UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE ARTES, ARQUITETURA E COMUNICAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM MÍDIA E TECNOLOGIA

RONALDO GARCIA ALMEIDA

AS PRÁTICAS PERSONALIZADAS NO AMBIENTE VIRTUAL DO POLO QUATÁ UNIVESP E A APRENDIZAGEM DISPOSICIONAL NA ÓTICA DOS ATORES ENVOLVIDOS

Bauru

2020

RONALDO GARCIA ALMEIDA

AS PRÁTICAS PERSONALIZADAS NO AMBIENTE VIRTUAL DO POLO QUATÁ UNIVESP E A APRENDIZAGEM DISPOSICIONAL NA ÓTICA DOS ATORES ENVOLVIDOS

Defesa de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia, da Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do título de Mestre em Mídia e Tecnologia, sob a orientação da Profa. Dra. Célia Maria Retz Godoy dos Santos.

Bauru

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Almeida, Ronaldo Garcia.
As práticas personalizadas no ambiente virtual do polo Quatá Univesp e a aprendizagem disposicional na ótica dos atores envolvidos / Ronaldo Garcia Almeida, 2020.
140 f. : il.

Orientadora: Célia Maria Retz Godoy dos Santos

Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2020.

1. EaD. 2. Univesp. 3. Aprendizado disposicional. 4. Ava. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. II. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE RONALDO GARCIA ALMEIDA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA, DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 20 dias do mês de agosto do ano de 2020, às 10:00 horas, no(a) via sistemas de videoconferência e outras ferramentas para comunicação a distância, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Professora Assistente Doutora CELIA MARIA RETZ GODOY DOS SANTOS - Orientador(a) do(a) Departamento de Comunicação Social da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Unesp - câmpus de Bauru / Universidade Estadual Paulista , Professora Doutora LILIANE DE LUCENA ITO do(a) Centro Universitário Sagrado Coração, Professora Doutora REGINA CÉLIA BAPTISTA BELLUZZO do(a) Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia, curso de Mestrado Profissional, da FAAC/Unesp/Bauru / Universidade Estadual Paulista , sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de RONALDO GARCIA ALMEIDA, intitulada **As práticas personalizadas no ambiente virtual do polo Quatá Univesp e a aprendizagem disposicional na ótica dos atores envolvidos**. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final:_ _ _ _ _ APROVADO _ _ _ _ _ _ _ _ _ . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Professora Assistente Doutora CELIA MARIA RETZ GODOY DOS SANTOS

Professora Doutora LILIANE DE LUCENA ITO

Professora Doutora REGINA CÉLIA BAPTISTA BELLUZZO

Realizada via videoconferência

"O autor do e-mail responsabiliza-se pela autenticidade e pela validade do documento, comprometendo-se a encaminhá-lo posteriormente ou a substituí-lo pelo original."

À minha rainha Cacilda (*in memorian*) que sempre foi e será a inspiração para a busca do sucesso na minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Mesmo sem poder ouvir a sua voz, sentir o seu abraço e a brisa do seu beijo, sempre sinto fortemente a sua presença ao meu lado.

A essa mulher de fibra que jamais deixou que a estrela desse filho ficasse sem brilhar, sempre tinha uma palavra amiga em quaisquer momentos da minha trajetória profissional e pessoal. Sempre procurando com muita sabedoria mostrar como deveria recolher as pedras encontradas no meu caminho. Mesmo nos últimos minutos de vida, reconfortou-me dizendo que estaria sempre comigo e o quanto era grande o seu amor por mim. Mãe, que saudade de você.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

À minha família, pelo incentivo, carinho e amor, especialmente à minha esposa Luciane, meus filhos, Nádia e Pedro, meu pai, Pedro, meus irmãos, Renata e Rogério, meus cunhados, Elton e Marta, sobrinhos, Lara, Vítor, Júlia e Théo, e tias, Aparecida e Maria.

Aos companheiros de trabalho da Etec Dr. Luiz César Couto, do Colégio Alpha e da Secretaria Municipal de Educação que em muitas oportunidades abraçaram as minhas tarefas para deixarem o fardo mais leve. Em especial, às minhas irmãs negras de coração, Maria Selma e Gizelda, e ainda a Daiane, Selma Mari e Valéria.

Aos meus amigos e amigas, em especial à Alexandra, Rosana, Cícera e Eliane, pelo apoio, motivação e carinho. À Juliana, minha companheira de mestrado que esteve presente em todos os momentos desta trajetória, obrigado pela cumplicidade, pelos trabalhos e aconselhamentos que tanto me engrandeceram como aluno e educador.

Ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza pelo incentivo à formação continuada de seus colaboradores e à Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), representada pelo Presidente Prof. Dr. Rodolfo Jardim de Azevedo e pela Diretora Acadêmica Profa. Dra. Simone Telles Martins Ramos, dando apoio irrestrito ao desenvolvimento de meu mestrado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Célia Maria Retz Godoy dos Santos, que desde o início me acolheu de braços abertos, constantemente prestativa em suas orientações e mediação pedagógica, mesmo nos períodos de férias e recessos escolares. Agradeço a Deus por colocar esse anjo na minha vida acadêmica e agradeço a você, querida orientadora. Tudo isso se resume na palavra GRATIDÃO. Obrigado por acreditar nesse orientando.

Aos docentes e pesquisadores da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, responsáveis pela minha formação acadêmica e por acreditarem em meu potencial, para a construção de um novo conhecimento, meus sinceros agradecimentos.

Aos funcionários da secretaria acadêmica, Ana Paula Cardoso da Silva, Sílvio Carlos Decimone e, especialmente, Helder Gelonezi, pela boa vontade em me orientar desde o momento da matrícula, explicando nos mínimos detalhes as etapas do curso, pela rapidez e agilidade nas respostas aos e-mails e pelos atendimentos solicitados, meu muito obrigado.

A aplicação da analítica da aprendizagem disposicional, certamente, contribui para a construção de abordagens educacionais que viabilizem que todos aprendam, aprendam o tempo todo e em qualquer lugar, e, especialmente, que cada um aprenda de maneira única e personalizada.

Mota, 2018.

ALMEIDA, R. G. **As práticas personalizadas no ambiente virtual do Polo Quatá UNIVESP e a aprendizagem disposicional na ótica dos atores envolvidos,** 2020, 139 f. Trabalho de Conclusão de Mestrado Mídia e Tecnologia – FAAC – UNESP, sob orientação da Profa. Dra. Célia Maria Retz Godoy dos Santos, Bauru, 2020.

RESUMO

Desde sua criação em 2012, a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), considerada a maior instituição pública na modalidade de ensino a distância (EaD) semipresencial do país, traz uma proposta inovadora para a educação. Essa instituição oferece cursos de graduação gratuitos em EaD e, atualmente, possui 373 polos distribuídos em 316 municípios paulistas, atingindo 48% da totalidade das cidades do estado. Diante dessa proposta de ensino, o objetivo deste estudo foi analisar os encontros personalizados (*on-line* ou presenciais) entre alunos e mediadores/orientadores, que ocorrem na disciplina Projeto Integrador dos cursos de engenharia do Polo Quatá – Univesp, enquanto abordagem disposicional de ensino, a fim de verificar as contribuições dessa ambiência na aprendizagem. No início, o modelo dos cursos da Univesp era voltado exclusivamente ao EaD ofertando a utilização de ferramentas tecnológicas (fórum, *chat*, vídeo aula, conteúdo *on-line* e *download*) disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), assim apenas nas datas das avaliações era exigida a presença do aluno. Com o aumento das vagas ofertadas - de três mil para cinquenta e cinco mil em 2018 -, vários obstáculos surgiram. Percebeu-se a necessidade de um suporte pedagógico presencial ao estudante, que privilegiasse aspectos disposicionais dos educandos. Os polos de atendimento criados para encontros presenciais com os alunos passaram, em decorrência do isolamento social devido à pandemia do Covid 19, a fazer seus atendimentos também a distância. Este estudo traz a opinião dos mediadores/orientadores e dos alunos do Polo Quatá – Univesp sobre esse atendimento disposicional, com vista a analisar seus contributos na aprendizagem. A metodologia quanti-qualitativa foi aplicada em duas etapas: a primeira configurou um estudo exploratório sobre os aportes teóricos discutidos e um breve levantamento sobre o Programa Univesp e seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), especialmente com relação aos modelos de ensino e aprendizado disposicional. Na segunda etapa, a pesquisa de campo observou os segmentos de mediadores/orientadores e de alunos do Projeto Integrador do Polo Quatá, via consulta direta (entrevistas e questionários *on-line*), a fim de levantar os processos e formas de contatos (presenciais ou não) que se relacionam a efetividade do ensino aprendizagem dos cursos. Como resultado, verificou-se que a aprendizagem disposicional, independentemente dos contextos (*on-line* ou presencial), diz respeito às múltiplas trilhas educacionais construídas e disponibilizadas aos alunos da Univesp no Polo Quatá, porém, em grande parte, se devem às relações promovidas pelos mediadores e orientadores e aos contatos peculiares estabelecidos com os educandos.

Palavras Chave: EaD; Univesp; aprendizado disposicional; AVA.

ALMEIDA, R. G. **As personalized practices in the virtual environment of the Quatá Univesp Polo and dispositional learning from the point of view of the actors involved**, 2020, 139 f. Conclusion of Master's Degree in Media and Technology - FAAC - UNESP, under the guidance of PhD. Célia Maria Retz Godoy dos Santos, Bauru, 2020.

ABSTRACT

Since its creation in 2012, the Virtual University of the State of São Paulo (Univesp), considered the largest public institution in the mode of distance learning (distance education) in the country, has brought an innovative proposal for education. This institution offers free undergraduate courses in distance education and currently has 373 centers distributed in 316 municipalities in São Paulo, reaching 48% of all cities in the state. In view of this teaching proposal, the objective of this study was to analyze personalized meetings (online or in person) between students and mediators / advisors, which take place in the Integrating Project discipline of the engineering courses at Quatá Polo - Univesp, as a dispositional teaching approach , in order to verify the contributions of this ambience in learning. At the beginning, the model of Univesp courses was geared exclusively to distance education offering the use of technological tools (forum, chat, video lesson, online content and download) available in the Virtual Learning Environment (distance learning portal), thus only on the dates of assessments the student's presence was required. With the increase of vacancies offered - from three thousand to fifty-five thousand in 2018 -, several obstacles arose.

It was noticed the necessity of a pedagogical support in person to the student, that privileged dispositional aspects of the students. The service centers created for face-to-face meetings with the students started to provide their services also from a distance, due to the social isolation due to the pandemic of Covid 19. This study brings the opinion of the mediators / advisors and the students of Quatá Polo Univesp about this dispositional service, with a view to analyzing their contributions to learning. The quanti-qualitative methodology was applied in two stages: the first an exploratory study on the theoretical contributions discussed and a brief survey on the Univesp Program and its Institutional Development Plan (PDI), especially with regard to models of teaching and dispositional learning. In the second stage, the field research observed the segments of mediators / advisors and students of the Integrator Project of Quatá Polo, via direct consultation (interviews and online questionnaires), in order to survey the processes and forms of contacts (in person or not) that relate to the effectiveness of teaching and learning courses. As a result, it was found that dispositional learning, regardless of contexts (online or face-to-face), concerns the multiple educational trails built and made available to Univesp students at Quatá Polo, however, in large part, are due to the relationships promoted by the mediators and advisors and to the peculiar contacts established with the students.

Keywords: Distance education; Univesp; Dispositional learning; Virtual Learning Environment.

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem	12
EaD	Educação a Distância	12
Univesp	Universidade Virtual do Estado de São Paulo	12
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação	16
CHAEA	Cuestionário Honey Y Alonso De Estilos De Aprendizaje	29
PNE	Plano Nacional de Educação	29
Unesp	Universidade Estadual Paulista	30
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas	30
USP	Universidade de São Paulo	30
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	32
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal	45
AACC	Atividades Acadêmico-Culturais	48
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso	48
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas	63
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	65
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa	69

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Níveis de interação do *e-learning* 24

Figura 2 – *Check-list* da matrícula 55

Figura 3 – Atribuições do orientador/tutor 56

Figura 4 – As 10 netiquetas apontadas pela SHEA 58

Figura 5 – Trajetória do Projeto Integrador 61

Figura 6 – Aspectos do Polo de Quatá 64

Figura 7 – A função dos encontros presenciais no polo 72

Figura 8 – Justificativas para a importância dos encontros 74

Figura 9 – Falta nos encontros presenciais, após isolamento social 75

Figura 10 – Escala de Likert sobre níveis de concordância 83

Figura 11 – O que remete ao encontro presencial 94

Figura 12 – Função do encontro presencial..... 96

Figura 13 – O que sente mais falta após o isolamento social 99

Figura 14 – Principal dificuldade do Projeto Integrador 100

Figura 15 – Resolução de dificuldades nos encontros presenciais 101

Figura 16 – Ponto forte dos encontros presenciais 104

Figura 17 – Ponto fraco dos encontros presenciais 104

Figura 18 – Motivos da desistência do curso 105

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Interesse dos alunos pelo Termo de Consentimento 69

Gráfico 2 – Participação de alunos por curso 70

Gráfico 3 – Motivos da escolha pelo curso 71

Gráfico 4 – Importância dos encontros presenciais para o Projeto Integrador ... 73

Gráfico 5 – Principal papel do Orientador de polo 77

Gráfico 6 – Nível de contribuição da equipe pedagógica 78
Gráfico 7 – Contribuição das ferramentas e práticas ao Projeto Integrador 80
Gráfico 8 – Contribuição do Orientador de polo ao Projeto Integrador 82
Gráfico 9 – Nível de concordância a algumas funções do orientador 85
Gráfico 10 – Contribuições do Polo Quatá 87
Gráfico 11 – Motivos da desistência do curso 88
Gráfico 12 – Tempo de atuação como mediador no Polo Quatá – Univesp 89
Gráfico 13 – Faixa etária dos mediadores 90
Gráfico 14 – Tempo de atuação como docente 91
Gráfico 15 – Área de formação dos mediadores 91
Gráfico 16 – Periodicidade das reuniões com as equipes 92
Gráfico 17 – Frequência de uso das ferramentas digitais no Projeto Integrador. 95
Gráfico 18 – Atividades mais solicitadas nos encontros presenciais 97
Gráfico 19 – Tempo de duração do encontro presencial 98
Gráfico 20 – Importância dos profissionais no aprendizado dos alunos 101
Gráfico 21 – Concordância com as frases sobre o encontro presencial 103

Quadros

Quadro 1 – Diferenças entre o docente presencial e o tutor de EaD 21
Quadro 2 – Estilos de aprendizagem dos alunos 29

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: CONTEXTO, ENCONTROS E TEORIAS 18

2.1 O contexto e o plano nacional de educação no Brasil 29
2.2 Encontros presenciais ou personalizados na formação do sujeito .. 37
2.3 A teoria transacional da analítica da aprendizagem 40

3 PESQUISA DE CAMPO: CONTRIBUTOS DOS ENCONTROS PERSONALIZADOS NO POLO QUATÁ (UNIVESP) 46

3.1 Etapa 1: levantamento bibliográfico, vivências e pesquisa documental 46
3.2 A disciplina Projeto integrador: estrutura e filosofia de ensino 52
3.2.1 O Polo de Quatá e os cursos de engenharia 59
3.3 Etapa 2: Pesquisa de campo 63
3.3.1 Pesquisa de opinião: metodologia e segmentos abordados 63
3.4 Resultados e análises: Fase 1 – segmento de alunos 68
3.5 Resultados e análises: Fase 2 – segmento de mediadores 88

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 106

REFERÊNCIAS 110
APÊNDICES 121
APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 121
APÊNDICE B: Questionário aplicado aos alunos 124
APÊNDICE C: Questionário aplicado aos mediadores 132

ANEXO 140
ANEXO 1: Autorização da pesquisa pelo dirigente da instituição 140

1 INTRODUÇÃO

O mundo e o ensino passam por um momento de transformações, no qual o conhecimento chega à sociedade numa forma muito mais acelerada. Hoje os alunos têm acesso a uma infinidade de informações pelas mídias digitais, cabendo a eles escolher as que lhes despertam mais interesse. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e as mídias interativas - além das recentes transformações ocorridas na sociedade devido à pandemia do Covid 19 -, deram um novo sentido à Educação a Distância (EaD) por meio de interfaces de aprendizagem estruturadas (ou até mesmo com pouca estrutura, como se observa neste momento de isolamento social), com vistas a facilitar os contatos e a construção do conhecimento entre os participantes de EaD em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como proposta pedagógica.

Contudo, as trocas sociais na maioria dos ambientes virtuais e a dinâmica de atividades pedagógicas levadas a efeito pelo professor/tutor em EaD, pouco exploram a estratégia da analítica da aprendizagem disposicional (em inglês, "*dispositional learning analytics*"), que combina dados gerais de aprendizagem com elementos disposicionais dos próprios educandos, incluindo seus comportamentos, atitudes e valores. Os potenciais de comunicação e interatividade são pouco explorados em comparação com as ferramentas tecnológicas e, em especial, os contatos presenciais ou *on-line* personalizados. Por isso, é necessário explorar mais os potenciais, uma vez que eles são capazes de possibilitar ao educando uma melhor comunicação, para que este se sinta socialmente integrado e apto a desenvolver novas competências cognitivas. A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), alardeada como a maior instituição pública na modalidade de ensino a distância semipresencial do país, traz uma proposta inovadora à educação. A partir de sua criação em 2012, ela ampliou de 45 para 330 o número de polos de ensino que oferecem cursos de graduação gratuitos em EaD e, atualmente, possui 373 polos distribuídos em 316 municípios paulistas, atingindo 48% (quarenta e oito por cento) da totalidade das cidades do estado.

No início de sua atuação, o modelo de seus cursos era voltado exclusivamente ao ensino a distância ofertando a utilização de ferramentas tecnológicas (fórum, *chat*, vídeo aula, conteúdo *on-line* e *download*) disponíveis no AVA. A presença do estudante era exigida somente para participar das avaliações.

Com o crescimento das vagas ofertadas - de três mil, em 2018, para cinquenta e cinco mil, em 2018 -, vários obstáculos começaram a surgir. Percebeu-se a necessidade de um novo modelo pedagógico e suporte para o estudante. Assim, além do apoio disponibilizado anteriormente, a criação do polo de atendimento trouxe a figura dos orientadores e dos mediadores presenciais para cada curso. Vale, no entanto, destacar que a partir do isolamento social em março de 2020, esta modalidade está restrita a encontros virtuais personalizados com os estudantes.

De tal modo, a escolha pelos cursos do Polo de Quatá da Univesp para este estudo, pretende trazer à discussão a prática dos mediadores/orientadores na orientação virtual/presencial[1], a partir do entendimento da aprendizagem disposicional, ou seja, dos processos de aquisição de conhecimento, segundo abordagem ryleana (RYLE, 1949). Nota-se que, com a implantação desse novo modelo pedagógico, poder-se-à mensurar a contribuição dos polos ou encontros personalizados no processo de ensino e de aprendizagem dos discentes e a relevância da equipe de agentes, no fortalecimento de vínculos em relação à Instituição e, consequente, diminuição das evasões nos cursos.

Para Santos e Porém (2017), com o advento das tecnologias digitais, altera-se o modo de comunicar e seus significados, estimulando, ao mesmo tempo, inéditas práticas interativas nas plataformas digitais que favorecem o estabelecimento de outras futuras formas de interação social, de aprendizagens e de práticas pedagógicas, via recursos tecnológicos que possibilitam o aprender colaborativo.

Assim, diante do acesso às tecnologias e ferramentas disponibilizadas no AVA e dos encontros e plantões presenciais ou *on-line* realizados conforme a necessidade do alunado, entender as vinculações de como ocorre estes processos de ensinar e aprender na disciplina Projeto Integrador dos cursos de engenharia do Polo Quatá – Univesp, é um desafio.

Segundo o conceito da disposição proposto por Gilbert Ryle, em 1949, o aspecto disposicional explicaria os fenômenos e fatos do mundo, a partir do comportamento do indivíduo cognitivo, o qual inserido em um meio qualquer é capaz de *"saber como"* desempenhar suas ações. São potencialidades decorrentes das próprias características destes sujeitos, de caráter internos e particulares, que se

[1] No calendário acadêmico, anterior a março de 2020, existia um encontro mensal e presencial no polo, com aplicação de atividades e a realização das provas bimestrais.

efetivam ou não, dependendo da interação com o meio em que estão inseridos. Ou seja, um dos grandes desafios no ensino superior é dimensionar as características, práticas e desenhos da analítica da aprendizagem. Por isso, é essencial verificar como **questão central de pesquisa**: *até que ponto os processos personalizados, atendendo as peculiaridades de cada educando ou próprias do ambiente educacional específico, contribuem para dimensionar as características, práticas e desenhos da analítica da aprendizagem no Ensino Superior?*

Daí, o **objetivo geral** deste estudo é analisar os encontros personalizados (*on-line* ou presenciais) entre alunos e mediadores/orientadores na disciplina Projeto Integrador dos cursos de engenharia do Polo Quatá – Univesp, enquanto abordagem disposicional de ensino, a fim de verificar as contribuições desta ambiência na aprendizagem. Têm-se como **objetivos específicos**: 1- Desenvolver pesquisa-revisão bibliográfica sobre os temas centrais (Ensino presencial e a distância, teoria transacional da analítica da aprendizagem e abordagem ryleana) para construir referencial teórico de apoio; 2 – Realizar pesquisa de campo junto ao Polo de Quatá (SP), da UNIVESP, em Disciplina de Projeto Integrador , do Curso de Engenharia, a fim de identificar os contributos personalizados que contribuem e de que forma isso acontece para as características, práticas e desenhos da analítica da aprendizagem; e 3 – Analisar os resultados e apresentar considerações que poderão servir como subsídio àqueles interessados em utilizar tais abordagens que envolvem alunos e mediadores, em especial, na modalidade de EaD.

Como dito, no início do curso, em 2018, os encontros aconteciam presencialmente para aplicação de atividades de interação, realização das provas bimestrais e atendimento aos alunos. A partir de março do corrente ano (2020), esses encontros tiveram uma reformulação devido ao isolamento social ocasionado pelo Covid 19, tornando-se personalizados em reuniões coletivas e/ou individuais com a utilização de ferramentas tecnológicas, como Google Meeting e Zoom. O intuito foi não perder essa afetividade construída nesses dois anos, a partir de contatos presenciais, e continuar auxiliando os discentes a sanar suas dificuldades de aprendizagem e acadêmicas de forma disposicional, ou seja, personalizada.

Neste sentido, o estudo traz em sua primeira, intitulado “O ensino presencial e a distância: contexto, encontros e teorias”, leituras e sistematizações acerca destes temas, suas especificidades e dificuldades de implantação e

implementação do processo didático-pedagógico de EaD, que foram substanciais à compreensão de como funciona essa modalidade de ensino na Univesp, como as ferramentas tecnológicas são utilizadas pela equipe de multiagentes da Instituição, apoiados em Valente (2006), Moran, Masseto e Behrens (2010), Tori (2010), Biscalchin e Almeida (2011), Valente, Moran e Arantes (2011), Andrade e Pereira (2012), Barros, Okada e Kenski (2012), Hirumi (2013), Moran (2013), Moretto (2013), Santos e Ferreira (2015), Martins e Ribeiro (2019), Santos e Porém (2017), Parsons e Taylor (2011), Mokoena (2017), Mohamad e Shaharuddin (2014), Machado (2019), Mill, Ribeiro e Oliveira (2013), Netto (2010), além da descrição do modelo implantado no Plano Institucional da Univesp, que envolve as práticas presenciais (agora no âmbito da pandemia denominadas de encontros personalizados), relacionando-as à aprendizagem disposicional do ensino virtual.

Apresenta-se ainda a revisão das referências bibliográficas sobre a teoria da distância transacional (MOORE; KEARSLEY, 2007) e da aprendizagem disposicional de Ryle (1949) (MOTA, 2008) para entender como é possível conduzir e compartilhar os espaços de aprendizagem virtual para a produção de conhecimento a distância.

A segunda seção “Pesquisa de campo: contributos dos encontros personalizados no Polo Quatá (UNIVESP)” traz as pesquisas de campo com os mediadores e com os estudantes, no intento de verificar as interações alunos-agentes de ensino, que acontecem nestes encontros presenciais/virtuais na disciplina Projeto Integrador dos cursos de engenharia de Quatá – Univesp, como estes podem contribuir para o processo de ensinar e aprender, qual a aproximação gerada no desenvolvimento de ambiências de aprendizagem disposicional e outras correlações advindas deste processo virtual/presencial.

A metodologia empregada foi quanti-qualitativa em duas etapas: a primeira caracteriza um estudo exploratório, com o levantamento em literatura pertinente sobre os aportes teóricos usados nas discussões e análises, bem como foi desenvolvida uma pesquisa documental sobre o Programa Univesp e seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), especialmente ao que se refere aos modelos de ensino e aprendizagem com apoio personalizado ou disposicional. Com base nestes dados e nos princípios de Marconi e Lakatos (2010) elaborou-se os instrumentos (questionários) para a coleta de informações junto aos segmentos de mediadores/orientadores e alunos da disciplina Projeto Integrador dos cursos de

Quatá para definir perfil, problemáticas e demandas dos envolvidos, em relação aos encontros personalizados. A segunda fase se deu com o levantamento e análise junto a mediadores/orientadores e alunos, via questionário *on-line,* consistindo em uma pesquisa de opinião.

Foram perscrutados aspectos disposicionais que englobam os educandos e suas circunstâncias peculiares como os comportamentos cognitivos e afetivos, que podem contribuir para a construção de abordagens educacionais viabilizando o aprendizado, tendo em vista que cada um tem uma maneira única e personalizada de aprender. Por isso, a mediação da aprendizagem em AVA, auxiliada pelas TIC, representa o ponto central desse estudo.

Em outras palavras, a pesquisa de campo visou analisar os encontros (*on-line* ou presenciais) entre alunos e mediadores/orientadores, no Polo Quatá – Univesp, enquanto abordagem disposicional de ensino, para definir as contribuições desta ambiência na aprendizagem, também no sentido de orientar sobre as posturas e práticas que podem ser incorporadas para melhor exequibilidade destes encontros. Segundo Moran (2007, p. 26): “Os processos de conhecimento dependem profundamente do social, do ambiente onde vivemos, dos grupos com os quais nos relacionamos. A cultura onde mergulhamos interfere em algumas dimensões da nossa percepção.” Por isso, quando se fala em educação, trata-se não apenas do desenvolvimento intelectual, mas também social, físico, emocional e cultural, compreendidos como fundamentais para uma total construção do aprendizado.

Para Rosa (2020), a pandemia do COVID-19 fez emergir mundialmente um debate que, ao menos no Brasil, há décadas se restringe a discussões no universo acadêmico, raramente chegando até a sala de aula: o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem. A oferta da educação mediada pela tecnologia sempre enfrentou barreiras, principalmente pautadas na desinformação e falta de preparo dos docentes.

O isolamento social, ocasionado pela pandemia Covid 19, trouxe uma transformação para todos os setores da sociedade, inclusive para a educação, que foi bombardeada com muitas informações oriundas das diversas mídias e várias ferramentas midiáticas, às quais, grande parte dos discentes e docentes não tinha acesso. A metamorfose, em direção ao ensino híbrido, está sendo inevitável. Os professores tiveram que reinventar seu modo de ensinar diante da nova situação. A

presencialidade passou a não se referir somente à presença física, considerando um mesmo espaço e um idêntico tempo, mas, com as possibilidades das TIC, passou a se referir a estudantes e professores estabelecerem uma relação para poder interagir, aprender e se relacionar, a um mesmo tempo, de forma virtual, em que o docente atua como um facilitador e motivador para uma aprendizagem significativa.

O papel do professor de socializar informações passa a ser o de ensinar de forma mais contundente, ou seja, partilhar discussões que levam ao pensamento crítico e criar práticas que favoreçam a aprendizagem significativa. O desafio maior dos docentes não é somente ter acesso à informação, e sim orientar como realizar as atividades propostas, como desenvolver as competências e habilidades cognitivas dos educandos nesse processo de aprendizagem, mediados pelas tecnologias e ferramentas midiáticas, sem o contato presencial, neste momento.

Leandro Karnal (2020) em entrevista a CNN sobre o mundo pós pandemia, abordou a expectativa em relação à realidade, evidenciando que as atuais ferramentas tecnológicas digitais são imprescindíveis para o aprendizado. A velocidade que as informações são atualizadas provoca alterações no modo de vida dos cidadãos, no aprendizado e nos demais aspectos da formação pessoal, social e política dos alunos. Isto é, provoca alterações na realidade objetiva, entendida como a circunstância externa à percepção humana, que é independente dela: todos os fenômenos do universo cujas leis estão fora de alcance da vontade do homem. A realidade vivenciada hoje pela maioria dos povos, em que todas as informações estão disponíveis na internet, desafia as formas como as instituições de ensino ainda trabalham com o ensino aprendizado. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes pretende avaliar em 2021, pela primeira vez, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, o que já sinaliza para as instituições de ensino uma mudança importante de direção dos sistemas educacionais (ROSA, 2020).

De tal modo, como um dos resultados deste estudo, verificou-se que a aprendizagem disposicional – a partir de processos personalizados segundo as características de cada educando, independentemente dos contextos (*on-line* ou presencial) – diz respeito às múltiplas trilhas educacionais construídas e disponibilizadas aos alunos da Univesp no Polo Quatá, porém, em grande parte, se devem às relações promovidas pelos encontros personalizados e peculiares a cada educando, proporcionados pelos mediadores/orientadores.

2 ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: CONTEXTO, ENCONTROS E TEORIAS

Nesta seção, resultado da pesquisa/revisão bibliográfica efetuada, são abordados alguns aspectos sobre o ensino presencial e virtual, não somente em relação à flexibilidade e à presença no curso, mas também ao processo de interação, à relação professor-aluno, às práticas pedagógicas, ao ensino e à aprendizagem nessas modalidades de cursos.

Para Andrade e Pereira (2012), pode-se considerar a existência de duas modalidades distintas de educação formal que parecem seguir por caminhos paralelos coexistindo sem perspectivas de fusão: de um lado, o ensino a distância, que, segundo os autores, tem ainda uma metodologia questionável e, do outro, o ensino presencial, que, para eles, tem na atual conjuntura poucos recursos e muita resistência a mudanças.

A educação presencial é aquela que surgiu diante da necessidade da espécie humana de construir novos conhecimentos utilizando um espaço físico, ou seja, a sala de aula com a presença efetiva do professor e do aluno. Devido à evolução humana e aos avanços tecnológicos, ocorreram algumas transformações nessa modalidade de ensino. Dessa forma, o professor considerado como detentor do conhecimento a ser transmitido aos seus alunos passa a ser o mediador e motivador das relações que levam o alunado a alcançar a aprendizagem.

É comum considerar que o ensino presencial permite uma maior interação entre os pares e melhor mediação pedagógica no que se refere ao esclarecimento de dúvidas os discentes. Já o ensino a distância, é visto muitas vezes de forma diferente, pois remete ao pensamento de que os segmentos (aluno, professor, supervisores, tutores ou facilitadores) que compõem essa modalidade possuem um distanciamento físico que impedem maior interatividade e mediação pedagógica, características exigidas para o ensino e o aprendizado. No entanto, isso não acontece. Para Valente (2006), o que realmente importa em um processo de ensino-aprendizagem não é a distância física real entre aluno e professor, mas sim a efetiva sensação de proximidade entre os participantes.

De fato, para Andrade e Pereira (2012) essas duas modalidades de ensino (presencial e a distância), favorecem uma fusão com o surgimento de uma

modalidade híbrida da educação, que se complementam, a partir de suas particularidades.

Vale destacar que a tecnologia digital trouxe uma nova maneira de estabelecer a comunicação entre educadores e estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem, visto que possibilitou algo antes considerado impossível pela mídia impressa e inviável pela mídia radiofônica ou mesmo pela mídia televisiva que é a chamada interatividade. Esta é entendida como um canal de comunicação de mão dupla e rápido, pois encurta distâncias e propicia um movimento de troca de informações podendo envolver diversos recursos, como textos, sons, fotos, gráficos e filmes. Desse modo, a EaD passou a se apropriar destes recursos e de AVAs que ampliaram as possibilidades de estabelecer conexões com o conhecimento, porém tendo como contrapartida a exigência de uma postura mais autônoma dos participantes neste novo contexto educacional.

A relação professor-aluno no ensino a distância acontece então por meio da utilização das ferramentas de comunicação digitais como fóruns virtuais, *e-mail*, *chats*, *webcam*, *hangouts* etc.

Assim, em um primeiro momento, pode-se pensar que, no ensino a distância, uma das dificuldades é a ausência do contato físico entre aluno e professor. Esse tipo de contato acontece no ensino presencial ajudando a interatividade e a mediação pedagógica. No entanto, vale ressaltar que é possível o aluno interagir *on-line* com o professor, de modo que ele possa se sentir mais próximo do que se estivesse em uma aula presencial com outros colegas. Muitas vezes, mesmo presencialmente eles são impossibilitados de interagir adequadamente com o professor ou entre si (TORI, 2010).

Desse modo, voltando a discussão para o ensino hibrido, que se refere àqueles que combinam atividades de aprendizagem face a face com as desenvolvidas a distância (*Blended Learning*), passa-se a discorrer sobre o modelo oferecido pela Univesp, Universidade Virtual do Estado de São Paulo, no qual o aluno se conecta a uma plataforma virtual. Nesse ambiente, são disponibilizados materiais didáticos, ferramentas tecnológicas (vídeos, *links*, *chats*, biblioteca virtual) e tutorias presenciais e a distância. Trata de um modelo híbrido, no qual algumas atividades são desenvolvidas pelo aluno no ambiente *on-line* e outras *off-line*. O elo entre o presencial e o virtual é um dos pontos importantes dessa modalidade, já que

se pretende fortalecer o vínculo entre orientadores e alunos numa mudança de paradigma e de atitude.

Biscalchin e Almeida (2011) evidenciam o enorme potencial comunicacional que a conexão em rede proporciona a seus usuários, especialmente, para lidar com informações que são edificadas e repensadas para a própria construção do conhecimento. Para esses autores, é na socialização de ideias entre participantes, na orientação sobre os materiais didáticos, na formação de laços para construção de saberes comuns e nas outras atividades interativas com os alunos que as tutorias podem interferir. Por isso, o tutor é um dos elementos-chave para o desenvolvimento cognitivo do estudante em suas atividades ao longo das disciplinas. Sobretudo, ele pode estabelecer um contato virtual ou presencial, além de ser o responsável por acompanhar, orientar, estimular e provocar o aluno para a construção de seu próprio saber, ou ainda de estimulá-lo a desenvolver reflexões a respeito do conhecimento produzido.

É válido destacar que, na aprendizagem em sala de aula ou no ambiente virtual, o tutor ou professor-orientador, além de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, atua como motivador e observador atento às sensibilidades dos alunos diante das dificuldades que surgem durante essa formação.

Para Mill, Ribeiro e Oliveira (2013), os tutores têm uma importância pedagógica central entre e com os alunos e, embora possa parecer que seja um elemento dispensável neste processo de EaD, ele possibilita a comunicação direta e o aprendizado mais significativo.

Já Maggio (2001) afirma que o papel do tutor virtual é mais institucional do que pedagógico, embora a maioria dos estudiosos concorde com a força e a expressão das tutorias (virtual ou presencial). Na construção de conceitos sobre a dialogicidade, na comunicação e na interação necessária, a aprendizagem ocorre seja nas contribuições institucionais, seja nos apoios às dificuldades do alunado, seja no estímulo a uma construção coletiva, ou até mesmo, para minimização dos índices de evasão do curso.

Assim, entendendo o tutor como promotor de laços e vínculos e como responsável pela criação de um ambiente propício à aprendizagem, Sá (1998, p. 47) apresentou, há aproximadamente vinte anos, elementos que permitem visualizar as

diferenças entre as funções do docente na educação presencial e aquelas desempenhadas pelos tutores, em situações de EaD (Quadro 1).

