Por outro lado, os que responderam “não” a esta questão (sendo a minoria, porém, quase a metade dos entrevistados) sinalizaram no sentido de que as exigências do mercado de trabalho, por intervenção prática na área, foram supridas por práticas aprendidas.

Dentre os entrevistados que responderam “sim”, as práticas mais destacadas foram aquelas relativas aos conteúdos escolares, tais como esportes, jogos e lutas, e também relativas ao treinamento e ao condicionamento físico, tais como métodos e técnicas de treinamento e avaliação física e práticas de musculação e ginástica de academia. Com menor ênfase, em segundo plano, outras práticas também foram destacadas, sendo elaboração de planos de aulas e práticas de ensino (como lidar com alunos).

Em um terceiro plano, pouco destacadas, outras práticas também foram lembradas, tais como planejamento escolar, prescrição de exercícios para a terceira idade, práticas de ginástica laboral, práticas corporais alternativas, conhecimento sobre o corpo (práticas de Anatomia) atividades rítmicas expressivas, valorização de espaços, tratamento com alunos especiais, primeiros socorros, práticas de investigação científica e postura profissional.

Gráfico 4.8 Há práticas que **foram aprendidas** e que o mercado de trabalho exigiu muito?

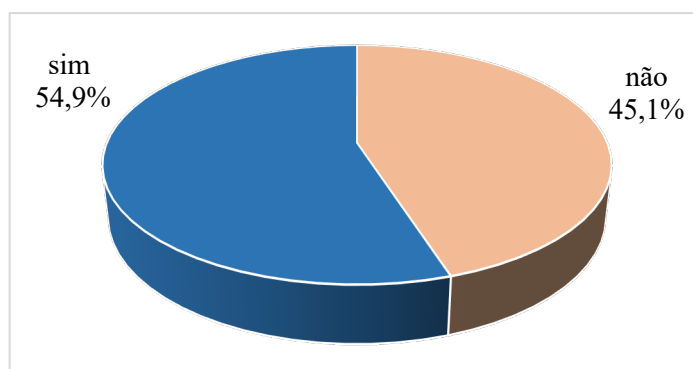
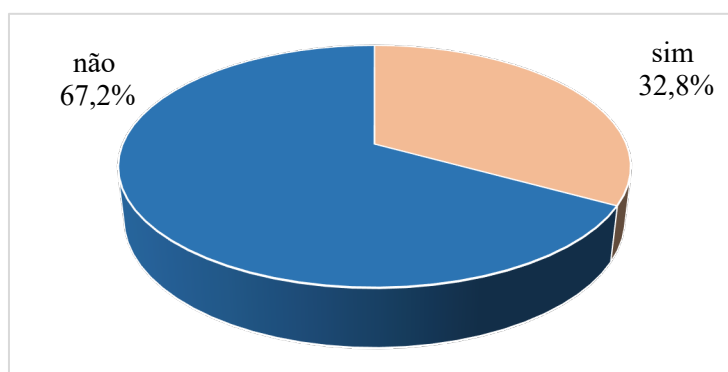


Gráfico 4.9 Há práticas que **não foram aprendidas** e que o mercado de trabalho exigiu muito?



A outra questão na investigação foi assim apresentada: “há alguma(s) prática(s) a se destacar que o mercado de trabalho exigiu muito e que você realmente NÃO APRENDEU durante o Curso de Educação Física a Distância?”. Aqui, 32,8% responderam “sim”, e 67,2% responderam “não”.

Ressalta-se que a grande maioria (aproximadamente 2/3 dos entrevistados) preferiu responder “não”, que não há práticas a se destacar que o mercado exigiu e que estes não tenham aprendido.

A minoria (aproximadamente 1/3 dos entrevistados) respondeu “sim”, destacando algumas práticas que o mercado de trabalho exigiu muito e que realmente os egressos não aprenderam durante o curso. Dentre as práticas mais destacadas nesta condição foram apontadas aquelas relativas a treinamento e condicionamento físico (incluindo conhecimentos de Fisiologia, Anatomia, Avaliação Física, Musculação e Ginástica) e Natação.

Com pouca ênfase, outras práticas também foram destacadas neste contexto, tais como elaborar planejamento escolar e planos de aulas, práticas relativas a esportes, como tênis, basquetebol e atletismo, educação física adaptada a populações especiais, práticas de jogos e atividades lúdicas na escola, bem como práticas de ensino e didática.

ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES

5 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES

Na sequência do estudo, propõe-se a análise dos dados de forma crítica e reflexiva, tentando explicar o fenômeno e as relações existentes entre fatores antecedentes ou independentes, valendo-se dos resultados matemáticos e estatísticos levantados na pesquisa e outros levantamentos de dados e/ou estudos já existentes, com o intuito da comprovação ou refutação das hipóteses por meio da análise.

5.1 Analisando o perfil dos participantes quanto ao tipo de formação, idade, sexo e tempo de formação

Os resultados da pesquisa mostram que os egressos dos cursos de Educação Física do Claretiano – Centro Universitário de Batatais (SP – BRA) se enquadram em uma faixa etária característica de cursos superiores a distância, ou seja, um tanto quanto avançada quando comparada com a idade média de alunos universitários no país. Segundo o censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (2015), 55% apresentam idade acima de 30 anos. Os dados coletados no Claretiano mostram 63,8% dos alunos acima de 30 anos de idade e apenas 14,1% dentro da considerada idade universitária no país, lembrando que os dados foram coletados em 2016, e a grande maioria (89,2%) haviam concluído o curso a menos de três anos. Esses dados nos permitem considerar que os alunos egressos dos cursos de Educação Física a distância, ora pesquisados, apresentaram um nível de experiência de vida e maturidade mais elevado que outros alunos que se enquadram na idade universitária, isto é, de 17 a 24 anos (faixa etária de alunos de cursos presenciais). Isso, por um lado, pode ser positivo, em se tratando da maturidade para os estudos, mas também há de se considerar que, possivelmente, esses alunos também tenham permanecido mais tempo afastados do estudo antes de ingressarem no curso superior, e acumularem outras funções além estudantes.

5.2 Analisando as experiências, motivos e dificuldades dos participantes com a Educação a Distância

No que se refere ao perfil para aderência dos estudantes a cursos na modalidade a distância, em especial na educação superior, foco deste estudo, alguns dados importantes são revelados na pesquisa, ou seja, 63% dos egressos declararam não possuir qualquer experiência em cursos desta natureza antes de ingressarem no curso de graduação em Educação Física a distância que escolheram, e 36% já possuíam experiências em cursos nesse formato. É sabido

que a aderência do aluno a este tipo de metodologia pode interferir na permanência ou não no curso. Cursos a distância no Brasil têm apresentado evasão média em torno de 40%. Uma pesquisa de Jensen e Almeida (2009), com alunos evadidos de cursos a distância da Universidade Aberta do Brasil, mostra que a evasão ocorre por fatores endógenos (problemas pessoais, dificuldades financeiras, dificuldade em assimilar as disciplinas, dificuldade em operar na plataforma do curso, falta de tempo, distância do polo presencial) e fatores exógenos (problemas de contato com os tutores, via *e-mail* e telefone, dificuldade de acesso ao material disponibilizado pelos tutores e dificuldade de acesso a material didático fora do ambiente virtual, plataforma de informática deficiente, muito improvisado nos encontros presenciais, falta de integração da universidade com as necessidades locais e com a qualidade da educação, o curso possui muita carga filosófica para pouco suporte técnico, fundamentos teóricos distantes da necessidade das escolas do interior do país, tempo de duração do curso, o curso deveria ser totalmente a distância, e o curso deveria ter trabalhos só individuais ou trabalhos em grupo apenas nos encontros presenciais). Percebe-se, portanto, que grande parte dos motivos aqui categorizados estabelecem fortes relações com as especificidades da metodologia de ensino e aprendizagem a distância. É certo que a evasão ocorre em maior porcentagem no início dos cursos. No Brasil, alguns estudos mostram que mais de 60% da evasão percebida, está no primeiro ano do curso. Portanto, permanecem no curso aqueles que, dentre diversos fatores, melhor se adaptam à modalidade a distância. Provavelmente, aqueles que reúnem experiências anteriores com cursos neste formato ou encontraram menores dificuldades com o método. Portanto, há evidências dessas duas condições de ocorrências com os egressos aqui pesquisados.

Muito se tem discutido sobre a motivação das pessoas em escolher um curso a distância. Será que a escolha se dá pelo distanciamento das pessoas ao local de oferta? E será que a distância espacial está mesmo em questão? Alguns estudos mostram que a motivação maior está diretamente ligada ao perfil social dos estudantes. Em se tratando da formação em nível superior, no caso em Educação Física, foco deste estudo, outros fatores motivacionais podem pesar na decisão dos estudantes no momento da escolha, por se tratar de uma área que, por condições culturais e históricas, requer complexidade de práticas que podem não ser muito afeitas a este formato de curso.

A pesquisa aqui apresentada demonstrou que o motivo mais relevante que levou os entrevistados a cursarem Educação Física a distância foi a própria natureza do método, por ser o mais adequado aos seus compromissos de trabalho, familiares ou sociais (75,5% dos entrevistados). Uma parcela menor (15,3%) apontou como principal motivo o fato de residirem

muito distante de cursos presenciais, impossibilitando o deslocamento, e apenas três egressos (1,8%) apontaram como principal motivo a idade avançada para estudarem em cursos presenciais e, ainda, 12 egressos (7,4%) alegaram outros motivos, sendo os mais evidentes os custos com a EaD (preço menor das mensalidades), o fato de já possuírem uma dentre as formações apresentadas (Bacharelado e Licenciatura) e maior liberdade para os estudos. Esses dados reforçam a tese de que o perfil social dos alunos de Educação a Distância é o principal fator determinante na escolha do método, até mesmo nos cursos de Educação Física. Conforme citado na revisão bibliográfica deste estudo, a condição socioeconômica é um fator de diferenciação [...], os alunos de cursos a distância são mais susceptíveis de um *status* socioeconômico mais baixo [...]. Parece surpreendente que, em tais circunstâncias, os alunos a distância lutam com maior motivação (Delaney, 2015).

Embora essa clientela, intensamente compromissada com o mundo do trabalho e com a família, manifeste preferência por cursos a distância, isso não significa que estejam aptos às exigências do método. Sabemos que cursos dessa natureza exigem autonomia, disciplina e dedicação, dentro de um enquadramento autodidático talvez um tanto diferenciado dos cursos presenciais. Por outro lado, muito possivelmente, os avanços da acessibilidade digital talvez venham contribuindo com um cenário de maiores facilidades dentro da diversidade geracional. As gerações que ascendem a cada dia são mais nativas deste mundo cibernético, e isso aponta para distintos cenários no futuro em se tratando de metodologias educacionais inovadoras.

Registra-se que outros fatores de muito pouca relevância também existem quando se trata da escolha pela metodologia de ensino e aprendizagem a distância, a exemplo da localidade (distância). Neste particular, cabe lembrar que o Brasil possui dimensões continentais e, em muitas regiões, não existem universidades ou faculdades nas proximidades para escolha dos estudantes, assim, provavelmente, muitas pessoas escolhem esta metodologia. É importante considerar também que a idade dos alunos se torna uma vertente do fator motivacional, uma vez que a Educação a Distância possibilita melhor adequação à vida dos estudantes que não podem ir todos os dias na universidade, especialmente aqueles que se encontram com idade acima ou muito acima da idade universitária (possivelmente pelos compromissos sociais). Percebe-se também que, embora em pequena parcela, os alunos também escolhem os cursos EaD pelo preço. No Brasil, nas instituições privadas, os cursos de graduação a distância custam aproximadamente a metade do preço quando comparados a cursos presenciais.

Considerando o contexto supramencionado, os egressos dos cursos de Educação Física oferecidos no formato a distância, quando questionados, neste particular, responderam que não tiveram grandes dificuldades para se adaptarem ao Método de Educação a Distância durante o curso de Educação Física, ou melhor, a maioria (53,5%) dos entrevistados declarou que não teve dificuldades com o método. Uma menor parcela (18,4%) apontou como dificuldade mais relevante a falta do hábito de estudos autônomos; alguns (9%) apontaram dificuldades com a aprendizagem dos conteúdos teórico-práticos da área de Educação Física; e outros (8,6%) apresentaram como maiores dificuldades a organização dos estudos e cumprimento dos prazos; e uma parcela ínfima (5,5%) apontou dificuldades com a tecnologia e meios de comunicação e informação, sendo também listadas outras dificuldades (por 4,9%), tais como lidar com os conteúdos, lidar com os recursos do ambiente virtual, dificuldades por falta de aulas práticas e dificuldades com o sistema avaliativo. Portanto, os dados aqui apresentados permitem-nos inferir que há uma certa naturalidade, por parte dos estudantes, quanto a aceitação e adaptação ao método empregado nos cursos de graduação a distância, na área de Educação Física, quando levados em conta os possíveis obstáculos da modalidade, ou seja, há claras evidências de que a aderência supera o repúdio, com tendências evolutivas de ascendente empatia ao método, mesmo considerando a natureza prática de parte dos componentes curriculares nesta área.

Um fator relevante nas peculiaridades da adaptação ao método está na exigência de maior autonomia para os estudos. O maior distanciamento dos ambientes universitários e conseqüente maior volume de interação mediada em ambientes virtuais de aprendizagem são condições não muito afeitas aos métodos tradicionais, que normalmente não fazem parte da história da vida escolar dos estudantes. Assim, mesmo com todos os elementos positivos aqui ponderados, possivelmente ainda há uma certa estranheza com o método a distância, pois é preciso autodeterminação para adaptação. Cabe ressaltar que, conforme os resultados da pesquisa em pauta, somam-se a exigência da autonomia pertinente ao método, as dificuldades dos alunos com a organização dos estudos e cumprimento dos prazos exigidos. Aqui retomamos a Teoria da Autodeterminação onde as motivações dos indivíduos (intrínsecas ou extrínsecas) diferem, sendo determinadas e orientadas por contextos que dão subsídios a necessidades psicológicas com diferentes manifestações, o que torna a motivação dos estudantes para a aprendizagem “um fenômeno complexo, multideterminado, que pode apenas ser inferido mediante a observação do comportamento, seja em situações reais de desempenho ou de auto-relato” (Ryan & Deci, 2000).

No caso dos cursos de Educação Física aqui pesquisados, uma pequena, mas significativa parcela dos alunos (9%), considera dificultoso o trato diferenciado com as práticas aplicadas na área, por se tratar de curso a distância, com menor volume de práticas presenciais, o que normalmente é diferente nos presenciais, com maior possibilidade de vivências práticas. Aqui, nesta particularidade, ou seja, sobre as práticas aplicadas em cursos a distância de Educação Física, cabe uma discussão mais aprofundada, uma vez que muitos estudos atuais requerem o repensar da práxis na área de Educação Física.

