

**UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

LUCIANA APARECIDA MANI ADAMI

**ANÁLISE DA USABILIDADE DE MATERIAL DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO
DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD**

FRANCA – S.P.

2019

LUCIANA APARECIDA MANI ADAMI

**ANÁLISE DA USABILIDADE DE MATERIAL DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO
DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Área de Concentração: Política e Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Ms. Rodrigo Touso Dias Lopes.

FRANCA – S.P.

2019

A198a	Adami, Luciana A Análise da Usabilidade de Material Didático como Instrumento de Aprendizagem no Ensino Superior na modalidade EaD / Luciana A Adami. -- , 2019 268 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara, Orientador: Rodrigo Touseiro Dias Lopes 1. Material Didático. 2. Educação a Distância. 3. Processo de ensino e aprendizagem. 4. Políticas Públicas Educacionais. 5. Tecnologias e Mídias. I. Título.
-------	---

LUCIANA APARECIDA MANI ADAMI

**ANÁLISE DA USABILIDADE DE MATERIAL DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO
DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Área de Concentração: Política e Gestão Educacional.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____
Prof. Dr. Prof. Ms. Rodrigo Touse Dias Lopes (PPG-PAPP-UNESP/Franca/SP).

1º Examinador: _____
Prof. Dr. Marcos Sorilha Pinheiro (PPG-História-UNESP/Franca/SP).

2º Examinador: _____
Prof. Dra. Maria Renata da Cruz Duran (PPG-HS-UEL/Londrina/PR).

Franca, _____ de _____ de 2019.

*Dedico este trabalho
aos meus pais Carmen e José pelo apoio incondicional,
ao meu esposo Agostinho pelo carinho e dedicação
e aos meus filhos Matheus, Thiago e Luiza
meus anjos inspiradores.*

AGRADECIMENTOS

À UNESP e aos professores do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, especialmente, ao Prof. Dr. Agnaldo e à Profa. Dra. Vânia por apoiarem e contribuírem significativamente na formação dos discentes deste programa de mestrado.

Ao amigo e professor Ms. Rodrigo Touseiro pela paciência e incentivo na construção desta pesquisa e, principalmente, pelo apoio e orientação, os quais foram fundamentais na construção deste trabalho acadêmico.

À professora Dra. Tatiana Noronha pela amizade e pelos ensinamentos durante o mestrado, os quais foram essenciais para dar corpo e estrutura metodológica a esta pesquisa.

Aos professores Dr. Marcos Sorrilha e Dra. Maria Renata, que aceitaram compor minha banca de defesa, pelas sugestões e análises significativas as quais tentarei atender na versão definitiva do texto.

Aos professores e colegas do mestrado, pela convivência e aprendizado, principalmente, à querida amiga Angelita por todo apoio e auxílio.

Ao Claretiano, instituição educacional a qual tenho orgulho de ser parte, agradeço imensamente pela confiança e incentivos na realização desta pesquisa.

Ao Jota, por ter me dado a oportunidade de atuar profissionalmente como Design Instrucional na EaD, por sempre me incentivar e, sobretudo, por me ensinar a superar as limitações e a transpor os obstáculos, também, agradeço pela sabedoria e ensinamentos, os quais foram primordiais para a concretização deste trabalho.

Aos professores Dr. Glauber Santiago e Prof. Dr. Daniel Mill por me acolherem, tão gentilmente, na UAB-UFSCar, agradeço aos ensinamentos relacionados às temáticas em EaD, os quais enriqueceram esta pesquisa.

À minha família, em especial, ao meu esposo e amigo Agostinho, por toda dedicação, compreensão, paciência e, principalmente por acreditar em mim. Agradeço aos meus queridos filhos Matheus, Thiago e Luiza por todo amor e compreensão.

Aos meus pais, Carmen e José (*in memoriam*) por me incentivarem na busca do conhecimento como forma de libertação.

À minha querida irmã, por me incentivar a cursar esta pós-graduação, por ser parceria e amiga e principalmente, por não me deixar esmorecer nos momentos mais difíceis, agradeço imensamente.

ADAMI, Luciana A. Mani. Análise da Usabilidade de Material Didático como Instrumento de Aprendizagem no Ensino Superior na modalidade Ead. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

RESUMO

Com o intuito de democratizar o acesso ao Ensino Superior, houve uma grande expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil, que culminou na ampliação de Políticas Públicas que flexibilizaram a implantação de cursos oferecidos nessa modalidade de ensino. Essa experiência trouxe diversas reflexões acerca dos desafios e das dificuldades encontradas na busca pela qualidade de projetos em EaD, sobretudo, relacionados aos diversos componentes que o estruturam, dentre os quais se destaca o material didático. Considerando sua relevância nesta pesquisa, optou-se pela análise do material didático, por ser um recurso que pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem na EaD. A questão que motiva o empreendimento de uma pesquisa sobre esta temática consiste em identificar quais estruturas de materiais didáticos e quais componentes podem facilitar o processo de aprendizagem e possibilitar a construção do conhecimento; assim, avaliar a usabilidade do recurso material didático nos cursos de Ensino Superior na modalidade a distância constitui o principal objetivo deste estudo. A metodologia que conduz esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, exploratória e descritiva, por pretender, inicialmente, verificar em que proporção o material didático auxilia na aprendizagem dos alunos que estudam nessa modalidade de ensino e, posteriormente, pela análise das Políticas Públicas de EaD, avaliar se os critérios de qualidade de material didático definidos nos Referenciais de Qualidade do Ministério da Educação (MEC), de fato, estão garantindo aos alunos uma formação intelectual e profissional efetiva. Desse modo, a pesquisa está estruturada em duas etapas: a primeira, constituída pela pesquisa documental, construída a partir da análise de conteúdo dos materiais didáticos que compõem o corpus documental à luz das teorias que fundamentam as concepções de material didático e dos objetivos que norteiam esta pesquisa, e a segunda etapa se dá pela pesquisa on-line, a partir da aplicação de questionário misto (questões abertas e fechadas), do tipo *survey*, no qual se objetiva identificar a opinião dos alunos acerca da percepção que estes têm em relação ao material didático. Pretende-se, a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, propor diretrizes e parâmetros para a construção de modelos de materiais didáticos que potencializem a aprendizagem e efetivem a construção do conhecimento e, enquanto instrumentos avaliativos, que essas diretrizes possam nortear as avaliações internas das Instituições de Ensino Superior, tendo em vista o aprimoramento de seus processos educacionais, e as avaliações externas realizadas pelo MEC nos diferentes momentos dos processos de credenciamento e credenciamento dos cursos ofertados na modalidade de ensino a distância das IES.

Palavras-chave: Material Didático. Educação a Distância. Tecnologia. Hipermídia. Hipertexto. Interação. Processo de ensino e aprendizagem. Políticas Públicas para EaD.

ADAMI, Luciana A. Mani. Analysis of the Usability of Didactic Material as a Learning Instrument in Higher Education in the EAD Modality. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

ABSTRACT

In order to democratize the access to University graduation, there was a great expansion of Distance Education (EAD) in Brazil, which culminated in the expansion of Public Policies that made flexible the implementation of courses offered in this type of education. This experience has brought several reflections about the challenges and difficulties faced in the search for quality of EAD projects, mainly related to the several components that structure it, among which didactic material stands out. Considering its relevance in this research, we opted for the analysis of didactic material, since it is a resource that can potentiate teaching and learning process in EaD. The question that motivates the development of a research on this subject is to identify which didactic material structures and which components can facilitate the learning process and enable the construction of knowledge; thus, evaluating the usability of the didactic material resource in University graduation courses in the distance modality is the main purpose of this study. The methodology that conducts this research is characterized as qualitative, exploratory and, descriptive, as it initially aims to verify in which proportion didactic material assists in the learning of the scholars who study in this modality of teaching and, later, by the analysis of the Public Policies of EaD, evaluate if didactic material quality criteria defined in the Quality Benchmarks of Ministry of Education are efficiently certifying students an effective intellectual and professional training. Thus, the research is structured in two stages: the first, constituted by documentary research, constructed from the content analysis of didactic materials that compose the documentary corpus based on theories that underlie the conceptions of didactic material and the goals that guide this research, and the second stage is by on-line *survey*, based on application of a mixed questionnaire (open and closed questions), in which aims to identify the students' opinion about the perception they have regarding to the didactic material. It is intended, based on the results obtained in this research, to propose guidelines and parameters for the construction of didactic material models that potentiate learning and build knowledge and, as evaluation tools, that these guidelines can guide internal evaluations of Universities, in order to improve their educational processes, and external evaluations carried out by the Ministry of Education in the different moments of accreditation and re-accreditation processes of the courses offered in the kind of distance education of Universities.

Keywords: Didactic material. Distance Education. Technology. Hypermedia. Hypertext. Interaction. Teaching and learning process. Public Policies for EaD.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Fases que constituem o ato de aprender Gagné.....	71
Figura 2 -	Sala de Aula Virtual (SGA-SAV).....	116
Figura 3 -	AVA – Moodle – UFSCar.....	116
Figura 4 -	Capa e contracapa do CBR Metodologia do Ensino da Música.....	140
Figura 5 -	Capa e contracapa do CBR Didática Geral.....	140
Figura 6 -	Didática Geral (a) e Metodologia do Ensino da Música (b).....	142
Figura 7 -	Contextualização do conteúdo.....	144
Figura 8 -	Exemplos presentes no material didático	144
Figura 9 -	Layout da estrutura dos conteúdos de Didática Geral	146
Figura 10 -	Layout da estrutura dos conteúdos de Metodologia do Ensino da Música.....	147
Figura 11 -	Ilustração de partes do material didático de Didática Geral e da Música.....	149
Figura 12 -	Problematização do conteúdo.....	150
Figura 13 -	Linguagens complexas comunicadas no material de Didática Geral e da Música.....	151
Figura 14 -	Linguagens dialógicas comunicadas no material de Didática Geral e da Música.....	152
Figura 15 -	Layout da estrutura dos conteúdos de Didática Geral e da Música.....	153
Figura 16 -	Conteúdos digitais para aprofundamento dos conteúdos.....	154
Figura 17 -	Layout do MDO de Didática do Ensino Superior.....	155
Figura 18 -	Telas do vídeo de abertura do ciclo.....	157
Figura 19 -	Problematização do conteúdo.....	157
Figura 20 -	Links e hiperlinks presentes no texto.....	158
Figura 21 -	Sínteses e revisões.....	159
Figura 22 -	Linguagem dialógica.....	160
Figura 23 -	Esquema gráfico.....	161
Figura 24 -	Apresentação do conteúdo em Power Point.....	161
Figura 25 -	Capa e contracapa do CRC de Fundamentos da Educação Inclusiva.....	163
Figura 26 -	Esquema de conceitos-chave de Fundamentos da Educação Especial...	164

Figura 27 -	Layout da Unidade 4 de Fundamentos da Educação Inclusiva.....	165
Figura 28 -	Questão problematizadora.....	166
Figura 29 -	Sínteses, revisões e exemplos presentes no material didático.....	166
Figura 30 -	Exemplo de dialogo didático mediacional.....	167
Figura 31 -	Layout do CRC de Fundamentos de Educação Inclusiva.....	168
Figura 32 -	Layout do MDO de Música e Educação Especial.....	169
Figura 33 -	Videoaula de Música e Educação Especial.....	170
Figura 34 -	Layout da Unidade 3 de Música e Educação Especial.....	171
Figura 35 -	Layout da tela dos conteúdos da Unidade 1 de Fundamentos de Educação Especial.....	172
Figura 36 -	Vídeos dispostos na Unidade 1 de Fundamentos de Educação Especial.....	173
Figura 37 -	Imagens dispostas na Unidade 1 de Fundamentos de Educação Especial.....	173
Figura 38 -	Exemplos do conteúdo.....	174
Figura 39 -	Problematização do conteúdo.....	174
Figura 40 -	Contextualização dos artigos indicados para leitura.....	174
Figura 41 -	Exercícios e atividades para autoavaliação.....	175
Figura 42 -	Imagens ilustrativas.....	176
Figura 43 -	Layout da disciplina no AVA-Moodle e divisão dos conteúdos em unidades curriculares.....	177
Figura 44 -	Layout do Vídeo de apresentação da disciplina disponibilizada no AVA-Moodle.....	178
Figura 45 -	Layout da Unidade 1 da disciplina disponibilizada no AVA-Moodle....	179
Figura 46 -	Layout da aba “Materiais Didáticos da Unidade” da disciplina disponibilizada no AVA-Moodle.....	180
Figura 47 -	Apresentação da Unidade 1 disponibilizada no AVA-Moodle.....	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Classificação das IES.....	26
Quadro 2 -	A evolução do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil entre 2001 e 2010.....	34
Quadro 3 -	Programas e Ações da Secretaria de Educação Superior.....	36
Quadro 4 -	Evolução da EaD no mundo, caracterizada por diferentes gerações.....	40
Quadro 5 -	Evolução da EaD no Brasil, caracterizada por diferentes gerações.....	43
Quadro 6 -	Legislações que fundamentam a EaD.....	46
Quadro 7 -	Perspectivas que fundamentam a EaD.....	55
Quadro 8 -	Método SOI.....	73
Quadro 9 -	Estruturação da Taxonomia de Bloom no domínio cognitivo.....	78
Quadro 10 -	Estratégias para Transposição didática.....	79
Quadro 11 -	Funções da Linguagem.....	82
Quadro 12 -	Tipos de discursos.....	84
Quadro 13 -	Gerações e suas Preferências de Aprendizagem.....	91
Quadro 14 -	Estilos de aprendizagem e suas aplicações.....	94
Quadro 15 -	Crítérios de usabilidade e possíveis aplicações.....	97
Quadro 16 -	Legislação atualizada do Ensino Superior.....	102
Quadro 17 -	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Presencial e a Distância (Autorização e Reconhecimento).....	105
Quadro 18 -	Análise Comparativa dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) – Claretiano e UFSCar.....	111
Quadro 19 -	Análise Comparativa das IES – Claretiano e Ufscar – Estrutura Institucional e Modelo de Ead.....	114
Quadro 20 -	Objetivos e Competências do Curso de Licenciatura em Música do Claretiano.....	122
Quadro 21 -	Competências do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar.....	124
Quadro 22 -	Objetivos do Curso de Especialização – Lato Sensu de Pós-Graduação Educação Musical do Clateriano.....	126
Quadro 23 -	Análise Comparativa dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos.....	126

Quadro 24 -	Amostra de Materiais Didáticos.....	134
Quadro 25 -	Decodificação e classificação da informação pela Unidade de Contexto e Unidade de Registro.....	136
Quadro 26 -	Atuação Profissional dos alunos do curso de Licenciatura em Música do Claretiano.....	187
Quadro 27 -	Atuação Profissional dos alunos do curso de Especialização em Educação Musical do Claretiano.....	191
Quadro 28 -	Atuação Profissional dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar.....	193
Quadro 29 -	Pontos fortes do material didático indicados pelos alunos.....	210
Quadro 30 -	Pontos fracos do material didático indicados pelos alunos.....	212

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Estrutura do Sistema Educativo Brasileiro.....	25
Gráfico 2 -	Organização acadêmica.....	27
Gráfico 3 -	Taxa bruta e taxa líquida de matrícula da Educação Superior no período de 1996 a 1997.....	32
Gráfico 4 -	Análise do crescimento das IES (2001 a 2010).....	34
Gráfico 5 -	Taxa bruta e taxa líquida de matrícula da Educação Superior.....	35
Gráfico 6 -	Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução.....	38
Gráfico 7 -	Percentual de IES por categoria administrativa.....	50
Gráfico 8 -	Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino de 2006 a 2016.....	51
Gráfico 9 -	Perfil dos alunos (gênero e idade) do curso de Licenciatura em Música do Claretiano.....	185
Gráfico 10 -	Representatividade por Polo do alunado de Licenciatura em Música do Claretiano.....	186
Gráfico 11 -	Atuação Profissional dos alunos do curso de Licenciatura em Música do Claretiano.....	188
Gráfico 12 -	Perfil dos alunos (gênero e idade) do curso de Pós-Graduação em Educação Musical do Claretiano.....	189
Gráfico 13 -	Representatividade por Polo do alunado de Especialização em Educação Musical do Claretiano.....	190
Gráfico 14 -	Atuação Profissional dos alunos do curso de Especialização em Educação Musical do Claretiano.....	191
Gráfico 15 -	Perfil dos alunos (gênero e idade) do curso de Educação Musical do Claretiano.....	191
Gráfico 16 -	Representatividade por Polo do alunado de Especialização em Educação Musical do Claretiano.....	192

Gráfico 17 -	Representatividade por Polo do alunado de Especialização em Educação Musical do Claretiano.....	193
Gráfico 18 -	Comparação dos materiais didático/PDF impresso e digital dos cursos	195
Gráfico 19 -	Avaliação dos textos do material didático nos formatos impresso/PDF ou digital.....	197
Gráfico 20 -	Avaliação da linguagem do material didático dos cursos pesquisados.....	198
Gráfico 21 -	Avaliação das animações material didático dos cursos pesquisados.....	199
Gráfico 22 -	Avaliação dos elementos gráficos dos materiais didáticos dos cursos pesquisados.....	201
Gráfico 23 -	Avaliação dos recursos de aprendizagem.....	202
Gráfico 24 -	Avaliação dos exemplos e exercícios nos materiais didáticos dos cursos pesquisados.....	204
Gráfico 25 -	Avaliação dos conteúdos teóricos e dos exercícios contextualizados com a prática profissional propostos nos materiais didáticos.....	204
Gráfico 26 -	Avaliação dos conteúdos dispostos nos materiais didáticos trabalhados pelo tutor.....	205
Gráfico 27 -	Avaliação dos recursos dispostos nos materiais didáticos que mais contribuíram para a aprendizagem no decorrer do curso.....	206
Gráfico 28 -	Suportes tecnológicos utilizados para acessar o material didático.....	207
Gráfico 29 -	Aplicativos de comunicação social utilizados para a interação em grupo..	208
Gráfico 30 -	Termos e expressões repetidas pelos alunos nas questões abertas.....	210
Gráfico 31 -	Termos e expressões repetidas pelos alunos nas questões abertas.....	213

LSTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIM	Articulated Instructional Media Project
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação de Tecnologia Educacional
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEAD	Centro de Educação a Distância
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretriz Curricular Nacional
EAD	Educação a Distância (EaD)
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNTEVÊ	Fundo de Financiamento da Televisão Educativa
IES	Instituição de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados
LDB	Ministério da Educação
MARCA	Núcleo Docente Estruturante
MEC	Planos de Ensino e Aprendizagem
NDE	Programa de Estudantes Convênio de Graduação
PET	Programa de Educação Tutorial
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PDI	Projeto Pedagógico Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE	Plano Nacional de Educação
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PROMISAES	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SOI	Selecionar, Organizar e Integrar
TDICS	Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNAR	Universidade do Ar
UNB	Universidade de Brasília
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	21
1.1 Ensino Superior no Brasil.....	21
1.1.1 Políticas Públicas para o Ensino Superior.....	31
1.2 Educação a Distância.....	39
1.2.1 Contextualização Histórica.....	39
1.2.2 Políticas Públicas de Educação a Distância.....	46
1.2.3 Fundamentação e Conceituação da EaD.....	53
1.2.4 Modalidades e Tecnologias utilizadas na EaD: tendências.....	57
CAPÍTULO 2 – MATERIAL DIDÁTICO.....	62
2.1 Definição e Contextualização.....	62
2.2 Concepção de Material Didático – Fundamentos Pedagógicos dos Modelos de Design Educacional.....	63
2.3 Concepção de Material Didático – Conteúdos e Objetivos Educacionais.....	74
2.4 Concepção de Material Didático – Comunicação, Linguagem e Diálogo Didático....	79
2.5 Formatos de Materiais Didáticos	85
2.6 Perfil dos Aprendizes, os Estilos de Aprendizagem e a Tecnologia.....	89
2.7 Usabilidades: Pedagógica, Comunicacional e de Design.....	95
2.8 Diretrizes e Normatizações de Material Didático.....	100

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DA USABILIDADE DE MATERIAL DIDÁTICO.....	107
3.1 Contextualização das IES pesquisadas.....	108
3.1.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das Instituições Educacionais pesquisadas.....	108
3.1.2 Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos das Instituições Educacionais pesquisadas.....	120
3.2 Pesquisa Documental.....	133
3.2.1 Conteúdo de Didática.....	138
3.2.1.1 Didática e Metodologia do Ensino da Música.....	139
3.2.1.2 Didática Geral e da Música	148
3.2.1.2 Didática do Ensino Superior.....	154
3.2.2 Conteúdo de Educação Especial.....	162
3.2.2.1 Fundamentos de Educação Especial.....	162
3.2.2.2 Música e Educação Especial.....	169
3.2.2.3 Educação Musical – Prática e Ensino 4.....	176
3.3 Questionário On-line.....	181
3.4.1 Caracterização da Amostra.....	184
3.4.2 Avaliação dos alunos a respeito da usabilidade do material didático.....	194
3.5 A Resultados da análise da usabilidade de Material Didático na Educação Superior EaD.....	215
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 228
REFERÊNCIAS	231
APÊNDICE A	245
APÊNDICE B	255
APÊNDICE C	257
APÊNDICE D	258
ANEXO A	259

ANEXO B 260

ANEXO C 262

ANEXO D 263

INTRODUÇÃO

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo*

Paulo Freire (1981, p. 79)

No Brasil, o ensino superior e, em especial, a Educação a Distância (EaD), apresentam uma grande expansão, sobretudo a partir da aprovação da Lei n. 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em consonância com a Constituição Federal de 1988, na qual “A educação, direito de todos e dever do Estado [...], deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016a, p. 123).

Também em consonância com o Artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2016a), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394/96) fundamenta-se nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência, na gratuidade do ensino público e na coexistência de instituições públicas e privadas (BRASIL, 1996a).

Desta forma, a educação enquanto um direito social previsto pela Constituição Federal impõe importantes desafios no tocante à garantia da educação para todos, sobretudo em relação à educação superior, sua expansão e interiorização, conforme apontado pelo Parecer CNE/CES 564/2015 (MEC, 2016a).

Assim, para garantir a efetivação desses direitos previstos em lei, o estado brasileiro tem atuado por meio da implementação de políticas públicas educacionais, especialmente voltadas para a expansão do ensino superior, com ações que visam à ampliação de cursos oferecidos na modalidade a distância.

Considerando este cenário, apresentamos o contexto histórico e o panorama atual do ensino superior no Brasil, os principais planos e iniciativas governamentais que foram criadas e que, ainda, estão sendo pensadas para alcançar este objetivo, qual seja, a expansão do acesso ao ensino superior e, dentro deste cenário, uma modalidade em especial, a Educação a Distância (EaD).

Tendo em vista que o escopo dessa pesquisa se ancora na EaD, é necessário refletir a respeito dos elementos e recursos que a constitui, tais como suas metodologias de ensino, os suportes tecnológicos que a viabilizam, suas estruturas pedagógicas e os formatos de seus

materiais didáticos, pois, considerando sua relevância no contexto educacional, sobretudo, no ensino superior, esta modalidade de ensino, se desenvolvida com seriedade e critérios de qualidade, pode possibilitar uma formação profissional, acadêmica e social efetiva.

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 nessa modalidade, em que o ensino é apoiado por tecnologias em ambientes virtuais. Desse modo, por considerar sua relevância, optamos pela análise do material didático como o objetivo central desta pesquisa.

De acordo com Litto (2009), apesar das inúmeras experiências do Brasil na realização de projetos e cursos na modalidade a distância, percebe-se uma grande disparidade em relação às estruturas e aos modelos de materiais didáticos, tendo em vista que, por exemplo, são oferecidos desde materiais superficiais até apostilas nas quais o conteúdo é precariamente reduzido. Por outro lado, algumas experiências têm mostrado que materiais didáticos que utilizam estratégias didático-pedagógicas, recursos de hipertexto ou recursos multimídia, por exemplo, têm contribuído significativamente para a aprendizagem (MORAN et al., 2010).

De acordo com isso, refletir sobre as concepções do material de didático implicam também em refletir qual é a relação dos alunos com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), tendo em vista a diversidade do público para o qual esses conteúdos educacionais são construídos, pois nem todos são nativos digitais, e nesse sentido, há uma grande preocupação em repensar um ensino que considere a realidade de todos os alunos que optem por estudar nesta modalidade. Paralelamente, é preciso investigar os modelos pedagógicos que influenciam as concepções de material didático, identificando, por exemplo, quais elementos oriundos das teorias pedagógicas são relevantes e de fato contribuem para a aprendizagem na EaD, ou quais linguagens são mais apropriadas aos materiais didáticos a partir dos recursos midiáticos que os compõem.

Desse modo, esta pesquisa se torna relevante, pois pretende avaliar se o material didático utilizado como recurso mediador de aprendizagem é realmente efetivo na construção do conhecimento e, sobretudo, refletir acerca de quais modelos e formatos de materiais didáticos mais favorecem a aprendizagem na EaD, uma vez que se sabe da importância dessa modalidade para a ampliação e expansão do Ensino Superior.

Assim, torna-se urgente refletir sobre quais são os materiais utilizados na EaD, não somente para atingir a qualidade exigida nos Referenciais de Qualidade propostos pelo Ministério da Educação (MEC) e nos documentos legais, mas, principalmente, para criar

novos parâmetros e diretrizes que possam nortear a construção de modelos de materiais didáticos, objeto responsável pela mediação didático-pedagógica na EaD.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1.1 Ensino Superior no Brasil e suas Políticas Públicas

Antes de discutirmos o panorama atual do ensino superior no Brasil, incluindo a EaD e as principais políticas públicas, legislações e normatizações implementadas para efetivar a sua expansão e sua funcionalidade, é relevante apresentar e definir o que vem a ser política pública, suas características, sua abrangência e como se dá o seu ciclo - desde a identificação do problema para o qual ela pretende resolver, até sua avaliação e posterior correção.

Conceituar “política pública” requer refletir e analisar os diferentes enfoques a partir dos quais ela é concebida. Deste modo, a seguir, serão apresentadas diferentes definições para este conceito, pois, conforme Celina Souza (2006, p. 24), não existe uma única e nem a melhor definição sobre o que seja política pública, havendo, portanto, várias definições:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.

Todavia, a definição mais reconhecida, para a autora, é “[...] a de Laswell, em que decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 24), ou seja, ao identificar os atores sociais e suas necessidades, bem como o processo de formulação da política, os agentes políticos almejam, para além de conhecer o conteúdo da política pública, entender o porquê e para quem aquela política foi elaborada (SERAFFIM; DIAS, 2012).

Ao considerar essa premissa, Roosevelt Queiroz (2011) acrescenta que política pública também é um conjunto das repostas que os agentes públicos dão para solucionar e atender as necessidades e os problemas da sociedade.

A partir das definições apresentadas, podemos perceber que as políticas públicas correspondem ao “Estado em ação” (JOBERT; MULLER, 1987, apud TREVISAN; VAN BELLEN, 2008, p. 530), isto é, traduzem a totalidade das ações, metas e planos que os governos nacionais, estaduais e municipais estabelecem cumprir para atender aos interesses da sociedade e, assim, produzir resultados ou mudanças no mundo real. Neste sentido, o

próprio campo da Análise de Política (*Policy Analysis*) pode ser entendido como “a ciência do Estado em ação” tanto para Souza (2006) quanto para Milena Serafim e Rafael Dias (2012):

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26, grifo nosso).

No entanto, embora muitas definições destacam que as políticas públicas tenham como papel principal a solução de problemas, para alguns críticos, estas definições não consideram sua essência principal, ou seja, não consideram o enfrentamento e o embate em torno de ideias e de interesses próprios das políticas públicas. Faz sentido, então, considerar o que os autores Peter Bachrach e Morton Baratz (1962, apud SOUZA, 2006, p. 24) dizem a respeito de que “[...] não fazer nada em relação a um problema também é uma forma de política pública”, ou seja, as políticas públicas não devem ser entendidas apenas como o que o Estado faz, mas também como aquilo que ele deixa de fazer (SERAFIM; DIAS, 2012).

Nesta perspectiva, após desenhadas e planejadas, as políticas públicas transformam-se em “[...] planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas”, transformando-se em ação, sendo, assim, implantadas e implementadas (SOUZA, 2006, p. 26). A materialização da ação concretiza-se em programas públicos, projetos de lei, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação de ações de uma rede de atores, gasto público direto, contratos formais e informais com *stakeholders*, entre outros (SECCHI, 2010).

O Estado é, sem dúvida, o principal agente na formulação e implementação das políticas públicas. Entretanto, embora as políticas públicas sejam materializadas pelos governos, elas também não se fazem sem a participação de diversos atores e de diferentes níveis de decisão. Sendo assim, ao pensarmos em política pública, não se pode fazê-lo sem considerarmos a composição de interesses “fortes, vitais e divergentes” que a perfazem. Isto é, considerar os governos como únicos atores desse processo é não considerar os conflitos e

os limites que se sobrepõem às decisões dos governos, ou, por outro lado, as possibilidades de cooperação entre governos, instituições e grupos e movimentos sociais¹.

Podemos considerar, então, que as políticas públicas correspondem à que os governos fazem ou deixam de fazer, portanto, refletem ações intencionais, com objetivos a serem alcançados. São marcadas pela presença de interesses cooperativos, conflitantes ou divergentes entre diversos atores sociais². E devem constituir-se em ações de longo prazo, embora possam apresentar impactos a curto prazo. Daí a importância do planejamento e, posteriormente, do acompanhamento e da avaliação destas ações, para que possam ser identificados seus desvios, aparadas suas arestas e, assim, verificados seus resultados.

Após apresentarmos uma definição de política pública, consideramos ser necessário pontuar que a vertente metodológica de avaliação de política pública mais adequada para adotarmos nesta pesquisa é a da *policy cycle*, ou ciclo de política, por esta vertente apresentar qualidades reconhecidas por vários autores da área, dentre as quais Savio Raeder (2014), que a apresenta como uma ferramenta analítica clara e didática para a análise de um determinado tema, e Klaus Frey (2000, p. 226) que a considera “[...] um modelo heurístico bastante interessante para a análise da vida pública de uma política.”

Assim como Souza (2006) entende que o processo de formulação e execução de uma política pública compreende as etapas de formulação, planejamento, implementação (transformando-se em planos, programas, projetos) e avaliação, Frey (2000) corrobora esta classificação ao propor as divisões tradicionais do ciclo de uma política em formulação, implementação e controle dos impactos, etapas estas que podem ser desdobradas em: percepção e definição de problemas, *agenda-setting*, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação e a eventual correção da ação.

Por conseguinte, a abordagem do ciclo de política pauta-se na compreensão de que a política pública é composta por vários estágios ou ciclos, tais como: (1) percepção e definição de problemas; (2) formação da agenda decisória; (3) formulação de programas e projetos; (4) implementação das políticas delineadas; (5) monitoramento e avaliação das ações planejadas, ciclos estes portadores de especificidades próprias³.

¹ “Assim, não é adequado entender o Estado como uma máquina alheia à sociedade. Ele é, ao mesmo tempo, produto e catalisador das relações sociais. Ele é a materialização das contradições e das tensões presentes na sociedade.” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 122).

² No âmbito do Estado, estão inseridos atores que dispõem de interesses, valores, ideologias e projetos políticos distintos. O Estado é um ambiente de sistemática disputa política. Não deve, portanto, ser compreendido como um ente independente da sociedade e imune aos conflitos que nela se manifestam (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 124).

³ Com base em Raeder (2014) e Frey (2000).

A partir dessa fundamentação conceitual, entendemos que a presente pesquisa situa-se no campo de análise de política pública, uma vez que este processo apoia-se na apreciação dos resultados da política com base em categorias como eficiência, eficácia e efetividade, derivados da comparação entre metas e resultados (CAVALCANTI, 2005, apud SERAFIM; DIAS, 2012, p. 126).

Trata-se, portanto, da avaliação de uma política de implementação do tipo *ex post*, cuja natureza é a de resultados, uma vez que se pretende “[...] verificar os graus de eficiência e eficácia com que o programa está atendendo a seus objetivos; avaliar a efetividade do programa, seus resultados, impactos e efeitos”⁴ (DRAIBE, 2001, p. 19), ou seja, este tipo de avaliação mede “[...] os graus, as quantidades e os níveis de qualidade com que as metas programáticas foram cumpridas.” (DRAIBE, 2001, p. 22). Isto é, pretendemos avaliar, no âmbito das políticas de EaD implantadas para nortear, organizar e normatizar o ensino superior, se os materiais didáticos produzidos pelas instituições educacionais seguem as diretrizes e parâmetros propostos nos documentos legais, os quais estabelecem indicadores de qualidade para avaliação de material didático e quais modelos e formatos são mais efetivos para a aprendizagem na EaD.

Após introduzir o conceito de política pública e apresentar sua intrínseca relação no escopo desta pesquisa, torna-se necessário contextualizar o panorama atual da Educação Superior no Brasil, bem como as políticas públicas que impulsionaram sua expansão e a configuração atual, para isso trazemos as definições de importantes documentos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº. 9.394/96).

Conforme mencionamos anteriormente, a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer a educação como um direito de todos (direito social), impôs importantes desafios ao Estado no tocante à garantia da educação para todos, sobretudo em relação à Educação Superior, necessitando, para tanto, propor metas e estratégias que pudessem viabilizar a expansão e a interiorização e garantir efetivo padrão de qualidade (CNE/CES 564/2015)⁵.

⁴ “No plano mais geral, a *eficácia* de um dado programa diz respeito à relação entre características e ‘qualidades’ dos processos e sistemas de sua implementação, de um lado, e os resultados a que chega, de outro.” (DRAIBE, 2001, p. 35). Ainda de acordo com a autora, perguntas que avaliam a eficácia de uma política podem ser: quais foram, na implementação, os fatores de ordem material e institucional que contribuíram para o desempenho da política? “[...] a efetividade de um programa se mede pelas quantidades e níveis de qualidade com que se realiza seus objetivos específicos, isto é, as alterações que se pretende provocar na realidade sobre a qual o programa incide.” (DRAIBE, 2001, p. 36). Trata-se de relacionar objetivos e metas, de um lado, e impactos e efeitos, de outro.

⁵ “[...] os desafios para o Estado brasileiro, no sentido de garantir expansão e efetivo padrão de qualidade para a educação superior, no cumprimento das metas do PNE, o que, certamente, vai requerer esforço das políticas educacionais, exigindo maior organicidade, que leve a efeito ações de cooperação e colaboração entre os entes federados e entre as instituições de educação superior e educação básica.” (MEC, 2016a, p. 1).

Sendo assim, no que tange à educação superior no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9.394/96), em seu Artigo 44, estabeleceu que a mesma compõe-se de cursos de graduação, nos quais se encontram as modalidades: bacharelado, licenciatura, tecnólogos, cursos sequenciais e de extensão; e pós-graduação, nos níveis de *strictu sensu* (doutorado, mestrado e mestrado profissional) e *latu sensu* (especialização e aperfeiçoamento), podendo ser ministrados por instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização, conforme explicitado no trecho a seguir e no Gráfico 1:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;

II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (BRASIL, 2017a, p. 33).

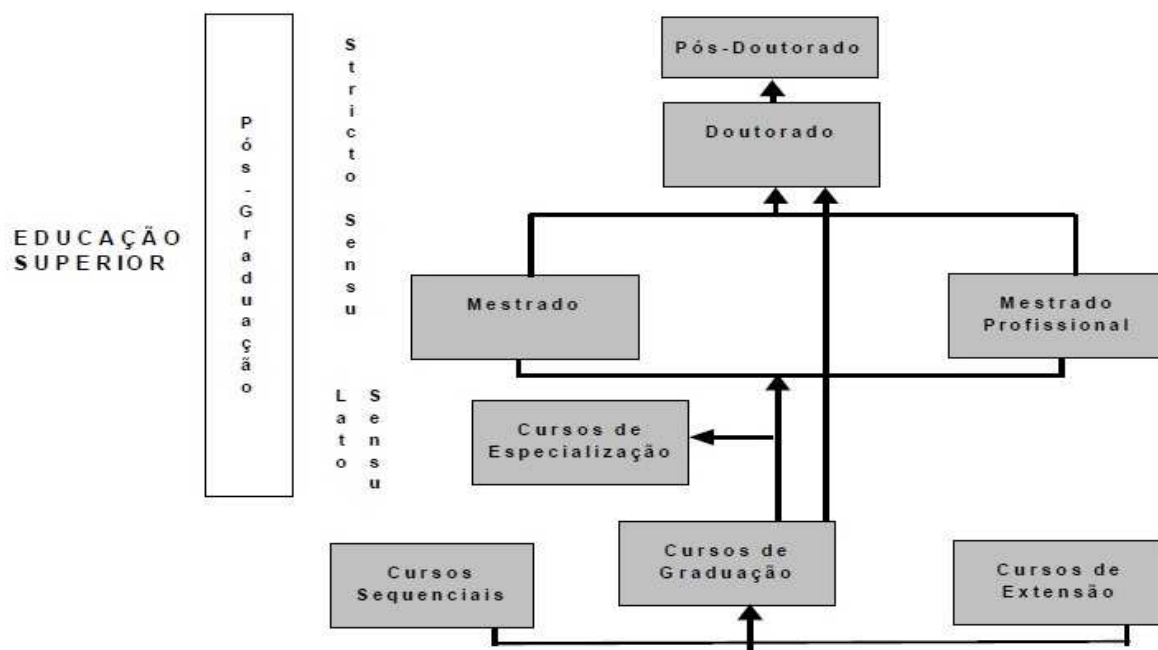


Gráfico 1 – Estrutura do Sistema Educativo Brasileiro.

Fonte: Neves (2002, p. 40).

Percebe-se, dessa forma, que a educação superior no Brasil configura-se por um cenário complexo e diversificado, em que atuam tanto instituições públicas, quanto privadas⁶, devidamente credenciadas e dispendo de cursos autorizados e reconhecidos. A normatização atual desse amplo sistema encontra-se formalizada na Constituição (BRASIL, 1988), na LDB 9.394/96, bem como em um conjunto amplo de Decretos, Regulamentos e Portarias complementares.

De acordo com a LDB 9.394/96, a Educação Superior tem como finalidade: estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados em diferentes áreas de atuação; capacitar para a formação profissional; incentivar o trabalho de pesquisa e a investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional; promover a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica produzidas nas instituições superiores e atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais (BRASIL, 2017a, p. 33).

Assim, diferentes tipos de instituições de ensino superior foram criadas para cumprir as finalidades acima expostas:

Quadro 1 – Classificação das IES.

CLASSIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	
I – Faculdades	A autorização dos cursos superiores dependerá da autorização do Ministério da Educação – MEC.
II - Centros universitários	Criados por credenciamento de IES, constituem-se como pluricurriculares, com algumas prerrogativas de autonomia atribuídas às universidades.
III – Universidades	Possuem autonomia para a criação, organização e extinção. Constituem-se por sua autonomia didático-científica; administrativa e financeira e patrimonial.

Fonte: Brasil (2006a).

O Gráfico 2 estruturado no formato de um fluxograma nos ajuda a entender sua estrutura de organização acadêmica.

⁶ De acordo com a Constituição Federal, em seu artigo 209, “o ensino é livre à iniciativa privada”, se atendidas as seguintes condições: “I – cumprimento das normas gerais da educação nacional” e “II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 2016a, p. 12).

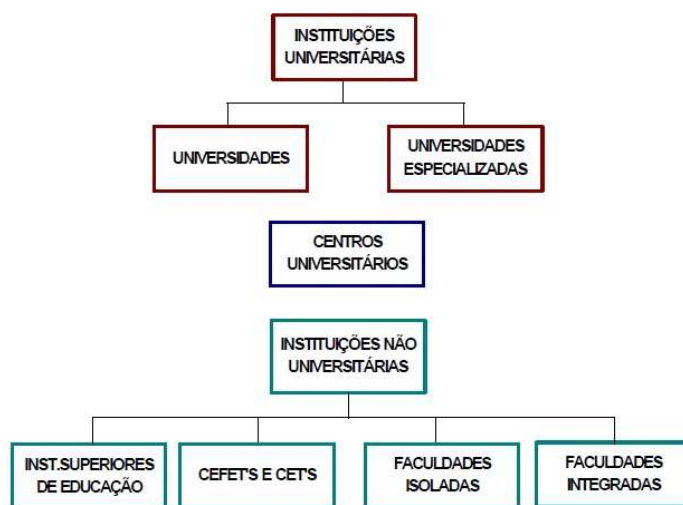


Gráfico 2 – Organização acadêmica.
 Fonte: Neves (2002, p. 43).