Quadro 1 - Diferenças entre o docente presencial e o tutor de EaD

EDUCAÇÃO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Conduzida pelo Professor.	Acompanhada pelo tutor.
Predomínio de exposições.	Atendimento em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala.
Processo centrado no professor.	Processo centrado no aluno.
Docente como fonte central de informação.	Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios).
Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos.	Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, não sendo descartados “momentos presenciais”.
Ritmo de processo ditado pelo professor.	Ritmo determinado pelo aluno, conforme seus próprios parâmetros.
Contato face a face entre professor e aluno.	Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face.
Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor.	Avaliação conforme parâmetros definidos, em comum acordo, entre tutor e aluno.
Atendimento pelo docente com horários rígidos de orientação e de aula.	Atendimento pelo tutor com horários flexíveis, lugares distintos e meios diversos.

Fonte: Adaptado de Sá, 1998, p. 49)

Na prática, as atividades presenciais dos cursos ministrados a distância não devem acontecer como no ensino tradicional, mas de forma participativa e colaborativa entre os participantes, para que a construção desses vínculos ou da afetividade fortaleça e continue nos momentos virtuais. Alves (2005) menciona que, ao se falar em EaD, deve-se almejar a eliminação das distâncias, ou seja, privilegiar a aproximação, pois do ponto de vista pedagógico as distâncias não trazem vantagem alguma.

Pode-se resumir algumas diferenças entre o ensino presencial e a distância em relação às práticas pedagógicas, à frequência e às inter-relações entre aluno e docente. No ensino presencial, por exemplo, existe a obrigatoriedade do aluno em frequentar regularmente as aulas de forma mais rígida, em horário determinado. Já no ensino a distância, o discente define a sua participação de forma maleável no AVA de acordo com a sua necessidade e flexibilidade do tempo (dias e horários). Em relação à mediação pedagógica, o aprendizado no ensino presencial está focado no professor e no seu desempenho, para que o aluno tenha uma

aprendizagem significativa, contudo no ensino a distância o aprendizado está focado no aluno, pois ele determina o ritmo de seu estudo. Outro fator relevante em relação à mediação pedagógica no ensino a distância é a forma como as avaliações são proporcionadas, visto que podem ser estabelecidas tanto pelo professor da disciplina quanto pelos facilitadores/mediadores.

O ensino a distância possui os orientadores, tutores ou facilitadores que são elos entre os alunos e professores, sendo que estes têm maior contato no processo de ensino aprendizagem. Enquanto no ensino presencial não existe a necessidade de um intermediário, ou seja, tutores ou facilitadores das disciplinas.

Para Palloff e Pratt (2004), em alguns casos, a comunicação via internet tem apresentado maior eficácia que a comunicação presencial. Se no ensino presencial essa comunicação é dada diante da convivência diária num ambiente físico entre docentes e discentes, com uma metodologia mais tradicional que é a aula expositiva e dialogada proporcionando maior proximidade entre os alunos e professores, no ensino a distância, a separação física entre professor e aluno possibilita mais autonomia ao discente, além de não inviabilizar a possibilidade de alguns encontros presenciais no polo com objetivos de socialização e apoio didático para a construção do conhecimento.

Em relação às práticas pedagógicas, convém ressaltar que, no ensino presencial, é necessária a mediação do professor para que ocorra o processo de ensino aprendizagem, enquanto na EaD o docente/facilitador/tutor lança desafios aos alunos para que busquem alternativas de soluções para a situação-problema, promovendo, dessa forma, a aprendizagem significativa[2]. As atividades propostas no ensino presencial acontecem com base em um modelo tradicionalista, com avaliações somativas e exercícios de fixação, nos quais o aluno tem dependência do professor. No entanto, no ensino a distância, as práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas por meio da participação do aluno nos fóruns e nos *chats*; dos formulários com questões objetivas e dissertativas; dos vídeos; e dos *wikis* com fraca interdependência do docente e maior autonomia do aluno para a construção do

[2] Segundo Ausubel (1982), a aprendizagem significativa no processo de ensino necessita fazer algum sentido para o aluno e, nesse processo, a informação deverá interagir e ancorar-se nos conceitos relevantes já existentes na estrutura do aluno. Ou seja, ela ocorre quando uma nova informação se ancora em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

conhecimento de forma colaborativa com acesso aos materiais didáticos disponibilizados no AVA (PALLOF; PRATT, 2004).

Um dos desafios do ensino a distância está relacionado à interação entre os participantes, com o uso das TICs nessa modalidade de ensino. Segundo Netto (2010, p. 5):

> para fazer com que os estudantes se sintam mais motivados e tenham maior facilidade de aprendizagem o aspecto afetivo é um dos elementos importantes que deve ser considerado no processo de aprendizagem percebendo que as relações afetivas se tornam evidentes no processo educativo pois a construção do conhecimento implica uma interação entre pessoas. (NETTO, 2010, p. 5).

Importante salientar que os gestores pedagógicos devem proporcionar atividades aos alunos para que entendam a necessidade de interação e solidariedade de todos os atores do processo e da valorização da aprendizagem colaborativa nos momentos *on-line* e *off-line* e que essa interatividade possa minimizar as distâncias. Isto é, cada vez mais a aproximação de todos na mediação pedagógica no ambiente virtual e a tutoria precisam atuar de forma a desenvolver "verdadeiras aprendizagens, que [levem] o sujeito a realizar interações que o desenvolvam" (LINS; NEVES; RIBEIRO, 2005, p. 38), demonstrando a acuidade da relação e da interação. Além disso, deve-se destacar que o professor-orientador não é o único detentor do conhecimento nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, para com isso favorecer a construção de forma colaborativa entre professores e alunos tanto nos encontros presenciais como nos virtuais.

O orientador de polo ou mediador da disciplina Projeto Integrador - caso específico deste estudo - deve ter um olhar perceptivo para definir os momentos de encontros presenciais (hoje personalizados) das turmas no polo, permitindo que essa interação fortaleça cada vez mais o crescimento desses vínculos.

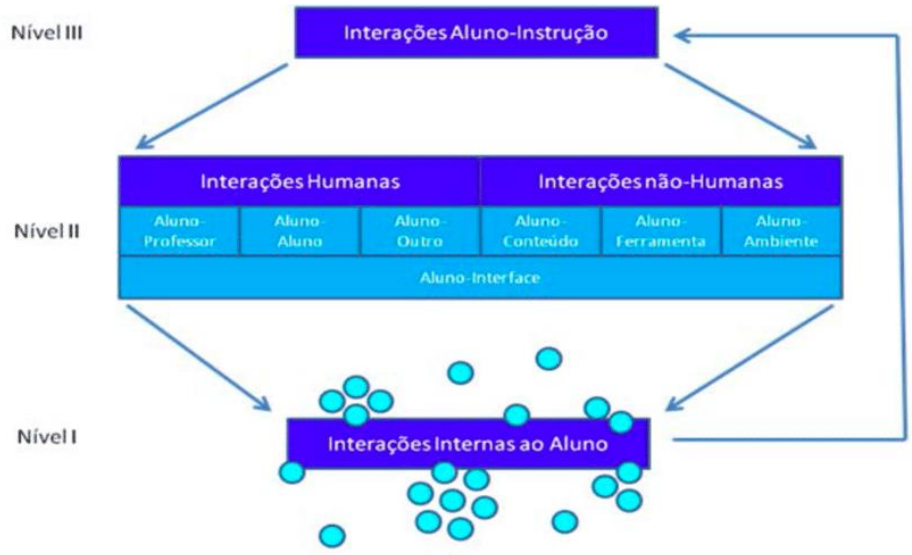
Moran, Masetto e Behrens (2010) asseguram que a mediação de um tutor visa estimular a inter-relação entre os alunos e promover, em paralelo, sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem. As responsabilidades do tutor em um curso a distância não envolvem exclusivamente a aprendizagem colaborativa, pois ele não é apenas um mentor na aprendizagem, mas, sobretudo, ele tem a

função de administrar as interações entre os discentes. Por isso, a interação na EaD se torna o processo de ensino e aprendizagem mais rico e eficaz. Elas advêm de duas formas: interações humanas e não humanas.

Neste estudo, as interações humanas são formadas pelos segmentos de aluno, professor, orientador ou tutor, facilitador e mediador, que devem construir uma vinculação afetiva com objetivos comuns. Por outro lado, a construção do conhecimento de forma colaborativa no processo de ensino aprendizagem e as interações não humanas se referem à relação homem e máquina, que acontece entre o aluno e o AVA (aluno-conteúdo, aluno-ambiente e aluno-ferramentas).

Existem diferentes modelos de *design* para atividades interativas num processo ou modelo de EaD. Convém destacar que as concepções adotadas pela Univesp são as desenvolvidas por Hirumi (2013), o qual estabelece três níveis de interações para *e-learning*: Nível I - Interações Internas do Aluno, Nível II – Interações Humanas e Não-Humanas do Aluno e Nível III - Interações do Aluno com a Instrução, tal como representado na Figura 1.

Figura 1 – Níveis de interação do *e-learning*



Fonte: Hirumi, 2013, p. 6

Na classificação dos níveis de interações, segundo Hirumi (2013), o nível I refere-se à mente dos estudantes, o nível II trata dos alunos e recursos que podem ser humanos e não humanos e o nível III define as estratégias do *e-learning*

com o objetivo de orientar e estimular as interações entre os três níveis para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem eficaz.

Hirumi (2013) explica que, nas interações internas aos alunos (nível I), o aluno define como ele próprio consegue gerenciar a sua aprendizagem, no desempenho de atividades individuais ou coletivas. Já nas interações humanas e não humanas (nível II), o aluno depende de outras pessoas para a construção do conhecimento ou das ferramentas tecnológicas disponíveis no ambiente virtual.

Quando nos referimos ao relacionamento entre **aluno-professor,** para Hirumi (2013) a interação inicial pode partir tanto do professor quanto do aluno, antes ou durante o processo de ensino. O papel do docente é disponibilizar material didático, monitorar e avaliar o desempenho do aluno, além de facilitar a aprendizagem a partir das atividades propostas. É importante que o *feedback* ao aluno ocorra de forma objetiva para não gerar insegurança e desmotivação. Cabe ao aluno esclarecer dúvidas, trocar informações e até mesmo avaliar o desempenho dos docentes.

A interação que acontece entre **aluno-aluno** e às vezes em grupos, com a participação do docente ou não, visa à construção de conhecimento a partir das competências e habilidades específicas, como a utilização de fóruns na busca de soluções para determinada situação-problema. A comunicação pode ser síncrona e assíncrona, de forma cooperativa e colaborativa, o que proporciona o fortalecimento de vínculos e do sentimento de fazer parte da turma.

A relação entre **aluno-outro** conglomera a interação com outras pessoas, externas ao ambiente, com foco na troca de conhecimento com facilitadores, mediadores, especialistas ou com a equipe que compõem a secretaria acadêmica. Assim, permite analisar, avaliar, interpretar e colocar a aprendizagem em prática no mundo real.

O intercâmbio **aluno-conteúdo** se configura quando o aluno acessa na plataforma vários tipos de materiais didáticos (vídeos, textos, áudios etc.) a respeito do assunto da disciplina. Além de que, esse intercâmbio pode ser controlado, pois esses conteúdos podem ser programados ao se estabelecer em que dia e horário serão disponibilizados aos cursistas.

A relação **aluno-ferramenta** se refere às interações com ferramentas do AVA (*e-mails*, fóruns, *chat*, *wikis* etc.) ou fora desse ambiente (editores de textos, planilhas, *softwares* específicos), auxiliando a interação no AVA. Estas devem estar

disponíveis após o momento da aula, para que possam vivenciar na prática os conhecimentos adquiridos na disciplina (HIRUMI, 2013).

Outra interação percebida é **aluno-ambiente,** para Hirumi (2013) ocorre quando o aluno trabalha com recursos ou visitas técnicas fora do ambiente virtual, para coletar, observar, analisar ou participar de eventos que complementem o seu aprendizado. É uma atividade de difícil gerenciamento porque acontece fora do ambiente educacional, cabendo ao docente estabelecer um planejamento para avaliar essa aprendizagem.

As interações **aluno-instrução** (nível III) são as responsáveis pelas estratégias elaboradas e aplicadas sequencialmente para que o aluno interaja com os níveis I e II. Elas definem as ferramentas e mídias que promovem as influências durante a aula ou a disciplina, com vistas à aprendizagem (HIRUMI, 2013).

Como visto, a interação é essencial para a construção do conhecimento em qualquer modalidade de ensino. Por isso, a Univesp a privilegia em seu Modelo Pedagógico, como um dos seus principais eixos, valorizando-a em todas as trocas comunicativas desde a criação, produção, até as ações educacionais dos seus cursos.

No processo de formação do aluno, ocorrem vários tipos de interação, com ênfase maior nas relações entre aluno e conteúdo e nas atividades propostas. A Universidade Virtual do Estado de São Paulo, portanto, ressalta a importância da interação na formação do aluno com a produção e oferta de materiais (textos, vídeos, atividades e projetos) que sejam adequados às suas necessidades para que possam ser compreendidos e traduzidos em aprendizagem.

É válido lembrar ainda que a orientação nas atividades individuais e grupais capacita aos alunos saber formular hipóteses e discutir possibilidades. Além do mais, a orientação expõe também de forma construtiva a visão do aluno compartilhada com os outros colegas da turma. Diante disso, ressalva-se que a orientação é um aspecto essencial neste processo de ensino aprendizagem e, portanto, tem enfoque maior, na disciplina de Projeto Integrador.

O desafio, apesar das tantas ferramentas digitais disponíveis é realmente a mescla do presencial e do virtual cada vez mais acentuada, pois o educador precisa fazer uso de problematizações e dos recursos multimidiáticos existentes para articular os saberes com seus alunos via *web*, por meio dos mais

diversos tipos de equipamentos disponíveis e, muitas vezes, em encontros presenciais.

As partes envolvidas (alunos, docentes e tutores) necessitam de um convívio social mais aberto ao diálogo, independentemente do tempo ou do espaço físico ou virtual do que se faz uso. Interagir colaborativamente é importante para o processo de ensino e aprendizado, por meio de ações, como ler as mensagens dos colegas, contribuir com novas informações ou participar de fórum. A figura do tutor traz ao processo a facilitação das normas de netiquetas, isto é, ajuda a respeitar os prazos definidos e os direitos autorais em seus diversos aspectos, demonstrando a "regularidade e sistematização nas orientações e no acompanhamento do aprendizado" (MILL; ABREU-LIMA; TANCREDI, 2008, p. 120).

Além dos níveis de interação, também é importante analisar os estilos de aprendizagem, ou seja, como acontece a compreensão de forma facilitadora dos processos educativos na construção do conhecimento pelos discentes considerando as suas características bem como a inclusão social e digital, a partir da utilização das tecnologias em ambiente educativo.

Se em situações físicas a comunicação é importante, em contextos de aprendizagem virtual, ela adquire importância potencializada (BARROS; SANTOS, 2018). Os AVAs apresentam diferentes ferramentas de comunicação (fórum, *chat*, *wiki*) visando um aprendizado colaborativo e participativo, nesse sentido, a interação entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem pode ser assíncrona ou síncrona.

Uma pesquisa conduzida por Mohamad e Shaharuddin (2014) demonstrou que, quando os ambientes virtuais são efetivamente utilizados, proporcionam o engajamento e o desenvolvimento da sensação de comunidade de aprendizagem notadamente entre os alunos. Cabe ao(s) facilitador(es) ou moderador(es) propiciarem situações de aprendizagem que favoreça uma relação de todos com todos (PALLOFF; PRATT, 2004).

Segundo Lopes (2002), existe uma variedade de modelos de estilos de aprendizagem (como KOLB, 1984; GRECORC, 1979; FELDER; SILVERMAN, 1988; FLEMING, 2001; DUNN; DUNN, 1978; e ALONSO; GALEGO; HONEY, 1997), que vem recebendo crescente interesse e atenção dos educadores, cujo o intuito é verificar quais as melhores estratégias para o aprendizado dos alunos. Esses modelos fornecem uma caracterização suficientemente estável para planejar

estratégias pedagógicas mais eficazes em relação às necessidades dos estudantes e fornecem melhores oportunidades de aprendizado, dando assim, um novo sentido ao ensino (LOPES, 2002).

Para Kolb (*apud* ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2007) a aprendizagem é eficaz quando cumpre quatro etapas: **a experiência concreta**, ao fazer algo; a **observação reflexiva**, ao analisar e ponderar; a **conceituação abstrata**, que acontece ao comparar as teorias depois da análise; e a **experimentação ativa**, que permite contrastar o resultado da aprendizagem com a realidade.

Com base nessas quatro etapas, Kolb (*apud* ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2007) desenvolveu um questionário para a identificação dos estilos de aprendizagem, que podem ser o **acomodador**, cujo ponto forte é a execução e a experimentação; o **divergente**, o qual se destaca pela imaginação e confronta as situações a partir de múltiplas perspectivas; o **assimilador**, que se baseia na criação de modelos teóricos tendo o raciocínio indutivo como sua ferramenta de trabalho; e **o convergente**, que se apoia na aplicação prática de suas ideias.

O desenvolvimento dessas teorias não tem como intuito mensurar o desempenho dos discentes, mas como cada um aprende, para, assim, pensar em estratégias capazes de minimizar as dificuldades apresentadas em outros estilos. Dessa forma, os modelos possibilitam definir o perfil da turma, ao identificar qual é a maior predominância nos estilos de aprendizagem, o que permitirá decidir as estratégias pedagógicas para a construção do aprendizado de cada aluno e da sua turma.

Os estilos de aprendizagem, de acordo com os autores Alonso, Gallego e Honey (2007), que usaram como base os estudos de Keefe (1998), são baseados em traços cognitivos, afetivos e fisiológicos, que servem como indicadores relativamente estáveis para definir como os alunos percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem. Para os autores, existem quatro estilos definidos de personalidade dos indivíduos: o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático. Conforme o quadro 2, esses estilos constam de um conjunto de características psicológicas que determinam os padrões de pensar, sentir e agir, ou seja, a individualidade pessoal e social de alguém.

Quadro 2 – Estilos de aprendizagem dos alunos

Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Animador	Ponderado	Metódico	Experimentador
Improvisador	Minucioso	Lógico	Prático
Descobridor	Receptivo	Objetivo	Direto
Arriscado	Analítico	Crítico	Eficaz
Espontâneo	Exaustivo	Estruturado	Realista

Fonte: Alonso; Gallego; Honey, 2007

É possível também definir os estilos de aprendizagem a partir da aplicação de um instrumento denominado de CHAEA[3] – (*Cuestionário Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje*, disponível em: www.estilosdeaprendizaje.es). Esse modelo de questionário identifica os estilos para, em seguida, aperfeiçoar e complementar os demais questionários, atualizando-os de acordo com as necessidades emergentes.

Em relação aos espaços de uso virtual, Barros, Okada e Kenski (2012) abordaram a coaprendizagem na educação *on-line*. Assim, também conceituaram estilos de coaprendizagem com vários modos de coaprender, envolvendo a aprendizagem em rede de modo colaborativo, interativo e participativo.

Por isso, em tempos de conexões multimidiáticas que mesclam realidade e virtualidade, uma das provocações e objeto deste estudo são as práticas presenciais no ambiente virtual dos cursos a distância.

2.1 O contexto e o plano nacional de educação no Brasil

O governo federal instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como uma de suas diretrizes a finalidade de proporcionar políticas públicas educacionais que ofertem à sociedade brasileira educação de qualidade e diminuição do analfabetismo funcional a fim de alcançar melhores índices e *ranking* nas avaliações do Pisa[4]. Uma das metas referente ao ensino superior é o aumento

[3] O questionário é composto de oitenta itens no total, sendo vinte itens equivalentes a cada estilo, e contempla uma série de perguntas sócio acadêmicas que permite relacionar variáveis de idade, gênero, número de anos de experiência etc.

[4] Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

do número de vagas e o ensino virtual tem potencialidades para permitir que esse objetivo seja alcançado no período de vigência do PNE, aprovado em 2014, sobre o qual os agentes federados (estados e municípios) tiveram que se apoiar para elaborar seus planos.

A meta 12 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece que é preciso:

> elevar a taxa bruta de matrículas na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Para conseguir este intento, o apoio das tecnologias digitais e dos cursos ofertados pela EaD, em suas diferentes modalidades é imprescindível (SANTOS; FERREIRA, 2015). Essa demanda de vagas não consegue ser atingida rapidamente só com as ofertas das instituições públicas e privadas do ensino presencial. Por isso, universidades privadas também estão ofertando vagas no ensino a distância.

A respeito da contribuição das instituições públicas para atender essa resolução e meta, destaca-se que foi criada, em 2012, a Univesp. Atualmente, ela oferta um número de vagas superior à totalidade disponibilizada para o ensino presencial pelas três universidades públicas do estado de São Paulo: Unesp, Unicamp e USP.

De acordo com dados oficiais do Censo da Educação Superior (2017), as matrículas no ensino presencial entre os anos de 2012 a 2016 avançaram 10%, enquanto na EaD o crescimento foi de 34%. Quanto ao número de concluintes, no ensino presencial a variação positiva nesse período foi de 7% e na modalidade a distância, de 32%. Diante desse levantamento, percebe-se um substantivo crescimento nas matrículas em EaD e considerável redução na opção pelo ensino presencial.

De tal modo, observa-se que a escolha por determinada forma de graduação ou licenciatura no ensino presencial ou a distância depende de vários fatores, incluindo as particularidades de cada aluno; as questões políticas, sociais, geográficas e econômicas; entre outras.

Segundo Moran (2013), as instituições que atuam na EaD terão relevância quando apresentarem modelos mais eficientes, atraentes e adaptados aos alunos de hoje; quando superarem os modelos conteudistas predominantes, em que tudo é previsto antes e aplicado de uma forma igual para todos, ao mesmo tempo, de forma convencional.

O ensino presencial, embora com algumas modificações, é entendido como o ensino tradicional, no qual existem maior proximidade e interação direta entre o professor-aluno, as dúvidas são esclarecidas em tempo real e há o dinamismo do contato social no processo de ensino aprendizagem durante a construção do conhecimento. As práticas docentes aplicadas durante os cursos presenciais enfatizam as relações entre professor-aluno e aluno-professor com aplicabilidade da teoria na prática, cujo objetivo é proporcionar ao discente a capacidade de visualizar possibilidades a partir de uma situação problema. Normalmente, o perfil do aluno na modalidade de ensino presencial engloba pessoas que estão iniciando a sua carreira, que tem disponibilidade de tempo e dedicação quase que exclusiva para os estudos, com a necessidade de vivência em sala de aula e acompanhamento mais próximo dos docentes. Convém ressaltar que esse é o modelo priorizado na trajetória acadêmica dos alunos durante o ensino fundamental e médio, especialmente no ensino oferecido pelo estado.

Hoje, diferentemente de outrora, no ensino presencial, o docente não se restringe a divulgador de informações passando a ser um mediador na construção do conhecimento do seu alunado, embora ainda detenha a capacidade da autogestão desse processo de ensino. Observa-se inclusive que alguns docentes de cursos presenciais utilizam, em suas práticas pedagógicas de sala de aula, metodologias com apoio de tecnologias digitais e plataformas virtuais, como o *moodle*, para realizar atividades complementares e/ou tarefas, a fim de tornar a aprendizagem mais participativa e integrada.

Segundo Moran:

> As tecnologias móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional em que os professores são o centro para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos presenciais e outros a distância, mantendo vínculos pessoais e afetivos, estando juntos virtualmente (MORAN, s/d, p. 2).

O ensino a distância é visto, por alguns estudiosos, como a solução para a expansão rápida e acelerada na oferta de vagas no ensino superior a partir dessa modalidade de ensino. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) deu início a esse o processo no Brasil, que só se consolidou e ganhou força a partir de 2000, quando as instituições públicas começaram a oferecer esse tipo de ensino. Em seguida, aproximadamente em 2002, as instituições privadas de ensino também aderiram a essa nova modalidade.

A caracterização do ensino a distância ocorreu com base no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, o qual indicava os requisitos necessários para que as instituições interessadas fizessem a solicitação para credenciamento dessa modalidade. Esse decreto foi revogado em 2017 e substituído pelo Decreto nº 9.507 de 25 de maio de 2017. No art. I, a EaD ficou caracterizada como modalidade educacional, na qual a mediação didática pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologia de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis desenvolvendo atividades educativas para estudantes e profissionais que estejam em lugares e tempos diversos. Nesta modalidade ainda se prevê alguns momentos presenciais, além de níveis e tipologias educacionais diversas (BRASIL, 2017).

Preti (2011) expõe fatores estruturais e conjunturais que foram favoráveis à implantação da EaD, impulsionando seu crescimento, como: a) político-social: garantir o acesso ao ensino, diante do desemprego frente à necessidade de qualificação de trabalhadores; b) econômico: dar formação ao trabalhador sem onerar os cofres públicos e sem tirar o trabalhador do seu local de trabalho; c) pedagógico: adequar a nova realidade, visto que a escola com sua estrutura fechada e burocratizada acaba se tornando um obstáculo para o trabalhador, que necessita de uma modalidade de ensino mais leve, mais flexível e que ofereça alternativas mais próximas à sua realidade; e d) tecnológico: utilizar as tecnologias da informação e da comunicação aplicadas ao ensino, uma vez que elas favorecem pensar em situações novas de aprendizagem, nas quais a figura presencial do professor pode ser dispensável, de forma a possibilitar o atendimento a uma gama muito maior de alunos mantendo o nível de qualidade (PRETI, 2011).

Alguns autores (PATTO, 2013; ALONSO, 2010; KUPFER, 2010; COSTA, 2008; BORBA, FERRI, HOSTINS, 2007) defendem o ensino presencial, se

contrapondo ao ensino a distância que eles consideram ser a industrialização da educação. O docente como figura central para o processo de ensino e aprendizagem, as correções e orientações face a face individualizadas, na visão deles, são essenciais e proporcionam a observação durante as práticas pedagógicas, nas atividades não segmentadas, no *feedback* aos alunos, entre outros benefícios, que não podem ser alcançados via ensino a distância – pelo menos na época em que escreveram suas obras, com as ferramentas digitais disponíveis naquele momento.

No entanto, na modalidade a distância, percebe-se maior flexibilidade para o aluno, no que diz respeito aos horários de estudos e às realização das tarefas; os conteúdos podem ficar disponíveis 24 horas por dia para acesso e sem barreiras geográficas, pois não é necessário comparecer a local da instituição e, por isso, desenvolve a autonomia do aluno para resolução dos problemas, respeitando o ritmo de cada um na construção do conhecimento, além de exigir uma maturidade maior e persistência no compromisso aos estudos por parte dele. De tal modo, o perfil do aluno na modalidade de ensino a distância é composto prioritariamente por pessoas que já atuam na área do curso escolhido e estão buscando melhorar a sua qualificação para atender as demandas exigidas pelo mercado de trabalho para a independência profissional.

Como vemos, a modernização e disponibilização de novas tecnologias, com o advento da transformação digital, tem permitido que a educação a distância-quando comparada à modalidade educacional presencial – consiga cobrir algumas lacunas ou deficiências do tipo de ensino local. Portanto, oportunizar uma educação de qualidade nas relações pedagógicas entre os agentes educacionais e discentes com o rompimento das barreiras existentes no ensino a distância e o desejo de conseguir a proximidade nas relações humanas entre todos os segmentos (docentes, discentes, tutores, mediadores e facilitadores) são metas promulgadas nos ambientes virtuais de aprendizagem, no sentido de equipara-la a aprendizagem apregoada na modalidade presencial.

A EaD, por ser integrada, cria situações de ensino nas quais os próprios alunos organizam seu estudo. Este não é dirigido por eventos expositivos, mas sim, por meio de discussão e interação, nos quais os estudantes podem organizar suas ideias e compartilhar seus conhecimentos de modo autônomo. A mediação didático-pedagógica, por sua vez, ocorre com a utilização de meios e

tecnologias de informação e comunicação, como fóruns de discussão, e-mails, chats etc., proporcionando a cooperação e a interatividade.

Apesar do sistema de ensino à distância ser semelhante ao do ensino convencional no que se refere aos seus componentes (tais como aluno, docente, comunicação e estrutura), seu diferencial está no tipo de estrutura e organização. Por isso, Zuin (2006, p. 952) argumenta que é necessário que haja “o desejo de que a EaD, ao invés de apartar os agentes educacionais, contribua para uma maior aproximação, justamente porque não se furta da necessidade de comunicar as privações e alegrias humanas que a engendraram”. Para que essa modalidade de ensino possibilite não apenas o aumento do número de cidadãos com formação superior nos censos demográficos realizados pelos órgãos governamentais e, sim, proporcione a educação para todos (pelo menos em tese) com qualidade.

Desde os primeiros cursos ofertados na modalidade EaD até o cenário atual, houve várias transformações na participação dos alunos com a obrigatoriedade ou não de frequentar o polo para execução dos estudos ou atividades e para a realização das provas bimestrais. Hoje, as instituições de ensino EaD utilizam uma metodologia híbrida (com formação mais completa, interativa e personalizada) nos cursos virtuais, ou seja, alguns momentos personalizados e outros a distância, a fim de fortalecer os vínculos entre os orientadores e/ou mediadores de polo com os discentes, além de favorecer a proximidade entre os cursistas da turma.

Segundo Tori (2010, p.121):

> A convergência entre virtual e real tem sido discutida há algum tempo [...]. Mais recentemente, essa abordagem tem se popularizado, e o termo blended learning começa a se consolidar. Com essa abordagem, os educadores podem lançar mão de uma gama maior de recursos de aprendizagem, planejando atividades virtuais ou presenciais, levando em consideração limitações e potenciais que cada uma apresenta em determinadas situações e em função de forma, conteúdo, custos e resultados pedagógicos desejados.

Assim, o discente acaba vivenciando a prática aliada à teoria apresentada nos conteúdos disponibilizados no AVA desenvolvendo várias habilidades, competências técnicas e comportamentais para saber lidar com os desafios do mercado de trabalho que a cada dia se torna mais exigente com relação

ao domínio das novas tecnologias. Com isso, observa-se que existe uma inversão no processo de ensino, no qual o aluno se torna o protagonista desse aprendizado de uma forma mais interacionista e democrática. Quando ele sente a necessidade de orientações pedagógicas tem o apoio dos docentes, orientadores de polo, facilitadores das disciplinas para construção desse conhecimento via projetos e pesquisas na busca da solução para a situação problema. Essa abordagem se faz em diversos “espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos” (MORAN, 2015, p. 27) combinando atividades presenciais e a distância. Portanto, essa perspectiva abre espaço para que tanto professor quanto estudante sejam protagonistas do ensino e da aprendizagem, já que no ensino híbrido todos se tornam atores do conhecimento (MORAN, 2015).

Nos polos presenciais da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, desde a sua criação em 2002, experimentou-se várias metodologias com o intuito de uma aprendizagem efetiva dos seus alunos matriculados nos cursos a distância, e atualmente caminha-se para efetivação do ensino híbrido, como alternativa para algumas dificuldades.

A disciplina Projeto Integrador é de cunho obrigatório e consta no Projeto Pedagógico do Curso, semestral (3° e 4° bimestre, que se refere ao segundo semestre do ano letivo). A composição das equipes (de 5 a 7 alunos) para participar desse projeto é realizada pela instituição de ensino buscando oportunizar aos discentes a relação teoria e prática referente às disciplinas ofertadas em cada bimestre, objetivando a resolução de uma situação problema vivenciada no município, de acordo com os temas disponibilizados e avaliados pelo mediador da disciplina. No entanto:

> o Projeto Integrador (PI) – constitui em modalidade de ensino que proporcionará, ao longo do curso, a interdisciplinaridade e transversalidade dos temas abordados no currículo. È um instrumento que proporciona relacionar a teorias estudadas às práticas realizadas no mundo do trabalho (UNIVESP, 2019b).

Os polos presenciais da Univesp são os espaços físicos, nos quais os alunos contam com infraestrutura (computadores, impressoras e acesso à internet) para realizar atividades como avaliações, discussões em grupos e confecção de trabalhos orientados pelos orientadores e mediadores do polo. Nesses polos, os

alunos também podem solicitar informações à secretaria acadêmica a fim de sanarem suas dúvidas sobre o AVA.

Para que o polo tenha uma efetiva contribuição na vida acadêmica do alunado é primordial que ele ofereça boa estrutura física para as atividades presenciais, compartilhamento de conhecimento entre ambos os segmentos, afetividade e espaço para as equipes trocarem experiências acadêmicas e profissionais vivenciadas no mercado de trabalho. Em alguns momentos, a aprendizagem acontece individualmente e, em outros, de forma coletiva e colaborativa para a construção do conhecimento. Segundo Valente, Moran e Arantes (2011, p. 14-15):

> A interação também pode acontecer entre os aprendizes, um auxiliando o outro com o conhecimento que possui. Nesse caso, estabelece-se uma verdadeira relação de aprendizes, inclusive com a participação do professor, que pode estar aprendendo ao mesmo tempo que tem o papel de manter o ciclo de ações funcionando com cada um dos aprendizes.

O sonho, ou a utopia, é a existência de um modelo educacional a distância que vise um ensino de qualidade, digno e igualitário para a sociedade atendendo às questões sociais, políticas e culturais.

A base do processo educativo está na comunicação e nas trocas que se realizam entre os sujeitos (FREIRE, 1983). Muitas vezes, o aluno sente a necessidade da presença do orientador/tutor para a sua aprendizagem, ou seja, prefere a orientação de forma presencial ao invés de recebê-la via recursos tecnológicos disponíveis nos AVAs.

O compartilhamento das dificuldades e estratégias de sucesso ajuda na visualização do sujeito que está do outro lado do aparato tecnológico. Mokoena (2017), retomando a discussão feita por Linard em 1990 e resgatada em 2002, comenta que, além dos aportes tecnológicos, é preciso que haja a percepção do humano nos espaços de formação.

2.2 Encontros presenciais ou personalizados na formação do sujeito

Os encontros personalizados na modalidade de ensino a distância têm grande influência em vários aspectos na formação do sujeito, especialmente, porque é necessário um fortalecimento de vínculos entre o professor-orientador e alunos por meio de relações interpessoais priorizando uma aprendizagem significativa que ultrapasse esses limites nos momentos virtuais. Leal (2014, p. 2) afirma que:

> é a figura do tutor que apresenta maior destaque para a aprendizagem do aluno, pois, a comunicação entre aluno e professor, seja este tutor, professor, orientador, ocorre por meio do ambiente virtual e também pela tutoria presencial ou virtual.

O orientador de polo, como sujeito ativo durante esse processo, precisa estar atento à necessidade de comunicação entre os participantes e considerar a experiência de vida e a profissional de cada sujeito. Na sua função docente, deve orientar e acompanhar o aprendizado dos alunos, criar situações de aprendizagem no cotidiano dos cursos nos momentos presenciais e muitas vezes dar subsídios para o aprendizado no ambiente virtual.

A formação do sujeito não deve ser analisada somente do ponto de vista acadêmico, mas como um todo. O diálogo deve ser o articulador entre os sujeitos, sendo que o orientador de polo deve exercitar com a sua turma momentos de reflexão para a construção de seres autônomos, criativos, competentes e capazes de encontrar as respostas para as situações problemas em seus cotidianos.

Rodrigues (2001) destaca aspectos que devem ser considerados para que seja reconhecida a situação de autonomia de sujeitos: o aspecto da autonomia da vontade, o da autonomia física e o da autonomia intelectual. O primeiro aspecto – o **da vontade**, dá-se quando o sujeito é capaz de, diferentemente do que ocorre com a criança, discipliná-la e articular suas paixões, necessidades e racionalidades. A autonomia **física** é adquirida quando o sujeito é capaz de operar escolhas relacionadas ao seu próprio corpo e correlacionar o corpo com o mundo natural. Por último, a **intelectual**, considerada fundamental e complexa, é o ponto de partida e de retorno dos outros níveis de autonomia aqui citados.