5.3 Analisando os aspectos Institucionais: missão, proposta educacional e formação humana

Levando-se em conta a natureza e o perfil da instituição integrante da pesquisa, ou seja, uma instituição católica que traz na sua Missão e no Projeto Educativo propósitos voltados à Formação Humana, aliada à Formação Profissional, na pesquisa, alinhada aos objetivos propostos inicialmente, os egressos foram questionados nesta particularidade. Assim, ao ser colocada a questão: “você acha que a formação humana preconizada pela instituição foi percebida no curso de Educação Física a Distância que você fez, nas práticas educativas e/ou na metodologia?” Uma grande maioria (87,1%) dos respondentes sinalizou que “sim, a formação humana preconizada é percebida”; e 12,9% responderam que “não é percebida”. Na revisão bibliográfica, os documentos institucionais mostram que, as premissas da educação humanística estão presentes, com maior ênfase nos documentos institucionais (missão, projeto educativo e projetos pedagógicos dos cursos) e na capacitação dos agentes educacionais (coordenadores de curso, docentes e tutores). E ainda que, tais premissas são reforçadas constantemente, pela persistência institucional, inerente ao seu perfil missionário e religioso, com extensão na forma de missão compartilhada aos educadores. Logo, subentende-se que, os valores inerentes a este perfil institucional estejam presentes na comunidade educativa (dirigentes, docentes, tutores, alunos e familiares).

Dentre os alunos egressos pesquisados, que percebem a formação humana no contexto, 22,7% apontaram que esta percepção se dá com ênfase nos métodos, nos materiais didáticos e nos ambientes de aprendizagem. Em breve análise, podemos considerar que esta sinalização traz a sensibilidade dos egressos aos principais recursos educacionais contidos no método, ou seja, ao material didático, que pode ser compreendido como cadernos de referência de conteúdo, planos de estudos, textos, hipertextos, vídeos etc., que remetem aos conteúdos, habilidades e

competências requeridas para a área de formação. Um outro elemento apontado é o ambiente virtual de aprendizagem, no caso, denominado Sistema Gerenciador de Aprendizagem (SGA), desenvolvido pela própria instituição, notavelmente emergindo do ideário humanístico, conforme apresentado no corpo deste trabalho, considerado um ambiente virtual que valoriza a interatividade de modo simples e objetivo, com funcionalidades de navegação em processo permanente de avaliação e melhoria, facilitadas pela propriedade institucional.

Uma porcentagem significativa dos pesquisados (19,6%) julga que os aspectos da formação humana são mais percebidos na ação educativa dos professores e tutores. Isso se dá tanto em ambientes virtuais como, eventualmente, em momentos presenciais do curso.

Assim, parece-nos muito seguro afirmar que, os recursos didáticos citados anteriormente, utilizados em cursos a distância da natureza pesquisada, demonstram eficácia na particularidade em pauta (formação humana), certamente associados à ação dos professores e tutores. Prova disso é que uma boa parte dos estudantes egressos (19,6%) percebe os aspectos da formação humana exclusivamente pela ação educativa dos professores e tutores. A maior parte dos entrevistados associa as duas condições supracitadas, ou seja, 41,1% responderam que a formação humana é percebida no conjunto nas duas condições apresentadas (nos recursos didáticos, associados à ação educativa dos professores e tutores). Cabe inferir aqui que também há aqueles que, além dessas condições apresentadas, pontuam outros elementos, a exemplo da composição do currículo e também em atividades extracurriculares (apontamentos em porcentagem ínfima – 3% dos egressos). No contexto, cabe-nos rever a citação de Lovlie *et al.*, 2003 citado por Levinas (in Gert, 2013: 16), apontando que, a educação é sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela idéia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor; mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana. Muitas práticas educacionais são configuradas como práticas de socialização, com inserção numa ordem sociopolítica e cultural existente, com as ferramentas necessárias para a participação numa forma particular de vida, e ao mesmo tempo, assegura a continuidade cultural e social. Na ótica da educação humanística, a tarefa e a finalidade da educação não são compreendidas em termos de disciplina, socialização ou treinamento moral, mas é focada no cultivo da pessoa humana ou, em outras palavras, no cultivo da humanidade do indivíduo.

Na mesma linha de investigação, no sentido de enfatizar a importância da formação humana para o mercado de trabalho, solicitou-se que os egressos dos cursos de Educação Física EaD apontassem alguns aspectos da formação humana aprendidos durante o curso e que

realmente foram exigidos no mercado de trabalho, sendo inerentes à prática profissional. Este questionamento estabelece paralelo às inquietações quanto à importância da formação humana no mundo do trabalho, em especial, trazendo as percepções de profissionais egressos de cursos a distância oferecidos por uma escola humanística.

Cabe reiterar que a questão foi aberta, permitindo as respondentes descrições discursivas. Dos conjuntos de respostas tabulados, surgiram apontamentos interessantes. Por exemplo, um aspecto da formação humana muito enfatizado foi o compromisso com os valores éticos e morais. Percebidamente, tais valores compõem os atributos da instituição formadora, estendendo-se à atuação profissional, respondendo aos anseios das entidades empregadoras. Outra particularidade está na conjuntura (ética e moral) figurar em primeiro plano entre os entrevistados, em se tratando de condições humanas impostas pelo mercado de trabalho. Aqui, temos evidências de que, muito provavelmente, o comportamento humano tem sido muito valorizado nas relações de trabalho, no campo da Educação Física (certamente estendendo-se também a outras áreas), requerendo regras morais orientadoras do juízo de valores construtor das bases que guiam a conduta humana, determinando o caráter, altruísmo e virtudes, com sinalização para melhor discernimento entre o moral ou imoral, certo ou errado, bom ou mau, e que isso é perfeitamente possível ser aprendido, desenvolvido e aperfeiçoado em processos formativos a distância.

Outro apontamento muito evidente no contexto é o respeito ao ser humano com abordagem integral (biopsicossocioespíritual). O Claretiano – Centro Universitário, instituição pesquisada, traz como condição nuclear no seu projeto educativo a concepção integral do ser humano como ser biopsicossocioespíritual. O tratamento dado internamente à personalidade nos processos formativos assume tamanha importância ao ponto de se fazer presente em todo material didático e nas ações de formação continuada. Temos, portanto, uma mostra de que esta concepção é assimilada pelos professores e tutores, aprendida pelos alunos e percebida e exigida no mercado de trabalho.

Uma outra importante representação da formação humana apontada pelos egressos foi a consciência para o convívio social e o respeito à diversidade e pluralidade social e cultural. As políticas institucionais e o currículo possivelmente exercem influências sobre as percepções nesta linha. O respeito ao próximo, a cooperatividade e a solidariedade também aparecem com destaque nos apontamentos dos entrevistados como condições colocadas pelo mercado de trabalho e que foram apreendidas durante o curso, bem como outros aspectos, tais como:

comprometimento profissional com ética e responsabilidade; o cuidado e afetividade com os alunos; e responsabilidade com a intervenção dos conhecimentos teóricos e técnicos.

Dentro da mesma questão, outros aspectos adjacentes à formação humana, porém com menor relevância, são considerados pelos egressos como algo assimilado na formação superior e com exigências imprescindíveis no mercado de trabalho, tais como: respeito à inclusão social; compromisso com a formação de cidadãos críticos; busca constante por aperfeiçoamento profissional; senso de organização; paciência e tolerância; e visão familiar.

5.4 Analisando as experiências práticas acumuladas na área de formação (Educação Física)

Nesta parte, cumpre-nos esclarecer que a investigação procura estabelecer um paralelo com os alunos egressos e as especificidades da área de conhecimento. Há, portanto, algumas hipóteses a serem consideradas quando levantada a questão: que perfil de candidato procura cursos em nível de graduação, na modalidade a distância, na área de Educação Física, seja Licenciatura ou Bacharelado? Antes, porém, cabe considerar que, por questões culturais, históricas e, até mesmo, pela especificidade do conhecimento, a Educação Física, comumente, tem recebido uma carga de atributos de forte relação conteudista com as práticas corporais, nas mais diversas manifestações culturais do movimento humano, tais como os esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades expressivas, conhecimento sobre o corpo e outras do gênero.

Assim, podemos considerar também uma premissa forte o fato de que, normalmente, os cursos desta natureza recebem alunos vocacionados, praticantes, adeptos ou admiradores dessas atividades que, em grande parte, acumulam experiências práticas na área, possibilitando, assim, que seja levantada outra questão: será que as experiências práticas acumuladas pelos alunos antes do ingresso nos cursos de Educação Física a distância podem ser consideradas bagagens que contribuem com a formação em cursos a distância nesta área? Os resultados que seguem visam esclarecer parte das questões e hipóteses aqui apresentadas.

Para isso, a pesquisa trouxe um conjunto de questionamentos que buscou identificar as experiências acumuladas pelos egressos dos cursos de Educação Física a distância que possam contribuir com o estudo, no que se refere à aprendizagem das práticas exigidas para a área, como já descrito anteriormente, no contexto do cotidiano das disciplinas durante o curso e no estágio supervisionado.

Uma condição que pode contribuir com as hipóteses colocadas anteriormente é o fato de a Educação Física, no Brasil, ser considerada uma profissão reconhecida por lei recentemente, ou seja, a partir de 1996. Até então, a atividade em profissionalização admitia considerável volume de atuação voluntária das pessoas.

Neste contexto, o primeiro questionamento referiu-se às experiências relacionadas ao cotidiano, ou seja, foi perguntado aos egressos pesquisados se, antes de ingressarem no curso de Educação Física a distância, estes exerciam alguma atividade profissional ou voluntária relacionada à área da Educação Física, acumulando experiências de prática profissional, nas funções de professor, instrutor, treinador, monitor, auxiliar técnico, ou outra atividade do gênero. Reforçamos, portanto, a apresentação dos dados a seguir. Do total dos 163 respondentes, a maioria, sendo 43,6%, respondeu que “sim” e em tempo superior a 5 anos; 9,8% responderam “sim” e em tempo entre 3 e 5 anos; 12,9% exerceram tempo entre 1 e 3 anos; 10,4% exerceram em tempo inferior a 1 ano. Do total, 23,3% responderam que não exerceram nenhum tipo das atividades mencionadas.

Assim, os dados mostram que, a cada 4 (quatro) alunos dos cursos de Educação Física pesquisados (a distância), 3 (três) já possuíam experiências de práticas profissionais e/ou voluntárias na área antes mesmo de ingressarem na universidade. Inclusive, em grande parte, com mais de 5 (cinco) anos de experiência. Isso demonstra forte relação antecipada dos estudantes com o conhecimento tácito do campo profissional. Este trabalho não busca comparações com cursos presenciais, mas, certamente, essa é uma característica muito peculiar de alunos da EaD, especialmente pela faixa etária.

O curso de Educação Física em nível de graduação, pela natureza de suas atividades, estabelece profícua interlocução com as práticas corporais. Assim, uma das questões da pesquisa buscou verificar se, durante o curso de Educação Física a Distância, os egressos exerceram alguma atividade profissional, voluntária ou de estágio extracurricular relacionada à área, acumulando experiências de práticas profissionais nas mesmas condições descritas na questão anteriormente citada. Do total dos entrevistados, dentre os que responderam “sim”, 31,3% afirmaram o exercício das atividades mencionadas em tempo superior a 3 anos; 11,7% em tempo entre 2 e 3 anos; 23,9% em tempo entre 1 e 2 anos; e 23,9% em tempo inferior a 1 ano. Do total, 9,2% responderam que não exerceram.

Esta questão traz um dado importante a ser analisado: apenas 9,2% dos egressos não se envolveram com efetivas práticas profissionais extracurriculares durante o curso, e este dado

reforça a hipótese da natureza ativa do curso, relacionada às práticas. Os estudantes normalmente reforçam as aprendizagens com as oportunidades de práticas extracurriculares.

Não obstante, há uma outra evidência a se considerar quando tratamos da formação em Educação Física. A práxis ganha extensão e perpassa as práticas profissionais e as práticas de atividades corporais. Neste particular, em se tratando especificamente das práticas corporais, foi perguntado aos destinatários da pesquisa se, quando começaram a cursar Educação Física a Distância, já possuíam hábitos e experiências relacionadas à área, a exemplo de práticas esportivas, práticas de treinamento físico, práticas de atividades físicas em geral ou outras específicas do gênero. Diante deste questionamento, um número muito próximo da totalidade respondeu “sim”, ou seja, 159 dos 163 entrevistados. Do total, levando-se em conta os que responderam “sim”, 30,7% apontaram que exerceram as referidas atividades de modo frequente e intenso, com orientação, em nível de competição ou apresentação; 10,4% exerceram de modo frequente e intenso, porém sem orientação, em nível de competição ou apresentação. Um percentual significativo, de 33,1, afirmou que exerceu tais atividades de modo frequente e moderado, com orientação, em nível de preservação da qualidade de vida, saúde ou lazer. Na mesma classificação das atividades anteriormente descritas, 7,4% apontaram que exerceram, porém sem orientação. E, ainda, 11% exerceram, porém de modo frequente e moderado, de forma autônoma, apenas em nível de lazer e socialização. Por fim, 4,9% responderam que exerceram em outras condições; e 2,5% responderam que não praticavam tais atividades.

Os dados extraídos deste questionamento nos mostram o quanto a aptidão para cultura do movimento humano, ou melhor, para as práticas de manifestações culturais do movimento, interferem nas aptidões. Conforme citado neste estudo, Gonçalves (1994), ao tratar da exploração natural das possibilidades do corpo humano (físico), mesmo nas experiências com os movimentos esportivos, suas singularidades encontram fundamento em uma sabedoria corporal, que decorre da vivência concreta dos gestos. A execução do movimento espontâneo, bem como do gesto desportivo, ligado as regras predeterminadas, inclui, assim um desenvolvimento progressivo, uma transformação dinâmica do "corpo próprio" e do corpo físico. Muito embora, a Educação Física venha a intervir nas experiências das pessoas, como seres corpóreos e motrizes que necessitam de aprendizagem para lidar de forma adequada com a sua corporalidade e seus movimentos.

Para melhor esclarecer, muito provavelmente, a área de formação (Educação Física) tem atraído pessoas (candidatos em potencial) praticantes de esportes e atividades físicas de modo

geral, e esta aptidão ou propensão natural também podem ser considerados fatores facilitadores da aprendizagem na área.