Conforme disposto no Gráfico 2, as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, mas devem obedecer ao “[...] princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art. 207 da Constituição Federal). Da mesma forma, as Faculdades e Centros Universitários, considerando a melhoria da qualidade da formação, devem incentivar a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2016a), uma vez que se compreende que “[...] a formação em nível superior se dá por meio da articulação entre ensino e pesquisa, envolvendo conhecimentos culturais, científicos e técnicos, bem como a extensão, entendida como espaço de difusão da cultura e do conhecimento.” (MEC, 2016a, p. 11).

Todavia, as instituições de educação superior, os cursos superiores de graduação e os cursos sequenciais do sistema federal de ensino somente poderão funcionar mediante a regulação, supervisão e avaliação a serem realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (BRASIL, 2006a).

A regulação é um processo realizado por meio de “atos administrativos autorizativos” do funcionamento de instituições de Educação Superior e de cursos de graduação e sequenciais. A supervisão é realizada para zelar pela conformidade da oferta de Educação Superior no sistema federal de ensino com a legislação vigente, e a avaliação, por sua vez, é realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que constitui

referencial básico para os processos de regulação e supervisão da Educação Superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade (BRASIL, 2017b).

Neste sentido, os processos de avaliação, regulação e supervisão constituem-se em importantes ações e políticas em curso no país, tais como a aprovação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em 2004, e o Decreto n. 5.773/2006, que “[...] dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.” Este decreto teve consideráveis alterações em seus diversos dispositivos legais, os quais estão dispostos no Decreto n. 8.754 (BRASIL, 2016b).

Assim, nesta perspectiva, os principais dispositivos regulamentados por Decretos, Portarias e Resoluções que normatizam a Educação Superior no Brasil, são:

- Dispositivos Decretos e portarias Procedimentos e critérios para autorização e reconhecimento de cursos (dentro e fora da sede): Decretos n.s 2.406/97 3.860/01; Portarias n.s 612/99, 639/97, 640/97, 641/97, 752/97, 80/97, 877/97, 946/97, 971/97, 1.679/99, 2.175/97, 2.297/98 e 2.402/01.
- Procedimentos e critérios para credenciamento e credenciamento de IES: Decreto n. 3.860/01; Portarias n.s 302/98, 637/97, 639/97, 640/97, 752/97, 946/97, 1.679/99, 2.040/97, 2.041/97 e 2.297/98; Resolução CES/CNE n. 10/02.
- Procedimentos operacionais para avaliação dos cursos, programas e o desempenho individual de IES e órgãos responsáveis: Decretos n.s 2.406/97 e 3.860/01; Portarias n.s 302/98, 972/97 e 2.297/98.
- Organização do ensino superior (Natureza jurídica, acadêmica e mantenedoras das IES): Decretos n.s 2.406/97 e 3.860/01; Portarias 2.040/97 e 2.041/97.

Entidades Mantenedoras das IES: Decreto n. 3.860/01 (NEVES, 2002, p. 60).

No entanto, “[...] as universidades convivem com uma grande quantidade de instituições de pequeno porte”, ao que Luiz Cunha (2016, p. 149) destaca duas características primordiais do ensino superior no Brasil: a privatização e a fragmentação institucional⁷, e isto devido às reformas sofridas em sua estrutura, entre elas podemos destacar a Reforma Universitária de 1968.

⁸ “Cerca de 58% dos estudantes de graduação estão matriculados em instituições privadas; dentre as instituições de ensino, predominam as faculdades isoladas e as associações de faculdades [...]. Estas (as universidades) são um pouco mais numerosas no setor público do que no privado. As faculdades isoladas e as associações predominam no setor privado (80%)” (CUNHA, 2016, p. 151).

Apesar disso, sobre a Reforma, Cunha (2016) analisa que, sem desconsiderar “as consequências danosas”⁸ que a ditadura gerou de modo geral, inclusive, na vida acadêmica, não se pode negar que nesse período “[...] o processo tardio de formação da universidade brasileira recebeu o maior impulso.”⁹ (CUNHA, 2016, p. 178). Ou seja, tratou-se de uma importante reforma universitária que, não esquecendo seu caráter repressivo, possibilitou a reorganização do ensino superior brasileiro, ao lado de um sistema de fomento ao desenvolvimento científico-tecnológico, da necessidade por expansão do acesso a esse nível de ensino e, sobretudo, da abertura à expansão do ensino superior privado, uma vez que sua expansão só foi possível devido à retração do ensino público na absorção da demanda (MARTINS, 2009).

A Reforma viabilizou os dois sistemas de ensino: o público e o privado, este último “[...] ancorado por diretrizes empresariais e de mercado, alterando a feição da educação superior brasileira” (CORBUCCI, KUBOTA, MEIRE, 2011, p. 8). A partir da redemocratização do país (1985), o ensino superior brasileiro esteve marcado, fundamentalmente, pela nova Constituição Brasileira (1988) e, posteriormente, pela nova LDB 9.394/96. Estes mecanismos legais contribuíram para sistematizar e normatizar a Educação Superior, trazendo importantes mudanças de acordo com o que foi exposto anteriormente.

Embora, o período militar tenha sido marcado pela expansão do ensino superior, um novo esforço para sua ampliação foi realizado, sobretudo, entre os anos de 2003 a 2014, no qual podem ser citados a criação de universidades e campos federais, sem contar o crescimento da Educação Superior no setor privado, que continuou a crescer: a oferta dos cursos de graduação evoluiu de 16.505 opções para 32.049, o que representa um crescimento de 94%, sendo 96,4% no setor privado e 91,6% no setor público. As matrículas na Educação Superior cresceram de 3,9 milhões, em 2003, para 7,3 milhões, em 2013 (86%) (MEC, 2014). Tais resultados fazem parte da agenda de investimentos na interiorização da universidade pública e de políticas de democratização do acesso ao ensino superior do

⁸ “De um lado, professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados; docentes jovens foram impedidos de ingressar e/ou progredir na carreira; reitores foram demitidos e, para o seu lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se aos currículos, aos programas das disciplinas e até às bibliografias; as entidades estudantis foram severamente cercadas, o que contribuiu para que centenas de jovens fossem atraídos para a luta armada.” (CUNHA, 2016, p. 178-179).

⁹ “As agências de fomento ampliaram em muito os recursos destinados à pós-graduação; novos prédios foram construídos nos *campi* e laboratórios foram equipados; a profissão docente foi institucionalizada (regime em tempo integral e dedicação exclusiva); as instituições públicas de ensino ampliaram expressivamente o número de estudantes nelas matriculados” (CUNHA, 2016, p. 179).

governo Lula. As políticas propostas nesse período sustentavam-se na tríade: expansão, qualidade e democratização. As medidas tomadas para atingir este objetivo foram:

- Criação de 18 novas universidades federais.
- Criação de 173 campi de universidades federais em cidades do interior do país.
- Lançamento, em 2003, do Programa de Extensão Universitária (PROEXT).
- Criação, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).
- Criação, em 2004, e implantação, em 2005, do Prouni para estudantes carentes em instituições de ensino superior privadas.
- Criação, em 2006, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que apoia universidades públicas a ofertar cursos na modalidade de educação a distância.
- Recuperação, a partir de 2003, e fortalecimento, a partir de 2006, do Programa de Educação Tutorial (PET).
- Implantação, a partir de 2007, do Reuni.
- Implantação, em 2008, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).
- Criação, em 2008, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), para estudantes das universidades federais.
- Redesenho em 2010 do Fies, que facilita o acesso à educação superior para estudantes de baixa renda, em especial para estudantes das licenciaturas e de medicina.
- Criação, em 2013, do Programa de Bolsa Permanência para estudantes das universidades federais.
- Criação do Programa de Bolsa Permanência, para estudantes bolsistas do Prouni.
- Aprovação, em 2012, e implantação, a partir de 2013, da Lei das Cotas nas universidades federais, com previsão de reserva de no mínimo 50% das vagas, até 2016, para estudantes oriundos das escolas públicas de ensino médio.
- Lançamento, em 2014, do Programa Mais Cultura nas Universidades, que apoia projetos de arte e cultura propostos pelas universidades federais, com foco na inclusão social e no respeito à diversidade cultural.
- Democratização do acesso à universidade, com o uso dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos processos seletivos.

- Expansão do ensino médico, com a criação de novas vagas e incentivo à realização de residências. (MEC, 2014, p. 27-26).

Desse modo, o desenvolvimento sem precedentes na Educação Superior brasileira foi possibilitado a partir da LDB 9.394/96, sobretudo no período de 2003 a 2014. No entanto, muito ainda há por ser feito, uma vez que a taxa de matrículas no ensino superior ainda é pequena, ou seja, esse nível de ensino não atinge grande parte da população brasileira. Essa realidade é fundamentada pelas interpretações de alguns indicadores sociais que nos mostram o panorama atual do ensino superior no Brasil e as ações tomadas no sentido de implementar as políticas públicas educacionais que considerem esse contexto, assunto que será tratado no próximo tópico.

1.1.1 Políticas Públicas para o Ensino Superior

Um elemento importante que dá sustentação à concretização das políticas públicas, e sobre o qual também embasaremos esta pesquisa, são os indicadores sociais. Eles são instrumentos essenciais nas etapas de formulação e de avaliação das políticas públicas, tais como diagnóstico, definição de prioridades, metas das políticas, alocação de recursos, avaliação de resultados. Por essa razão, esses indicadores são utilizados frequentemente pelos governos, auxiliando-os a identificar as prioridades sociais, para saber onde e como alocar recursos necessários. Corrobora com esta afirmativa Paulo Januzzi (2002, p. 53), ao ressaltar que:

Se bem empregados, os indicadores sociais podem enriquecer a interpretação empírica da realidade social e orientar de forma mais competente a análise, formulação e implementação de políticas sociais. Na negociação das prioridades sociais, esses indicadores podem contribuir no dimensionamento das carências a atender nas diversas áreas de intervenção.

A preocupação com a Educação Superior no Brasil é tardia, parte de sua história vem nos mostrar que, apesar de seus avanços e de algumas conquistas, há ainda uma grande defasagem no que diz respeito ao acesso da população brasileira a este nível de ensino.

Como podemos notar, os dados do Gráfico 3 demonstram que a taxa líquida de matrículas no ensino superior teve um crescimento vagaroso no período de 1996 a 2001, apesar das prerrogativas de expansão e interiorização trazidas pela Constituição de 1988 e pela LDB 9.394/96, por exemplo. O que pode explicar essa realidade, nesse período, é que

pouco se pensava em políticas públicas para a expansão do ensino superior, o que indica que esse nível educacional continuava acessível a apenas uma pequena parcela da população brasileira. Como neste trabalho o foco está nas ações das políticas governamentais e das instituições de ensino superior, nos restringiremos apenas a analisar o acesso sob esse prisma.

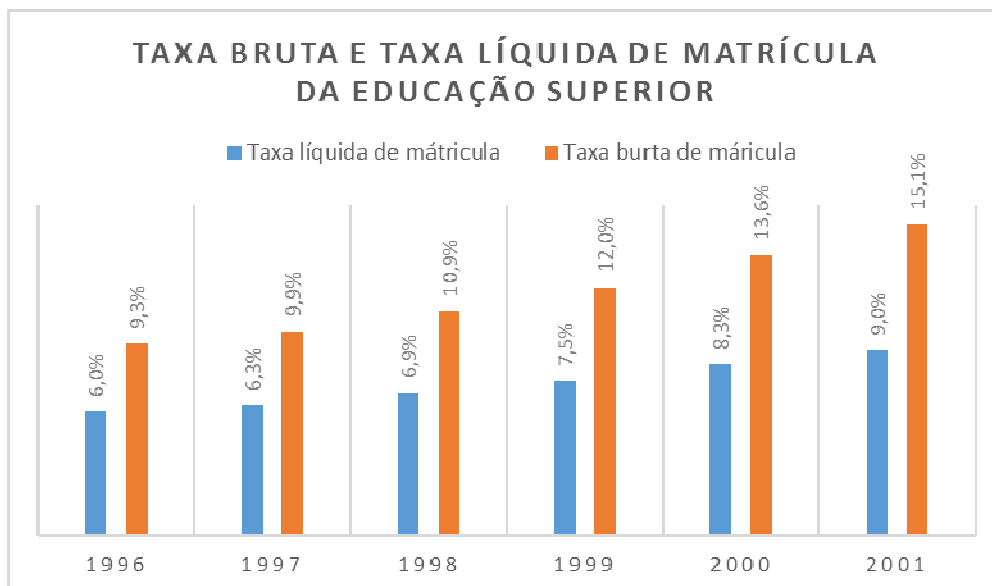


Gráfico 3 – Taxa bruta e taxa líquida de matrícula da Educação Superior no período de 1996 a 1997.

Fonte: Tachibana; Menezes Filho; Komatsu (2015).

A realidade mostrada pelos indicadores sociais nesse período (Gráfico 3) pode ter impulsionado os governos a criar políticas para tornar o ensino superior acessível à população. Assim, ações e programas se concretizaram no âmbito educacional, notadamente, na Educação Superior, como, por exemplo, a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE). O contexto representado por estas políticas revela que seus principais objetivos foram o de superar a desigualdade de oportunidades, tendo como desafio a melhoria da qualidade, da prática pedagógica e da formação continuada de professores. Assim, criado em 2001, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) compreendia a primeira iniciativa governamental a desencadear programas e ações de fortalecimento e de expansão do ensino superior.

A Constituição Federal, em seu Art. 214, já previa a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação decenal cujo objetivo seria:

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]. (BRASIL, 2016a, p. 125).

Assim, no intento de melhor organizar o sistema educacional e, por sua vez, o ensino superior, foi elaborado o Plano Nacional de Educação, PNE 2001-2010, regulamentado pela Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, cujos objetivos principais propunham, resumidamente, elevar o nível “[...] de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.” (BRASIL, 2001).

No que tange à Educação Superior, observamos que esta enfrentava grandes desafios que, de acordo com o governo, poderiam ser amenizados com a execução do PNE. Conforme dados do MEC, entre 1997 e 1998, houve um aumento de 9% de matriculados egressos do Ensino Médio (BRASIL, 2001). Assim, o PNE (2001-2010), evidenciando a necessidade da elevação do número de instituições de nível superior, traçou como Meta 1, exigindo a colaboração da União (Lei n. 10.172/ 2001):

Prover, até o final da década, a oferta de Educação Superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País. [...]. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada. (BRASIL, 2001, p. 35).

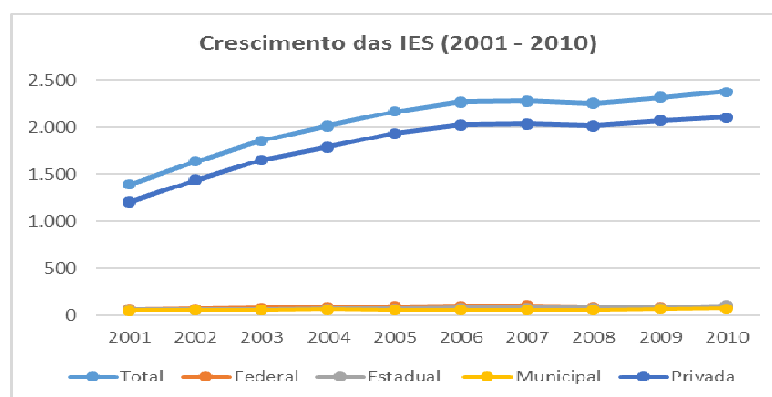
Nesse seguimento, no intento de atingir as metas propostas no PNE (2001-2010), foi proposto pelo governo a criação e expansão de instituições de ensino superior, públicas e privadas. O gráfico a seguir nos fornece dados do Censo de 2010; nele podemos observar que poucas universidades públicas foram criadas por parte do setor público, o grande percentual restringiu-se à arena privada¹⁰.

¹⁰ O crescimento do setor privado deu-se apenas a partir dos anos 1990, ao mesmo tempo em que as universidades públicas de educação superior sofriam cortes orçamentários que limitavam sua expansão (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

Quadro 2 – A evolução do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil entre 2001 e 2010.

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA BRASIL (2001-2010)					
Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2001	1.391	67	63	53	1.208
2002	1.637	73	65	57	1.442
2003	1.859	83	65	59	1.652
2004	2.013	87	75	62	1.789
2005	2.165	97	75	59	1.934
2006	2.270	105	83	60	2.022
2007	2.281	106	82	61	2.032
2008	2.252	93	82	61	2.016
2009	2.314	94	84	67	2.069
2010	2.378	99	108	71	2.100

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em INEP (2012, p. 30).

**Gráfico 4** – Análise do crescimento das IES (2001 a 2010).

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Inep (2012).

Apesar do crescimento significativo do número de instituições de ensino superior nesse período, com destaque para as instituições privadas, não foi possível atingir o que propunha o PNE (2001-2010), cuja taxa líquida¹¹ foi estimada em um aumento de 30% do

¹¹ Taxa líquida de matrícula pode ser definida como o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade. Neste relatório, a idade adequada que foi considerada é a compreendida entre 18 e 24 anos (IBGE, 1967-2013).

número de matrículas até o ano de 2010. No entanto, o resultado obtido no final do referido período foi de 14,8%, menos da metade do que propunha o Plano, conforme pode ser observado no Gráfico 5.

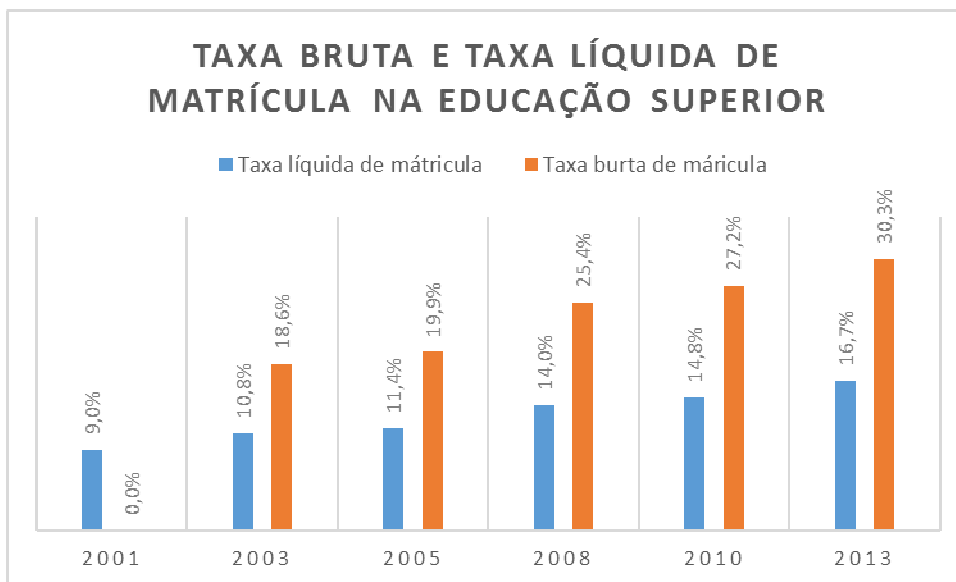


Gráfico 5 – Taxa bruta e taxa líquida de matrícula da Educação Superior.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Tachibana; Menezes Filho; Komatsu (2015).

Findada a vigência do PNE (2001-2010) e o não cumprimento das metas propostas por ele, exigia-se, então, um novo planejamento, o qual deveria abranger o próximo decênio. Todavia, em razão do atraso nos processos legais, o novo PNE (2014-2024) teve sua aprovação apenas em 2014.

De acordo com Saviani (2014), quando comparados os PNEs dos decênios de 2001 e 2014, o PNE (2014-2024) considerou as reivindicações dos educadores e a participação da sociedade civil na sua elaboração; no entanto, ele destaca que os planos elaborados muitas vezes não são implementados de forma efetiva pelos governos e, portanto, não cumprem o que é descrito nos documentos. Por outro lado, para o autor, a sociedade civil poderá aumentar a pressão para que, se as metas “[...] não forem integralmente cumpridas, sejam ao menos consideradas na formulação e implementação das medidas de política educacional.” (SAVIANI, 2014, p. 231).

Outro ponto relevante, que diferencia os dois planos, diz respeito aos princípios que nortearam a elaboração das metas (PNE 2014-2024), os quais consideraram “[...] enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com

foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania.” (BRASIL, 2014, p. 9).

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabeleceu, ao longo do documento, 20 metas, sendo que destas, as 12, 13 e 14 destinam-se ao ensino superior, e consideram:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. [...].

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (BRASIL, 2014, p. 13).

Tendo em vista os dados divulgados pelo site do Observatório do PNE ([2018]), a taxa líquida de matrículas da população de 18 e 24 anos é de 18,1%, portanto, considerada baixa em comparação ao que define a Meta 12 do PNE, que é de 33% até o ano de 2024.

É relevante mencionar que tanto o PNE (2001-2010), quanto o PNE (2014-2024) em vigor, impulsionaram a implementação de algumas políticas públicas que favorecerem um crescimento, embora tímido, da taxa de matrículas no ensino superior. Algumas dessas ações são:

Quadro 3 – Programas e Ações da Secretaria de Educação Superior.

PROGRAMAS E AÇÕES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Avaliação, Regulação e Supervisão da Educação Superior	Avaliação: Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)
	Regulação: Cadastro de Instituições e Cursos da Educação Superior
	Supervisão de instituições e cursos de graduação
Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e outros programas	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)
	Programa de Educação Tutorial (PET)
	Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT)
	Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir)
	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES)
	Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)
	Credenciamento de Fundações de Apoio
	Programa Mais Cultura nas Universidades
Bolsas e Financiamento da	Idiomas sem fronteiras
	Programa IES-MEC/BNDES

Educação Superior	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies)
	Programa Universidade Para Todos (PROUNI)
	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)
	Programa Bolsa Permanência
Gestão e Expansão para a Educação em Saúde	Programa Mais Médicos
	Projeto Mais Médicos para o Brasil
	Residências em saúde
	Hospitais Universitários
Programas e Convênios Internacionais	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS)
	Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G)
	Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (Marca)
Estudantes	Exame Nacional de Ensino Médio (Enem)
	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)
	Sistema de Seleção Unificada (SISU)

Fonte: MEC (2018b).

Embora o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Superior, mantenha ativas estas políticas, ainda são poucos os jovens de 18 a 24 anos que têm acesso ao ensino superior e ainda menor é a parcela da população brasileira que consegue concluí-lo, pois, como podemos observar, de acordo com os indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), temos apenas 15,3% de brasileiros com 25 anos ou mais que concluíram o ensino superior em 2016, conforme Gráfico 6 a seguir. Muito embora o acesso ao ensino superior seja uma das preocupações governamentais, possibilitar a permanência no curso e sua conclusão é outro fator a ser considerado.

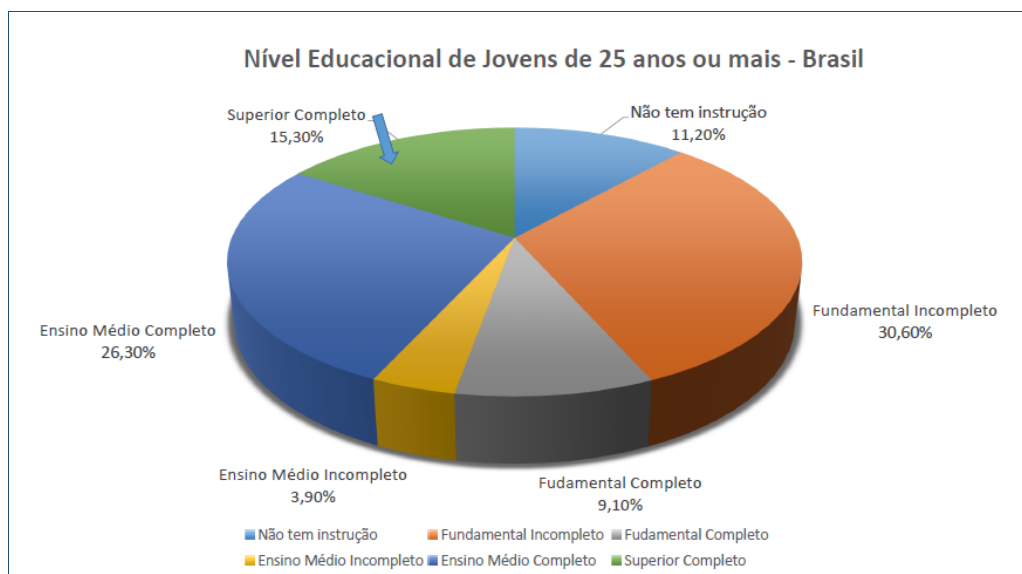


Gráfico 6 – Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução.
 Fonte: Elaborado pela autora, baseado em IBGE (2017).

E considerando esse contexto, o PNE aponta para a Educação a Distância (EaD) como uma das alternativas para o acesso ao ensino superior, tendo em vista que essa modalidade permite a ampliação de vagas e de ofertas em menor tempo. Além disso, em razão de sua metodologia de ensino ser mais flexível, ela amplia as possibilidades de acesso ao ensino não apenas à faixa etária dos jovens de 18 a 24 anos, conforme aponta o PNE, mas também de adultos com mais de 25 anos, que somente estudam ou que, principalmente, trabalham.

Em um de seus objetivos definidos para o ensino superior o plano enfatiza que é preciso “[...] estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” e “[...] expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.” (BRASIL, 2001).

De acordo com Joy Barros (2015), a EaD pode ser justificada como via de acesso ao ensino superior a partir de três premissas: a proporcionalidade, a flexibilidade e a inserção ao meio. Quanto à proporcionalidade, a EaD, em razão do aproveitamento dos recursos técnicos e financeiros, possibilita o acesso ao ensino em instituições particulares, que oferecem cursos mais baratos e mais acessíveis e em públicas com a ampliação de vagas, o que permite o ingresso de um maior número de estudantes. Ademais, essa modalidade de ensino, por meio das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs), permite que as pessoas afastadas dos grandes centros educacionais que, em princípio, estariam impossibilitadas de dar continuidade a seus estudos, tenham acesso à Educação Superior (BARROS, 2015).

Com relação à flexibilidade, esta modalidade de ensino pode ser considerada flexível na medida em que os alunos realizam suas tarefas acadêmicas da maneira que lhes for mais conveniente e no local que julgarem mais apropriado (casa, polo, universidade, entre outros); assim, por não exigir horários rígidos, muitas vezes, essa é a modalidade escolhida por aqueles que têm que trabalhar e concomitantemente cumprir seus estudos. Então, por permitir a flexibilização de tempo e espaço, a EaD abarca uma maior parcela da população que não teria acesso ao ensino superior (BARROS, 2015).

Por fim, para Barros (2015), essa modalidade educacional promove a inserção ao meio, pois, além de oferecer uma metodologia de ensino, por meio dela há o contato com as tecnologias, a internet, pelos quais os conhecimentos são transmitidos e pelos quais os indivíduos se relacionam, trabalham, estudam etc. Assim, a expansão da EaD, de acordo com o autor “[...] visto que seja um elemento integrador às novas tecnologias, é também uma efetiva possibilidade de ampliação dos horizontes culturais dos indivíduos e de mais condições de qualificação para o mercado de trabalho que se torna cada vez mais dependente das TIC’s.” (BARROS, 2015, p. 32).

Desta forma, muito se tem discutido acerca do papel que a EaD deve exercer no ensino superior. É notável que, enquanto uma modalidade de ensino que dispõe de diversos recursos tecnológicos, ela permite que o processo educacional seja mais flexível e acessível, no entanto, para que esta modalidade tenha efetividade educacional, essencialmente, ela deve integrar o fator pedagógico em seus modelos, elemento que é essencial e sem o qual nenhuma modalidade de ensino torna seu processo de ensino e aprendizagem viável.

1.2. Educação a Distância

1.2.1 Contextualização Histórica

A história é um processo que precisa ser reconstruído para o entendimento de um determinado contexto, assim, reconstruir a história da EaD se torna relevante para que possamos conhecer os suportes pedagógicos, as tecnologias utilizadas e os primeiros fundamentos de ensino que se concretizaram nas ações nas quais essa modalidade se desenvolveu. Nessa perspectiva, apresentamos na sequência o quadro sintético acerca da evolução da EaD, a partir do uso dos recursos tecnológicos disponíveis em cada período.

De acordo com Moore e Kearsley (2007), a evolução da EaD no contexto mundial se divide em diferentes gerações, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Evolução da EaD no mundo, caracterizada por diferentes gerações.

GERAÇÃO	MEIO DE COMUNICAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
1ª Geração	Estudos por correspondência	Comunicação textual	Propiciou o estudo individualizado e dependente na EaD.
2ª Geração	Rádio e Televisão (mídias orais e visuais)	Comunicação audiovisual	A interação entre professor e aluno se efetivava ainda por correspondência.
3ª Geração	Universidades abertas	Integração de áudio, vídeo e correspondência	Surge a abordagem sistêmica de Projetos EaD e orientações se davam face a face.
4ª Geração	Áudio, videoconferência e computador	Interação à distância por tempo real	Ocorre a interação entre professor e aluno em tempo real.
5ª Geração	Classes e Universidades virtuais baseadas nas tecnologias da internet.	Em uma mesma plataforma, há a convergência entre texto, áudio e vídeo, possibilitando o aprendizado on-line.	Expansão da EaD em escala mundial.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado Moore e Kearsley (2007, p. 26).

Segundo o Quadro 4, o ensino por correspondência corresponde à primeira geração da EaD. De acordo com os estudos de Otto Peters (2006), no início do século XIX, na Europa, o ensino por correspondência teve uma expansão em regiões próximas aos centros industriais, nas quais as condições tecnológicas, profissionais e sociais haviam sido influenciadas pela industrialização. Dessa forma, a primeira geração de EaD é caracterizada por esse método de ensino que se destinou a preencher as lacunas do sistema educacional e suas deficiências de ensino, principalmente, relacionadas ao treinamento profissional.

Por conseguinte, a década de 1960 caracterizou-se como um período em transição das concepções educacionais, influenciado pela evolução tecnológica. O avanço tecnológico trouxe modelos produtivos mais atuais e novas formas de organização do trabalho e a educação influenciada por esse contexto, não tinha outro objetivo a não ser o de preparar os indivíduos para um mercado em expansão (SAVIANI, 2010). É nessa fase que o ensino por correspondência é substituído por recursos de integração audiovisuais, como rádio e televisão, caracterizando a segunda geração da EaD (GUAREZI; MATOS, 2009).

Nesta geração, a educação na modalidade a distância foi viabilizada pelos meios de comunicação audiovisuais, os quais favoreceram a diversificação dos métodos de aprendizagem através da integração das tecnologias de som, imagem e material impresso. Os

curso passaram a ser distribuídos por rádio, televisão, cassetes de áudio, complementados por textos enviados por correspondência (LITTO; FORMIGA, 2009).

Por sua vez, o terceiro período da história do ensino a distância (a partir de 1960) foi marcado pela reestruturação dos processos produtivos do modelo fordista para o toyotismo¹², que, diferentemente dele, apoiou-se na tecnologia dos processos industriais, na inserção de trabalhadores polivalentes, capacitados e treinados para o trabalho (SAVIANI, 2010).

A terceira geração, influenciada por este cenário e pela necessidade de formação de pessoas para o mercado de trabalho, foi marcada pelo surgimento da Universidade Aberta, a partir de duas importantes experiências em EaD, o Projeto AIM (*Articulated Instructional Media Project*) da *University of Wisconsin* nos Estados Unidos e a Universidade Aberta, na Grã-Bretanha.

De acordo com Keegan (1989 apud MOORE; KEARLEY, 2007), o modelo de EaD que foi instituído na terceira geração se caracterizou pela utilização de mídias como apoio de mediação entre conteúdo, professor e aluno, e os recursos incorporados para possibilitar tudo isso foram o rádio, a televisão, o computador e o material impresso.

Do mesmo modo, a quarta geração de EaD surgiu a partir de modelos desenvolvidos nos Estados Unidos, em 1980, os quais utilizavam como recurso para os cursos a tecnologia de teleconferência, sobretudo, para possibilitar à interação dos grupos. Sobre isso, Moore e Kearley (2007, p. 39), comentam que:

[...] isso atraiu um número de educadores e formuladores de políticas por uma aproximação mais adequada da visão tradicional da educação como algo que ocorre nas classes, ao contrário dos modelos por correspondência ou de universidades abertas, que eram direcionadas a pessoas que aprendem sozinhas, geralmente pelo estudo em casa.

Quanto às tecnologias utilizadas na quarta geração, temos a audioconferência, primeira tecnologia utilizada nesse período, que possibilitou a interação entre professor e aluno em tempo real e em diferentes locais. Além desta, outra tecnologia incorporada ao ensino foi a telecomunicação por satélite, que propiciou a transmissão de programas educacionais realizados pelas universidades dos Estados Unidos. A televisão comercial e o vídeo interativo também foram utilizados, não para o ensino superior, mas para a formação continuada e o ensino de matemática, ciências e idiomas nas escolas primárias. E, no final dessa fase, com a evolução da tecnologia, as universidades passaram a utilizar como recurso tecnológico a

¹² O toyotismo compreende um modelo produtivo, que tem como característica o *Jus in Time*, produção do necessário, redução dos estoques, com a máxima qualidade (PINTO, 2010 apud FARIA; LOPES, 2013).

videoconferência, a qual permitia a interação entre grupos de alunos ou entre o aluno e o professor pela transmissão do vídeo nos computadores pessoais (MOORE; KEARLEY, 2007).

Em síntese, a quarta geração é marcada pela ampliação da EaD, em razão das diversas possibilidades que essas novas tecnologias permitiram ao ensino, dentre as quais, destacam-se os conteúdos multimídia, as animações gráficas, o áudio, o vídeo e as tecnologias de comunicação, tais como: correio eletrônico, bate-papo, e os fóruns de discussão (LIMA; CAPITÃO, 2003).

Notadamente, as tecnologias, a internet e a integração de mídias no computador integram a quinta geração de EaD, recursos que ampliaram de maneira considerável as possibilidades e os métodos pedagógicos, por permitirem uma aprendizagem desenvolvida de maneira assíncrona ou síncrona¹³, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), independentemente de tempo e espaço. Esse novo modelo de aprendizagem se efetiva tendo como base os relacionamentos virtuais possibilitados pelos AVAs (MOORE; KEARSLEY, 2007). De acordo com esses autores, a *web*¹⁴, o computador e os ambientes on-line favoreceram novas práticas de ensino o que levou à expansão de cursos universitários de até quatro anos oferecidos na modalidade EaD, nos Estados Unidos.

Atualmente, uma das tendências que podem contribuir para a expansão da EaD é o uso dos dispositivos móveis, notadamente, o *smartphone*, como suportes de mídias educacionais, isso pode ser explicado considerando seu intenso crescimento, haja vista que do total de sete bilhões de habitantes do planeta, cerca de cinco bilhões deles possuem um *smartphone*. O panorama atual da EaD, as tendências de metodologia dessa modalidade, serão expostas no tópico “Modalidades e Tecnologias utilizadas na EaD: tendências”.

Ao analisar sua trajetória, o balanço que se pode fazer resulta em benefícios e prejuízos, notadamente, os benefícios devem-se, sobretudo, à evolução da modalidade a distância, principalmente, a partir da experimentação de cursos e da inserção das tecnologias nos projetos EaD. Por outro lado, um dos maiores prejuízos diz respeito aos aspectos didático-pedagógicos, os quais não podemos desconsiderar, tendo em vista que a modalidade foi criticada justamente em função deles.

¹³ Comunicação ‘síncrona’ entre os indivíduos acontece em tempo real, ou seja, o diálogo ou as mensagens emitidas por uma pessoa são recebidas e respondidas imediatamente pela outra, por outro lado, na comunicação assíncrona, a comunicação esta desconectada do espaço e tempo, portanto, as pessoas não respondem no momento presente.

¹⁴ “[...] surgimento da *World Wide Web*, um sistema aparentemente mágico que permitia o acesso a um documento por computadores diferentes separados por qualquer distância, utilizando softwares [...]” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 46).

De qualquer modo, a compreensão da história da EaD no contexto mundial, bem como a de seus benefícios e prejuízos, é necessária para que se possa entender seus desdobramentos no contexto atual; assim, apresentaremos de forma breve como esta modalidade se desenvolveu no contexto brasileiro, e como as ações governamentais foram e são desenvolvidas no âmbito das políticas públicas e da legislação que a fundamenta.

Após a compreensão da histórica do ensino a distância no mundo e da evolução tecnológica que o possibilitou, nesta seção exporemos os principais acontecimentos que marcaram sua evolução no Brasil (Quadro 5), desde o seu surgimento até os dias atuais, inclusive porque acreditamos que são as necessidades emergentes em cada contexto que explica sua finalidade e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

Quadro 5 – Evolução da EaD no Brasil, caracterizada por diferentes gerações.

GERAÇÃO	MEIO DE COMUNICAÇÃO/TECNOLOGIA	CARACTERÍSTICAS
1ª Geração 1850 - 1960	Estudos por correspondência (material impresso), com a inserção mais tarde do rádio e televisão.	Comunicação textual/visual e de uma tecnologia.
2ª Geração 1960 - 1985	Televisão, fitas de áudio e vídeo e material impresso (mídias orais e visuais).	Comunicação audiovisual/ textual e integração de tecnologias.
3ª Geração 1985 - 1995	Computadores, internet, CD e material impresso. Mais tarde, integrando chats, correio eletrônico e videoconferência.	Comunicação audiovisual/ textual e integradas nos computadores e na internet.
4ª Geração 1995 - 2005	Computadores, internet, material impresso, chats, correio eletrônico, videoconferência, vídeos transmitidos em tempo real, permitidos pela navegação de alto desempenho.	Comunicação audiovisual, textual com a integração de computadores, internet e banda larga. A torna-se aprendizagem flexível.
5ª Geração A partir de 2006	Computadores, internet, material impresso, chats, correio eletrônico, videoconferência, vídeos transmitidos em tempo real, permitidos pela navegação de alto desempenho, Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's).	Em uma mesma plataforma, há a convergência entre texto, áudio e vídeo, possibilitando o aprendizado on-line.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Moore; Kearley (2007).

É relevante destacar, ao analisar as cinco gerações, que as metodologias de EaD se desenvolveram com base na evolução tecnológica e a partir da aplicação desses modelos no ensino, seja formal ou informal, voltado para a formação acadêmica e profissional ou para a formação continuada. Em síntese, exporemos as principais tecnologias utilizadas em cada um desses períodos.

No entanto, apesar de algumas tentativas tímidas de projetos em EaD nessa época, o início das experiências educacionais, na modalidade a distância, aconteceu no Brasil,

efetivamente em cursos por correspondência para qualificação profissional de pessoas que almejavam oportunidades de emprego, comenta Alves (2009). Os cursos por correspondência permitiram que o estudo ocorresse de forma individualizada e de forma independente e sem interação entre professores e alunos. Posteriormente, o rádio surge como o principal recurso tecnológico de transmissão de programas e cursos que objetivavam a educação popular e, por conseguinte, a ampliação do acesso à educação¹⁵. (SARAIVA, 1996 apud FARIA; LOPES, 2013; MAIA; MATTAR, 2007).

É importante ressaltar que, em 1960, a televisão passou a ser utilizada como recurso tecnológico para a EaD. Grandes foram os incentivos para que as universidades e fundações desenvolvessem projetos por meio de canais de difusão educacional. A partir das diretrizes do Código Brasileiro de Comunicações, foram criados alguns órgãos a fim de possibilitar o desenvolvimento do ensino por meio do rádio e da televisão¹⁶. (ALVES, 2009; MAIA; MATTAR, 2007).

Na década de 1970, o Brasil era um dos centros mais famosos do mundo em iniciativas pré-universitárias à distância, principalmente por causa do Projeto SACI (Satélite Interdisciplinar Avançado de Comunicação) do Instituto Nacional de Pesquisa Espacial (INPE), que teve como objetivo aprimorar as competências de professores do nordeste do Brasil, muitos dos quais lecionavam na escola primária sem ter, eles mesmos, concluído o ensino médio.

A utilização da televisão como recurso educacional veio sendo aprimorada e ampliada desde o seu surgimento de tal forma que, atualmente, por meio do sistema de TV fechada, destacam-se a TV Brasil (que reúne grande parte dos canais universitários); o Canal Futura e a TV Cultura. Cabe evidenciar, também, um dos mais importantes projetos educativos desenvolvidos pelas Fundações Padre Anchieta e Roberto Marinho, o Telecurso 2º grau, o Telecurso 1º grau em 1981 e o Telecurso 2000 em 1990 (BASTOS, 2003).