A respeito do contato dos discentes com a instituição de ensino, convém ressaltar que existem dois momentos essenciais em que esse contato

ocorre. O primeiro deles se dá quando o aluno realiza a efetivação da sua matrícula no curso em que foi aprovado pelo processo seletivo do vestibular. O segundo momento é a aula inaugural, atividade que exige a obrigatoriedade da participação do aluno com a finalidade de conhecer o polo da instituição de ensino, sua infraestrutura, o organograma institucional, o projeto político pedagógico, as normas acadêmicas, o AVA e as suas ferramentas: cada qual com as suas funcionalidades para o ensino e aprendizagem.

A realização de uma atividade de integração também é importante nesse momento, porque a maioria das turmas é formada por alunos da comunidade local e regional, visto que nessa modalidade não se exige que o discente esteja presente diariamente no polo.

A construção dessa afetividade deve acontecer desde o primeiro contato com o aluno, ou seja, quando ele vem ao polo para realizar a sua matrícula e é recepcionado pela equipe gestora do polo. Essa primeira impressão é de suma importância no processo de formação acadêmica dos discentes juntamente com os demais Encontros Presenciais ao longo do curso.

Há aspectos mais elementares a serem considerados, como a interação face a face entre os participantes do evento e, em especial, entre os colegas aprendentes (TARDIFF; LESSARD, 2005). Em alguns momentos, o papel do professor-orientador é mais evidente para o processo de ensino e aprendizado, enquanto, em outros, são as relações interpessoais entre os próprios discentes que se mostram como as mais significativas.

Um dos objetivos desses eventos presenciais, além de proporcionar um espaço para a construção do conhecimento, é possibilitar ao discente que não se sinta sozinho no processo de ensino aprendizagem nem durante as práticas pedagógicas realizadas no AVA.

O professor-orientador responsável pela mediação pedagógica dos encontros presenciais deve realizar um planejamento anual organizando os objetivos; prevendo o intervalo entre as reuniões, que podem ser por períodos quinzenais, mensais, semestrais ou outros; estipulando a duração; indicando os resultados esperados de cada encontro; e contemplar todos os alunos da turma. Sobretudo, o professor-orientador deve propor um encontro que seja diferente do que acontece numa aula tradicional na modalidade presencial com o professor esclarecendo dúvidas e ajudando nas dificuldades. Nesse sentido, deve desenvolver

propostas pedagógicas desafiadoras e motivadoras para a aprendizagem e/ou soluções de situações-problemas, por exemplo, que ofereça suporte por meio de palestras com profissionais de várias áreas, com veteranos de outras turmas do polo ou ex-aluno dessa modalidade de ensino. Santos e Porém (2017) apontam que, na metodologia ativa, a participação dos estudantes tem que ser efetiva, sob as mais diversas formas, fortalecendo a construção do conhecimento pessoal e, por conseguinte, do coletivo.

Segundo Valente (2006), o estar junto de alguém não depende somente da questão espacial, visto que está atrelado a emoções e sensações coordenadas pela psiquê, mas é também o envolvimento e comprometimento que aumenta e melhora muito após o “olho no olho” e o “estar junto fisicamente”.

Para que aconteça essa aprendizagem, necessita-se que os discentes criem ações para promover autonomia, motivação e autoaprendizagem de modo que realmente exista a construção do novo conhecimento. Vale ressaltar que o eixo principal desse processo é o alunado, a partir de suas experiências vivenciadas no cotidiano como fonte de recursos e das orientações fornecidas pelos docentes, mediadores, facilitadores e orientadores como gestores do processo de ensino.

É essencial que haja uma comunicação colaborativa e compromissada entre os participantes que mantenha o desejo de permanência no grupo e o interesse no aprender, ensinar e refletir sobre um novo conhecimento. É fundamental também que os limites dos alunos sejam respeitados, pois cada um constrói o aprendizado de acordo com o seu tempo, ritmo e ferramentas, num aprendizado disposicional.

O professor-orientador deve mesclar metodologias e ações que possam contribuir na formação do sujeito, e ainda oferecer acompanhamento nos encontros com a função de observar, analisar e interpretar as informações sobre o aluno, a fim de ajudá-lo a definir o perfil de cada um, da turma, bem como as ferramentas mais efetivas para auxiliá-lo no processo de ensino aprendizagem.

O Modelo Pedagógico da Univesp busca potencializar a aprendizagem dos seus estudantes, orientando seus caminhos formativos de acordo com os seguintes objetivos: a) favorecer aprendizagens significativas; b) estimular a corresponsabilidade do estudante pela aprendizagem eficiente e eficaz; c) promover estudos independentes, sistemáticos e autoaprendizagem; d) oferecer ações em diferentes ambientes de aprendizagem; e) auxiliar no desenvolvimento das

competências requeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação; f) promover a aplicação da teoria e dos conceitos para a solução de problemas práticos relativos à profissão; g) direcionar o estudante para a busca de raciocínio crítico e a emancipação intelectual. (KENSKI; GATTI; AZEVEDO; NÉBIAS; GIORDANO; GALLANA; BRANCO; GARBIN; PIRILLO; LOYOLA, 2018).

Segundo Parsons e Taylor (2011), o engajamento do estudante significa colocá-lo no centro do processo de ensino aprendizagem. E, mesmo assumindo diferentes resultados, os estudos internacionais sobre engajamento apontam a existência de uma correlação positiva com sucesso acadêmico, notas mais altas, conclusão do curso, satisfação, motivação, melhores resultados de aprendizagem e desenvolvimento pessoal do estudante (MARTINS e RIBEIRO; 2019).

Essas propostas visam uma trajetória de sucesso na formação dos discentes, com a preocupação no desenvolvimento técnico, nas competências e habilidades humanas, a fim de proporcionar a integração deste futuro profissional no mercado de trabalho. Além disso, com as transformações e mudanças de paradigmas gerados pelas tecnologias digitais, o desafio é superar as práticas educacionais tradicionais, já consolidadas por estes alunos em sua trajetória acadêmica até o ingresso nesse curso de nível superior.

2.3 A teoria transacional da analítica da aprendizagem

Vemos que, na EaD, há uma proposta com o objetivo de evidenciar a autonomia do aluno, deixando ao professor a responsabilidade de fazer isso acontecer. Essa situação de fato o torna um pesquisador destas situações e das interações que surgem nesse contexto, como: mostrar as oportunidades de acesso a informações, permitir maior compreensão dos conteúdos; disponibilizar material didático claro e suficiente para as atividades; e por último, mas não menos importante, reforçar as variáveis do diálogo e da estrutura do curso.

A Teoria da Distância Transacional de Moore e Kearsley (2007) sustenta que a EaD não é simplesmente a separação geográfica entre alunos e professores, mas a construção de um conceito pedagógico diverso, que estabelece as diferentes relações possíveis entre professor-aluno quando estes estão separados no espaço/tempo. A base desta teoria é que independente da EaD

ocorrer em um ambiente, no qual alunos e professores estão separados geograficamente, ela propicia um espaço psicológico e pedagógico entre aluno e professor, que é variável e diferente para cada um dos agentes, sendo composto por três elementos: o diálogo educacional, a estrutura do curso e a autonomia do aluno nesse processo (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Os autores sugeriram que havia padrões reconhecíveis de características de personalidades de alunos que se saíam bem em programas mais dialógicos e menos estruturados, ao lado dos que preferiam aqueles com menos diálogo e mais estrutura. A esse comportamento eles denominaram de autonomia do aluno, como é possível verificar no trecho a seguir.

> O conceito de autonomia do aluno significa que alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado. [...] o grau em que existem esses comportamentos do aluno pode ser visto como uma dimensão importante para a classificação dos programas de educação a distância (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 45).

Para o estudante, muitas vezes, torna-se difícil essa autonomia num curso de graduação e, ainda mais, num ambiente virtual, porque toda a sua formação foi desenvolvida com base na modalidade de ensino presencial, ou seja com a presença do professor em sala de aula, um fator de dependência para o seu aprendizado. Da mesma forma, essa autonomia também é difícil para aqueles que estão sem estudar a bastante tempo, pois iniciam o ensino superior mais de 5, 10, 15 ou 20 anos depois que concluíram o ensino médio. Diante disso, é importante que o orientador de polo, nos encontros presenciais, oriente os discentes em relação ao planejamento e à organização dos estudos/atividades no ensino a distância, assim como informe aspectos que possam estabelecer a autonomia do aluno reduzindo a distância transacional.

Na visão dos autores, a separação entre professores e alunos na EaD determina que os docentes planejem, apresentem, interajam e articulem outros processos de ensino, de modo diferente do ambiente presencial. Em outras palavras, para eles, existe uma natureza especial no comportamento organizacional e de ensino que depende do grau de interação que se consegue a distância.

A distância **transacional,** bem como a **espacial** e a **temporal**, são características do estudo *on-line* a distância e podem ser reduzidas com a interatividade.

Tori (2010) coloca a interatividade como condição necessária ao diálogo. Dessa forma, quanto maior o diálogo e a interatividade do ambiente, maior o potencial de redução da distância transacional, ou como apresenta Moore (2007), a distância pedagógica, que não é meramente geográfica entre aluno e professor, mas educacional e psicológica. Esse espaço psicológico e de comunicação existente entre professor e aluno no processo educacional - que se constitui da distância pedagógica, cognitiva e social que influência a aprendizagem - é muitas vezes mal-entendido pelo tutor/orientador e aluno. De acordo Moore e Kearsley (2007, p. 24):

> [...] esta distância é a distância da compreensão e percepção causada pela distância geográfica que tem de ser ultrapassada por professores, alunos e instituições educativas para que ocorra um processo de aprendizagem eficaz, deliberado e planejado. Os procedimentos para ultrapassar esta distância são de natureza interativa e de concepção educativa e, para enfatizar que a distância é pedagógica e não geográfica, usamos o termo “distância transacional”.

Ainda segundo esses autores, tais comportamentos podem ser agrupados em dois conjuntos de variáveis, denominados **diálogo** e **estrutura**. O **diálogo** refere-se às interações entre professor e aluno para uma determinada finalidade. Sua forma, extensão e natureza são postas conforme a filosofia educacional dos responsáveis pelo curso, disciplina ou matéria, sendo também influenciado por fatores ambientais, pela linguagem e pelos meios de comunicação compartilhados entre eles. Já a **estrutura** é o conjunto de elementos usados na elaboração do curso. Entretanto, apesar desta também ser determinada pela filosofia da organização de ensino, dos professores, do nível acadêmico dos alunos e dos aspectos ambientais, seus elementos principais são os objetivos de aprendizado, temas do conteúdo, apresentações de informações, estudos de caso, ilustrações, exercícios e testes.

Por isso, os autores entendem que a extensão do diálogo e o grau de estrutura variam de acordo com o curso, no qual os alunos podem receber mais ou menos orientação de seus professores-tutores. Vale ressaltar que o diálogo está relacionado com a capacidade de comunicação entre professor e aluno e a

interação, por vezes usada como sinônimo, é distinta daquele. Por exemplo, o diálogo inclui uma série de interações que possuem qualidades positivas. Ele é intencional, construtivo e valorizado por cada parte. Já as interações podem ser negativas ou neutras. Por isso, cada parte num diálogo é um ouvinte ativo, que elabora e adiciona alguma contribuição de outra parte ou partes.

De tal modo, o diálogo numa relação educacional se refere a interações positivas, que envolvem o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno. Sua qualidade e extensão (entre professor e aluno) dependem também da natureza do meio de comunicação. Todavia, os contatos presenciais nos polos de ensino a distância são fatores que normalmente permitem uma interação bidirecional, mais espontânea, ponderada e reflexiva que a distância e estão relacionados ao diálogo.

No entanto, mesmo que as ferramentas computacionais designadas para o ensino a distância estejam alicerçadas em interfaces multimídia/hipermídia (estrutura) e em uma pedagogia voltada à busca pela autonomia, mesmo que haja a interação, nada garante que isso irá desencadear uma reflexão crítica na atividade de alguém. Para Moore e Kearsley (2007), a interação aluno-conteúdo, por ele denominada de “interação intelectual”, acontece por meio de uma perspectiva experiencial, visto que o conteúdo pelo conteúdo não atende as expectativas profissionais do aluno. Por isso, o conteúdo deve ser inserido num contexto associado à prática, a fim de que se rompa com a categorização de disciplinas fragmentadas e isoladas umas das outras. Já, na interação aluno-professor, o fundamental é a seleção de conteúdos e a forma como eles podem ser trabalhados para oferecer aos alunos situações reais de aprendizagem respaldadas pela orientação.

Portanto, o papel do orientador presencial no polo deveria, além de fortalecer a mútua construção de conhecimento via diálogo, estabelecer as pontes necessárias para este intento, garantir a autonomia do aprendiz na livre procura e seleção de conteúdo e encorajar a relação aluno-aluno viabilizando espaços para comunicação, discussões, debates e confrontos de ideias e soluções.

A aprendizagem disposicional contextualiza o processo de aprendizagem dos alunos e quais os ambientes proporcionam esse aprendizado. Com enfoque maior na última década, as instituições de ensino vêm utilizando esse modelo no *design* instrucional dos seus cursos a distância. Segundo Mota (2008), é

possível desenvolver e aprimorar desenhos de aprendizagem (*learning design*), nos quais as múltiplas trilhas educacionais podem ser disponibilizadas aos alunos. E, para que seja possível a aplicabilidade dessa metodologia, é necessário traçar o perfil do aluno e/ou da turma considerando não somente os aspectos educacionais, mas, também as questões comportamentais do ser humano.

Na mesma linha, Mota (2008) define a estratégia da analítica da aprendizagem disposicional, como sendo aquela que combina os dados gerais de aprendizagem com elementos disposicionais próprios dos educandos, incluindo seus comportamentos, suas atitudes e seus valores. A coleta desses dados disposicionais tanto pode ser realizada via respostas fornecidas diretamente pelos próprios estudantes, como via o monitoramento de suas reações, a partir de situações induzidas com propósitos específicos.

Os aspectos disposicionais, de interesse aos docentes, são aqueles que representam diferenciais característicos dos educandos e de suas circunstâncias, que incluem aspectos comportamentais, cognitivos, metacognitivos e afetivos (envolvendo a percepção do aprendiz sobre a própria aprendizagem).

Vale ressaltar que o orientador de polo nos encontros personalizados, coletivo, em grupos ou individuais, proporciona atividades de acordo com as características de cada aluno, permitindo a construção do conhecimento e respeitando as suas particularidades singulares para uma aprendizagem efetiva. Assim, é possível (pelo menos em tese) que, com a utilização de metodologias ativas e com o uso das tecnologias digitais, se garantam a todos a oportunidade de um aprendizado personalizado, cada qual no seu tempo e espaço.

Moretto (2013, p. 78) corrobora com um estudo sobre os cinco recursos que devem ser mobilizados para o desenvolvimento de competências para resolver situações complexas, o que se torna um aspecto fundamental na educação atual. Tais recursos – conteúdos conceituais, desenvolvimento de habilidades, linguagens, valores culturais e administração do emocional – devem ser observados pelo tutor, como um norteador para condução de um ensino para o desenvolvimento de competências, todavia se mantendo próximo ao educando, envolvendo também, interação e aprendizado.

Segundo Oliveira (2006), as contribuições de Vygotsky e Piaget para a educação estão relacionadas à aprendizagem e ao processo de desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, observa-se como cada aluno é capaz de desenvolver o seu

aprendizado (sujeito) com o apoio de outro indivíduo (meio) por meio de experiências significativas.

Machado (2019) apresenta o pensamento de Piaget (1973) para afirmar que o desenvolvimento humano é um processo de adaptação e cognição. Para ele, as contribuições para a educação estão ligadas ao processo de **adaptação** (assimilação e acomodação), quando o sujeito primeiro assimila o novo e depois o acomoda produzindo mudança em seu comportamento; e aos **estágios cognitivos**, que são as classificações de cada faixa etária nos processos cognitivos que envolvem o indivíduo. Já Vygotsky (2001) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, que define a distância entre o ***nível de desenvolvimento real***, (determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda) *e o* ***nível de desenvolvimento potencial*** *(que é* apurado pela capacidade de resolução de um problema sob a orientação de um docente ou adulto ou em colaboração com outro aluno ou companheiro). A ZDP se refere às funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação ou que amadureceram, mas estão ainda em estado embrionário. São as informações que podem potencializar os conhecimentos, mas ainda estão fora de seu alcance atual, portanto são potencialmente atingíveis. O Desenvolvimento Potencial acontece quando o ser humano é capaz de realizar sozinho atividades ampliando seu desenvolvimento real; e também quando realiza-as com o auxílio de outro indivíduo ampliando suas habilidades para produzir um novo conhecimento.

Numa visão de transformação, é importante observar que o orientador de polo deve levar em conta as especificidades e as particularidades de cada discente e sua ZDP para se conseguir uma aprendizagem significativa. Isto é, os fatores cognitivos e afetivos devem ser observados para a construção do conhecimento do sujeito.

Assim, diante destas considerações e teorias apresentadas e da necessidade de outra prática e dimensão no processo de EaD, que são os polos de atendimento com encontros personalizados, este estudo verificou qual seria a perspectiva de equilíbrio entre as variáveis de ensino – diálogo, estrutura e autonomia – a se considerar na busca dos contributos entre educador e educando nos contatos personalizados (virtuais ou *on-line*) do Polo Quatá – Univesp.

3 PESQUISA DE CAMPO: CONTRIBUTOS DOS ENCONTROS PERSONALIZADOS NO POLO QUATÁ (UNIVESP)

Os contributos da relação entre os interlocutores do suporte pedagógico e os alunos dos cursos de engenharia da Univesp, Polo Quatá, mais especificamente sobre a interseção das diferentes disciplinas no Projeto Integrador, são os principais eixos desta seção. Dessa forma, ela apresenta a avaliação destes segmentos de públicos sobre os encontros personalizados e suas contribuições para a construção de competências dos futuros graduados em engenharia., constituindo-se em duas etapas.

3.1 Etapa 1: levantamento bibliográfico, vivências e pesquisa documental

As experiências vividas por este autor, no contexto da Univesp com as atividades virtuais e ao ministrar essa disciplina foram os quesitos geradores ou a motivação para esta investigação, com foco no processo de atendimento personalizado (presencial ou *on-line*), a fim de compreender a preparação dos AVAs, as estratégias de ensino *on-line* e as competências necessárias para a equipe multidisciplinar de interlocutores que atua especialmente com o Projeto Integrador. Também as leituras acerca das especificações, dificuldades e demandas na implantação do processo didático-pedagógico de EaD e a pesquisa realizada junto ao segmento de mediadores foram substanciais à compreensão de como funciona essa modalidade de ensino, como acontecia o atendimento presencial (antes do isolamento social preconizado em decorrência da pandemia devida ao Covid 19), como se dá agora os encontros personalizados e quais condições favorecem essa relação de acompanhamento oferecida pelo suporte pedagógico dos cursos (orientadores, supervisores, mediadores e facilitadores) no processo de aprendizagem.

Vale reforçar que a maioria das atividades acadêmicas dos cursos oferecidos pela Univesp - que incluem assistir a videoaulas, acessar material didático e bibliografia das disciplinas e tirar dúvidas do conteúdo com os envolvidos no processo é realizada no AVA. Segundo as referências de qualidade para EaD, o suporte pedagógico, ou seja, o corpo de interlocutores dos cursos ministrados nessa modalidade, deve ser composto por profissionais que ofereçam - tanto para o ensino

EaD como para os momentos presenciais nos polos - o acompanhamento necessário para o domínio do conteúdo, com “[...] dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação” (BRASIL, 2017, p. 22).

Na Univesp, a pedagogia empregada exige que o estudante aprenda de forma ativa, mediante momentos *on-line* e encontros presenciais, nos denominados polos, os quais são espaços físicos, onde existe infraestrutura (computadores, impressoras e acesso à internet) para realizar atividades, como provas, discussões em grupo, trabalhos orientados, solicitações de serviços de secretaria acadêmica, e também para solucionar dúvidas sobre o AVA. Nota-se que, no momento, em 2020, devido ao isolamento social, esses encontros presenciais passaram a ser personalizados, considerando as necessidades dos alunos, em ocorrências virtuais, portanto serão denominados neste texto encontros **personalizados**.

Os polos contam ainda com instalações administrativas para atendimento de alunos (secretaria); sala de professores, de coordenação e de direção; e com a figura do orientador de polo que é indicado pelo Município ou pela instituição parceira que abriga o polo. Dentre as funções deste orientador, estão: a realização de matrículas dos alunos; o recolhimento e a guarda dos documentos; e a orientação em relação à plataforma, aos cursos e ao funcionamento da Univesp.

Já o suporte pedagógico da Univesp é realizado por Interlocutores que são denominados Supervisores, Mediadores, Tutores e Facilitadores. Os Supervisores têm como objetivo acompanhar o desenvolvimento das atividades de caráter pedagógico, apoiando principalmente as atividades dos tutores; orientar e ajudar no planejamento dos projetos dos estudantes; e auxiliar o compartilhamento de informações sobre andamento das disciplinas. O mediador, por sua vez, é peça-chave no processo de ensino-aprendizagem, porque, ao longo do curso, é o que mantem permanentemente o contato com o aluno. Assim, sua atuação consiste, em grande parte, em orientar “a condução das atividades presenciais, acompanhar os alunos na realização de tarefas individuais e em grupo, responder mensagens, zelando pelas condições de aprendizagem do aluno” (KENSKY; GATTI; AZEVEDO; NÉBIAS; GIORDANO; GALLANA; BRANCO; GARBIN; PIRILLO; LOYOLLA, 2018, p. 68).

Os **supervisores** desenvolvem atividades de acompanhamento dos mediadores, facilitadores e professores. O regime de trabalho é o contrato celestista de dois anos, com jornada de quarenta horas semanais cumpridas na sede da Univesp.

Os **supervisores dos mediadores** presenciais/virtuais atuam na supervisão das atividades acadêmicas e pedagógicas, tendo como função a) acompanhar e controlar atividades, como Projeto Integrador, Estágio, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Acadêmico-Culturais (AACC), além de promover reuniões semanais de orientação com os mediadores/supervisores de curso e conteúdo; b) apresentar o curso, a plataforma e suas atribuições, bem como propor o planejamento das atividades, segundo o modelo da Univesp; c) sanar as dúvidas e responder aos *e-mails* em um dia útil (24 horas); d) acompanhar o processo avaliativo, *uploads*, corrigir avaliações, validar os lançamentos e revisão de notas no prazo estabelecido; e) avaliar mensalmente os relatórios de acompanhamento e orientação; f) encaminhar correções e atualizações de conteúdos para a equipe de *design* instrucional da Univesp; g) realizar o aproveitamento de estudos, de estágios e equivalência de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso); h) cumprir o horário, entregar as atividades solicitadas no prazo estipulado e participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Univesp; i) estimular a reflexão e colaboração entre os alunos sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos apontando vínculos entre a teoria e a prática profissional; j) utilizar os recursos do AVA em suas atividades, promovendo momentos de interação e de colaboração e favorecendo a construção do conhecimento.

Os **supervisores de conteúdos** são responsáveis pelo acompanhamento e a validação dos conteúdos das disciplinas dos cursos de Graduação da Univesp e suas principais funções são: a) apoiar a equipe técnica de produção de material didático na produção dos materiais didáticos da Univesp; b) compor o núcleo de atividades avaliativas *online* e presenciais (provas): organização, construção e revisão do banco de questões; c) apoiar a construção de materiais didáticos que promovam: a colaboração entre os alunos e a reflexão sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos, apontando vínculos entre a teoria e a prática profissional ao estimular o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, a construção e a reconstrução do conhecimento; d) incentivá-los a adotar uma postura investigativa e crítica frente aos conhecimentos

apresentados e fenômenos observados/vivenciados e ao uso de tecnologias de informação e comunicação.

Os **supervisores de curso** atuam nas atividades acadêmicas e pedagógicas desenvolvidas no curso, sendo suas principais atribuições: a) acompanhar, supervisionar e controlar as atividades pedagógicas e acadêmicas do curso que é responsável, incluindo atendimento a alunos quando necessário; b) verificar o cumprimento e atualização do projeto pedagógico do curso e dos respectivos planos de ensino; c) acompanhar conteúdos e materiais disponibilizados aos estudantes no AVA; d) assistir a atuação do corpo de mediadores, facilitadores e supervisores do respectivo curso; e) responsabilizar-se pela gestão de processos e projetos relacionados ao curso (aproveitamento de estudos, de estágio, equivalência de TCC, exames de proficiência, Projeto Integrador, Material Didático e Avaliação); f) realizar a supervisão do processo e a revisão de provas e notas com auxílio dos facilitadores; acompanhar os processos de contratação e capacitação de professores e do ensalamento destes e dos alunos no AVA; g) verificar índices de aprovação, percentual de progressão, taxa de conclusão e evasão; h) realizar reuniões com a equipe de professores, gerentes e coordenadores; i) cumprir o horário e entregar as atividades solicitadas no prazo estipulado.

Já o **mediador** da disciplina de Projeto Integrador desenvolve ações pedagógicas em um curso na modalidade semipresencial. São contratados a partir de processo seletivo público (com duração de um ano, podendo ser renovado por mais um), com a carga horária de vinte horas semanais. Para sua contratação é exigido ter formação na área do curso. Suas principais funções são desenvolver as atividades (formativas e administrativas) propostas pela instituição; encarregar-se de atender diversos aspectos que não são tratados nas aulas; facilitar a integração pessoal nos processos de aprendizagem; corrigir as atividades dos alunos postadas na plataforma; aplicar provas e realizar a sua correção; manter o contato direto com os alunos presencialmente e virtualmente. Suas atividades são similares às do **orientador** de polo, podendo também ser denominado de tutor.

Vale ressaltar algumas questões apontadas por Gellati e Preamor (2009) sobre a designação das funções de um **tutor,** que são polêmicas, pois muitos estudos veem na tutoria um processo de proletarização ou desqualificação do trabalho docente, já que ele atua muitas vezes como “professor” e, todavia, não é reconhecido como tal.

> A tutoria em Educação a Distância consiste num tema conceitual bastante polêmico e ainda carente de uma fundamentação legislativa que dê suporte administrativo, econômico e educacional e reconhecimento social de sua função no mercado de trabalho. Quando referimo-nos ao "tutor" — ao seu papel, as suas funções, as suas tarefas e responsabilidades, ao seu lugar dentro dos processos de ensino e de aprendizagem na e para a educação a distância — muitos questionamentos surgem diante da diversidade de concepções e práticas que este recurso humano assume nos mais diferentes contextos de EAD: O que se quer dizer com ser "tutor"? Qual é a sua importância na modalidade de educação a distância? Que perfil de tutor é desejado em cursos em EAD? Até onde compreende as suas funções? Que espaços ele ocupa? Qual é a especificidade de seu papel? Que diferenças — se elas existem — o seu trabalho apresenta do ser professor em EAD? Como se forma um tutor? Como se avalia a sua produção? Que elementos e estratégias terá um bom projeto de tutoria? (GELLATI; PREAMOR, 2009, p. 225)

Como se adverte, os conceitos e discussões sobre o papel do tutor são por vezes contraditórios, na medida em que, ora ele é encarado como professor, ora como um facilitador da aprendizagem, dependendo do curso.

Estima-se prudente adotar a definição descrita por Schlosser (2010, p. 7), em que “o professor-tutor é um profissional de ensino que atua como orientador da aprendizagem, um dinamizador da via socioafetiva e orientador pessoal, escolar e profissional dos alunos”. Observa-se então que nos cursos da Univesp a atuação do tutor não está restrita apenas ao AVA, mas também envolve a condução dos encontros presenciais ou personalizados em ambiente virtual (necessário no momento atual de isolamento social no ano de 2020).

Deste modo, o trabalho do tutor, também chamado de mediador de disciplina, estabelece uma relação muito direta e constante com o aluno.

Por fim, resta citar o **facilitador**, que é um interlocutor, aluno bolsista de pós-graduação com habilidades para a prática didática-pedagógica de cursos EaD. Atua exercendo um papel similar ao do mediador em diferentes tipos de funções. Funções pedagógicas: moderar discussões e reuniões on-line; responder às dúvidas; comentar, questionar, criticar e aprofundar ideias, relacionando-as ao conteúdo da disciplina; dar exemplos, compartilhar experiência, indicar e ou fornecer materiais complementares; propor exercícios adicionais, dentre outras atividades. Funções sociais: receber e acolher os alunos; oferecer suporte e estímulo à aprendizagem; contribuir para um ambiente amigável e colaborativo; valorizar e

encorajar a participação; e promover a interação entre os alunos. Funções administrativas: estabelecer os objetivos das discussões; distribuir papéis e responsabilidades; orientar os grupos; agendar encontros virtuais; redimir dúvidas sobre a disciplina; encaminhar problemas acadêmicos à coordenação, acompanhar a evasão e a participação dos alunos; orientar sobre avaliação e frequência; registrar as notas parciais; e outras atividades administrativas. E também funções técnicas que incluem conhecer os mecanismos de submissão de atividades e os conteúdos educacionais; orientar os alunos no acesso a materiais e suporte técnico em relação ao uso da plataforma e ferramentas de aprendizagem. (KENSKI; GATTI; AZEVEDO; NÉBIAS; GIORDANO; GALLANA; BRANCO; GARBIN; PIRILLO; LOYOLLA, 2018, p. 70).

Conforme a descrição do Plano de Desenvolvimento institucional 2018 – 2022, publicado pela Univesp (2018, p. 67):

> Ao corpo docente da Univesp cabe o exercício de atividades acadêmicas pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que visem à aprendizagem, à produção do conhecimento e à ampliação e transmissão do saber e da cultura; além dessas, poderão fazer parte ainda, as inerentes ao exercício das funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na própria Instituição.

De tal modo, falta ainda destacar que no início da vida acadêmica, o estudante ao adentrar num curso de ensino superior, seja ele EaD ou presencial, sofre uma transição em sua vida. Surgem outras e novas aptidões cognitivas e interpessoais e a abertura para valores e crenças pessoais e sociais, devido às oportunidades de exploração e investimento que as atividades e disciplinas acadêmicas lhe possibilitam. Nesta fase, é impossível descartar os contributos desempenhados por um conjunto de variáveis e contextos diversos que esse indivíduo traz em sua bagagem intelectual e psicossocial.

Silva e Ferreira (2009) apontam que o período em que o estudante passa cursando o ensino superior é uma oportunidade de desenvolvimento psicossocial, no qual ele pode alargar suas competências acadêmicas e sociais, aprendendo a lidar e a expressar suas emoções. Ou seja, tanto sua vinculação como sua individualização nesse processo de EaD são imprescindíveis para adaptá-lo ao sistema. Ainda, segundo os autores:

> [...] o ponto comum em todas estas investigações reside no reconhecimento de que tanto a vinculação como individuação [dos sujeitos] são cruciais para o funcionamento dos comportamentos adaptativos (SILVA e FERREIRA, 2009, p. 113).

A individuação refere-se à necessidade do ser humano de criar a sua própria identidade, sua individualidade e sua sensação de segurança. Com base nesta ligação, favorecendo o desenvolvimento saudável e o equilíbrio psicológico.

Portanto, a presença física do orientador de polo por oito horas diárias, perfazendo um total de 40 horas semanais à disposição dos alunos regularmente matriculados nos cursos da Univesp, tem como um dos objetivos principais o fortalecimento de vínculos do aluno com a instituição. Essa presença também promove a segurança nos discentes, pois a partir da existência de um suporte virtual (que inclui supervisores, mediadores, tutores e facilitadores das disciplinas) e de encontros personalizados (presencial ou *on-line*) via orientador, é possível redimir dúvidas e dificuldades quando eles são acionados, dando início a uma vinculação, ou seja, ao sentimento de pertencimento à unidade escolar.

3.2 A disciplina Projeto integrador: estrutura e filosofia de ensino

Uma das disciplinas da Univesp é o Projeto Integrador, cujo objetivo é colocar em prática todo o conteúdo teórico socializado com os estudantes promovendo o desenvolvimento destes, por meio de tarefas e desafios para resolver um problema ou executar um projeto com situações reais da vida profissional, fora do horário de aula, na qual o tema central é determinado pela Universidade.

Conforme o Edital de Chamamento Público 01/2019 da Univesp:

> O funcionamento dos polos é orientado pela Univesp, em acordo com estatuto e regimento próprios, aprovados respectivamente pelos Decretos n° 58.438/2012 e 60.333/2014, bem como com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (UNIVESP, 2019a).

Nessa disciplina, o acadêmico, além de adquirir conhecimentos relacionando as teorias estudadas às práticas realizadas no mundo do trabalho, pode desenvolver projetos que de fato são úteis para a comunidade local, empresas e estabelecimentos da cidade e região, pois ela possibilita a interdisciplinaridade e a transversalidade dos temas abordados ao longo do curso.

Segundo o Edital de Chamamento Público 01/2019 da Univesp, o orientador de polo é o responsável administrativo pelo funcionamento deste processo, sendo o principal ponto de contato da instituição com o aluno. Como informado, ele é funcionário efetivo do Município em que o polo está locado, deve ter formação superior e apresentar uma série de requisitos e experiências desejáveis para este cargo, destacando:

> 1. Recepcionar e orientar os alunos quanto ao funcionamento e regras do polo; 2. Realizar as matrículas dos alunos e recolhimento, guarda e envio dos documentos inerentes a sua vida acadêmica; 3. Orientar os alunos quanto à plataforma, aos cursos e ao funcionamento da UNIVESP; 4. Responsabilizar por todo o processo de aplicação de provas, conforme determinação e prazos apresentado pela UNIVESP; 5. Zelar pelo sigilo e segurança de provas e documentos da vida acadêmica dos alunos; 6. Acompanhar e controlar a frequência dos mediadores por meio da folha de ponto; 7. Responsabilizar-se por outras questões inerentes a vida acadêmica do aluno, quanto a responsabilidade do polo de apoio presencial. (UNIVESP, 2019a).

Já a responsabilização do mediador (contratado pela Univesp) está relacionada ao acompanhamento das atividades desenvolvidas durante a disciplina Projeto Integrador e a todas as atividades desenvolvidas presencialmente (no momento, *on-line* pelas ressalvas do isolamento social) pelos estudantes no polo, como: as avaliações ao longo do desenvolvimento da disciplina; o apoio nos dias de provas presenciais que acontecem nos polos bimestralmente; o atendimento presencial no polo, de 20 horas semanais de segunda a sexta feira; o acompanhamento *on-line* (na modalidade *home office* de segunda à sábado, por 4 horas diárias).

Esse processo é de estímulo, construção e reconstrução do conhecimento pelos alunos, incentivando-os a adotar uma postura investigativa e crítica frente aos conhecimentos apresentados e aos fenômenos observados e/ou vivenciados. Essa disciplina tem quatro fases diferentes e complementares que são: 1) definição da situação problema, ou o ponto de partida para solucionar um problema real; 2) envolvimento dos conteúdos interdisciplinares e práticos, rompendo com alguns parâmetros da educação formal tradicional de conhecimentos por disciplinas, sem a interseção exigida pelas situações concretas; 3) trabalho

coletivo na construção de conhecimento; e 4) estudo centrado no ser humano e em suas necessidades. (UNIVESP, 2019a).

Portanto, voltando à discussão do Projeto Integrador, observa-se a atuação do orientador de polo – que se dá mais especificamente de maneira presencial. Ele deve ser responsável pela impressão e aplicação das provas presenciais que acontecem nos polos bimestralmente; auxiliar questões acadêmico-administrativas que fazem parte da rotina do estudante; promover o elo entre polo (ambiente presencial) e procedimentos e rotinas da vida acadêmica do aluno; acompanhar o aproveitamento de estudos, a revisão de provas, a solicitação de pedidos de estágio, entre outros. (UNIVESP, 2019a).