5.5 Analisando a eficácia da metodologia de ensino e aprendizagem a distância no processo educativo

Os métodos de estudos a distância ganharam o mundo com configurações específicas de ordem cultural nos mais diversos países, mas também com linguagens e *designs* universais. Esta pesquisa, nas suas peculiaridades, não poderia deixar escapar o foco no método, pois, se os cerne das questões estão na aprendizagem, o método é imprescindivelmente importante. Assim, a investigação manteve foco nas percepções dos egressos dos cursos de formação em Educação Física, no sentido de buscar evidências sobre a eficácia da metodologia empregada.

A primeira questão lançada aos profissionais egressos foi: “você considera que a metodologia empregada no curso de Educação Física a Distância que concluiu foi útil e eficiente em seu processo formativo de forma geral?”. Na devolutiva, 50,3% responderam “sim, dentro do esperado”; 36,8% responderam “sim, além do esperado”. Uma minoria, representada por 10,4%, respondeu “sim, porém aquém do esperado”; e 2,5% responderam que “não foi útil e eficiente”.

Temos, portanto, nas respostas, a demonstração da considerável associação da eficácia do método com a aprendizagem na percepção dos entrevistados, uma vez que, aproximadamente, 87% destes apontaram eficácia dentro do esperado ou além do esperado. Possivelmente, esta percepção gerada aos profissionais formados na área relaciona-se com o aprendizado daquilo que é significativo, quanto às exigências para a vida profissional.

A segunda questão requereu dos entrevistados apontamentos sobre aspectos da metodologia pedagógica empregada no curso de Educação Física a Distância concluído que recomendaria que fossem aperfeiçoados, e por quê.

Em síntese, foi solicitada a percepção quanto aos aspectos negativos do método e o que deveria ser feito como melhoria. O questionamento apresentou-se de modo aberto, obtendo respostas dissertativas. A tabulação foi feita por agrupamento de respostas por semelhança, sendo que 16,5% dos entrevistados responderam que não haveria nada a recomendar ou demonstraram-se satisfeitos com a metodologia empregada. Dentre os demais, 35% apontaram sugestão para aumento da carga horária de atividades práticas nos encontros presenciais, e,

ainda, 20% sugeriram melhor organização, elaboração e aproveitamento das aulas presenciais, e cerca de 7% sugeriram melhoria na interatividade no ambiente virtual entre tutores e alunos, ou seja, solicitando maior agilidade na devolutiva dos tutores.

Dentro desta mesma questão, surgiram outras recomendações, porém, com menor volume de registros, cabendo destacar: recomendações de melhorias no sistema de avaliação no sentido de melhor alinhamento e conexão das avaliações com o conteúdo estudado; sugestões para maior volume de videoaulas; e maior foco nas aplicações práticas em disciplinas específicas (Anatomia Humana, Musculação, Avaliação Física e atividades na escola).

Os dados acima mostram a primazia da valorização das práticas por parte dos estudantes de Educação Física e dos encontros presenciais. Porém, é preciso discernir entre quais são as práticas necessárias e imprescindíveis às disciplinas e aos recortes do conhecimento na área e aquelas práticas que fazem parte de um arcabouço cultural na visão dos estudantes e as suas inter-relações com a necessidade de encontros presenciais ou não. Aprofundando um pouco mais a discussão, por exemplo, em uma disciplina como a Anatomia Humana, no âmbito da Educação Física especificamente, haveria necessidade de encontros presenciais para as demonstrações práticas, ou isso seria possível através de utilização de outros recursos didáticos? Um outro exemplo dentro dessa área de estudo pode estar no campo de conhecimento sobre esportes, especialmente quando oferecidos na modalidade a distância, e, provavelmente, a pergunta forte seja: quais são as práticas imprescindivelmente necessárias a serem selecionadas como conteúdos curriculares nas disciplinas de esportes, integradas ao currículo dos cursos de graduação em Educação Física e que, realmente, os alunos graduandos tenham de exercitar ou praticar, seja na perspectiva da saúde ou da educação (Bacharelado ou Licenciatura)? Essa mesma pergunta também poderia ganhar a perspectiva da atuação profissional, e, assim, quais seriam as práticas profissionais imprescindíveis no currículo? Para esta última pergunta, uma resposta hipoteticamente pertinente são os próprios estágios profissionais a serem preservados nos currículos.

5.6 Analisando metodologia de ensino e aprendizagem a distância, o currículo, aprendizagem das práticas profissionais e mercado de trabalho

As questões a seguir buscam a percepção dos egressos quanto aos elementos de formação técnica, que constituem as práticas profissionais aprendidas durante o curso de graduação em

Educação Física no formato *e-learning*. Os questionamentos estabelecem interface entre formação acadêmica, currículo, aprendizagem das práticas profissionais e mercado de trabalho.

Dentre os entrevistados, 74,8% atuavam durante a pesquisa ou atuaram profissionalmente em tempos anteriores, no mercado de trabalho, na área do curso de Educação Física que concluíram, e 25,2% não atuaram.

Os profissionais que atuaram na área, nas condições anteriormente colocadas, responderam um bloco de 5 (cinco) questões que fazem interface entre a formação acadêmica e as práticas profissionais. Destas, três questões procuram estabelecer relação direta entre o currículo e o mercado de trabalho, com os seguintes focos: a) práticas nas disciplinas específicas e mercado de trabalho; b) práticas profissionais nos estágios curriculares e mercado de trabalho; c) práticas profissionais em outros componentes curriculares e atuação profissional. As outras duas questões deste bloco instigam aspectos da aprendizagem, relacionando práticas e mercado de trabalho, na tentativa de identificar as inter-relações entre a metodologia de educação a distância e a aprendizagem ou não das práticas exigidas no mercado de trabalho.

Abrindo o bloco, a primeira questão foi colocada da seguinte forma: “quanto à formação profissional, o curso de Educação Física a Distância que você fez possibilitou o aprendizado de PRÁTICAS NAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS que foram exigidas no mercado de trabalho?”. Diante deste questionamento, 92,6 % responderam “sim”, e 7,4% responderam “não”. Da totalidade, entre os que responderam “sim”, 33,8% apontaram que as disciplinas específicas do curso possibilitaram aprendizagem das práticas ALÉM das exigidas para a atuação profissional; 38,5% disseram que a aprendizagem das práticas foi SUFICIENTE quanto às exigências para a atuação profissional; e 19,7% responderam que a aprendizagem das práticas foi AQUÉM das exigências para a atuação profissional.

Em uma análise prévia, podemos inferir que, na percepção dos egressos do curso de Educação Física a distância, houve a aprendizagem das PRÁTICAS NAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS além do esperado ou ao menos suficiente quanto às exigências no campo de atuação profissional. Aqui, temos algumas vertentes que merecem ponderações, ou seja, a forma como foram trabalhadas as práticas relacionadas às disciplinas durante o curso e qual o nível de exigência do mercado de trabalho quanto aos conhecimentos práticos na área.

A primeira vertente é esclarecida no modelo de EaD adotado pela instituição formadora. Neste particular, trata-se da forma com que são eleitas as práticas essenciais para cada disciplina

no currículo e como são trabalhadas nos encontros presenciais uma vez por mês (a cada 30 dias com 6 a 8 horas de atividades) e/ou com outros recursos didáticos a distância

Olhando para as exigências sociais do mercado de trabalho, é salutar que os currículos se alinhem às práticas profissionais, com representações destas vinculadas às disciplinas ao longo do curso e, de modo geral, aos estágios supervisionados obrigatórios em ambientes e situações profissionais. Assim, quanto maiores as exigências sociais pelas especialidades das atividades profissionais, mais adequados deverão ser os currículos de formação na área.

Noutra ótica, vimos que a imensa maioria dos entrevistados (92,6%) considera que as disciplinas que exigem conhecimentos ou vivências práticas deram conta de responder aos anseios do mercado de trabalho além do esperado ou, ao menos, de modo suficiente. Isto posto pode sinalizar uma certa desmistificação das práticas concebidas nos componentes curriculares dos cursos de formação superior em Educação Física (no Brasil). Neste caso, a inferência se faz pela percepção dos egressos de cursos a distância, sendo que, apesar de todos os recursos apresentados para as práticas cursadas, havemos de convir que nem sempre há vivências *in loco* como culturalmente exigidas para a área. Reforça-se aqui, portanto, a questão: a quantidade de atividades práticas preconizadas e concebidas culturalmente para as disciplinas dos cursos de Educação Física é realmente necessária ao nível que os campos de atuação profissional aspiram?

É sabido que as práticas nos cursos de Educação Física se apresentam mesmo de modo plural. Existem práticas aplicadas em disciplinas de conhecimento básico, como Anatomia, Biologia Humana, Fisiologia e outras do gênero. Também podemos classificar as práticas corporais tidas como vivências implícitas aos componentes específicos da área, tais como esportes, treinamento físico, recreação e outras. E, ainda, práticas profissionais, ou seja, aquelas que integram às habilidades e competências dos profissionais da área, a exemplo das práticas docentes dos professores de Educação Física no meio educacional e as práticas profissionais nas demais áreas como aplicações práticas de programas de musculação e ginástica, treinamento esportivo, avaliação física etc. Nos cursos de Educação Física, normalmente, essas últimas são contempladas predominantemente nos estágios curriculares obrigatórios.

Na sequência, portanto, a análise dos resultados vai atrair a discussão para o campo das práticas profissionais. Para esta particularidade, foi colocado um questionamento muito parecido, porém, referindo-se ao aprendizado das práticas no estágio supervisionado. A questão trouxe o seguinte enunciado: “quanto à formação profissional, o curso de Educação Física a

Distância que você fez possibilitou o aprendizado de práticas profissionais nos estágios curriculares, que foram exigidas no mercado de trabalho?”. Dos entrevistados, 99,2% responderam “sim”, e 0,8% responderam que “não”. Dentre os que responderam “sim”, levando-se em conta a totalidade, 34,4% consideram que os estágios curriculares possibilitaram a aprendizagem das práticas ALÉM das exigidas para a atuação profissional. A maior parte, ou seja, 56,6%, respondeu que os estágios possibilitaram a aprendizagem das práticas de modo SUFICIENTE quanto às exigências para a atuação profissional. Em menor parcela, 8,2% apontaram que os estágios possibilitaram a aprendizagem das práticas, porém, AQUÉM das exigências para a atuação profissional.

Os dados indicam que quase a totalidade dos egressos considera que as práticas profissionais vivenciadas e aprendidas nos estágios supervisionados, nos cursos de Educação Física a distância, respondem às exigências futuras do mercado de trabalho. Ressalta-se que as referidas práticas de estágio, ocorrem de modo presencial, *in loco*, em ambientes profissionais com supervisão de profissional habilitado para a área (mesmo nos cursos a distância).

Além dos estágios curriculares obrigatórios, é certo que as práticas permeiam também alguns componentes curriculares específicos para esta natureza de curso. Assim, buscando identificar se outros componentes do currículo também contribuíram com a aprendizagem das práticas profissionais, foi colocada a seguinte questão aos egressos: “excetuando-se os estágios, o curso possibilitou o aprendizado de práticas profissionais através de outros componentes curriculares que foram exigidas na sua atuação profissional?”. Aqui, 95,9% responderam “sim” (outros componentes possibilitam a aprendizagem de práticas). Do total, a maior parte (43,4%) apontou que a aprendizagem das práticas profissionais também ocorreu através de aulas presenciais na instituição (sede) ou nos polos de apoio presenciais; 14,8% responderam que tal aprendizagem ocorreu através de orientações a distância para realização de atividades em outras localidades; 23% sinalizaram que a aprendizagem das práticas profissionais ocorreram nas duas condições anteriores; 14% indicaram que ocorreram em outras condições (não identificadas na questão); e 4,1% responderam que não ocorreram em nenhuma das condições anteriores.

Percebe-se, portanto, que, além dos estágios supervisionados, outras disciplinas cursadas, no todo ou em parte a distância, também trouxeram contribuições para a formação prática profissional. Isto é apontado pela quase totalidade dos entrevistados, sendo reiterado por estes que tal aprendizagem ocorreu tanto de modo presencial como através de recursos pedagógicos a distância. Estes dados reforçam a tese de que as práticas profissionais também podem ser

aprendidas em situações de aprendizagem que não sejam *in loco*, ou seja, na sala de aula presencial e/ou em ambientes profissionais. As orientações a distância para realização de atividades de práticas profissionais (com material instrucional e/ou tutoria) também se apresentam como estratégias de aprendizagem importantes.

Até então, temos a percepção dos egressos de que tanto as disciplinas como os estágios curriculares obrigatórios dos cursos em pauta proporcionaram a aprendizagem das práticas de modo a responderem à altura das exigências do mercado de trabalho. Porém, no sentido de avançar quanto ao foco deste trabalho, a investigação vai além, buscando dados que esclareçam melhor as especificidades das práticas em tela.

As duas questões a seguir delimitam o foco da pesquisa na tentativa de destacar as práticas que o mercado de trabalho exige muito e os alunos realmente aprenderam e também aquelas que os alunos não aprenderam.

A primeira questão instiga os destinatários a responderem se “há alguma(s) prática(s) a se destacar que o mercado de trabalho exigiu muito e que estes realmente aprenderam durante o curso de Educação Física a Distância”. Nesta questão, 54,9% responderam “sim”, e 45,1% responderam “não”.

Dentre os que responderam “sim” (a maioria), as práticas mais destacadas foram aquelas relativas aos conteúdos escolares, tais como esportes, jogos e lutas, e também relativas ao treinamento e condicionamento físico, tais como métodos e técnicas de treinamento e avaliação física e práticas de musculação e ginástica de academia. Com menor ênfase que as primeiras apresentadas, outras práticas também foram destacadas, sendo: elaboração de planos de aulas e práticas de ensino (como lidar com alunos). Em um terceiro plano (pouco destacadas), outras práticas ainda foram lembradas, tais como planejamento escolar, prescrição de exercícios para a terceira idade, práticas de ginástica laboral, práticas corporais alternativas, conhecimento sobre o corpo (práticas de Anatomia), atividades rítmicas expressivas, valorização de espaços, tratamento com alunos especiais, primeiros socorros, práticas de investigação científica e postura profissional.

No contexto das práticas supracitadas, vimos que grande parte destas compõe o núcleo de habilidades e competências descritas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais e que muito provavelmente são exigidas pelos diversos campos de atuação profissional.

A segunda pergunta aborda os egressos com o enunciado: “há alguma(s) prática(s) a se destacar que o mercado de trabalho exigiu muito e que você realmente NÃO APRENDEU durante o Curso de Educação Física a Distância?”. Aqui, 32,8% responderam “sim”, e 67,2% responderam “não”.