De acordo com Litto (2011), o Telecurso (inicialmente dedicado ensino médio - posteriormente expandido para incluir o ensino fundamental - e direcionado adultos que perderam oportunidades anteriores para tais estudos), Por conseguinte, temos uma iniciativa muito importante para a evolução da educação a distância no Brasil a partir de 1979, qual

¹⁵Algumas iniciativas que merecem destaque nesse período, são: o Instituto da Rádio Técnico Monitor; o Instituto Universal Brasileiro (IUB), e o Instituto Padre Réus, e a Universidade do Ar (Unar), criada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, destacam-se como um dos mais importantes programas de EaD de nosso país.

¹⁶ Com destaque para o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais (1969); o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), em 1972; o Fundo de Financiamento da Televisão Educativa (Funtevê); Fundação Roquete Pinto (1994); TV Educativa; TV Cultura (1967).

seja, a criação da CEAD (Centro de Educação a Distância) pela Universidade de Brasília (UNB), que surgiu para oferecer, desde então, cursos de formação continuada nesta modalidade tornando-se, assim, a **primeira instituição superior** a empregar essa modalidade de ensino no país (MAIA; MATTAR, 2007).

Além desta, outro projeto relevante criado em 1990, pela parceria entre o MEC e a Fundação Roquette-Pinto (TVE-RJ), foi o projeto *Um salto para o futuro*, que possibilitou a formação pedagógica de professores por meio de antena parabólica, receptor de sinal, televisão e videocassete, sendo remodelado pelo MEC em 1995, ao qual passou a ser chamado de Projeto TV Escola, cujo objetivo continua sendo a valorização e a profissionalização do professor da rede pública de ensino (ALVES, 2009).

No entanto, a grande expansão da EaD no Brasil decorre do acesso da população aos computadores pessoais e à internet. Essa fase é marcada pela atuação de organizações educacionais interessadas no desenvolvimento da EaD e nas tecnologias educacionais. Uma das organizações mais importantes nesse sentido é a Associação de Tecnologia Educacional (ABT) e, ainda atuante, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)¹⁷, que propõe o desenvolvimento da educação aberta, flexível e a distância.

Embora tenha sido criada a CEAD, em 1979 pela Universidade de Brasília (UNB), para ofertar cursos de formação continuada na modalidade a distância, o pioneirismo na oferta de Educação Superior a distância encontra-se com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) que, em 1995, ofereceu curso de licenciatura em educação para a formação de professores para a educação básica (PRETI, 2002).

Em suma, para Alves (2009), apesar dos avanços observados na trajetória da EaD, houve também retrocessos, principalmente pela ausência de políticas públicas voltadas para esta modalidade educacional. No entanto, a partir do ano de 1996, a EaD pôde ser oficialmente inserida no sistema educacional (LDB 9.394/96), como mencionamos neste trabalho, a partir de sua regulamentação por leis e decretos, o que abriu espaço para implantação de algumas políticas como, por exemplo, o Programa Universidade Aberta do

¹⁷É uma “sociedade científica sem fins lucrativos e sem vínculos ideológicos de qualquer natureza, tem sua Diretoria escolhida em eleições livres e democráticas. Foi criada para o desenvolvimento da educação aberta, flexível e a distância.” (ABED, 2018). É representada por educadores e parceira de instituições como empresas, universidades e profissionais de EaD.

Brasil (UAB)¹⁸, criada pelo Governo Federal em 2006, e – Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), em 2012¹⁹ pela iniciativa do Governo Estadual.

Podemos notar, pelo desfecho da história da EaD, que essa modalidade de ensino passa a ser considerada na agenda das políticas educacionais e isso se efetiva de fato a partir da LDB 9.394/96 quando esta se torna uma modalidade integrada ao sistema de ensino brasileiro em todos os níveis educacionais. Em razão de sua relevância, nesse estudo, comentaremos a seguir as principais políticas públicas criadas para a regulamentação da EaD no Brasil.

1.2.2 Políticas Públicas de Educação a Distância

A partir deste ponto, buscamos refletir sobre as ações políticas desenvolvidas para a EaD como meio de acesso aos cursos superiores em tempos atuais e sua importância para o atendimento da grande demanda existente, sobretudo, nas regiões onde déficits educacionais são bastante elevados.

Uma das iniciativas criadas para atender a esta demanda é a que propõe sua regulamentação por meio de leis e decretos que oferecem diretrizes para sua implantação e execução, conforme apresentamos de forma resumida no quadro a seguir.

Quadro 6 – Legislações que fundamentam a EaD.

LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.	Institui e normatiza a Educação de modo geral.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), artigo, 80.	Explicita as bases para a Educação Superior e para a Educação a Distância.
Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.
Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014 – PNE	Institui o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, com vistas ao cumprimento do disposto no Art. 214 da Constituição Federal (1988).
Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, revogado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.	Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O novo decreto apresenta

¹⁸O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "[...] o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País." (BRASIL, 2006b).

¹⁹Univesp é uma instituição que oferece, desde 2012, cursos de formação complementar aos professores da rede pública e a partir de 2014 cursos de licenciaturas em Matemática, Física, Química e Biologia, bacharelado em Engenharia de Produção e Engenharia de Computação. Atualmente, esta instituição abrange cerca de 35 mil alunos (UNIVESP, 2018).

	diretrizes para a Educação a distância.
Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006/ Decreto nº 8.754/2016, altera diversos dispositivos do Decreto nº 5.773/2006.	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, revogado pelo Decreto, no. 9.235, de dezembro de 2017.	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
Decreto nº 5.800, de 8 junho de 2006.	Institui e normatiza o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, cuja finalidade é a de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.
Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
Portaria Normativa nº 11/2017, 20 de julho de 2017.	Institui normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017.
Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017.	Aprova os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Externa para cursos de graduação para os atos de credenciamento, credenciamento das IES.
Portaria nº 1.383, de 31 de outubro de 2017.	Aprova os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Externa de cursos de graduação para atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento das IES.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em ABED (2017).

Conforme vimos, as reformas na Educação Superior que estimularam o crescimento e a regulação da EaD, inicialmente, foram impulsionadas pela LDB 9.394/96, constituída como o primeiro documento legal que permitiu a oferta de cursos de ensino superior nessa modalidade, a partir de diretrizes definidas em seu artigo 80. Assim, a EaD é definida nesta Lei como:

[...] modalidade educacional que busca superar limitações de espaço e tempo com a aplicação pedagógica de meios e tecnologias da informação e da comunicação e que, sem excluir atividades presenciais, organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares. (BRASIL, 1996).

Ademais, neste documento, são normatizadas as principais diretrizes para a EaD, tais como características e abrangência da EaD, normas para o credenciamento e o reconhecimento de instituições para a oferta de EaD e autorização para a oferta de cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Posteriormente à LBD (Lei nº 9.394/96), foram criadas regulamentações tais como Decretos, Resoluções e Portarias em que foram propostas novas diretrizes e normatizações para o desenvolvimento de projetos e de normatizações direcionados à EaD, sendo estes: o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (revogado pelo Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017); o Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006/ Decreto n. 8.754/2016, altera diversos dispositivos; o Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007, revogado pelo Decreto, n. 9.235, de dezembro de 2017 (que alterou alguns dispositivos dos decretos anteriores) e a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), órgão responsável pelos processos de avaliação das instituições de Educação Superior nas modalidades presencial e a distância, dos cursos de graduação, bem como do desempenho acadêmico de seus estudantes.

É importante ressaltar que o Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema que estabelece parcerias entre as universidades públicas na esfera federal, estadual e municipal para a implantação e execução de cursos de graduação e especialização na modalidade a distância. A UAB foi criada pelo governo federal para atender a população que não tem acesso ou que tem dificuldade de acesso à formação universitária (BRASIL, 2006b).

Conforme Duran e Qayyum (2018), o objetivo inicial da UAB era o de proporcionar ensino superior a professores públicos em regiões não atendidas por instituições tradicionais. Para isso, o sistema UAB em parcerias com instituições municipais nessas localidades criou os chamados “centros de estudos”, ou seja, polos de atendimento a alunos que fazem os cursos da UAB. Em 2013, a UAB tinha parceria com 103 instituições, possuía 667 centros de estudos e 243.000 alunos matriculados (LITTO, 2011).

Todavia, ainda segundo esses autores, a UAB se encontra em um momento em que é difícil saber se continuará recebendo o investimento necessário para seu crescimento. Apesar disso, o sistema UAB tem uma taxa de abandono dez por cento menor do que educação a distância do setor privado. Com base nesses resultados, Duran e Qayyum (2018) indicam que o ensino a distância público no Brasil é um ensino que pode oferecer programas educacionais flexíveis e de qualidade em escala para um conhecimento sociedade. E ressaltam que combinação entre instituições públicas de educação superior e centros de apoio, como a composta pela UAB, resultaram em um sistema de caleidoscópio, no qual os interesses sociais e políticas federais se combinaram para promover a cultura digital e enriquecer o conhecimento.

Embora já citado, o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído inicialmente pela Lei n. 10.172/01 e, posteriormente, pela Lei n. 13.005/14, compreende alguns dos documentos mais citados em artigos e pesquisas realizadas acerca da qualidade em EaD, pois estabelece orientações para as políticas nesta modalidade de educação, sendo que uma delas ressalta aspectos relativos à qualidade como parâmetro de eficácia (PRETI, 2009).

Ao analisarmos o PNE (2014-2024), notamos que o Ministério da Educação (MEC) considera a EaD como um modelo educacional possível para democratizar o acesso à Educação Superior. Esta tendência é comprovada pela estratégia 12.20 apontada para o cumprimento da Meta 12 do PNE (Lei n. 13.005/14), na qual relata que os cursos a distância que tenham uma avaliação positiva terão “[...] os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes.” (BRASIL, 2014).

Do mesmo modo, para cumprir a Meta 14, que estabelece o aumento do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, o Ministério da Educação (MEC) destaca, no texto desta lei, como principal estratégia da Meta 14: “14.4. Expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância.” (BRASIL, 2014).

Além deste, temos outro documento relevante instituído em 2007, pela extinta Secretária de Educação à Distância (SEED) e pelo Ministério da Educação (MEC), que são os *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* (MEC/SEED, 2007b). Este documento estabelece diretrizes e critérios como parâmetros de referências de qualidade para os cursos de ensino superior na modalidade de EaD (MEC/SEED, 2007b), com base nos atos legais: Decreto n. 5.622 (BRASIL, 2005) / Decreto n. 9.057 (BRASIL, 2017), Decreto n. 5.773 (BRASIL, 2006) / Decreto n. 8.754 (BRASIL 2016).

Todavia, a análise de dados recentes do IBGE nos mostra que apesar das iniciativas governamentais concretizadas nas políticas e na legislação apresentadas, observamos que os resultados almejados pelo MEC não foram alcançados como esperado, apesar do crescimento das instituições de ensino superior no período de 2016, conforme os dados fornecidos pelo Censo da Educação Superior de 2016 (Gráfico 7).

Nele podemos observar que, embora tenha havido a criação de universidades federais e estaduais por parte do setor público, o grande percentual restringiu-se à arena privada: do total de 2.407 instituições, 2.111 são instituições privadas e 296 são públicas. Esse percentual pode nos explicar que, assim como as instituições privadas cresceram consideravelmente, paralelamente a EaD também cresceu, tendo em vista que estas instituições diversificaram sua

modalidade de ensino e passaram a oferecer cursos também na modalidade a distância (INEP, 2016).

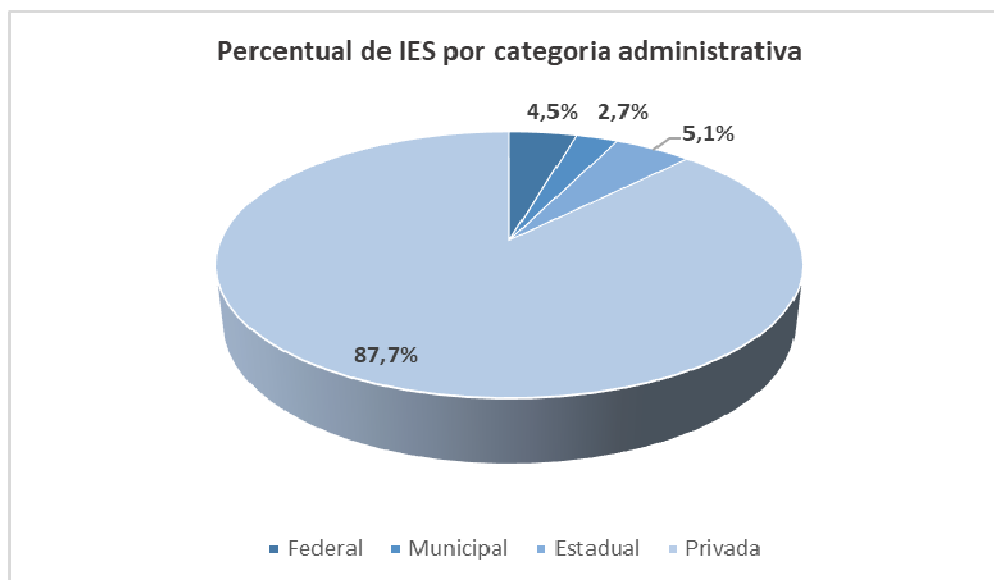


Gráfico 7 – Percentual de IES por categoria administrativa.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no INEP (2016).

Ao analisar o próximo gráfico, notamos que o número de matrículas nos cursos de graduação EaD cresceu 1,5 milhão em 2016, o que significa uma participação de 18,6% do total de matrículas na Educação Superior. Obtivemos um resultado positivo se comparados aos dados de 2006, em que essa taxa era de 4,2% do total de matrículas. Em contrapartida, as matrículas nos cursos presenciais decresceram nesses dez anos, apesar dessa modalidade ainda abranger a maior parcela de estudantes matriculados, como podemos observar pelo Gráfico 8 (INEP, 2016).

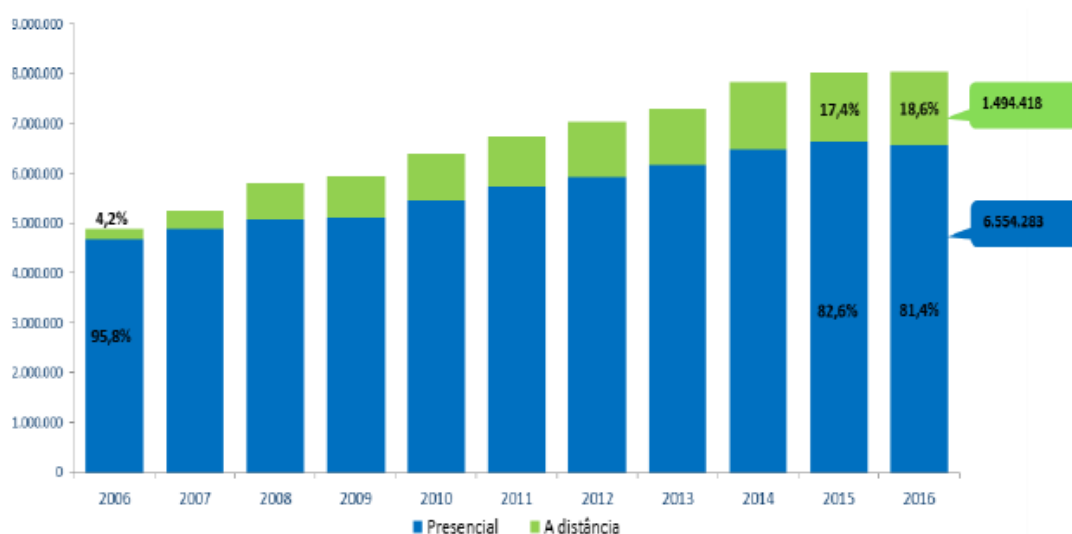


Gráfico 8 – Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino de 2006 a 2016.
Fonte: INEP (2016).

Tendo em vista impulsionar ainda mais o ensino superior no país, o MEC promulgou recentemente um novo documento que traz reflexos intensos nos cursos superiores oferecidos nas modalidades a distância e presencial. Referimo-nos ao Ato Regulatório instituído pelo Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, que objetiva, a partir da desburocratização e aperfeiçoamento dos procedimentos das ações regulatórias, agilizar a análise desses processos, tendo em vista ampliar a oferta de cursos superiores na modalidade EaD. Uma das ações, nesse sentido, abrange o credenciamento das instituições de ensino superior para oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* na EaD, sem que estas tenham o credenciamento para cursos presenciais (BRASIL, 2017a).

Em suma, dentre os principais objetivos instituídos pelo Decreto e trazidos pelo MEC, temos: a ampliação dos cursos superiores na modalidade a distância, a melhoria da qualidade da atuação regulatória, a redução das burocracias, o aperfeiçoamento dos processos de regulação e a redução do tempo de análise desses processos, melhoria do processo de avaliação, conexão entre pesquisa, ensino e extensão e o desenvolvimento de um projeto institucional para ensino superior articulado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e do Políticas Institucionais (PI).

Entretanto, o referido Decreto n. 9.057/17 traz alguns desafios para a EaD, dentre eles, temos: a atualização dos Referências de Qualidade, a efetiva regulação nos processos de avaliação e a forma como se dará a institucionalização de polos.

Há, ainda, o último Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017, instituído para normatizar a regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos

cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, bem como a Portaria Normativa n. 11/2017, de 20 de junho de 2017 (MEC, 2017c), a qual dispõe as normas para o credenciamento das instituições de ensino superior. Ambos os documentos são necessários tendo em vista as alterações que o Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, prescreve nas ações regulatórias da Educação Superior, especialmente, na modalidade a distância.

Dessa forma, os novos instrumentos de avaliação externa, segundo o MEC, são instrumentos que avaliarão a qualidade dos cursos presenciais e a distância nos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento, credenciamento, recredenciamento e autorização para o funcionamento de novas instituições de ensino superior, estabelecidos pelas Portarias n. 1.382 e n. 1.383 (MEC, 2017a, 2017b).

É relevante destacar que os novos instrumentos de avaliação foram elaborados a partir da definição do perfil do egresso, como dinâmico, na qual o ensino deverá proporcionar o pensamento digital, a inclusão de metodologias ativas, o empreendedorismo, o reposicionamento e a inovação tecnológica, aptidões oriundas da quarta revolução industrial. O ensino superior, tendo em vista atender a esta formação, deverá desenvolver seus cursos com base em três premissas: inovação social, inovação tecnológica e inovação pedagógica.

Os novos instrumentos de avaliação apontam nos formulários os principais termos que devem ser analisados na avaliação: processos de aprendizagem, planejamento institucional, tecnologia e inovação (BRASIL, 2017b). Notamos que a avaliação se dará pela articulação do Projeto Político Pedagógico (PPC) e da Diretriz Curricular Nacional (DCN), pelo perfil do egresso, pelo cenário regional, pelas habilidades e competências necessárias que a disciplina deverá desenvolver, pela aprendizagem significativa e pelas bibliografias dos cursos. Outro aspecto em destaque no instrumento é a menção do Núcleo Docente Estruturante (NDE) como agente que assessorará de forma intensiva o curso, cabendo a ele a elaboração dos Planos de Ensino e Aprendizagem (PEA), e a orientação dos métodos de avaliação e dos processos de aprendizagem (BRASIL, 2017b).

Diante do exposto, vimos algumas iniciativas que consideram a EaD como um instrumento destinado a alavancar o déficit educacional que permeia a população brasileira, talvez porque sua metodologia nos permite superar as limitações temporais e espaciais, a partir de métodos, organização e avaliações que lhes são próprias, o que possibilita o acesso e a adequação para estudar nesta modalidade de ensino.

Todavia, há quem critique veementemente esta forma de educação, caracterizando-a como sendo de qualidade inferior quando comparada à modalidade presencial e, ao contrário,

há quem compreenda que a contribuição das novas tecnologias e seu uso a favor da educação possam gerar uma nova postura por parte do aprendente, tornando-o mais autônomo, valorizando, assim, os saberes que este possui.

Lemgruber (2008), em seu artigo intitulado *Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos*, acrescenta que os rumos indicam que as demarcações entre o ensino presencial e a distância sejam cada vez mais tênues, pois, muitos cursos na modalidade EaD estão fazendo uso de metodologias que abarquem encontros presenciais, no intento de fazer com que o aluno tenha o sentimento de pertença a um grupo, o que pode ser de suma importância para que não haja evasão. Por outro lado, cursos presenciais podem oferecer 20% de sua carga horária em atividades realizadas a distância, em cumprimento ao que dita o novo marco regulatório da EaD (Portaria n. 1.134 - MEC, 2016c).

Assim, diversas são as possibilidades de projetos em EaD; a opção pela escolha da metodologia, geralmente, é definida com base no perfil da instituição e do público a ser atendido, nas características e estruturas regionais e dos recursos tecnológicos de que dispõe.

De qualquer modo, de acordo com a Unesco (1998), na *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação*, a EaD, por introduzir e flexibilizar o uso da tecnologia e seu potencial, possibilita:

[...] b) criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de Educação Superior totalmente virtuais, capazes de reduzir distâncias e de desenvolver sistemas de maior qualidade em educação, contribuindo assim tanto para o progresso social, econômico e a democratização como para outras prioridades relevantes para a sociedade; assegurando, contudo, que o funcionamento destes complexos educativos virtuais, criados a partir de redes regionais, continentais ou globais, ocorra em um contexto de respeito às identidades culturais e sociais. (UNESCO, 1998 - Art. 12).

Mais recentemente, a Unesco em parceria com organizações, países e instituições organizou o *Fórum Mundial de Educação de 2015*, em que propôs diretrizes para a educação para os próximos 15 anos. Uma das estratégias apontadas na agenda de ações nos diz que a educação nesta modalidade de ensino deverá ser desenvolvida com:

[...] qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos [...]. (UNESCO, 2015, grifo nosso).

O trecho supracitado nos faz refletir que o avanço na criação de novas políticas públicas para o ensino superior na modalidade a distância é, sem dúvida, uma iniciativa favorável ao acesso e à democratização de nível de ensino; entretanto, muitos são os fatores a serem considerados, os quais dizem respeito à formação acadêmica e profissional das pessoas que optarem por estudar nesta modalidade de ensino.

Tal situação que abre espaço para a modalidade EaD como possibilidade de acesso ao ensino superior, algo que é essencial e urgente, deverá ser acompanhada, a partir da elaboração de parâmetros de qualidade²⁰, pela iniciativa dos organismos públicos, para que não corramos o risco de atender às metas estabelecidas no PNE (2014-2024) e, em contrapartida, termos uma população carente de uma formação intelectual, profissional e social efetivas, portanto, integral.

A EaD, por sua vez, deve pautar-se pela seriedade e coerência dos projetos didático-pedagógicos e, para isso, é imprescindível que seus modelos sejam fundamentados por abordagens e concepções pedagógicas, sem as quais, o processo de construção do conhecimento e, conseqüentemente, a formação tornam-se inviáveis. Isto posto, e por considerar sua relevância, apresentaremos na sequência os fundamentos e conceitos que alicerçam esta modalidade de ensino.

1.2.3 Fundamentação e Conceituação da EaD

Muitos fatores e causas que propiciaram o surgimento e o desenvolvimento da Educação a Distância²¹ (EaD) encontram-se inter-relacionados nas dimensões políticas, econômicas e sociais. Aretio (1994), considerando essas dimensões, apresenta-nos cinco perspectivas que, segundo ele, influenciaram, e ainda influenciam o desenvolvimento da EaD, conforme Quadro 7 a seguir:

²⁰ Parâmetros de qualidade dispostos nos Instrumentos de Avaliação de cursos e instituições do Ministério da Educação.

²¹ Nesse trabalho definiremos o termo Educação a Distância de acordo com Valente (2014, p. 83) “Pela falta de um termo que defina explicitamente o *e-learning*, ‘educação a distância’ tem sido usado para designar o ensino a distância mediado pelas TDIC.”

Quadro 7 – Perspectivas que fundamentam a EaD.

PERSPECTIVA	DESCRIÇÃO
Perspectiva cultural e educação permanente	Considera as necessidades individuais profissionais e as aspirações de grupos para um crescimento educacional e social.
Perspectiva sociopolítica	Favorece o acesso à educação a todos os níveis de estudos a todas as classes e setores sociais.
Perspectiva econômica	Revela a necessidade de criar modalidades educativas eficazes e econômicas.
Perspectiva pedagógica	Considera sistemas educativos inovadores que possibilitem ao indivíduo desenvolver-se com êxito em todos os aspectos da vida.
Perspectiva tecnológica	Fundamentada nas transformações tecnológicas, apontam recursos tecnológicos que permitem, mediante a metodologia adequada, suprir e superar a educação presencial pela utilização de meios de comunicação audiovisual, informáticos imbricados na ação multimídia.

Fonte: Elaborado pela autora e adaptado e traduzido de Aretio (1994, p. 20-24).

Na literatura, alguns autores defendem uma perspectiva em detrimento da outra, no entanto, observamos que muitos deles consideram a perspectiva pedagógica como sendo a mais relevante para pensar a EaD. Alguns desses autores são apresentados na sequência.

De acordo com Tom Bates (2016), a evolução tecnológica tem causado mudanças na economia, na cultura, na educação e nas relações de trabalho, tendo em vista que ela alterou, de modo significativo, a forma de nos comunicarmos e nos relacionarmos com os outros e, sobretudo, o modo como aprendemos. Entretanto, as instituições educativas contemporâneas utilizam modelos e métodos de ensino fundados nos séculos XIX e XX que não correspondem às exigências atuais. Assim, diante desse cenário, Jorge Martínez (2004) diz que alguns estudiosos apontam para a EaD e para a educação ao longo da vida²² como algumas das alternativas que podem conduzir à transformação do paradigma educacional.

Não obstante a essa transformação do paradigma educacional provocada pela chegada das novas tecnologias, Moran (2000, p. 8) esclarece que não há dúvidas que as tecnologias que mediam a EaD “[...] permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, estabelecer pontes entre o presencial e o virtual entre o estarmos juntos e estarmos conectados a distância [...]”, no entanto, apesar da tecnologia ser relevante, o ensinar não pode depender exclusivamente dela, ao contrário, este pode ser um meio para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, os processos educativos nos apontam desafios

²² “[...] a aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) não é apenas mais um dos aspectos da educação e da aprendizagem; ela deve se tornar o princípio diretor que garante a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade dos contextos de aprendizagem.” COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2000, p. 3 apud ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

maiores, principalmente, na sociedade da informação e do conhecimento na qual estamos vivendo.

Neste sentido, a grande questão da EaD continua sendo o fator pedagógico e não o tecnológico, visto que a tecnologia é o instrumental que “[...] não substitui a condição autopoietica do aprendiz, mas pode reforçá-la, se o ambiente for adequadamente montado” (DEMO, 2016, p. 28). O ensinar, por sua vez, caracteriza-se como um processo social e o aprender é um processo pessoal, singular. A aprendizagem, portanto, configura-se como um processo de construção que nasce de maneira individual, independente e autônoma (do estar apto a aprender) e também por meio da interação social (de forma coletiva estabelecida pela relação entre os pares) (MORAN, 2000; PRETI, 2009).

Na mesma direção, Peters (2009) corrobora essa ideia ao dizer que a aprendizagem na modalidade a distância não pode ser concebida como uma aprendizagem convencional auxiliada pelos recursos tecnológicos, ao contrário, ela compreende uma abordagem diferente que integra “[...] estudantes, objetivos, métodos, mídias e estratégias diferentes, e acima de tudo, objetivos diferentes na política educacional. A Educação é *sui generis*” (PETERS, 2009, p. 70).

Ainda de acordo com este autor, a aprendizagem a distância, para além de ser direcionada às minorias e às pessoas com obrigações profissionais, deve abranger todos os tipos de perfis de alunos. Desse modo, ela pode ser um importante instrumento necessário à reforma universitária, mas, vai além disso, ela deve ser incorporada e assumida como processo pedagógico que conduz à aprendizagem e esta, por sua vez, favoreça a formação do indivíduo, tornando-o não apenas um profissional competente, mas também um cidadão autônomo, que tenha iniciativa para transformar a sociedade.

Tendo em vista essas considerações, devido a sua relevância neste trabalho, fundamentaremos a EaD a partir da dimensão pedagógica, abordando os conceitos definidos pelos principais autores que fundamentam essa modalidade de ensino.

Para tanto, partiremos da definição de Thight. Ao definir a EaD, Thight (1988 apud BELLONI, 2003) afirma que esta modalidade de ensino estrutura a aprendizagem de forma organizada, e reforça a ideia distância física entre o professor ou tutor e o aluno no decorrer de todo o processo de ensino, mas, embora possa haver momentos alternados de estudos presenciais e a distância, a interação é, categoricamente, a distância.

Por sua vez, na visão de Moore e Kearsley (2007, p. 2), essa modalidade compreende um conjunto de métodos instrucionais nos quais a comunicação entre professor e aluno são facilitadas pelos recursos tecnológicos, dentre os quais meios mecânicos, impressos,

eletrônicos e digitais. Assim, “[...] a EaD como a modalidade educacional na qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre com a intervenção das tecnologias de informação e comunicação, de forma planejada” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 3).

Já para Preti (2009) o processo de aprendizagem a distância centra-se na relação entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende. Para ele, nesse processo, o aluno ou aquele que aprende tem uma “autonomia relativa” de gerir sua própria formação:

[...] o aprendente tem capacidade de ‘autonomia relativa’ (intelectual e moral) e de gerir sua formação; em interação com professores, orientadores, tutores e colegas; processo mediatizado por um conjunto de recursos didáticos e tecnológicos acessíveis ao estudante; apoiado por uma ‘instituição ensinante’ que lhe oferece (do cognitivo ao afetivo), para que se realize a mediação pedagógica, interação e a intersubjetividade; processo este que se realiza presencialmente ou a distância. (PRETI, 2009, p. 43).

Assim, Preti (1996, p. 27 apud SANTOS, 2008) considera que a EaD pode ser uma opção pedagógica

[...] de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as novas tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir [...].

Neste sentido, podemos supor que essa modalidade educacional é uma alternativa para o ensino que hoje dispõe o educador e as instituições educacionais. E, embora possa ser assumida nas instituições educacionais, a EaD, de certa maneira, distancia-se dos principais aspectos que definem o modelo tradicional de educação ao permitir que a aprendizagem seja desenvolvida sem limitação de espaço e de tempo, o que, na modalidade presencial é determinante.

Sendo assim, no modelo presencial, os agentes envolvidos no processo educacional estão em um mesmo local e em uma determinada hora; o conhecimento é transmitido e adquirido em um mesmo período de tempo, o professor é o gestor e, portanto, determina qual conteúdo será aplicado, quais as atividades serão desenvolvidas e quais estratégias didáticas serão utilizadas. Enquanto que, na EaD, os agentes e a transmissão do conhecimento ocorrem de forma síncrona e assíncrona e o professor é mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que a EaD não se caracteriza pela substituição dos modelos educacionais anteriores; ela também se utiliza deles, o que a diferencia é a incorporação de uma

metodologia pedagógica na qual o conhecimento é adquirido e produzido por meio das redes e de tecnologias que são utilizadas como instrumentos que auxiliam no processo didático e, assim, ampliam as possibilidades e as formas do sujeito aprender. Por essa razão, o professor assume um novo papel, o de mediador, facilitador da aprendizagem e não mais o de detentor do saber. Como mediador, ele orienta o aluno a como buscar e absorver o conhecimento (BASTOS, 2003).

Em função disso, o aluno se torna o principal responsável por sua aprendizagem, o que exige maturidade e motivação para a autoaprendizagem. Kenski (2003, p. 93), a esse respeito, acrescenta que:

A nova lógica da sociedade da informação traz o professor para o meio do grupo de aprendentes. O professor passa a encarar a si mesmo e a seus alunos como uma 'equipe de trabalho', com desafios novos e diferenciados a vencer e com responsabilidades individuais e coletivas a cumprir. Nesses novos agrupamentos de aprendizagem, o respeito mútuo, a colaboração e o 'espírito interno de equipe' orientam para a aprendizagem de novos comportamentos e atitudes, tanto do professor como dos alunos.

Nessa perspectiva, a EaD é desenvolvida por meio de recursos tecnológicos integrados em um ambiente virtual, cujo objetivo final é a autoaprendizagem. Estes recursos possibilitam o conhecimento, a interação por meio de discussões, o desenvolvimento das habilidades necessárias ao processo, sem que seja imprescindível a presença física do professor para direcionar o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o aluno é o próprio gestor de seu conhecimento, definindo o ritmo de estudo e os caminhos que o fazem aprender.

Apesar de a maioria dos conceitos que fundamentam a EaD incorporarem o termo “distância” enquanto separação física dos agentes envolvidos no processo de aprendizagem, é relevante considerar que em função da gama de possibilidades tanto tecnológicas quanto pedagógicas oferecidas por esta modalidade, surgiram diversos modelos. É o que será exposto a seguir.

1.2.4 Modalidades e Tecnologias utilizadas na EaD: tendências

Em razão da abrangência das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDCs) a EaD tem modificado as formas de ensino e aprendizagem, tornando-as mais flexíveis, ativas e focadas no ritmo de cada um; desse modo, as modalidades podem compor-se das mais variadas formas, pela reorganização dos espaços e tempo, pela escolha das mais variadas mídias, pelas linguagens e processos variados (MORAN, 2011).

Sendo assim, as modalidades de EaD são embasadas por concepções pedagógicas distintas, escolhidas e desenvolvidas mediante as características do curso, do programa, da instituição e, especialmente, do perfil do aluno que se atende. Por essa razão, os modelos são bem diversificados, de acordo com Moran (2011, p. 47):

Temos desde modelos autoinstrucionais a modelos colaborativos; modelos focados no professor (teleaula), no conteúdo, a outros centrados em atividades e projetos. Temos modelos para poucos alunos e modelos de massa para dezenas de milhares de alunos. Temos cursos com grande interação e outros com baixa interação com o professor. [...] cursos por satélite, com aulas ao vivo e um tutor ou monitor presencial por sala, em polos, mais apoio da internet e de tutoria on-line. [...] Existem cursos que combinam material impresso, CD/DVD e internet [...] cursos com mais ou menos encontros presenciais.

O trecho supracitado vem reforçar o que propõem os *Referenciais de Qualidade*, ao definir alguns pressupostos para qualidade dos cursos oferecidos na modalidade a distância, dentre os quais destacam-se que “[...] não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos.” (BRASIL, 2007b, p. 7). E, mais adiante, o documento recomenda que as instituições, ao criar seu modelo EaD, busquem:

[...] integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores. (BRASIL, 2007b, p. 7).

Mediante essa gama de possibilidades de modelos e formatos da EaD a escolha da modalidade de ensino está estreitamente relacionada, também, ao tipo de curso ou programa que se pretende oferecer. De acordo com Bates (2016), as modalidades são caracterizadas de três formas: ensino em sala de aula (similar ao ensino presencial), *blended learning* (misto) e aprendizagem inteiramente on-line.

A modalidade *blended learning* é constituída a partir de diferentes abordagens, dentre as quais Bates (2016) destaca: a aprendizagem apoiada por tecnologia, tal como a utilização de *slides* de *power point* nas aulas; os ambientes virtuais de aprendizagem utilizados para apoiar as aulas presenciais, disponibilizar materiais didáticos e possibilitar discussões on-line; a sala de aula invertida²³ e a aprendizagem híbrida (misturada on-line e presencial) e flexível.

²³ Lage, Platt e Treglia (2000) propõem a Sala de Aula Invertida em 1996. Essa abordagem foi implantada por esses autores em resposta à observação de que o formato de aula tradicional era incompatível com alguns estilos de aprendizagem dos alunos.

Na mesma direção, Staker e Horn (2012 apud VALENTE, 2014, p. 84) definem *blended learning* “[...] como um programa de educação formal que mescla momentos em que o aluno estuda os conteúdos e instruções usando recursos on-line, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo interagir com outros alunos e com o professor”.

O *blended learning* pode ser caracterizado também como ensino híbrido ou misturado, ou seja, como atividades presenciais intercaladas com atividades on-line, e essa modalidade é uma forte tendência na EaD. Corrobora esta ideia Moran (2014, [s/p]), ao enfatizar que o *blended learning* pode ser o modelo predominante de educação a ser adotado pelas instituições, que unirá o presencial e a EaD, no qual “[...] os cursos presenciais se tornarão semipresenciais, principalmente na fase mais adulta da formação, como a universitária.”

A Sala de Aula Invertida, por exemplo, é uma das abordagens do *blended learning*. Valente (2014, p. 85) nos explica que é uma modalidade em que os conteúdos “[...] são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo [...]”.

Outra modalidade do *blended learning* é a aprendizagem inteiramente on-line, em que incluem os cursos de educação profissional exclusivamente on-line; cursos abertos, como os MOOCs²⁴ e os recursos educacionais abertos, sendo esses direcionados para *download* gratuito, acessíveis a estudantes e professores como suporte da aprendizagem.

Sendo assim, apesar da diversidade das modalidades que a EaD possui, no Brasil são utilizados de forma mais intensa dois modelos, o Modelo Tele/Videoaula e o Modelo *Web* (MORAN, 2011).

No primeiro modelo, de acordo com Moran (2011), a Teleaula é semelhante ao modelo educacional tradicional, no qual o professor utiliza como recurso a aula expositiva transmitida ao vivo. No entanto, essa modalidade faz uso da Videoaula, ou seja, da aula gravada em estúdio e os alunos a assistem na sala de aula do polo e acompanhados pelo tutor local. O modelo oferece além da Teleaula e da Videoaula, a indicação de leituras e de atividades presencias e a distância.

Nesse modelo, os alunos assistem às aulas, transmitidas ao vivo por satélites, nas salas físicas do polo da instituição. As aulas ocorrem uma ou duas vezes por semana e, após as aulas, os alunos se reúnem em grupos não somente para realizar as atividades propostas pelo

²⁴ “MOOCs (*Massive Open Online Courses*) ou Cursos Online Abertos e Massivos, [...] são cursos realizados a distância [...] desenvolvidos por consórcios de universidades americanas e também por alguns cursos desenvolvidos por universidades brasileiras por intermédio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).” (VALENTE, 2014, p. 83).

professor, mas também para questionar sobre os assuntos relacionados à aula, sempre supervisionados por um tutor local. Geralmente, são disponibilizados para o estudo material didático impresso e as atividades que deverão ser cumpridas durante a semana, que são acompanhadas por um tutor on-line. Os modelos semipresencial e *online* também utilizam como recurso a videoaula, no entanto, o mais recorrente é o que dispõe a sala de aula física (MORAN, 2011).

Por fim, Moran (2011) nos chama a atenção para alguns avanços no modelo Teleaula, pois nesta, a aula pode ser produzida com recursos de apoio, tais como entrevistas, vídeos, animações, jogos, entre outros. Outra tendência é o pós-aula, utilizada para retomar os principais assuntos da Teleaula por meio da *webaula*, audioconferência e *podcast*.

O modelo mais utilizado nos cursos EaD é o modelo *web*, no qual o professor se comunica por meio de materiais impressos e digitais, escritos de forma dialogada e com tutoria presencial em polos ou por meio virtual, pela internet; neste modelo também são disponibilizadas videoaulas como apoio ao ensino (MORAN, 2011).

Há, ainda, outra combinação de recursos possibilitada pela *web*, que é a disponibilização da videoaula em mídia CD/DVD e, também, do material impresso e das atividades em um ambiente virtual de aprendizagem, tais como, o *Moodle*, o *Blackboard*, o *TelEduc*, ou ambiente virtual desenvolvido pela própria instituição. Neste modelo, as avaliações são realizadas pelos alunos nos polos. Além deste, também por meio da *web*, há o modelo presencial, que permite que o aluno utilize o polo para estudar, realizar atividades solicitadas e avaliações (MORAN, 2011).

É relevante destacar que a ampliação das modalidades de EaD são, notadamente, propiciadas pela evolução das tecnologias e estas, por sua vez, são cada vez mais diversificadas, o que possibilita um arranjo desses recursos integrados aos ambientes digitais para atender a especificidade de cada curso ou programa. Como nos mostra Moran (2008), nos cursos de graduação, por exemplo, o material impresso é utilizado como recurso indispensável no processo de aprendizagem, e nota-se uma tendência que tende a expandir cada vez mais a comunicação *online* por meio da webconferência, do *Skype*, do *MSN*, como formas de interação presencial.