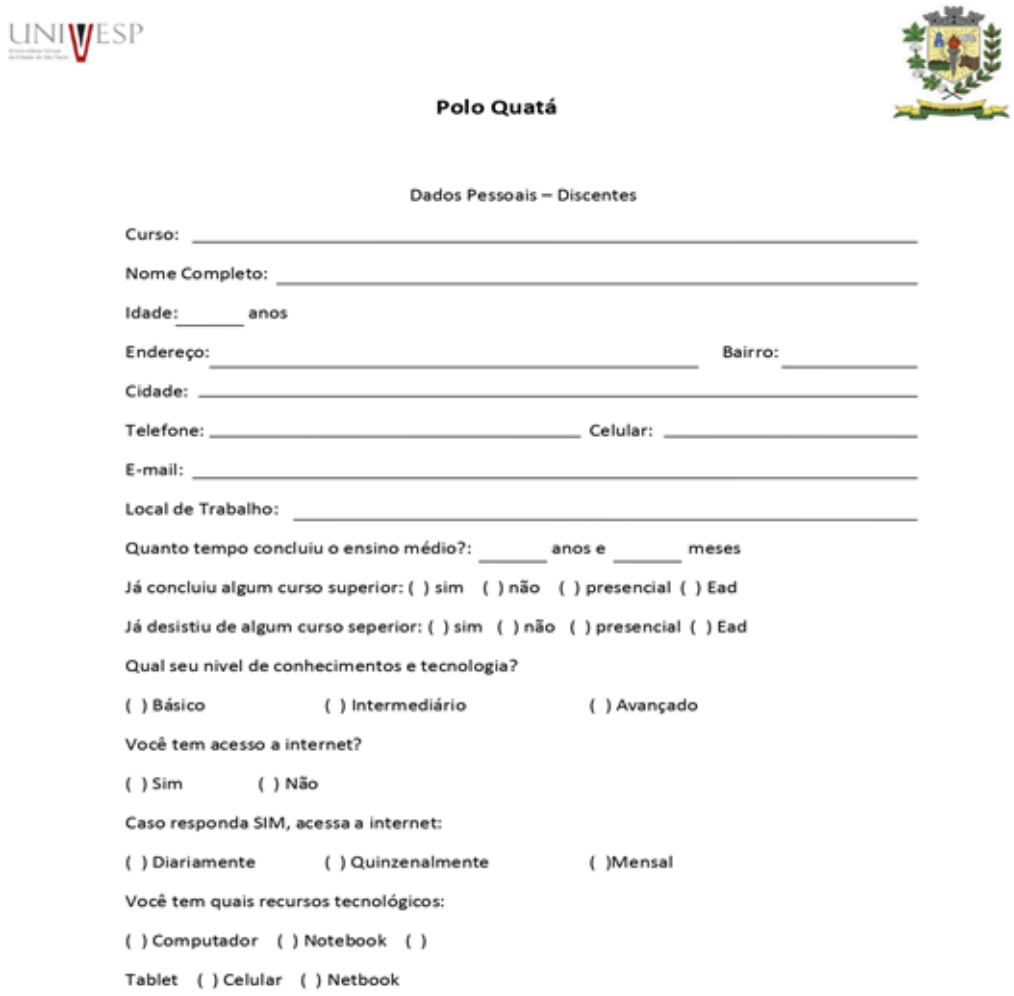
O primeiro contato presencial (segundo esse edital, que ainda não foi adequado ao contexto causado pela pandemia do Covid 19) acontece quando o estudante realiza a efetivação da sua matrícula no curso.

Durante esse processo, o orientador de polo, por meio de um formulário (Figura 2), requer informações básicas para o início do conhecimento pessoal, profissional e social sobre sua turma. Dessa forma, ele recolhe informações que lhe dará base para um futuro *feedback* e diálogo melhor articulado com seus alunos.

As características observadas, em decorrência desse formulário, nas turmas de engenharia do Polo Quatá são: curso, nome completo, idade, endereço, telefone, *e-mail*, local de trabalho, tempo de conclusão do ensino médio, curso superior (concluído ou com desistência) presencial ou virtual, conhecimento sobre as TICs, acessos e frequência de uso à internet e outros recursos e equipamentos tecnológicos.

Diante disso, o orientador inicia algumas estratégias (dinâmica de grupo, palestras, mapa mental, *brainstoring*, oficinas etc.) com atividades presenciais (adaptadas durante o isolamento social) após a abertura do ano letivo, para fortalecimento de vínculos entre orientador-aluno e aluno-aluno. Esse suporte personalizado é crucial para a integração dos alunos e para que eles não se sintam sozinhos na sua vida acadêmica *on-line*. Durante o isolamento social essas estratégias sofreram algumas modificações, devido aos protocolos do Covid 19 e as atividades foram reorganizadas pelo orientador, passando a serem executadas de forma *on-line* (reuniões pelo Google Meeting), somente em casos extraordinários o aluno se deslocava até o polo.

Figura 2 – *Check-list* da matrícula



UNIVESP

Polo Quatá

Dados Pessoais – Discentes

Curso: _____

Nome Completo: _____

Idade: _____ anos

Endereço: _____ Bairro: _____

Cidade: _____

Telefone: _____ Celular: _____

E-mail: _____

Local de Trabalho: _____

Quanto tempo concluiu o ensino médio?: _____ anos e _____ meses

Já concluiu algum curso superior: ( ) sim ( ) não ( ) presencial ( ) Ead

Já desistiu de algum curso seperior: ( ) sim ( ) não ( ) presencial ( ) Ead

Qual seu nivel de conhecimentos e tecnologia?

( ) Básico ( ) Intermediário ( ) Avançado

Você tem acesso a internet?

( ) Sim ( ) Não

Caso responda SIM, acessa a internet:

( ) Diariamente ( ) Quinzenalmente ( )Mensal

Você tem quais recursos tecnológicos:

( ) Computador ( ) Notebook ( )

Tablet ( ) Celular ( ) Netbook

Fonte: Autoria própria, 2020

Segundo Freire (2011), o trabalho educativo é a expressão da consciência crítica, quando os homens manifestam a capacidade de diálogo orientada para a práxis. Portanto, a comunicação entre educador e educando implica na partilha de suas experiências, no reconhecimento do outro e no esforço para compreender as causas do desinteresse e da possível evasão escolar do aluno, que se reflete na atuação dos orientadores e mediadores, como sujeitos coparticipantes deste processo, quer seja pela natural incumbência do cargo, quer seja pela responsabilidade que lhe foi atribuída neste processo junto aos polos.

Mattar (2012) destaca que o orientador/tutor desempenha simultaneamente papéis diferenciados, como administrativo, organizacional, social, pedagógico, intelectual e tecnológico. Esses lhe conferem enormes exigências e suscitam grande capacidade para exercer todas as funções que lhes são conferidas.

Além disso, são disponibilizados alguns meios de comunicação entre a turma e o polo, tais como *e-mail* da turma, telefone do polo, horário de funcionamento, criação de um grupo de WhatsApp, com contatos pessoais dos participantes (telefone e *e-mail*), para que o aluno tenha maior segurança e como buscar ajuda nos momentos de dificuldades.

Para Silva (2008), o mediador que acompanha o Projeto Integrador deve ser um profissional de ensino de via socioafetiva, ou seja, que desperte - antes de tudo - qualidades humanas, como empatia, sociabilidade, cumplicidade, sem menosprezar os atributos científicos e técnicos da função.

A atuação do orientador/tutor de polo é de suma importância para o desenvolvimento intelectual, para a segurança e para a confiança dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

O orientador/tutor do polo precisa estar atento às possíveis situações que ocorram com seus alunos e manter contato de forma coletiva e/ou individualizada, buscando antecipar diversos problemas, dentre eles a não entrega de atividades, inatividade no AVA, desmotivação, possível evasão do curso e, às vezes, omissão na solicitação de ajuda, o que dificulta a criação de vínculos.

Para Hack (2010), esse profissional (Figura 3) tem influência direta na permanência do aluno na EaD.

Figura 3 – Atribuições do orientador/tutor



Fonte: Elore, 2020

Além de motivar os alunos, é papel desse educador transmitir a eles sentimentos que lhes deem sensação de importância para turma do seu curso. Videira (2009, p. 46) considera que:

> [...] na relação professor-aluno a afetividade também exerce um papel importante nesse processo. Por esse motivo, o ambiente de ensino deve ser estimulador, seguro e de respeito mútuo, pois é nesse ambiente que os alunos estruturam sua personalidade, autonomia, autoestima e aprendem a ter iniciativa própria, quando de posse dos conhecimentos obtidos. O educador, por sua vez, percebe esse desenvolvimento do aluno e como mediador, oferece coragem, compreensão, atenção, além das ferramentas de conteúdo para a aprendizagem. Esse processo precisa de harmonia e confiança, de maneira que nunca haja constrangimento ou inibição dentro do ambiente de estudo.

Portanto, o polo como espaço de ensino e aprendizagem deve estabelecer uma relação de cumplicidade que transpasse as barreiras pedagógicas. É preciso estimular o envolvimento com os alunos para que, por meio dos encontros presenciais ou personalizados e de medidas educacionais pautadas no desenvolvimento cognitivo e também na relação afetiva com os discentes, seja possível estabelecer uma relação de confiança com o intuito de oferecer ao aluno um ensino que possa lhe dar condições para atuar na sociedade com eficiência, considerando seu contexto social, suas particularidades e seus costumes.

Vale ressaltar a importância dos vínculos de amizade e benevolência entre orientador/tutor e aluno para uma formação educacional mais harmônica do ser humano.

Com intuito de diminuir a distância na EaD, alguns cursos adotam normas para auxiliar na interação e no bom convívio entre alunos e orientador. Essas são conhecidas como Netiquetas (Figura 4) e podem ser mediadas por diversos recursos tecnológicos, como obtenção das respostas a perguntas dos alunos e uso de ícones que representam as emoções (*emotions* – emoção + ícone).

Figura 4 – As 10 netiquetas apontadas pela SHEA



Fonte: SHEA, 2010

Independentemente do modelo adotado, é fundamental que o aluno de EaD seja ouvido, amparado e motivado a participar do processo de ensino aprendizagem virtual, pela equipe multidisciplinar da instituição, porém o mais indicado para esta tarefa é o orientador/tutor, que pode manter um contato personalizado para ouvi-lo e resolver suas demandas (LIMA; ALVES, 2011).

As instituições que ofertam o ensino a distância têm aumentando o número de tutores em sua equipe, nas modalidades virtuais e semipresenciais, com o intuito de estreitar o relacionamento com os alunos. Vale ressaltar que, segundo o educador Freire (2009), o orientador de disciplina deve desenvolver a prática dialogicizante, na qual o aluno e ele possam compartilhar conhecimento. Por isso, Zuin (2006, p. 949-950) aponta a importância dos encontros presenciais na EaD (no presente texto, amplia-se esse apontamento também aos encontros personalizados) citando:

> Não por acaso, os programas de educação a distância que obtiveram resultados positivos foram aqueles que tiveram êxito de aproximar, presencialmente, os agentes educacionais por meio das mediações técnicas [...]. A necessidade do encontro presencial desvela aquela privação que foi distinguida anteriormente e que, na verdade, pode ser identificada como a força que impulsiona os indivíduos a

> desenvolver a tecnologia que os capacite a se aproximar de modo efetivo.

Dorjó (2011) considera a afetividade parte do território das emoções e a aprendizagem, do território do conhecimento, contudo ambos são fenômenos complexos das relações humanas. Nesse sentido, há a possibilidade de vínculos entre os alunos e o orientador, numa mistura de afetividade e aprendizagem construída nessa relação de ensino aprendizagem. Sobretudo, é importante oferecer ao discente segurança, confiança, motivação e resiliência diante das adversidades apresentadas na sua trajetória acadêmica. Dessa forma, tendo a percepção dessas características, via seu orientador de polo, o aluno poderá se sentir mais integrado ao curso: sentir que não está sozinho no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, no decorrer de cada semestre, tanto aluno como orientador fortalecem seus vínculos, ampliando o sentimento de pertença e consolidando a prática de procurar o polo, mesmo em momentos sem atividades presenciais previstas.

3.2.1 O Polo de Quatá e os cursos de engenharia

Os cursos de engenharia, licenciatura e gestão pública da Univesp contemplam nas suas grades curriculares o componente Projeto Integrador, que é obrigatório e consiste no desenvolvimento de um trabalho, cuja síntese e integração com a área de conhecimento resultam em um projeto e sua respectiva apresentação sobre temas concernentes às especificidades das áreas de formação (UNIVESP, 2019b). Essa disciplina está presente no currículo a partir do 2º semestre, nos cursos de Engenharia da Computação e de Produção. Convém ressaltar que, durante sua formação acadêmica, o discente deve desenvolver sete projetos integradores até o término de seu curso.

O Projeto Integrador oportuniza a relação da teoria com a prática profissional, para construção do conhecimento pelos discentes, a partir da mediação pedagógica realizada pelo mediador e orientador do polo, em atendimentos presenciais por grupos de estudantes, ou virtual personalizados. Em cada semestre, é definido um “Eixo norteador”, pela Diretoria Acadêmica, junto com o Coordenador

do curso e os professores autores do conteúdo, devendo todos os conteúdos estarem compreendidos nas disciplinas cursadas.

A equipe deve delimitar um tema, articulado ao desenvolvimento do projeto, que deve ser de caráter acadêmico, num contexto real que forneça subsídios para a avaliação de competências e habilidades relacionadas ao perfil dos egressos do curso de engenharia. Para Leme (2015, p. 17), conhecimento é o saber fazer, isto é, aquilo que utilizamos dos nossos conhecimentos para realizar, enquanto atitude é o querer fazer, ou o que nos leva a utilizar aquilo que aprendemos. Ainda segundo Leme, o “saber” e o “saber fazer” fazem parte das competências técnicas e o “querer fazer” é a competência comportamental.

O artigo 4° no Capítulo I do Regulamento do Projeto Integrador da Univesp indica como objetivos dessa disciplina:

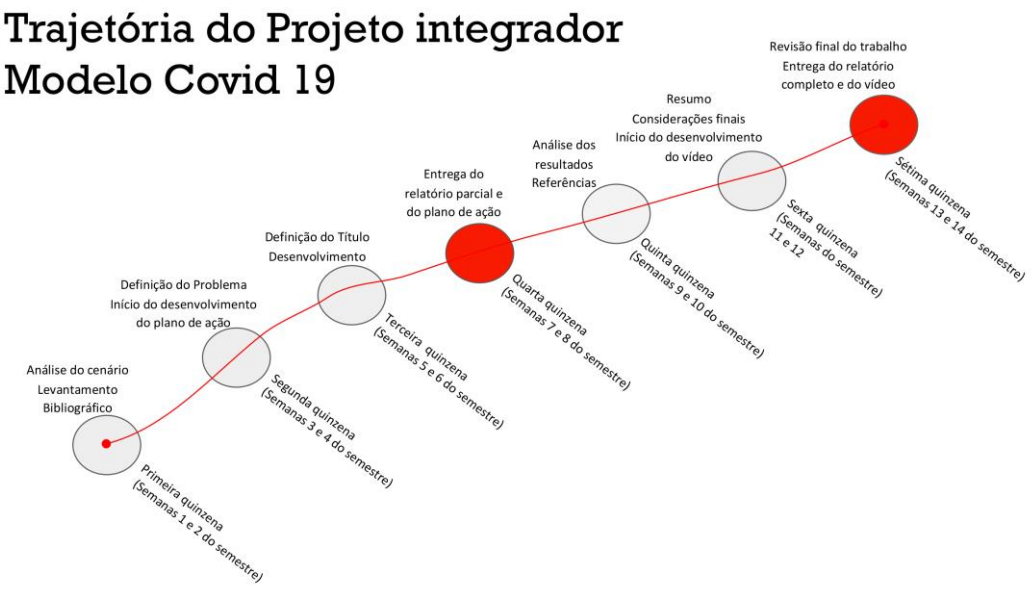
I. Desenvolver nos discentes a capacidade de aplicação dos conceitos e teorias estudadas durante o curso de forma integrada, proporcionando-lhe a oportunidade de confrontar as teorias estudadas com as práticas profissionais existentes, para consolidação de experiência e desempenho profissionais;
II. Contribuir para o aperfeiçoamento do discente e a competência na solução de problemas sociais e ambientais;
III. Capacitar o discente à elaboração e exposição de seus trabalhos por meio de metodologias adequadas;
IV. Analisar, explicar e avaliar o objeto de estudo, culminando em possíveis soluções e/ou novas propostas, tendo em mente que a sociedade à qual o aluno pertence deve ser a principal beneficiária pelo seu trabalho profissional;
V. Promover a inter-relação entre os diversos temas e conteúdos tratados durante o curso, contribuindo para a formação integral do discente;
VI. Desenvolver a capacidade de planejamento e disciplina para resolver problemas dentro das diversas áreas de formação;
VII. Despertar o interesse pela pesquisa como meio para a resolução de problemas;
VIII. Estimular o espírito empreendedor, por meio da execução de projetos que levem criação de novas empresas e a geração de novos empregos;
IX. Estimular a construção do conhecimento coletivo, a interdisciplinaridade e a inovação;
X. Promover a aprendizagem com autonomia no que tange à pesquisa, organização e sistematização de novas informações. (UNIVESP, 2019a).

Assim, percebe-se que o Projeto Integrador traz incremento à formação acadêmica do aluno à medida que desenvolve competências importantes para a formação do egresso (MIGUEL; PEDROSO, 2011). Nessa ótica, verifica-se que estabelecer um compromisso entre os membros das equipes e os orientadores

destas, também pode ser importante para ampliar as questões envolvidas no eixo do Projeto Integrador a partir das relações interpessoais e sociais instituídas.

A Universidade Virtual do Estado de São Paulo organiza o seu calendário acadêmico por bimestres, ou seja, um semestre corresponde a dois bimestres. O Projeto Integrador é iniciado nos bimestres ímpares com a conclusão sempre nos pares. As atividades compreendidas e desenvolvidas nesse Projeto são: a) elaborar um plano de trabalho a partir do cronograma definido no plano de ensino da disciplina, com o prazo de 16 semanas e subdivididas em 8 quinzenas, estabelecido no AVA (Figura 5); b) entregar relatório com as atividades (parciais e finais) realizadas durante o Projeto Integrador; c) realizar uma apresentação pública, presencial ou virtual, dos resultados com base no estabelecido pelo cronograma da Diretoria Acadêmica.

Figura 5 – Trajetória do Projeto Integrador



Fonte: Adaptação do Manual Univesp, 2020.

As orientações do Projeto Integrador acontecem pelo AVA, síncrona ou assincronamente, ou por meio de outra tecnologia estabelecida pela Univesp: *google* (*drive, chat, meet, keep*) *e prezi.* Além desses recursos, há tantos outros disponíveis na rede a serem explorados (*trello, WBS tool, mural, scribblar, padlet, popplet, sketchboard e MindMeister*) e nas dependências do polo em dias e horários

previamente indicados. Essas orientações podem ser realizadas pelos mediadores presenciais e/ou virtuais ou ser acompanhadas pelo orientador de polo.

Vale destacar que existem diferenças na estrutura organizacional de um polo para o outro, porque a contratação dos mediadores presenciais/virtuais é de responsabilidade da Universidade Virtual do Estado de São Paulo a partir de processo seletivo e, muitas vezes, não há candidatos inscritos ou os aprovados não atendem às exigências do Edital. Quando ocorre a impossibilidade do polo contar com um mediador presencial, é designado um mediador virtual pela Coordenação de Equipe Técnica de Acompanhamento das Atividades de Mediação do Ensino ou a contratação pela Prefeitura do Município do mediador presencial.

Os mediadores são responsáveis por: a) organização dos grupos; b) realização de atividades práticas; c) orientação coletiva e individualizada; e d) registros periódicos e individualizados das entrevistas de orientação. No primeiro semestre de 2020, entretanto, os encontros foram somente virtuais.

O orientador de polo é o elo na comunicação entre os mediadores e os discentes. Muitas vezes não desempenham somente as atribuições designadas à sua função, mas respondem também pelos encontros presenciais individuais e/ou coletivos, além de auxiliar os alunos *in loco* nas atividades de campo. Vale esclarecer que existem facilitadores em todas as disciplinas, com exceção do Projeto Integrador, que conta com a ajuda dos mediadores – disponível só nesta disciplina – portanto, sem a figura do facilitador.

A disciplina Projeto Integrador também contribui com a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos possibilitando que no último ano a elaboração do TCC seja tranquila. Dessa forma, espera-se que não aconteça de os alunos optarem pelo trancamento do curso devido à dificuldade em desenvolver a disciplina de TCC, como é possível perceber em diversos casos relativos a momentos de muita tensão.

Após o relato da conclusão da primeira etapa do estudo, compreendida pelo levantamento bibliográfico e pesquisa documental, que possibilitaram certo conhecimento sobre os assuntos, definiu-se os objetivos e as hipóteses que poderiam ser avaliadas na pesquisa de campo.

3.3 Etapa 2: Pesquisa de campo

Assim, entre outros aspectos, descreve-se a pesquisa de campo desenvolvida, sendo que se apresenta a metodologia empregada e os resultados alcançados com a modalidade de pesquisa de opinião, contextualizada ao Polo Quatá da Univesp, uma vez que as investigações estão relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD na disciplina Projeto Integrador, para que informem como acontece as práticas pedagógicas, a importância dos encontros presenciais e ou personalizados e as interações promovidas pelos gestores de forma a contribuir para uma aprendizagem disposicional.

3.3.1 Pesquisa de opinião: metodologia e segmentos abordados

A pesquisa de campo foi realizada com atores participantes (discentes e mediadores) da disciplina Projeto Integrador da turma de 2018 dos cursos de engenharia ofertados no polo de Quatá pela Univesp.

Esse município fica localizado no interior paulista e, em 2019, possuía 14.109 habilitantes, segundo a projeção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

Em 2018, a cidade foi contemplada com um polo de ensino – uma unidade acadêmica e operacional para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos oferecidos na modalidade a distância – mediante convênio celebrado com o governo do Estado de São Paulo, com cinquenta vagas para os cursos das Engenharias de Computação e de Produção, além de duas turmas do Eixo de Licenciatura (Letras, Matemática e Pedagogia) e uma do Eixo de Bacharelado (Tecnologia da Informação, Ciência de Dados e Engenharia) perfazendo um total de oitenta vagas oferecidas no primeiro semestre daquele ano (Figura 6).

Figura 6 – Aspectos do Polo de Quatá





Fonte: www.tvquata.br e www.quata.sp.gov.br, 2020

A escolha pelo Polo de Quatá para desenvolver o presente estudo se deu pela facilidade de acesso deste autor aos segmentos envolvidos, já que atua como orientador no referido polo.

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema pelo o qual se procura uma resposta, a comprovação de uma hipótese, ou ainda as relações entre os resultados obtidos e a hipótese inicial. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 69), essa forma de pesquisa consiste na observação espontânea de fatos e de fenômenos, da forma como eles ocorrem; na coleta de dados a eles referentes; e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los. Ainda, na ótica das autoras (2011, p. 71), a coleta de dados é feita “para extrair generalizações com o propósito de produzir categorias conceituais que possam a vir a ser operacionalizadas em um estudo subsequente”.

Observa-se então que a pesquisa de opinião (cujos dados são colhidos diretamente na fonte, com a participação de pessoas) tem múltiplas finalidades, mas é especialmente útil para identificar opiniões, atitudes, valores e percepções sobre um determinado assunto. Normalmente, o método quantitativo privilegia dados objetivos, buscando medir as categorias, enquanto os qualitativos servem para qualificar as características do objeto de análise.

Segundo Santos (2015), uma classificação só é válida quando permite a distinção entre as diferentes quantidades e as relações entre elas, tornando-se então impossível fazer uma pesquisa empírica, exclusivamente em termos

qualitativos ou quantitativos, de acordo com os termos apresentados. De tal modo, o método quanti-qualitativo adotado tem características abrangentes em suas questões, com aspectos descritivos e interpretativos, a partir da base empírica da pesquisa de opinião (SANTOS, 2015).

Como mencionado, a pesquisa de opinião foi realizada com os segmentos de estudantes (45 alunos) e de mediadores (04 mediadores) em duas fases denominadas **Fase 1 - segmento de alunos** e **Fase 2 - segmento de mediadores.** Ambas seguiram as especificações técnicas da pesquisa cientifica com as seguintes etapas: identificação dos objetivos; elaboração e pré-teste do instrumento; coleta dos dados; tabulação; e análise de dados, ressaltando que todo o levantamento foi submetido ao Comitê de Ética, que emitiu parecer favorável no documento n° 4.048.943.

Vale ressaltar ainda que antes do início das Fases 1 e 2, o orientador de polo reuniu-se com os dois segmentos para uma apresentação do seu projeto, destacando a importância das respostas independente dos vínculos entre o pesquisador e os participantes. O intuito não é contribuir apenas com o polo em estudo, mas com todos polos, para que traga melhorias para o fortalecimento do aprendizado dos alunos da Universidade Virtual do Estado de São Paulo.

O questionário *on-line* foi o instrumento de coleta escolhido nas duas fases, devido ao distanciamento social da pandemia Covid 19 e à impossibilidade da coleta personalizada, via entrevista pessoal em profundidade. Eles foram elaborados na plataforma *on-line* do Google Forms com perguntas abertas e fechadas (dicotômicas, tricotômicas, múltiplas escolhas e combinadas ou mistas). Nas duas fases, o instrumento foi disponibilizado aos participantes, como o devido Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com a opção de responder ou não ao questionário, após a sua leitura. Os participantes foram informados também de que o questionário era anônimo, de modo que nenhuma resposta seria personalizada. Dainesi e Goldbaum (2012) afirmam que:

> os questionários enviados via correio eletrônico têm sido cada vez mais utilizado devido à possibilidade de utilizar um *link* para o questionário e porque os dados são armazenados em um banco de dados. Assim, é possível aliar a comodidade das ferramentas das novas tecnologias da informação e comunicação ao desenvolvimento da pesquisa, possibilitando agilidade no envio e no retorno das respostas por parte dos respondentes.

Ressalta-se que, em ambas coletas de dados, foi utilizada a amostra acidental e voluntária (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Fase 1: segmento de alunos – nesse levantamento, do tipo transversal (que se refere a dados colhidos num certo momento, com variáveis categóricas, medindo duas ou mais variações distintas), o tratamento e as análises dos resultados foram realizados via técnica quantitativa (com auxílio do *software* Excel), para o estabelecimento das frequências, em percentuais de cada categoria, apresentando-os em representações gráficas.

Já os dados contínuos, das questões "abertas" (sem as alternativas predeterminadas), foram agrupados em palavras-chave, de modo a garantir alguma validade às informações obtidas. Dessa forma, a partir das categorias léxicas dispostas em nuvens de palavras ou *tags* (lista ponderada no *design* visual), a representação visual de dados é feita por "palavras solteiras", mostrando-se a importância de cada uma, conforme o tamanho ou cor da fonte. Este formato é útil para perceber rapidamente os termos mais proeminentes e para localizá-los considerando certa ordem, a fim de determinar sua proeminência relativa.

O objetivo principal na Fase 1 foi identificar a opinião dos alunos, trabalhando as variáveis em frequência simples (de cada categoria ou respostas), a fim de facilitar as análises de uma massa de dados quantitativos. Também nas "questões abertas" – aquelas que apresentam perguntas sem sugerir qualquer estrutura para respostas – foi importante estabelecer as relações indispensáveis para a redução das dimensões e entendimento dos resultados.

Nesta fase, optou-se por perscrutar os alunos dos cursos de engenharia da turma do ano de 2018, pois estando no terceiro ano dos cursos, já tiveram as disciplinas Projeto Integrador I, II, III e IV, podendo então explicitar melhor suas demandas e dificuldades em relação aos encontros personalizados ou presenciais.

Do universo total de 45 alunos, sendo 25 da Engenharia da Computação e vinte da de Produção, obteve-se a participação de 41 deles. A *priori*, seria uma pesquisa censitária e, para tanto, o link do questionário foi encaminhado a todos, porém ao término, verificou-se que 91,1% deles participaram respondendo.

O questionário aplicado nessa fase tem quinze questões/itens – conforme se observa no Apêndice B – e, a fim de verificar sua validade, foi realizado um pré-teste com a participação de dez alunos. A partir disso, verificou-se o tempo

utilizado para as respostas e as possíveis dificuldades dos participantes. Também foi efetuada uma reunião *on-line* com os discentes pela ferramenta Google Meet Hangout com o objetivo de esclarecer as dúvidas e realizar ajustes antes da aplicação do questionário definitivo.

O pré-teste foi feito no período de 01/06/2020 a 10/06/2020, mediante o envio de um *link* com convites aos informantes escolhidos. Em seguida, redigiu-se um texto explicativo sobre os objetivos da pesquisa e relacionou-o a um *link* que foi enviado via correio eletrônico ou pelos grupos de WhatsApp, com todos os integrantes das turmas. O trabalho de campo foi realizado no período de 15/06/2020 a 20/06/2020.

Fase 2 – segmento de mediadores – que se refere à pesquisa de opinião realizada junto aos mediadores, totalizando cinco indivíduos que compõem a equipe pedagógica do polo. Nesse levantamento, obteve-se 80% do universo, ou seja, quatro deles participaram respondendo o questionário. O *link* foi encaminhado a todos, via *e-mail*, com um convite e uma apresentação com informações relevantes sobre a pesquisa.

Contudo, por apresentarem um número menor de participantes, a análise privilegiou aspectos qualitativos, isto é, se debruçou não sobre o objeto em si, mas sobre uma ou algumas das características e predicados do estudo que são prioritariamente: os procedimentos adotados nos encontros (virtuais ou presenciais) e as opiniões sobre as dificuldades e pontos fortes destes.

O questionário aplicado aos mediadores ficou constituído de vinte e três questões/itens – conforme o Apêndice C -, sendo que o pré-teste foi aplicado a duas pessoas da equipe pedagógica, no período de 10/06/2020 a 15/06/2020, e o trabalho de campo foi realizado posteriormente de 17/06/2020 a 22/06/2020.

Conforme a descrição da plataforma Google (2017) sobre os formulários do G Suíte, dentre as possibilidades de utilização do Google Forms, estão a criação de enquetes, questionários, formulários de inscrições e pesquisas de opinião, que permitem ao pesquisador a coleta e a organização gratuita de informações, sendo as respostas armazenadas em planilhas com opções de serem visualizadas em gráficos ou mesmo de forma bruta.

Assim, as análises dos dados de ambas as fases ocorreram de duas maneiras. Inicialmente, mediante representações gráficas das frequências de cada categoria com comentários e, posteriormente, a partir da análise semântica (análise

de conteúdo ou de discurso) das representações gráficas. Convém ressaltar que essa análise é amplamente consolidada nas ciências sociais aplicadas, pois pode ajudar nas interpretações das questões abertas, com o uso do *software* Iramuteq[5].

O formato apresentado pelo *software* é útil para perceber rapidamente os termos mais proeminentes, ou seja, é um recurso gráfico para descrever as palavras mais frequentes de uma determinada respostas aberta. O tamanho da fonte em que a palavra é apresentada é uma função da frequência da palavra no texto: palavras mais frequentes são desenhadas em fonte de tamanho maior, enquanto as de menor frequência, têm a fonte menor.

O uso das nuvens de palavras numa pesquisa de opinião pode ajudar para: a) definir categorias e índices onomásticos (nomes que aparecem por determinada ordem; b) identificar análises heurísticas das palavras repetidas várias vezes por algum motivo, apontando caminhos para o quê se analisar nas respostas; c) reconhecer apresentação e visualização de dados de forma hiper resumida podendo vislumbrar imediatamente os termos mais comuns.

3.4 Resultados e análises: Fase 1 – segmento de alunos

Os resultados da pesquisa aplicada aos alunos do Polo Quatá da Univesp, contam com 41 respostas e são apresentados na mesma ordem em que as questões estão inseridas no questionário, com os devidos gráficos e comentários.

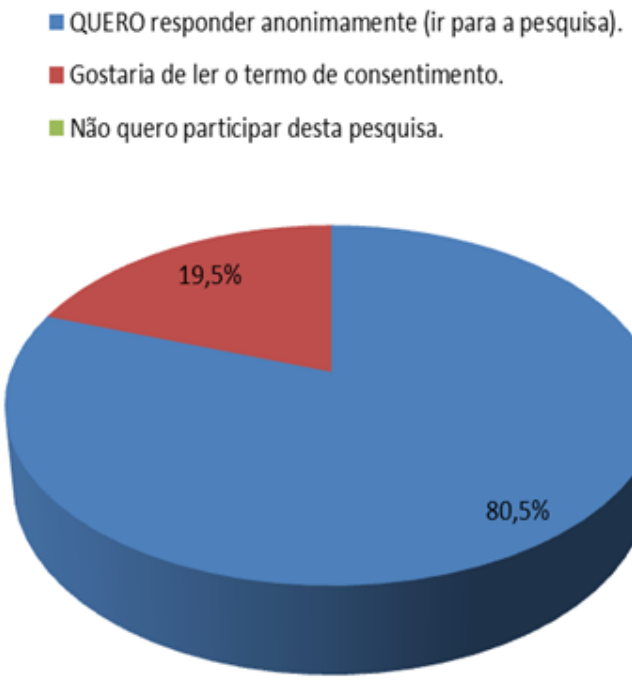
O gráfico 1 demonstra que, dentre os alunos que responderam, 80,5% deles participaram do levantamento, sem ler o Termo de Consentimento e 19,5% preferiram fazer a leitura deste. Vale esclarecer que esse documento explica os procedimentos, as vantagens e as desvantagens de ser um sujeito da pesquisa e apresenta também a existência de um determinado protocolo de ética, que foi observado nesse processo de coleta de dados juntos a pessoas.

Nota-se que, dos 19,5% que optaram por ler o Termo de Consentimento, todos responderam à pesquisa, indicando a importância da disponibilização desse instrumento de informação, uma vez que as possíveis dúvidas do participante em relação à pesquisa, provavelmente puderam ser sanadas

[5] O *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) foi desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009). Trata de um programa informático gratuito, que se ancora no *software* R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras. Desenvolvido inicialmente em língua francesa, esse programa começou a ser utilizado no Brasil em 2013.

por ele. Dessa forma, o protocolo adotado atende os padrões éticos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

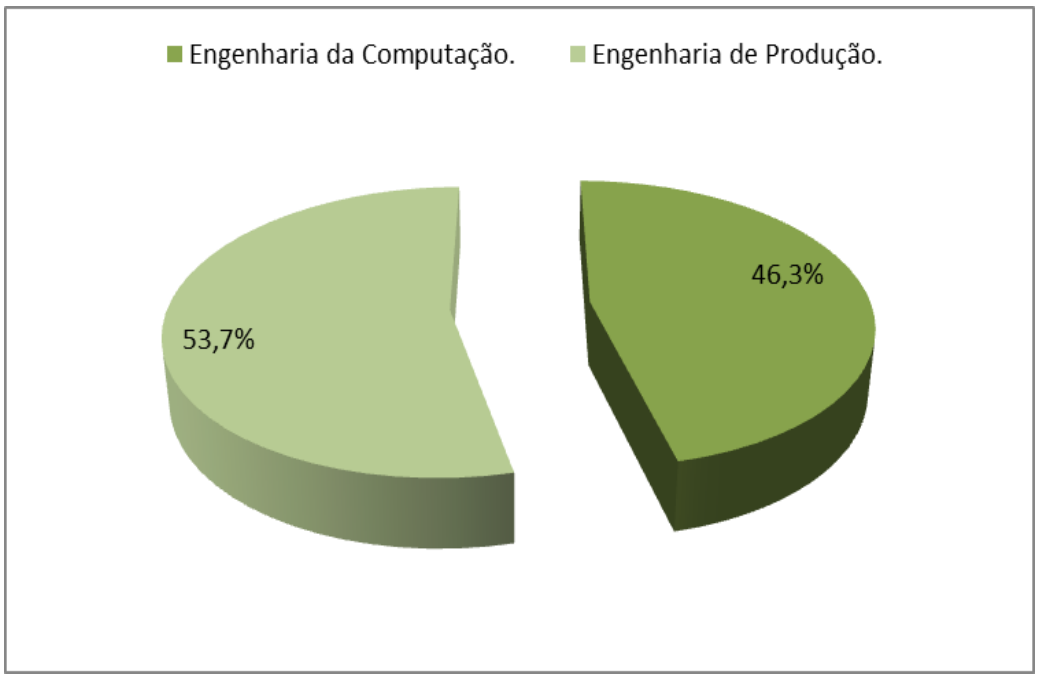
Gráfico 1 – Interesse dos alunos pelo Termo de Consentimento



Fonte: Pesquisa direta, 2020

O gráfico 2, que apresenta dados sobre o **curso** dos participantes, observa-se que 53,7% deles estão regularmente matriculados em Engenharia da Computação e 46,3%, em Engenharia de Produção, lembrando que na amostra existe uma representação equilibrada de ambos: já que foi uma amostra voluntária, pois foram enviados os *links* a todos os alunos desses cursos (a *priori* a pesquisa seria censitária).