Observa-se que o questionamento, desta vez, visa encontrar lacunas na aprendizagem das práticas que são percebidas pelo mercado de trabalho e refletem de modo negativo na atuação profissional. As duas fatias de respostas que seguem merecem análise, pois a grande maioria, representada por aproximadamente 2/3 dos entrevistados, preferiu responder “não”, ou seja, apontou que não há práticas a se destacar que o mercado de trabalho exigiu e que estes não tenham aprendido.

A análise mais pormenorizada fica por conta da outra parcela de respostas, ou seja, aqueles que responderam “sim”, embora uma minoria, representada por 1/3 dos entrevistados. Descendo à análise, estes sinalizaram algumas práticas que o mercado de trabalho exigiu muito e que realmente não aprenderam durante o curso. Dentre as práticas mais destacadas nesta condição, foram apontadas aquelas relativas a treinamento e condicionamento físico (incluindo Fisiologia, Anatomia, Avaliação Física, Musculação e Ginástica) e natação.

Um segundo conjunto de respostas, embora com pouca ênfase, sinaliza outras práticas foram destacadas neste contexto, tais como elaborar planejamento escolar e planos de aulas, práticas de relativas a esportes, como tênis, basquetebol e atletismo, educação física adaptada a populações especiais, práticas de jogos e atividades lúdicas na escola e práticas de ensino e didática.

5.7 Analisando o perfil dos egressos, aprendizagem e mercado de trabalho, com dados cruzados da própria pesquisa

Nesta parte final da análise dos dados e discussões dos resultados sobre a pesquisa, são apresentados alguns dados cruzados que merecem inferências. Ressalta-se que, a forma automática que ocorreu a coleta e tabulação, possibilitou tais cruzamentos de dados, dentro da própria pesquisa, sem a preocupação ainda de comparações com outros estudos.

O foco nesta parte final das análises se volta ao que melhor encontramos nos resultados e que, possibilite comparações entre o perfil dos egressos dos cursos de Educação Física a

distância e as suas percepções quanto à aprendizagem das práticas profissionais representativas para o mercado de trabalho.

Assim, em primeira análise, foram cruzados os dados coletados junto aos egressos de cursos distintos, ou seja, bacharelado e licenciatura, e comparados separadamente, com as percepções destes sobre o questionamento: há alguma prática a se destacar que não foi aprendida durante o curso e que o mercado de trabalho exigiu muito? Nesta questão, 28% dos alunos das licenciaturas apontaram que “sim”. Para a mesma pergunta, esta porcentagem no bacharelado foi de 39%. Quando modificada a pergunta, para um modo mais positivo, ou seja, “há alguma prática a se destacar, que realmente foi aprendida, e que o mercado de trabalho exigiu muito?”, 60% dos licenciados e 41% dos bacharéis sinalizam positivamente o aprendizado.

Percebe-se, portanto, que, a porcentagem de aproveitamento nos estudos percebida pelos egressos, relacionada ao mercado de trabalho, foi maior nas licenciaturas quando comparado ao bacharelado, provavelmente, esta disparidade se dá pela natureza dos cursos, possivelmente por intercorrências da complexidade dos conteúdos e o caráter procedimental dos componentes curriculares (tipos de práticas), fatores a serem investigados.

Outros dados cruzados, foram as idades dos egressos no momento que concluíram o curso (tanto bacharéis, quanto licenciados) e as suas percepções quanto a aprendizagem das práticas e as exigências do mercado de trabalho, à exemplo dos questionamentos anteriores. Dos egressos na faixa etária até 30 anos, 29% apontaram que houveram práticas que não foram aprendidas e que o mercado de trabalho exigiu muito. Na faixa etária acima de 30 anos, 35% apontaram a mesma percepção. Quando o questionamento é alterado para: “práticas que realmente foram aprendidas e que o mercado de trabalho exigiu”. Percebe-se uma maior disparidade das percepções entre as duas faixas etárias de egressos, ou seja, 44% daqueles abaixo de 30 anos e 65% daqueles acima de 30 anos, responderam que as práticas realmente foram aprendidas conforme o mercado de trabalho exigiu.

Esses dados permitem-nos inferir que, os egressos mais jovens, sentiram em menor porcentagem, que não foi aprendido algo que o mercado de trabalho exigiu. Porém, essa diferença de percepção não é muito representativa, oscila na margem de 6% aproximadamente. Quando se muda a pergunta: há algo que o mercado muito exigiu e que realmente foi aprendido? Nitidamente há uma maior percepção dos egressos mais velhos que houve mais aproveitamento dos estudos quanto às exigências do mercado de trabalho. Desse modo a disparidade das

respostas entre as faixas etárias é maior (21%). Isso pode representar que, o aprendizado em cursos desta natureza pode estar fazendo mais diferença àqueles com idades mais avançadas do tempo universitário. Talvez, também seja mais significativo o aprendizado para essas pessoas mais maduras ou até mesmo por maior tempo de vivências com atividades práticas na área ou com o próprio mercado de trabalho.

Em se tratando das experiências anteriores dos egressos, com cursos realizados na metodologia de ensino a distância, buscando identificar o quanto estes contribuíram com a aprendizagem nos cursos de graduação em Educação Física que fizeram, 35% dos egressos que nunca tiveram experiências anteriores com a educação a distância apontaram que, houveram práticas profissionais exigidas pelo mercado e que não foram aprendidas durante o curso. Dentre os que sinalizaram experiências anteriores com cursos à distância este percentual é de 29%. Aqui, podemos inferir que, aqueles que possuíam experiências anteriores com o método, demonstraram menor dificuldade com a aprendizagem das práticas profissionais exigidas no mercado de trabalho. Em suma, as habilidades com o método, podem ter sido facilitadoras da aprendizagem e, conseqüentemente, isso talvez tenha interferido positivamente nas intervenções profissionais, posteriormente.

Também é importante ressaltar que, independentemente da metodologia empregada ao curso, ou das experiências anteriores dos alunos com práticas na área, os estágios supervisionados dos egressos pesquisados ocorreram de forma presencial (durante o curso), em ambientes profissionais, com supervisão, e isso pode ter trazido significativas contribuições com as intervenções profissionais no mundo do trabalho. Lembrando a citação de Barros, Pacheco & Batista (2018), o estágio profissional constitui a vertente da prática profissional, que permite o envolvimento dos estagiários em atividades de formação que possibilitam a reflexão, quer sobre as experiências vividas e o seu impacto no pensar e agir profissional. Desse modo, os estágios supervisionados proporcionam aos estudantes os primeiros contatos com tais experiências no mundo do trabalho.

Outra análise que merece destaque nos dados cruzados é que, quando questionados sobre os motivos mais relevantes para a escolha do método a distância, as duas condições mais apontadas pelos egressos foram: adequação aos compromissos de trabalho, familiares e sociais, e: residir muito distante de cursos presenciais, impossibilitando o deslocamento. Quando essas duas condições são relacionadas com a aprendizagem e os reflexos no mercado de trabalho, 29% daqueles que priorizaram os compromissos sociais na escolha e 47% dos que escolheram

por distanciamento, responderam que, houve práticas que não foram aprendidas durante o curso e foram muito exigidas pelo mercado de trabalho. Vimos então que, aqueles que sinalizam escolha da educação a distância realmente pelo distanciamento, foram mais perceptivos quanto às práticas profissionais não aprendidas e exigidas pelo mercado de trabalho, comparado aos que fizeram opção pelo curso, por motivos de que permitem associar estudos e compromissos sociais. Esses últimos, possivelmente aderiram ao método por condições sociais, mesmo residindo em localidades que possibilitem outras opções. Ao passo que, os primeiros aderiram ao método, por falta de opção e assim, considerando-o uma oportunidade. Temos, portanto, duas situações a serem evidenciadas para educação a distância. Primeiro que, o que está em voga na metodologia não é a distância, mas, sim, as possibilidades de se conciliar estudos e compromissos sociais e, segundo, que o método também merece seu reconhecimento pela abordagem inclusiva, representando oportunidades para algumas localidades.

CONCLUSÕES

6 CONCLUSÕES

A análise dos resultados e discussões relativas à investigação permitem-nos concluir que os alunos dos cursos de formação superior em Educação Física pertencem a uma faixa etária um tanto quanto avançada quando comparada com a idade universitária comum, ou seja, a maioria com idade acima de 30 anos, o que representa um nível de maturidade de vida diferenciado. Muito embora a maioria não possua experiências anteriores em cursos neste formato, uma parcela significativa de mais de 1/3 dos egressos é aderente às habilidades exigidas pelo método, adquiridas em cursos anteriormente realizados. Aqui há claras evidências da evolução geracional quanto à aderência a cursos EaD em Educação Física em contraponto à evasão. Cabe ressaltar que a metodologia, na sua virtude, tem sido um atrativo pelo poder de conciliação dos compromissos profissionais, familiares e sociais às possibilidades de continuidade dos estudos, sem contar a atratividade dos custos e do próprio distanciamento. Contudo, muito provavelmente, de modo gradativo, as novas gerações estarão mais aptas aos estudos a distância, demonstrando maior autonomia na aprendizagem. Como tendência, essa inferência também aponta para maior capacidade de autonomia na apropriação da aprendizagem por parte dos alunos nas futuras gerações, em que pese o dimensionamento prático da área da Educação Física.

Em se tratando da formação humana e do tratamento dado à pessoa nos processos formativos em cursos superiores, preocupação histórica das instituições formadoras confessionais e/ou de projetos humanísticos, a pesquisa demonstrou que a dimensão humana desejada na missão e nos projetos educativos são muito percebidas pelos destinatários (alunos), especialmente pelas forças expressas nos materiais didáticos e na ação dos educadores, treinados para tal.

A valorização da formação humanística, neste caso, alinha-se às expectativas do mercado de trabalho, que se demonstra atualmente valorizador do comportamento humano nas relações de trabalho, representado pelos valores éticos e morais, o entendimento do ser humano como pessoa na sua integralidade, o convívio com a diversidade e pluralidade social e cultural, além de valores formativos como respeito ao próximo, cooperatividade e solidariedade.

Por outro lado, no que se refere à aprendizagem das práticas na formação superior em Educação Física em cursos a distância, foco do estudo, a investigação parte da premissa de que a propensão natural dos alunos para a área contribui com a aprendizagem. A premissa confirma-se ao apontar que 3 em cada 4 alunos exerciam, ou exerciam antes do curso, alguma atividade

profissional e/ou voluntária relacionada à área, e quase a totalidade exerceu ao longo do curso, em especial pelas exigências de estágios profissionais curriculares. Um outro traço que merece atenção nos egressos são suas próprias aptidões para a Educação Física, representado pelos hábitos e experiências com atividades físicas, esportivas ou outras do gênero, com ou sem orientação e acompanhamento, também apontados quase na totalidade. É certo que a práxis figura em diversas perspectivas na área, mas a vocação e a aptidão fazem forte relação com a aprendizagem prática na área, como aspectos facilitadores ao método em pauta.

Neste contexto, de modo conclusivo, também podemos inferir que a eficiência da metodologia de ensino e aprendizagem a distância on-line na formação superior em Educação Física se confirma por atender ou superar a expectativa dos próprios estudantes egressos, ou seja, quando são reduzidas as lacunas entre o percebido e o esperado, muito embora haja recomendações por parte destes quanto a melhorias. No caso, as melhorias normalmente também apontam necessidade de maiores cuidados com as práticas, pela natureza da área de formação, que, por vezes, requer encontros presenciais.

Quanto às questões centrais da pesquisa, no que se refere à aprendizagem das práticas na área da Educação Física e o mercado de trabalho, 92,6% dos egressos apontaram que os cursos atenderam às expectativas do mercado de trabalho quanto às práticas exigidas, levando-se em conta suas atuações profissionais vivenciadas. Esses resultados seguramente advêm da qualidade do currículo de formação adotado e da pertinência na seleção das práticas imprescindíveis a serem ensinadas *in loco* (de modo presencial) e aquelas passíveis e possíveis por meio de recursos midiáticos. No contexto, incluem-se tanto as práticas relacionadas aos conhecimentos específicos das disciplinas como as práticas profissionais. Porém, as práticas profissionais, aprendidas nos componentes curriculares relativos aos estágios supervisionados e outros do gênero, em especial desenvolvidos nos campos de atuação de ofício, asseguram a credibilidade da formação pelas garantias da intervenção profissional prática aplicada.

Descendo à pormenorização das aprendizagens das práticas na formação superior em Educação Física, com utilização da metodologia de ensino e aprendizagem distância, os recursos e intervenções pertinentes ao método demonstraram garantir, com eficiência, a aprendizagem até mesmo das manifestações corporais de alto nível de praticidade, a exemplo dos conteúdos e competências profissionais escolares voltados aos esportes, jogos, ginásticas, lutas, e também aqueles relativos à saúde e bem-estar, tais como treinamento e condicionamento físico e práticas de ginástica, musculação, entre outros. Isso ocorre mesmo que pesem algumas

deficiências ainda apontadas no método a distância quanto à aprendizagem das práticas voltadas ao treinamento e condicionamento físico, em que se incluem a Fisiologia Humana, Anatomia, Avaliação Física, Ginástica e Natação.

No conjunto da obra, a pesquisa permite-nos inferir, de modo sintético, que o alcance dos cursos *e-learning* voltados à formação superior pode ser muito eficiente, até mesmo quando são voltados a áreas de formação superior com forte apelo às práticas, como é o caso da Educação Física. E, neste contexto, cabe enfatizar que as grandes contribuições com o sucesso do método a distância e a qualidade da formação estão presentes em indicadores como: estudos do perfil dos estudantes ingressantes; projeto pedagógico que valorize a formação técnica profissional associado à formação humana; pertinência do currículo na interface com o método; seleção dos conteúdos aplicados (práticas imprescindíveis); formação continuada dos agentes educacionais e avaliação do desempenho; avaliação do desempenho dos estudantes e avaliação institucional no âmbito do curso; acompanhamento dos egressos e tendências do mercado de trabalho, entre outros.

6.1 Sobre as limitações do estudo

Sobre as limitações do estudo, inicialmente, podemos sinalizar a incipiente produção de conhecimento em Educação a Distância no país, especialmente retratando as realidades locais. Isso, possivelmente, tem dificultado a evolução do método, que ainda carrega muitos preconceitos. Esta condição particular limita o estudo em trazer realidades que se alinham, por exemplo, à mentalidade europeia e norte-americana e, talvez, a outras características globais. Prova disso é a própria legislação e regulação, que ainda não abriu caminho para novas formas de acreditação e mantém o sistema governamental tutelando a expansão da Educação a Distância no Brasil.