Sobre o papel das redes sociais na EaD, Litto e Formiga esclarecem que estas podem ter grande potencial na EaD, por permitirem a formação de uma comunidade de alunos, ser um meio de troca de informações relevantes entre os alunos, o professor e o grupo; ser uma ferramenta utilizada para discussões e levantamento de opiniões, para divulgação de eventos acadêmicos e profissionais, entre outros. Ademais, os estudantes têm necessidade de

compartilhar experiências, se apresentar e conhecer os colegas e esse é “[...] um dos principais papéis das redes sociais²⁵ na Educação a Distância.” (LITTO; FORMIGA, 2012, p. 123) Além disso, atualmente há um crescente uso das mídias móveis como *smartphones*, *tablets* e celulares na comunicação entre professores e alunos, o que propicia cada vez mais aprender a qualquer hora e em qualquer lugar; além destes, a inserção de simuladores, jogos, laboratórios virtuais, ambientes 3D e realidade aumentada direcionados para situações de pesquisa e comunicação. Essa gama de possibilidades “[...] permitirá uma personalização dos percursos de aprendizagem de cada um” (MORAN, 2011, p. 52), contribuindo para a eficácia da educação.

Em suma, nesta seção tratamos da contextualização histórica e do panorama atual do ensino superior no Brasil, da legislação que o regulamenta e as reformas pelas quais ele passou. Este caminho foi necessário, pois, entender o ensino superior e sua evolução enquanto uma política pública educacional, bem como as demandas às quais ela pretende atender (expansão, interiorização), torna-se relevante para que possamos compreender o surgimento da EaD no Brasil, sua evolução histórica e as ações políticas que têm sido implementadas para a expansão desta modalidade de ensino como possibilidade de democratização do ensino superior.

No entanto, de acordo com o que foi exposto, expandir cursos nesta modalidade para atingir o aumento do número de matrículas almejado pelo Estado não é o suficiente, sem que se prime pela sua qualidade. Sendo assim, e considerando que os projetos em EaD devem ser elaborados e construídos com rigor e qualidade, buscamos introduzir as teorias e os conceitos que a fundamentam, bem como as modalidades nas quais estão sendo implementados os cursos de ensino superior no país.

Assim, conhecer as diversas modalidades e as possibilidades de integração dos recursos tecnológicos e pedagógicos empregados na EaD, por sua vez, é essencial para compreendermos a relevância do material didático como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, na próxima seção, explicitaremos os parâmetros de qualidade definidos nos Indicadores de Qualidade do MEC para a produção de materiais didáticos, bem como os formatos de materiais didáticos, estático e dinâmico, utilizados nos projetos EaD, com suas respectivas funções pedagógicas e especificidades.

²⁵ As principais redes sociais são o Facebook, Instagram, LinkedIn, Twitter, WhatsApp, Facebook Messenger, Youtube, Snapchat, Google +, Pinterest.

CAPÍTULO 2 - MATERIAL DIDÁTICO

Na seção anterior, enfocamos, entre outras abordagens, as modalidades de EaD, as quais são fundamentadas por concepções pedagógicas distintas, selecionadas e desenvolvidas para estruturar os projetos educacionais considerando, sobretudo, a especificidade de cada um deles. Em razão disso, essa modalidade exige metodologias diversificadas e diferenciadas, apoiadas pela combinação de recursos tecnológicos e estratégias didático-pedagógicas, sem as quais o processo de ensino e aprendizagem pode ser reduzido ou mesmo comprometido.

A literatura da área nos apresenta que, em detrimentos de todos os componentes que constituem os modelos de EaD, um dos mais relevantes e essenciais é o material didático, por ser um recurso que pode potencializar a mediação do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando na construção do conhecimento.

Portanto, tendo em vista que o objeto desta pesquisa é o material didático, discorreremos, nesta seção, os fundamentos teóricos e as concepções pedagógicas nas quais seus modelos e formatos são estruturados, inclusive por que essas abordagens fundamentarão as análises que serão realizadas a partir da amostra de materiais didáticos que compõem o universo dessa pesquisa.

2.1 Definição e Contextualização

De modo geral, a função do material didático é organizar pedagogicamente os conteúdos e veiculá-los em determinados suportes tecnológicos que favoreçam a aprendizagem e, também, enquanto recurso que direciona toda dinâmica que envolve o processo de ensino-aprendizagem, em sua concepção e planejamento, devem ser considerados aspectos como desenho, interação, diversidade de mídias, dinamicidade pedagógica e qualidade.

Tendo em vista que na EaD há o distanciamento espaço/tempo entre professor e aluno, o material didático caracteriza-se como um indispensável recurso ao ensino, especialmente nos ambientes virtuais, pois, favorece a interação entre sujeitos e conhecimentos e o diálogo por meio de uma comunicação síncrona e assíncrona.

Assim, para que o material didático cumpra sua principal função²⁶, sua concepção deverá ser intencional, orientada nas atividades do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o material didático torna-se elemento imprescindível ao processo educativo, quando ele “[...] apresenta-se em função dos propósitos (intencionalidade), das concepções norteadoras das ações e da importância que se possam exercer para lograr a aprendizagem pretendida na medida em que intermedeiam as relações e atividades dos sujeitos.” (FIORENTINI, 2003, p. 28).

É exatamente, por isso, que o professor, ao desenvolver um material didático, deve colocar-se na perspectiva do aluno, de suas possíveis necessidades e dificuldades na compreensão dos conteúdos educacionais. A preocupação com o que o aluno já conhece e a forma como o educador abordará os conteúdos, bem como as estratégias didáticas que escolherá, serão essenciais para a construção de materiais que favoreçam o diálogo didático, o que compreende umas das características mais necessárias na concepção do material didático.

Neste sentido, torna-se essencial considerar em sua concepção as abordagens pedagógicas que estimulem os processos cognitivos, o desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno e que contextualize a aplicabilidade da teoria na atuação profissional; por isso, esse recurso tem como função a mediação pedagógica. No entanto, além da carga pedagógica que deve ser considerada na produção do material didático, a escolha adequada de um artefato tecnológico que dará suporte ao material é essencial²⁷.

Desse modo, pensar a concepção de um material didático implica em considerar não apenas a perspectiva didático-pedagógica, mas também, uma perspectiva multidimensional pedagógica, tecnológica, comunicacional, técnico-científica, organizacional²⁸, sem as quais não é possível desenvolver um material/conteúdo educacional de qualidade e que cumpra sua função, qual seja, de mediar o processo de ensino-aprendizagem e propiciar sua usabilidade pedagógica.

2.2 Concepção de Material Didático – Fundamentos Pedagógicos dos Modelos de Design Educacional

Trataremos, neste tópico, da abordagem de algumas linhas teóricas que se encontram no escopo da dimensão pedagógica, nossa intenção não é abranger e aprofundar essas teorias,

²⁶ Baseado em Fiorentini (2003)

²⁷ Baseado em Mill et al. (2018).

²⁸ Organizacional compreende a alocação dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários à produção de conteúdos educacionais (FILATRO; CAIRO, 2015). Como a dimensão organizacional não é foco desta pesquisa, não nos preocuparemos em abordá-la.

mas construir uma base teórica que permita identificar e avaliar os alicerces pedagógicos que estruturam os modelos de materiais didáticos desenvolvidos para atender às diversas necessidades dos alunos no contexto educacional.

A dimensão pedagógica engloba as diferentes maneiras e possibilidades de aprender e ensinar, assim, a compreensão dessa dimensão amplia as possibilidades de planejar o desenho instrucional/educacional dos conteúdos, das atividades e da interação, tendo em vista atender de forma mais efetiva possível a aprendizagem dos conteúdos.

Diversas são as abordagens pedagógicas que embasam as concepções dos materiais didáticos, no entanto, o Comportamentalismo, o Cognitivismo e o Construtivismo são considerados pela maioria dos autores como as principais abordagens pedagógicas que estruturam os modelos, os objetivos e as estratégias utilizadas na produção dos materiais didáticos; por essa razão, as contextualizaremos na sequência.

Proposta por Frederic Skinner (1953), a teoria comportamentalista²⁹, cujo foco central é o comportamento, compreende o processo de aprendizagem como consequência de um comportamento que é reforçado e estimulando pelo meio; desse modo, os alunos aprendem quando são criados estímulos que favoreçam sua aprendizagem.

O ensino, de acordo com isso, é planejado para que o aluno tenha progressos comportamentais próximos do objetivo esperado. Considerando o comportamento, a teoria nos diz que seria possível intervir no desenho instrucional, desenvolvendo estratégias didáticas que estimulem o reforço positivo e, assim, a aprendizagem seria moldada e adaptada de acordo com as necessidades do aluno, quer sejam de formação, de valorização profissional ou outras.

Nessa abordagem, os conteúdos educacionais ou os materiais didáticos são projetados com base em um *design* sistemático de objetivos, conteúdos, métodos instrucionais e de avaliação, em uma perspectiva de ensino mais tradicional. Já em uma perspectiva de ensino que considere as tecnologias e mídias, essa abordagem está associada aos objetos de aprendizagem e à gamificação. Esses recursos pedagógicos podem conduzir o aluno a alcançar os objetivos pretendidos para o alcance da aprendizagem.

Embora a abordagem comportamentalista³⁰ contribua para o entendimento da aprendizagem, demonstrada por meio de mudanças externas, e embora forneça subsídios para a produção de conteúdos educacionais, por ser uma teoria que se restringe apenas ao estudo

²⁹ Baseado em Filatro e Cairo (2015), Barros (2014) e Bates (2016).

³⁰ As estratégias de aprendizagem pautadas na corrente comportamentalista “[...] são mais adequadas a domínios de conhecimentos estruturados, à solução de problemas bem definidos e às tarefas que exigem baixo processamento cognitivo, como no caso de conteúdos factuais e procedimentais.” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 11).

do comportamento, torna-se rígida³¹, por isso, outras teorias e correntes pedagógicas são consideradas na concepção dos produtos educacionais, com destaque para as linhas pedagógicas centradas na consciência, na inteligência, na memória e na emoção.

Na perspectiva de aprendizagem centrada pela consciência e inteligência³², uma abordagem pedagógica que tem influência na concepção de material didático é a teoria Cognitivista³³, a qual confere como recursos importantes do processo de aprendizagem: a atenção (seleção das informações que serão processadas posteriormente), a percepção (percepção sensorial do ambiente) e a memória (armazenamento das informações que é o resultado do processo de aprendizagem).

Todavia, essa abordagem tornou-se restrita por considerar que a mente apenas armazenava e recordava informações; por conta disso, essa abordagem passou, posteriormente, a considerar que o processamento da informação ocorre quando esta é associada de maneira significativa, pela relação que o sujeito estabelece com os conhecimentos anteriores vivenciados. A aprendizagem nesse caso “[...] tem menos a ver com o que os alunos fazem e mais com o que eles sabem e como adquirem esse saber.” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 11).

Esta perspectiva fundamenta os princípios da teoria da Aprendizagem Significativa³⁴ de David Ausubel (1980 apud FILATRO E CAIRO, 2015), para quem o desenvolvimento intelectual se efetiva apenas quando os indivíduos vivenciam uma aprendizagem significativa sendo que, para isso, é preciso partir do que o aluno já sabe, ou seja, é preciso que os novos conhecimentos se relacionem de forma significativa com as ideias existentes em sua estrutura cognitiva.

De acordo Ausubel (1980 apud FILATRO E CAIRO, 2015), ao definir as estratégias de aprendizagem é preciso considerar dois fatores: como estimular o aluno a aprender e como elaborar um conteúdo que tenha relevância para ele. De acordo com isso, o professor, inicialmente, deverá identificar os conhecimentos prévios do aluno e, a partir daí, desenvolver as estratégias didáticas.

³¹As abordagens cognitivistas que privilegiam compreensão, abstração, análise, síntese, generalização, avaliação, tomada de decisão, resolução de problemas, parecem ser mais apropriadas em estratégias pedagógicas direcionadas ao Ensino Superior do que o behaviorismo, cujo foco é a aprendizagem pelo reforço positivo (estímulo/resposta).

³²Com base em Filatro e Cairo (2015), Barros (2014) e Bates (2016).

³³Na teoria cognitivista, “[...] a aprendizagem significativa tem menos a ver com o que os alunos fazem e mais com o que eles sabem e como adquirem esse saber.” Suas estratégias, portanto, são mais adequadas ao ensino de novos conceitos e princípios, que exigem maior poder de abstração (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 11).

³⁴“O aluno efetuará uma aprendizagem significativa não apenas quando aprender ‘por descoberta’, mas quando a estruturação e o sequenciamento dos conteúdos forem relacionáveis às estruturas pré-existentes de conhecimento.” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 22).

As possibilidades de aplicação dessa teoria na produção de conteúdo são diversas; nos materiais didáticos estratégias didático-pedagógicas, que considerem as diretrizes apontadas nesta abordagem, visam contemplar informações contextualizadas, pertinentes e relevantes de forma articulada, com o intuito de despertar o interesse do aluno. Mas, não apenas isso, considerar os conhecimentos prévios do aluno requer conhecer seu perfil, retomar e relembrar os conteúdos anteriormente estudados por ele e, por fim, ressignificá-lo, por exemplo, incluir materiais introdutórios ao conteúdo a ser aprendido. Essa estratégia permite que o aluno relacione os significados preexistentes em sua estrutura cognitiva aos que ele precisa adquirir para alcançar uma aprendizagem. Por fim, diversos recursos pedagógicos, midiáticos e tecnológicos podem ser utilizados no material didático para favorecer uma aprendizagem mais significativa.

Por sua vez, na linha cognitivista³⁵ a teoria da Cognição Situada³⁶ trouxe também importantes contribuições para a produção dos conteúdos educacionais. O princípio central dessa teoria considera que o conhecimento é construído não pela cognição do sujeito, mas, principalmente, por sua interação com pessoas, ambiente e ferramentas, sendo importante, portanto, reconhecer na produção de conteúdos educacionais o contexto sociocultural e histórico (linguagens e evolução tecnológica). Assim, na produção de material didático, privilegiar atividades que envolvam a solução de problemas em contextos realistas de trabalho, ou em temas de interesse comuns, torna a aprendizagem interativa e ainda mais significativa, complementando a proposta pedagógica de Ausubel (1980 apud FILATRO E CAIRO, 2015). Muitos autores têm atribuído que a aplicação da Cognição Situada se efetiva nas experiências possibilitadas pela virtualidade como, por exemplo, atividades que simulem uma situação real pelo uso de laboratórios virtuais, pela gamificação e pela realidade aumentada.

Outra abordagem que segue os princípios do cognitivismo, e também é relevante para a concepção de materiais didáticos, é a teoria da Carga Cognitiva de John Sweller (2011)³⁷. De acordo com esse autor, a aprendizagem será mais efetiva se houver um equilíbrio entre a quantidade de informações fornecidas ao aluno e sua capacidade de compreensão destas, evitando, com isso, uma sobrecarga cognitiva. Essa sobrecarga, como nos explica Filatro e Cairo (2015, p. 27), são:

³⁵ Fundamentado em Lave, Wenger (1991 apud FILATRO; CAIRO, 2015).

³⁶ “O processo cognitivo compreende fenômenos experienciais.” (CASTRO; CAMPOS, 2015, p. 348).

³⁷ Baseado em John Sweller (2011 apud FILATRO; CAIRO, 2015).

[...] poderia ocorrer na elaboração dos materiais didáticos, quando se faz uso de textos pouco claros e diretos, na ausência de padrões de coerência, no excesso de elementos visuais que pouco ou em nada acrescentam ao conteúdo principal e em estímulos de toda sorte que desviam a atenção do aluno, impedindo-o de concentrar-se nos elementos mais importantes (FILATRO, CAIRO, 2015, p. 27).

Essa teoria aplicada à produção de conteúdos possibilita definir e integrar de forma adequada e equilibrada o uso dos recursos educacionais como áudio, imagens e texto, para não haver sobrecarga cognitiva, isso porque, quanto mais de um canal de percepção (visual, auditiva) for utilizado ao mesmo tempo, mais poderá desorientar e desestimular o aluno no processo de aprendizagem; por outro lado, se usados em sintonia podem favorecer e potencializar a aprendizagem³⁸. No entanto, quando há a necessidade de desenvolver as habilidades e competências que são associadas aos objetivos educacionais propostos e, para isso, é preciso abordar uma extensa quantidade de conteúdo, a carga cognitiva não pode ser alterada; nesse caso, sugere-se que o conteúdo seja distribuído em seções ou tópicos menores.

Muito embora, essas correntes sejam aplicadas nas diversas modalidades de presencias, a distância e híbridas, por serem deterministas, tendem a restringir a aprendizagem a um processo no qual o aluno tem pouco ou nenhum controle e quase nunca interage com seus pares, e por ser restrita no âmbito educacional, muitos teóricos destacam a teoria construtivista como complementar já que, nesta teoria, o conhecimento é construído não apenas internamente, mas também, por percepções do sujeito e em sua interação com o meio.

Desse modo, devido às suas contribuições no âmbito educacional e, sobretudo, na produção de conteúdos educacionais, discorreremos, neste tópico, acerca das principais teorias, cujo escopo é fundamentado pela abordagem construtivista.

Na perspectiva do construtivismo³⁹, a aprendizagem é um processo no qual o indivíduo constrói o conhecimento por meio de sua interação com o mundo exterior e o reconstrói de forma contínua, o que lhe possibilita formar novas estruturas cognitivas. Nesta abordagem, há duas correntes predominantes, o Construtivismo Individual ou a Concepção Genético-Evolutiva de Jean Piaget (1979) e a teoria Socio-Construtivista de Lev Vygotsky (1960).

Para o Construtivismo Individual de Piaget⁴⁰, a aprendizagem é uma experiência pessoal e subjetiva; o conhecimento é proveniente da interação entre o sujeito e o objeto, em um processo contínuo de construção e reconstrução e se dá por meio da formação das estruturas mentais, o ensino impulsiona e favorece a construção dessas estruturas cognitivas.

³⁸A teoria da Carga Cognitiva está intrinsecamente relacionada à teoria Multimídia, teoria que será abordada mais adiante.

³⁹Com base em Filatro e Cairo (2015), Barros (2014), Bates (2016) e Moreira (1999).

⁴⁰Com base em Barros (2014) e Bates (2016).

A teoria de Piaget favorece a construção de materiais didáticos centrados no aluno, como sujeito autônomo que analisa, experimenta, observa e constrói o próprio conhecimento; o material didático representa um recurso mediador, motivador e facilitador da aprendizagem.

Por outro lado, a teoria Socio-Contrutivista de Vygotsky⁴¹ está integralmente fundamentada pela relação que o sujeito estabelece com o ambiente social. Andrea Filatro (2009, p. 99) menciona que na teoria Sócio-Construtivista “[...] a atenção está voltada aos papéis dos alunos em atividades colaborativas, assim como à natureza das tarefas que eles desempenham.” Dessa forma, para o seu desenvolvimento cognitivo, o aluno precisa estar em interação e cooperação com o outro social⁴², que é representado por seus colegas, professores, objetos sociais, atividades práticas. Assim, o aspecto social da aprendizagem se efetiva quando o indivíduo interage com o outro, a mediação, nesse caso, é um fator essencial, pois favorece o desenvolvimento potencial da aprendizagem (zona proximal da aprendizagem) pela colaboração e cooperação de uns com os outros. De acordo com isso, a teoria Sócio-Construtivista é aplicada na EaD pela combinação de mídias, pela mediação e interação entre pares, pelos ambientes virtuais e pela interatividade presentes nos materiais didáticos, que integrados favorecem a construção do conhecimento.

Apesar de alicerçar-se no cognitivismo, a Cognição Situada, apresentada anteriormente, está em conformidade com a teoria Sócio-Construtivista, por conceituarem que a aprendizagem é situada, quando é resultado da relação estabelecida entre o aluno, o conhecimento e o contexto em que esta ocorre.

Nessa direção, Filatro (2009, p. 98) acrescenta que professores, materiais instrucionais e colegas de classe são vistos como fontes de informação *insights* que podem ser consultados para resolver problemas reais “Assim, a aprendizagem deve ocorrer em um ambiente social não como uma ação privada, e precisa estar situada em contextos realistas e que interessam os alunos.”

Outro importante teórico construtivista que contribuiu para a compreensão da aprendizagem foi Jerome Bruner (1965) e, de acordo com ele, o aprendizado é um processo dinâmico, os alunos constroem novas ideias ou conceitos baseados em seus conhecimentos passados e atuais já vivenciados. Sendo assim, inicialmente, o aluno seleciona e transforma a informação, constrói hipóteses e, por fim, decide sobre elas (BARROS, 2014, p. 35).

⁴¹Fundamentado por Filatro, Cairo (2015), Barros (2014), Bates (2016) e Moreira (1999).

⁴²Outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo (BARROS, 2014, p. 32).

De acordo com ele o indivíduo é o agente principal na construção do próprio significado, sendo assim, ele revela a importância da cultura e dos conhecimentos prévios como elementos importantes nesse processo, assim como propôs Ausubel (1980 apud FILATRO E CAIRO, 2015). A aprendizagem compreende um processo ativo, no qual os alunos adquirem novos conhecimentos a partir de conhecimentos passados e atuais que são organizados pela estrutura cognitiva prévia do aluno. Para aprender, o aluno parte do que já sabe e de suas experiências (conhecimentos prévios), relacionando-as aos conteúdos que são transmitidos, os quais passam a “fazer sentido”.

Nessa perspectiva Bruner⁴³ propõe que, no ensino, o currículo seja trabalhado de forma espiral⁴⁴, ou seja, os conteúdos sejam desenvolvidos de forma contínua, periódica e, posteriormente, retomados com maior profundidade para que o aluno possa modificar as construções mentais que já estiver construindo.

Essa teoria pode ser aplicada na produção de conteúdos educacionais como estratégias que contemplem:

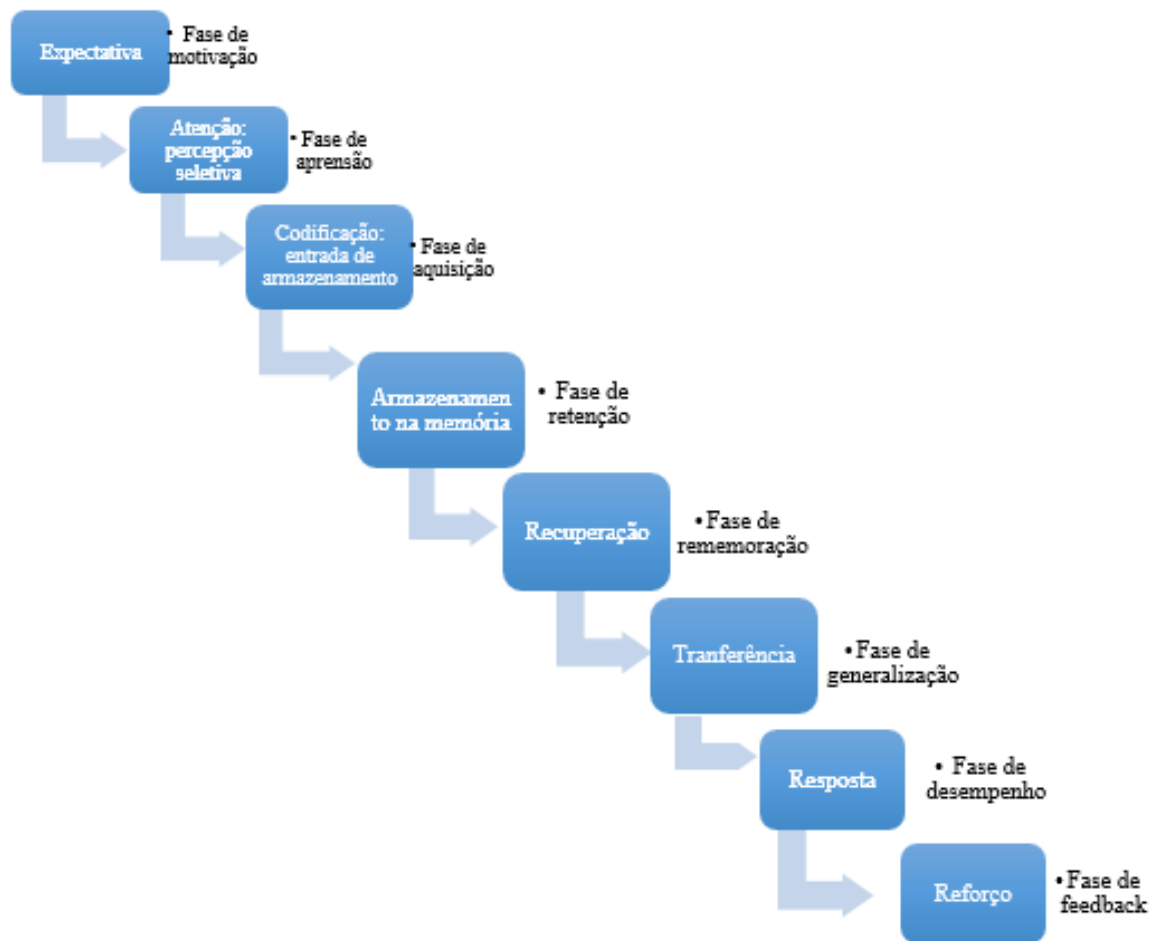
- os conteúdos básicos e, posteriormente, o aprofundamento desses conteúdos;
- contextualização dos conteúdos;
- sínteses e revisões;
- atividades baseadas na solução de problemas;
- sequenciamento e reforço dos conteúdos estudados.

Robert Gagné (1980) foi um importante teórico que desenvolveu sua teoria pedagógica com enfoque nos objetivos de aprendizagem. Para ele, as práticas de planejamento e situações de ensino-aprendizagem devem ser estabelecidas segundo níveis e diferentes tipos de aprendizagem, os quais requer um tipo específico de instrução, tais como informação verbal, estratégias cognitivas, habilidades intelectuais e motoras e atitudes. Assim, sua teoria enfoca uma relação de objetivos de aprendizagem que devem ser considerados nos produtos educativos, quando consideradas cada uma as fases que constituem o ato de aprender, conforme a figura 1.

⁴³ Com base em Filatro e Cairo (2015), Barros (2014), Bates (2016).

⁴⁴ Nesse caso, o aluno constrói “[...] continuamente novos conhecimentos a partir do que ele aprendeu.” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 47).

Figura 1 - Fases que constituem o ato de aprender – Gagné.



Fonte: Gagné (1980, p. 28).

E considerando essas fases descritas no Esquema 1, algumas estratégias didáticas podem ser incorporadas nos materiais didáticos, como: rotinas de atividades organizadas; sequência progressiva de componentes conceituais e habilidades; objetivos focados e feedbacks claros. Esses elementos, de acordo com Filatro e Cairo (2015), podem contribuir para o alcance de resultados mais favoráveis à aprendizagem.

Sendo assim, as teorias pautadas na perspectiva construtivista, de modo geral, indicam diretrizes e estratégias que podem facilitar e possibilitar a aprendizagem e que, ainda hoje, são empregadas nos processos de ensino-aprendizagem, tanto em contextos educacionais tradicionais como em contextos educacionais mais contemporâneos que considerem as tecnologias.

Em síntese, quando assumidos os princípios construtivistas, o ambiente poderá favorecer o confronto de problemas significativos diretamente relacionados com a realidade; assim, os alunos podem aprender ao explorar possibilidades, alternativas, hipóteses, testando

soluções para a resolução do problema, e as tecnologias, neste contexto, podem potencializar a interação dos alunos com o conhecimento de diversas maneiras.

De acordo Daniela Barros (2014), “[...] no espaço virtual isso é possibilitado de forma simulada, interativa e em tempo real”, ou seja, no virtual, o objeto de estudo “[...] toma formas, interatividade, conteúdos atualizados e modificados de acordo com as necessidades do sujeito.” (BARROS, 2014, p. 45). É por essa razão que nos valem da concepção construtivista para fundamentação teórica das análises dos materiais didáticos pesquisados neste trabalho.

A despeito das teorias tradicionais apresentadas, é relevante destacar que em razão da influência das TDICs no contexto educacional, surgiram teorias pedagógicas mais contemporâneas, entre as quais se destaca, na produção de conteúdo, a Teoria Multimídia, que preconiza combinação e a convergência de mídias⁴⁵, cujo objetivo é potencializar a aprendizagem, sem sobrecarregar capacidade cognitiva do sujeito, princípio central da teoria da Carga Cognitiva.

A teoria da Aprendizagem Multimídia⁴⁶ de Richard Mayer (2002 apud FILATRO; CAIRO (2015) compreende que o processo de construção do conhecimento é adquirido quando o aluno faz uso dos materiais apresentados pelo ambiente (construtivismo) e dos conhecimentos anteriores registrados na memória de longo prazo (cognitivismo). Nesse caso, a aprendizagem ocorre pela integração das representações imagéticas e verbais. Por isso, ele confere aos recursos multimídia uma grande contribuição ao processo educacional, pois potencializam a aprendizagem, uma vez que ampliam a capacidade cognitiva do aluno quando lhes são apresentados conteúdos textuais, sonoros e imagéticos.

A aplicação dos princípios dessa linha teórica na produção de conteúdo é justificada pelo método Selecionar, Organizar e Integrar (SOI). Esse método possibilita a aplicação de técnicas no design instrucional do material didático, conforme apresentamos no Quadro 8, a seguir:

⁴⁵Mídia são os meios de comunicação ou canal que identificam o recurso pelo qual a informação pode ser transmitida (BATES, 2016).

⁴⁶Nesta perspectiva, a teoria de Mayer propõe que quanto à cognição possuímos os canais auditivo e visual para o processamento de informações, o processamento nesses canais ocorre de forma limitada e quanto à aprendizagem, ela é um processo ativo que se desencadeia a partir dos conhecimentos prévios do aprendiz (MAYER, 2002) (MAYER, 2009 apud SILVA, 2017).

Quadro 8 - Método SOI.

MÉTODO SOI		
Processos cognitivos a serem desenvolvidos	Como aprender	Tipos de aplicação do método no design instrucional
Selecionar conteúdos relevantes (modelo de representação visual).	O aprendiz seleciona ideias-chaves em textos, gráficos e narrações.	Empregos de: títulos, grifos, itálicos, sublinhados, ícones, cores, marcadores, (setas, círculos), repetições, rótulos explicativos. Uso de: ênfases, pausas e anotações. Utilização de questões complementares e reafirmação de objetivos educacionais.
Organizar novos conteúdos – (modelos de representação visual e verbal).	O aprendiz constrói um modelo mental para o conteúdo relevante, por isso, a organização do conteúdo, pela utilização de sumários, hierarquização de títulos e organizadores gráficos são essenciais para a aprendizagem.	Itens ou ideia enumerados, comparados, classificados, diferenciados. Generalização a partir de evidências, explicação de estruturas de causa e efeito.
Integrar novos conteúdos a conhecimentos anteriores (modelos de representação visual e verbal).	O aprendiz utiliza-se dos modos de representação verbal e visual construídos a partir de seus conhecimentos anteriores relacionando-os aos novos conteúdos.	Organizadores avançados: quadros conceituais que apresentam a relação entre os conteúdos já aprendidos e os conteúdos que irá aprender. Exemplos resolvidos. Ilustrações multiquadros: tiras em quadrinho e infográficos explicativos.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Filatro e Castro (2015, p. 43) e Mayer (2009 apud SILVA, 2017).

Desse modo, como estratégia para a aprendizagem de conteúdos, é possível aplicar, de acordo com a necessidade, as representações verbal e visual integradas, ou representá-las de forma independente. Para isso, Mayer (2002 apud FILATRO, CASTRO, 2015) estabeleceu alguns princípios que orientam a aplicação dos recursos multimídia em materiais didáticos que podem potencializar a aprendizagem e torná-la mais efetiva.

- Princípio multimídia⁴⁷: sugere que os alunos aprendem melhor quando o conteúdo é apresentado não apenas por palavras, mas pela combinação de imagens e palavras.

⁴⁷ Multimídia compreende a comunicação veiculada por múltiplos meios, tais como: sons, imagens, textos, vídeos e animações.

- Princípio da proximidade espacial: propõe que os alunos aprendem melhor quando as imagens e as palavras que possuem relação entre si são apresentadas próximas umas das outras.
- Princípio da proximidade temporal: indica que os alunos aprendem melhor quando as palavras e imagens são apresentadas simultaneamente (ao mesmo tempo).
- Princípio da coerência: propõe que os alunos aprendem melhor quando as palavras, figuras, símbolos, sons, músicas que não são relevantes/desnecessários são excluídos.
- Princípio do pré-treinamento: propõe que os alunos aprendem melhor quando são familiarizados com os vocabulários, conceitos antes de iniciar os estudos dos conteúdos.
- Princípio da sinalização: sugere que os alunos aprendem melhor quando os conteúdos e informações relevantes são organizados, pois se atentam ao que é relevante.
- Princípio da segmentação: indica que os alunos aprendem melhor quando o conteúdo ou o recurso são apresentados em unidades sequenciais, no qual cada um pode definir seu ritmo.
- Princípio da modalidade: indica que os alunos aprendem melhor quando são combinadas as figuras e o texto falado (narração) ao invés de figuras e texto escrito.
- Princípio da redundância: sugere que os alunos aprendem melhor quando são combinadas animação (desenho) e narração ao invés de animação, locução e texto (por exemplo: legenda).
- Princípio da personalização: indica que os alunos aprendem melhor quando o conteúdo é apresentado de forma interativa e dinâmica por meio de uma linguagem dialógica ao invés de uma abordagem formal.
- Princípio da imagem/voz: sugere que a comunicação dos conteúdos seja transmitida não apenas por um recurso multimídia, mas, pelo orador/professor, isso porque sua voz e sua imagem aproximam o aluno e tornam a aprendizagem mais convidativa.

A concepção de um material didático requer a compreensão dessas abordagens teóricas, o que é fundamental para que possamos planejar metodologias pedagógicas eficazes para os conteúdos educacionais (materiais didáticos) que integrem estratégias didático-pedagogias que estimulem o desenvolvimento de habilidades e competências e o alcance dos objetivos de aprendizagem, que possam ser aplicados a qualquer modalidade de ensino, sobretudo, na EaD. Como ressalta Barros (2014), é necessário criar pontes entre a aprendizagem e os novos contextos tecnológicos e isso somente é possível quando refletimos sobre as teorias de ensino e aprendizagem.

2.3 Concepção de Material Didático – Conteúdos e Objetivos Educacionais

O material didático, para que possa cumprir seu papel que é o de mediar o conhecimento e conduzir à formação educacional, deve cumprir, além da função pedagógica, as funções referencial e curricular; prática/instrumental (metodológicas); ideológica e cultural; documental (textual, icônicas), conforme aponta Choppin (2004). Em conjunto, essas funções possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências para concretização, avaliação e aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos necessários à formação acadêmica e profissional.

De acordo com isso, nesta sessão, nossa intenção é apresentar a organização e a estruturação dos conteúdos educacionais curriculares, tendo em vista o que precisa ser ensinado e aprendido e, esta é a razão central pela qual os materiais didáticos são desenvolvidos. O material didático é constituído por um referencial teórico que reflete a proposta curricular (conteúdos e disciplinas), os objetivos intrínsecos do PPP⁴⁸ de um curso.

O currículo organiza os conteúdos educacionais, propondo o que será ensinado, a ordem que serão ensinados, em que medida os assuntos se relacionam e em quais momentos isso ocorre. Essa relação refere-se ao nível de aproximação entre as disciplinas, que são definidas, como multidisciplinaridade⁴⁹, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

⁴⁸Projeto Político Pedagógico: é elaborado a partir de diretrizes definidas pelo Ministério da Educação, as quais baseiam-se na legislação que regulamenta a Educação Superior no Brasil (GODOTTI, 1998).

⁴⁹“Multidisciplinaridade é caracterizada pela justaposição de várias disciplinas que coexistem lado a lado [...] Puridisciplinaridade caracteriza-se pelo efetivo relacionamento entre as disciplinas, havendo coordenação por parte de uma delas [...]. Interdisciplinaridade distingue-se por relações menos verticais entre as disciplinas, que operam sob conceitos comuns e se empenham em esclarecer o próprio jargão de cada área [...]. Transdisciplinaridade seria uma etapa superior na qual as interações entre os conhecimentos se dariam sem fronteiras disciplinares.” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 14-16).

Embora a literatura apresente esses quatro níveis, o Ministério da Educação (MEC), ao definir critérios de qualidade para o ensino superior e para suas práticas educacionais, propõe que a estrutura curricular dos cursos de graduação considere a interdisciplinaridade em detrimento das demais e evidencia no quesito “material didático” a necessidade de uma equipe multidisciplinar para avaliar, planejar e gerir a produção dos materiais didáticos (BRASIL, 2017b).

O currículo é composto por conteúdos que são categorizados de acordo com César Coll (1986, apud ZABALA, 1998) em conteúdos conceituais, que se referem ao “saber”, em conteúdos procedimentais que se referem ao “saber fazer” e em conteúdos atitudinais que se referem ao “ser”. De forma detalhada, os conteúdos conceituais (conhecimentos) compreendem o conhecimento de fatos, conceitos e princípios; por sua vez, os conteúdos procedimentais (habilidades) se referem aos procedimentos e normas de ação, critérios e técnicas; e, por fim, os conteúdos atitudinais (atitudes) contemplam as atitudes, os valores e as normas. Esses três elementos constituem as competências que são necessárias a qualquer formação acadêmica e profissional e dizem respeito às capacidades, saberes, recursos e características que devem ser estimuladas em uma situação/contexto⁵⁰.

O educador Antoni Zabala (1998) muito contribui para a compreensão das teorias sobre o ensino, especialmente, as que dizem respeito ao currículo, tendo em vista que a concepção/elaboração de um material didático requer não apenas apresentação estruturada dos conteúdos conceituais e teóricos (conhecimentos), mas os estudos desses conteúdos deverão conduzir o aluno a desenvolver as habilidades e, conseqüentemente, as condutas (atitudes) em relação aos outros, à sua atuação profissional e aos acontecimentos da vida.

De acordo com essa proposta, o MEC já definia em 2007, ao propor os *Referências de Qualidade*, que o material didático fosse concebido a partir dos princípios epistemológicos, metodológicos e políticos descritos no PPP, tendo em vista, favorecer o desenvolvimento das habilidades e competências implícitas nesse projeto. Esse objetivo se faz presente em documentos publicados mais recentemente, como no caso dos novos instrumentos de avaliação de cursos de graduação para autorização, reconhecimento, credenciamento e credenciamento, que apontam a relevância de o material didático estar articulado com o PPP, “[...] considerando sua abrangência, aprofundamento e coerência teórica, sua acessibilidade metodológica e instrumental e a adequação da bibliografia às exigências da formação.” (MEC, 2017b).

⁵⁰Com base em Mill (2018).

A partir da estruturação dos conteúdos curriculares, os objetivos educacionais⁵¹ são definidos e, como estes são essenciais a qualquer prática pedagógica, torna-se relevante compreendê-los para saber como aplicá-los.

Um dos principais autores que tratam dessa temática é Bloom que, em 1950, elaborou a Teoria (Taxonomia) dos Objetivos Educacionais⁵², a qual propõe objetivos educacionais para descrever cada tipo de aprendizagem. Esses objetivos contemplam o domínio cognitivo (conhecimentos e habilidades intelectuais), afetivo (interesses e atitudes) e psicomotor (habilidades motoras) da aprendizagem. As teorias cognitivistas mais utilizadas na educação são fundamentadas pela taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom, pois se referem ao desenvolvimento de habilidades e de estratégias de aprendizagem. Segundo Bloom et al. (1956)⁵³, os objetivos educacionais possuem características distintas, dentre as quais temos:

- Domínio cognitivo: refere-se à aprendizagem, à aquisição do conhecimento, ao desenvolvimento intelectual, de habilidades e atitudes.
- Domínio psicomotor: relativo ao desenvolvimento de habilidades físicas específicas.
- Domínio afetivo: relaciona-se a sentimentos, posturas, comportamento, valores, responsabilidade e ao desenvolvimento emocional e afetivo.

O domínio cognitivo, a despeito dos demais domínios, é amplamente utilizado como ferramenta em planejamentos educacionais em virtude de sua importante contribuição para a aprendizagem. De modo geral, no domínio cognitivo, a teoria de Bloom propõe que o planejamento da situação didática conduza o aluno a alcançar os objetivos propostos nos diferentes níveis da taxonomia, cada qual mais complexo que o anterior; por exemplo, no nível mais simples, propomos que o aluno adquira a informação, e no nível mais complexo, que ele a avalie⁵⁴. A taxonomia do domínio cognitivo e de seus diferentes níveis é apresentada de forma detalhada no Quadro 9:

⁵¹ Objetivo educacional: “[...] um modo de determinar os objetivos ou a finalidades da educação consiste em fazê-lo em relação às capacidades que se pretende desenvolver nos alunos.” (ZABALA, 1998, p. 27).