Gráfico 2 – Participação de alunos por curso



Fonte: Pesquisa direta, 2020

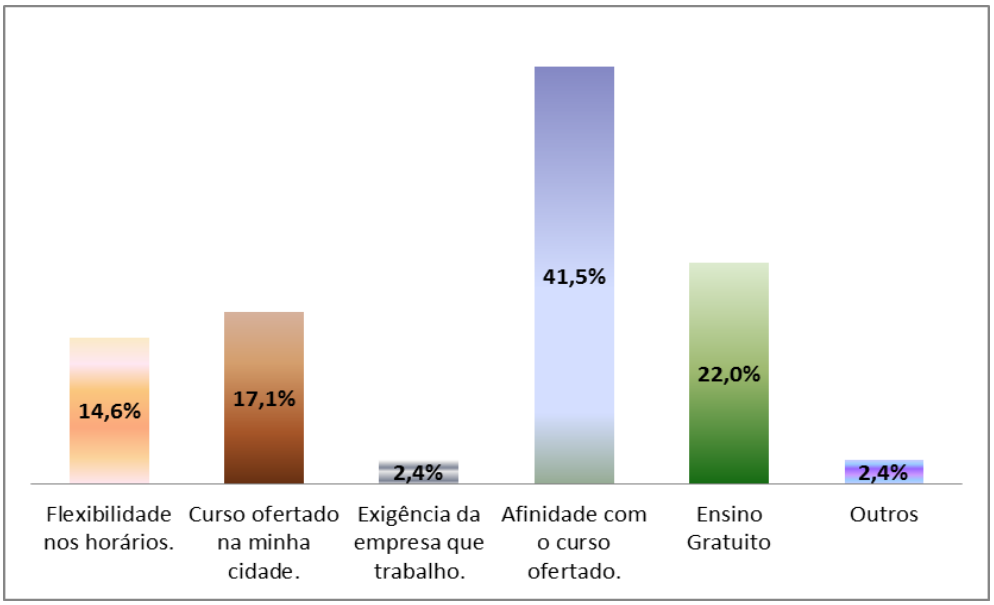
Quanto ao **motivo pela escolha** de um curso a distância, no gráfico 3, vê-se que 41,7% declararam tê-lo escolhido pela afinidade; 22%, por ser gratuito; 17,1%, pela comodidade, pois é ofertado em sua cidade; 14,6%, pela flexibilidade dos horários de estudo; e 2,4%, por outros fatores, incluindo a possibilidade de ascensão profissional.

Para Gonzaga, Macedo e Lippi (2014), os motivos subjacentes à escolha profissional por um determinado curso estão relacionados à afinidade e ao interesse pela área, o que se observou nos dados. E, ainda é importante destacar, que a escolha de um curso a distância é multifatorial, confirmando sua complexidade, como já apontaram Filomeno (2005) e Neiva (2007).

Os resultados apresentados demonstram que a escolha dos alunos em sua maioria (41,5%) está relacionada à afinidade com o curso, ao ensino ser gratuito, à comodidade e flexibilidade dos horários e dos estudos e à possibilidade de inserção no mercado de trabalho, evidenciando essa multiplicidade de razões. A relação desses fatores supramencionados é relevante, como já dito, para inferir que a tomada de decisão pela escolha do curso EaD é consciente e multifatorial. Outro fator que deve ser considerado, ainda nesta questão, é que a escolha do curso, não

está apenas atrelada à profissão, mas a vários fatores determinados pela própria trajetória de vida dos alunos.

Gráfico 3 - Motivos da escolha pelo curso



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Quanto à **função dos encontros presenciais** e/ou personalizados realizados no polo, percebeu-se que os alunos o definem como um espaço para interação, realização de trabalho, oportunidade de sanar dúvidas, bem como compartilhar conhecimento e experiências entre os cursistas.

Na figura 7, observa-se a “nuvem de palavras”, que representa a lista hierarquizada visualmente dos itens do conteúdo relativo à questão aberta que investiga a função dos encontros presenciais. Hirumi (2013) reforça essa ideia de que a comunicação pode ser síncrona ou assíncrona, de forma cooperativa ou colaborativa, porém é o sentimento de fazer parte da turma que proporciona o fortalecimento de vínculos. Daí serem estes adjetivos apontados importantes para o estabelecimento do referido sentimento de pertença dos alunos na Instituição.

Figura 7 – A função dos encontros presenciais no polo



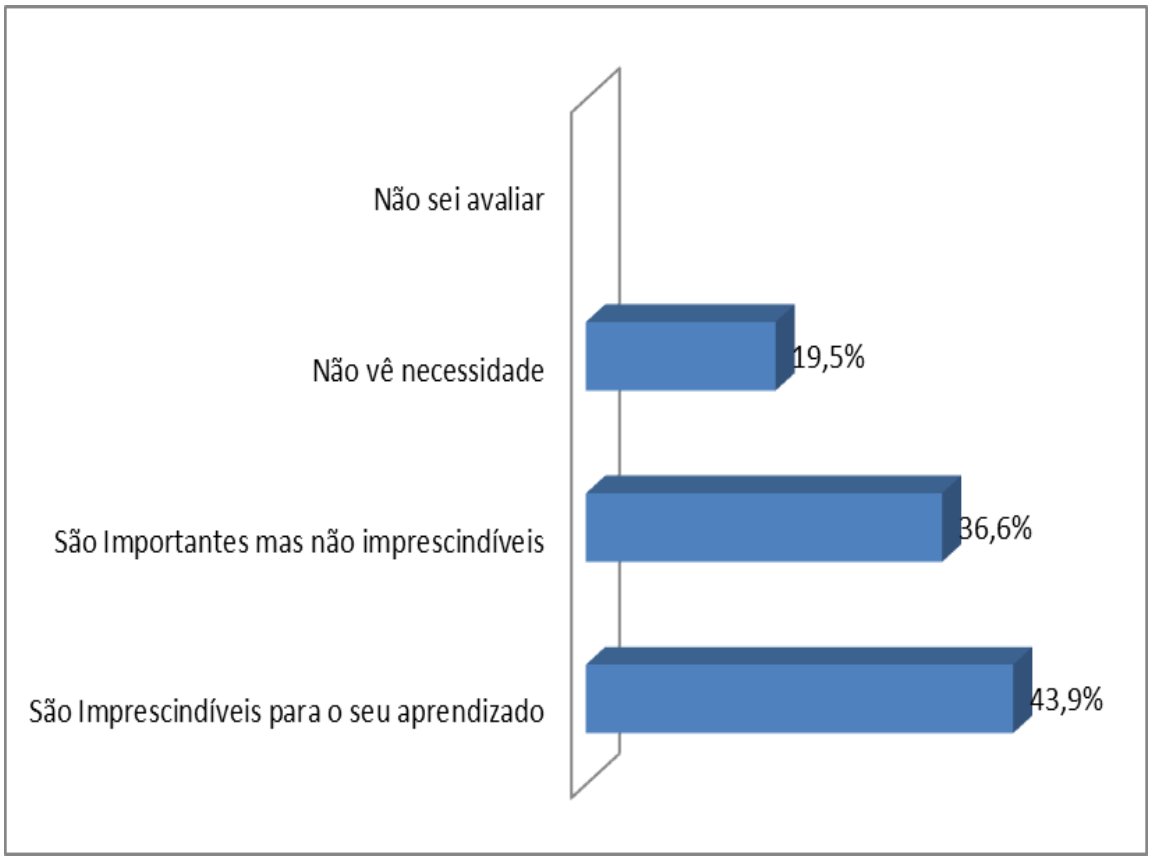
Fonte: Pesquisa direta, 2020

É possível observar no gráfico 4, sobre a **importância dos encontros** presenciais para o Projeto Integrador, que 43,9% dos entrevistados os consideram imprescindíveis para o seu aprendizado; 36,6% acham que são importantes, mas não imprescindíveis; e 19,5% apontaram a necessidade dos encontros presenciais para o desenvolvimento do Projeto Integrador. Ao analisar o estudo realizado pelos pesquisadores Roque, Campos, Ziviani e Fonseca (2011) cujo objetivo maior foi definir os indicadores de qualidade para o EaD na ótica do alunado, percebe-se que tanto os polos presenciais como as atividades realizadas pelos tutores presencialmente e/ou a distância nesses ambientes são considerados de suma importância para a aprendizagem dos discentes. Todavia, os quase 20% que alegaram que esses encontros são dispensáveis indicam a diversidade dos alunos dos cursos, as diferentes classes e formas de aprender, podendo-se inferir que a aprendizagem disposicional é a mais adequada.

Portanto, há motivos óbvios para preferir que os encontros sejam personalizados, para que se oportunizem subsídios para a construção de conhecimentos, seja a partir dinâmicas de grupos, *brainstorming*, ou oficinas pedagógicas com intuito de melhor adequar as características de cada um deles no Projeto Integrador. Lembrando que essa disciplina serve para desenvolver a

interdisciplinaridade e a transversalidade dos temas presentes no currículo dos cursos.

Gráfico 4 – Importância dos encontros presenciais para o Projeto Integrador



Fonte: Pesquisa direta, 2020

A figura 8 se refere às **justificativas** dadas pelos entrevistados sobre a questão anterior que versava sobre a importância dos encontros presenciais ao Projeto Integrador. Observa-se que as palavras: importante, presencial, encontro e trabalho foram as mais citadas.

Para Netto (2010), os estudantes são mais bem motivados e tem maior facilidade de aprendizagem quando o aspecto afetivo e de interação estão contemplados nesse processo – relações que, ao que tudo indica, são evidenciadas nos encontros personalizados do polo.

Figura 8 – Justificativas para a importância dos encontros



Fonte: Pesquisa direta, 2020

A partir da figura 9, é possível verificar o que os discentes responderam sobre os atributos que mais **sentem falta sem os encontros** presenciais, uma vez que no momento da pesquisa os encontros eram do tipo personalizados, devido ao isolamento social.

É nítido que a interatividade entre os colegas, neste momento, está prejudicada, seja para trocas de conhecimento ou mesmo para criação de vínculos afetivos entre eles. Por exemplo, em relação à colaboração entre os pares, a interação presencial é bem mais propícia para a comunicação verbal, gestual, expressões faciais e movimentos naturais, tanto quanto o é propícia para a manipulação de objetos, construção de conceitos e também para o desenvolvimento de atividades e aprendizagem (DAINESE e GARBIN, 2009), pois, via as tecnologias digitais, os alunos ainda não estão habituados a fazê-lo de maneira natural.

Assim, Alves, Mari e Freire (2013) também ressaltam que os encontros presenciais na EaD são ricos em trocas de relações, experiências, valores, afetividade e que qualificam o processo e proporcionam uma aprendizagem significativa para a formação dos estudantes.

Figura 9 – Falta nos encontros presenciais, após isolamento social



Fonte: Pesquisa direta, 2020

O gráfico 5, sobre o **principal papel do orientador** de polo, traz opções de primeira e segunda preferência, para os diferentes atributos necessários ao orientador. Quando observada a categoria de "**ajuda na construção de conhecimento**" em conjunto com a participação do aluno, destaca-se que 65,8% dos entrevistados a apontaram como primeira opção e 34,2%, como segunda. Analisando estes dados em conjunto com a pesquisa realizada por Bernardino (2011), sob o título "Tutoria na EaD: os papéis, as competências e a relevância do tutor**"**, verifica-se que o orientador é entendido como protagonista dessa ação educativa, por fazer o elo entre o aluno e o professor, bem como por permitir a construção coletiva de novos saberes e olhares sobre o real. Assim, entende-se que o orientador de polo tem um papel relevante na construção de conhecimento face a esses dados, pois acompanha as atividades e medeia as relações entre universidade, polo, estudantes, facilitadores e mediadores.

Já sobre a característica de "**orientação e resolução das possíveis dúvidas acadêmicas e de aprendizagem**", vê-se que 75,6% dos alunos a apontaram em primeiro lugar e 24,4% a indicaram em segundo (Gráfico 5). Ainda complementando com as ideias de Bernardino (2011), observa-se que na visão dele o tutor discute as estratégias de aprendizagem, suscitando a criação de percursos

acadêmicos, que problematizam o conhecimento, estabelecem o diálogo com o aluno, e, portanto, fazem a mediação.

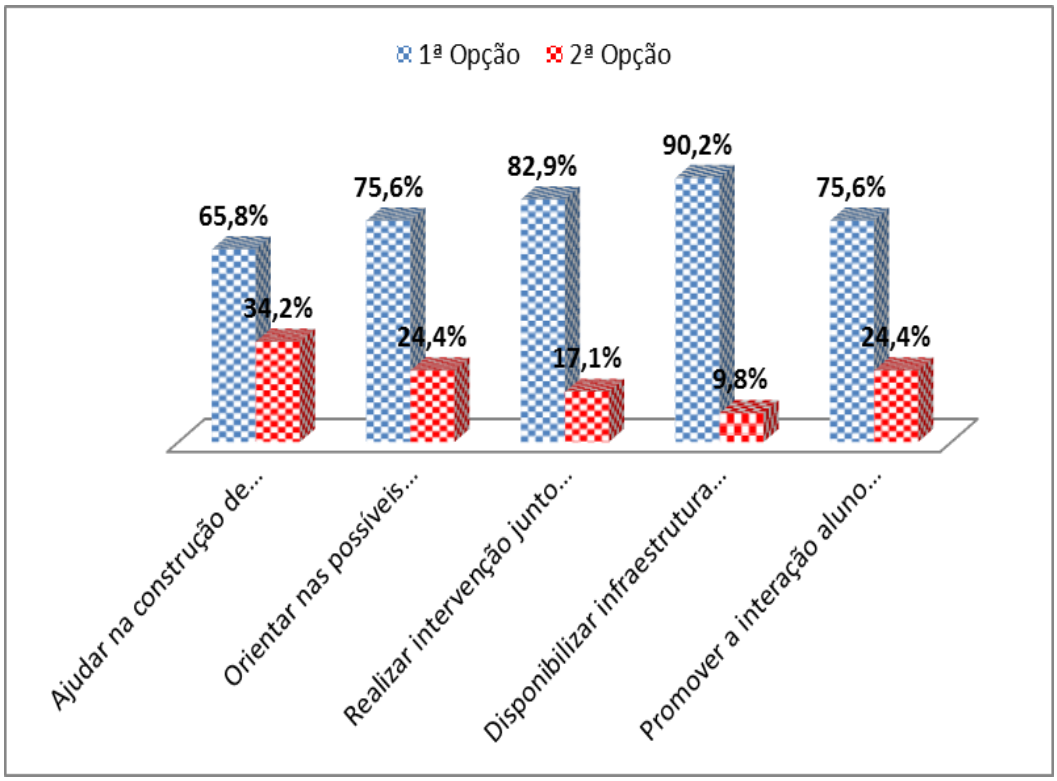
Na categoria "**realização e/ou intervenção do orientador**" junto aos mediadores/supervisores do Projeto Integrador no surgimento de problemas durante sua realização com as equipes, foi possível observar que 82,9% a destacaram em primeiro lugar e 17,1% escolheram essa opção em segundo lugar - ou seja, a maioria estabelece essa função como importante. Na ótica de Bittencourt (2015), a tutoria precisa gerir as relações de conflitos, especialmente no ambiente EaD, procurando administrá-lo de maneira construtivista na gestão desses. Portanto, os dados desta pesquisa de opinião indicam que a postura e a ética do orientador podem ajudar na resolução dos problemas referente às relações interpessoais, isto é, ele é considerado a figura central na relação entre alunos, mediadores e supervisores.

A respeito da categoria "**disponibilização de infraestrutura**" (recursos tecnológicos, ambiente físico, materiais de consumo etc.) e com base no gráfico 5, verifica-se que 90,2% dos entrevistados apontaram a atuação do orientador como relevante e 9,8% deles apresentaram outros fatores como mais importantes. Na mesma linha de raciocínio, Peixoto (2018 *apud* PAES; BASTOS, 2013) entende que o ambiente escolar não deve apenas atender a função de instruir e abrigar os estudantes e professores, mas sim, permitir a fruição de seus espaços oferecendo ambientes confortáveis, sadios, seguros, acolhedores, convidativos, interativos e propícios às relações interpessoais. Advém disso a importância de a infraestrutura do polo oferecer subsídios aos discentes com o apoio infraestrutural e pedagógico. Independentemente da utilização desses recursos, o orientador deve possibilitar equipamentos e tecnologias digitais para que a mediação pedagógica ocorra.

Sobre a "**promoção de interação entre aluno e orientador**", outro atributo avaliado na pesquisa, observou-se um resultado favorável a essa interação, uma vez que 75,6% dos entrevistados escolheram esta opção como a principal e 24,4% como segunda alternativa. Nessa linha de raciocínio, vale destacar a função do orientador no processo de estimular, motivar e, sobretudo, contribuir para o autoaprendizado do aluno, via desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas (PRETI; OLIVEIRA, 2012). Em suma, o trabalho interativo do orientador é sentido pelos alunos, que entendem sua expressão nos aspectos

emocional, pedagógico, de apoio e estímulo, sendo ela construída no ato de orientação e contato direto com eles (CASTRO; MELO e CAMPOS, 2018).

Gráfico 5 - Principal papel do Orientador de polo



Fonte: Pesquisa direta, 2020

Em relação aos "**níveis de contribuição da equipe pedagógica**", como se verifica no gráfico 6, observou-se que os **facilitadores** foram apontados por 26% dos respondentes na opção "contribuem muito" e por 61% na opção "contribuir". Dessa forma, somando 87,8% nessas duas opções consideradas positivas. Apenas 9,8% afirmam que eles "não contribuem".

Os **mediadores** obtiveram 39% de "contribui muito" e 56,2% de "contribuem" totalizando 94,2% positivos para a contribuição desses profissionais e os **professores** alcançaram os índices de contribuição de 34,2% e 61% respectivamente sendo o resultado da somatória de ambas 95,2% positivos. Por fim, os **orientadores,** com a somatória de 97,6% a partir de ambas as categorias de

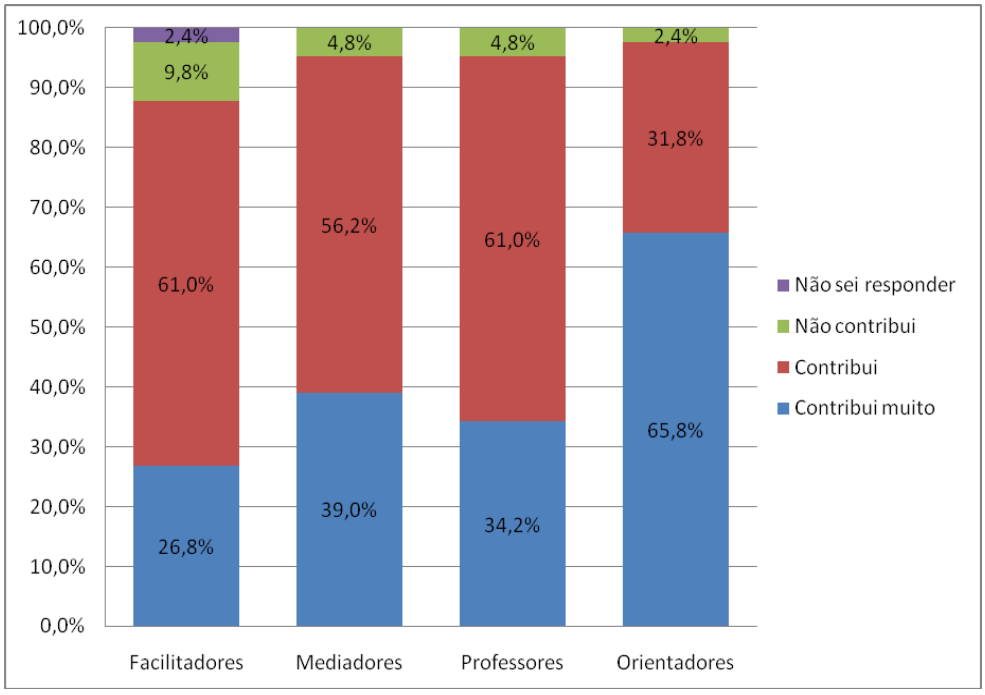
contribuição, alcançam 65,8% na opção “contribui muito”, ou seja, foram os profissionais que obtiveram maior índice nessa alternativa.

Silveira (2014) destaca a existência de diferentes percepções por parte dos alunos a respeito das contribuições dos tutores presenciais ou virtuais e dos professores no processo de aprendizagem.

Nesta pesquisa, os aspectos primordiais apontados pelos alunos estão relacionados a contribuições positivas, indicando que no cenário do Polo Quatá, todos os profissionais foram valorizados, sendo o orientador o mais destacado no processo de aprendizagem.

Como verificado, percebe-se uma superioridade na contribuição do orientador, já que ele, muitas vezes, tem a possibilidade de compartilhar relações, experiências, valores, afetividade, o que pode induzir a aprendizagem significativa aos discentes. Vale ressaltar também que ele é responsável pelo acolhimento dos alunos e por estar à disposição diariamente no polo para atendimento aos cursistas quando surgirem quaisquer dúvidas.

Gráfico 6 - Nível de contribuição da equipe pedagógica



Fonte: Pesquisa direta, 2020

O gráfico 7 evidencia as **contribuições das ferramentas** e práticas utilizadas no desenvolvimento do Projeto Integrador. A respeito do ***chat*****,** observou-se que 31,8% dos alunos acreditam que ele “contribui muito” para o desenvolvimento da disciplina; 49% consideram que “contribui”; e 19,2% afirmam não ter contribuição para o Projeto Integrador.

Em relação aos **fóruns**, 9,6% dos entrevistados acham que eles “contribuem muito”; 56,2% acreditam que “contribuem”; e 34,2% revelam que “não contribuem”. Nota-se que para Barboza, Sales Filho e Silva (2016) o fórum permite promover discussões com o propósito análogo a uma conversa presencial e, a partir desta, pode-se simular uma conversa coletiva, proporcionando um fator fundamental ao processo de aprendizagem que é a interatividade entre os participantes dos cursos.

Além do fórum, o chat é uma ferramenta que permite a troca de mensagens de forma escrita e proporciona influência mútua, especialmente nas discussões dos cursos na modalidade EaD.

Já os **encontros presenciais** (no momento da pesquisa, personalizados) foram apontados por 41,4% dos entrevistados na categoria “contribuem muito” e por 49% na opção “contribuem” totalizando 90,4% de contribuição positiva ao aprendizado. Alves, Mari e Freire (2013) afirmam que os encontros presenciais não precisam necessariamente constar da proposta pedagógica dos cursos, mas quando ocorrem, influem positivamente na qualidade da aprendizagem, pois estreitam as relações entre as pessoas e entre essas e as instituições.

Convém ressaltar ainda que 56,2% dos alunos apontaram que o **Google Meeting** “contribui muito” para o desenvolvimento da disciplina de Projeto Integrador; 41,4% acreditam que ele “contribui”; e somente 2,4% consideraram que essa ferramenta não oferece contribuição à disciplina.

Segundo Farias, Oliveria, Queifer, Figueira e Filgueira (2019), as ferramentas de videoconferência buscam criar uma conexão em tempo real entre pessoas, mesmo em lugares afastados, provendo uma comunicação por meio de áudio e vídeo, que se tornam cativante e peculiares, pois podem ocorrer em diferentes localizações geográficas, beneficiando os participantes com velocidade na troca de informações, aumento de produtividade e comodidade das pessoas envolvidas.

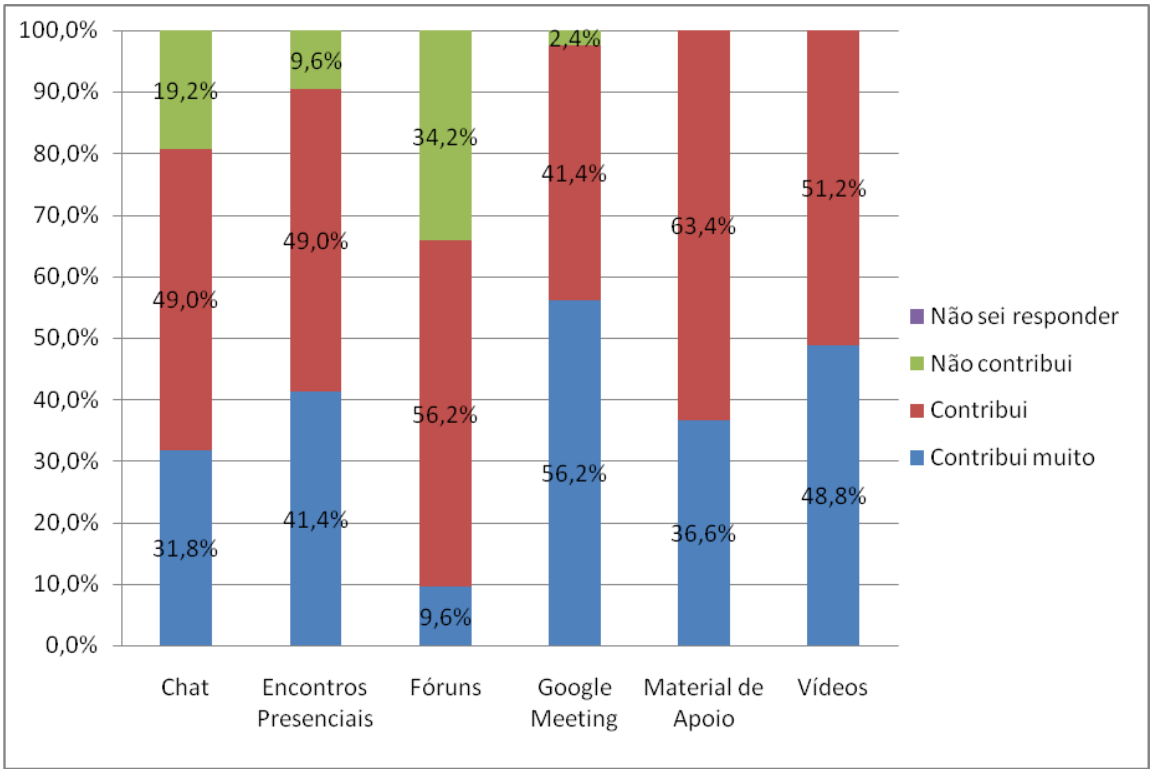
Ainda sobre o gráfico 7, quando questionados sobre o “**material de apoio**”, 36,6% afirmaram que este “contribui muito” e 63,4% que “contribui”.

Por fim, a respeito dos **vídeos**, foi possível verificar que 48,8% do alunado consideram que eles “contribuem muito” e 51,2% que “contribuem”, sem haver nenhum respondente que afirmou a não contribuição desta prática ao aprendizado.

Para Adami (2019), o material didático, enquanto um dos pilares desta modalidade, exerce na EaD um importante papel, por ser um recurso mediador que pode potencializar o ensino e a aprendizagem em EaD, que é apoiado por tecnologias em ambientes virtuais.

A partir dessa análise, observou-se que os alunos apontaram a relevante contribuição para o desenvolvimento do Projeto Integrador das ferramentas e das práticas, como o Google Meeting, os encontros presenciais e o material de apoio. Essas ferramentas virtuais ou presenciais favorecem a interação, a colaboração e a efetividade entre os envolvidos, pois fomenta o compartilhamento colaborativo, individual e entre os grupos.

Gráfico 7 – Contribuição das ferramentas e práticas ao Projeto Integrador



Fonte: Pesquisa direta, 2020

O gráfico 8 mostra a opinião dos informantes a respeito da contribuição por meio da **participação nas reuniões** do Projeto Integrador. A partir dela, foi possível observar que 51,2% deles consideram que o orientador “contribui muito”; 46,4% acham que “contribui”; e 2,4% que esse profissional “não contribui”.

O orientador atua como mediador da aprendizagem, pois acompanha e orienta tanto técnico como didaticamente o processo de desenvolvimento do Projeto Integrador. Para Barni (2011), o tutor presencial passa a ser um elo entre o virtual e o real, tornando-se assim um gestor do conhecimento, que tem por objetivo estimular e articular o conhecimento visando atingir a excelência e proporcionar o compartilhamento das informações, ao promover as relações humanas.

Quanto à ajuda do orientador **na sugestão para o tema** do Projeto Integrador, verificou-se que 26,8% dos discentes afirmaram que “contribui muito” e 56,2% que “contribui” indicando que a sugestão do tema é mais individual e própria da autonomia do aluno. Isso se evidencia ainda nesta categoria, pois apenas 17% dos alunos (somatória de “não contribui” e “não responderam”) não viram contribuição do orientador para a escolha do tema.

Reis, Silva, Santos, Souza e Gomes (2018) ressaltam que, nos encontros presenciais, são discutidos os temas relevantes da atualidade, as dúvidas sobre as disciplinas e a realização de atividades. De acordo com Oliveira (2007), ocorre a potencialização das interações entre os segmentos que compõem os cursos virtuais, fazendo que se redescubram como sujeitos, reforçando sua própria identidade pela aceitação e convivência com as diferenças.

Em relação à **divulgação do Projeto Integrador**, 63,4% dos alunos afirmaram que o orientador “contribui muito” e 31,8%, “contribui”. No entanto, 2,4% não souberam responder e 2,4% acham que o orientador não contribui na divulgação do Projeto Integrador. Vale ressaltar que no Regulamento do Projeto Integrador, no capítulo II, parágrafo III do art. 10, que se refere à metodologia de trabalho, estipula-se que a equipe deverá realizar uma apresentação pública, presencial ou virtual, dos resultados do Projeto Integrador, em data determinada, no AVA.

Quanto ao **acompanhamento das etapas**, a partir do gráfico 8, verifica-se que 36,6% dos respondentes afirmaram que essa atividade “contribui

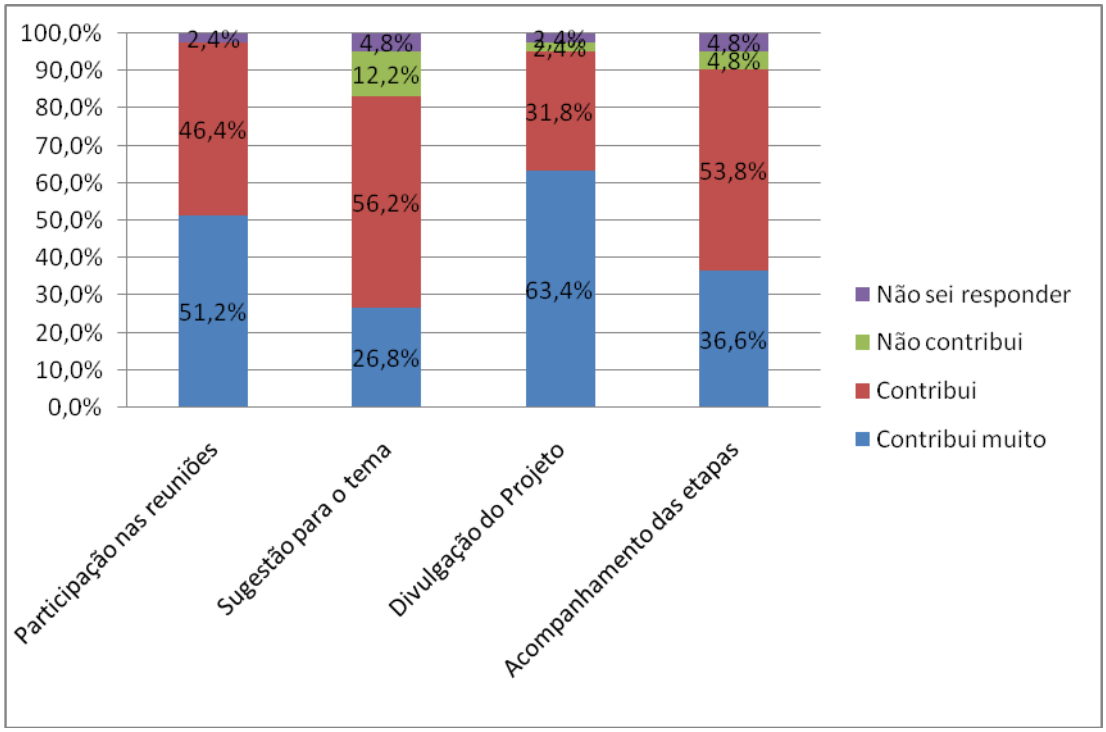
muito” e 53,8% consideraram que “contribui”. No entanto, 4,8% dos discentes acreditam que “não contribui” e 4,8% não souberam responder.

Como vemos, a participação do orientador de polo nas atividades do Projeto Integrador é de suma importância, pois faz a intermediação entre o mediador virtual e os alunos, bem como promove a interação entre os membros da equipe.

A divulgação para a sociedade do projeto desenvolvido no Polo Quatá vem sendo vista de forma positiva, especialmente para a motivação aos discentes. Convêm ressaltar ainda que alguns desses projetos tiveram destaque no estado e também sua aplicabilidade no município, com o objetivo de propor uma solução às adversidades encontradas pelos munícipes.

Segundo Bernardino (2011), o orientador/tutor é aquele que: coordena a seleção de conteúdo; discute as estratégias de aprendizagem; suscita a criação dos percursos acadêmicos; problematiza o conhecimento; estabelece o diálogo com o aluno; media os problemas de aprendizagem; sugere, instiga e colhe os resultados.

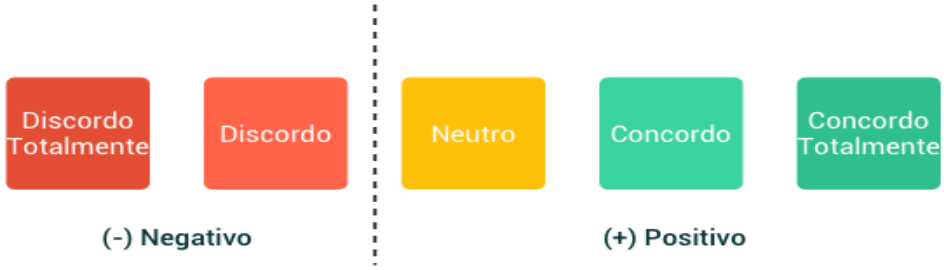
Gráfico 8 - Contribuição do Orientador de polo ao Projeto Integrador



Fonte: Pesquisa direta, 2020

A respeito do **atendimento** do orientador aos cursistas, a questão proposta foi elaborada tendo como parâmetro a **escala avaliativa** de Likert (1932) - cuja resposta psicométrica usada habitualmente nos questionários sugerem alguns níveis de concordância como: 1) concordo totalmente, 2) concordo, 3) neutro (não concordo nem discordo, 4) discordo e 5) discordo totalmente. Assim, ao contrário de responder apenas “sim” ou “não”, ou dar uma nota em uma escala, o respondente mostra mais especificamente o quanto ele concorda ou discorda com um serviço**, uma** ação profissional. A figura 10 ilustra uma escala deste tipo usada em pesquisas de opinião.

Figura 10 – Escala de Likert sobre níveis de concordância



Fonte: Questionpro.com, 2020

Ao responderem a um questionário baseado nesta **escala**, os respondentes especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

Portanto, no gráfico 9 sobre receber **indicações de materiais de apoio** do orientador, vemos que 2,4% dos respondentes discordam totalmente; 7,3% discordam; 9,6% são neutros (não concordam e nem discordam); 58,6% concordam; e 22,1% concordam totalmente com a afirmativa. Para Lima e Santos (2017), a forma como os materiais e o curso são apresentados aos alunos constituem um fator preponderante na sua execução e sucesso na modalidade a distância. É, portanto, um grande desafio oferecer materiais de apoio e metodologias que estimulem a busca de novos conhecimentos.