Uma outra limitação da investigação que pode ser acrescentada é o crescimento acanhado da Educação a Distância dentro das escolas superiores católicas brasileiras, pois poucas se destacam no cenário nacional. Percebe-se, ainda, certa rigidez por parte dessas instituições com essa modalidade de ensino, dificultando comparativos no estudo, especialmente no que se refere à formação humana, foco desta investigação.

Um outro fator limitador que pode ser inferido aqui é a escassez de cursos de graduação em Educação Física oferecidos a distância e as barreiras percebidas com a metodologia nesta área, em especial pela enculturação da práxis e pela falta de reconhecimento sociotécnico na

área, que se ordena e se alinha à produção de conhecimento; não obstante, que também nutre o senso comum.

Por último, tratando-se da pesquisa propriamente dita, uma outra condição que pode ser considerada limitadora do estudo se refere especificamente aos encaminhamentos da coleta de dados. Nota-se que o índice de retorno dos inquéritos (questionários) talvez possa causar espécie à consistência da interpretação e análise de dados, embora a amostragem nos pareça convincente.

6.2 Sobre as perspectivas futuras da pesquisa

Ao término desta pesquisa, é muito gratificante perceber o alcance das proposituras iniciais. Porém, dentro das problemáticas colocadas para o estudo, as respostas não podem mesmo ser consideradas completas, e isso abre larga margem para a continuidade de novas investigações. Entendendo assim, abrimos espaço para a máxima que, quanto mais aumenta nosso conhecimento, também aumenta nosso campo desconhecido. Desse modo, as revisões bibliográficas, os resultados e análises aqui apresentados suscitam abertura a novas investigações, em especial nos pontos que passamos a considerar.

1. O estudo abre caminho para a busca de novos horizontes no entendimento da humanização da educação, no reconhecimento das instituições de ensino com perfil humanístico e na valorização da pessoa ao centro do processo formativo, haja vista as novas perspectivas da formação profissional frente às atuais exigências do mercado de trabalho.
2. Considerando os avanços tecnológicos e os impactos geracionais, os resultados da investigação sinalizam para a continuidade dos estudos, no sentido de trazer respostas cada vez mais convincentes à escola atual e aos professores quanto às emergentes possibilidades de ensino e aprendizagem em uma nova era digital.
3. Quanto à Educação a Distância, novas pistas são colocadas no que se refere à elaboração de modelos educacionais que prestigiem a aprendizagem ativa em detrimento às abordagens tradicionais.
4. Os resultados deste estudo certamente também trarão provocações indutoras da continuidade das investigações, no sentido de buscar respostas que aprimorem a qualidade e a efetividade dos sistemas de Educação a Distância, quando empregado aos cursos superiores de formação profissional, que exijam habilidades e competências procedimentais, ou seja, forte apelo às práticas e vivências, como é o caso da Educação Física, como área de conhecimento acadêmico de intervenção profissional tanto na Saúde como na Educação.

5. Por último, o estudo deixa um construto que, além da tentativa de elucidar respostas quanto a dicotomia formação humana e formação profissional, fortalece também os questionamentos nestes campos, instigando, em especial o meio acadêmico, a repensar o dimensionamento das faces e interfaces dessa dicotomia nos currículos da educação superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABED. (2018). Associação Brasileira de Educação a Distância. *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil- 2017*. Curitiba - PR: Editora InterSaberes.
- ABED. (2019). Associação Brasileira de Educação a Distância. *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil- 2018*. Curitiba - PR: Editora InterSaberes.
- Aquino, T. (2016). Suma Teológica. *Tratado sobre a conservação e o governo das coisas*. Tradução: Correia, A. Volume I, Parte I, Campinas – SP: Ecclesiae.
- Armour, K. (2006, November). Physical education teachers as career-long learners: a compelling research agenda. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Journal Taylor & Francis Group (on-line) 11(3). Editora Routledge. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408980600986231> [01 de novembro de 2018].
- Armour K., Makopoulou K. & Chambers, F. (2012, February). *Progression in physical education teachers' career-long professional learning: Conceptual and practical concerns*. Sage Journals, European Physical Education Review 18(1), p. 62–77. Recuperado de: sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav; DOI: 10.1177/1356336X11430651.
- Barros, I., Pacheco, A.R. & Batista, P. (2018, Setembro/Dezembro). *A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 99 (253). Brasília – DF: Editora INEP/MEC, p. 603-632.
- Bates, A. W. T. (2017). *Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem*. Título original: Teaching in a digital age: guidelines for designing teaching and learning (1ª ed. - livro eletrônico): Tradução: João Mattar. São Paulo.
- Bento, A. (2012, Maio). *Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas*. Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (p. 42-44).
- Bertanha, P. & Marcelino L. R. (2011). *Plano de Desenvolvimento Institucional: instrumento de proposição da qualidade política, pedagógica e administrativa*. A experiência do processo de elaboração do Claretiano – Batatais. Caxias do Sul – Cruz das Almas: IGLU.
- Bocos, A. (1999). *Preparando nuestros colegios para el futuro*. Madrid: Vida Religiosa, 87(5).
- Boff, L. (2011). *Experimentar Deus: A transparência de todas as coisas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9394*. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Diário Oficial da União, Seção 1, 23/12/1996. Brasília – DF: Imprensa Nacional p. 27833. Recuperado de: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270> [4 de setembro de 2018].
- Brasil. (2004a). Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena*. CNE/CES. Diário Oficial da União, Seção 1, 05/04/2004. Brasília – DF: Imprensa Nacional, p. 18.

- Brasil. (2004b). *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf> [15 de junho de 2016].
- Brasil. (2005). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/DAES. *Avaliação Institucional*. Brasília: MEC/INEP/DEAES.
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*. Brasília, SEED/MEC.
- Brasil. (2007). *Portaria Normativa n° 40, de 12 de dezembro de 2007*. Recuperado de: <http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/17> [15 de junho de 2015].
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/DAES. *Instrumento de Avaliação Institucional Externa*. Brasília - DF.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação. *Democratização e Expansão da Educação Superior no País*. Secretaria de Educação Superior (SESu). Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192 [13 de novembro de 2015].
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. *Resolução n° 2, de 01/07/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, MEC. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> [21 de novembro de 2015].
- Brasil. (2017a). Ministério da Educação. *Decreto n° 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília – DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm [01 de setembro de 2019].
- Brasil. (2017b). Ministério da Educação. *Decreto n° 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino*. Brasília – DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm [08 de Agosto de 2019].
- Brasil. (2017c). Ministério da Educação. *Portaria n° 21, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC*. Brasília – DF. Recuperado de: <http://conarq.arquivonacional.gov.br/portarias-federais/663-portaria-n-21-de-21-de-dezembro-de-2017.html> [15 de Outubro de 2018].
- Brzycki D. & Dudt, K. (2005, October). *Overcoming Barriers to Technology Use in Teacher Preparation Programs*. In: *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(4). Publisher: Society for Information Technology & Teacher Education, Waynesville, NC USA, 2005. Recuperado de: <https://www.learntechlib.org/primary/p/5167/> [1 de setembro de 2018].

- Calado, A. J. F. (2001). *Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade*. Caruaru, FAFICA.
- Campos, A. L. P. S., Noronha, C. A., Gomes, F. E. S., Queiroz, F. C. B. P & Bezerra, L. C. T. (2018). *Fluxogramas para classificação dos cursos de graduação e sequenciais*. Brasília – DF. Ministério da Educação do Brasil. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais “Anísio Teixeira”. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2018/brasil-ia-df/Fluxogramas_para_Classificacao_dos_Cursos_de_Graduacao_e_Sequenciais.pdf. [18 de outubro de 2018].
- Chauí, M. (2000). *Convite à filosofia*. São Paulo, Editora Ática.
- Claretiano. (2010a.). *Plano para Atendimento às Diretrizes Pedagógicas do Claretiano*. Batatais: Centro Universitário Claretiano.
- Claretiano. (2010b). *Políticas e Programa de Formação Continuada de Docentes, Tutores, Coordenadores de Curso e Supervisores de Polo – Graduação Presencial e a Distância*. Batatais: Centro Universitário Claretiano.
- Claretiano. (2010c). *Projeto Político-Pedagógico Institucional 2010-2014*. Batatais: Centro Universitário Claretiano.
- Claretiano. (2012). *Projeto Educativo Claretiano*. Batatais: Ação Educacional Claretiana.
- Claretiano. (2015). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019*. Batatais: Claretiano – Centro Universitário.
- Claretiano. (2018a). *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física 2018-2021*. Batatais: Claretiano – Centro Universitário.
- Claretiano. (2018b). *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física 2018-2021*. Batatais: Claretiano – Centro Universitário.
- CNBB. (1990). Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Educação: Exigências cristãs*. São Paulo: Editora Paulinas.
- CNBB. (2002). Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Diretrizes e Normas para as Universidades Católicas*, Doc. 64. São Paulo: Editora Paulinas.
- Collins, S., McKinnies, R. C. & Collins, S. K. (2010, August). *Distance Learning and How Access to Education Can Be Improved*. In: On-line Journal of Workforce Education and Development 4(2). Southern Illinois University: Spring. Recuperado de: <https://opensiuc.lib.siu.edu/ojwed/vol4/iss2/2/> [3 de agosto de 2018].
- CONFEF – Conselho Federal de Educação Física. (2002). *Resolução CONFEF nº 04/2002. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional*. Rio de Janeiro – RJ: CONFEF. Recuperado de: <http://www.confef.org.br/confef/resolucoes/82> [19 de fevereiro de 2018].
- Conrad, D. & Openo, J. (2019). *Estratégias de avaliação para a aprendizagem on-line*. Tradução: Mattar, J; Duarte, D.W.A.; Lima, C.C. & Nunes, J.S. (1ª. ed.). São Paulo: Artesanato Educacional.

- Curi, et al. (org.) (2014). *Diretrizes para EaD na Educação Superior*. Texto orientador para audiência pública sobre Educação a Distância. Brasília – DF: Conselho Nacional de Educação.
- Delaney, L. (2015). *Who graduates from Irish Distance University Education?*. European Journal of Open, Distance and E-Learning. Budapest, Hungary: EURODL. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1065124> [11 de Agosto de 2018].
- Dewey, J. (1978). *Vida e Educação* (10ª ed.). Tradução: Anísio Teixeira São Paulo: Editora Melhoramentos.
- Engward, H. (2013). *Understanding grounded theory*. Section: Art & Science. Journal Nursing Standard (digital); 28(7) 37-41. doi: 10.7748. Londres: RCNI. Recuperado de: <https://journals.rcni.com/nursing-standard/understanding-grounded-theory-ns2013.10.28.7.37.e7806> [15 de junho de 2019].
- Facer, K. (2011). *Learning futures: education, technology and social change*. 1ª edição, Oxon and New York (Simultaneously published in the USA and Canada), Editora Routledge.
- Ferrari, M. (2008, Abril). *Santo Agostinho: O idealizador da revelação divina*. In: Revista Nova Escola. Edição Especial. Rio de Janeiro, Editora Abril.
- Finland. (2004). *Institutional Environment Guideline Descriptions of National Environments*. In: eLene-TT WP3 Institutional Environment. FINLAND: FVU. Recuperado de: http://tlc.zmml.uni-bremen.de/resource_files/resources/105/institutional_environment_FINLAND.pdf [3 de setembro de 2018].
- Fiuza, P. J., Sarriera, C. J. & Bedin, L. M. (2013, janeiro/junho). *Educação a Distância: tradução, adaptação e validação da escala de motivação EMITICE*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional 17(1), São Paulo: ABPEE.
- Frank, S. C. M. (2012). *A Educação Física e o esporte na escola; cotidiano, saberes e formação* (livro eletrônico). Curitiba – PR: Editora InterSaberes.
- Frankl, V. E. (1985). *Em Busca de Sentido* (1ª ed.). Tradução de Walter Schlupp e Carlos Aveline. Petrópolis – RJ: Editora Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra.
- Freitas, C. L.; Pfitsher, E.D.; Lunkes, R.J. & Espindola, E. (2011). *Missão Institucional: Análise nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)*. In: Anais do 4º Congresso UFSC de Iniciação Científica. Florianópolis - SC: UFSC.
- Gabriel, M. (2013). *Educ@r a (r)evolução digital na educação*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Gadotti, M. (2003). *História das ideias pedagógicas* (8ª ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Gamboa, S. S. (2007). *Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias*. Maceió: EDUFAL.

- Gerhardt, T. E. & Silveira, D.T. (org.) (2009). *Métodos de Pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Ghilardi, R. (1998). *Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática*. Revista Motriz, 4(1). Rio Claro – SP: UNESP.
- Gibson, B. (2008). *Accommodating Critical Theory*. In: Sage Handbook of Grounded Theory. Thousand, CA: Sage Publications.
- Gibson, B. & Hardman, J. (2013). *Rediscovering Grounded Theory*. Los Angeles: Sage Sage Publications.
- Glaser, B. (2005). *Grounded theory perspective III: theoretical coding*. Chicago: Sociology Press.
- Gonçalves, M. A. (1994). *S. Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação* (15ª ed.). Campinas: Editora Papirus.
- Guimarães, S. E. R. (2013). *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas: Campinas – SP: UNICAMP.
- Guimarães, S. E. R, Bzuneck, J. A. & Sanches, S. F. (2002, June). *Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes*. Psicologia Escolar e Educacional, Artigos Scielo, *On-line version* 6(1). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572002000100002> [1 de setembro de 2017].
- Hannabuss, S. (1996, September). *Research interviews*. New Library Word, [S.1.], Emerald Publishing 97(5), p. 22-30. Recuperado de: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/03074809610122881/full/html> [13 de janeiro de 2018].
- Heidegger, M. (2005). *Carta sobre o Humanismo* (2ª ed.) Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Silaba.
- Huertas, E.; Biscan, I.; Ejsing, C.; Kerber, L.; Koslowska, L.; Ortega, S. M.; Lauri, L.; Risse, M; Schörg, K. & Seppmann, G. (2018). *Considerations for quality assurance of e-learning provision*. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Brussels – Belgium: Edited by Lindsey Kerber Recuperado de: <https://enqa.eu/indirme/Considerations%20for%20QA%20of%20e-learning%20provision.pdf> [10 de novembro de 2018].
- Hwang, D. J., Yang, H. K. & Kim, H. (2010). *E-Learning in the Republic of Korea*. Published by the UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Kedrova St., Bldg. 3, Moscow: Kedrova St., Bldg. 3.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Boletim nº 9: Censo da Educação Superior de 2010*. Brasília – DF: INEP. Recuperado de: <http://inep.gov.br/web/guest/boletins-do-censo-superior> [20 outubro de 2019].