⁵² A taxonomia surge no campo da psicologia educacional “[...] cujas pesquisas advogam que a afetividade da aprendizagem aumenta quando o estudo é guiado por objetivos claros e precisos.” (FILATRO; CASTRO, 2015, p. 22-23).

⁵³ (BLOOM et al. 1956 apud FERRAZ; BELHOT, 2010), (FILATRO, 2009).

⁵⁴ Baseado em Bloom (1972 apud FERRAZ, 2010).

Quadro 9 - Estruturação da Taxonomia de Bloom no domínio cognitivo.

HIERARQUIA DE COMPETÊNCIAS	DESCRIÇÃO	VERBOS RELACIONADOS
Conhecimento	O aprendiz lembra e reproduz com exatidão alguma informação que lhe tenha sido dada, seja esta data, um relato, um procedimento, uma fórmula ou uma teoria	Citar, enumerar, definir, escrever, identificar, listar, nomear, rotular, memorizar, solucionar, reproduzir, recordar, lembrar, distinguir, combinar etc.
Compreensão	O aprendiz aprende o significado de um conteúdo entendendo fatos e princípios, exemplificando, interpretando ou convertendo materiais de um formato a outro, estimando as consequências e justificando métodos e procedimentos	Alterar, converter, construir, defender, distinguir, discriminar, selecionar, estimar, generalizar, exemplificar, ilustrar, reformular, inferir, prever, explicar, resolver, reescrever, classificar, resumir, discutir, identificar, situar, reconhecer, interpretar, redefinir e traduzir
Aplicação	O aprendiz transfere conceitos ou abstrações aprendidos para resolver problemas ou situações novas.	Aplicar, programar, demonstrar, alterar, desenvolver, dramatizar, descobrir, empregar, interpretar, manipular, modificar, ilustrar, operacionalizar, prever, organizar, preparar, relatar, produzir, resolver, usar, transferir, construir, escolher, esboçar, escrever, operar e praticar
Análise	O aprendiz separa a informação em elementos componentes e estabelece relações entre as partes.	Analisar, apontar, categorizar, comparar, contrastar, detalhar, detalhar, diferenciar, distinguir, relacionar, reduzir, classificar, determinar, deduzir, diagramar, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.
Síntese/Criação	O aprendiz reúne elementos da informação, bem como faz abstrações e generalizações a fim de criar algo novo.	Comparar, criar, desenvolver, generalizar, elaborar, formular, inventar, planejar, propor, categorizar, produzir, compilar, combinar, conceber, inventar, compor, desenhar, construir, criar, elaborar, explicar, estabelecer, revisar, reescrever, formular, modificar, organizar, planejar, originar, relacionar, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.
Avaliação	O aprendiz confronta dados, teorias e produtos com um ou mais critérios de julgamento.	Avaliar, criticar, escolher, decidir, concluir, defender, julgar, justificar, recomendar, averiguar, comparar, contrastar, criticar, decidir, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar,

		validar, detectar, estimar, julgar e selecionar.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em BLOOM et al., (1956); BLOOM, (1986); DRISCOLL(2000); KRATHWOHL (2002 apud FERRAZ; BELHOT, 2010).

Apesar de algumas críticas, a contribuição da taxonomia é reconhecida por grande parte dos educadores, principalmente, quando esse método é aplicado no planejamento educacional, em instrumentos de avaliação e nos materiais didáticos enquanto objetivos a serem alcançados pelos alunos⁵⁵.

Assim, é imprescindível produzir os materiais didáticos que, alinhados ao PPP, estabeleçam objetivos que desenvolvam as competências e estes, por sua vez, devem ser claros, reais e centrados no desempenho que o aluno precisa atingir para sua formação. Relacionar de forma adequada os objetivos de aprendizagem às competências constitui um dos elementos necessários ao tratamento pedagógico dos materiais didáticos.

Tendo como pano de fundo o delineamento do conteúdo e das competências descritas no PPP, é relevante pensar em um material didático que cumpra suas funções de apoio e de mediação da aprendizagem; para isso, os conteúdos, que se referem aos conhecimentos científicos e intelectuais devem ser transpostos ou transformados de forma didática para serem ensinados; essa transformação é conhecida como transposição didática⁵⁶ e foi proposta por Yves Chevallard, em 1980. Para planejar as estratégias de ensino que considerem a transposição didática nos materiais didáticos, alguns questionamentos são essenciais, conforme dispõe o Quadro 10:

Quadro 10 - Estratégias para Transposição Didática.

HIERARQUIA DE COMPETÊNCIAS	DESCRIÇÃO	VERBOS RELACIONADOS
O que se deve ensinar?	Selecionar os conteúdos técnico-científicos que serão abordados no programa curricular do curso.	Saber sábio (saber tido como referência). Conhecimentos científicos.

⁵⁵ Baseado em Bloom (1972 apud FERRAZ; BELHOT, 2010) e Filatro e Cairo (2015).

⁵⁶ “Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em objeto de ensino é denominado de transposição didática” (CHEVALLARD, 2001, p. 20).

Como ensinar?	Selecionar as estratégias didáticas mais adequadas ao processo de ensino-aprendizagem desses conteúdos.	Saber ensinar (o saber sábio é transformado no saber ensinar).
Para quem ensinar?	Estabelecer objetivos que desenvolvam as competências dos alunos, de acordo com seu perfil sociocultural, intelectual e cognitivo	Contextualização dos conteúdos.
Como avaliar?	Estabelecer processos avaliativos formativos, diagnósticos, nos quais o aluno é avaliação e no qual se autoavalia.	Saber ensinado (o saber que o aluno adquire, após a transformação do saber sábio em saber ensinar).

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Chevallard (1991).

Além desses questionamentos, também irá favorecer a definição dos objetivos do ensino e das estratégias necessárias a uma adequada transposição didática, a contextualização dos conteúdos. A contextualização se dá na medida em que são propostos nos materiais didáticos atividades, exercícios, estudos de casos, discussões que simulem a realidade e a prática a partir dos conhecimentos teóricos ensinados. Assim, ao enfrentar e resolver os problemas, ao propor soluções e intervenções, os alunos desenvolvem as competências exigidas para a formação. Definidas as estratégias que serão necessárias à transposição didática dos conteúdos, é preciso definir quais linguagens serão mais apropriadas para a transmissão desses conteúdos, isto é, como eles serão comunicados.

2.4 Concepção de Material Didático – Comunicação, Linguagem e Diálogo Didático

Tão relevante quanto as teorias de aprendizagem aplicadas como modelos pedagógicos e a organização e estruturação dos conteúdos curriculares, são as linguagens que utilizamos para comunicá-los. Na EaD, as instituições de ensino têm utilizado o material didático como uma das principais ferramentas, senão a mais importante, destinada à comunicação dos conteúdos no contexto educacional. Para isso, sugere-se que a linguagem implícita no material didático deva carregar um caráter dialógico e mediacional; esses dois importantes conceitos são elementos essenciais por constituírem o tratamento pedagógico dos textos e das narrativas didáticas.

Diversos pesquisadores e teóricos enfatizam a relevância da comunicação e as formas mais efetivas de aplicá-la na produção de conteúdo. De modo geral, a maioria deles defende a ideia de que em um material didático o conteúdo deva ser comunicado por meio do diálogo

didático entre autor/professor e aluno, de modo que o conteúdo possa ser mediado e facilite a aprendizagem. Dessa forma, compreender alguns princípios teóricos que norteiam as formas e a qualidade da comunicação na produção de conteúdo, sobretudo, no material didático, é essencial. Para isso, inicialmente, é relevante entender o que é diálogo didático (ou interação dialógica), bem como os tipos de diálogos que configuram a comunicação⁵⁷.

O diálogo didático⁵⁸ é definido como a interação dialógica estabelecida não apenas entre os professores e alunos, mas entre todos os sujeitos que participam do processo educacional, cuja finalidade é a de possibilitar, favorecer e estimular o processo de ensino e aprendizagem.

Esse tipo de diálogo⁵⁹ pode ser caracterizado como real e (ou) simulado. No primeiro, a comunicação ocorre face a face, de forma síncrona, por intermédio de recursos como: correio eletrônico, fórum, telefone, videoconferência, bate papo e uma comunicação síncrona (entre professor e alunos). No segundo, a comunicação é assíncrona e se realiza por meio de vídeos, áudios, material impresso/online e animações.

A comunicação estabelecida no diálogo didático real destina-se à apresentação de conteúdos e das atividades, orientações e comentários dos professores e quaisquer interações. No diálogo simulado, a informação é estabelecida no próprio texto, ou seja, esta informação será compreendida pelo aluno no momento em que ele, por exemplo, explora um objeto de aprendizagem, assiste a um vídeo ou faz a leitura de um material didático.

Considerando sua especificidade, o diálogo real pode ser assíncrono (troca de e-mails) ou síncrono (videoconferência); já o diálogo simulado é caracterizado sempre como assíncrono por ser desenvolvido em uma mídia e acessado pelo aluno posteriormente.

Na produção e concepção dos materiais didáticos, os conteúdos educacionais são apresentados aos alunos por meio de um discurso que integra o diálogo real e o diálogo simulado, adaptado por recursos midiáticos. Esse discurso é definido como diálogo didático mediado (mediacional)⁶⁰. Esse tipo de diálogo é aplicado no material didático, tendo em vista que, por ocorrer de forma assíncrona, deve comunicar o conteúdo, ser compreensível e motivar para a aprendizagem, ter afetividade, ser provocador, favorecer a interação, ou seja, incluir aspectos que aproximam os sujeitos no processo educacional.

⁵⁷A esse respeito, nos apropriamos das conceituações definidas por Aretio (2001), por Holmberg (1983 apud FILATRO; CAIRO, 2015), Bakhtin (1997) e Santaella (2005).

⁵⁸Baseado em Aretio (2001).

⁵⁹Baseado em Aretio (2001) e Holdmberg (1983 apud FILATRO; CAIRO, 2017).

⁶⁰Fundamentado por Bakhtin (1997) e Holdmberg (1983 apud FILATRO; CAIRO, 2015).

O diálogo didático mediacional desenvolvido em contextos diversos emprega algumas funções de linguagem, as quais são descritas e exemplificadas no Quadro 11:

Quadro 11 - Funções da Linguagem.

FUNÇÕES DA LINGUAGEM			
Tipo	Objetivo	Característica	Aplicação no Material Didático
Referencial	Transmitir o conteúdo	Linguagem objetiva, clara, direta. Ênfase na informação, conhecimento e esclarecimento,	Empregada como forma de abordar os conteúdos educacionais. Exemplos: (conceitos, definições, teorias, cálculos etc).
Expressiva/Emotiva	Transmitir sentimentos, desejos.	Linguagem expressa na 1ª pessoa do singular ou na 3ª pessoa do plural.	Empregada para tornar a comunicação mais afetiva e motivadora. Exemplos: (“Eu”, “nós”), (“Olá”, “bem-vindo”).
Conotativa/ Apelativa	Determinar atitudes e comportamentos que o emissor precisará desenvolver. Produzir o conteúdo, pensando no aluno.	Linguagem expressa por pronomes de tratamento e uso dos verbos imperativos e vocábulos e orações optativas (que expressam desejos).	Empregada para direcionar a atenção do aluno, tenta persuadi-lo, seduzi-lo, sugestioná-lo. Exemplos: (“você”, “caríssimo aluno”), (“leia”, “estude”, “pesquise”, “calcule”, “desenhe”, “observe”).
Fática	Estabelecer o contato direto com o aluno, e tornar o aluno um sujeito ativo no processo.	Linguagem que utiliza expressões, como: “Você observou que...”. “Nesse momento, preste atenção...”. “Você compreendeu?”	Empregada para averiguar se o que foi transmitido foi de fato compreendido pelo aluno. De modo geral, utilizada para cativá-lo, valorizá-lo, inseri-lo como participante do diálogo.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Guimarães (2012).

O emprego das funções da linguagem deve ser direcionado de acordo com a intencionalidade do conteúdo que será comunicado. Ao considerar um material didático como recurso mediador, entendemos que este requer uma comunicação próxima, dialógica; neste sentido, prevalecer no texto didático as funções de linguagem conativa e fática é mais adequado do que sobrecarregá-lo com uma linguagem técnica, excessivamente teórica e científica, que caracterizam a função referencial.

Avançando na abordagem comunicacional, é relevante ressaltar que, o diálogo simulado e os diferentes suportes que o possibilita são definidos a partir das matrizes de pensamento e de

linguagem propostos por Lucia Santaella (2005). A autora destaca três matrizes distintas: matriz sonora ou oral; matriz visual ou imagética e matriz verbal ou textual.

Na produção de materiais didáticos, a matriz sonora é representada pela linguagem oral, ou seja, é aquela que ocorre entre os sujeitos no processo educacional, caracterizando uma comunicação (diálogo) que pode ocorrer em tempo real (face a face) ou de forma assíncrona (gravado e transmitido posteriormente aos alunos).

Muito se tem utilizado a matriz sonora e oral na transmissão do conteúdo para favorecer o diálogo didático (real) no contexto educacional, em modalidades de ensino totalmente a distância ou híbridas, e a produção de conteúdos nessa perspectiva caracteriza-se, essencialmente, pelo que se denomina segunda oralidade⁶¹, isto é, a que integra diversas mídias e tecnologias para materializar a sonoridade e a oralidade. Alguns exemplos de materiais didáticos que possuem esta característica são as videoaulas e os vídeos complementares ou de apoio.

Por sua vez, a matriz visual e imagética compreende uma linguagem gráfica, no entanto, a imagem apresentada de forma isolada não constrói sentido, a produção de sentido se dá apenas quando a imagem é vinculada com informações, textos, palavras e outras imagens.

Nos materiais didáticos a utilização das imagens, sejam elas estáticas ou dinâmicas, é imprescindível, tendo em vista que permitem ampliar as formas de apresentar os conteúdos educacionais, favorecendo, assim, a aprendizagem dos alunos. Alguns exemplos de aplicação de elementos gráficos são observados em materiais impressos ou digitais, em objetos de aprendizagem e em animações gráficas.

A despeito da utilização das matrizes sonora/oral e visual/imagética na produção de conteúdos educacionais, a matriz verbal e textual é a mais utilizada, pois apresenta o discurso e suas principais estruturas textuais, dentre eles, a descrição, a narração, a dissertação, os gêneros e formatos e os suportes utilizados para sua veiculação.

O conteúdo, quando apresentado em uma matriz verbal textual, poderá se configurar de diferentes formas, a partir de diferentes estilos, que são definidos tendo em vista as necessidades do que se deseja comunicar. As principais tipologias textuais usada nos materiais são explicitadas no Quadro 12:

⁶¹ O conceito de segunda oralidade surge no século XX com o cinema, rádio, televisão e o telefone e representa a materialização do som suportada pelas mídias e tecnologias (FILATRO; CAIRO, 2015).

Quadro 12 - Tipos de discursos.

TIPOS DE DISCURSOS			
Organizadores	Objetivo	Aplicação	Aplicação no Material Didático
Descrição Objetiva	Descreve o fato ou objeto a partir da objetividade absoluta.	Detalhe das informações, vocabulários precisos, centralidade na informação. Frases curtas e na ordem direta. Linguagem denotativa.	Materiais didáticos que abrangem conteúdos técnicos, científicos e geométricos. Manuais e relatórios.
Descrição subjetiva	Descreve o fato ou objeto a partir de suas impressões do que é sentido ou visto.	Adjetivos, substantivos abstratos. Linguagem conotativa. Função poética.	Materiais didáticos que possuem conteúdos de cunho literário e artístico.
Narração	Relatar, expor, contar fatos, experiências, histórias.	Realiza-se por meio da escrita ou da oralidade. Utiliza-se de verbos de ação para dar movimentação aos personagens	Materiais didáticos que se utilizam de estudos de caso, relatos de experiências para transmitir um conteúdo.
Narração Transmídia	Narrar um universo de histórias a partir de múltiplos canais midiáticos. Integração de múltiplos textos para criar uma narrativa ampla em diversos recursos midiáticos.	Aplicam-se recursos gráficos, audiovisuais, multimídias. Integra-se o hipertexto como forma de possibilitar a interação, a imersão na construção do conhecimento.	Materiais didáticos que utilizam narrativas por meio de variadas mídias com o objetivo de contextualizar conteúdos, assuntos, dados e informações.
Dissertação	Apresentar, defender uma ideia de forma lógica, para isso, é preciso conhecer e refletir acerca do assunto que se deseja apresentar. Lida com redes conceituais, logicamente estruturadas.	Texto expositivo: explicação, apresentação do fato pelo sujeito de maneira impessoal. Texto argumentativo: explicação, apresentação do fato mediante o raciocínio lógico, em que o sujeito tenta convencer o leitor acerca de sua proposição.	Materiais didáticos utilizam a forma dissertativa para apresentar conceitos, definições, de forma expositiva ou argumentativa.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em adaptado de Bandeira (2009), Santaella (2005), Castilho (2018 apud JENKINS, 2003).

No material didático, as tipologias apresentadas no Quadro 12 podem ser aplicadas de forma complementar e integrada, e não de forma isolada, haja vista o leque de possibilidades de apresentação de textos e das necessidades distintas de abordagem dos conteúdos.

Além dos diversos tipos textuais utilizados na produção de conteúdos, é preciso identificar como esse conteúdo será comunicado, ou seja, quais gêneros discursivos ou textuais caracterizarão o que se quer comunicar a partir de uma intencionalidade.

Bakhtin (1997), importante teórico que estudou a linguagem, postula que a interação verbal estabelecida entre os sujeitos compreende a função principal da linguagem, por isso, sua natureza é dialógica⁶² e, conseqüentemente, seu discurso também. Assim, quer seja a comunicação oral ou escrita, ela se efetiva a partir dos gêneros discursivos e esses, por representarem um determinado momento histórico e social⁶³, transformam-se com o passar do tempo em novos gêneros discursivos, assumindo características peculiares.

Do mesmo modo, os materiais didáticos carregam uma diversidade de gêneros discursivos característicos de uma linguagem pedagógica, que se transformam e assumem outras características e formatos, especialmente quando sofrem as influências trazidas pela evolução tecnológica⁶⁴.

Apesar dos gêneros serem utilizados das mais variadas formas na produção de conteúdos, os gêneros discursivos didático/instrucional e o mediacional são característicos dos materiais didáticos, visto que direcionam e mediam os processos de ensino-aprendizagem. Podemos identificar o uso do gênero didático como um recurso composto por estratégias didáticas, sequências didáticas, estudos de casos, atividades propostas, ou quando se apresentam estruturados em guias de estudos, roteiro de estudos e por meio de textos didáticos. Já o gênero discursivo mediacional caracteriza o discurso constituído por uma linguagem dialógica, que media o processo de ensino-aprendizagem, e, por isso, é envolvente, motivadora e próxima⁶⁵.

Apesar dos gêneros didático e mediacional serem utilizados frequentemente, outros gêneros podem compor um material didático como, por exemplo, os gêneros documentais ou jornalísticos, que são necessários em atividades de aprendizagem e na apresentação de conteúdos que se referem a documentários, entrevistas, debates. Além destes, vale destacar os gêneros ficcionais e dramáticos empregados na construção de narrativas instrucionais, que de forma integrada ou não, podem utilizar as matrizes sonora, visual e textual. Alguns exemplos de aplicação desse gênero são palestras, materiais didáticos impressos e digitais, videoaulas,

⁶²A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 1993, p. 88).

⁶³O gênero do discurso é resultado da cultura e os aspectos sociais de um determinado momento histórico (BAKHTIN, 1997).

⁶⁴Baseado em Marcuschi (2008).

⁶⁵Fundamentado por Bakhtin (1997).

podcast, animações gráficas, simuladores, gamificação, realidade aumentada e recursos que utilizam a narrativa transmídia etc.

Assim, nossa pretensão foi a de apresentar os elementos gráficos, textuais e discursivos essenciais na produção dos materiais didáticos, sobretudo, recursos que enriqueçam o diálogo didático simulado, a narrativa transmídia, algo que é inovador e essencial para a compreensão e aprendizagem dos conteúdos. Na sequência serão abordados os formatos, os suportes ou mídias utilizadas para a veiculação dos conteúdos educacionais.

2.5 Formatos de Materiais Didáticos

Em função da evolução das tecnologias, dos computadores e da internet, as mídias analógicas transformaram-se em mídias digitais, ampliando e diversificando seus formatos. Sua abrangência permite que sejam utilizadas das mais variadas formas; no entanto, o que realmente importa é seu alcance no contexto educacional, então, identificar qual é a melhor forma de aplicá-las no processo educativo é o que realmente pode contribuir para a efetivação da aprendizagem.

Em vista disso, torna-se relevante entender o conceito de mídia, bem como seus diferentes tipos. Desse modo, apresentamos de forma breve algumas das principais teorias que fundamentam os materiais dinâmicos, cujo embasamento alicerça-se pelas obras dos principais autores que tratam dessa temática⁶⁶.

As mídias⁶⁷ apresentam-se divididas em mídias impressas e mídias digitais e podem ser usadas de forma integrada e complementar no contexto educacional. Alguns exemplos aplicados com propósitos educativos são: texto (materiais didáticos), áudio (sons e narração), imagens (desenhos, figuras, diagramas), vídeo (vídeoaulas, vídeos complementares), computação (animações, simulações, fóruns de discussões)⁶⁸.

Mas, qual dessas mídias é mais apropriada na produção de conteúdo? Quais critérios devem embasar sua escolha? A esse respeito tanto a mídia impressa, quanto a mídia digital incorporam os elementos similares, o que as diferem são o suporte e a intencionalidade de sua concepção, ou seja, a intencionalidade irá considerar as necessidades do ensino e dos alunos como, por exemplo, o acesso destes à tecnologia. Assim, para decidir quais dessas mídias

⁶⁶Baseado em Lévy (1999), Parente (1999), Marcuschi e Xavier (2005), Bakhtin (1993), Fiorentini e Moraes (2003), Bates (2016), Mill (2018), Santaella (2005), Correia e Antony (2003), Litto e Formiga (2009, 2012), Preti (2002, 2009), Aretio (1994), Possari e Neder (2009), Filatro e Cairo (2015) e Bandeira (2009; 2017).

⁶⁷Com base em Bandeira (2009).

⁶⁸Fundamentado por Bates (2016).

serão aplicadas na produção de um conteúdo educacional, torna-se relevante conhecê-las de forma mais detalhada para identificar quais delas são as mais adequadas e necessárias para viabilizar o projeto educacional.

No caso da mídia impressa seu formato é estático, requer gêneros predefinidos, baseia-se na linearidade e na passividade do leitor. Já na mídia digital, cuja perspectiva é hipertextual, aprender pode ser uma experiência dos sentidos e concebida como um processo mais criativo, não linear, construtivo, significativo, cujo percurso é individualizado.

Na mídia impressa⁶⁹ os conteúdos (texto estático) são estruturados com base nas propostas das matrizes de linguagem verbal e visual; são facilmente inseridos em diversos ambientes virtuais; permitem rápido acesso à informação, sendo, portanto, de fácil manuseio e portabilidade. No contexto educacional, essa mídia é usada para suportar, por exemplo, materiais e/ou livros didáticos, guias de estudo, quase sempre o conteúdo da mídia impressa contém imagens e textos estruturados linearmente, possuem uma sequência lógica, uma visão ampla do conteúdo, são estruturados pela composição de títulos, sumários, fontes de letras, parágrafos, divisão de colunas e linhas⁷⁰.

Além disso, como elementos facilitadores de clareza e compreensão, o material didático pode apresentar uma divisão de conteúdo textual por capítulos, citações, referências, notas, glossário, legendas e anexos. As imagens, tais como, quadros, gráficos, plantas, diagramas, fotografias são essenciais também para o entendimento do texto, pois tem como função sintetizar a informação de forma sedutora, como salienta Santaella (2005).

Embora a mídia impressa ainda é o recurso mais utilizado pelas IES nos cursos a distância, presenciais e híbridos, a mídia digital no contexto educacional compreende uma nova forma de apresentar o conteúdo, que passa a ser estruturado pelo hipertexto. A esse respeito Lévy (2001, p. 44), um dos principais teóricos dessa área, explica-nos que o hipertexto possibilita criar uma rede de significações, integrada por imagens, sons e linguagens. Para esse autor o hipertexto é “[...] constituído de nós (elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e de ligação entre esses nós (referências, notas, indicadores, botões que efetuam a passagem de um nó para outro).” E, é exatamente, por isso, que no hipertexto, “[...] a leitura por não ser linear, não há

⁶⁹Embora, de acordo com Filatro, a mídia impressa ainda é o recurso mais utilizado pelas IES nos cursos a distância, presenciais e híbridos.

⁷⁰Com base em Filatro e Cairo (2015) e Bandeira (2009).

percurso predefinido pelo autor a seguir, o leitor (aluno) cria seu percurso a partir de suas intenções e possibilidades, é uma escolha pessoal e única.” (PARENTE, 1999, p. 98).

No hipertexto o aluno tem autonomia para acessar, por meio de links, blocos de textos e imagens que lhe pareçam mais significativos, detendo-se em alguns pontos ou avançando por todo o texto digital, assim, ele passa a definir os caminhos que o levarão à aprendizagem e à construção do conhecimento, estimulado pelo uso de estilo de aprendizagem⁷¹.

O conteúdo, no suporte digital, também assume a linguagem dialógica e mediacional, tendo em vista a conexão entre os conteúdos e a inserção de hipermídias; esta combinação estimula de maneira considerável que a interatividade seja propiciada de diversas formas.

As imagens, estruturadas como organizadores gráficos e infográficos⁷², são usadas tanto em mídias impressas como em mídias digitais para auxiliar a compreensão do conteúdo. Além destas, outras mídias também relevantes no processo de ensino-aprendizagem, podem ser incluídas como recursos com fins didáticos como, por exemplo, *podcast*, apresentação de *slides*, objetos de aprendizagem, animações, jogos educacionais, materiais online e vídeos⁷³.

Por abranger essas possibilidades, o hipertexto é caracterizado de acordo com a linguagem e de acordo com Bakhtin (1993), pela intertextualidade (diversos temas/textos conectados em um mesmo suporte); pela heterogeneidade (integração de textos de diversas naturezas – escritos, intuitivos, emocionais, visuais, auditivos) e pela não-linearidade (o leitor define seu caminho a percorrer).

Quanto ao uso e aplicabilidade pedagógica das mídias digitais, valemo-nos da teoria Multimídia de Mayer, que nos orienta acerca das formas mais adequadas de disponibilização e integração dos conteúdos (falado ou impresso) e das imagens e figuras (ilustrações, esquemas, animações e vídeos), haja vista que se usados em sintonia aos processos cognitivos podem favorecer e inclusive potencializar a aprendizagem.

Outro conceito relevante que está intrinsecamente relacionado à mídia digital é a hipermídia que pressupõe a fusão de diversas mídias em sistemas computacionais. A hipermídia possibilita que as informações possam ser conectadas de forma interativa e não

⁷¹ Baseado em Barros (2014).

⁷² Infográfico é representação visual que integra pequenos textos a figuras e esquemas cuja finalidade de apresentar um conteúdo de forma mais compreensível para o leitor (FILATRO; CAIRO, 2015).

⁷³ Com base em Filatro e Cairo (2015) e Bandeira (2009).

linear e apresentadas pela combinação de textos, imagens estáticas ou animadas, vídeos e áudios (integrando as matrizes sonoras, visuais e verbais).

Assim, a hipermídia está diretamente relacionada às concepções de multimídia, na medida em que há uma integração de diversos meios para transmitir um conteúdo ou informação, e ao hipertexto, que vincula, de forma não linear e por meio de hiperlinks, informações que possuem relação entre si.

Entretanto, em razão das inovações tecnológicas das mídias digitais, esses recursos tornam-se cada vez mais interativos; os hipertextos, por exemplo, além de remeter a informações lincadas, também pode ser inserido como um QR Code ou como uma imagem clicável em um dispositivo móvel, entre outras possibilidades.

A abrangência de meios, linguagem e gêneros permitidos pela diversidade de mídias nos apresenta outro importante conceito, quer seja, o conceito de transmídia (entre mídias), que compreende o envolvimento dos múltiplos recursos midiáticos utilizados na comunicação/transmissão de uma história ou conteúdo a partir de um gênero discursivo específico denominado narração transmídia, citada anteriormente.

Esse conceito é definido por Jenkins (2009, apud CASTILHO, 2018, p. 48), como a integração de “múltiplos textos par criar uma narrativa tão ampla que não pode ser contida em uma única mídia”, isso porque, de acordo com ele, na transmídia cada suporte veicula uma parte do conteúdo, constituindo um todo integrado e significativo. Alguns exemplos da narrativa transmídia aplicados na educação (entretenimento) são: narrativas instrucionais, gamificação, realidade aumentada, simuladores, laboratórios virtuais e todos tipos de conteúdos desenvolvidos em diversos formatos, modalidades e modos.

Além das estruturas formais, textuais e gráficas, Fiorentini (2003) pondera que materiais didáticos, independentemente da mídia impressa ou digital que os vincula, são discursos como apresentado anteriormente e, portanto, carregam uma certa subjetividade, pois representam uma maneira de retratar a realidade. Assim, é imprescindível que esse discurso seja argumentativo, tenha coerência, coesão e clareza e que, sobretudo, apresente os conhecimentos com relevância a partir de intenções e objetivos propostos para a aprendizagem. Portanto, deve ser utilizado de modo intencional, proposital e norteador das ações, que favoreçam como meio a construção do conhecimento, a aprendizagem, a participação e a cooperação social, a formação acadêmica e profissional e o desafio para isso é possibilitar ao aluno uma rica atividade de aprendente e a qualidade de sua participação.

Independentemente do tipo de apresentação do material didático – impresso ou digital – que o curso na modalidade a distância opte por utilizar, qualquer um desses formatos tende a ser construído com base nas características intrínsecas da IES, ou seja, dependerá do contexto em que a instituição de ensino está inserida, do perfil do curso e, sobretudo, do perfil dos alunos que a instituição atenderá. Isso quer dizer que, para a escolha do modelo e formato dos materiais didáticos, é necessário considerar os fatores sociais, regionais, culturais e econômicos dos alunos.

Na efetivação da aprendizagem, além da oferta de conteúdos educacionais suportados pelas mídias, é preciso reconhecer as necessidades de quem aprende, os conhecimentos prévios adquiridos e os estilos mais propícios para aprender. Nesse sentido, é necessário conhecer o perfil dos indivíduos para os quais os conteúdos educacionais serão produzidos⁷⁴, assunto que abordaremos no tópico seguinte.

2.6 Perfil dos Aprendizes, os Estilos de Aprendizagem e a Tecnologia

A usabilidade dos materiais didáticos está intimamente relacionada ao perfil dos alunos, a maneira como eles aprendem e interagem com o material didático; desse modo, é possível definir a usabilidade como o resultado da satisfação ou insatisfação dos alunos quando estes avaliam o material didático quanto a sua facilidade de uso e de aprendizagem.

De acordo com isso, ao conceber o design de um material didático é preciso considerar as características do público-alvo, tendo em vista viabilizar a comunicação do conteúdo de forma direcionada, ou seja, é preciso identificar quem são as pessoas para as quais os materiais serão desenvolvidos. Alguns elementos que definem o perfil do egresso são:

- Perfil demográfico, o qual definirá a idade, a etnia, o gênero, a nacionalidade, a renda e a localização regional.
- Perfil social, cultural e político.
- Formação escolar e a experiência profissional.
- Necessidades de qualificação, formação continuada e formação acadêmica.
- Conhecimentos prévios acerca da área de conhecimento e/ou prática.
- Conhecimentos tecnológicos e midiáticos.
- Preferências de aprendizagem.
- Motivações para aprender.
- Estilos de aprendizagem.

⁷⁴Baseado em Barros (2014).

A necessidade de formação acadêmica e continuada exigidas atualmente traz para dentro das universidades uma grande diversidade de alunos com diferentes perfis sociais e culturais, pertencentes a diferentes gerações, que possuem ou não fluência tecnologia, linguística, com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem.

Essa diversidade nos desafia a definir abordagens diferentes e formas de aprender que incluam todos os alunos, e isso pode ser possível quando as mídias e as tecnologias são utilizadas para acomodar as diferenças; por essa razão, neste tópico serão expostas de modo sucinto algumas características que determinam os perfis individuais, os quais tendem a influenciar a escolha de estratégias, mídias e tecnologias mais propícias para a aprendizagem.

Alguns teóricos identificam que diferentes gerações apresentam uma modificação ou alteração nas formas de aprendizagem, isto porque, as gerações sofrem influência dos fatores culturais, políticos, sociais, tecnológicos, econômicos, os quais são mutáveis e também afetam as maneiras como os sujeitos aprendem.

Tapscott (2010)⁷⁵, considerando o fator tecnológico, define as gerações a partir de um conjunto de eventos, os quais moldam suas perspectivas. De acordo com isso, ele as classifica em quatro gerações distintas: geração *baby boom*, geração X, geração Y e a geração Z, que são detalhadas no Quadro 13 a seguir:

Quadro 13 - Gerações e suas Preferências de Aprendizagem.

Geração	Preferências de Aprendizagem
Baby boom (de 1946 a 1964) compreende a geração que sofreu os impactos da revolução das comunicações, notadamente, rádio e televisão.	Preferem aprender por meio de aulas expositivas, palestras e outras atividades presenciais. São motivados para aprender quando realizam atividades em grupo, em debates com interação face-a-face. Por não terem dificuldades no uso das tecnologias, são desinteressados pelas formas de aprendizagem propiciada de maneira online.
Geração X (de 1965 a 1976) é considerada a geração com maior preparo acadêmico e a que assistiu à transição do analógico ao digital.	Preferem atividades realizadas em seu próprio e de forma independente. São motivadas a aprender por meio de meios mais dinâmicos e menos tradicionais, apesar de se sentirem confortáveis quando o ensino ocorre por meio de aulas presenciais. Procuram incluir a tecnologia na aprendizagem.
Geração Y (de 1977 a 1997) é definida como a geração da internet, dos computadores e das tecnologias eletrônicas e digitais.	Preferem aprender através do uso da tecnologia. São motivados a realizar atividades que estimulem seu papel participativo, em equipe, e que possibilitem a experimentação e vivência da prática.
Geração Z ou nativos digitais (a partir de 1998) também caracterizada por geração	Preferem aprender por meios que integrem as TDIC's. Buscam de forma autônoma a informação, possuem iniciativas de

⁷⁵Fundamentado por Tapscott (2010 apud MILL; OLIVEIRA, FALCAO, 2018).

conectada, compreende os sujeitos que desde o nascimento tem contato com as tecnologias telemáticas⁷⁶. Por essa razão, são mais dependentes do consumo de produtos eletrônicos e digitais, da conexão com redes sociais, dos meios de comunicação.

socialização, letramento digital e fluência tecnológica, preferem a relação entre pares e o intercâmbio cultural.

Fonte: Elaborado pela autora e adaptado de Tapscott (2001 apud MILL; OLIVEIRA, FALCAO, 2018 p. 291) e McDowell (2010 apud COLLISTOCHI et al., 2002).

Presnky (2001 apud MILL; OLIVEIRA, FALCAO, 2018), relevante estudioso das tecnologias, divide as gerações basicamente em nativos digitais, compreendida como a geração nascida no bojo da cultura digital, e imigrantes digitais, geração adaptada às TDICs, que utiliza com facilidade videogames, internet, computadores, celulares e todos os tipos de dispositivos digitais. Por imigrantes digitais temos as gerações que nasceram antes do surgimento dessas ferramentas e dispositivos, portanto, antes da cultura digital, aprenderam a utilizar essas tecnologias por necessidades diversas como, por exemplo, para estudar, trabalhar, comunicação e entretenimento⁷⁷.

Com relação às formas de aprender dos nativos digitais, por estarem imersos na cibercultura, sua cognição e linguagem são diferentes dos imigrantes digitais, isto é, “[...] acessam, processam e assimilam dados e informações de modo distinto [...]” (PRENSKY, 2001 apud MILL; OLIVEIRA, FALCAO, 2018, p. 290). Por sua vez, os imigrantes digitais têm seu comportamento modelado pelas tecnologias analógicas e, por isso, as utilizam muitas vezes com dificuldade, de forma metódica.

Embora tenham nascido na geração digital e, por isso, possam ter um maior domínio das tecnologias digitais, essa condição se altera na medida em que os fatores sociais, políticos e econômicos determinam o acesso dos sujeitos a elas, ou seja, nem todos são nativos digitais por não terem acesso às ferramentas e aos dispositivos tecnológicos. Dessa forma, não importa quanto essas tecnologias ou mídias podem potencializar os processos educativos, se os alunos não conseguem acessá-las de forma proveitosa para seu aprendizado.

Ao considerar essa realidade, Jones e Shao (2011 apud BATES, 2016) indicam que o uso desses recursos nos processos educativos deve considerar as necessidades de todos os alunos, da área de conhecimento, e dos objetivos de aprendizagem relevantes na era digital, e não o que está sendo exigido por uma geração especificamente.

⁷⁶Tecnologias Temáticas: são as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS), fruto da convergência das telecomunicações e da informática.

⁷⁷Com base em Prensky (2001 apud MILL; OLIVEIRA, FALCAO, 2018) e Bates (2016).

Por outro lado, sofremos as influências e consequências da cultura digital, que provocam em nós, tanto nativos como imigrantes digitais, novas posturas e novos comportamentos e é exatamente por isso que no contexto educacional não é possível desconsiderá-la, ao contrário, torna-se urgente reconhecê-la, uma vez que ela faz parte desta sociedade grafocêntrica digital⁷⁸, e para atuar nessa sociedade, os sujeitos necessitam de uma formação que inclua o letramento digital e a fluência tecnológica.

Diversos são os estudos acerca do uso das mídias e das tecnologias na era digital como formas de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, um deles é o sugerido por Barros (2014), ao propor que as tecnologias no processo educativo sejam recursos apoiadores e potencializadores dos diferentes estilos de aprendizagem. Inicialmente é relevante compreender a teoria dos estilos de aprendizagem e como as tecnologias podem contribuir para a aprendizagem, considerando os estilos.

Os estilos de aprendizagem foram definidos a partir de um modelo proposto por Afonso, Gallego e Honey (2002 apud BARROS, 2014) que os classificaram basicamente em ativo, reflexivo, teórico e pragmático⁷⁹. No Quadro 14, a seguir, são descritos os estilos e algumas possíveis aplicações no processo educativo.

⁷⁸Sociedade grafocêntrica digital: “[...] caracteriza as sociedades marcadas pelo uso intenso das tecnologias [...] a participação efetiva nas sociedades grafocêntricas requer que os indivíduos sejam digitalmente letrados [...]” (MILL; OLIVEIRA, FALCAO, 2018, 292).

⁷⁹Baseado em Filatro e Cairo (2015) e Barros (2014) e Filatro e Castro (2015).

Quadro 14 - Estilos de aprendizagem e suas aplicações.

ESTILOS DE APRENDIZAGEM	Estratégias didáticas que contemplem cada um dos estilos
Estilo ativo Indivíduos que aprendem a partir de novas experiências e atividades. Características: animador, improvisador, descobridor, arrojado, espontâneo participativo, competitivo, desejoso de aprender e solucionador de problemas.	• Aprendizagem Baseada em Problemas. Oficinas. Lista de Discussões. Estudo Dirigido. • Elaboração de Projetos e pesquisas. • Inserção de sites para aprofundamento do conteúdo estudado. • Atividades que permitam realizar a prática, como, por exemplo, estudos de casos, gamificação etc. • Vídeos, animações gráficas.
Estilo reflexivo Indivíduos que aprendem quando observam e refletem sobre suas práticas. Características: analítico, observador, detalhista, elaborador de argumentos, registrador de dados, questionador, ponderado, lógico.	• Aula expositiva. Aula Expositiva Dialogada. Fórum de Discussões. • Leitura de textos, livros, artigos. • Atividades que envolvam exercícios a serem resolvidos e que permitam realizar uma reflexão sobre elas. Autoavaliação. • Elaboração de sínteses, resumos, relatórios, textos reflexivos.
Estilo teórico Indivíduos que aprendem quando analisam e sintetizam o conhecimento adquirido. Características: é inventor de procedimentos, explorador, enfocam problemas de forma vertical, por etapas lógicas. Metódico, objetivo, crítico.	• Ensino com pesquisa. Estudos de Textos. Orientação. • Elaboração de esquemas, quadros, mapas e análises, textos. • Materiais didáticos que apresentem esquemas, Quadros, Tabelas, Esquemas. • Atividades que permitam a análise e a síntese a partir de estudos de casos, exercícios resolvidos passo-a-passo.
Estilo pragmático Indivíduos que aprendem quando aplicam na prática as ideias, as teorias. Características: experimentador, prático, eficaz, direto e realista.	• Estudo das práticas vivenciadas. Métodos de Análise e Solução de Problemas. Simulações. Estudos de casos. • Execução de projetos/ exploração do conteúdo aprendido na prática. • Atividades que envolvam estudos de casos/ilustrações de casos reais. • Projeto Integrador e/ou atividades que demandam pesquisa de campo.