Já sobre as atividades **promoção de interação** entre os discentes pelo orientador de polo, observa-se que 4,8% discordam totalmente; 4,8% discordam; 8% são neutros; 51,5% concordam; e 34,1% concordam totalmente, com essa função proposta ao orientador. Vê-se então que o orientador proporciona atividades de interação entre os cursistas que, conforme Leão, Oliveira e Pino (2019), são

fundamentais, pois fazem parte do processo formativo viabilizado pela EaD. A interação deve ser não apenas com os estudantes, mas também com todos os atores envolvidos.

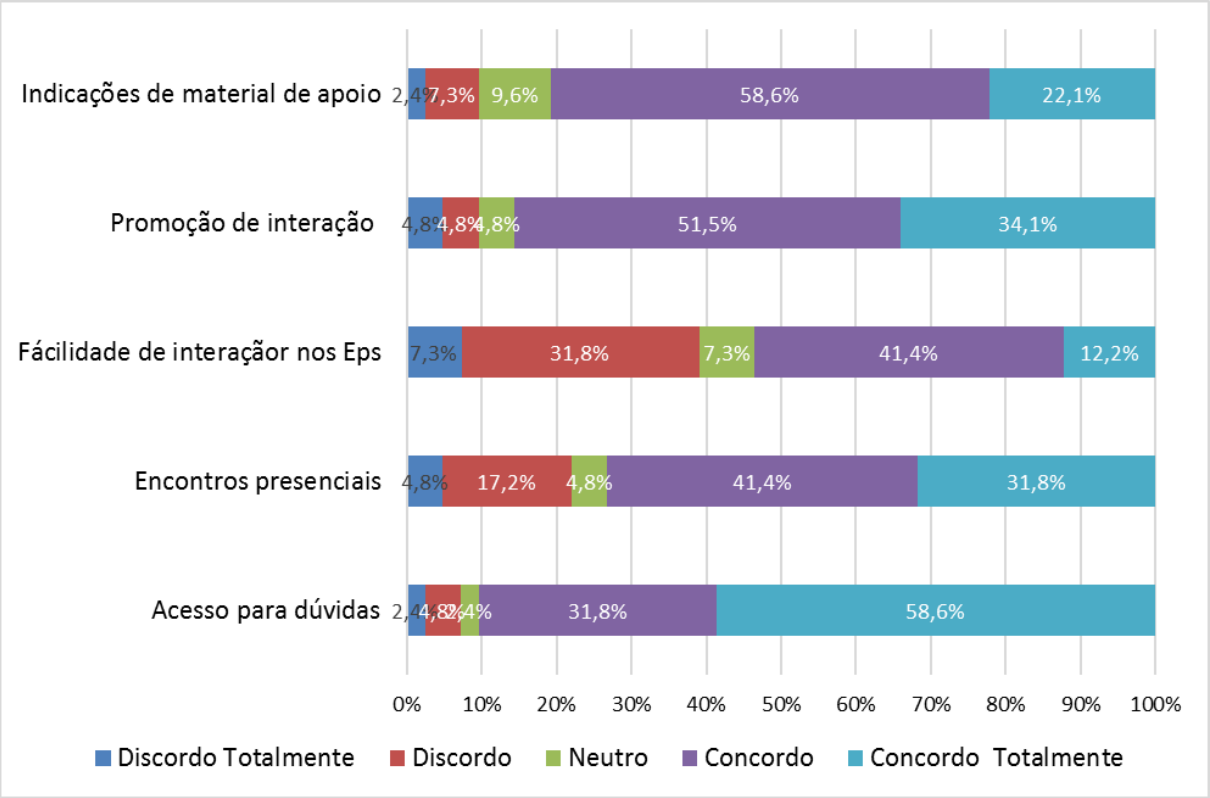
Ainda, no gráfico 9 sobre as **facilidades de interações** nos encontros presenciais, vale destacar que 7,3% discordam totalmente; 31,8% discordam; 7,3% são neutros (não concordam e nem discordam); 41,4% concordam; e 12,2% concordam totalmente. Acosta, Destro, Ferreira e Yamil (2015) defendem a importância da presença e da atuação de orientadores como forma de facilitar as interações nos cursos em EaD. Do mesmo modo, Santos (2010) se refere aos encontros presenciais como momentos de muita interatividade, com atividades colaborativas em grupos, exposições participantes, entre outros.

Quanto à importância dos **encontros presenciais**, observou-se que 4,8% discordaram totalmente; 17,2% discordaram; 4,8% são neutros; 41,4% concordam; e 31,8% concordam totalmente com sua importância para o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao quesito que avaliou o **acesso** ao orientador **para tirar dúvidas**, as respostas obtidas foram: 2,4% discordam totalmente; 4,8% discordam; 12,2% nem concordam e nem discordam – são neutros; 31,8% concordam; e 58,6% concordam totalmente, inferindo-se que o orientador atende à função de auxiliar os alunos já que 90,4% (somatória dos que concordam neste quesito) concordam com esta afirmação. Nos estudos de Viana e Veiga (2010), os autores apontam que a maioria dos discentes estabelece uma relação cordial com o orientador, enfatizando a importância de ele estar disponível para o atendimento ao aluno. E também, segundo Leão, Oliveira e Pino (2019), os orientadores/tutores assumem a tarefa de tirar dúvidas sobre os conteúdos abordados nas disciplinas que compõem o currículo do curso, no exercício da docência. Trata-se inclusive de uma atividade complexa, pois demanda articulação com as diversas áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar.

A pesquisa identificou um bom relacionamento entre os discentes e o orientador, com base na percepção de que estão satisfeitos com o suporte dado por eles, ao indicar materiais, promover e facilitar a interação, sanar as dúvidas, especialmente nos encontros presenciais.

Gráfico 9 – Nível de concordância a algumas funções do orientador



Fonte: Pesquisa direta, 2020

O gráfico 10 evidencia a opinião dos discentes sobre as contribuições do Polo de Quatá e o relacionamento com o orientador, avaliando-se as dificuldades de orientação; os encontros presenciais e as interações promovidas; as orientações fora de prazo; e o relacionamento com o orientador, a partir da escala de Likert (1932).

Desse modo, as opiniões sobre as **orientações às dificuldades** dos alunos foram: 2,4% discordam plenamente; 7,3% discordam de que haja apoio para solucionar suas dificuldades; 7,3% se posicionaram neutros; 46,4% concordam; e 36,6% concordam totalmente. Segundo Hack (2010), o orientador atua como um mediador entre os professores, os alunos e a instituição. Em outras palavras, ele cumpre o papel de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem ao esclarecer dúvidas de conteúdo, reforçar a aprendizagem, coletar informações sobre os estudantes e prestar auxílio para manter e ampliar a motivação dos alunos.

Sobre os **encontros presenciais como espaço para interações**, vê-se que 12,4% dos alunos discordaram totalmente; 14,6% discordaram; 4,8% foram

neutros; 29,3% concordaram; e 39,1% concordaram plenamente que os encontros presenciais se caracteriza como um ambiente que promove a interação. Azevedo (2010) aponta que a relação entre as pessoas torna as atividades desenvolvidas mais humanizadas e, por isso, mais calorosas promovendo um bom ambiente de convívio, eliminando a maioria dos obstáculos para o aprendizado. Na relação entre professor e aluno, cada sujeito é entendido como único e o relacionamento com cada um deles deve ser da mesma forma compreendido. Portanto, cada professor desenvolverá seu próprio repertório, de forma única, a partir de seus referenciais, pois, na abordagem humanista, não há uma única maneira de ensinar e aprender e nem mesmo de se conceber estratégias de ensino que sirvam para todos.

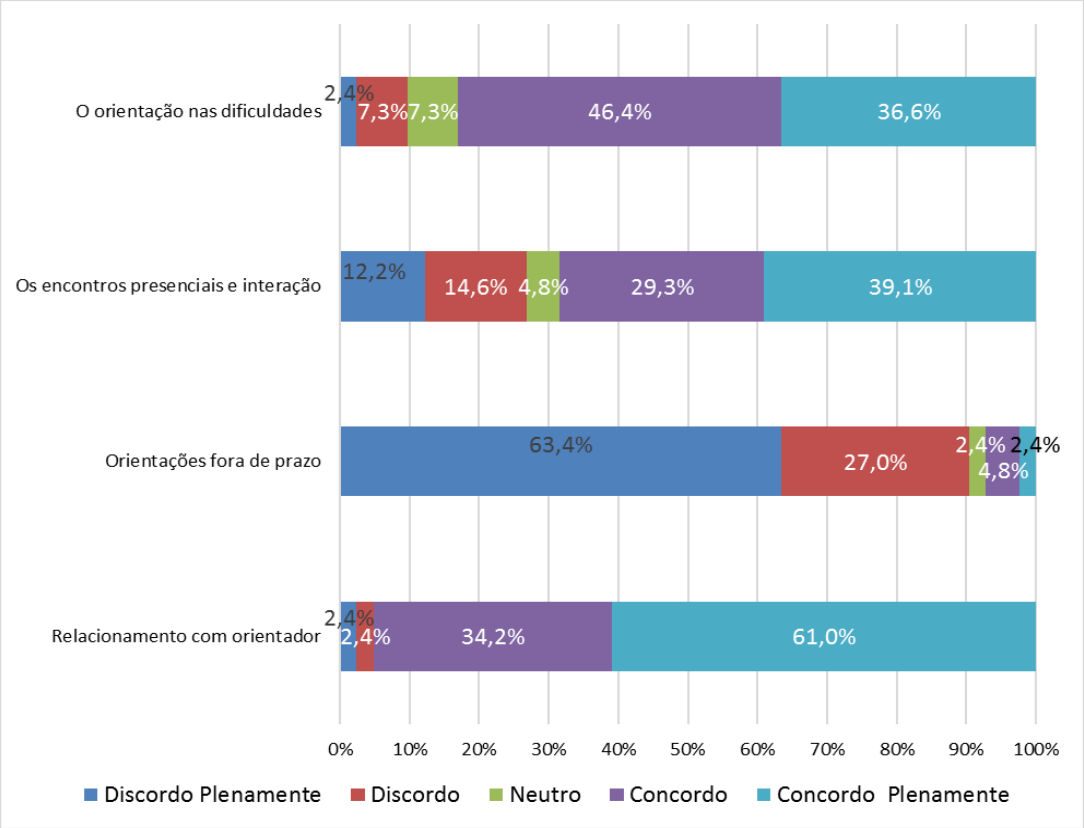
Quanto ao não recebimento de **orientações fora do prazo**, observou-se que 63,4% discordam plenamente; 27% discordam que são realizadas fora dos prazos; 2,4% se posicionaram como neutros; 4,8% concordaram; e 2,4% concordaram plenamente que as orientações acontecem fora do prazo. Observou-se um baixo índice de concordância (7,2%, referente à somatória dos percentuais), todavia é importante atentar para as falhas de comunicação, que estão gerando esta percepção nos alunos.

Já os dados sobre importância dos **relacionamentos com o orientador** apontam que 2,4% discordam plenamente; 2,4% discordam; 34,2% concordam; e 61% concordam plenamente.

De tal modo, as informações referentes às finalidades que levam os alunos a frequentar um polo são imprescindíveis, pois corroboram para o entendimento de como ocorre a relação entre ele e o polo no processo de aprendizagem em EaD. Como se verifica, os discentes demonstraram que a parceria entre o orientador de polo e os alunos é essencial e o orientador é o elo que pode promover o desenvolvimento das competências e das habilidades em busca de uma aprendizagem efetiva, a partir das suas relações.

Cavalcante e Silva (2020), ao estudarem a contribuição do polo de apoio presencial de Juazeiro, BA, no processo de ensino e aprendizagem em EaD, salientam que os alunos pesquisados frequentam o polo para uso do laboratório de informática; acesso à Internet; encontros presenciais; obter orientações da equipe de tutoria; bem como para os encontros de grupos de estudos e realizar atividades das disciplinas.

Gráfico 10 – Contribuições do Polo Quatá



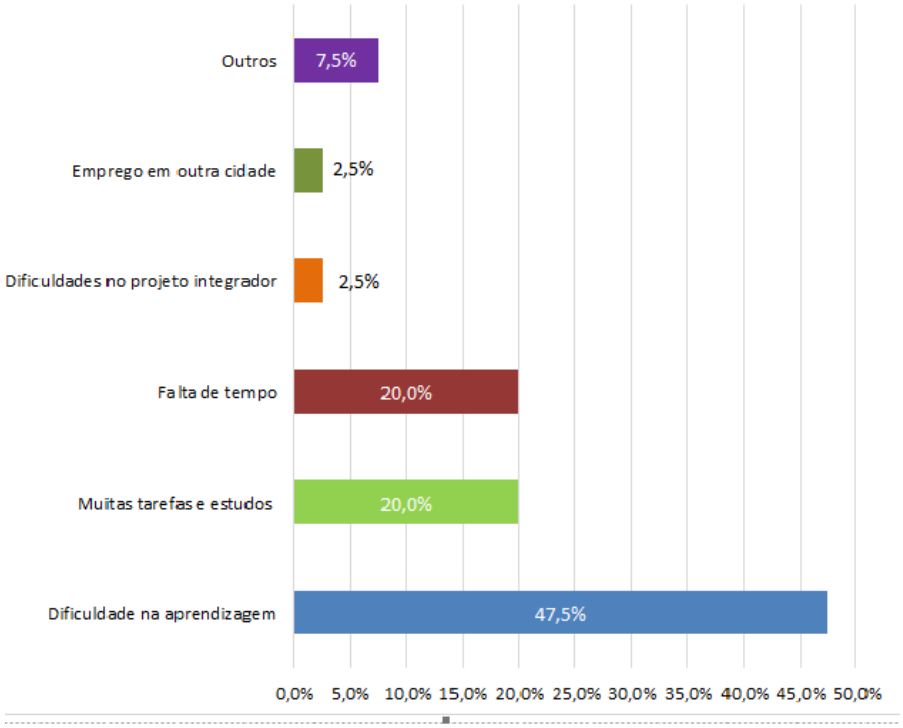
Fonte: Pesquisa direta, 2020

O gráfico 11 apresenta os motivos que podem ocasionar à desistência dos cursos de engenharia. Dessa forma, verificou-se que 47,5% consideram como motivo as dificuldades de aprendizagem no EaD; 20% alegaram que são muitas tarefas e estudos; 20% mencionaram a falta de tempo para cursá-lo adequadamente; 2,5% relataram a dificuldade com a disciplina Projeto Integrador; 2,5% informaram a oportunidade de trabalhos em outra cidade; e 7,5% declaram outros motivos, como a falta de base em decorrência de falhas no ensino básico, a sobrecarga de matérias e a dificuldade de compreensão dos conteúdos devido aos vídeos serem muito curtos para contemplar as explicações das matérias.

Vale destacar que Netto, Guidotti e Santos (2010) mencionam como causa da evasão na EaD, a inadaptação dos alunos ao método, visto que, com a maior liberdade propiciada, pode-se ter um ganho para muitos, mas também, para alguns, representa uma dificuldade, pois exige que o aluno assuma as “rédeas” do seu processo de aprendizagem. A responsabilidade, sem a obrigatoriedade de frequentar aulas, e a flexibilidade do cronograma podem resultar em

descompromisso, levando o aluno a acumular tarefas e matérias, a perder o estímulo e até a abandonar o curso. Sobre as causas exógenas da evasão no EaD, verifica-se que elas estão relacionadas a fatores externos à instituição e ao curso em que o aluno está matriculado, podendo ser originadas de problemas sócio-político-econômicos, de vocação pessoal, bem como de características individuais e conjunturais que impeçam ou dificultam a permanência no curso (BIAZUS, 2004 e PACHECO, 2007).

Gráfico 11 - Motivos da desistência do curso



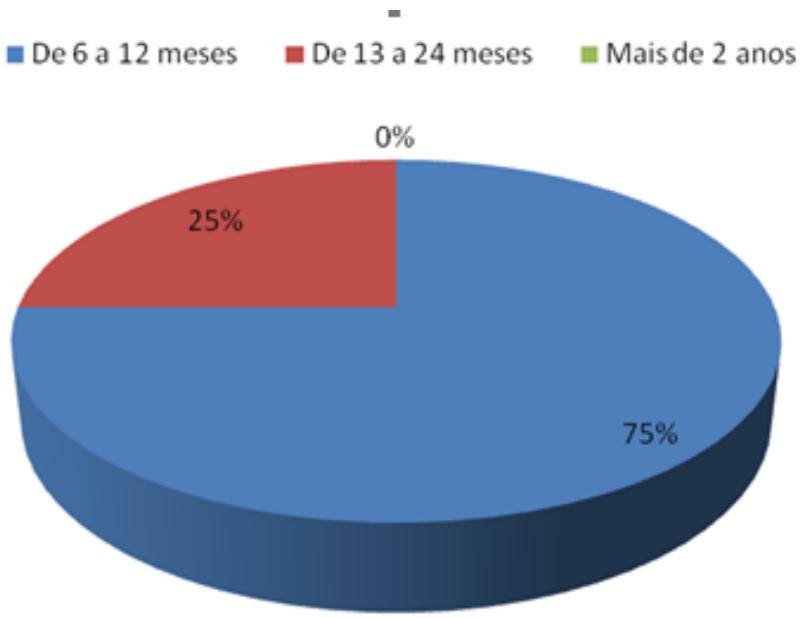
Fonte: Pesquisa direta, 2020

3.5 Resultados e análises: Fase 2 – segmento de mediadores

A pesquisa de opinião realizada com os mediadores, como mencionado anteriormente, foi aplicada aos cinco mediadores que atuam no Polo Quatá, sendo que quatro deles responderam o questionário, sem ler o Termo de Consentimento, e um preferiu não o responder. No início deste estudo, a ideia era promover um grupo focal ou entrevistas em profundidade em reuniões presenciais com este segmento, porém a metodologia pensada foi inviabilizada devido ao isolamento obrigatório em decorrência do Covid 19.

Ao se caracterizar os mediadores que atuam na disciplina Projeto Integrador no Polo Quatá, observa-se - a partir do gráfico 12 - que três deles estão vinculados como colaboradores da Univesp, a um período de 13 a 24 meses, e um desempenha suas atividades, a um período de seis a doze meses. O tempo de experiência é um fator relevante para o desenvolvimento do Projeto Integrador, por isso a importância de o mediador estar familiarizado com a estrutura da Instituição, percebendo as soluções mais pertinentes que são desenvolvidas pelas equipes.

Gráfico 12 - Tempo de atuação como mediador no Polo Quatá – Univesp



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

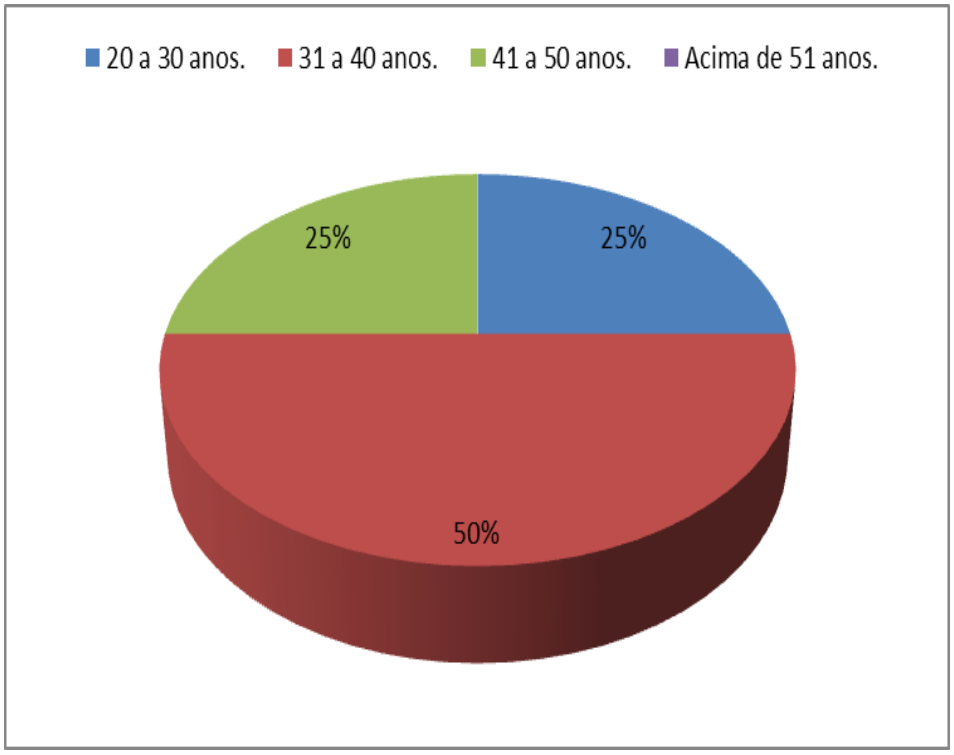
Nos anos de 2018 e 2019, alguns projetos integradores realizados no Polo Quatá foram selecionados como destaque no estado. Em 2020, a Univesp reuniu em uma publicação, denominada de “Aprender na Prática”, 21 exemplos de Projetos Integradores realizados por estudantes dos cursos de Engenharias e Licenciaturas, nos anos de 2018 e 2019. Dentre eles, encontra-se o projeto intitulado “Construção de uma pista de caminhada no acostamento do Anel Viário Jenny Guerra Pereira dos Santos: Projeto Caminhando em Quatá” desenvolvido por uma equipe do curso de Engenharia de Produção da Univesp, no Polo de Quatá. Tivemos outros projetos de grande relevância para a sociedade tais como: “Entrega

de medicamento via drone” e “Otimização de fila de espera no PSF (Programa Saúde da Família) de Quatá/SP.”.

Com essa obra, a Univesp visou a divulgação de ações planejadas e executadas pelos alunos, o que refletiu no estímulo aos cursos e indiretamente na formação de seus alunos e na visibilidade desta junto ao mercado e à sociedade.

A faixa etária dos mediadores está representada no gráfico 13, sendo que dois (2) deles (50%) tem de 31 anos a 40 anos, um (1) tem de 20 a 30 anos e outro (1), acima de 41 anos.

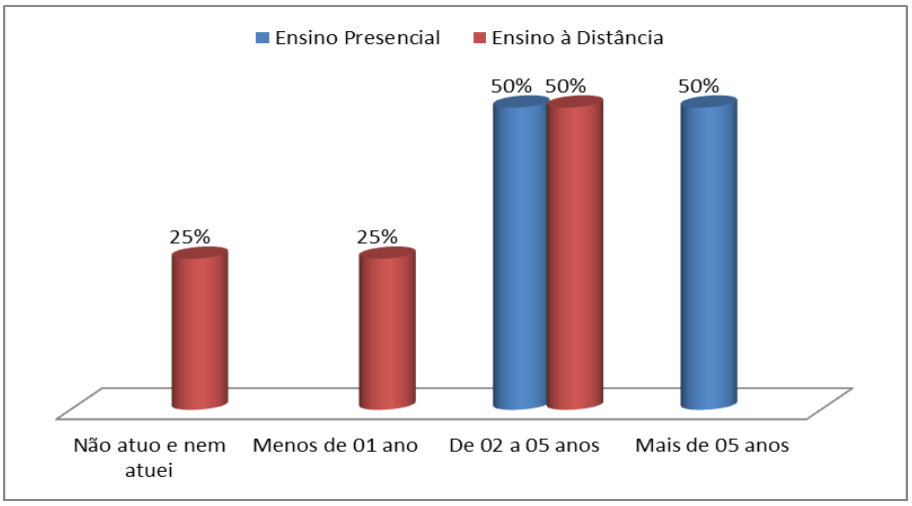
Gráfico 13 – Faixa etária dos mediadores



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Em relação ao tempo de atuação dos mediadores como docente de EaD, no gráfico 14, observa-se que dois (2) deles atuam a um período compreendido entre 2 a 5 anos, um (1) está há menos de um ano e um (1) nunca atuou e nem atua como docente. Já sobre a atuação com ensino presencial dois (2) deles ministram aulas de 2 a 5 anos e os outros dois há mais de 5 anos.

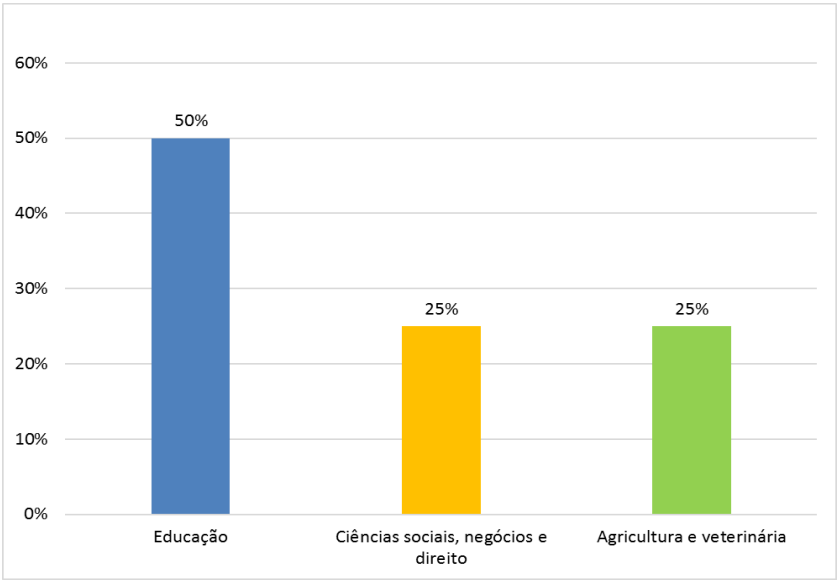
Gráfico 14 – Tempo de atuação como docente



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Quanto à área de formação dos mediadores do Polo Quatá, Univesp, a gráfico 15 demonstra que dois (2) são da área de Educação, um (1) de Ciências Sociais, Negócios e Direito, e um tem formação em Agricultura e Veterinária. Observa-se uma formação heterogênea dos mediadores, já que não existe obrigatoriedade de se ter a formação do curso vinculada com o eixo profissional, para atuar como mediador nas graduações de engenharia.

Gráfico 15 – Área de formação dos mediadores



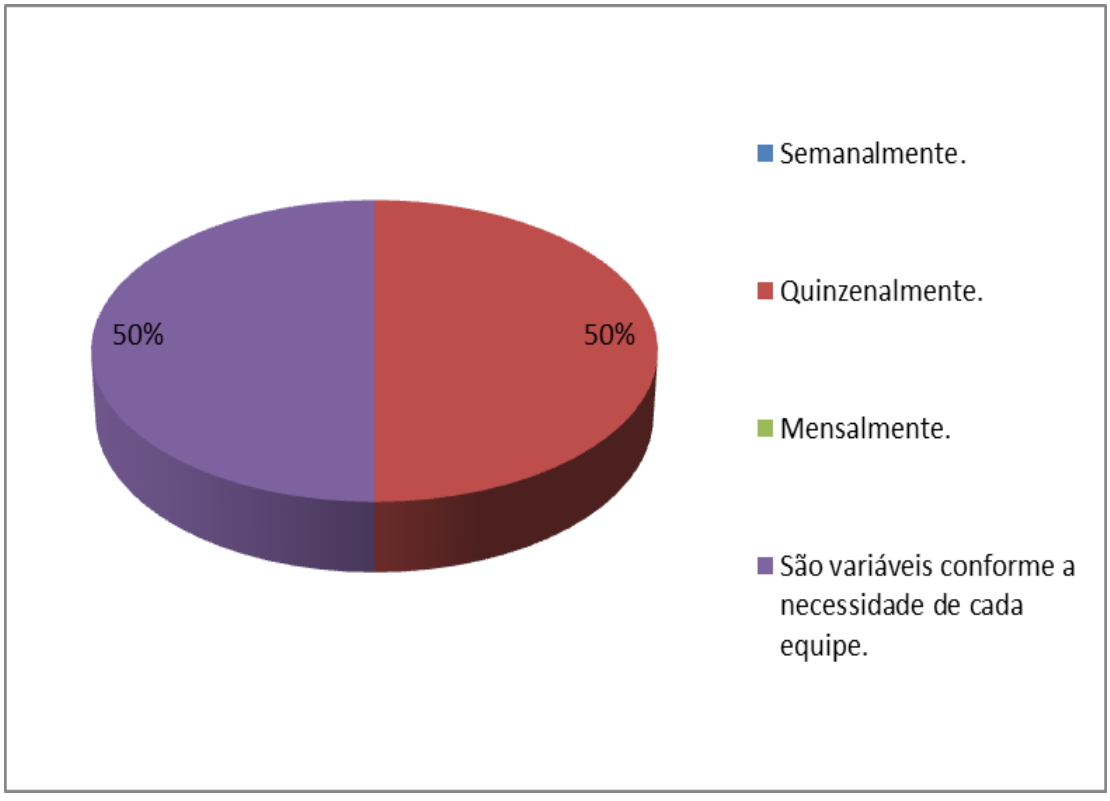
Fonte: Pesquisa direta, 2020

Vale notar, sobre a forma de atuação dos mediadores do Polo Quatá Univesp, que todos os respondentes afirmaram que suas mediações ocorrem virtualmente, ou seja, em EaD. Lima *et al*, (2014) ressaltam que um professor ao ministrar uma disciplina de um curso EaD disponibiliza o conteúdo e incentiva a interação entre os alunos através do AVA e de suas ferramentas, portanto realiza todas as atividades, incluindo as orientações de forma remota.

O gráfico 16 traz os dados sobre o cenário das reuniões do Projeto Integrador, sendo que dois (2) mediadores as realizam com suas equipes quinzenalmente e dois (2) conforme a necessidade.

Na ótica de Cavalcante e Silva (2020), o conhecimento dessa frequência torna-se importante para o planejamento da Coordenação do polo, para melhor atender os seus estudantes e verificar como ocorre essa relação e seu impacto no processo de aprendizagem em EaD.

Gráfico 16 - Periodicidade das reuniões com as equipes



Fonte: Pesquisa direta, 2020

Sobre a atuação do orientador de polo presencial, foram colhidas algumas impressões sobre o polo junto aos mediadores por meio das seguintes frases: “Imagino um prédio onde é o polo e onde os alunos se encontram”; “O polo é para a interação entre os participantes”; e “O encontro presencial que remete a parceria, envolvimento, engajamento, comprometimento e disciplina”.

A figura 11 representa o agrupamento das palavras coletadas a partir desta questão “aberta”, indicando que a predominância das falas são: orientador do polo; engajamento; envolvimento; interação; alunos e encontro presencial. Percebe-se então que os momentos presenciais na educação EaD são identificados pela interação, que contribui para mudar a ideia de que o aluno se sente solitário, isolado em um mundo de leitura e atividades distantes dos outros. Embora essa opção de flexibilidade de acesso trazida pela Internet seja proveitosa, pois as tecnologias estão cada vez mais rápidas e integradas, o conceito de presença e distância altera profundamente as formas de ensinar e aprender. Por questões culturais, a presença virtual ainda não é sentida como aquela em que há um local fixo, presencial.

No modelo educacional presencial, o papel do professor e a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos é outro, pois se entende que o ambiente de trocas em sala de aula física é mais efetivo. No entanto, o tempo de enviar e receber informações e de contato em EaD se amplia e o processo de comunicação em sala de aula virtual, se dá mediante *e-mail*, *chat* e outras ferramentas. O professor passa a ter um papel que combina alguns momentos daqueles característicos do professor convencional e presencial, com outro, mais destacado, que seria o de estimulador pela busca do conhecimento e coordenador dos resultados muito mais flexível e constante, que exige muita atenção, sensibilidade, intuição e domínio tecnológico. Dessa forma, ele precisa equilibrar estratégias de mediação e interação, a partir das tecnologias interativas.

Assim, dizer que o contato presencial é mais efetivo para a mediação e interação também não procede, pois essa relação depende da forma, do uso, da abrangência e do conhecimento sobre as possibilidades das técnicas e ferramentas interativas virtuais, bem como dos resultados a serem alcançado a partir da interação a distância.

Figura 11 – O que remete ao encontro presencial



Fonte: Pesquisa direta, 2020

No gráfico 17, vemos a frequência das práticas e ferramentas utilizadas para mediação no Projeto Integrador. Por exemplo, **o fórum** é utilizado por todos os respondentes de 15 em 15 dias. Sobre **os vídeos**, metade deles (2) utilizam em todas as aulas; um usa toda semana e um nunca disponibiliza essa ferramenta aos alunos. Em relação ao ***chat*****,** dois (2) dos entrevistados utilizam em todas as aulas, um semanalmente e um nunca utiliza. Quanto ao **mural de recados**, todos declaram nunca o utilizar. Sobre a ferramenta ***wikis*** um dos mediadores utiliza uma vez por mês e três deles nunca faz uso dessa metodologia nas aulas.

Quando perguntado sobre o **encontro presencial**, obteve-se que um mediador utiliza essa metodologia em todas as aulas e um a usa somente uma vez por mês. Os outros dois nunca utilizaram essa prática pedagógica.

Segundo Moran (2013), as tecnologias nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso. Por isso, é tão importante dominar as ferramentas de busca da informação e saber interpretar o que se escolhe, adaptando-as ao contexto pessoal e regional, além de situar cada informação no universo das referências pessoais do aluno.

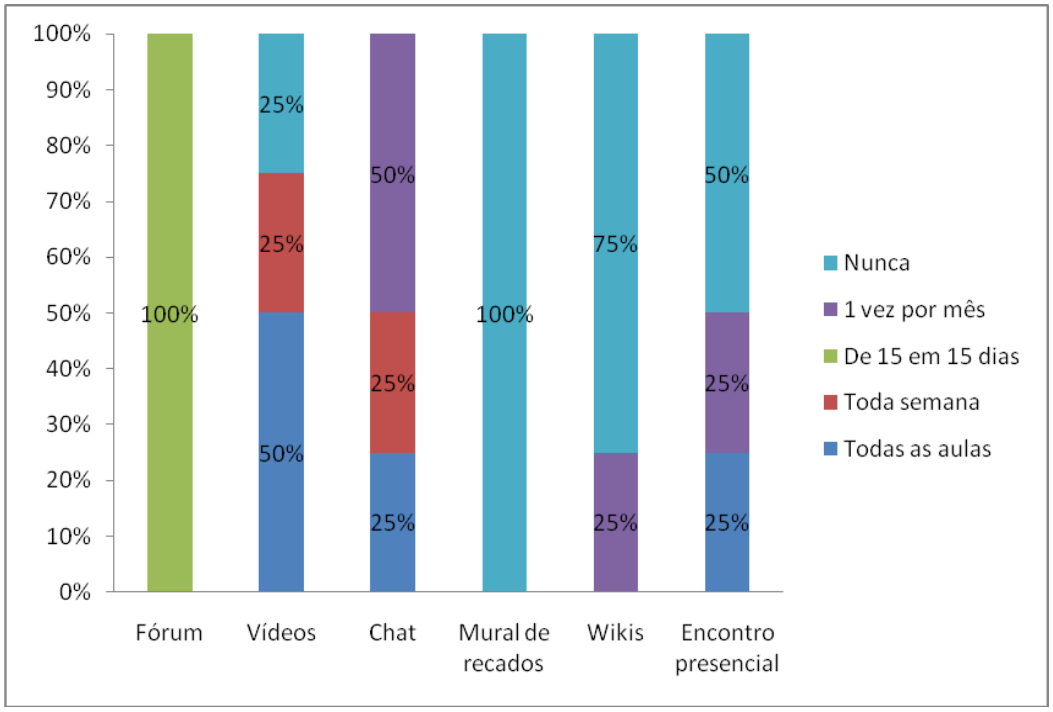
Observa-se que os mediadores utilizam várias ferramentas digitais de compartilhamento de informações em suas práticas pedagógicas, entretanto, o uso dessas não podem ofuscar a importância das relações, para que os estudantes se sintam mais motivados e tenham maior facilidade de aprendizagem. O aspecto

afetivo é um dos elementos que deve ser considerado no processo de aprendizagem entendendo que os relacionamentos se tornam evidentes no processo educativo, já que, segundo o autor, a construção do conhecimento implica na interação entre pessoas.