- Jensen, L. F. & Almeida O. C. S. (2009). *A correlação entre falta de interatividade e evasão em cursos a distância*. Universidade de Brasília, CEAD. Recuperado de: <http://www2.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/452009151730.pdf> [6 de junho de 2018].
- Josaphat, C. (2013, Janeiro). *Fé e razão*. Revista IDE – Psicanálise e Cultura, 36(56), São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131062013000200005#end2 [20 de novembro de 2018].
- Jové, M. N. (2015). *Una aproximación al humanismo ilustrado de Fernando Savater*. In: Pensamento – Revista de Investigación e Informacion Filosófica, 71(265), Madri, España. Universidad Pontificia Comillas Departamento de Filosofía, Humanidades y Comunicación | Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Recuperado de: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/pensamiento/article/view/5416> [20 de novembro de 2018].
- Kefalas, P., Retalis, S., Stamatis, D. & Theodoros, K. (2003, May). *Quality Assurance Procedures and e-ODL QUALITY*. In: International Conference on Network Universities; Universitat Politècnica de València. Valencia - Spain.
- Knowles, M. (2009). *Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Elsevier.
- Konder, L. (1992). *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Khumalo, S.S. (2018). *Improving student success rate distance learning through the principle of constructive alignment*. Editora de acesso aberto IntechOpen 75637(428). London. Recuperado de: <https://www.intechopen.com/books/trends-in-e-learning/improving-student-success-rate-in-open-distance-learning-settings-through-the-principle-of-construct> [01 de setembro de 2019].
- Latchem, C. (2016). *Open and Distance Learning Quality Assurance in Commonwealth Universities* Burnaby. British Columbia Canada: Commonwealth of Learning.
- Laville, C & Dionne, J. (2008). *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. (R.T.: Siman, I. M.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Leal, E. A., Miranda, G. J. & Carmo, C. R. S. (2013, maio-agosto). *Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis*. Revista Contabilidade & Finanças. São Paulo, FEA/USP, 24(62), p. 162-173.
- Lens, W., Matos, L. & Vansteenkiste, M. (2008, janeiro - abril). *Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno*. Revista Educação 31(1), (p. 17-20); Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2752> [1 de setembro de 2017].
- Levinas, E. (2013). *A educação e a questão do ser humano*. In: Gert, B. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução; Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte, Autêntica Editora.

- Locke, Karen D. (2001). *Grounded theory in management research: management research*. London: Sage Publications.
- Lovlie, L.; Mortensen, K.P. & Sven-Erik, N. (2001). *Educating Humanity: Bildung in postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (2007). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editor EPU.
- Machado, N. J. (1999). *Educação: seis propostas para o próximo milênio*. Revista Pensamento e Realidade, 4(1), p. 23-43. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Recuperado de: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/8582> [13 de novembro de 2016].
- Mendonça, N. A. (2008). *Pedagogia da Humanização: A pedagogia humanista de Paulo Freire*. São Paulo. Editora Paulus.
- Mesquita, P.; Stefânia, P; Martins, S. O.;Eli, S. & Rosimar, B. P. (2015). *Políticas educacionais e formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância: análise das publicações na base de dados SciELO RIED*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 18(2), pp. 251- 274, Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia Madrid. Madrid: UNED.
- Miranda, R. & Texeira, A. (2006). *Qualidade no ensino a Distância. Iniciação à Educação a Distância*. P. 93 – 103. Lisboa: Brussel (Repositório UAB/PT).
- Moore, M. & Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A systems view of line learning*. (3ª ed.), Belmont, CA: Wadsworth.
- Moura, D. G. & Barbosa, E. F. (2006). *Trabalhando com Projetos: Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais*. Petrópolis – RJ: Editora Vozes.
- November, A. (2012). *Who Owns the Learning? Preparing Students for Success in the Digital Age*. Bloomington – EUA: Ed. Solution Tree Press.
- Nunes, C. (2018). *Pedagogia Cristã: ensinar a todos, aprender pelo amor*. Em: Dassoler, O.B. *Escolas Católicas: uma gestão em rede para longevidade da obra*. Curitiba – PR: Editora Positivo, p. 91- 92.
- Owusu-Boampong & Holmberg, 2015. *Distance education in European higher education*. Report 3(3) of the IDEAL (Impact of Distance Education on Adult Learning) project. Hamburg - Germany: UNESCO - Institute for Lifelong Learning. Recuperado de: <https://static1.squarespace.com/static/5b99664675f9eea7a3ecee82/t/5c86578cee6eb059ac4fec5/1552308112666/short+version+ideal.pdf> [05 de outubro de 2019]
- Pacheco, E. & Ristoff, D. (2005, Abril). *Construindo o Futuro*. Anais do Seminário Internacional “Reforma e avaliação da Educação Superior; tendências na Europa e na América Latina”, p. 45 – 51. São Paulo – SP.
- Papa Francisco. (2017). *Constituição Apostólica (Veritatis Gaudium): Sobre as Universidades e as Faculdades Eclesiásticas*. Vaticano; Libreria Editrice Vaticana. Recuperado de:

- http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html [10 de março de 2018].
- Pereira, I. S. (2008, abril-junho). *Mundo e sentido na obra de Victor Frankl*. In: Revista Psico, 39(2). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Editora Cortez.
- Piva, S. I. (2018). *Carisma Claretiano: anúncio da palavra e humanização*. Texto in Anais do V Congresso Brasileiro e II Congresso Interamericano de Educadores Claretianos. Itaiutuba, Itaiaci - SP.
- Posada, G. S. (2005, Julio - Diciembre). *El De Magistro de San Agustín: una posible lectura desde la relación*. Revista Fólíos, n. 22, Universidad Pedagógica Nacional Bogotá. Bogotá - Colombia, p. 11-19.
- Rodrigues, R. & Reis, M. (2018, Maio/Agosto). *O lúdico e o corpo nos processos de construção de conhecimentos na escolar*. Revista Em Aberto (Revista do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), 31(102), Brasília – DF: Editora INEP/MEC, p. 23-36.
- Rogers, C. (1985). *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santana, T., Noffs, N. *Formação continuada de professores: práticas de ensino e transposição didática* (1ª ed.). Curitiba: Editora Appris.
- Santos, I. O. (2017). *Tomás de Aquino e Século XIII*. Revista Ágora Filosófica. 1(1). Recife: Universidade Católica de Pernambuco. Recuperado de: <http://www.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/1007> [18 de novembro de 2018].
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. (2ª ed.). Barcelona – Espanha: Editorial Ariel.
- Serra, A. R. C. (2012). *Configuração da gestão da educação a distância: entendendo os resultados do ENADE para o curso piloto da universidade aberta do Brasil*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (FGV).
- Silva A. M., Lazzarotti Filho, A., Silva, A. P. S. & Antunes, A. P. C. (2017). *O Campo da Educação Física na América Latina: um estudo sobre a formação profissional*. In: Anais do 12º Congresso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Buenos Aires. Recuperado de: http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/12o-congreso/actas-2017/Mesa%2016_Silva.pdf [20 de agosto de 2018].
- Silva, I. F. (2010, setembro – dezembro). *O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados*. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448. Recuperado de: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf> [15 de junho de 2013].

- Taffarel, C. N. Z., Escobar, M. O. (2009). *Educação Física: conhecimento e saber escolar*. Em: Hermida, J. (Org.). Educação Física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Tani, G. (1988). *Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Física*. In: Passos, S.C.E. (org.) Educação Física e Esportes na Universidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Física e Desporto.
- Tani, G. (2002). *Esporte, educação e qualidade de vida*. In: Moreira, W.W., Simões, R. (org.). Esporte como fator de qualidade de vida. Piracicaba- SP: Editora da UNIMEP, p. 114.
- Teixeira, A., Bates, T & Mota, J. (2019). *What future(s) for distance education universities? Towards an open network-based approach (¿Qué futuro(s) para las universidades de educación a distancia? Hacia un enfoque abierto basado en la red)*. RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Vol. 22(1). Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/22288/18403> [02 de setembro de 2019].
- Touraine, A. (1997). *Podremos vivir juntos?*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (2014). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *O Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas*. Tradução: Cecile Vossenaar. Representação da UNESCO no Brasil, Brasília. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002280/228074por.pdf> [30 de junho de 2018].
- United States of America. (2004). Department of Education, Office of the Secretary, Office of Public Affairs. *A Guide to Education and No Child Left Behind*. Washington, D.C.
- Veiga, I. P. A. (2004). *Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-pedagógico*. Campinas: Papirus.

ANEXO 1

Texto utilizado para como mensagem para envio do Questionário On-Line da pesquisa

Prezado Professor/Profissional de Educação Física
Egresso do CLARETIANO – Centro Universitário

Informo que estamos realizando uma pesquisa sobre a formação humana e profissional na área de Educação Física (Bacharel e Licenciatura), parte de uma tese de doutorado da Universidade Aberta (de Portugal) e também de interesse institucional.

A investigação se destina aos egressos dos cursos de Educação Física à Distância do CLARETIANO - Centro Universitário.

Julgamos de suma importância sua participação, que certamente contribuirá com os avanços da formação profissional na área.

Solicitamos a gentileza de acessar o link que segue para preenchimento do questionário de coleta de dados, não havendo necessidade de identificação pessoal.

Agradecemos antecipadamente sua contribuição

Luis Cláudio de Almeida
CLARETIANO – Centro Universitário
Gestor – Professor – Pesquisador

ANEXO 2

Questionário utilizado para coleta de dados na pesquisa

PESQUISA - ALUNOS EGRESSOS DOS CURSOS EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA: CLARETIANO - CENTRO UNIVERSITÁRIO

Formação Humana e Prática Profissional - Aprendizagem a Distância

*Obrigatório

1. 1 - Qual Curso de Educação Física você concluiu na Modalidade a Distância? *

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura
 Bacharelado
 Ambos - Licenciatura e Bacharelado

2. 2 - Qual a sua idade quando concluiu o curso de Educação Física a Distância? (último curso) *

Marcar apenas uma oval.

- de 20 a 25 anos
 de 25 a 30 anos
 de 30 a 35 anos
 acima de 35 anos

3. 3 - Há quanto tempo concluiu o Curso de Educação Física a Distância? (último curso) *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
 de 1 a 3 anos
 de 3 a 5 anos
 mais de 5 anos

4. 4 - Qual o seu sexo? *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino

5. 5 - Antes do Curso de Educação Física a Distância você já possuía alguma experiência com a metodologia a distância em outros cursos que frequentou? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

6. 6 - Qual o motivo mais relevante que o levou a fazer opção pelo Curso de Educação Física na Modalidade a Distância? *

Marcar apenas uma oval.

- Adequação aos meus compromissos de trabalho, familiares ou sociais *Ir para a pergunta 8.*
- Residir muito distante de cursos presenciais, impossibilitando o deslocamento *Ir para a pergunta 8.*
- Por considerar minha idade avançada para estudar em cursos presenciais *Ir para a pergunta 8.*
- Outro (descrever na próxima questão) *Ir para a pergunta 7.*

Outro motivo da pergunta 6**7. 6.1 - Qual outro motivo mais relevante que o levou a fazer opção pelo Curso de Educação Física na Modalidade a Distância, que não os apresentados anteriormente? ***

Pergunta 7**8. 7 - Qual a sua maior dificuldade para se adaptar à Educação a Distância durante o curso de Educação Física? ***

Marcar apenas uma oval.

- Dificuldades com a tecnologia e meios de comunicação e informação *Ir para a pergunta 10.*
- Dificuldades pela falta do hábito de estudo autônomo *Ir para a pergunta 10.*
- Dificuldades com a organização dos estudos e cumprimento dos prazos *Ir para a pergunta 10.*
- Dificuldades com a aprendizagem dos conteúdos teórico-práticos da área de Educação Física *Ir para a pergunta 10.*
- Outra(s) (descrever na próxima questão) *Ir para a pergunta 9.*
- Não houve dificuldades *Ir para a pergunta 10.*

Outra dificuldade da pergunta 7**9. 7.1 - Qual outra maior dificuldade para se adaptar à Educação a Distância durante o curso de Educação Física, que não as apresentadas anteriormente? ***

Pergunta 8

10. **8 - O CLARETIANO é uma instituição católica que traz na sua Missão e nos seus Projetos Pedagógicos propósitos voltados à Formação Humana, aliada à Formação Profissional. Você acha que a Formação Humana preconizada pela instituição foi percebida no Curso de Educação Física a Distância que você fez, nas práticas educativas e/ou na metodologia? ***

Marcar apenas uma oval.

Sim, é percebida com ênfase na ação educativa dos professores e tutores *Ir para a pergunta 12.*

Sim, é percebida com ênfase nos métodos, no material didático e nos ambientes de aprendizagem *Ir para a pergunta 12.*

Sim, é percebida com ênfase nas duas condições anteriores *Ir para a pergunta 12.*

Sim, é percebida nas duas condições anteriores e outras (descrever na próxima questão): *Ir para a pergunta 11.*

Sim, porém percebida em outra condição e não nas apresentadas (descrever na próxima questão): *Ir para a pergunta 11.*

Não é percebida *Ir para a pergunta 13.*

Outras condições da pergunta 8

11. **8.1 - Em quais outras condições são percebidos os aspectos da formação humana? ***

Ir para a pergunta 12.