Fonte: Afonso, Gallego e Honey (2002 apud BARROS, 2014).

O conceito de estilos de aprendizagem na educação surgiu por volta de 1950, com intuito de compreender a relação que envolve a construção dos conhecimentos e os processos cognitivos e emocionais. E mais recentemente, o conceito permeou as discussões e estudos no contexto da EaD, enquanto estratégias didático-pedagógicas, e passou a ser considerado também na produção de conteúdos educacionais.

Os estilos de aprendizagem⁸⁰ são definidos como a forma ou as formas nas quais cada indivíduo aprende. Na EaD, os teóricos afirmam que uma correta análise e aplicação dos estilos pode contribuir sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem, concomitante à utilização de recursos tecnológicos, os quais oferecem maior agilidade e ampliação das possibilidades de aplicação e desenvolvimento de conteúdos, além de atualização em tempo real.

É necessário que a aprendizagem seja realizada de forma flexível, por isso, reconhecer os diferentes estilos e desenvolvê-los a partir de uma diversidade de estratégias didáticas, mídias e tecnologias, torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. De acordo com Barros (2009, p. 20) “[...] o tipo de aprendizagem que a influência da tecnologia potencializa nos contextos atuais passa, necessariamente, por dois aspectos: primeiramente, o relativo à flexibilidade e à diversidade e, em seguida, o relativo aos formatos.”

Conceber materiais didáticos a partir da teoria dos estilos implica não somente em utilizar ferramentas tecnológicas e formatos de materiais considerando as características de cada estilo e adequando-as ao perfil dos alunos, mas, sobretudo, utilizá-los como recursos potencializadores dos estilos. Isto é, estratégias de ensino e mídias podem ser aplicadas de formas diferentes e abranger mais de um estilo, assim, o aluno é estimulado a aprender não apenas quando seus estilos preferências de aprendizagem são estimulados, mas a desenvolver os estilos que não possui ou que são desconhecidos por ele, por exemplo, quando um material didático digital integra texto, hiperlink e vídeos, diversos estilos são aguçados, o mesmo ocorre quando usamos simulações, aulas narradas e gamificação.

Os materiais didáticos, quando contemplam diferentes formatos, linguagens, estratégias didáticas, mídias e recursos tecnológicos, atendem a diferentes formas de aprender ao mesmo tempo em que as estimulam. Por essa razão, diversificar os recursos favorece as preferências de aprendizagens dos alunos e os incentiva a se envolverem em atividades de aprendizagem nas quais poderiam, inicialmente, se sentir menos confortáveis.

O desenvolvimento de um material didático que considere essa abordagem requer a elaboração de um planejamento pedagógico, pois como afirma Barros (2009, p. 67): “[...] para o desenvolvimento de materiais e metodologias de trabalho é necessário entender a linguagem do espaço virtual não somente no sentido técnico, mas a linguagem da imagem e audiovisual.” E acrescenta: “[...] é necessário saber buscar informação e ensinar a buscá-la, estruturar e produzir informação de acordo com o conteúdo proposto, elaborar conteúdos

⁸⁰Baseado em Afonso, Gallego, Honey (2002 apud BARROS, 2014).

multimídia com base no aprendido e utilizar as diversas possibilidades técnicas disponibilizadas pelo espaço virtual.”

2.7 Usabilidades: Pedagógica, Comunicacional e de Design

A proliferação de cursos oferecidos pela IES na modalidade EaD nos faz questionar os desafios e as dificuldades encontradas por essas instituições na busca pela qualidade de seus projetos educacionais, sobretudo, aqueles relacionados aos diversos componentes que os estruturam, dentre os quais se destaca o material didático. Assim, nosso intuito é analisar a usabilidade dos formatos de material didático que são utilizados nos cursos superiores a distância como instrumento pedagógico. Desse modo, torna-se relevante compreender os conceitos de usabilidade, usabilidade pedagógica e os critérios que são considerados na avaliação da usabilidade de um produto ou conteúdo educacional, como o material didático, que é o objeto central desta pesquisa.

A usabilidade de um conteúdo ou produto é identificada a partir do quanto ele é usável. Assim, alguns autores baseados nas normas ISO 9241 definem a usabilidade como a “[...] capacidade que um sistema interativo oferece a seu usuário, em determinado contexto de operação, para a realização de tarefas de maneira eficaz, eficiente e agradável.” (CYBIS; BETIOL; FAUST, 2010, p. 16).

De modo geral, a usabilidade de um produto é definida por métodos de avaliação a partir de critérios relacionados a interfaces ergonômicas⁸¹, comunicacionais e de design⁸². Do mesmo modo, a usabilidade dos conteúdos educacionais, especialmente dos materiais didáticos, é avaliada não apenas por esses critérios, mas também, por critérios pedagógicos, os quais se referem a: como os sujeitos aprendem e como interagem com as mídias e as tecnologias no seu cotidiano, isso porque quanto mais usável é o material didático, mais eficaz, eficiente e satisfatória é a aprendizagem. Esta usabilidade é definida como usabilidade pedagógica.

De acordo com isso, Silva (2002) propõe que a usabilidade pedagógica deverá ser avaliada sob três enfoques⁸³: o ergonômico, que objetiva disponibilizar conteúdos educacionais adaptados às condições dos alunos; o comunicacional, que diz respeito à aplicação de recursos midiáticos eficientes e eficazes e de linguagens que asseguram a

⁸¹ Compreensão das interações entre os sujeitos e outros elementos e sistemas a fim de otimizar o bem estar humano e desempenho de um sistema (ABERGO, [201-]).

⁸² “[...] tornar as interfaces fáceis e as informações acessíveis” (AGNER, 2009, p. 11).

⁸³ Método de avaliação de produtos educacionais denominado Ergopedagogia.

interatividade e qualidade dos conteúdos que se deseja comunicar; e o pedagógico, que propõe averiguar/certificar que os objetivos de aprendizagem foram atingidos. No Quadro 15 apresentamos os critérios da usabilidade e alguns exemplos de sua aplicação nos materiais didáticos.

Quadro 15 - Critérios de usabilidade e possíveis aplicações.

CRITÉRIOS DE USABILIDADE (Unidade de Registro)	RECURSOS DE USABILIDADE APLICADOS (Unidades de contexto)
Formatos de conteúdos educacionais disponibilizados no curso.	
Modelos e formatos e Mídias	➤ Material didático em mídia impressa. ➤ Material didático digital. ➤ Videos ➤ Podcast.
Usabilidade Pedagógica (Tratamento Pedagógico)	
Subcritérios: • Validade político-pedagógica. • O material desenvolvido a partir dos Projeto Político Pedagógico do curso. • O material desenvolvido de acordo com os perfis do público-alvo.	
Organização do conteúdos	➤ Conteúdos do material didático alinhados à ementa. ➤ Conteúdos alinhados aos objetivos e às competências. ➤ Objetivos de aprendizagem centrados no desempenho do aluno. ➤ Conteúdos apresentam interdisciplinaridade uns com os outros.
Estrutura dos conteúdos e	➤ Elementos pré-textuais. ➤ Elementos textuais. ➤ Elementos pós-textuais. ➤ Esquema de conceitos-chave. ➤ Glossários. ➤ Texto introdutório ou introdução. ➤ Divisão dos conteúdos curriculares em unidades de estudo. ➤ Indicação de vídeos, livros, obras clássicas da área, artigos e trabalhos acadêmicos para o aprofundamento do conteúdo ➤ Referências.
Usabilidade Pedagógica (Tratamento Pedagógico)	
Subcritérios: • O material didático possui uma variedade de estratégias didático pedagógicas. • O material didático possibilita que os resultados da aprendizagem propostos nos objetivos do curso/disciplina sejam alcançados.	

Estratégias didático-pedagógicas	➤ Exemplos e contraexemplos. ➤ Questões que problematizem os conteúdos. ➤ Resolução de atividades e exercícios. ➤ Atividades que envolvam a solução de problemas em contextos reais estudos de caso, ou no material digital que simulem situações, por exemplo nos laboratórios virtuais. ➤ Sínteses e revisões do conteúdo. ➤ Contextualização dos conteúdos e das informações. ➤ Conteúdos pertinentes e relevantes para não sobrecarregar a carga cognitiva. ➤ Interação dos conteúdos e das mídias. ➤ Combinação de variadas estratégias didáticas, recursos midiáticos tendo em vista atender aos diferentes estilos de aprendizagem. ➤ Questões para autoavaliação do estudo.
Usabilidade Comunicacional (Tratamento Pedagógico)	
Subcritérios • Linguagem adequada ao recurso midiático. • Interatividade. • Organização da informação. • Navegabilidade. • O material didático possui linguagem adequada ao recurso midiático aplicado ou ao conjunto de mídias que o compõem. • O material didático integra mídias e formatos impressos e digitais, vídeos, podcasts, webcasts.	
Comunicações e Linguagens:	➤ Linguagem determinante de atitudes e comportamentos. ➤ Linguagem interativa (inserção do estudante no diálogo). ➤ Linguagem motivacional e próxima. ➤ Diálogo didático mediacional. ➤ Linguagem contextualizada com vocábulos da área. ➤ Linguagem clara, objetiva e coerente e coesa. ➤ Diversidade de gêneros textuais: discursos instrucionais, narração transmitia etc.
Linguagem Hipertextual	➤ Remissões no texto base que indicam por meio de links, vídeos, leituras, observações para além do texto básico. ➤ Links de acesso a vídeos, áudios, textos, objetos de aprendizagem para a compreensão e aprofundamento dos conteúdos. ➤ Trilha de aprendizagem. ➤ Links que remetem a exercícios, atividades, experiências dispostos na web ou em bibliotecas virtuais. ➤ Links que remetem a conceitos, princípios e histórias para o aprofundamento do texto base. ➤ Estabelece conexões entre fatos e conhecimentos. ➤ Possibilidade de seguir o percurso de aprendizagem de forma autônoma.
Usabilidade de Design (Critérios Ergonômicos)	

Subcritérios

- Significação.
 - Portabilidade.
 - Navegabilidade.
 - Adaptabilidade.
 - Interface intuitiva e interativa.
 - Autonomia e controle.
 - Layout adequado.
 - Acessibilidade.
 - Composição gráfica dos elementos do texto.
- O material didático apresenta um layout estruturado, agradável, como boa resolução de telas, esquemas de cores, fontes e imagens, tabelas, figuras.
- Possui boa navegabilidade e facilidade de uso, acessibilidade.

Legibilidade gráfica e visual

- Disposição de títulos e subtítulos que realça a mudança de assunto, atividade ou tarefa e destaques de palavras.
- Disposição de espaços em branco nos materiais impressos e virtuais para descanso visual e anotações, marcações ou descanso visual.
- Disposição de elementos gráficos, como tabelas, quadros, ilustrações, infográficos, organizadores gráficos, fotografias, animações gráficas
- Disposição de elementos visuais, boxes, caixas para destaque de informações ou textos relevantes.
- Tipografias, distribuição dos tipos (letras individuais), fontes ou famílias de letras, bullets e recuos, parágrafos, alinhamento do texto, divisão em colunas, espaçamento entre linhas etc.
- Contextualização dos elementos gráficos relacionando-os ao conteúdo.
- Formatação da fonte, tamanho de letra, espaços entre linhas, parágrafos, que garantam a legibilidade dos textos.
- Facilidade de manusear, navegar, acessar e carregar.
- Possibilita a acessibilidade.
- Facilidade de uso e acesso rápido às informações.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Silva (2002).

De acordo com as definições apresentadas, podemos considerar outros aspectos que favorecem a usabilidade de produtos educacionais, tal como o material didático. Essa concepção é baseada nos estudos de alguns importantes teóricos da área⁸⁴, os quais consideram que o material didático deve facilitar a aprendizagem do aluno, e isso ocorre quando:

- O aluno consegue adquirir o conhecimento a partir de atividades que lhe são propostas.

⁸⁴ Godoy e Padovani (2009).

- O aluno consegue resolver exercícios e realizar atividades mais complexas em menor tempo, o que denota a eficiência do material didático.
- O aluno se sente satisfeito com o material didático, quanto ao uso dos recursos midiáticos e das estratégias didáticas⁸⁵.

Em consequência disso, o material didático assume um importante papel nos cursos superiores a distância, visto que ele é o principal interlocutor que comunica os conteúdos ao aluno e aos tutores e professores quando esses conteúdos são trabalhados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Assim, desenvolver uma comunicação dialogada a partir de uma linguagem coesa, coerente, fluída, clara, facilita a aprendizagem e a apreensão dos conteúdos, mas não apenas isto, a comunicação também se estende aos tipos de recursos por meio dos quais os conteúdos são transmitidos, mediada por mídias e tecnologias que, por sua vez, impactam as formas de aprender, potencializando ou não o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo ou não a usabilidade pedagógica do material didático.

Também diz respeito à usabilidade pedagógica, o conteúdo educacional apresentado no material didático, o qual é extraído do Currículo⁸⁶ e organizado, atualizado, validado, distribuído e sequenciado de forma que sua apreensão pelo aluno se torne viável e conduza à aquisição das habilidades e competências que são desenvolvidas no estudo das disciplinas oferecidas no programa ou curso.

A elaboração, portanto, deve estar em consonância com o objetivo geral do curso, com a grade curricular das disciplinas, com o conteúdo disposto no ementário, com o perfil do ingresso, com outros elementos dispostos no Projeto Pedagógico do Curso que também são relevantes para a efetivação da aprendizagem.

Esse conceito ao ser relacionado ao fator pedagógico num contexto educacional estabelece como objetivo central a facilidade de uso e de aprendizado, assim, podemos dizer que a usabilidade pedagógica considera o desenvolvimento de materiais didáticos centrados no aprendiz e, de acordo com isso, esses materiais precisam ser motivadores e envolver os alunos a partir de processos participativos, afetivos e interativos.

Além disso, se sua concepção é centrada no aluno, esse conteúdo educacional precisa ser autoexplicativo, motivar para a aprendizagem e para a ampliação dos conhecimentos adquiridos, estimular a compreensão crítica dos conteúdos e a pesquisa e, sobretudo,

⁸⁵ A satisfação implica em materiais que sejam agradáveis, compreensíveis, facilitadores da aprendizagem, entre outros aspectos.

⁸⁶ “O currículo, além de tratar do que ensinar e aprender, se debruça sobre os meios de organizar uma situação didática específica, incluindo objetivos educacionais a serem alcançados [...]” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 6).

possibilitar autoavaliação de seu próprio aprendizado, esses elementos permitem que o aluno desenvolva seu percurso de aprendizagem com maior autonomia⁸⁷.

Ao considerar esses elementos, o desafio na produção de materiais didáticos está em identificar quais elementos e recursos que combinados ampliam a usabilidade pedagógica, como estruturar uma linguagem que de fato contribua para a compreensão dos conteúdos acadêmicos nos ambientes virtuais, quais as mídias e hipermídias enquanto suportes de conteúdo são mais adequadas, quais recursos tecnológicos podem potencializar as formas de ensinar e aprender.

Em função disso, nesta seção, apresentamos um conjunto de elementos, recursos e estratégias que podem ser incluídas no desenvolvimento de materiais didáticos tendo em vista favorecer e ampliar sua usabilidade pedagógica, qual seja, potencializar a aprendizagem dos alunos e de cada aluno, a partir de seu perfil, suas preferências, suas habilidades.

Cabe ressaltar que as bases conceituais, que fundamentam a concepção dos materiais didáticos retratados, também embasam as diretrizes e a legislação que regem a concepção de material didático definidas pelo MEC. Em virtude disso, apresentaremos na sequência uma os documentos legais, bem como os critérios de qualidade que são definidos para a produção de materiais didáticos ofertados nos cursos superiores.

2.8 Diretrizes e Normatizações de Material Didático

A modalidade de EaD, conforme apresentado anteriormente, é consolidada e legitimada por bases legais que visam a organização e estruturação do ensino superior e dos cursos de graduação ofertados nessa modalidade. Os documentos legais e os instrumentos de avaliação desenvolvidos pelo MEC preconizam e normatizam regras e critérios de qualidade que são verificados *in loco* pelas comissões avaliadoras para a autorização e reconhecimento dos cursos ou para o credenciamento e reconhecimento das instituições educacionais.

Nesses instrumentos de avaliação é definido de forma detalhada um conjunto de recursos necessários à infraestrutura didática e pedagógica dos cursos, e um dos elementos centrais apontados nesses documentos é o material didático. Neste sentido, há uma preocupação, por parte dos órgãos públicos, de que o material didático atenda ao objetivo a que se propõe, qual seja, facilitar e mediar a aprendizagem na EaD. Por conta disso, são propostas diretrizes e critérios de qualidade para a produção de materiais didáticos.

⁸⁷ Baseado em Possari e Neder (2009).

Uma importante determinação do MEC em relação a isso é a que indica que o conteúdo, o desenho e o suporte no qual o material didático será concebido deve estar descrito nos documentos institucionais da IES, isto é, suas diretrizes devem ser contempladas no PPP, no PDI e nas Políticas Institucionais (PI). Os documentos institucionais, por sua vez, devem ser concebidos de acordo com os documentos e as diretrizes governamentais, notadamente, aquelas responsáveis pelas políticas públicas educacionais, especialmente, as que regulamentam o ensino superior na modalidade EaD.

Atualmente, após novo marco regulatório da EaD, o principal documento que norteia a implementação dos cursos nas modalidades presenciais e a distância, já retratado neste trabalho, é o Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que prescreve as ações regulatórias da educação superior, especialmente, na modalidade a distância e propõe diretrizes para a concepção do material didático, e as Portarias n. 1.382, de 31 de outubro de 2017 e n. 1.383, de 31 de outubro de 2017, que instituíram os novos instrumentos de avaliação que averiguam a qualidade dos cursos e dos materiais didáticos. Além destes, cabe citar novamente o documento dos *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior* (MEC, 2007b), elaborado, em 2007, pela extinta Secretaria de Educação a Distância — SEED - que, ainda hoje, é consultado pelas IES quanto aos quesitos de qualidade estabelecidos pelo MEC. Em razão de sua importância, detalharemos, no Quadro 16 os principais documentos legais que são utilizados como parâmetros para a produção dos conteúdos educacionais.

Quadro 16 Legislação atualizada do Ensino Superior.

LEI	DEFINIÇÃO DA LEI	INSTRUMENTOS E DIMENSÕES DE ANÁLISE
Decreto nº 9.235, de 15 dezembro de 2017.	Esse decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior - IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação <i>lato sensu</i> , nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino.	• Garantir o padrão de qualidade das organizações e dos cursos. • Estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. • Promover a igualdade de condições de acesso. • Propiciar uma melhor coexistência entre IES públicas e privadas.
Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017.	Indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades	• Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Presencial e a Distância (Autorização). • Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Presencial e a

	presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).	Distância (Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento) .
Portaria nº 1.383, de 31 de outubro de 2017.	Indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).	• Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância (Credenciamento). • Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância (Recredenciamento).
Referências de Qualidade para a Educação Superior.	O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no parágrafo único do artigo 7º, estabelece que os <i>Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância</i> pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade.	• Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem. • Sistemas de Comunicação. • Material didático. • Avaliação. • Equipe multidisciplinar. • Infraestrutura de apoio. • Gestão Acadêmico-Administrativa. • Sustentabilidade financeira.

Fonte: MEC (2017b).

Olhando mais de perto os *Referenciais de Qualidade*⁸⁸ observamos que são propostos os critérios a serem cumpridos pelas instituições que oferecem cursos nesta modalidade. Estes critérios abrangem as dimensões pedagógicas, recursos humanos e infraestrutura física e tecnológica e devem constar no PPP do curso. Estas dimensões se desdobram nos seguintes componentes (MEC, 2007b):

- (I) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (II) Sistemas de Comunicação;
- (III) Material didático;
- (IV) Avaliação;
- (V) Equipe multidisciplinar;
- (VI) Infraestrutura de apoio;
- (VII) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (VIII) Sustentabilidade financeira.

No item (II), dos *Referenciais de Qualidade*, o MEC indica como o material didático deve ser concebido e assim propõe “[...] tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo

⁸⁸ Os *Referenciais de Qualidade* direcionam as regras para os processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da área.

quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no Projeto Pedagógico.” (MEC, 200b, p. 13).

A elaboração do material didático, portanto, deve estar em consonância com o objetivo geral do curso, com a grade curricular das disciplinas, com o conteúdo curricular disposto no ementário, com o perfil do ingresso, com outros elementos dispostos no Projeto Pedagógico do curso que também são relevantes para a efetivação da aprendizagem. Os conteúdos curriculares, por sua vez, devem ser organizados sistematicamente, considerando as diretrizes pedagógicas definidas para as áreas de conhecimento, as quais são estabelecidas pelo MEC em seus documentos.

Nesse documento, constatamos que o Material Didático é considerado como um dos recursos mais relevantes para a aprendizagem na EaD, cuja função é a de possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências, pela integração e convergência de diversas mídias. O documento também indica que os materiais didáticos sejam estruturados em linguagem dialógica, apresente de forma detalhada nas unidades de estudos não apenas as competências, habilidades e atitudes que os alunos deverão alcançar, mas, sobretudo, incluam estratégias didáticas de autoavaliação da aprendizagem.

Mais adiante, ao descrever os elementos da dimensão relacionada à Avaliação Institucional, o documento aponta a necessidade de avaliação constante dos materiais didáticos, quanto aos aspectos: “[...] científico, cultural, ético, estético, didático-pedagógico e motivacional, sua adequação aos estudantes e às tecnologias de informação e comunicação, sua capacidade de comunicação etc.” (MEC, 2007b, p. 18). Embora os *Referenciais de Qualidade* estejam desatualizados de acordo com alguns aspectos propostos pelo Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017⁸⁹, ainda assim, suas principais diretrizes são contempladas nos atuais instrumentos de avaliação elaborados a partir desse decreto.

De acordo com o Inep (2017a), os novos instrumentos de avaliação das instituições para o credenciamento e credenciamento das IES possuem indicadores de desempenho, os quais podem ser pontuados, conceitualmente, de um a cinco, considerando os seguintes eixos: Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura.

Ao analisarmos esse instrumento, notamos que o material didático é mencionado apenas no Eixo 4, o qual se refere ao indicador *Políticas de Gestão* e que estabelece no

⁸⁹ Que revoga o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

subtópico 4.5 - *Sistema de Controle de Produção e Distribuição de Material Didático* que a IES, tanto no credenciamento quanto no reconhecimento, obtém o conceito cinco se:

O sistema de controle de produção e distribuição de material didático **considera** o atendimento da demanda, a existência de uma equipe técnica multidisciplinar responsável, estratégias que **garantem** a acessibilidade comunicacional, disponibilização por diferentes mídias, suportes e linguagens, **plano de atualização** do material didático e apoio à produção de material autoral pelo corpo docente. (INEP, 2017a, p. 23).

Já os instrumentos de avaliação para autorização, reconhecimento e renovação de cursos propõem a avaliação dos indicadores de desempenho, também pontuados de um a cinco, a partir de três dimensões que são contempladas no PPP dos cursos, sendo elas: *Organização Didático-Pedagógica*, *Corpo Docente e Tutorial* e *Infraestrutura*. Essas dimensões desdobram-se em diversos indicadores e cada indicador avalia uma área específica; o material didático, por exemplo, é avaliado na dimensão *Organização Didático-Pedagógica* e na dimensão de *Infraestrutura*, como especificado no Quadro 17:

Quadro 17 - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Presencial e a Distância (Autorização e Reconhecimento).

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO – PRESENCIAL E A DISTÂNCIA (AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO)		
Dimensão	Indicador	Critério de Análise
Dimensão 1 - Organização Didático-Pedagógica	Indicador 1.18 – Material didático	O material didático descrito no PPC, disponibilizado aos discentes, elaborado ou validado pela equipe multidisciplinar (no caso de EAD) ou equivalente (no caso presencial), permite desenvolver a formação definida no projeto pedagógico, considerando sua abrangência, aprofundamento e coerência teórica, sua acessibilidade metodológica e instrumental e a adequação da bibliografia às exigências da formação, e apresenta linguagem inclusiva e acessível, com recursos comprovadamente inovadores.
3 – Dimensão - Infraestrutura	Indicador 3.14 - Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística).	O processo de controle de produção ou distribuição de material didático está formalizado, atende à demanda e possui plano de contingência para a garantia de continuidade de funcionamento e dispõe de um sistema informatizado de acompanhamento para gerenciamento dos processos, com uso de indicadores bem definidos.

Fonte: INEP (2017c e 2017d).

Podemos concluir com base nos *Referências de Qualidade* e nos Instrumentos de Avaliação que a qualidade dos materiais didáticos, de acordo com o MEC, está intrinsecamente relacionada a uma gestão eficaz e eficiente de produção de material didático, na qual o planejamento e a execução dos processos são realizados por uma equipe multidisciplinar, composta por professores, autores, designers educacionais, web designers, designers gráficos, revisores, produtores audiovisuais, tendo em vista que esta é uma proposta interdisciplinar e articulada com diversas áreas e, como resultado desse processo, seja produzido um conteúdo educacional ou um material didático mediador da aprendizagem, que integrado por recursos midiáticos, hipermídias e tecnologias, ainda assim, favoreça a diversidade dos alunos, seus os estilos e suas preferências de aprendizagem e, sobretudo, possa auxiliar na sua formação acadêmica e profissional.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DA USABILIDADE DE MATERIAL DIDÁTICO

Como foi possível notar, a ampliação de Políticas Públicas estimuladas pelo PNE (2014-2024) flexibilizaram a implantação de cursos oferecidos na modalidade EaD, como possibilidade de acesso a esse nível de ensino.

O crescimento de cursos oferecidos nessa modalidade pelas instituições educacionais nos fez questionar os desafios e as dificuldades encontradas por elas na busca pela qualidade dos projetos em EaD, sobretudo, relacionados aos diversos componentes que os estruturam, dentre os quais se destaca o material didático.

Assim, nosso principal objetivo nesta pesquisa foi o de analisar a usabilidade dos formatos de materiais didáticos que são utilizados nos cursos superiores a distância como instrumento pedagógico, com base nos critérios de usabilidade e nos critérios de qualidade exigidos pelo MEC em seus documentos legais para a produção desses conteúdos educacionais pelas IES.

Para o alcance desse objetivo, adotamos uma metodologia que tem como referência a abordagem qualitativa de pesquisa em educação, que de acordo com Lücke e André (1986), pressupõe um ambiente natural como fonte de dados. Os dados coletados são predominantemente descritivos e o intuito da pesquisa é capturar a “perspectiva dos participantes”, a maneira como eles entendem o problema e a análise de dados é propensa a seguir um processo indutivo.

Portanto, esta pesquisa, quanto aos fins caracteriza-se como exploratória por pretender, inicialmente, verificar em que proporção o material didático e seus diferentes formatos auxiliam na aprendizagem dos alunos que cursam o ensino superior na modalidade EaD. Para isso, à luz das abordagens teóricas de concepções de material didático será analisada em uma amostra de materiais didáticos dos cursos de graduação e pós-graduação das IES pesquisadas, o uso de estratégias didático-pedagógicas e de recursos tecnológicos e midiáticos que integram esses conteúdos educacionais.

Tendo em vista as normatizações das Políticas Públicas de EaD, pretendemos avaliar se as diretrizes exigidas pelo MEC para a qualidade dos conteúdos educacionais são concebidas pelas IES na produção de seus materiais didáticos e, em qual proporção. Neste caso, a avaliação de implementação que mais se adequa é a avaliação de resultados, pois

indica “[...] o quanto e com que qualidade seus objetivos foram cumpridos” (DRAIBE, 2001, p. 19).

Assim, na sequência apresentaremos a descrição e análise do conteúdo dos documentos institucionais das IES pesquisadas, tais como o PPP do curso, o PDI, os quais são essenciais para a compreensão da concepção dos materiais didáticos definida por essas instituições. Em função disso, esses documentos são necessários na análise documental dos materiais didáticos.

3.1 Contextualização das IES pesquisadas

As informações obtidas para a contextualização das instituições de ensino pesquisadas foram retiradas dos seguintes documentos institucionais: *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI), e dos *Projetos Políticos Pedagógicos* dos cursos *Licenciatura em Música* e de *Pós-Graduação em Educação Musical* do Claretiano - Centro Universitário, bem como de *Licenciatura em Música da Universidade Federal* de São Carlos (UAB-UFSCar) fornecidos por elas. Iniciaremos esta seção pela abordagem comparativa acerca dos aspectos principais definidos nos documentos institucionais.

3.1.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das Instituições Educacionais pesquisadas

O Claretiano - Centro Universitário é uma instituição de ensino superior privada, gerenciada pelos missionários claretianos, que oferece cursos de graduação presenciais e a distância nas áreas de Educação, Saúde, Gestão, Tecnologia, Engenharia, Social, Religião e Tecnologia e cursos de pós-graduação (especialização – *lato sensu e strictu sensu*) nessas mesmas áreas, além de diversos cursos de extensão universitária. A **missão** do Claretiano propõe:

Capacitar a pessoa humana para o exercício profissional e para o compromisso com a vida, mediante a sua formação integral; missão essa que se caracteriza pela investigação da verdade, pelo ensino e pela difusão da cultura, inspirada nos valores éticos e cristãos e no carisma Claretiano que dão pleno significado à vida humana (CLARETIANO, 2015-2019, p. 08).

A UFSCar, por sua vez, é uma instituição fundada em 1968, marcada pela “tarefa de construir uma universidade ‘pequena, mas de alta qualidade’” (UFSCAR, 2004, p. 10). Em seu PDI 2013-2017, sua **missão** está associada às suas atividades-fim: ensino, pesquisa e

extensão e concretizam sua missão de “ensinar, pesquisar, produzir e tornar acessível o conhecimento” (UFSCAR, 2013-2017, p. 8). Sua missão, desdobra-se em dez princípios fundamentais que expressam a sua razão de ser e seus **valores**:

- I. Excelência acadêmica.
- II. Universidade compromissada com a sociedade.
- III. Gratuidade do ensino público de graduação e pós-graduação stricto-sensu.
- IV. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
- V. Acessibilidade, inclusão e equidade.
- VI. Livre acesso ao conhecimento.
- VII. Universidade promotora de valores democráticos e da cidadania.
- VIII. Gestão democrática, participativa e transparente.
- IX. Universidade ambientalmente responsável e sustentável.
- X. Valorização da dedicação integral ao ensino, pesquisa e extensão.
- XI. Integração da Universidade no sistema nacional de ensino.

Em uma análise comparativa das duas instituições, percebemos que ambas possuem uma missão que expressa seus valores ou princípios, no entanto, o Claretiano, por ser uma instituição confessional, prima pela capacitação para o exercício profissional e para o compromisso com a vida mediante uma formação inspirada nos valores éticos e cristãos (carisma Claretiano). Já a UFSCar, por ser uma instituição educacional federal, assenta sua missão no compromisso de ensinar, pesquisar, produzir e tornar acessível o conhecimento por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ademais, o Desenvolvimento Institucional (CLARETIANO, 2015-2019) do Claretiano apresenta **objetivos gerais** e as **metas** propostas para o período de 2015-2019. Em síntese o documento destaca uma preocupação com a ampliação das oportunidades de acesso à educação de qualidade, com a difusão da cultura e do saber técnico-científico e com a colaboração no desenvolvimento do país, articulando os poderes públicos com a iniciativa privada, tais como os objetivos apresentados a seguir:

- Buscar a verdade e pesquisar o conhecimento.
- Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.
- Ampliar as oportunidades de acesso à educação de qualidade.
- Difundir a cultura e o saber técnico-científico.
- Educar para a liberdade responsável, para os valores cristãos e para o exercício da cidadania.
- Capacitar para o exercício profissional e para o serviço ao próximo.
- Valorizar o conhecimento que transforma a realidade (aprender a fazer); que promove a integração humana (aprender a conviver); que dá sentido pleno à vida (aprender a ser); e que abre o entendimento para a busca do novo (aprender a aprender).
- Promover o ensino, a pesquisa, a extensão e a ação comunitária, pela criação, cultivo e desenvolvimento do saber, bem como a sua aplicação a serviço do

progresso da comunidade e da pessoa humana, sob o prisma da cosmovisão cristã (CLARETIANO, 2015-2019, p.10).

Por sua vez, para a concretização de sua missão e dos seus princípios, a UFSCar estabelece diretrizes gerais e específicas que reforçam seu compromisso em manter a diversificação e ampliação das oportunidades de ensino oferecidas e a busca incessante da melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas.

Mediante o compromisso citado, o Desenvolvimento Institucional (UFSCAR, 2013-2017) desta instituição apresenta **objetivos gerais** que estão divididos em 12 áreas, e estes se desdobram nas **metas** a serem atingidas e nos resultados a serem alcançados para o período de 2013-2017, conforme destacado a seguir:

- Objetivo 1 - Aprimorar a formação de graduandos e pós-graduandos
- Objetivo 2 - Fortalecimento e Consolidação da Política de Extensão
- Objetivo 3 - Política integrada de comunicação, informação, cultura, arte e memória
- Objetivo 4 - Democratização do acesso ao conhecimento
- Objetivo 5 - Formulação da política de pesquisa da UFSCar
- Objetivo 6 - Processos Avaliativos
- Objetivo 7 - Internacionalização da UFSCar
- Objetivo 8 - Acesso e permanência na universidade
- Objetivo 9 - Gestão de Pessoas
- Objetivo 10 - Crescimento e Democratização
- Objetivo 11 - Organização e Gestão
- Objetivo 12 - Gestão do Espaço Físico, Infraestrutura e Meio Ambiente (UFSCAR, 2013-2017, p. 7.8 e 9).

Do mesmo modo, os objetivos dos cursos dessas instituições e, principalmente os objetivos do curso de Música, contemplam respectivamente os princípios de sua missão e de seus valores, bem como as metas a serem atingidas para o período de vigência de seus PDIs. Esses princípios traduzem-se em políticas internas que se concretizam nas ações a serem adotadas por cada instituição.

Quanto aos objetivos gerais, é possível verificar que tanto o Claretiano quanto a UFSCar compartilham propósitos comuns voltados para ampliação das oportunidades de acesso à educação de qualidade e à democratização do conhecimento, bem como com o fomento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Quanto às metas e diretrizes propostas nos PDIs analisados, é possível encontrar metas especificamente relacionadas ao ensino a distância. Tanto para o Claretiano quanto para a UFSCar, as metas estão voltadas para a garantia de melhoria no modelo de Educação a Distância (EaD) e para a expansão (planejada) da oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão a distância, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 18 - Análise Comparativa dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) – Claretiano e UFSCar.

ANÁLISE COMPARATIVA DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAIS (PDF) – CLARETIANO E UFSCAR	
Metas/Diretrizes Direcionadas para o ensino a distância	
Claretiano	UFSCar
Propor melhoria contínua no modelo de Educação a Distância.	Institucionalizar, expandir e aprimorar continuamente a política para educação a distância na UFSCar.
Ampliar a abrangência geográfica de atuação da Educação a Distância.	Garantir a oferta e incentivar a participação da comunidade interna e externa na formação e capacitação de profissionais na área de Educação a Distância.
Expandir a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão a distância.	Valorizar a diversidade de metodologias de ensino e de processos de ensino e aprendizagem (tradicionais, ativas e, também, nas modalidades presencial e a distância).
Aperfeiçoar a gestão acadêmico-administrativa dos polos de apoio presenciais.	Fortalecer a interface entre o ensino presencial e a educação a distância, estimulando o uso de ferramentas e recursos de EaD nos cursos presenciais.
Manutenção do Acervo Bibliográfico na Sede e nos polos.	Apoiar as ações que utilizem a modalidade a distância nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão da UFSCar.
Criação, implantação e aprimoramento da Claretiano – Biblioteca Digital.	Estimular a oferta de atividades curriculares de cursos presenciais na modalidade a Distância.
Aprimorar e otimizar os recursos e produtos mediacionais de ensino e aprendizagem articulados com as NTICs.	Incentivar e apoiar a geração de material didático, em diferentes mídias e tecnologias e para as diferentes modalidades de ensino, a partir do conhecimento produzido na Universidade.
Ampliar e aperfeiçoar as formas de distribuição dos produtos didático-pedagógicos.	Promover princípios e ações de letramento informacional nas atividades curriculares presenciais e a distância.
Atualizar e melhorar continuamente o Sistema Gerenciador de Aprendizagem, tendo em vista as melhores práticas didáticas mediadas por tecnologias.	Consolidar a política de planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem na educação a distância.
Garantir a infraestrutura e os recursos didáticos de laboratórios na Sede e nos polos em atendimento aos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos.	Implantar, acompanhar, avaliar e garantir a continuidade de ações voltadas para a excelência dos processos de ensinar e aprender em todas as modalidades (presencial e a distância).

Fonte: adaptado Claretiano (2015-2019, p. 12); UFSCAR, (2013-2017, p. 19-20).

De acordo com o quadro acima, o PDI do Claretiano, por exemplo, apresenta clara preocupação com o aprimoramento da gestão acadêmico-administrativa dos polos e com a garantia da infraestrutura e com os recursos didáticos de laboratórios nestes polos, incluindo a manutenção de acervo bibliográfico neles; com a criação, implantação e aprimoramento de uma Biblioteca Digital; com o aprimoramento e otimização dos recursos e produtos

mediacionais de ensino e aprendizagem, no caso, os materiais didáticos, articulados com as NTICs; com a ampliação e o aperfeiçoamento das formas de distribuição dos produtos didático-pedagógicos e com a atualização e melhoria do Sistema Gerenciador de Aprendizagem tendo em vista as melhores práticas didáticas mediadas pelas novas tecnologias.

A UFSCar, por sua vez, especifica em suas metas, a preocupação com a institucionalização, expansão e aprimoramento contínuo da Educação a Distância; com a formação e capacitação de profissionais que atuam nesta modalidade; com a geração de material didático, em diferentes mídias e tecnologias e para as diferentes modalidades de ensino; com desenvolvimento de novas tecnologias no ensino para os cursos presenciais e a distância, bem como com a consolidação de uma política de planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem na educação a distância.

Assim, conforme apontado em seu histórico da EaD, “reconhecendo a Educação a Distância como uma modalidade de democratização de acesso ao ensino, flexibilidade de estudos e favorecimento do desenvolvimento da autonomia” (CLARETIANO, 2018-2021, p. 48), o Claretiano se propôs a ofertar o ensino na modalidade a distância tanto no nível de formação quanto no nível de pós-graduação (*lato sensu*). Para tanto, conforme as metas estratégicas para a educação a distância constatadas em seu PDI, (CLARETIANO, 2015-2019), a instituição investe em infraestrutura da sede e dos polos de educação a distância e provê infraestrutura tecnológica, sistemas integrados de gestão e acesso à informação.

Neste contexto, o Claretiano, no final de 2004, a partir da Portaria n. 3.635, de 9 de novembro de 2004, foi credenciado pelo MEC para a oferta de cursos superiores a distância, no estado de São Paulo, pelo prazo de três anos. A partir desta portaria, esta instituição criou seus primeiros cursos na modalidade EaD e, atualmente, atende a alunos de diversos polos em diversas regiões do país, bem como em polos internacionais, através dos seus cursos nas modalidades presencial e a distância.

No que lhe diz respeito, a UFSCar também se deparou com os desafios de inovação e de adoção da EaD e com a necessidade de implantação de várias formas de acesso a cursos/programas/atividades de ensino o que, segundo ela, implicaria na “construção de diferentes possibilidades curriculares na utilização de recursos e interfaces tecnológicas” (SEaD-UFSCar, 2016, p. 9).