A efetividade de um ambiente de aprendizagem está relacionada ao afeto que se faz presente por meio do despertar de interesses, emoções e conquistas, via elogios e críticas construtivas, pois os sentimentos desempenham um papel essencial no funcionamento da inteligência.

Ainda segundo Moran (2013), os cursos que têm menor evasão são aqueles que dão ênfase ao atendimento ao aluno e à criação de vínculos, via professor-orientador. Para que os encontros presenciais que acontecem na EaD sejam realmente encontros com presença significativa, eles devem ser programados de maneira diferente de uma aula convencional, encarados como um momento de interação entre todos participantes do curso.

Gráfico 17 – Frequência de uso das ferramentas digitais no Projeto Integrador



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Diante das várias plataformas utilizadas para contatos virtuais como o Zoom, Google Meet, Skype, YouTube, WhatsApp e a plataforma da Univesp, todos

os mediadores entrevistados declararam usar em suas reuniões *on-line* com as equipes do Projeto Integrador o Google Meeting. Eles afirmaram também que, devido ao isolamento social, os encontros personalizados foram fortalecidos, especialmente para tratar de problemas relacionados à elaboração do Projeto Integrador diante das adversidades ocasionadas também por esse isolamento.

Nos Referenciais de Qualidade para a EaD, o tutor a distância deve mediar o processo pedagógico junto aos alunos, mesmo estando geograficamente longe deles, tendo como principal atribuição, o esclarecimento de dúvidas por meio de fóruns de discussão pela internet, pelo telefone, por participação em videoconferências, entre outros recursos, de acordo com o projeto pedagógico [...]. (BRASIL, 2007, p. 21).

Na figura 12, observa-se a “nuvem de palavras” montada a partir das respostas dos mediadores sobre a função dos encontros presenciais ou personalizados, na qual se destacam as palavras: reuniões, polo, mediador, presencial, atuação, Projeto Integrador, dentre outras. As frases usadas para a confecção desta figura foram: “Considero como encontros presenciais a atuação do mediador presencial em polo”; “Agora fiquei confusa, se encontro presencial são as reuniões *on-line*, então a função é conversar sobre o andamento do Projeto Integrador, tirar dúvidas, fazer sugestões e apresentar conteúdos mais de metodologia da pesquisa, do que qualquer outra coisa”; “Apoio aos alunos”; e “Instigar o aluno a desenvolver o senso crítico e criativo”.

Figura 12 – Função do encontro presencial

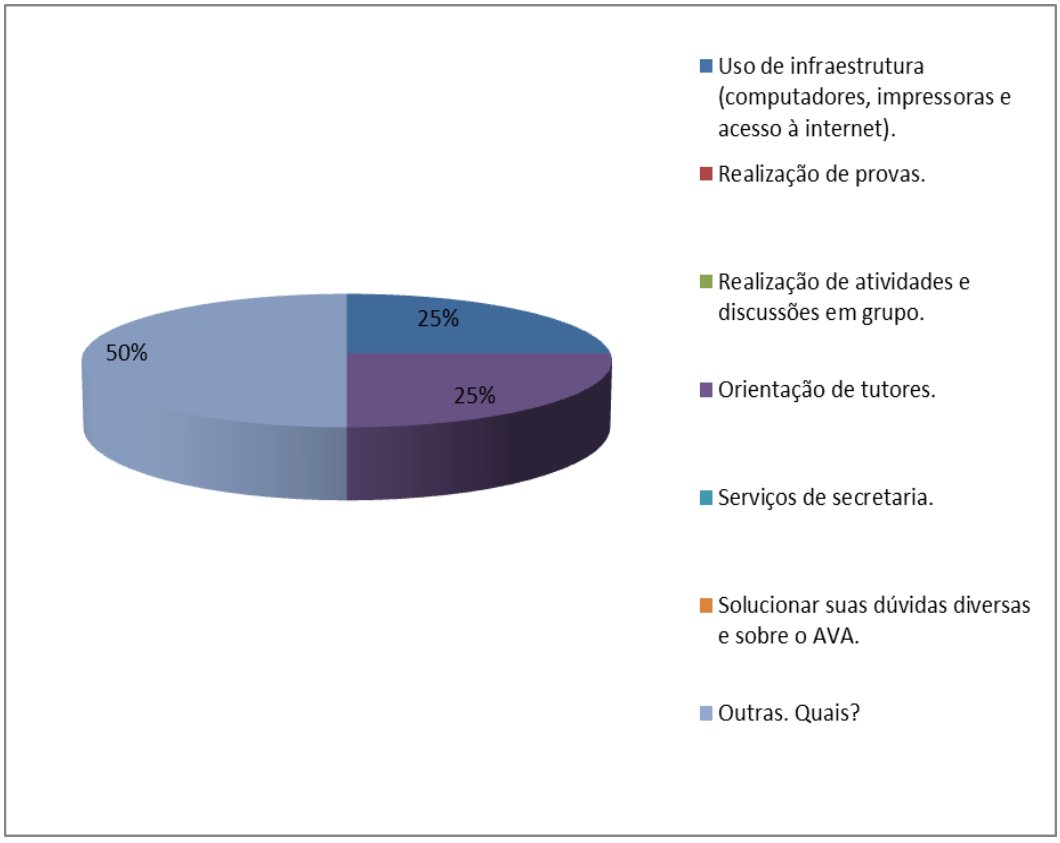


Fonte: Pesquisa direta, 2020.

O gráfico 18 refere-se às atividades mais requisitadas durante os encontros presenciais, que foram: usar a infraestrutura do polo, como computadores, impressora e acesso à internet, e solicitar a orientação dos mediadores. Metade dos mediadores afirmou não ter participado de encontros presenciais no polo.

Assim, percebe-se a particularidade de cada mediador no que se refere às metodologias e às práticas de ensino adotadas, não havendo uniformidade nas orientações específicas da disciplina de Projeto Integrador do curso. No entanto, Horta (2009) destaca a importância do Polo de Apoio Presencial para garantir a efetividade dos resultados pedagógicos.

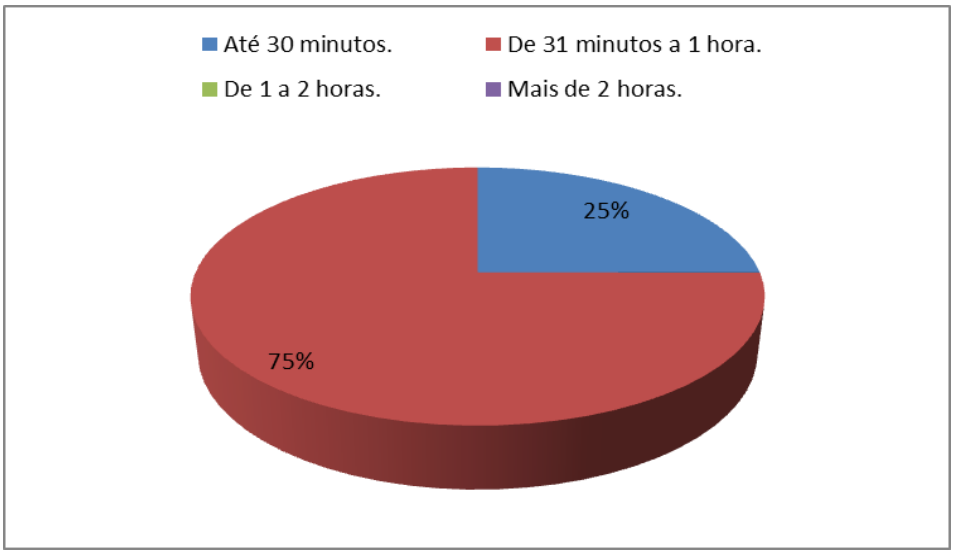
Gráfico 18 - Atividades mais solicitadas nos encontros presenciais



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Quanto ao tempo de duração dos encontros presenciais, o gráfico 19 demonstra que um mediador realiza as orientações num período de até trinta minutos; e três deles usam de 31 minutos a uma hora para essa atividades.

Gráfico 19 – Tempo de duração do encontro presencial



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

A “nuvem de palavras” da figura 13 é um método heurístico de análise, que por si só não apresenta um resultado absoluto, mas nos aponta o que é possível relevar num texto obtido a partir de questões abertas. Dentre as respostas apontadas sobre o que os mediadores mais sentiram falta durante o isolamento, notou-se as seguintes frases: “Falta de suporte presencial do polo nas reuniões virtuais”; “Não houve dificuldades, pois não participo dos encontros presenciais, mas no que concerne ao Projeto Integrador, a parte prática ficou comprometida, embora eles estejam sendo criativos nas soluções”; “Falta de interação entre os participantes”; e “Pouca interação pessoal entre os alunos”.

A rigor, a visualização de dados, historicamente, sempre envolveu a redução. Numa pesquisa qualitativa, por exemplo, transformar um resultado num outro formato visual, como quando falamos de texto e de “nuvens de palavras”, utilizamos o mesmo objeto medido (palavras) para representar as relações entre o que estamos medindo (palavras). Este tipo de visualização direta tem ocorrências muito mais elaboradas, podendo ilustrar a frequência das palavras mais comuns. Como se observa, são elas: interação, pessoas, alunos, suporte presencial e prática comprometida. O isolamento social, portanto, foi visto como algo que comprometeu os encontros presenciais, pois, embora as propostas de adequações tenham tentado minimizar as dificuldades, a falta de interação persistiu. Convém ressaltar que o

sentimento de falta de interação é mais amplo, pois está presente de modo geral, nesse momento de isolamento social, e não apenas na EaD.

Figura 13 – O que sente mais falta após isolamento social



Fonte: pesquisa direta, 2020

O polo de apoio presencial na modalidade EaD, segundo portaria normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, do MEC, é a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância.

A partir do propósito de verificar as dificuldades da disciplina Projeto Integrador, conforme mostra a figura 14, foi possível observar que, além dos polos funcionarem como uma unidade de apoio e proporcionarem contato físico com a instituição (secretaria, sanar dúvidas, provas, coleta de materiais, acesso aos equipamentos etc.), eles também propiciam o contato humano e contribuem especialmente para o desenvolvimento do Projeto Integrador.

Assim, as dificuldades do Projeto Integrador, na visão dos mediadores são: estruturar a formação do grupo; apresentar aportes sobre a metodologia da pesquisa científica e da fundamentação teórica; promover o conhecimento básico sobre a pesquisa a ser efetuada; e apontar as questões sobre a estrutura de uma pesquisa. Essas dificuldades estão representadas na “nuvem de palavras” com os

termos: formação de grupos; metodologia de pesquisa, fundamentação teórica e conhecimento sobre pesquisa (Figura 14).

Figura 14 – Principal dificuldade do Projeto Integrador



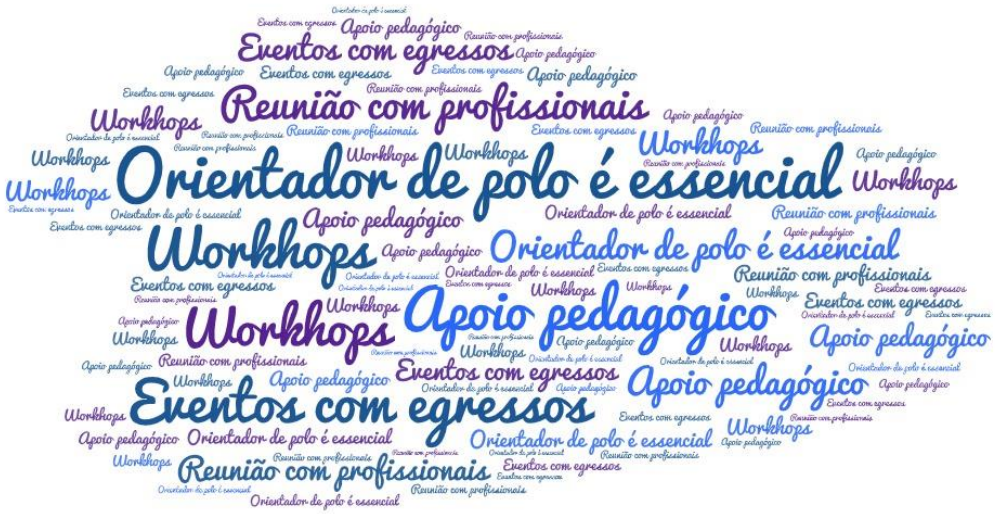
Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Na questão sobre as dificuldades encontradas pelos discentes durante a disciplina de Projeto integrador, todos os mediadores apresentaram uma resposta unanime ao afirmarem que elas são resolvidas, em sua maioria, nos encontros presenciais e/ou personalizados.

As justificativas foram: “O orientador de polo tem função essencial na organização inicial dos grupos e direcionamento do início do trabalho de pesquisa, principalmente junto aos alunos que estão cursando a disciplina de Projeto Integrador pelo primeiro semestre”; “Poderiam ser resolvidas com o encontro presencial, mas não é imprescindível que seja”; “Ao meu ver, a dificuldade se dá por falta de uma base sobre o que é pesquisa e como fazer”; “As reuniões com profissionais e alunos podem subsidiar as dificuldades”; e “Eles trazem suas dúvidas e, na situação presencial, o mediador faz com que o aluno reflita”.

A figura 15 demonstra como ficou a “nuvem de palavras” sobre essa justificativa que inclui principalmente o apoio pedagógico do mediador.

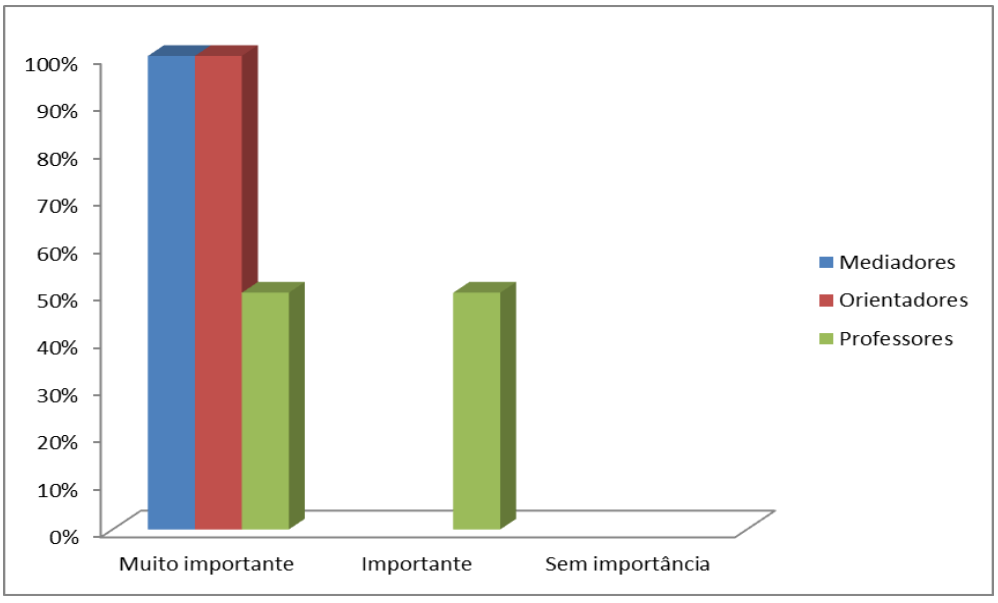
Figura 15 – Resolução de dificuldade nos encontros presenciais



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Quanto à importância dos mediadores, orientadores e professores para o aprendizado dos alunos, todos os respondentes afirmaram ser relevante, como se observa no gráfico 20, sobre o nível de importância desses profissionais. Para Tenório Gonçalves e Tenório (2015), a figura do orientador/tutor é fundamental na EaD contemporânea por auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, orientando, motivando e dando o retorno rápido aos questionamentos e dúvidas dos alunos.

Gráfico 20 – Importância dos profissionais no aprendizado do aluno



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

O gráfico 21 evidencia a contribuição do encontro presencial para o curso. Quando se colocou a frase “o **orientador ajuda muito** na resolução de dificuldades do Projeto Integrador”, obteve-se que 25% (1) dos mediadores concordam e 75% (3) concordam plenamente.

De acordo com Silva, Souza, Santos e Freitas (2012), durante o projeto, percebeu-se que, após o 1º encontro presencial com o grupo de orientadores, o trabalho melhorava muito, qualitativa e quantitativamente. Isso se deu pelo vínculo pessoal e afetivo que começou a ser gerado no momento do encontro presencial constatando-se sua importância neste processo.

Kenski (2015) destaca o papel do professor em estimular o grupo a apresentar opiniões, bem como em criar um clima amistoso para que todos possam superar as dificuldades de comunicar-se virtualmente com seus companheiros. Como mencionado, a mediação pedagógica é um dos fatores principais para o alcance de uma aprendizagem significativa.

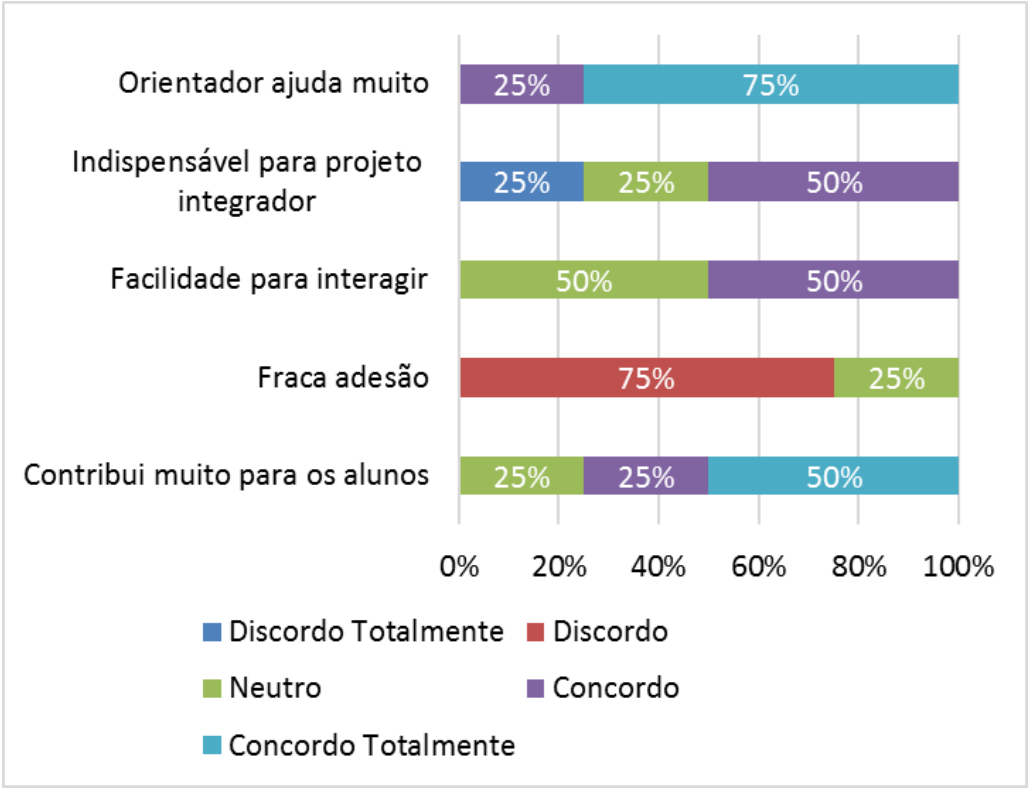
Com relação ao nível de concordância para a frase “os encontros presenciais são **indispensáveis para o Projeto Integrador**”, observou-se que 25% (1) apresentam uma opinião neutra, portanto, não concordam e nem discordam; 25% (1) concordam; e 50% (2) concordam totalmente sobre a importância dos encontros presenciais para o curso.

Sobre a **facilidade para interagir** com os alunos nos encontros presenciais ou personalizados, observa-se que 50% (2) afirmaram concordar e 50% mostraram-se neutros, visto que alguns deles não realizaram ou participaram desse tipo de encontro.

Em relação à frase “a **adesão dos alunos é fraca** nos encontros presenciais, vê-se que 75% discordaram e 25% não concordaram e nem discordaram.

E, por fim, a respeito da frase “os encontros presenciais **contribuem muito para os alunos**”, verificou-se que 25% (1) foram neutros; 25% (1) concordaram; e 50% (2) concordaram totalmente.

Gráfico 21 – Concordância com as frases sobre encontro presencial



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

A opinião dos mediadores sobre os pontos fortes dos encontros presenciais são: “Traz suporte inicial para favorecer o estar junto virtual nos processos seguintes”; “Como não participo de encontros presenciais, só posso imaginar que a presença ajuda o aluno na questão do sentimento de solidão e desamparo que pode ocorrer no ensino à distância”; “A relação presencial professor-aluno contribui imensamente para o aprendizado”; ”O compartilhamento de conhecimento entre os participantes”; e “A integração dos alunos, pois desenvolvem a habilidade de socialização e comunicação”.

A figura 16 condensa na “nuvem de palavras” as expressões emitidas pelos mediadores destacando-se: integração dos alunos, fortalecimento de vínculos, suporte pedagógico e relação orientador alunos. Observa-se que as palavras expressam conceitos necessários para uma estrutura que garanta a mediação pedagógica interativa que propicia integração de todos os atores do processo, especialmente nos encontros presenciais, que deve aproximar as

pessoas, a partir dos níveis de diálogo que pode variar entre o formal e o afetivo, ou seja, que tem a possibilidade de ter uma linguagem mais flexível e menos rígida.

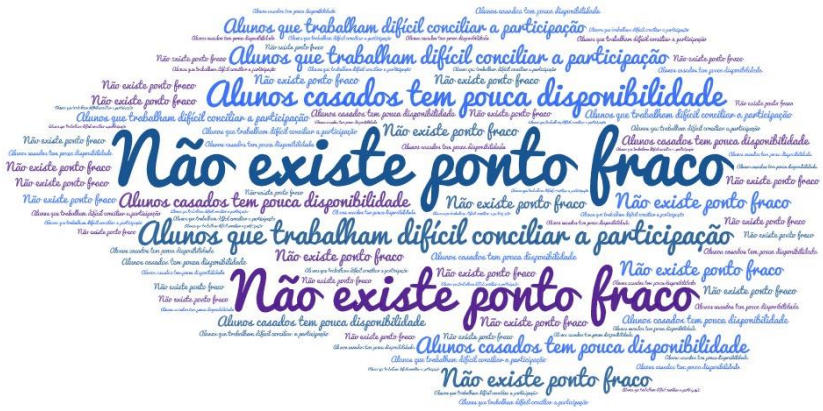
Figura 16 – Ponto forte dos encontros presenciais



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Sobre o ponto fraco dos encontros presenciais, as expressões ressaltadas foram: “Não considero que há ponto fraco”; “Não existe encontro fraco, muito pelo contrário, cada encontro é muito produtivo”; e “Acredito que de acordo com o perfil dos alunos que são casados e trabalhadores, os encontros sejam difíceis de serem conciliados”. A figura 17 traz termos como: não existe ponto fraco.

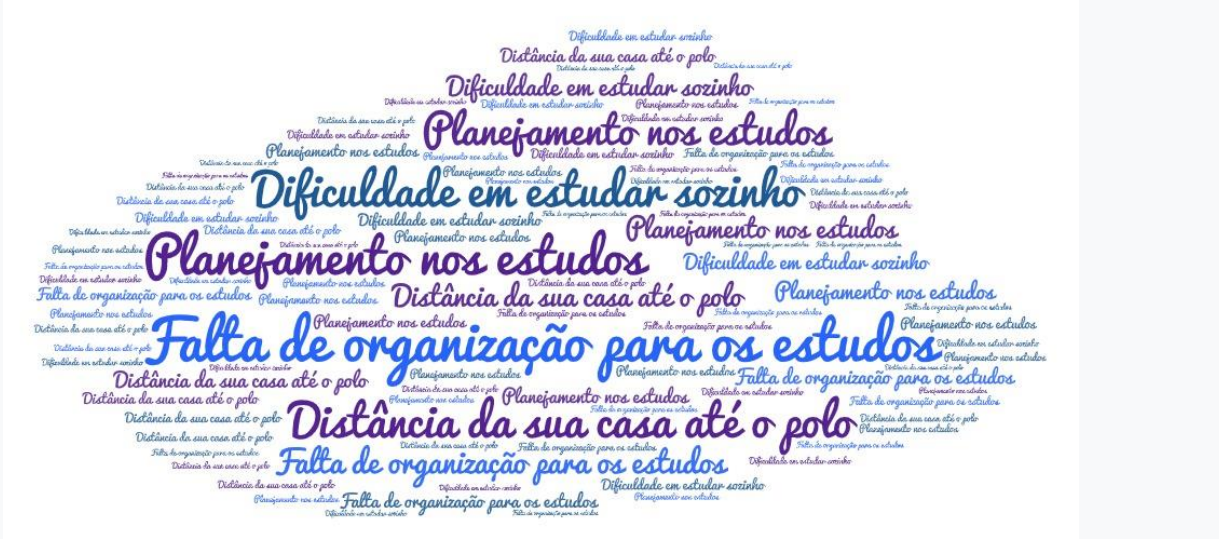
Figura 17 – Ponto fraco dos encontros presenciais



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

A respeito dos motivos de desistência do curso, na opinião dos mediadores, encontramos os seguintes comentários: “Falta de organização do aluno e de disciplina em relação ao tempo de dedicação para o curso a distância”; “Acredito que falta de amparo ao aluno que se sente sozinho e perdido em meio à tanta informação”; “Falta de planejamento e organização nos estudos”; e “Alunos moram longe de seus respectivos polos”. A figura 18 apresenta os motivos de desistência por meio de uma “nuvem de palavras” evidenciando os termos: dificuldade de estudar sozinho, falta de organização, distância da casa até o polo, planejamento nos estudos, entre outras.

Figura 18 – Motivos da desistência do curso



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

No modelo de EaD, conhecido como educação *on-line*, o aluno se conecta a uma plataforma virtual e lá encontra materiais, tutoria e colegas para aprender por meio de diferentes formas de aprendizagem, mas cuja proposta pedagógica está ancorada basicamente na metodologia ativa e compartilhada. O distanciamento físico pretende-se ser resolvido pela interação que pode existir na troca entre professor e aluno, especialmente em encontros presenciais ou virtuais num aprendizado disposicional, ou seja, num “estar junto virtual” pedagogicamente. Assim, pode-se destacar o papel dos mediadores nesse processo proporcionando maior equilíbrio ao educando.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de ensino a distância, conhecido como EaD, é aquele no qual o aluno se conecta a uma plataforma virtual e lá encontra materiais, tutorias e colegas para aprender de forma ativa e colaborativa. Esse processo requer um espaço interativo e confiável, no qual a reciprocidade na construção do conhecimento é fundamental.

Portanto, a mediação enquanto princípio educacional vem resignificar a prática docente de maneira particularizada na EaD e o distanciamento físico tem que ser compensado por intermédio da alta interação. Essa mediação precisa acontecer minimizando a distância pedagógica de múltiplas maneiras, para que ocorra o aprendizado. Normalmente, essa carência vem sendo suprida pelos encontros presenciais ou personalizados.

De fato, o objetivo deste estudo foi analisar os encontros personalizados (*on-line* ou presenciais) entre alunos e mediadores/orientadores, que ocorrem na disciplina Projeto Integrador dos cursos de engenharia do Polo Quatá – Univesp, enquanto abordagem disposicional de ensino, a fim de verificar as contribuições e trocas desta ambiência na aprendizagem. Isto é, a aprendizagem que, segundo Mota (2008), compreende elementos disposicionais próprios dos educandos, incluindo comportamentos, atitudes, repertórios e valores.

Vale um aparte aqui para comentar que o cenário atual da EaD vem passando por várias transformações. No presente momento, essa forma de ensino está mais evidente ainda, devido ao isolamento social ocasionado pela a pandemia do Covid 19. Desse modo, as transformações no ensino estão se ampliando para além das mudanças de valores, de saberes e de conhecimentos, geradas pela globalização e pela necessidade de comunicação e informação sem fronteiras.

Então, em âmbito geral, levando em consideração as modificações que veem acontecendo em nossa sociedade, a EaD é uma modalidade autônoma, interativa, comprometida com a formação continuada e com certas peculiaridades, que ainda estão sendo discutidas em termos de proposta pedagógica, de referenciais culturais, de formas de uso das tecnologias interativas e de oportunidade para a sociedade como espaço de formação, de troca e de inclusão para uma educação para todos.

De tal modo, a partir de uma roupagem caracterizada pela interatividade, não-linearidade e utilização de uma multiplicidade de recursos e

tecnologias digitais, a mediação, princípio educacional, é importante no processo de aprendizado, contudo requer uma superação nas limitações inerentes ao meio virtual, ou seja, uma superação da distância física dos indivíduos que cursam EaD.

Os desafios que se apresentam estão relacionados às potencialidades necessárias para suplantar esses entraves, especialmente os que se referem à interação promovida pelos encontros presenciais ou personalizados.

Destarte, a Univesp, instituição do Brasil que atua com o modelo híbrido de educação, foi escolhida para este estudo, já que seus cursos são realizados via plataforma AVA, quase que totalmente a distância, com alguns encontros presenciais e/ou personalizados em polos físicos, localizados em diferentes regiões do estado. Cada polo tem sua equipe pedagógica que é composta por facilitadores, mediadores e professores que atuam virtualmente e são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem dos discentes. O orientador atua no atendimento presencial para auxiliá-los a sanarem suas dúvidas relativas à aprendizagem e à vida acadêmica.

Como supramencionado, o referido estudo se debruçou nos encontros presenciais e/ou personalizados que acontecem no Polo de Quatá, especialmente na disciplina de Projeto Integrador, dos cursos de engenharia, da turma de 2018, realizando uma pesquisa de opinião, junto aos segmentos de alunos e mediadores.

Com base na visão dos alunos, pode-se resumir as seguintes contribuições dos encontros presenciais para a aprendizagem disposicional:

- A equipe pedagógica - facilitadores, mediadores e orientadores – é considerada como efetiva para o aprendizado por 86% a 97% dos alunos.
- As atividades presenciais ou personalizadas (no período do isolamento) proporcionadas pelo orientador de polo foram avaliadas como significativa para o aprendizado, além de dar apoio à formação profissional, pessoal, social e política destes.
- A importância dos encontros presenciais foi evidenciada para sanar dúvidas e dar soluções possíveis ao educando.
- A contribuição da disciplina Projeto Integrador foi salientada como positiva, especialmente em virtude da participação em reuniões *on-line* e personalizadas e da divulgação e do acompanhamento das etapas do projeto.

Também se elencou dificuldades e problemas que a falta dos encontros presenciais durante a pandemia acarretou, como:

- Dificuldade de interação com os colegas e orientador.
- Carência gerada na troca de conhecimento e partilha das experiências acadêmicas e profissionais, pela quebra de vínculos construídos ao longo dos dois últimos anos.
- Necessidade de uso da infraestrutura devido à indisponibilidade de acesso físico ao Polo Quatá, para uso dos computadores, impressoras, internet, bem como necessidade de uso do ambiente físico para a realização dos encontros presenciais. Sobretudo, essa intercorrência impossibilitou a aprendizagem autônoma e inviabilizou uma melhor mediação pedagógica.

Segundo Ferlin e Oliani (2014), o Projeto Integrador é responsável por fomentar a multidisciplinaridade entre as disciplinas. O professor/mediador tem como função interagir com os demais docentes para que haja efetivamente a multidisciplinariedade. Deste modo, o mediador instiga os discentes a situações desafiadoras, a partir da análise de problemas, para que, consequentemente a equipe aponte possibilidades de soluções, por meio do aprendizado colaborativo entre mediador-alunos, oportunizando experiências práticas que contribuem para o aprendizado. Tudo isso normalmente se dá via encontros personalizados.

Por isso, o compartilhamento de conhecimento entre mediador /orientador-aluno e aluno-aluno exige ferramentas digitais disponibilizadas no AVA, *chat*, fórum, vídeos, material de apoio, Google Meeting que ajudam nos encontros (presenciais ou virtuais personalizados), constituindo-se de um espaço de troca de relações e aprendizagem, que dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos, para garantir que haja interatividade e cocriação. Convém evidenciar também que o conhecimento, as habilidades e as práticas com as ferramentas digitais interativas podem promover a cooperação coletiva e/ou individual, nas atividades virtuais e personalizadas.

De tal modo, a pesquisa de opinião demonstrou que o aluno aprende, respeitando suas particularidades, seu tempo e espaço, a partir das ferramentas que tem maior familiaridade e conhecimento. Portanto, pode-se dizer que os mediadores são importantes nas interações humanas e não humanas (capacitações com as ferramentas) para o fortalecimento dos vínculos entre os cursistas.

Assim também, os encontros presenciais não precisam necessariamente constar na proposta pedagógica dos cursos, mas, quando ocorrem, como no caso do Polo Quatá - vê-se que influem positivamente na qualidade da aprendizagem, pois estreitam as relações entre as pessoas e entre essas e a Instituição.

No entanto, os contributos para uma aprendizagem disposicional dos alunos (diferenciais característicos dos educandos e suas circunstâncias, incluindo aspectos comportamentais, cognitivos, metacognitivos e afetivos), influenciam a percepção do aprendiz. Nesse sentido, os contributos, somados à interação promovida pelo diálogo e pela estrutura oferecidos pela plataforma AVA, minimizam a distância pedagógica entre os envolvidos, favorecendo as relações de trocas, de experiência e de afetividade necessárias para a aprendizagem significativa: que são aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação presentemente e em estado embrionário.

É na parceria entre mediador, professor e aluno, especialmente nos encontros (virtuais ou presenciais), que acontece durante a elaboração do Projeto Integrador, que se constitui a “zona de desenvolvimento proximal” cujo conceito elaborado por Vygotsky (2001) - refere-se à distância entre o “nível de desenvolvimento real”, (determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda) e o “nível de desenvolvimento potencial” (que se refere a capacidade de resolução de um problema sob a orientação de um docente, mediador ou até mesmo de um colega).

Em resumo, as tecnologias digitais não podem ofuscar a importância das relações, da mesma forma que os encontros presenciais ou personalizados as propiciam norteando as possibilidades de uma educação de qualidade. Enfim, são muitos os contributos desses encontros para os modelos de cursos em EaD, que vão desde a ampliação de interesse, motivação, criação de vínculos, diminuição de evasão, até aos elementos pertinentes ao próprio aprendizado e à formação profissional do indivíduo, a partir de experiências significativas.

Vale ressaltar que “estar junto” no processo de ensino-aprendizagem em EaD não significa exatamente que o aluno e o professor devam estar próximos fisicamente, mas sim, a efetiva sensação de que não há distância do ponto de vista pedagógico entre os participantes: existe um espaço (via encontros) para a interação necessária ao processo educativo e à construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABREU e LIMA, D.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 2, Ag. 2011. Disponível em:<http://goo.gl/pD52oW>. Acesso em: 28 abr. 2020.

ACOSTA, C. L. C.; DESTRO, A. P. M.; FERREIRA, M.; YAMIL, N. De professores a tutores: processos de precarização do trabalho docente pela modalidade ead. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2014 : educação e seus sentidos no mundo digital. **Anais...**Cuiabá: EdUFMT, p. 2146-2160, 2015.

ADAMI. L. A. M. **Análise da usabilidade de material didático como instrumento de aprendizagem no ensino superior na modalidade ead**. 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183376. Acesso em: 20 jun. 2020.

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje:** procedimientos de diagnóstico y mejora. Madrid: Mensajero, 2007.

ALONSO, K. M. A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez., 2010.

ALVES, A. C. T. P. **A experiência real influenciando a mediação virtual**. PUC – Mestrado em Educação: Currículo, 2005. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3128/0. Acesso em: 24 fev. 2020.

ALVES, J. N.; MARI, I.; FREIRE, F. G. Encontro presencial no ensino a distância: possibilidade e fronteiras. ***Fasci-Tech* – Periódico Eletrônico da FATEC,** São Caetano do Sul, v 1, n 7, p. 53 – 66, mar./set. 2013.