Para respostas "sim" da pergunta 8

12. **8.1A - Cite alguns aspectos da formação humana que você APRENDEU no curso e que realmente foram exigidas no mercado de trabalho, sendo inerentes à prática profissional: ***

Perguntas de 9 a 14

13. **9 - Antes de ingressar no curso de Educação Física a Distância, você exerceu alguma atividade profissional ou voluntária relacionada a área de Educação Física acumulando experiências de prática profissional (professor, instrutor, treinador, monitor, auxiliar técnico, ou outra atividade do gênero) ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, em tempo menor que 1 ano
- Sim, em tempo de 1 a 2 anos
- Sim, em tempo de 2 a 3 anos
- Sim, em tempo superior a 3 anos
- Não exerci

14. **10 - Durante o curso de Educação Física a Distância, você exerceu alguma atividade profissional, voluntária ou de estágio extra-curricular relacionada a área de Educação Física acumulando experiências de prática profissional (professor, instrutor, treinador, monitor, auxiliar técnico, ou outra atividade do gênero) ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, em tempo menor que 1 ano
- Sim, em tempo de 1 a 2 anos
- Sim, em tempo de 2 a 3 anos
- Sim, em tempo superior a 3 anos
- Não exerci

15. **11 - Quando começou a cursar Educação Física a Distância você já possuía hábitos e experiências relacionadas à área, como práticas esportivas, práticas de treinamento físico, práticas de atividade física em geral ou outras específicas do gênero? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, de modo frequente e intenso, COM orientação, em nível de competição ou apresentação
- Sim, de modo frequente e intenso, SEM orientação, em nível de competição ou apresentação
- Sim, de modo frequente e moderado, COM orientação, em nível de preservação da qualidade de vida, saúde e lazer
- Sim, de modo frequente e moderado, SEM orientação, em nível de preservação da qualidade de vida, saúde e lazer
- Sim, de modo pouco frequente e moderado, de forma autônoma, apenas em nível lazer e socialização
- Sim, em outra condição
- Não praticava

16. **12 - Você considera que a metodologia empregada no curso de Educação Física à Distância que concluiu, foram úteis e eficientes em seu processo formativo de modo geral? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, ALÉM do esperado
- Sim, DENTRO do esperado
- Sim, porém AQUÉM do esperado
- Não foram úteis e eficientes

17. **13 - Que aspectos da metodologia pedagógica empregada, no Curso de Educação Física a Distância que concluiu, você recomendaria que fossem aperfeiçoados e porquê? ***

18. **14 - Você atua ou atuou no mercado de trabalho, na área do Curso de Educação Física a Distância que concluiu? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Ir para a pergunta 19.*
- Não *Pare de preencher este formulário.*

Perguntas de 15 a 19 ("sim" da pergunta 14)

19. **15 - Quanto à Formação Profissional, o Curso de Educação Física a Distância que você fez, possibilitou o aprendizado de PRÁTICAS NAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS, que foram exigidas no mercado de trabalho? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, as disciplinas específicas do curso possibilitaram a aprendizagem das práticas ALÉM das exigidas para a atuação profissional
- Sim, as disciplinas específicas do curso possibilitaram a aprendizagem das práticas de modo SUFICIENTE quanto às exigidas para a atuação profissional
- Sim, as disciplinas específicas do curso possibilitaram a aprendizagem das práticas, porém AQUÉM das exigidas para a atuação profissional
- Não, as disciplinas específicas do curso NÃO possibilitaram a aprendizagem das práticas exigidas para atuação profissional
- Opção 5

20. **16 - Quanto à Formação Profissional, o Curso de Educação Física a Distância que você fez, possibilitou o aprendizado de PRÁTICAS PROFISSIONAIS NOS ESTÁGIOS CURRICULARES, que foram exigidas no mercado de trabalho? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, os estágios curriculares possibilitaram a aprendizagem de práticas ALÉM das exigidas para a atuação profissional
- Sim, os estágios curriculares possibilitaram a aprendizagem das práticas de modo SUFICIENTE às exigidas para atuação profissional
- Sim, os estágios curriculares possibilitaram a aprendizagem das práticas porém AQUÉM das exigidas para atuação profissional
- Não, os estágios curriculares NÃO possibilitaram a aprendizagem das práticas exigidas para atuação profissional

21. **17 - Excetuando-se os estágios, o curso possibilitou experiências, vivências e aprendizado de PRÁTICAS PROFISSIONAIS através de outros componentes curriculares, que foram exigidas na sua atuação profissional ? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, através de aulas presenciais na instituição ou polos de apoio
- Sim, através de orientações a distância para realização em outras localidades
- Sim, nas duas condições anteriores
- Sim, porém em outras condições
- Não, em nenhuma das condições anteriores

22. **18 - Há alguma(s) prática(s) a se destacar, que o mercado de trabalho exigiu muito e que você realmente APRENDEU durante o curso de Educação Física a Distância? ***

Marcar apenas uma oval.

- sim *Ir para a pergunta 23.*
- não *Ir para a pergunta 24.*

Para resposta "sim" da pergunta 18

23. **18.1 - Cite algumas práticas relevantes que APRENDEU durante o curso e que realmente foram muito exigidas no trabalho: ***

Pergunta 19

24. **19 - Há alguma(s) prática(s) a se destacar, que o mercado de trabalho exigiu muito e que você realmente NÃO APRENDEU durante o curso? ***

Marcar apenas uma oval.

- sim *Ir para a pergunta 25.*
- não

Pare de preencher este formulário.

Para resposta "sim" da pergunta 19

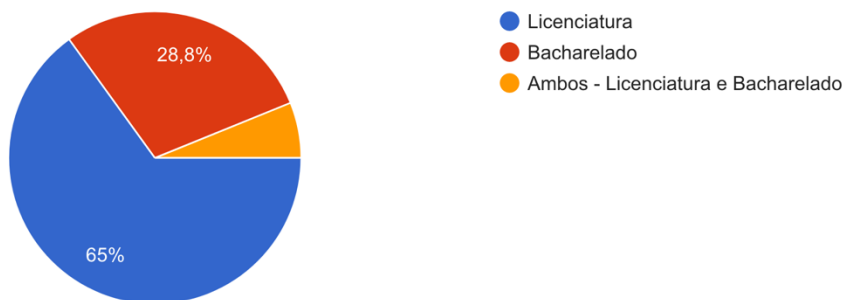
25. **19.1 - Cite algumas práticas relevantes que NÃO APRENDEU durante o curso e que realmente foram muito exigidas no trabalho: ***

ANEXO 3

Questionário aplicado na pesquisa, com os resultados obtidos, representados na forma de gráficos.

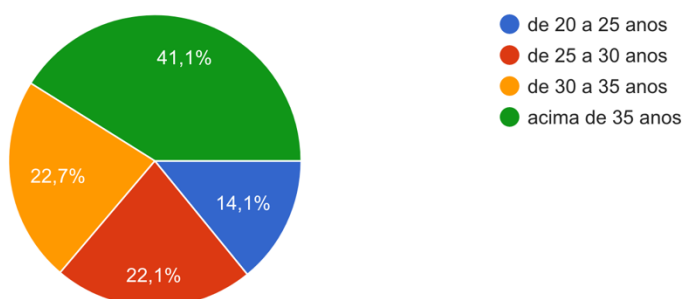
1 - Qual Curso de Educação Física você concluiu na Modalidade a Distância?

163 respostas



2 - Qual a sua idade quando concluiu o curso de Educação Física a Distância? (último curso)

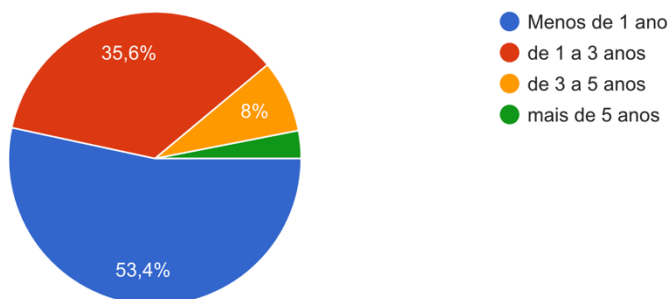
163 respostas



acima

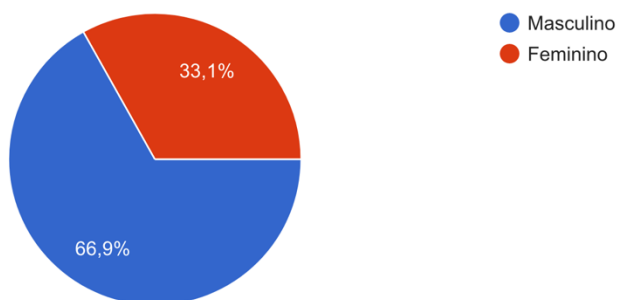
3 - Há quanto tempo concluiu o Curso de Educação Física a Distância? (último curso)

163 respostas



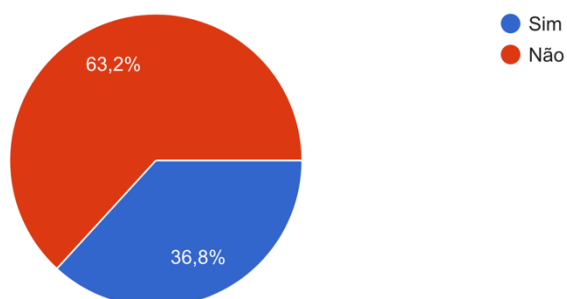
4 - Qual o seu sexo?

163 respostas



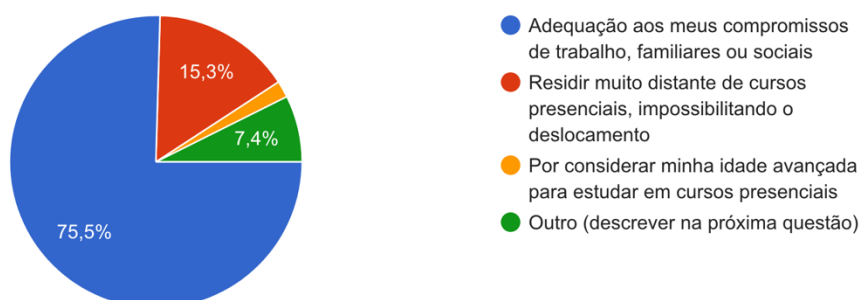
5 - Antes do Curso de Educação Física a Distância você já possuía alguma experiência com a metodologia a distância em outros cursos que frequentou?

163 respostas



6 - Qual o motivo mais relevante que o levou a fazer opção pelo Curso de Educação Física na Modalidade a Distância?

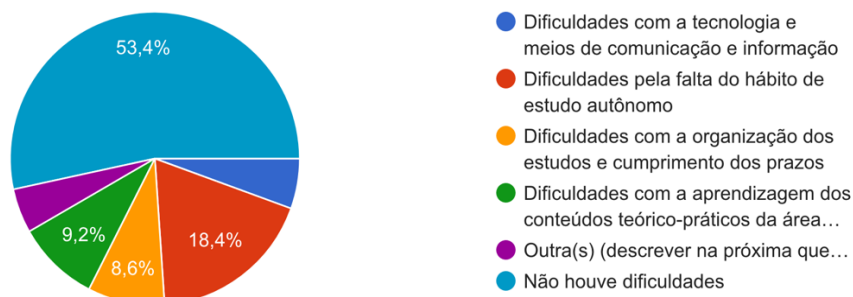
163 respostas



6.1 - Qual outro motivo mais relevante que o levou a fazer opção pelo Curso de Educação Física na Modalidade a Distância, que não os apresentados anteriormente?

7 - Qual a sua maior dificuldade para se adaptar à Educação a Distância durante o curso de Educação Física?

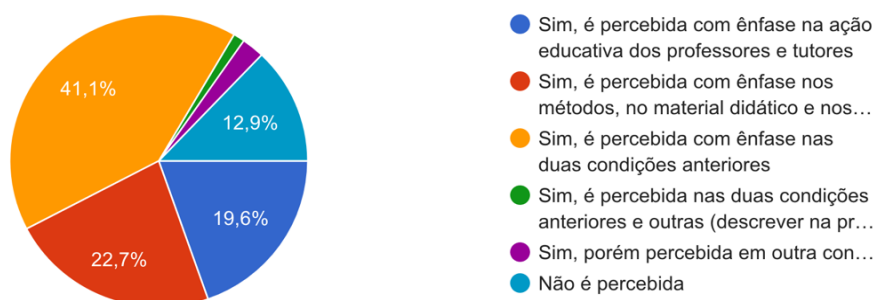
163 respostas



7.1 - Qual outra maior dificuldade para se adaptar à Educação a Distância durante o curso de Educação Física, que não as apresentadas anteriormente?

8 - O CLARETIANO é uma instituição católica que traz na sua Missão e nos seus Projetos Pedagógicos propósitos...icas educativas e/ou na metodologia?

163 respostas

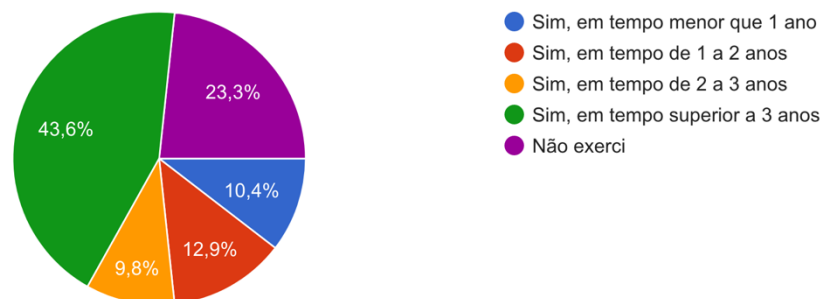


8.1 - Em quais outras condições são percebidos os aspectos da formação humana?

8.1A - Cite alguns aspectos da formação humana que você APRENDEU no curso e que realmente foram exigidos no mercado de trabalho, sendo inerentes à prática profissional.

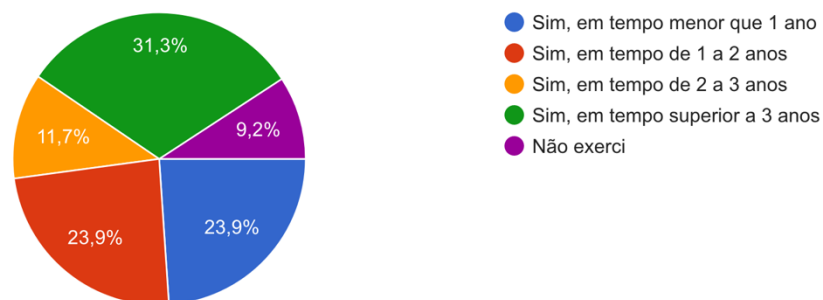
9 - Antes de ingressar no curso de Educação Física a Distância, você exerceu alguma atividade profissional ...técnico, ou outra atividade do gênero)

163 respostas



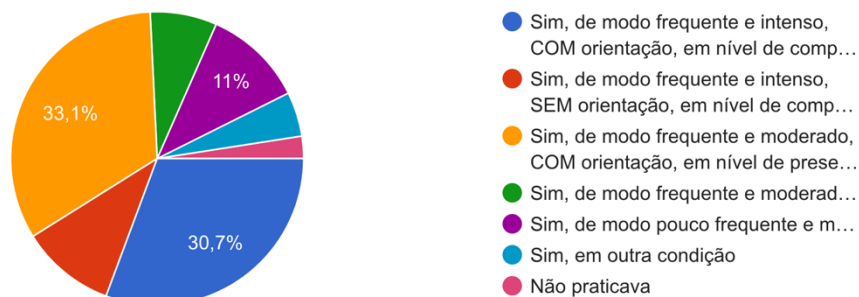
10 - Durante o curso de Educação Física a Distância, você exerceu alguma atividade profissional, voluntária ou de... técnico, ou outra atividade do gênero)

163 respostas



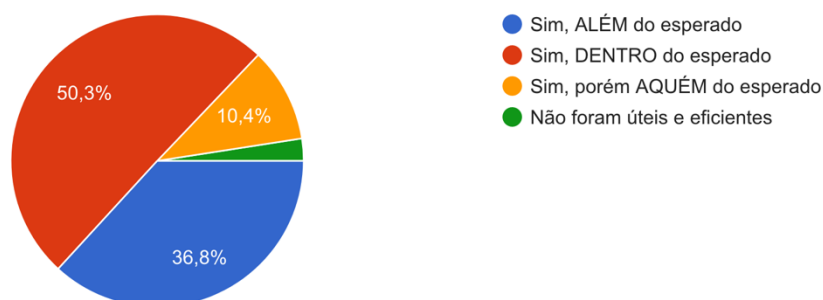
11 - Quando começou a cursar Educação Física a Distância você já possuía hábitos e experiências relacionadas à ...eral ou outras específicas do gênero?