Sendo assim, sua inserção na modalidade EaD ocorre, efetivamente, em Julho de 2006, por meio da Resolução ConsUni nº 520, na qual foi aprovada a participação da UFSCar no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a criação de cursos de graduação na

modalidade a distância, em consonância também com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Apesar de sua inserção efetiva nesta modalidade vir a ocorrer somente em 2006, desde 2004, a UFSCar desenvolve ações envolvendo a EaD, em disciplinas de cursos de graduação presenciais e, também, em cursos de formação continuada (aperfeiçoamento e especialização). Todavia, essas atividades foram ampliadas a partir de 2007, com sua parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Assim, por meio desta parceria, a instituição pôde atingir pessoas de diversas localizações geográficas ou que apresentavam dificuldades para frequentar cursos presenciais. Dessa forma, com a parceria UAB-UFSCar a instituição **objetivou** a atender a necessidade de formação profissional competente ao mesmo tempo em que pretendeu reduzir a exclusão, tendo em vista o atendimento de alunos de realidades sociais diferentes, ou seja, por meio de cursos oferecidos na modalidade EaD (SEAD-UFSCAR).

Percebemos que, da mesma forma que o Claretiano, a inserção da UFSCar na modalidade EaD também reflete o reconhecimento desta modalidade como um instrumento de democratização de acesso ao ensino e seu compromisso com a oferta de ensino público, gratuito e de qualidade (SEAD-UFSCAR).

A seguir apresentamos um quadro comparativo das duas instituições analisadas, a saber, do Claretiano e da UFscar, quanto à estrutura institucional e ao modelo de EaD adotado. A partir da análise dos PDIs dessas instituições, foi possível verificar que as duas instituições apresentam mais similaridades do que diferenças quanto à estrutura institucional necessária à educação a distância e quanto ao modelo de EaD adotado.

Quadro 19 – Análise Comparativa das IES – Claretiano e Ufscar – Estrutura Institucional e Modelo de Ead.

ANÁLISE COMPARATIVA DAS IES – CLARETIANO E UFSCAR – ESTRUTURA INSTITUCIONAL E MODELO DE EAD		
Elementos	Claretiano	UAB-FSCar
Secretaria responsável	CEAD	SEaD
Metodologia de EaD	Tutores, professores, coordenadores e alunos. Recursos midiáticos e pedagógicos, veiculados em diferentes tecnologias de informação e de comunicação. Apoio de um Sistema Gerenciador de Aprendizagem-Sala de Aula Virtual. Aprendizagem marcada pela autonomia e pela responsabilidade.	Tutores, professores, coordenadores e alunos. Recursos midiáticos e pedagógicos, veiculados em diferentes tecnologias de informação e de comunicação. Apoio de um Sistema Gerenciador de Aprendizagem- MOODLE. Aprendizagem marcada pela colaboração e a autonomia.
Cursos Graduação	São mais de 50 cursos de Graduação.	58 cursos de Graduação. 5 cursos de Graduação EaD.
Cursos de Pós-Graduação	103 cursos de Pós-graduação (<i>Latu Sensu</i> e 1 <i>Strictu sensu</i>).	47 Programas de Pós-graduação (5 cursos de Especialização EaD e 1 Aperfeiçoamento).
Ensino híbrido	Ensino presencial com 20% de sua carga-horária a distância.	Ensino presencial com 20% de sua carga-horária a distância.
Ambiente Virtual de Aprendizagem (SAV)	SGA-SAV	AVA-Moodle
Ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (SGA-SAV e AVA-Moodle)	Orientações Material de Apoio Correio Fórum Bate-Papo FAQ Portfólio Questões Online Mural Bibliotecas virtuais Informativo Links úteis Recados Acessibilidade Biblioteca Sistema de Gestão de Avaliações Mensagens em Turmas Antigas	Unidades Avaliações Alunos por tutor Apresentação da disciplina Guia da disciplina Cronograma Orientações Material de estudo – Livro da disciplina Fórum Bibliotecas virtuais e Repositório LISA Interação semanal BigBlue Acesso a ferramentas e textos relevantes Usuários Online Próximos eventos Participantes E-mail Mensagens Navegação Biblioteca Virtual

Material didático	Guia Acadêmico Plano de Ensino/ Guia de Estudos (PE/GE) Caderno de Referência de Conteúdo (CRC). Conteúdo Básico de Referência/Conteúdo Digital Integrador (CBR/CDI). Material Didático Online (MDO). Videoaulas/ Vídeos complementares.	Guia do aluno PDF E-Pubs (livros digitais) Material audiovisual. Material impresso (livro da disciplina publicado pela Editora EdUFSCar com registro de ISBN). Webconferências. Audiodescrição e PDF acessível. Legenda e janela de Libras. Audiolivro.
Equipe que compõem composta para a produção de materiais didáticos	Equipe de Editoração. Revisores. Web designers. Designer instrucionais/coordenador de área Equipe de audiovisual Professor conteudista/responsável (autor). Especialista em contratos e direito autorais.	Coordenadoria de Inovações em Tecnologias na Educação (CITE). Revisores. Tradutores. Diagramadores. Ilustradores. Audiodescritores. Gráficos.

Fonte: Adaptado Claretiano (2015-2019); SEAD-UFSCAR (2013-2017).

A partir do quadro, observamos que tanto o Claretiano, quanto a UAB-UFSCar, apresentam similaridades em relação à estrutura necessária à oferta da educação a distância. Embora o Claretiano esteja geograficamente mais expandido e com maior número de cursos, polos e vagas que a UAB-UFSCar, ambas as instituições apresentam uma secretaria responsável por esta modalidade de ensino que direciona as ações e os projetos de EAD.

Em relação ao ambiente virtual de aprendizagem, o Claretiano apresenta um Sistema Gerenciador de Aprendizagem próprio (SGA-SAV) e a UAB-UFSCar uma SAV a partir da plataforma Moodle (AVA-Moodle), nos quais, em ambos os sistemas, ferramentas muito similares são oferecidas aos alunos para o apoio ao processo de ensino-aprendizagem na modalidade EaD, tais como: orientações, material de apoio (impresso e digital), videoaulas ou webconferências, e-mail ou lista, mural ou mensagens, fórum, cronograma, links úteis ou acesso a ferramentas e textos relevantes, biblioteca etc. Nas Figuras 2 e 3 são ilustrados os ambientes virtuais de aprendizagem do Claretiano e da UAB-UFSCar.

Figura 2 – Sala de Aula Virtual (SGA-SGO).

Fonte: Claretiano (2010).

Figura 3 – AVA-Moodle.

Fonte: SEAD-UFSCAR (2019).

No tocante ao material didático, é possível verificar que fazem parte das metas de ambas as instituições a preocupação com a melhoria contínua deste recurso tendo em vista sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, seja ao aprimorar e otimizar os recursos e produtos mediacionais de ensino e aprendizagem, conforme proposto pelo Claretiano, seja ao incentivar e apoiar a geração de material didático, em diferentes mídias e tecnologias e para as diferentes modalidades de ensino, a partir do conhecimento produzido na Universidade, conforme preconiza a UAB-UFSCar.

Por conta disso, em seu PDI, o Claretiano evidencia que a produção de materiais didáticos é composta por um processo amplo e complexo, de modo que este deve ser construído por uma equipe multidisciplinar que, de forma integrada, propõe a composição dos recursos mais adequados e viáveis aos formatos destes materiais. Portanto, para a produção e reprodução do material didático, o Claretiano possui uma equipe de editoração composta de revisores, web designers, designers instrucionais, equipe audiovisual, que trabalha conjuntamente com o professor conteudista ou professor responsável no desenvolvimento destes materiais.

Tendo isto em vista, o Claretiano utiliza um modelo de construção de material didático, no qual, para produção dedicada, a autoria é contratada mediante sessão de direito autoral. Todo o conteúdo é validado por um professor ou especialista da área, pois, de acordo com a instituição, esse processo garante o respeito à propriedade intelectual, bem como, a adequação do texto ao que é proposto no Projeto Pedagógico do curso.

Por sua vez, a metodologia de EaD adotada por esta instituição e também proposta no seu PDI destaca que, no material didático (mídia impressa, mídia digital e vídeos), a mediacionalidade e a linguagem dialógica compreendem elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem⁹⁰.

Ademais, de acordo com seu PDI, o Claretiano concebe o material didático a partir dos critérios de usabilidade pedagógica e de Web, de qualidade de abrangência, densidade e profundidade⁹¹ dos conteúdos abordados, bem como de legibilidade pedagógica, isto é, o que

⁹⁰A mediacionalidade possui como finalidade ser um recurso pedagógico mediador de aprendizagem, através da “[...] interação do aluno/texto, do aluno/tutor e dos alunos/ alunos, de modo a construir o conhecimento de forma colaborativa e interativa [...]” (CLARETIANO, 2015-2019, p. 51 e 57) e, pela dialogicidade, favorece o “diálogo” entre professor e aluno no decorrer da leitura de todo texto

⁹¹ “Conteúdo “abrangente” é aquele que apresenta e discute outras abordagens teóricas que vêm a complementar a memória cognitiva e a visão do autor sobre o assunto tratado; é “denso” quando apresenta riqueza de conteúdos e a bibliografia consultada é atual e consistente; quando evita digressões e ambiguidades de conceitos e apresenta ao aluno, de forma coerente, concisa e precisa, os dados de estudos e os resultados de pesquisas comprovados na sua área de saber, levando-o a atingir os objetivos e as competências propostos para a disciplina; tem “profundidade” quando as abordagens epistemológicas são consistentes e comprovam domínio e

implica em preservar, no material didático, uma linguagem compreensível e de fácil entendimento e integrada a recursos facilitadores de aprendizagem, tais como, *links* a conteúdos sobre o tema, sugestões de leituras, problematização, contextualização do conteúdo, questões autoavaliativas, entre outros. Para a instituição, esses fatores favorecem a usabilidade pedagógica e de web, pois caracterizam um material mediacional de qualidade.

Considerando os indicadores de qualidade, a coordenação editorial concebeu alguns instrumentos que otimizam o processo editorial, sendo eles:

- Manual de Normas: documento de orientação aos autores e validadores, no qual há descrição pormenorizada de todos os processos editoriais.
- Catálogo Geral de Curso: este documento apresenta toda a descrição das obras que constam no acervo da instituição.
- Sistema de Gestão Editorial (SGO): sistema que faz a gestão não apenas dos processos relativos ao curso, mas também, dos processos editoriais dos materiais didáticos.
- Concepção, Elaboração e Produção de Material Didático: compreende um documento que descreve as atividades editoriais e suas experiências (CLARETIANO, 2018, p. 89).

O material didático do Claretiano é composto de Guia Acadêmico; Plano de Ensino e Guia de Estudos (PEGE); Caderno de Referência de Conteúdo (CRC), Conteúdo Básico de Referência (CBR), Material Didático On-line (MDO); Guias de Estudo (GE); Cronogramas; Videoaulas; Vídeos complementares, no formato impresso e/ou digital. Todo o material didático produzido pelo Claretiano é disponibilizado ao aluno pela Sala de Aula Virtual; pela Biblioteca Digital, no formato digital e pela Loja eletrônica, no formato digital em CD ou em formato impresso.

O Claretiano possui, ainda, uma equipe de logística responsável pela distribuição do material didático, formada por profissionais, com formação específica na área de Logística. Trata-se do Setor de Logística e Transportes do Claretiano – Centro Universitário, que está localizado na sede da Instituição, na cidade de Batatais.

Assim, o processo de construção do material inicia-se com a encomenda da obra para o professor conteudista e concretiza-se com a obra disponível para acesso, seja virtual, seja fisicamente durante a oferta de cada disciplina.

Por sua vez, os alunos dos cursos EaD da UAB-UFSCar também contam com o material didático que, de acordo com a instituição, é um dos suportes para o ensino-aprendizagem e pode ser definido como recurso de apoio e mediador que permite desenvolver as habilidades e competências; para isso, esse recurso deve comunicar os conteúdos por meio de uma linguagem dialógica e pela integração de mídias compatíveis com o contexto socioeconômico dos alunos e com a proposta pedagógica do curso.

Assim, a UAB-UFSCar define por material didático materiais compostos por diferentes mídias: textos, ilustrações, áudios, vídeos, animações e simulações distribuídos por meio de diferentes tecnologias: virtual (ambiente virtual de aprendizagem), digital (CDs, DVDs), impressa (livros, guias), móvel (celular, mp3 e mp4 player) e webconferência. Deste modo, são quatro tipos de materiais didáticos ou suportes midiáticos utilizados pela UAB-UFSCar: (1) ambiente virtual de aprendizagem (Moodle); (2) Guia de estudos escrito/multimídia (e-book); (3) Videoaulas e outros materiais audiovisuais; (4) Webconferência; e ainda outros materiais complementares podem ser adotados, a critério do docente.

Além disso, assim como o Claretiano, a UAB-UFSCar também conta com uma equipe responsável pela elaboração do material didático – a Coordenadoria de Inovações em Tecnologias na Educação (CITE), que tem por atribuições, dentre outras: “ [...] II-apoiar questões relacionadas à elaboração, produção, validação e distribuição de materiais educacionais em diferentes mídias; III-pesquisar e desenvolver novas tecnologias para a EaD [...]”, além de “[...] propor referenciais de qualidade para os materiais educacionais gerados para EaD, subsidiar e acompanhar políticas de avaliação dos materiais educacionais dos cursos de EaD [...]” (SEAD-UFSCAR, 2011, p. 02-03).

Portanto, cabe a esta secretaria as competências de propor referenciais de qualidade para os materiais educacionais produzidos pela UAB-UFSCar para a EaD. Além desta, a UAB-UFSCar também possui uma equipe de editoração composta de revisores, tradutores, diagramadores, ilustradores, audiodescritores e gráficos para editar os materiais impressos dos cursos de graduação e de especialização a distância.

Em 2012, esta equipe ampliou sua atuação passando a atender também as necessidades de acessibilidade, criando e adaptando materiais para deficientes visuais e auditivos. Foram adaptados materiais nos formatos PDF acessível, audiodescrição, legenda e janela de Libras.

Além dos materiais impressos, a UAB-UFSCar faz uso de materiais no formato PDF, embora grande parte de seus materiais impressos tenha sido transformados em e-Pubs - livros digitais com texto fluido.

Deste modo, percebemos que ambas as instituições possuem uma equipe multidisciplinar responsável pela elaboração dos materiais didáticos compostas por revisores, web designers, equipe de audiovisual, autores, especialista em contratos e direitos autorais, diagramadores, ilustradores, audiodescritores e gráficos.

Também pudemos constatar que os formatos de materiais utilizados por ambas as instituições são semelhantes, pois tanto o Claretiano quanto a UAB-UFSCar trabalham com os formatos de material impresso e digital e, indicam como essencial que a linguagem comunicada nos materiais possua dialogicidade e mediacionalidade.

Quanto à metodologia de EaD, esta também não se difere muito de uma instituição para outra, pois ambas as metodologias (Claretiano e UAB-UFSCar) são sustentadas pela interação entre tutores, professores, coordenadores e alunos, mediados por recursos midiáticos e pedagógicos, veiculados em diferentes tecnologias de informação e de comunicação, com apoio de um Sistema Gerenciador de Aprendizagem-Sala de Aula Virtual (SGA-SAV e AVA-Moodle). Em ambas as metodologias e concepções de EaD a aprendizagem é marcada pela autonomia, pela responsabilidade e pela colaboração.

3. 1. 2 Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos das Instituições Educacionais pesquisadas

Nesta seção serão apresentados os pontos principais dos PPPs dos cursos a partir de uma análise comparativa entre estes documentos. Começaremos pelos objetivos gerais dos três cursos para, posteriormente, tratarmos dos objetivos mais específicos e das competências propostas por cada curso em seus respectivos PPPs.

De acordo com o PPP do Claretiano, a criação da Licenciatura em Música objetivou atender à demanda de formação de profissionais que buscam obter a licenciatura em Música, mas que, por diversas razões, encontram dificuldades, sobretudo, em regiões nas quais há poucos profissionais formados ou ainda essa profissão é escassa como no Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste. Tendo isto em vista, o PPP do curso de *Licenciatura em Música do Claretiano* visa atender a diversas regiões nas quais seria inviável cursar esta graduação em cursos presenciais (CLARETIANO, 2018-2021).

Sendo assim, consta, em seu PPP como objetivo geral do curso “contribuir para o exercício do pensamento reflexivo, a sensibilidade artística e a capacidade de manifestação do indivíduo na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas” (CLARETIANO, 2018-2021, p. 47).

Já o curso de *Especialização em Educação Musical* do Claretiano visa ao aperfeiçoamento e aprofundamento dos profissionais das áreas de Música, Educação e Artes. Portanto, seu público alvo são os licenciados em Música, Pedagogia e áreas correlatas e tem como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento das habilidades relacionadas ao ensino de música, sobretudo, na Educação Básica.

Para tanto, a proposta do curso de *Especialização em Educação Musical* pressupõe o desenvolvimento dos estudos de questões sobre processos de ensino-aprendizagem nas diferentes abordagens pedagógicas, sobre metodologias dos principais educadores musicais do século XX, bem como o aperfeiçoamento de temas fundamentais para o educador musical na atualidade, tais como, o ensino de música e a educação especial, a educação musical humanizadora, a criação musical e a musicalização infantil (CLARETIANO, 2015-2018).

Por sua vez, no PPP do curso de graduação em *Educação Musical* da UAB-UFSCar consta que seu objetivo geral é “capacitar profissionais para lidar com atividades de educação musical”, formação esta que se pretende diferenciar do músico no sentido estrito da palavra, pois “utiliza a música como um meio para o desenvolvimento do potencial humano em sua totalidade”. Portanto, o curso pretende formar profissionais aptos a utilizarem suas competências musicais, didáticas e tecnológicas para desenvolver atividades de educação musical (UFSCAR, 2010, p. 37).

Neste sentido, o aluno deste curso pode adquirir as competências para ministrar cursos de educação musical presencial ou a distância e para produzir material e metodologias tais como, um CD de composições musicais de seus próprios alunos ou um vídeo com atividades lúdicas utilizadas nas aulas de música.

Conforme se pode observar nos quadros 20, 21 e 22, a seguir, os PPPs dos três cursos analisados apresentam objetivos gerais, e estes se desdobram em outros objetivos, assim como encontram-se estreitamente vinculados às habilidades e competências que os cursos pretendem desenvolver nos alunos.

Quadro 20 – Objetivos e Competências do Curso de Licenciatura em Música do Claretiano.

OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DO CLARETIANO	
Objetivos Iniciais	• Desenvolver um pensamento reflexivo relacionado com a cultura e as artes, incluindo também aspectos das ciências sociais, como antropologia, ética e cultura. • Desenvolver habilidades específicas que envolvam conhecimentos referentes ao canto coral e princípios de regência. • Desenvolver habilidades específicas que envolvam conhecimentos teórico-musicais e habilidades auditivas de percepção. • Compreender aspectos da estética musical, enquanto filosofia da arte. • Adquirir habilidades com ferramentas tecnológicas voltadas para a música e educação musical, com o objetivo de potencializar o aprendizado e ensino da música. • Conhecer aspectos relativos a instrumentos de percussão, ritmos brasileiros, confecção de instrumentos de percussão com materiais recicláveis e cantigas. • Conhecer os fundamentos da educação, desde a antiguidade até a contemporaneidade.
Objetivos Intermediários	• Desenvolver habilidades específicas que envolvam conhecimentos composicionais, introdução à harmonia, funções harmônicas, análises fraseológicas e identificação de cadências. • Desenvolver um pensamento crítico-reflexivo, além de sensibilidade estética sobre aspectos da história da música ocidental, compositores, obras e formações. • Desenvolver habilidades específicas que envolvam o conhecimento e execução do violão como instrumento musicalizador, executando acordes, acompanhando canções e cantigas. • Conhecer as políticas educacionais, estruturas do ensino brasileiro, legislação e gestão escolar. • Conhecer perspectivas históricas e diferentes abordagens referentes à psicologia da Educação.
Objetivos Finais	• Estar apto a atuar em várias áreas da educação musical como escolas de educação básica, projetos sociais, conservatórios e escolas livres de música. • Ter realizado estágios supervisionados e práticas de ensino afim de que sua atuação em diversos contextos educativos seja eficaz. • Desenvolver habilidades específicas relacionadas ao conhecimento instrumental, composicional e estético. • Estar habilitado a atuar no ensino de música de forma comprometida com um ensino de qualidade e comprometida com a formação humana e artística de seus alunos. • Conhecer aspectos culturais e artísticos, afim de se comprometer com a diversidade cultural e artística de cada região.

Competências	• Intervir na sociedade e em suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática. • Viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, com o intuito de criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento. • Atuar em manifestações culturais, instituídas ou emergentes. • Atuar nos diferenciados espaços culturais e escolares como na educação básica e, especialmente, em instituições de ensino específico de música.
---------------------	--

Fonte: Claretiano (2018-2021, p. 47-48).

De forma geral, é possível observar que os objetivos do curso de *Licenciatura em Música do Claretiano* desdobram-se em objetivos iniciais, intermediários e finais, sendo que os objetivos iniciais correspondem às habilidades iniciais necessárias à formação de educador musical, tais como, habilidades necessárias ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, à interação do indivíduo em sociedade, assim como ao desenvolvimento dos conhecimentos introdutórios de música.

Já os objetivos intermediários correspondem ao desenvolvimento das habilidades intermediárias necessárias ao educador musical referentes aos conhecimentos específicos da música e também habilidades necessárias à atuação do educador no ensino básico (políticas educacionais, estruturas do ensino brasileiro, legislação e gestão escolar, etc). E, enfim, os objetivos finais correspondem às habilidades e conhecimentos que tornam o educador musical apto a atuar em várias áreas da educação musical como escolas de educação básica, projetos sociais, conservatórios e escolas livres de música. Resta ressaltar que todos os objetivos encontram-se estreitamente vinculados às competências que os alunos precisam desenvolver no decorrer do curso.

No que se refere ao curso de *Licenciatura em Educação Musical* da UAB-UFSCar, o seu PPP não traz objetivos específicos, mas sim, a descrição das competências que pretende formar no aluno e sua relação com os conteúdos/disciplinas a serem estudados em cada etapa do curso, conforme pode-se observar no Quadro 21:

Quadro 21 - Competências do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar.

COMPETÊNCIAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL DA UAB-UFSCAR	
Competências	• Elaborar e implantar projetos em educação musical. • Planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino de música, presenciais e à distância. • Estimular e orientar o desenvolvimento da musicalidade e potenciais correlatos humanos, tanto em procedimentos formais de ensino quanto em oportunidades alternativas, tendo por base conhecimentos consistentes e atualizados. • Ministrando cursos de educação musical de forma presencial ou à distância para pessoas de todas as faixas etárias, incluindo desde bebês até idosos, mas, prioritariamente, crianças e adultos. • Ensinar conteúdos principais relativos à história, teoria e à percepção musical. • Elaborar e adaptar técnicas de ensino, estratégias de formação e metodologias de educação musical. • Conceber e desenvolver material didático musical. • Participar de trabalho em equipes multidisciplinares, co-elaborando e co-implantando projetos que abordem aspectos musicais do ser humano. (PPPEM – UFSCar, 2010).
COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E ATITUDES	
Competência para elaborar e implantar projetos em educação musical.	Trabalho de conclusão de curso 1-2
Competência para planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino de música, presenciais e a distância.	<i>Didática Geral</i> e da música Educação musical - prática e ensino 1-6 Trabalho de conclusão de curso 1-2 Produção de material didático para educação musical Educação a distância para Educação Musical 1-2
Competência para estimular e orientar o desenvolvimento da musicalidade e potenciais correlatos humanos, tanto em procedimentos formais de ensino quanto em oportunidades alternativas, tendo por base conhecimentos consistentes e atualizados	<i>Didática Geral</i> e da música Educação musical - prática e ensino 1-6 Trabalho de conclusão de curso 1-2 Produção de material didático para educação musical Estágio em educação musical 1-4 Fundamentos de arte-educação Educação a distância para Educação Musical 1-2
Competência para ministrar cursos de educação musical de forma presencial ou a distância para pessoas de todas as faixas etárias, incluindo desde bebês até idosos, mas, prioritariamente, crianças e adultos	<i>Didática Geral</i> e da música Educação musical - prática e ensino 1-6 Trabalho de conclusão de curso 1-2 Psicologia da Aprendizagem Psicologia do Desenvolvimento Produção de material didático para educação musical.

Competência para ensinar conteúdos principais relativos à história, teoria, e à percepção musical	Construção de instrumentos para educação musical 1-2 Criação musical 1-2 Estruturação e percepção musical <i>Didática Geral</i> e da música Produção de material didático para educação musical
Competência para elaborar e adaptar técnicas de ensino, estratégias de formação e metodologias de educação musical.	<i>Didática Geral</i> e da música Educação musical - prática e ensino 1-6 Trabalho de conclusão de curso 1-2. Produção de material didático para educação musical
Competência para conceber e desenvolver material didático musical	<i>Didática Geral</i> e da música Educação musical - prática e ensino 1-6 Produção de material didático para educação musical.
Competência para participar de trabalho em equipes multidisciplinares, co-elaborando e co-implantando projetos que abordem aspectos musicais do ser humano.	De maneira difusa todas as disciplinas.

Fonte: SEAD-UFSCAR (2010, p.40; 43-44).

É possível verificar que as competências fundamentais à formação do profissional do curso de Educação Musical da UAB-UFSCar estão correlacionadas aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores éticos e estéticos necessários à formação do profissional da Educação Musical, tais como, elaborar e implantar projetos em educação musical; planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino de música; estimular e orientar o desenvolvimento da musicalidade; ministrar cursos de educação musical; elaborar e adaptar técnicas de ensino de educação musical; conceber e desenvolver material didático musical etc.

Quanto ao curso de Especialização – Lato Sensu em Educação Musical do Clateriano, vimos que seu objetivo geral consiste em “promover a formação contínua de profissionais da área de Educação Musical e áreas correlatas” (CLARETIANO, 2015-2018, p. 11). Por conseguinte, este objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: promover uma reflexão sobre os fundamentos teóricos da educação musical; promover práticas relativas à musicalização infantil; possibilitar práticas de criação musical em sala de aula; refletir sobre a educação musical inclusiva; relacionar a educação musical e a formação humana e compreender aspectos da didática do ensino superior (CLARETIANO, 2015-2018, p. 11), conforme exposto no Quadro 22:

Quadro 22 – Objetivos do Curso de Especialização – Lato Sensu de Pós-Graduação Educação Musical do Claretiano.

OBJETIVOS DO CURSO ESPECIALIZAÇÃO – LATO SENSU CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO MUSICAL	
Objetivos	• Promover uma reflexão sobre os fundamentos teóricos da educação musical. • Promover práticas relativas à musicalização infantil. • Possibilitar práticas de criação musical em sala de aula. • Refletir sobre a educação musical inclusiva. • Promover reflexões que envolvam a educação musical e formação da pessoa humana. • Conhecer aspectos que envolvam a didática no ensino superior.

Fonte: Claretiano (2015-2018, p. 11).

Em continuidade à análise comparativa dos PPPs dos cursos avaliados, o Quadro 23 apresenta de forma breve e detalhada as informações mais relevantes encontradas nestes documentos:

Quadro 23 – Análise Comparativa dos Projetos Políticos Pedagógicos dos pesquisados.

ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA – CLARETIANO E DA UFSCAR E ESP. EM EDUCAÇÃO MUSICAL DO CLARETIANO			
Elementos	Claretiano	UFSCar	Pós-Graduação
Legislação	Lei nº 11.769/08 Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016. Resolução CONSUP/CEUCLAR nº 5 de 28/08/2013.	Decreto Nº 858 de 04 de setembro de 2009. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Resolução CNE/CES n.º 2, de 08 de março de 2004.	Resolução CONSUP_CLARETIANO nº 06_2014. Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016.
Perfil do Curso	Carga horária: 2800 horas. Grau: Graduação Integralização de 3 a 6 Anos Regime: semestralidade Forma de ingresso: processo seletivo.	Carga horária: 3.150 horas. Grau: Graduação Integralização: 5 anos. Regime: semestralidade Forma de Ingresso: vestibular. Integrante do Sistema UAB.	Carga-horária: 360 horas Grau: Lato-sensu. Duração: 10 (meses).
Objetivo de abertura do curso	Atender à demanda de formação de profissionais em Licenciatura em Música.	Formar educadores musicais.	Visa ao aperfeiçoamento dos profissionais das áreas de Música, Educação e Artes.

Componentes curriculares	Disciplinas (Apêndice B). Atividade de Prática: 400hs Atividades Acadêmico-Científico-Culturais: 200hs Estágio. Supervisionado: 400hs.	Disciplinas (Apêndice D). Atividade de Prática: 540hs Atividades Acadêmico-Científico-Culturais: 200hs Estágio. Supervisionado: 400hs Trabalho de Conclusão de Curso (ARTIGO CIENTÍFICO).	Disciplinas (Anexo C). Trabalho de Conclusão de Curso (ARTIGO CIENTÍFICO).
Perfil dos alunos	Aluno que já atua na área, mas não possui licenciatura.	Músicos profissionais e amadores, professores não profissionalizados em pedagógico-musicais.	Licenciados em Música, Pedagogia ou áreas correlatas.
Disciplinas	Cultura e Arte. Ciências Humanas e Sociais (Antropologia). Conhecimentos Pedagógicos. Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência.	Base pedagógica. Base Musical. Base Cultural. Base Tecnológica.	Didática do Ensino Superior. Metodologia da Pesquisa Científica. Musicalização Infantil Educação Musical e Humanização. Música e Educação Especial Criação Musical. Fundamentos Teóricos da Educação Musical.
Polos	66	11	66
Formas de avaliação	Avaliação Formativa ou Contínua Avaliação Somativa	Contínua Presencial obrigatória Recuperação Recuperação final	Avaliação Contínua ou Formativa Avaliação Final (presencial)
Vagas	2018: 1600 vagas.	2011: 590 vagas. 2012: 210 vagas.	2015-2018: 324 vagas 2018: 120 vagas 2019: 60 vagas
Total de alunos formados	2018: 164 alunos	2018: 90 alunos 2019: 55 alunos	2018: 30 alunos

Fonte: Adaptado Claretiano (2015-2019); UAB-UFSCAR (2013-2017).

O quadro acima nos mostra que os três cursos estão amparados por legislações federais que os autorizam a ofertar seus cursos e que orientam e regulam esta oferta.

Quanto ao perfil dos cursos oferecidos, percebe-se uma diferença da carga horária do Claretiano (de 2800 horas) para a UAB-UFSCar (de 3600 horas), assim como uma diferença no tempo de integralização em ambos os cursos (3 a 6 anos para o Claretiano e 5 anos para a UAB-UFSCar), embora o regime de semestralidade seja o mesmo para os dois. O curso de especialização do Claretiano tem um perfil próprio devido ao nível em que ele está, lato

sensu, portanto, sua duração é de 10 meses e compõe-se por sete “Disciplinas” e um “Trabalho de Conclusão de Curso – (TCC)” .

Em relação à estrutura dos cursos e aos componentes curriculares, os dois cursos de graduação de Música, do Claretiano e da UAB-UFSCar, apresentam similaridades, pois contam com Disciplinas Obrigatórias, Atividade de Prática, Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, Estágio Supervisionado. Exceto no componente Trabalho de Conclusão de Curso, constata-se uma diferença, pois o Claretiano não adota este item como obrigatório e a UAB-UFSCar sim.

A organização das disciplinas também se assemelha muito entre o Claretiano e a UAB-UFSCar, pois é possível verificar uma base pedagógica, uma base cultural, uma base musical e uma base tecnológica em ambos os cursos de graduação em Música.

Por sua vez, a organização curricular do curso de *Especialização em Educação Musical* (Claretiano) está mais direcionada aos objetivos do curso, isto é, os conteúdos são relacionados ao aperfeiçoamento dos profissionais das áreas de Música, Educação e Artes, portanto, as disciplinas estão direcionadas para o conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem nas diferentes abordagens pedagógicas, para o aprofundamento das metodologias dos principais educadores musicais do século XX, bem como para o aperfeiçoamento de temas fundamentais para o educador musical na atualidade, tais como, o ensino de música e a educação especial, a educação musical humanizadora, a criação musical e a musicalização infantil.

. Em termos de abrangência dos polos, o Claretiano apresenta-se em vantagem em relação à UAB-UFSCar, uma vez que consegue ofertar seu curso de graduação em Música em 66 polos de apoio presenciais distribuídos em diversas cidades das regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Em relação ao curso de *Especialização em Educação Musical*, o panorama se repete, pois o Claretiano oferece o mesmo número de polos. Já a UAB-UFSCar, está presente em apenas 11 polos distribuídos nas cidades de Araras – SP; Guarulhos-SP; Cubatão-SP; Franca-SP; São Carlos-SP; Jales-SP; Barretos-SP; Osasco-SP; Itapetininga-SP; Itapevi-SP; e Itaquí-RS.

É importante ressaltar que, quanto às vagas, a UAB-UFSCar tem reduzido a oferta de seus cursos na modalidade EAD, e está prestes a encerrar suas atividades nesta área por falta de orçamento e investimento por parte do governo. Já o Claretiano tem expandido cada vez mais a oferta de cursos não apenas nessa modalidade, mas na modalidade semipresencial e, inclusive, internacionalmente, onde já está presente em quatro países: Toyohashi-shi / Japão, Madrid /Espanha, Lisboa / Portugal, Orlando / Estados Unidos da América.

No tocante aos modos de avaliação, os três cursos apresentam em seu PPP o mesmo modelo de avaliação composto por: avaliação contínua, que consiste nos instrumentos avaliativos aplicados de forma contínua em cada disciplina ao longo do semestre. São referentes a atividades e interatividades em grupo ou individuais realizadas no Portfólio, Fórum, Questões Online etc, e avaliação presencial e individual, que se constitui de uma Prova Final, específica para cada disciplina.

Finalmente, chegamos ao cerne de nossa análise dos projeto políticos dos cursos, isto é, os materiais didáticos e em como eles são descritos nestes documentos.

Conforme mencionado anteriormente, o Claretiano considera que o material didático é um dos recursos mediadores de aprendizagem utilizados na metodologia de EaD adotada; em função disso, a concepção desses conteúdos educacionais deve ser planejada de acordo com as especificidades da EaD e à luz do PPP do Curso, do PDI e da Missão Institucional. Assim, o material deve considerar as especificidades do curso e dos perfis dos alunos, uma vez que o material didático carrega uma intencionalidade educativa e é resultado de um projeto institucional (CLARETIANO, 2018, p. 88).

De acordo com o PPP do curso de graduação em Música do Claretiano, cada disciplina tem um material didático próprio, construído por uma equipe multidisciplinar, conforme mencionado anteriormente, que constrói o material juntamente com o professor autor/responsável. Este deve ser composto de Plano de Ensino/Guia de Estudos, Cronograma (PEGE) e Caderno de Referência de Conteúdo (CRC), Conteúdo Básico de Referência (CBR), Material Didático Mediacional (MDO) e vídeos. Além disso, toda a bibliografia básica e complementar do curso pode ser encontrada nos polos ou na Biblioteca Virtual Pearson.

Assim, finalizados os processos editoriais, os materiais são disponibilizados aos alunos em formato digital (na ferramenta Material, no Sistema Gerenciador de Aprendizagem). Porém, além do material em formato digital, é oferecida aos alunos, gratuitamente, a mídia digital (DVD) com os materiais das disciplinas ofertadas no semestre por meio do ícone “Loja” da SAV, ou, ainda, o aluno pode efetuar a compra do material em formato impresso⁹².

⁹²“Nesse serviço, a Instituição oferece ao estudante a possibilidade de construir um acervo físico das obras pertencentes às disciplinas do seu curso ou outra qualquer que deseje. O processo de envio dos materiais no referido formato ocorre diretamente ao aluno, sem a intervenção do polo, o que garante menor prazo de entrega” (CLARETIANO, 2018-2021, p.89).

E uma última possibilidade é a aquisição do material disponibilizado em formato PDF no Claretiano - Biblioteca Digital⁹³.

Observa-se, contudo, que não há nenhuma referência sobre material didático no PPP do curso de *Especialização em Educação Musical*. No entanto, como o processo de elaboração, preparação e finalização dos materiais didáticos do Claretiano já foi exposto anteriormente na análise que fizemos do PDI desta instituição, consideramos que este processo seja válido para todos os cursos e que o procedimento, as concepções e considerações sejam as mesmas.

No tocante ao curso de música da UAB-UFSCar, a confecção do material é de responsabilidade de profissionais (professores) adequados a cada área de conhecimento da disciplina e de uma equipe de técnicos que fazem o tratamento multimidiático, visual ou sonoro. Os projetistas instrucionais procuram garantir uma linguagem dialógica, e os revisores gramaticais e revisores gerais realizam os últimos ajustes para garantir qualidade ao material. Além disso, durante o semestre de preparação são feitos testes destes conteúdos.

Há uma equipe especializada para a produção do material didático musical, tendo em vista a especificidade deste curso. Assim, esta equipe oferece os seguintes serviços:

1. Transcrição de partituras no software Finale ou MuseScore. (Por exemplo: partituras avulsas, partituras de livros, xerox de partituras etc.).
2. Acompanhamento na editoração de partituras e material gráfico musical para material impresso (em parceria com a equipe de material impresso da SEaD).
3. Editoração de partituras e material gráfico musical para material digital.
4. Produção sonora (MIDI) a partir de uma partitura.
5. Revisão e formatação de partituras já elaboradas em arquivos dos softwares Finale, MuseScore e Sibelius (SEaD-UFSCar 2012-2016, p. 72).

O Projeto Pedagógico do curso de Música da UAB-UFSCar enfatiza, ainda, que todo o material didático deve ser concebido por um criterioso processo autoral que ocorre já nos meses de preparação para se evitar qualquer prática lesiva a este direito no âmbito do curso.

Ademais, por ser um curso oferecido a distância, o PPP do curso de *Educação Musical* da UAB-UFSCar prevê um cuidado especial em relação ao material didático para que, enquanto recurso mediador, desenvolva as habilidades e competências por meio de um conjunto de mídias compatíveis com “a proposta” e com o “contexto socioeconômico do público alvo (UFSCAR, 2010, p. 47).

⁹³“As obras impressas podem ser adquiridas pelo aluno, mediante acesso à Sala de Aula Virtual, no ícone “Loja”, e entregues via Correios. O material em DVD-ROM é disponibilizado gratuitamente, também mediante solicitação na Loja Virtual [ícone “Loja”]” (CLARETIANO, 218-20021, p.89).

Para tanto, o processo de planejamento do material deve seguir as seguintes etapas: (1) preparação do conteúdo programático e do plano de ensino do componente curricular e (2) organização dos conteúdos do componente curricular em, no mínimo, quatro mídias: material escrito para multimídia (e-book); material em audiovisual, incluindo roteiro, apresentação de PPT, gravação em estúdio e validação do material; material em webconferência, prevendo apresentação de PPT, transmissão e discussão do conteúdo, e materiais para o ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), prevendo materiais para estudo em texto, imagem, vídeo etc.; atividades diversas, orientações aos estudantes, critérios de avaliação das atividades etc.

Além das mídias citadas acima, o curso de Educação Musical da UFSCar apresenta outras, tais como livros falados, objetos pedagógicos e partituras.

Por conta de questões relativas a direitos autorais muito do material musical disponibilizado para os alunos deve ser elaborado especificamente para o curso como, por exemplo, composições e arranjos gravados em áudio e disponibilizados em CD ou no ambiente virtual.

O curso de Música da UAB-UFSCar conta também com os livros falados, que são basicamente a gravação, em voz humana, dos textos dos livros de cada disciplina. Seu objetivo é fornecer ao aluno alternativas de estudo e, inclusive, atender a questão de acessibilidade por parte de eventuais portadores de necessidades especiais visuais. Estes podem ser apenas “a gravação do texto” ou podem “utilizar de explicações adicionais e detalhamentos como a descrição dos gráficos e partituras que são visualizadas no material original ou mesmo de performances musicais das partituras” (UFSCAR, 2010, p. 191). Geralmente são disponibilizados na SAV, mas existe a intenção de se disponibilizar o material como arquivos em DVD/CD-ROM, como Podcast.

Nas atividades de educação musical podem ser utilizados, ainda, objetos lúdicos, jogos e objetos pedagógicos em geral. No PPP do curso consta que foi elaborado um “xilofone” feito em Eva e foram planejados outros objetos pedagógicos para fornecer aos alunos ideias para o trabalho em educação musical (2º-semesterdo curso). E, assim como as gravações musicais de arranjos ou composições originais, foram elaboradas partituras com este material. Para o primeiro ano do curso foram elaborados diversos arranjos compilados em uma partitura orquestral e as partes individuais para cada instrumento e um método de xilofone orff. “As partituras podem ser disponibilizadas em livros, apostilas e folhas impressas; arquivos de imagem digitais (PDF e JPG) no ambiente virtual de aprendizagem (internet) e DVD/CD-ROM” (UAB-UFSCAR, 2010, p. 191).