ANDRADE, L.; PEREIRA, E. **Educação a distância e ensino presencial**: convergência de tecnologias e práticas educacionais. 2012. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Disponível em: http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/364-1042-2-ED.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

AZEVEDO, A. B. de. **Como a interação entre as pessoas envolvidas na ead (aluno, professor tutor, professor temático, monitor e outros) pode tornar a aprendizagem mais atraente e significativa?**. 2010. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/3042010161102.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

BARBOZA, E. J. S.; SALES FILHO, A. G.; SILVA, M. T. da. Comparação entre os principais AVA´S quanto a interatividade. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING AND TECHNOLOGY EDUCATION.15. **Proceedings…** fev./mar. 2016. Disponível em: https://copec.eu/congresses/intertech2016/proc/works/21.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BARNI, E. M. O papel do tutor presencial na educação a distância. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE). 10. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nov. 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4715_3849.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

BARROS, D. M. V.; OKADA, A.; KENSKI, V. - Coletividade aberta de pesquisa: os estilos de coaprendizagem no cenário online. **Educação, Formação & Tecnologias** [Em linha]. v. 5, n. 2, 2012, p. 11-24. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3000. Acesso em: 30 abr. 2020.

BARROS, D. M. V.; SANTOS, V. M. dos. Estilos de aprendizagem em fóruns online: perspectivas pedagógicas inovadoras. **Redoc**, Rio de Janeiro v.2 n.1 p. 14-38, jan/abr. 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30819/23579 Acesso em: 30 mar. 2020.

BERNARDINO. H. S. B. A tutoria na ead: os papéis, as competências e a relevância do tutor. **Revista científica de educação a distância**, v. 2. n. 4.p. 5 jul. 2011.

BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC**: um estudo no curso de Ciências Contábeis. 2004 152 f. Tese (Doutorado)–Programa em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

BISCALCHIN; A. C. S; ALMEIDA, M. A. Apropriações sociais da tecnologia: ética e netiqueta no universo da infocomunicação. **INCID**: **R. Ci. Inf. E Doc**., Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, 2011. p. 193-207.

BITTENCOURT, D. F. de. **Resolução e transformação de conflitos no âmbito do EaD**. Ponta Grossa: NUTEAD/UEPG. 2015.

BORBA, A. M. de; FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: questões que emergem da prática docente. **Revista Contrapontos**, v. 7, n. 1, jan/abr., 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Lei 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de Dez. 1995, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 19 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-lei nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1995, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 25 maio. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância:** versão preliminar. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. 2007.

CASTRO, E.; MELO, K. S. de; CAMPOS, G. H. B. de. Afetividade e motivação na docência online: um estudo de caso. **RIED**. **Revista Iberoamericana de Educación a *Distância*.** v. 21, n. 1, 2018. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/17415>. Acesso em: 23 jan. 2018.

CAVALCANTE, K. L; SILVA, F. R. F. Contribuição do Polo de Apoio Presencial de juazeiro-BA no processo de ensino-aprendizagem na educação a distância. **Revista Seminário de Visu**, Petrolina, v. 8, n. 1, p. 90-104, 2020. Disponível em: https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiaridodevisu/article/view/1083. Acesso em: 19 jul. 2020.

COSTA, A. R. F. **O Discurso da Industrialização do Ensino na Política Nacional de Educação a Distância**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa: UFPB, 2008.

DAINESE, C. A.; GARBIN, T. **Modelo de interação e colaboração em atividades de ead com uso de webconferência e videoconferência**. 2009. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/1704/1/EVENTO_ModeloIntera%C3%A7%C3%A3oColabora%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso 04 jul. 2020.

DAINESI, S. M.; GOLDBAUM, M. Pesquisa clínica como estratégia de desenvolvimento em saúde. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, v 58, n 1, p. 2-6, 2012.

DORJÓ. D. S. Relações afetivas: reais possibilidades na educação a distância. **Periódicos Letras – UFMG**, v 4, n 2, 2011. Disponível em: http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre. Acesso em: 26 abr. 2020.

FARIAS, R. de S.; OLIVEIRA, K. R. de S.; QUEIFER, H. da S.; FILGUEIRA, J. D. ; FILGUEIRA. G. C. A. Ferramentas de videoconferência para a realização de monitoria a distância. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE 2019). 8. WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA. 25. **Anais...** 2019.

FERLIN, E. P.; OLIANI, D. A disciplina de projeto integrador como elemento norteador do processo ensino-aprendizagem: a experiência do curso de engenharia da computação. *In*: CONBEGE. **Engenharia**: múltiplos saberes e atuações. Juiz de Fora. 2014. Disponível em: http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/5/Artigos/130219.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

FILOMENO, K. **Mitos familiares e escolha profissional**: uma visão sistêmica. São Paulo: Vetor. 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

GELATTI, L. S.; PREMAOR, V. B. Auto-avaliação da atuação da tutoria no curso de licenciatura em pedagogia a distância de uma universidade brasileira. **Revista portuguesa de educação** [On-line]. V. 22, n. 2, 2009. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13972. Acesso em: 13 maio 2020.

GOOGLE. **Clear Google Drive space & increase storage**. 2017. Disponível em: https://support.google.com/drive/answer/6374270?src=soctw. Acesso em: 18 jun. 2020.

GONZAGA., L. R. V.; MACEDO., A. G. de.; LIPP., M. E. N. **Avaliação das variáveis escolha profissional e vocação no nível de stress de alunos do ensino médio.** Comportamento em foco 3. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental - ABPMC, 2014.

HACK, J. R. Comunicação dialógica na educação superior a distância: a importância do papel do tutor. **Signo y Pensamiento**, v. 29, n. 56, 2010. Disponível em: http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=8601934. Acesso em: 22 abr. 2020

HIRUMI, A. Aplicando estratégias fundamentadas para projetar e sequenciar interações em e-learning. **Revista da ABT**, n. 200, p. 7-41, jan./ mar. 2013. Disponível em: http://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2017/03/200.pdf. Acesso em: 01 fev. 2020.

HORTA, S. D. P. **A influência da estrutura física no ensino aprendizado**. 2009. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-da-estrutura-fisica-no-ensino aprendizado/28413/. Acesso em: 07 jul. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 19 jul. 2020

KARNAL. L. O mundo pós pandemia: expectativa e realidade. **CNN Brasil:** 29 maio 2020. Entrevista concedida a Daniela Lima. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G8V7qDsFoLo. Acesso em: 12 jul. 2020.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2015.

KENSKI, V. M.; GATTI, A. C. V. G.; AZEVEDO, A. S.; NÉBIAS, C. M.; O, É. T. de; GIORDANO, J. M. M.; GALLANA, L. M. R.; BRANCO, M. P.; GARBIN. M. C.; PIRILLO, N. R.; LOYOLLA, W. **Manual modelo pedagógico** - UNIVESP, 2018. Disponibilizado via email pessoal (PDF). Acesso em: 25 jan. 2020.

KUPFER, M. C. M. **Amor e saber**: psicanálise da relação professor-aluno. São Paulo: Mimeo, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEAL, R. B. A. A importância do Tutor no processo de Aprendizagem a Distância. **Revista Iberoamericana de Educácion**. 2014. Disponível em: http://www.rieoei.org./deloslectores/947Barros.PDF.> Acesso em: 28 dez. 2019.

LEÃO, M. F.; OLIVEIRA, E. C.; PINO, J. D. Percepções dos tutores presenciais sobre a formação inicial de professores de Química em EaD ofertada pelo IFMT. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v 15, n 33, 2019.

LEME, R. **Avaliação de desempenho com foco em competência:** a base para remuneração por competências. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2015.

LIMA, A.; SANTOS, S. **O material didático na Ead**: princípios e processos. 2017. Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2017/07/Producao_de_Material_Didatico_Curso_de_Gestao_EaD.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

LIMA, D.; GADELHA, B.; MAGALHÃES NETTO, J. F.de; BREMGARTNER, V. Moodle Groups: um aplicativo para identificar as relações sociais entre alunos em ambientes virtuais de aprendizagem. **Brazilian Symposium on Computers in Education** (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE), v. 25, n.1, 2014.

LINS, M. J. S. C.; NEVES, M. C. B.; RIBEIRO, A. M. C. **A aprendizagem e a tutoria:** educação a distância**.** São Paulo: SENAC, 2005.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**. v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

LOPES, W. M. G. **ILS:** Inventário de estilos de aprendizagem de Felder Soloman: investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte. 2002. 85f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82278. Acesso em: 19 jul. 2020.

MACHADO, P. da S. R. Aprendizagem em educação a distância – ead: o desafio da formação de tutores *on-line*, com ênfase no relacionamento interpessoal em ambientes virtuais de aprendizagem – AVA. **Revista Paidéi@. Unimes Virtual**, v. 11, n. 20, jul. 2019. Disponível em:

http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/index. Acesso em: 04 jul. 2020.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. *In:* LITWIN. E. (Org). **Educação a distância:** temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre. Artmed, 2001, p. 93-110.

MARCONI. M. de A., LAKATOS E. M. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Saraiva. 2011.

MARTINS, L. M. de; RIBEIRO, J. L. D. Proposta de um modelo de avaliação do nível de engajamento do estudante da modalidade a distância. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v 24, n 1, p. 8-25, maio 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2020.

MATTAR, J. **Tutoria e interação**: educação a distância. São Paulo: Cengage Learning: 2012.

MIGUEL. A. F., PEDROSO. C. M. Projeto Integrador no Curso de Engenharia de Computação: Relato de 10 anos de Experiências. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA. 39. **Anais...** Blumenau, SC, out. 2011.

MILL, D.; ABREU-E-LIMA; D.; LIMA, V. S.; TANCREDI, R. M. S. P. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, a 2, v 2, n 4, ago./dez. 2008. Disponível em: http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/106/63. Acesso em: 19 jul. 2020.

MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. Trabalho docente na educação contemporânea: saberes e prática pedagógica presencial e virtual. *In:* MILL, D.; MACIEL, C. (org.). **Educação a distância**: elementos para pensar o ensino aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EdUFMT, 2013, p. 103-124.

MOHAMAD, M.; SHAHARUDDIN, S. Online Forum Discussion to Promote Sense of Learning Community among the Group Members. **International Education Studies**, v 7, n 13, p. 11, 2014.

MOKOENA, S. Student teachers' experiences of teaching practice at open and distance learning institution in South Africa. **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**. v 18, n 2, abr. 2017.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância:** uma visão integrada. Tradução: Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13.ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN. J. M. A educação a distância, mais focada em pesquisa e colaboração. *In:* **Educação a distância**: meios, atores e processos. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013, p. 39-51. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/pesquisa_e_colaboracao.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2010.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. M. **Tablets e netbooks na educação**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/tablets.pdf >. Acesso em: 11 out. 2018.

MORETTO, V. P. **Planejamento:** planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOTA, R. **Analítica da aprendizagem disposicional:** melhor agora do que depois. 2008. Disponível em: https://blog.abmes.org.br/analitica-da-aprendizagem-disposicional-melhor-agora-do-que-depois/. Acesso em: 10 out. 2018.

NEIVA, K. M. C. **Processos de escolha e orientação profissional**. São Paulo: Vetor. 2007.

NETTO, C. M. Estratégias para construção de relações afetivas em ambientes virtuais de aprendizagem. **Anais do ABED**, 2010. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010085045.pdf. Acesso em: 07 fev. 2020.

NETTO, C. M; GUIDOTTI, V.; SANTOS.; P. K. A evasão na ead: investigando causas, propondo estratégias. *In*: CLABES – SEGUNDA CONFERÊNCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. 2. **Anales…** 2010. Disponível em: https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/865/892; Acesso 20 jun.2020.

OLIVEIRA, M. K. de. Pensar educação: contribuições de Vigotsky. *In:* CASTORINA, J. A. (Org.) **Piaget – Vygotsky:** novas contribuições para o debate. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. São Paulo: Editora Afiliada ABDR, 2006, p. 51 – 84.

OLIVEIRA, S. da C. Encontros presenciais: uma ferramenta EAD?. **CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação**, v. 5, n. 2, dez. 2007. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/3hSheila.pdf. Acesso em: 28 jun. 2018.

PACHECO, A. S. **Evasão**: análise da realidade do curso de graduação em Administração a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

PAES, R. F. S.; BASTOS, L. E. G. **Qualidade ambiental na edificação**: o caso das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Paranoá, Brasília, n. 12, p. 131-140, 2013.

PALOFF, R.; PRATT. K. **O aluno virtual:** um guia para trabalhar com estudantes online. Porto Alegre. Artmed. 2004.

PARSONS. J.; TAYLOR. L. **Student engagement**: what do we know and what should we do?. University of Alberta, 2011. Disponível em: http://education.alberta.ca/media/6459431/student_engagement_literature_review_2011.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n.2, abr./jun. 2013.

PIAGET, J. A **linguagem e o pensamento da criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

PRETI, O. **Educação a distância:** fundamentos e políticas. Cuiabá. UFMT. 2. ed. Revisada. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/33840291/EDUCAÇÃO_A_DISTÂNCIA. Acesso em: 20 jan. 2020.

PRETI, O.; OLIVEIRA, G. M. S. de. **A tutoria num curso de licenciatura a distância**: concepções e representações. 2012.

PROFESSOR *vs* tutor: saiba as diferenças. Elore. Disponível em: https://blog.elore.com.br/tutor-x-professor/. Acesso em: 19 jul. 2020.

REIS. J. T. da C.; SILVA, E. C. da; SANTOS, A. S.; SOUZA, B. F. da S.; GOMES, A. V. Relato de experiência acerca de uma proposta de formação para tutores de um curso técnico em tecnologia da informação. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA. **Anais...** nov. 2018. Disponível em: https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/188572_1ok.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**. Campinas, v 22, n 76, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 maio 2020.

ROQUE, G. O. B.; CAMPOS, G. H. B. de; ZIVIANI, C.; FONSECA, M. V. de A. Qualidade em ead: o que pensam os cursistas? *In:* SBIE - XVII WIE. 22. **Anais** 2011.

ROSA, R. T. N. da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19. **Revista científica schola**, v 6, n 1, jul. 2020. Disponível em:

http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.

RYLE, G. **The concept of mind**. Mitchan: Pequin Books, 1949.

SÁ, I. **Educação a distância**: processo contínuo de inclusão social. Fortaleza: CEC, 1998.

SANTOS, C. M. R. G. dos; PORÉM, M. E. Inovações pedagógicas na era da comunicação reticular: as experiências na FAAC/Unesp. *In:* SANTOS, C. M. R. G. dos; PORÉM, M. E. (Org.). **Aprendizagem ativa**: contextos e experiências em comunicação. 2017. Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. (e-book). Disponível em: www.faac.unesp.br/#!/publicacoes/. Acesso em: 18 fev. 2020.

SANTOS, C. M. R. G. **Pesquisa de opinião pública**: como fazer, princípios, métodos e dicas.Bauru: UNESP/FAAC, 2015.

SANTOS, C. de A.; FERREIRA, S. O Plano Nacional de Educação e os desafios da expansão da educação superior. *In:* SOUSA, J. V. (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira:** formatos, desafios e novas configurações. Belo Horizonte: Fino Traço; Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015. p. 55-72.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *In:* SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Org.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. Disponível em: https://informaticanaeducacao.uniriotec.br/2017/10/25/educacao-online-aprenderensinar-em-rede/. Acesso em: 21 jun.2020.

SCHOLSSER, R. L. A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância. **Colabor@- Revista Digital da CVA-Ricesu**, v 6, n 22, fev. 2010. Disponível em: http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/128/112. Acesso em: 19 jul. 2020.

SHEA, V. **The core rules of netiquette**. 2010. Disponível em: http://www.albion.com/netiquette/corerules.html. Acesso em: 15 de Mai. 2020.

SILVA, J. M. C. S. Proposta de um modelo de atributos para o aprimoramento da comunicação afetiva para professores que atuam na educação a distância. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. **Anais...** Fortaleza, 2008. Disponível em: http://ceie sbc.tempsite.ws/pub/index.php/sbie/article /view/1190/1093. Acesso em: 21 abr. 2020.

SILVA, S. L. R. da; FERREIRA, J. A. G. Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento?. **Exedra**: revista científica, , n 1, 2009. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398329. Acesso em: 19 jul. 2020.

SILVA, S. P. D. N.; SOUZA, L. R. A. de; SANTOS, J. M. M. S.; FREITAS, C. B. de. **Estudo da importância do encontro presencial no telecursotec como vínculo significativo e duradouro**. 2012. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/126c.pdf Acesso em: 21 abr. 2020.

SILVEIRA, C.A.B. Mediação pedagógica e educação a distância: as competências do tutor e a motivação para aprendizagem. SUD 2014 – XI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA FLORIANÓPOLIS/SC. 11. **Anais.** 05 – 08 de ago. de 2014 – UNIREDE.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O **Trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

TENÓRIO, A.; GONÇALVES. L. A. C.; TENÓRIO, T. A atuação a distância na perspectiva de tutores. **Ead em foco**, v. 5, n. 2, 2015. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/241 Acesso em: 29 maio 2020.

TORI. R. **Educação sem distância:** as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**.** São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2010.

UNIVESP. **Edital de chamamento público 01/2019**. 2019a Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5d1255f87c1bd13d6c5058a1/EDITAL_DE_CHAMAMENTO_P_BLICO_01_2019_2.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

UNIVESP. **Manual do aluno**. 2019b. Disponível em: https://apps.univesp.br/manual-do-aluno/. Acesso em: 05 fev. 2020.

VALENTE, J. A. **EAD: diferentes abordagens pedagógicas**. Disponível em: http://www.proinfo.mec.gov.br/upload/biblioteca/195.pdf. 2006. Acesso em: 20 fev. 2020.

VALENTE, J, A.; MORAN, J. M.; ARANTES, V. A. (Org.) **Educação a distância:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

VIANA, C. M. Q. Q.; VEIGA. I. P. A. O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. **Educação** [em línea], v 33, n 3, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931008.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

VIDEIRA, M. C. **O processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de matemática dos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Major Otávio Pitaluga de Rondonópolis**, 2009. Tesis de Maestria em Ciências de La Educación. Universidade Autónoma de Asunción – UAA. Asunción, Py.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. Martins Souza, 2001.

ZUIN. A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa universidade aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, edição especial, p. 935-954, out., 2006. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101- 73302006000300014. Acesso em: 17 jun. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - Câmpus de Bauru

AS PRÁTICAS PERSONALIZADAS NO AMBIENTE VIRTUAL DO POLO QUATÁ UNIVESP E A APRENDIZAGEM DISPOSICIONAL NA ÓTICA DOS ATORES ENVOLVIDOS

Responsável: Ronaldo Garcia Almeida

Número do CAAE:

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) de uma pesquisa de opinião. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias: uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável que estará aplicando a pesquisa. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa surgiu mediante a minha nomeação de Coordenador de polo da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), pela Prefeitura Municipal de Quatá e que em 2018, disponibilizou aos munícipes e interessados da região os cursos de Engenharia da Computação e Engenharia da Produção. Num encontro com a participação dos coordenadores de

polo da Univesp, durante as atividades realizadas pela equipe pedagógica, foram apontadas às dificuldades dos gestores e alunos durante a trajetória da vida acadêmica dos alunos, nestes cursos. De tal modo, com a implantação desse novo modelo pedagógico poderá se mensurar a contribuição dos gestores (supervisor, orientador, mediadores e tutores) para o processo de ensino aprendizagem dos discentes e a relevância dessa equipe no fortalecimento de vínculos em relação à diminuição das evasões nos cursos.

O objetivo do estudo é descrever o modelo implantado no Plano Institucional da Univesp que envolve as práticas presenciais, relacionando-o, as contribuições para a aprendizagem disposicional do ensino virtual; verificar as interações alunos-gestores, que acontecem nas práticas presenciais da disciplina Projeto Integrador dos cursos de engenharia do Polo de Quatá-Univesp, que contribuem no processo de ensinar e aprender, na visão dos gestores e discutir a aproximação presencial promovida pelos gestores do Polo Quatá-Univesp, no desenvolvimento de ambiências de aprendizagem disposicional e outras correlações advindas deste processo virtual/presencial.

Procedimentos:

Caso você concorde em participar, terá que encaminhar um questionário online aos alunos com perguntas relacionadas ao processo de ensino aprendizagem, modalidade EaD na disciplina Projeto Integrador, para que informem como acontece as práticas pedagógicas, a importância dos encontros presenciais e as interação promovidas pelos gestores que contribuem para uma aprendizagem disposicional.

Desconfortos e riscos:

Esta pesquisa envolve riscos mínimos ao grupo observado (gestores e alunos), pois não será nominal e nem envolverá as respostas de forma personalizada, mantendo o anonimato do indivíduo consultado.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador responsável, bem como o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) estão disponíveis, caso o participante tenha alguma dúvida posteriormente.

Custo/Reembolso para o participante:

A sua participação não implica em nenhum tipo de custo e/ou reembolso.

Garantias ao participante:

A qualquer momento o (a) senhor (a) poderá ter acesso aos procedimentos, riscos e benefícios, inclusive tirar dúvidas pelos telefones/endereços abaixo citados. A participação é voluntária, e o (a) senhor (a) poderá retirar o consentimento a qualquer momento e, portanto, pode deixar de participar do estudo. Os resultados obtidos serão divulgados na dissertação de mestrado do pesquisador, revistas e eventos científicos.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com: Ronaldo Garcia Almeida; Universidade Virtual do Estado de São Paulo – Univesp – Polo Quatá; Fone (14) 31036066; e-mail: ronaldo.almeida@polo.univesp.br ou ronaldo.garcia@unesp.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – FAAC – Unesp de Bauru: Avenida Eng. Luís Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa, CEP 17033-360 Bauru – SP; telefone (14) 3103-4825; e-mail: sta.faac@unesp.br

Pesquisador Responsável: Ronaldo Garcia Almeida
Instituição: Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação
Contato: 18 99775-1536
***E-mail*: ronaldo.garcia@unesp.br**
Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Retz Godoy dos Santos
Instituição: Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação
Contato: 14 98204- 4760
***E-mail*: celia.retz@unesp.br**

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FAAC – UNESP Bauru

Fone: (14) 3103-4825/E-mail: sta.faac@unesp.br

APENDICE B
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

AS PRÁTICAS PERSONALIZADAS NO AMBIENTE VIRTUAL DO POLO QUATÁ UNIVESP E A APRENDIZAGEM DISPOSICIONAL NA ÓTICA DOS ATORES ENVOLVIDOS

Você está convidado (a) a participar desta pesquisa referente à dissertação de Mestrado em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (FAAC) – Campus de Bauru – São Paulo.

*Obrigatório

1. Sua participação é de grande relevância para este estudo. Vamos começar? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ QUERO responder anonimamente. *Pular para a pergunta 3*
- ◯ Gostaria de ler o Termo de Consentimento. *Pular para a pergunta 2*
- ◯ Não quero participar desta pesquisa.

TCLE

Para download do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), acesse o link:

https://drive.google.com/file/d/1PNoLeUmi0zGMrHvLughzkQBowAwhxGMo/view?usp=sharing

2. Você quer continuar a responder o questionário? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim. Quero responder o questionário. *Pular para a pergunta 3*
- ◯ Não quero participar da pesquisa.

Questionário

3. Atualmente qual curso você faz no polo Quatá da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp): *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Engenharia da Computação.
- ◯ Engenharia de Produção.

4. O que levou você escolher esse curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Flexibilidade nos horários.
- ◯ Curso ofertado na minha cidade.
- ◯ Exigência da empresa que trabalho.
- ◯ Afinidade com o curso ofertado.
- ◯ Ensino gratuito
- ◯ Outro: _____

5. Na sua visão, qual a função dos encontros presenciais que acontecem nos polos? Ou seja, para que serve estes encontros? *

_____

6. Como você analisa a necessidade dos ENCONTROS PRESENCIAIS da disciplina Projeto integrador desenvolvida em seu curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ São Imprescindíveis para o seu aprendizado.
- ◯ São Importantes mas não imprescindíveis.
- ◯ Não vê necessidade.
- ◯ Não sei avaliar.

7. Justifique a sua resposta anterior. *

_____

8. Hoje, com o isolamento social, do que sente MAIS FALTA em relação aos encontros presenciais de seu curso? *

_____

9. Qual o PRINCIPAL papel DO ORIENTADOR de polo (ANOTE PRIMEIRO E SEGUNDO LUGAR NO CAMPO CORRESPONDENTE: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1ª Opção	2ª Opção
Ajudar na construção de conhecimento em conjunto com o aluno	⬭	⬭
Orientar nas possíveis dúvidas acadêmicas e de aprendizagem	⬭	⬭
Realizar intervenção junto aos mediadores e supervisores do Projeto Integrador quando surgir algum problema na equipe	⬭	⬭
Disponibilizar infraestrutura (recursos tecnológicos, ambiente físico, materiais de consumo etc.) do polo quando o aluno não tem acesso na sua residência	⬭	⬭
Promover a interação aluno orientador	⬭	⬭

10. Avalie o nível de contribuição dos membros da EQUIPE PEDAGÓGICA de seu curso para o SEU aprendizado: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Contribui muito	Contribui	Não contribui	Não sei responder
Facilitadores	◯	◯	◯	◯
Mediadores	◯	◯	◯	◯
Professores	◯	◯	◯	◯
Orientadores	◯	◯	◯	◯

11. Avalie o nível de contribuição das seguintes FERRAMENTAS E PRÁTICAS para o desenvolvimento do PROJETO INTEGRADOR: *

Marcar apenas uma oval por linha.

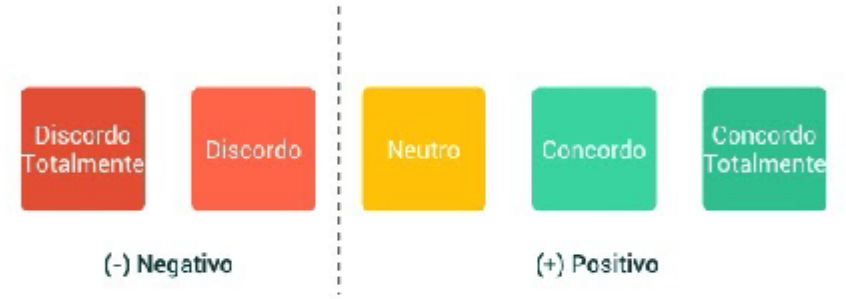
	Contribui muito	Contribui	Não contribui	Não sei responder
Chat	◯	◯	◯	◯
Encontros presenciais	◯	◯	◯	◯
Fóruns	◯	◯	◯	◯
Google Meet	◯	◯	◯	◯
Material de apoio	◯	◯	◯	◯
Vídeos	◯	◯	◯	◯

12. Avalie a contribuição DO ORIENTADOR de polo nas seguintes atividades do PROJETO INTEGRADOR: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Contribui muito	Contribui	Não contribui	Não sei responder
Participação nas reuniões	◯	◯	◯	◯
Sugestão para o tema	◯	◯	◯	◯
Divulgação do Projeto	◯	◯	◯	◯
Acompanhamento das etapas	◯	◯	◯	◯

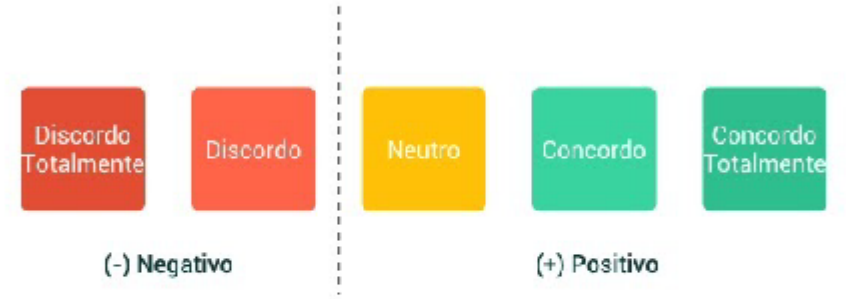
13. Anote sua concordância com as seguintes frases: *



Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo Totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo Totalmente
Meu orientador está sempre acessível para tirar dúvidas	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Os encontros presenciais são indispensáveis para sanar dúvidas	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
É mais fácil interagir com meu orientador nos encontros presenciais	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Os orientadores promovem a interação entre alunos	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Recebo sempre indicações interessantes de materiais de apoio do orientador	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭

14. Anote sua concordância com as seguintes frases: *



Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo Totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo Totalmente
Tenho um bom relacionamento com meu orientador	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Não recebo orientações no prazo que preciso	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Os encontros presenciais são indispensáveis para promover interações entre o aluno e seu orientador	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
O orientador do polo ajuda muito em minhas dificuldades	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭

15. Em sua opinião o que geralmente faz com que alguns alunos desistam do curso?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Dificuldades de aprendizagem na modalidade de ensino a distância.
- ◯ Falta de recursos tecnológicos para acompanhar o curso.
- ◯ Muitas tarefas e estudos exigidos no decorrer do curso.
- ◯ Falta de tempo dos alunos para cursá-lo adequadamente.
- ◯ Dificuldades na disciplina de Projeto Integrador.
- ◯ Oportunidade de trabalho em outra cidade ou estado.
- ◯ Outro: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MEDIADORES

AS PRÁTICAS PERSONALIZADAS NO AMBIENTE VIRTUAL DO POLO QUATÁ UNIVESP E A APRENDIZAGEM DISPOSICIONAL NA ÓTICA DOS ATORES ENVOLVIDOS

Olá!
Tendo em vista sua experiencia como mediador (a) de cursos de ensino a distância gostaria de contar com sua colaboração, nesta pesquisa de opinião, realizada para minha dissertação no Programa de mestrado: Mídia e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (FAAC) – Campus de Bauru – São Paulo.
*Obrigatório

1. Desde já agradeço a colaboração e caso concorde, podemos começar. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Quero responder. *Pular para a pergunta 3*
- ◯ Gostaria de ler o Termo de Consentimento. *Pular para a pergunta 2*
- ◯ Não quero colaborar com essa pesquisa.

Pular para a pergunta 3

Termo de Consentimento

Para download do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), acesse o link:

https://drive.google.com/file/d/1PNoLeUmi0zGMrHvLughzkQBowAwhxGMo/view?usp=sharing

2. Você aceita continuar a responder a pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, aceito continuar respondendo a pesquisa. *Pular para a pergunta 3*
- ◯ Não aceito continuar.

Perguntas

3. Há quanto tempo atua como mediador (a) do Projeto Integrador dos cursos da Univesp: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ De 6 a 12 meses
- ◯ De 13 a 24 meses
- ◯ Mais de 2 anos

4. Qual a sua faixa etária: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 20 a 30 anos.
- ◯ 31 a 40 anos.
- ◯ 41 a 50 anos.
- ◯ Acima de 51 anos.

5. Há quanto tempo atua como docente: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não atuo e não atuei	Menos de 01 ano	De 02 a 05 anos	Mais de 05 anos
Ensino Presencial	◯	◯	◯	◯
Ensino à Distância	◯	◯	◯	◯

6. Sua formação é na área de: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Educação.
- ◯ Humanidades, artes e letras.
- ◯ Ciências sociais, negócios e direito.
- ◯ Ciências (da vida, física, matemática, estatística e computação).
- ◯ Engenharia, produção e construção.
- ◯ Agricultura e veterinária.
- ◯ Saúde e bem estar social.
- ◯ Serviços (pessoais, transporte, ambiental e segurança).
- ◯ Outro: _____

7. Você atua no polo como mediador (a): *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Presencial.
- ◯ Virtual.
- ◯ Presencial e Virtual.

8. As orientações às equipes do Projeto Integrador acontecem: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Semanalmente.
- ◯ Quinzenalmente.
- ◯ Mensalmente.
- ◯ São variáveis conforme a necessidade de cada equipe.

9. Quando eu digo ENCONTRO PRESENCIAL da Univesp ao que lhe remete?

_____

10. Com que frequência você usa as práticas abaixo durante a sua mediação com os alunos na disciplina PROJETO INTEGRADOR: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Todas as aulas	Toda semana	De 15 em 15 dias	1 vez por mês	Nunca
Fórum	◯	◯	◯	◯	◯
Vídeos	◯	◯	◯	◯	◯
Chat	◯	◯	◯	◯	◯
Mural de Recados	◯	◯	◯	◯	◯
Wikis	◯	◯	◯	◯	◯
Encontro Presencial	◯	◯	◯	◯	◯

11. Por meio de qual ambiente você realiza as reuniões online com os alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Plataforma da Univesp.
- ◯ Google Meeting.
- ◯ Zoom.
- ◯ Skype.
- ◯ WhatsApp.
- ◯ YouTube.

12. Qual é a função do encontro presencial nos cursos da Univesp? *

_____

13. Qual das atividades abaixo é a mais solicitada nos encontros presenciais: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Uso de infraestrutura (computadores, impressoras e acesso à internet).
- ◯ Realização de provas.
- ◯ Orientação de tutores.
- ◯ Serviços de secretaria.
- ◯ Solucionar suas dúvidas diversas e sobre o AVA.
- ◯ Outro: _____

14. Qual em média é a duração de um encontro presencial? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 30 minutos.
- ◯ De 31 minutos a 1 hora.
- ◯ De 1 a 2 horas
- ◯ Mais de 2 horas

15. Hoje, com o isolamento social, SEM OS ENCONTROS PRESENCIAIS o que os alunos tem sentido mais FALTA para seu aprendizado? *

_____

16. Qual a principal dificuldade dos alunos durante o desenvolvimento do Projetor integrador? *

_____

17. Essa dificuldade pode ser resolvida com o encontro presencial? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim.
- ◯ Não.
- ◯ Não sei.

18. Justifique a resposta anterior. Por quê?

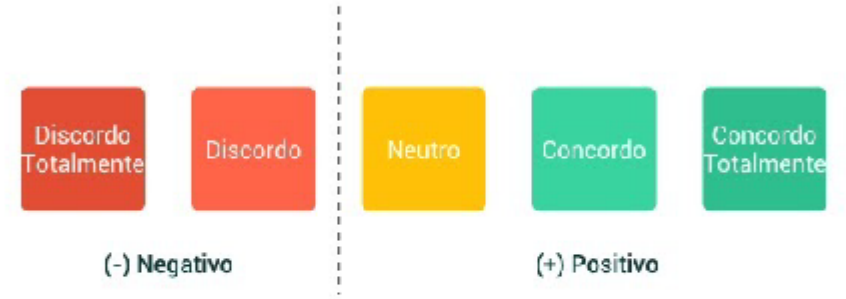
_____

19. Avalie o nível de importância dos ENCONTROS PRESENCIAIS no aprendizado dos alunos, quando realizados pelos seguintes profissionais. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito importante	Importante	Sem importância
Mediadores	◯	◯	◯
Orientadores	◯	◯	◯
Professores	◯	◯	◯

20. Anote sua concordância com as seguintes frases: *



Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo Totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo Totalmente
O encontro presencial contribui muito para o curso	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Os encontros presenciais têm adesão de poucos alunos	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
É mais fácil interagir com o aluno nos encontros presenciais	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Os encontros presenciais são INDISPENSÁVEIS para a disciplina projeto integrador	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
O orientador do polo ajuda muito em minhas dificuldades	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭

21. Cite um PONTO FORTE dos encontros presenciais nos polos da Univesp (no que ele é mais efetivo para a aprendizagem) *

22. Cite um PONTO FRACO dos encontros presenciais nos polos da Univesp. (no que ele é insuficiente em termos de ensino aprendizado) *

23. Em sua opinião, quais são os motivos de desistências dos cursos da Univesp? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO

ANEXO 1

AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELO DIRIGENTE DA INSTITUIÇÃO

UNIVESP
Universidade Virtual do Estado de São Paulo

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que o pesquisador (a) Ronaldo Garcia Almeida RG 21.351.638-X, está autorizado (a) a realizar pesquisa na Universidade Virtual do Estado de São Paulo - Univesp, situada a Avenida Prof. Almeida Prado, 532, Butantã, São Paulo - São Paulo, inscrita no CNPJ 17.455.396/0001-64.

São Paulo, 05 de Dezembro de 2019.

Simone Telles Martins Ramos
Diretora Acadêmica
UNIVESP

Simone Telles
Diretora Acadêmica

Avenida Professor Almeida Prado, 532 – Prédio 1 – Cidade Universitária – CEP: 05508-901 – São Paulo/SP
Telefone: (11) 3188-6700