163 respostas



12 - Você considera que a metodologia empregada no curso de Educação Física à Distância que concluiu, fora...seu processo formativo de modo geral?

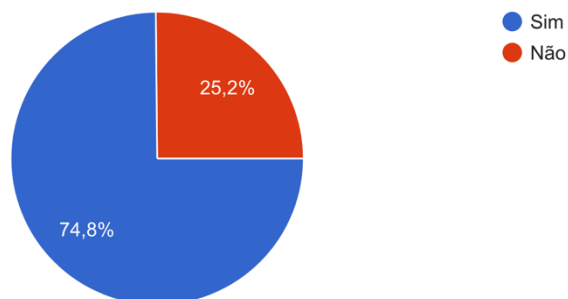
163 respostas



13 - Que aspetos da metodologia pedagógica empregada no Curso de Educação Física a Distância que concluiu você recomendaria que fossem aperfeiçoados e por quê?

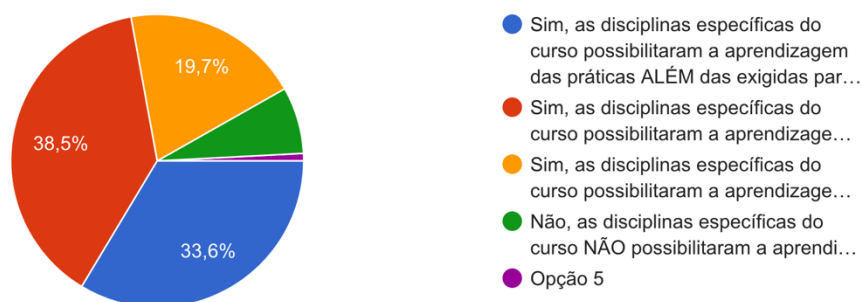
14 - Você atua ou atuou no mercado de trabalho, na área do Curso de Educação Física a Distância que concluiu?

163 respostas



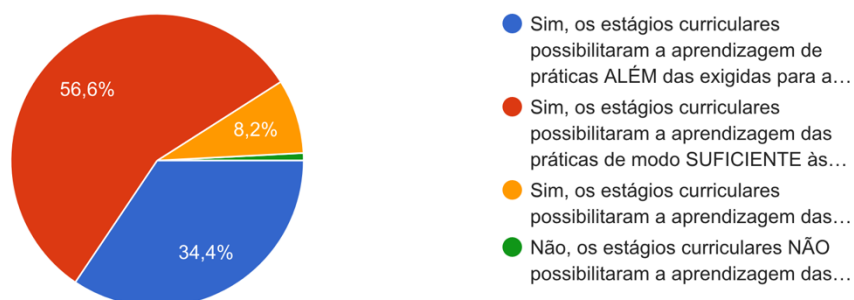
15 - Quanto à Formação Profissional, o Curso de Educação Física a Distância que você fez, possibilitou o...oram exigidas no mercado de trabalho?

122 respostas



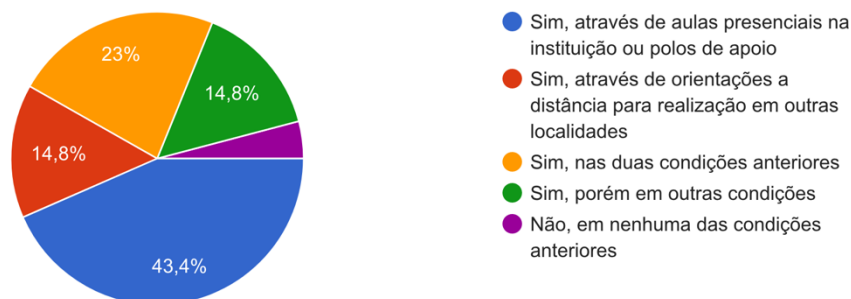
16 - Quanto à Formação Profissional, o Curso de Educação Física a Distância que você fez, possibilitou o...oram exigidas no mercado de trabalho?

122 respostas



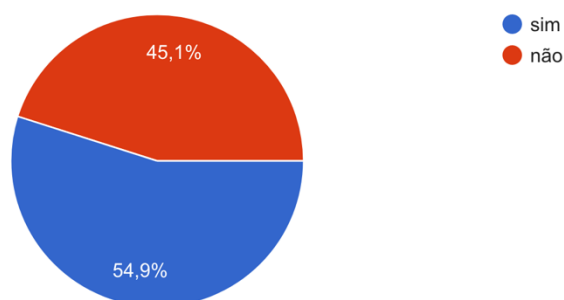
17 - Excetuando-se os estágios, o curso possibilitou experiências, vivências e aprendizado de PRÁTICAS PROFISSION...gidas na sua atuação profissional ?

122 respostas



18 - Há alguma(s) prática(s) a se destacar, que o mercado de trabalho exigiu muito e que você realmente APR...urso de Educação Física a Distância?

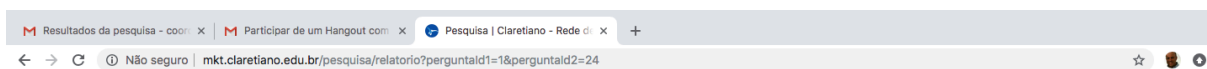
122 respostas



18.1 - Cite algumas práticas relevantes que APRENDEU durante o curso e que realmente foram muito exigidas no trabalho.

ANEXO 4

Dados cruzados do Questionário da pesquisa, em formulário on-line

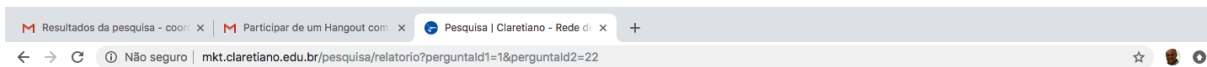


Relatório Pesquisa

ALUNOS EGRESSOS DOS CURSOS EDUCAÇÃO FÍSICA EAD

< VOLTAR

1 - Qual Curso de Educação Física você concluiu na Modalidade a Distância?	19 - Há alguma(s) prática(s) a se destacar, que o mercado de trabalho exigiu muito e que você realmente NÃO APRENDEU durante o curso?	Nº de Respostas
Licenciatura	não	51
	-	35
	sim	20
Bacharelado	não	25
	sim	16
	-	6
Ambos - Licenciatura e Bacharelado	sim	4
	não	6



Relatório Pesquisa

ALUNOS EGRESSOS DOS CURSOS EDUCAÇÃO FÍSICA EAD

< VOLTAR

1 - Qual Curso de Educação Física você concluiu na Modalidade a Distância?	18 - Há alguma(s) prática(s) a se destacar, que o mercado de trabalho exigiu muito e que você realmente APRENDEU durante o curso de Educação Física a Distância?	Nº de Respostas
Licenciatura	não	28
	sim	43
	-	35
Bacharelado	não	24
	sim	17
	-	6
Ambos - Licenciatura e Bacharelado	sim	7
	não	3

< VOLTAR

2 - Qual a sua idade quando concluiu o curso de Educação Física a Distância? (último curso)	19 - Há alguma(s) prática(s) a se destacar, que o mercado de trabalho exigiu muito e que você realmente NÃO APRENDEU durante o curso?	Nº de Respostas
de 25 a 30 anos	não	22
	sim	8
	-	6
de 30 a 35 anos	não	14
	sim	10
	-	13
acima de 35 anos	não	34
	-	17
	sim	16
de 20 a 25 anos	não	12
	sim	6
	-	5

< VOLTAR

2 - Qual a sua idade quando concluiu o curso de Educação Física a Distância? (último curso)	18 - Há alguma(s) prática(s) a se destacar, que o mercado de trabalho exigiu muito e que você realmente APRENDEU durante o curso de Educação Física a Distância?	Nº de Respostas
de 25 a 30 anos	não	17
	sim	13
	-	6
de 30 a 35 anos	sim	16
	não	8
	-	13
acima de 35 anos	não	18
	-	17
	sim	32
de 20 a 25 anos	não	12
	sim	6
	-	5

Relatório Pesquisa
ALUNOS EGRESSOS DOS CURSOS EDUCAÇÃO FÍSICA EAD

[VOLTAR](#)

2 - Qual a sua idade quando concluiu o curso de Educação Física a Distância? (último curso)	7 - Qual a sua maior dificuldade para se adaptar à Educação a Distância durante o curso de Educação Física?	Nº de Respostas
de 25 a 30 anos	Não houve dificuldades	19
	Dificuldades pela falta do hábito de estudo autônomo	7
	Dificuldades com a tecnologia e meios de comunicação e informação	4
	Dificuldades com a aprendizagem dos conteúdos teórico-práticos da área de Educação Física	3
	Dificuldades com a organização dos estudos e cumprimento dos prazos	1
	Outra(s) (descrever na próxima questão)	2
de 30 a 35 anos	Outra(s) (descrever na próxima questão)	1
	Não houve dificuldades	18
	Dificuldades pela falta do hábito de estudo autônomo	4
	Dificuldades com a organização dos estudos e cumprimento dos prazos	7
	Dificuldades com a tecnologia e meios de comunicação e informação	3
	Dificuldades com a aprendizagem dos conteúdos teórico-práticos da área de Educação Física	4
acima de 35 anos	Não houve dificuldades	40
	Dificuldades com a organização dos estudos e cumprimento dos prazos	6
	Dificuldades com a aprendizagem dos conteúdos teórico-práticos da área de Educação Física	3
	Outra(s) (descrever na próxima questão)	2
	Dificuldades pela falta do hábito de estudo autônomo	14
	Dificuldades com a tecnologia e meios de comunicação e informação	2
de 20 a 25 anos	Não houve dificuldades	10
	Dificuldades com a aprendizagem dos conteúdos teórico-práticos da área de Educação Física	5
	Dificuldades pela falta do hábito de estudo autônomo	5
	Outra(s) (descrever na próxima questão)	3

Relatório Pesquisa

ALUNOS EGRESSOS DOS CURSOS EDUCAÇÃO FÍSICA EAD

[VOLTAR](#)

5 - Antes do Curso de Educação Física a Distância você já possuía alguma experiência com a metodologia a distância em outros cursos que frequentou?	19 - Há alguma(s) prática(s) a se destacar, que o mercado de trabalho exigiu muito e que você realmente NÃO APRENDEU durante o curso?	Nº de Respostas
Sim	não	32
	-	15
	sim	13
Não	não	50
	-	26
	sim	27

[< VOLTAR](#)

6 - Qual o motivo mais relevante que o levou a fazer opção pelo Curso de Educação Física na Modalidade a Distância?	19 - Há alguma(s) prática(s) a se destacar, que o mercado de trabalho exigiu muito e que você realmente NÃO APRENDEU durante o curso?	Nº de Respostas
Adequação aos meus compromissos de trabalho, familiares ou sociais	não	64
	-	32
	sim	27
Residir muito distante de cursos presenciais, impossibilitando o deslocamento	não	11
	sim	10
	-	4
Por considerar minha idade avançada para estudar em cursos presenciais	não	2
	sim	1
Outro (descrever na próxima questão)	-	5
	não	5
	sim	2

7 - Qual a sua maior dificuldade para se adaptar à Educação a Distância durante o curso de Educação Física?	19 - Há alguma(s) prática(s) a se destacar, que o mercado de trabalho exigiu muito e que você realmente NÃO APRENDEU durante o curso?	Nº de Respostas
Não houve dificuldades	não	49
	-	21
	sim	17
Outra(s) (descrever na próxima questão)	não	5
	-	1
	sim	2
Dificuldades com a organização dos estudos e cumprimento dos prazos	-	3
	sim	4
	não	7
Dificuldades com a aprendizagem dos conteúdos teórico-práticos da área de Educação Física	-	4
	sim	6
	não	5
Dificuldades pela falta do hábito de estudo autônomo	não	11
	-	10
	sim	9
Dificuldades com a tecnologia e meios de comunicação e informação	não	5
	sim	2
	-	2

ALUNOS EGRESSOS DOS CURSOS EDUCAÇÃO FÍSICA EAD

VOLTAR

9 - Antes de ingressar no curso de Educação Física a Distância, você exerceu alguma atividade profissional ou voluntária relacionada a área de Educação Física acumulando experiências de prática profissional (professor, instrutor, treinador, monitor, auxil	19 - Há alguma(s) prática(s) a se destacar, que o mercado de trabalho exigiu muito e que você realmente NÃO APRENDEU durante o curso?	Nº de Respostas
Sim, em tempo de 1 a 2 anos	não	12
	-	5
	sim	4
Não exerci	não	16
	-	16
	sim	6
Sim, em tempo de 2 a 3 anos	não	10
	sim	4
	-	2
Sim, em tempo superior a 3 anos	não	37
	sim	21
	-	13
Sim, em tempo menor que 1 ano	sim	5
	não	7
	-	5

11 - Quando começou a cursar Educação Física a Distância você já possuía hábitos e experiências relacionadas à área, como práticas esportivas, práticas de treinamento físico, práticas de atividade física em geral ou outras específicas do gênero?	19 - Há alguma(s) prática(s) a se destacar, que o mercado de trabalho exigiu muito e que você realmente NÃO APRENDEU durante o curso?	Nº de Respostas
Sim, de modo frequente e moderado, COM orientação, em nível de preservação da qualidade de vida, saúde e lazer	não	24
	-	13
	sim	17
Sim, de modo frequente e intenso, COM orientação, em nível de competição ou apresentação	não	27
	sim	12
	-	11
Sim, de modo pouco frequente e moderado, de forma autônoma, apenas em nível lazer e socialização	não	9
	-	5
	sim	4
Sim, de modo frequente e moderado, SEM orientação, em nível de preservação da qualidade de vida, saúde e lazer	não	7
	sim	2
	-	3
Sim, de modo frequente e intenso, SEM orientação, em nível de competição ou apresentação	-	4
	não	11
	sim	2
Sim, em outra condição	-	3
	sim	3
	não	2
Não praticava	-	2
	não	2