Ainda de acordo com o PPP do curso, as disciplinas devem ser planejadas visando a convergência dos equipamentos e a integração entre materiais impressos, de áudio, de vídeo e de informática, bem como com a mediação dos professores, tanto em situações presenciais quanto a distância, para criar ambientes de aprendizagem “férteis e adaptativos”.

Sendo assim, como o objetivo do curso é trabalhar com ambientes de aprendizagem “férteis e adaptativos” por meio da convergência dos equipamentos e da integração entre materiais impressos, de áudio, vídeo e de informática, para cada disciplina são produzidos, no mínimo, três diferentes tipos de mídia (incluindo o ambiente virtual de aprendizagem, vídeos explicativos e outros recursos apropriados).

O aluno também recebe um Guia de curso que contém todas as informações necessárias para a sua realização: diretrizes quanto às características da educação a distância; direitos, deveres e atitudes de estudo a serem adotadas; caracterização dos equipamentos e mídias necessárias ao desenvolvimento do curso; informes sobre como se dará a comunicação entre professores, colegas e pessoal de apoio; cronograma das atividades dos alunos e eventos do curso (horários, formas e números para contato com professores e pessoal de apoio, locais e datas de provas e datas limite para as diferentes atividades); sugestões de maneiras de estudo; o sistema de avaliação (detalhamento das competências cognitivas, habilidades e atitudes que o aluno deverá alcançar em cada etapa) (UAB-UFSCAR, 2010, p. 48).

Neste sentido, conforme descrito no PPP do curso, são disponibilizados para alunos, coordenadores, tutores e pessoal de apoio uma plataforma de aprendizagem com a utilização do sistema Moodle, bem como meios de comunicação e informação como livros, textos, cadernos de atividades, roteiros, leituras complementares, obras de referência, Web-sites, vídeos, material em áudio e equipamentos e instrumentos musicais. Aos alunos do curso são disponibilizados, ainda, laboratórios virtuais de: educação musical; edição de partituras; produção de EAD; multimídia; e Criação musical.

Todo o material didático é elaborado nos meses que antecedem o início do curso e, apenas alguns materiais são elaborados nos semestres seguintes, se houver necessidade específica da turma.

Por fim, cabe destacar que nos três PPPs analisados não aparece nenhuma informação referente à necessidade de inovação tecnológica, embora o novo instrumento de avaliação do MEC traga esse critério como um critério importante para a avaliação dos cursos EaD. Acreditamos que os PPPs não tragam nada referente à "Inovação" porque se trata de uma novidade no novo instrumento de avaliação (2017), não obstante as instituições procurarem inovar seus recursos cada vez mais para estarem alinhadas às diretrizes do MEC. Por outro

lado, não basta apenas incluir o termo, é preciso entender o que é inovação tecnológica, como ela pode ser desenvolvida na EaD, por exemplo, e como podemos inovar o material didático. Portanto, no PPP dos cursos deve ser contemplado o que é inovação tecnológica no material didático e quais inovações são propostas para o material. Além disso, inovação tecnológica deve estar relacionada à inovação pedagógica para que o processo educativo tenha efetividade para que a aprendizagem conduza à construção do conhecimento.

3.2 Pesquisa Documental

Para o alcance dos objetivos pretendidos nesta pesquisa foi utilizada a metodologia de análise documental, na qual, para coleta de dados, foi recolhida, como documento de fonte secundária, uma amostra composta por materiais didáticos ofertados no curso de Música pelas instituições de ensino superior pesquisadas (CALADO; FERREIRA, 2005).

A amostra é composta pelos materiais didáticos utilizados nos cursos superiores oferecidos na modalidade EaD de *Licenciatura em Música* e de *Pós-Graduação em Educação Musical*⁹⁴ do Centro Universitário Claretiano, bem como pelos materiais do curso de *Licenciatura em Educação Musical* da Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar). Para que a amostra tivesse critérios de similaridade e que estes pudessem ser comparados, foi necessário identificar as instituições que ofereciam os mesmos cursos em uma mesma modalidade e disciplinas semelhantes; sendo assim, optou-se pelo curso de Música oferecido na modalidade EaD e as instituições selecionadas de acordo com esse critério foram o Centro Universitário Claretiano, uma instituição privada localizada na cidade de Batatais, que, por meio de polos, tem abrangência nacional e internacional e a Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar), que embora seja localizada na cidade de São Carlos, possui diversos polos vinculados à UaD com abrangência nacional.

No Quadro 24, elencamos quais materiais didáticos constituem a amostra desta pesquisa.

⁹⁴ Além da *Licenciatura em Música* do Claretiano, também selecionamos a *Pós-graduação em Educacional Musical* desta instituição, tendo em vista que esse curso utiliza materiais didáticos dinâmicos e hipertextuais, os quais foram utilizados para a análise comparativa dos materiais didáticos dinâmicos e hipertextuais oferecidos no curso de *Licenciatura em Educação Musical* da UFSCar-UAB.

Quadro 24 – Amostra de Materiais Didáticos.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	NÍVEL EDUCACIONAL	MATERIAIS DIDÁTICOS
Claretiano - Centro Universitário	Graduação - Licenciatura em Música	Didática e <i>Metodologia do Ensino da Música</i>
		Fundamentos da Educação Inclusiva
	Pós-Graduação em Educação Musical	Didática do Ensino Superior
		Música e Educação Especial
UAB-UFSCAR	Graduação – Licenciatura em Educação Musical	<i>Didática Geral</i> e da Música
		Educação Musical e Prática de Ensino 4 – Educação Especial e Musicoterapia

LEGENDA

Similaridade entre os conteúdos das disciplinas

Didática

Educação Especial

O quadro apresenta a disposição da amostra que é a fonte de informações e dados para a análise documental. É relevante destacar que a escolha e a seleção dessas disciplinas se deram em razão da similaridade existente entre seus conteúdos. De acordo com isso, optamos pelas disciplinas cujos conteúdos abordam as temáticas de didática, de psicologia da educação e de educação especial para atuação docente.

Para a coleta de dados, inicialmente houve o contato por telefone no qual foi agendado um horário com os coordenadores dos cursos de graduação e pós-graduação das IES pesquisadas. Nesta visita, os coordenadores autorizaram a pesquisa e o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem dos cursos para que as amostras de materiais fossem coletadas.

De posse dos materiais didáticos, iniciamos a pesquisa documental, pela técnica de análise de conteúdo, em que foram retirados dos materiais os elementos necessários à análise comparativa. Pretendemos, a partir desta análise, identificar e comparar os materiais didáticos, a fim de selecionar as estratégias pedagógicas e os recursos tecnológicos mais efetivos para a aprendizagem na EaD e, por fim, avaliar se esses conteúdos foram produzidos considerando-se os critérios de usabilidade e os critérios de qualidade definidos pelo MEC.

A etapa inicial da pesquisa documental⁹⁵ propôs a análise do conteúdo desses documentos, por meio da elaboração de um texto analítico que compreenda as fases de redução dos dados (pré-análise, explicação do material), apresentação dos dados (tratamento dos dados) e conclusão (inferência e interpretação) (LUDKE; ANDRÉ, 2008; GIL, 2007).

⁹⁵A pesquisa documental foi norteada pelos estudos de Franco (2008), desenvolvidos na obra *Análise de Conteúdo*, de Trivonos (1987); na obra *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais e Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, de Ludke e André (1986) e *Análise de conteúdo*, de Moraes (1999)

Na fase da redução dos dados, que considera a codificação e categorização, os dados foram separados de acordo com sua relevância e significado. Como parâmetro para a categorização do conteúdo, utilizamos a unidade de registro, uma vez que é possível selecionar a frequência com que unidades de conteúdo aparecem no texto, ou seja, pelas temáticas que aparecem de forma mais frequente e que estão diretamente relacionadas à investigação teórica (TRIVINOS, 1987; LUCKE; ANDRÉ, 2008). Ademais, pretendemos “explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre”; por isso, nesta etapa, selecionamos a unidade de contexto, necessária na análise e interpretação dos textos a serem decodificados (FRANCO, 2008, p. 41).

A unidade de contexto definida foi a estrutura e disposição do conteúdo, os elementos de comunicação e linguagem, os aspectos gráficos editoriais, a organização didática, as características hipertextos que integram textos, imagens, som e movimento, e estas, por sua vez, são classificadas em unidades de registros, ou seja, são os elementos que compõem esses critérios.

Uma vez identificadas e codificadas todas as unidades de análise, na fase seguinte foi realizada a categorização. De acordo com Moraes (1999) a categorização é o processo pelo qual os dados são agrupados considerando a parte comum existente entre eles. Para esse autor, a classificação é definida como “[...] por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas” (MORAES, 1999, p. 6).

Assim, nesta pesquisa optamos pela categorização temática, que foi disponibilizada em quadro e pela descrição de cada categoria identificada nos materiais didáticos que analisados, a partir da transcrição literal dos textos e pela disponibilização de imagens, gráficos e tabelas.

Por fim, a última etapa da análise documental é interpretação, segundo Moraes (1999, p.8) “[...] a teoria é construída com base nos dados e nas categorias da análise. A teoria emerge das informações e das categorias. Neste caso, a própria construção da teoria é uma interpretação”. Assim, optamos pela descrição das categorias e, simultaneamente, pela análise interpretativa dos materiais analisados.

A amostra de materiais didáticos foi selecionada considerando a similaridade existente entre seus conteúdos, isto é, optamos pelos materiais didáticos ofertados para o estudo das disciplinas que abordam as temáticas, cujos conteúdos referem-se aos de Didática e de Educação Especial ofertados nos cursos EaD de *Licenciatura em Música e Especialização em Educação Musical* do Claretiano e *Licenciatura em Educação Musical* da UAB-UFSCar.

A análise documental como metodologia utilizada nesta pesquisa compreende como etapa inicial a codificação e categorização considerando as unidades de contexto e de registro. Desse modo, nesta pesquisa objetivamos identificar quais elementos conferem ao material didático uma efetiva usabilidade, sendo assim, para a análise de contexto selecionamos os critérios de análise da usabilidade pedagógica que desdobram-se nas seguintes unidades de registro organização dos conteúdos, estrutura dos conteúdos, estratégias didático-pedagógicas; usabilidade comunicacional que diz respeito à comunicação e linguagem; e a usabilidade de design que é analisada sob o enfoque da legibilidade visual e gráfica (análise de registro) dos materiais didáticos. No quadro a seguir, há a descrição detalhada dos itens que representam as unidades de contextos e as unidades de registro.

Quadro 25 – Decodificação e classificação da informação pela Unidade de Contexto e Unidade de Registro.

CRITÉRIOS DE USABILIDADE (Unidade de Registro)	RECURSOS DE USABILIDADE APLICADOS (Unidades de contexto)
Formatos de conteúdos educacionais disponibilizados no curso.	
Modelos e formatos e Mídias	➤ Material didático em mídia impressa. ➤ Material didático digital. ➤ Vídeos ➤ Podcast.
Usabilidade Pedagógica (Tratamento Pedagógico)	
Subcritérios: • Validade político-pedagógica. • O material desenvolvido a partir dos Projeto Político Pedagógico do curso. • O material desenvolvido de acordo com os perfis do público-alvo.	
Organização do conteúdos	➤ Conteúdos do material didático alinhados à ementa. ➤ Conteúdos alinhados aos objetivos e às competências. ➤ Objetivos de aprendizagem centrados no desempenho do aluno. ➤ Conteúdos apresentam interdisciplinaridade uns com os outros.
Estrutura dos conteúdos e	➤ Elementos pré-textuais. ➤ Elementos textuais. ➤ Elementos pós-textuais. ➤ Esquema de conceitos-chave. ➤ Glossários. ➤ Texto introdutório ou introdução. ➤ Divisão dos conteúdos curriculares em unidades de estudo. ➤ Indicação de vídeos, livros, obras clássicas da área, artigos e trabalhos acadêmicos para o aprofundamento do conteúdo

	➤ Referências.
Usabilidade Pedagógica (Tratamento Pedagógico)	
Subcritérios: • O material didático possui uma variedade de estratégias didático pedagógicas. • O material didático possibilita que os resultados da aprendizagem propostos nos objetivos do curso/disciplina sejam alcançados.	
Estratégias didático-pedagógicas	➤ Exemplos e contraexemplos. ➤ Questões que problematizem os conteúdos. ➤ Resolução de atividades e exercícios. ➤ Atividades que envolvam a solução de problemas em contextos reais estudos de caso, ou no material digital que simulem situações, por exemplo nos laboratórios virtuais. ➤ Sínteses e revisões do conteúdo. ➤ Contextualização dos conteúdos e das informações. ➤ Conteúdos pertinentes e relevantes para não sobrecarregar a carga cognitiva. ➤ Interação dos conteúdos e das mídias. ➤ Combinação de variadas estratégias didáticas, recursos midiáticos tendo em vista atender aos diferentes estilos de aprendizagem. ➤ Questões para autoavaliação do estudo.
Usabilidade Comunicacional (Tratamento Pedagógico)	
Subcritérios • Linguagem adequada ao recurso midiático. • Interatividade. • Organização da informação. • O material didático possui linguagem adequada ao recurso midiático aplicado ou ao conjunto de mídias que o compõem • O material didático integra mídias e formatos impressos e digitais, vídeos, podcasts, webcasts	
Comunicações e Linguagens:	➤ Linguagem determinante de atitudes e comportamentos. ➤ Linguagem interativa (inserção do estudante no diálogo). ➤ Linguagem motivacional e próxima. ➤ Diálogo didático mediacional. ➤ Linguagem contextualizada com vocábulos da área. ➤ Linguagem clara, objetiva e coerente e coesa. ➤ Diversidade de gêneros textuais: discursos instrucionais, narração transmitia etc.
Linguagem Hipertextual	➤ Remissões no texto base que indicam por meio de links, vídeos, leituras, observações para além do texto básico. ➤ Links de acesso a vídeos, áudios, textos, objetos de aprendizagem para a compreensão e aprofundamento dos conteúdos. ➤ Trilha de aprendizagem. ➤ Links que remetem a exercícios, atividades, experiências dispostos na web ou em bibliotecas virtuais.

	➤ Links que remetem a conceitos, princípios e histórias para o aprofundamento do texto base. ➤ Estabelece conexões entre fatos e conhecimentos. ➤ Possibilidade de seguir o percurso de aprendizagem de forma autônoma.
Usabilidade de Design (Critérios Ergonômicos)	
Subcritérios • Significação. • Portabilidade. • Adaptabilidade. • Interface intuitiva e interativa. • Autonomia e controle. • Layout adequado. • Acessibilidade. • Composição gráfica dos elementos do texto. ➤ O material didático apresenta um layout estruturado, agradável, como boa resolução de telas, esquemas de cores, fontes e imagens, tabelas, figuras. ➤ Possui boa navegabilidade e facilidade de uso, acessibilidade.	
Legibilidade gráfica e visual	➤ Disposição de títulos e subtítulos que realça a mudança de assunto, atividade ou tarefa e destaques de palavras. ➤ Disposição de espaços em branco nos materiais impressos e virtuais para descanso visual e anotações, marcações ou descanso visual. ➤ Disposição de elementos gráficos, como tabelas, quadros, ilustrações, infográficos, organizadores gráficos, fotografias, animações gráficas ➤ Disposição de elementos visuais, boxes, caixas para destaque de informações ou textos relevantes. ➤ Tipografias, distribuição dos tipos (letras individuais), fontes ou famílias de letras, bullets e recuos, parágrafos, alinhamento do texto, divisão em colunas, espaçamento entre linhas etc. ➤ Contextualização dos elementos gráficos relacionando-os ao conteúdo. ➤ Formatação da fonte, tamanho de letra, espaços entre linhas, parágrafos, que garantam a legibilidade dos textos. ➤ Facilidade de manusear, navegar, acessar e carregar. ➤ Possibilita a acessibilidade. ➤ Facilidade de uso e acesso rápido às informações.

3.2.1. Conteúdo de Didática

A análise documental foi realizada com base no quadro que estabelece a decodificação e a classificação dos elementos que compõem a unidade de contexto e a unidade de registro. Iniciamos a análise pela unidade de contexto “Organização dos Conteúdos Curriculares”,

“Estrutura dos Conteúdos” e por suas respectivas unidades de registro, as quais serão dispostas conforme forem apresentadas nos materiais didáticos.

Iniciamos esta análise pelo conteúdo de Didática; esta disciplina é oferecida nos cursos de licenciaturas e de pós-graduação das instituições pesquisadas com nomenclaturas diferentes e em formatos e modelos distintos.

3.2.1.1 Didática e Metodologia do Ensino da Música

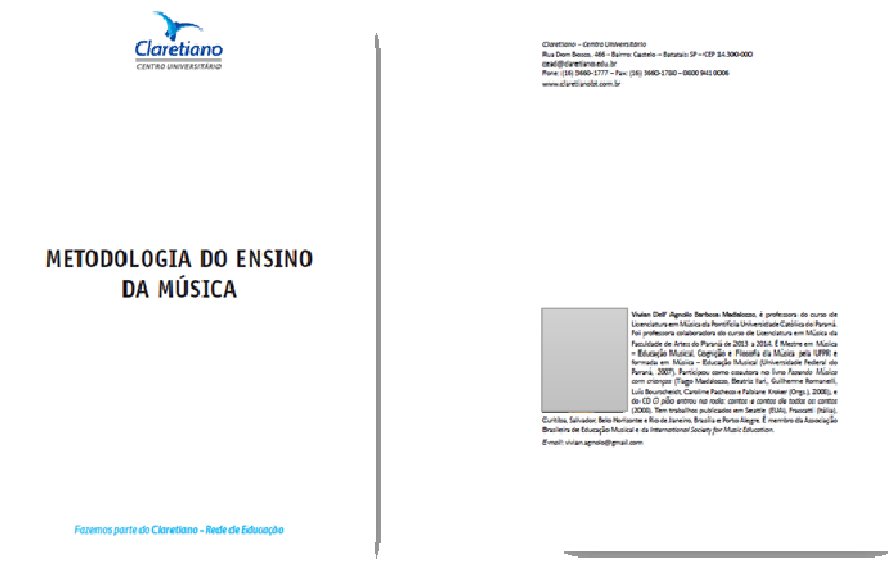
No curso de *Licenciatura em Música* do Claretiano o conteúdo de Didática recebe a nomenclatura de *Didática e Metodologia do Ensino da Música* e composto pela junção de dois de materiais didáticos, sendo *Didática Geral* e *Metodologia do Ensino da Música*, ambos desenvolvidos por esta instituição.

Quanto aos modelos e formatos de materiais didáticos, a *Didática Geral* foi concebida no modelo de Caderno de Referência de Conteúdo (CRC), no formato apostila didática, na qual são abordados os conteúdos básicos e mais sintéticos, com linguagem mais dialógica e coloquial. Este foi um dos primeiros formatos concebidos pela instituição nos anos iniciais da EaD.

O outro material que integra a disciplina foi desenvolvido no modelo de Conteúdo Básico de Referência/Conteúdo Digital Integrador (CBR/CDI); neste modelo é apresentado um referencial teórico acerca do conteúdo que será estudado na disciplina, isto é, são apresentados os principais conteúdos propostos na ementa concebida no projeto pedagógico, e seu aprofundamento é permitido pela indicação dos conteúdos digitais indicados no tópico "Conteúdo Digital Integrador". Compõem esse material uma videoaula que aborda os assuntos que serão tratados no material didático e dois vídeos complementares, nos quais o professor interprete propõe aplicações práticas do ensino da música na escola e as formas específicas de avaliação no ensino da música.

Tanto os materiais didáticos no modelo CRC de apostila quanto no modelo CBR/CDI são disponibilizados na SAV-SGA no formato digital em PDF e em áudio no ícone “Texto para fala”, recurso que permite a acessibilidade dos alunos com necessidades especiais. Além disso, esses materiais didáticos são distribuídos como mídia impressa em CD ou DVDs e os exemplares dos materiais no modelo CBR/CDI, por possuírem o registro de ISBN, podem ser adquiridos pela loja virtual do Claretiano. Na figura a seguir são ilustrados os dois materiais que compõem esta disciplina.

Figura 4 – Capa e contracapa do CBR Metodologia do Ensino da Música.



Fonte: Madalozzo (2016, p. 1-2).

Figura 5 – Capa e contracapa do Apostila de Didática Geral.



Fonte: Bertanha (2010, p.1-2).

Os materiais didáticos, apostilas e cadernos de referência, no formato impresso/digital do Claretiano, quanto à estrutura do texto, possuem elementos pré-textuais; como capa, folha de rosto, página de apresentação do autor, página de créditos e ISBN (quando possuem esse

registro) e sumário, os elementos pós-textuais são referências bibliográficas e, quando necessário, anexos e apêndices.

Em relação à estrutura do conteúdo, a apostila de *Didática Geral* está dividida em Guia de disciplina, com apresentação e dados gerais sobre a disciplina, como, por exemplo, ementa, objetivos gerais e específicos, competências, habilidades e atitudes, considerações finais do conteúdo e referências.

Já o material de *Metodologia do Ensino da Música* no modelo CBR/CDI apresenta, inicialmente, o Conteúdo Introdutório, parte em que consta os conteúdos e as referências bibliográficas, a introdução aos conteúdos, o glossário de conceitos da área e um esquema de conceitos-chave, isto é, um esquema que apresenta o panorama e a inter-relação dos conceitos gerais do conteúdo. Ambos os materiais visam introduzir e apresentar de diversos modos o que será abordado nas unidades para que o aluno possa compreender em seu estudo de onde ele parte e aonde chegará.

Seguida da abordagem introdutória, na segunda parte, são apresentados os conteúdos em si, os quais são estruturados em unidades de estudos que apresentam subdivisões. No caso do CBR/CDI de Música, este modelo apresenta:

- Apresentação dos conteúdos, objetivos da unidade e as orientações para o estudo da unidade.
- Introdução à unidade.
- Tópicos e Subtópicos dos assuntos abordados.
- Conteúdos digitais integradores (conteúdos digitais, como artigos científicos, vídeos, livros digitais, sites, programas e softwares, indicados pelo autor para complementar os conteúdos estudados na unidade).
- Vídeo complementar que aborda conteúdos de difícil compreensão tratados na unidade.
- Questões autoavaliativas (exercícios e atividades propostos para autoavaliação da aprendizagem).
- Referências utilizadas nas unidades.

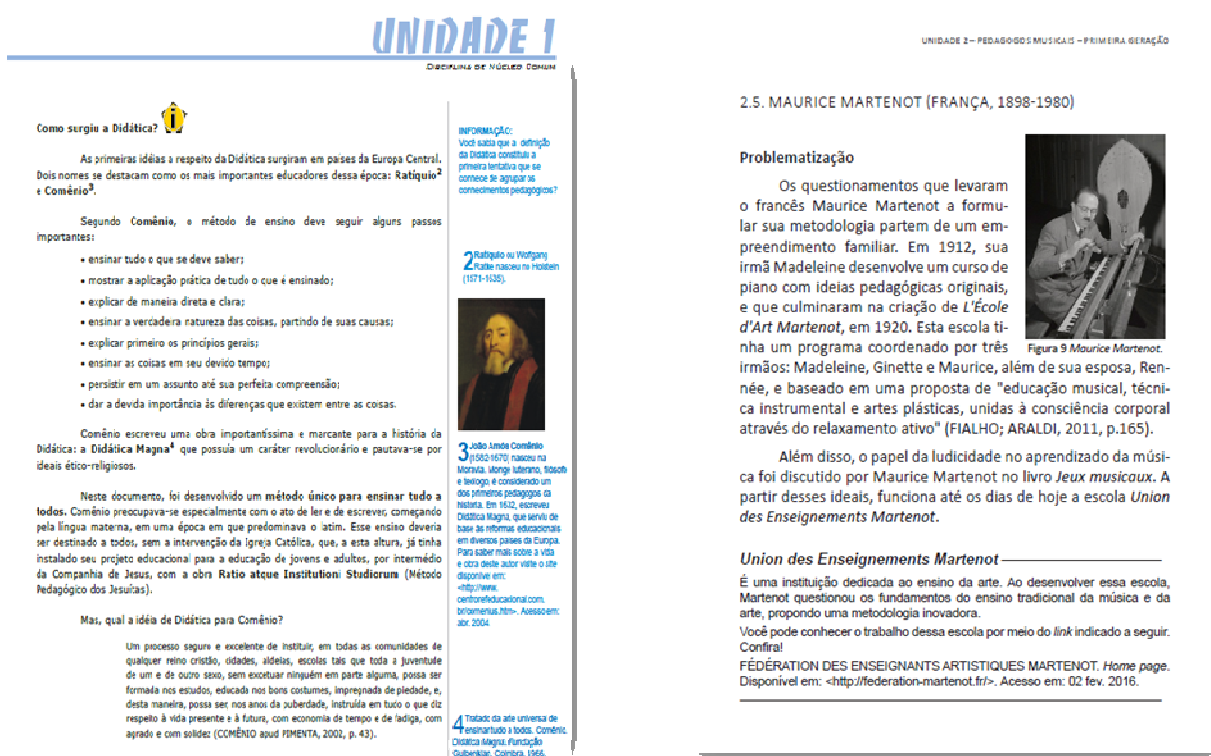
A estrutura das unidades da apostila de *Didática Geral* é bastante semelhante, embora, contenha alguns elementos que se diferem do material de *Metodologia do Ensino da Música*, como, por exemplo:

- Apresentação do Caderno de Referência de Conteúdo (CRC).

- Apresentação dos conteúdos, objetivos da unidade e as orientações para o estudo da unidade.
- Introdução à unidade.
- Referências utilizadas nas unidades.
- Tópicos e Subtópicos dos assuntos abordados.
- Coluna lateral na qual são inseridas informações motivacionais, curiosidades, questões reflexivas, apresentação e imagens dos teóricos, entre outras.

Na figura a seguir ilustramos o layout do CRC de *Didática Geral* (à direita) e de *Metodologia do Ensino da Música* (à esquerda).

Figura 6 – Didática Geral (a) e Metodologia do Ensino da Música (b).



Fonte: Madalozzo (2016); Bertanha (2010).

Em relação à **organização dos conteúdos**, no início de cada uma das unidades dos materiais didáticos de *Didática Geral* e *Metodologia do Ensino da Música* constam, inicialmente, os objetivos que o aluno deverá atingir e as temáticas que estudará, por exemplo: em relação a temática “Métodos ativos na educação musical”, definida no projeto

pedagógico desse curso, os objetivos a serem alcançados pelo aluno são: (MADALOZZO, 2016, p. 15):

- Compreender o significado e a importância dos métodos ativos na educação musical;
- Identificar possibilidades de trabalho com os métodos ativos em diversos campos de trabalho;
- Relacionar as ideias e bases teóricas dos métodos ativos com a realidade profissional individual.

Nesse caso, o professor conteudista apropriou-se da teoria da taxonomia de Bloom ao inserir os objetivos centrados no aluno partindo do nível mais simples para o mais complexo, considerando desenvolver as competências do aluno. Essa teoria, apresentada na seção anterior, afirma que objetivos claros e precisos possivelmente potencializam a aprendizagem dos alunos.

O estudo da unidade tem início com uma breve introdução dos principais assuntos que serão estudados. Em relação a isso, é relevante considerar que na concepção dos materiais didáticos, teóricos da área reafirmam a necessidade de introduzir e conectar os assuntos para que aluno compreenda as relações existentes entre os conteúdos. No material didático de Didática, o professor, em vários momentos, procura interligar os assuntos, e foi possível observar essa estratégia didática nos seguintes trechos:

[...] Na Unidade 2, apresentaremos cada um dos pedagogos com suas características específicas.

[...] Chegamos ao final da Unidade 2, na qual você teve a chance de conhecer os principais pedagogos musicais da Primeira Geração do século 20. (MADALOZZO, 2016, p. 15)

Os conteúdos são desenvolvimentos a partir de elementos relacionados à organização didática e de diversas estratégias didático-pedagógicas (unidade de contexto), para favorecer a aprendizagem dos alunos, como questões que problematizem os conteúdos; por exemplo, no material de *Metodologia do Ensino da Música*, o professor conteudista procurou instigar o aluno com o seguinte questionamento: “Até agora, apresentamos a você a ideia de como pensar a avaliação. Mas e como vamos realmente colocá-la em prática? E como fazer uma avaliação formal?” (MADALOZZO, 2016, p. 21).

No material de *Didática Geral*, também foram identificadas diversas questões que problematizem os conteúdos no decorrer das unidades como, por exemplo, “[...] Os conteúdos atitudinais devem ser trabalhados na escola?” ou “[...] Qual a ligação desses conteúdos com o dia-a-dia dos alunos?” (BERTANHA, 2010, p. 32).

Além dessas, outras estratégias didático-pedagógicas foram observadas nos dois materiais, como sínteses e revisões presentes nos textos introdutórios ou nas considerações finais das unidades e a contextualização dos conteúdos, que no material de *Metodologia do Ensino da Música*, se apresenta nos vídeos indicados para aprofundamento dos conteúdos, por exemplo, ao indicar um conteúdo digital para acesso o professor conteudista faz a seguinte contextualização (Figura 7):

Figura 7 – Contextualização do conteúdo.

3.5. SHINICHI SUZUKI

No Brasil, o método Suzuki é bastante utilizado e difundido para outros instrumentos além do violino. Nos textos e vídeos indicados a seguir, você conhecerá grupos que trabalham com o método e saberá mais detalhadamente sobre essa filosofia educacional.

- Entrevista com Simone Savitzky – Método Suzuki. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4pq1b3LMkyQ>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

Fonte: Madalozzo (2016, p. 70).

Além dessas, também são utilizadas como estratégias didático-pedagógicas tanto no material de *Didática Geral*, quanto no material de *Metodologia do Ensino da Música* diversos exemplos, tal como:

Figura 8 – Exemplos presentes no material didático.

Exemplos de atividades

Exemplo 1

Escute com os alunos a peça *Personagens de Orelhas Grandes*, da suíte "*O carnaval dos animais*", de Saint Saens. Peça aos alunos que identifique quantos sons tem no "berro" do burrinho. Pergunte ainda: os sons são graves ou agudos? Os sons são ascendentes ou descendentes? Quantos "berros" o burrinho dá na peça?

Fonte: Madalozzo (2016, p. 50).

Em *Didática Geral* não são propostas questões, como exercícios ou atividades, para **autoavaliação** dos alunos, em contrapartida, são apresentadas diversas questões reflexivas. Já no material de *Metodologia do Ensino da Música*, ao final de cada uma das unidades são

incluídas algumas questões autoavaliativas, propositalmente, para que os alunos reflitam sobre os conteúdos estudados.

Tão relevante quanto a organização didática e as estratégias didático pedagógicas de um material, é a forma utilizada para comunicá-lo, por essa razão, uma outra unidade de contexto a ser analisada é a **usabilidade comunicacional**, que nos materiais didáticos constitui-se pelo diálogo didático mediacional enquanto característica da unidade de registo da comunicação e linguagem.

Em relação à linguagem, observamos que o professor conteudista procurou comunicar os conteúdos por meio de um diálogo didático, quando possível, como, por exemplo, ao convidar o aluno para conhecer a história da Didática:

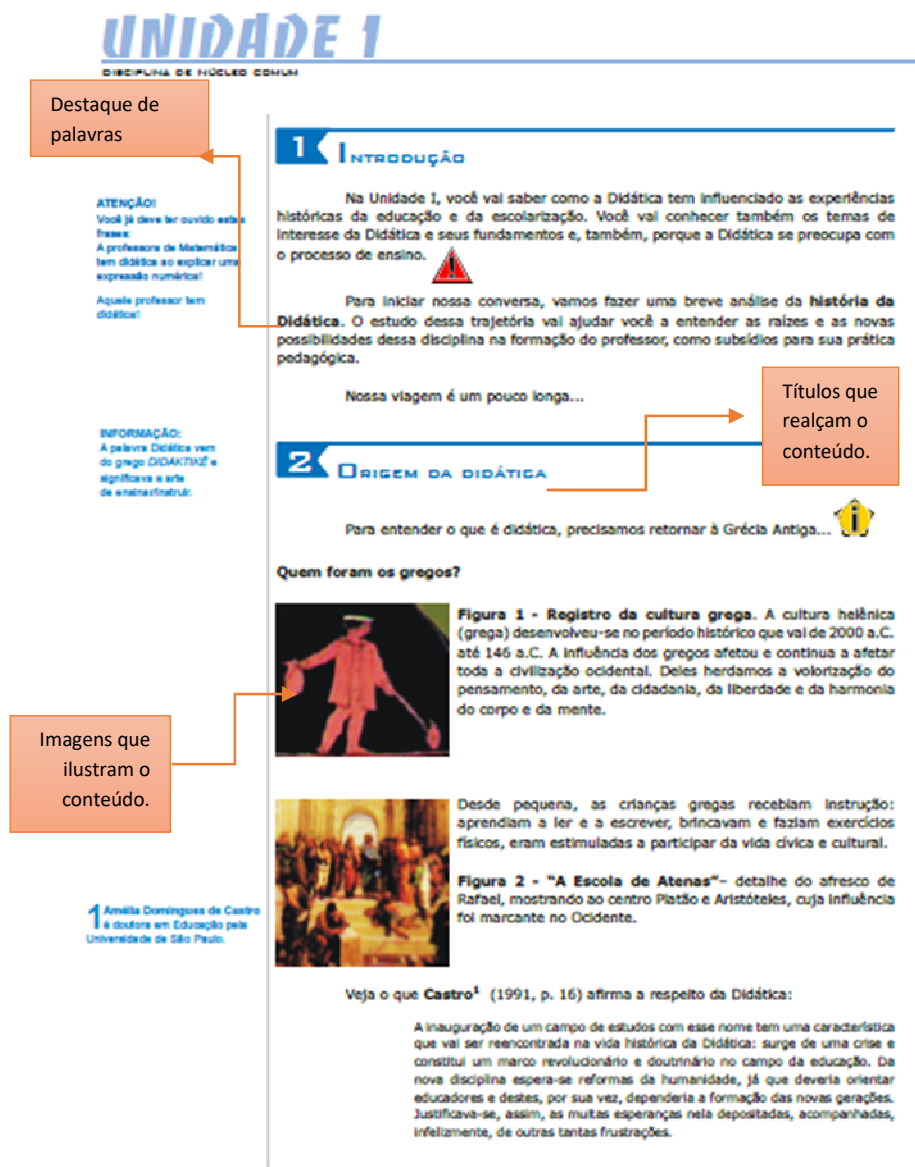
Para iniciar nossa conversa, vamos fazer uma breve análise da história da Didática. O estudo dessa trajetória vai ajudar você a entender as raízes e as novas possibilidades dessa disciplina na formação do professor, como subsídios para sua prática pedagógica (BERTANHA, 2010, p. 32).

No material de *Metodologia do Ensino da Música*, essa característica dialógica também é perceptível, por exemplo, nas seguintes falas: “[...] Este material trará a você, aluno, conceitos, ideias, reflexões e principalmente, guiara-lo nas reflexões sobre a prática de educação musical.” e “[...] Reflita sobre os métodos de ensino de música que você já conhece e responda mentalmente: esse método tem o foco em quem – a música em si ou a forma como ela pode ser ensinada ao aluno?” (MADALOZZO, 2016, p. 9 e 15).

Os materiais didáticos desenvolvidos pelo Claretiano nos formatos de apostilas, livro-texto, ou conteúdos digitais são concebidos a partir dos princípios da usabilidade de design, os quais conferem a qualquer um dos tipos de materiais a legibilidade visual gráfica, que determina a facilidade de leitura de um texto. Por essa razão, os materiais também são avaliados sob o aspecto da usabilidade de design (unidade de contexto), o qual estabelece os critérios ergonômicos necessários à legibilidade visual e gráfica, esta característica foi selecionada como unidade de registo.

O material de *Didática Geral* apresenta elementos que conferem a legibilidade visual e gráfica, os quais podem ser visualizados na Figura 9.

Figura 9 – Layout da estrutura dos conteúdos de *Didática Geral*.



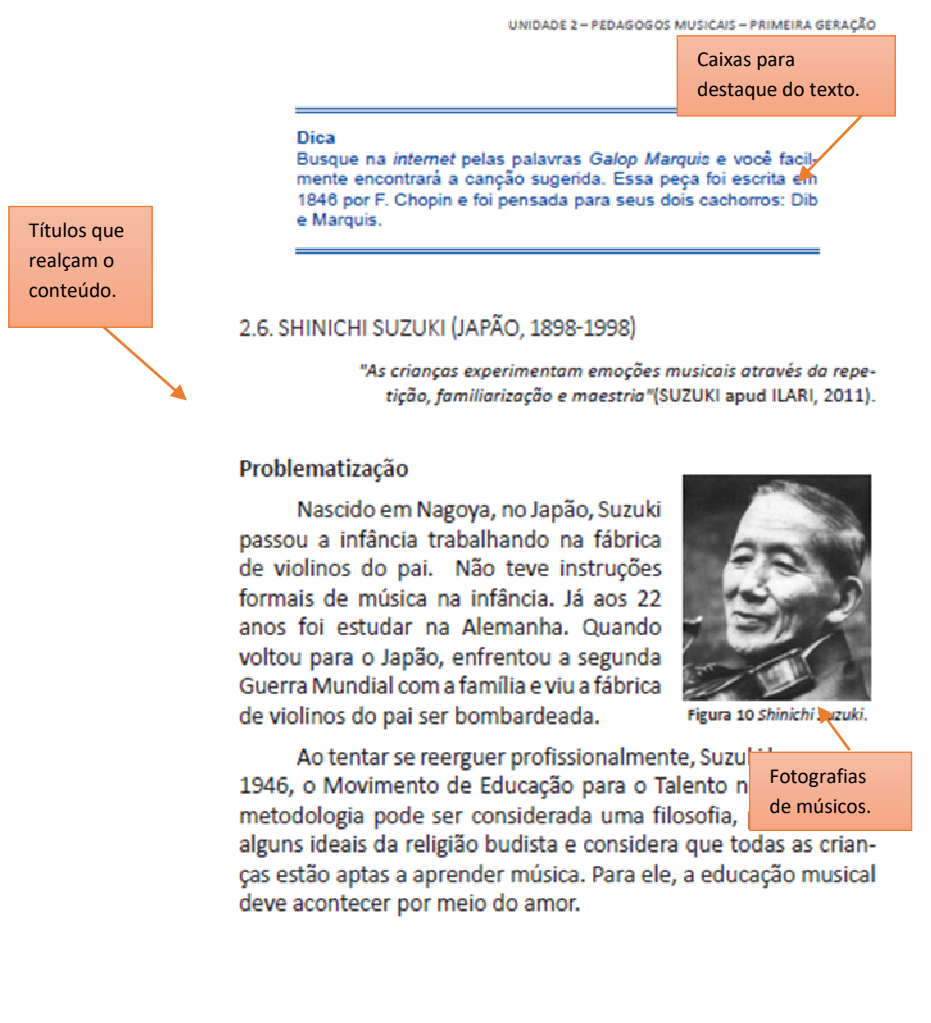
Fonte: Bertanha (2010, p. 6).

A página do material, ilustrada pela Figura 9, apresenta alguns elementos gráficos utilizados pelo professor conteudista como, por exemplo, fotografias, imagens, quadros, que ilustram o conteúdo, disposição de títulos que denotam mudança de assunto, destaque de palavras relevantes no texto e revela o uso de conjunto de elementos tipográficos específicos desse modelo como, por exemplo, formatação de letras e tamanhos, parágrafos; alinhamento do texto e divisão por colunas. Nesse material também observamos que entre as divisões das partes dos cadernos foram dispostos espaços em branco para anotações ou marcações. Embora esse tipo de material didático, representado pelo modelo de apostila, possuía um conteúdo

bastante sintético e reduzido, a estrutura de seu layout gráfico é bastante agradável, com um variado esquema de cores, fontes e imagens.

Por sua vez, o material didático de *Metodologia do Ensino da Música*, apresenta uma disposição diferente do material analisado anteriormente, como pode ser observado na figura a seguir:

Figura 10 – Layout da estrutura dos conteúdos de Metodologia do Ensino da Música.



Fonte: Madalozzo (2016, p. 50).

Esse material, como indicado anteriormente, é concebido no modelo de conteúdo básico de referência e, por essa razão, possui uma estrutura tipográfica diferente da utilizada no modelo de apostila. De modo geral, esse material contém elementos gráficos variados como, por exemplo, composição de títulos e subtítulos, formatação de letras e tamanhos, parágrafos, alinhamento do texto, recuos numéricos específicos, não possui a coluna lateral

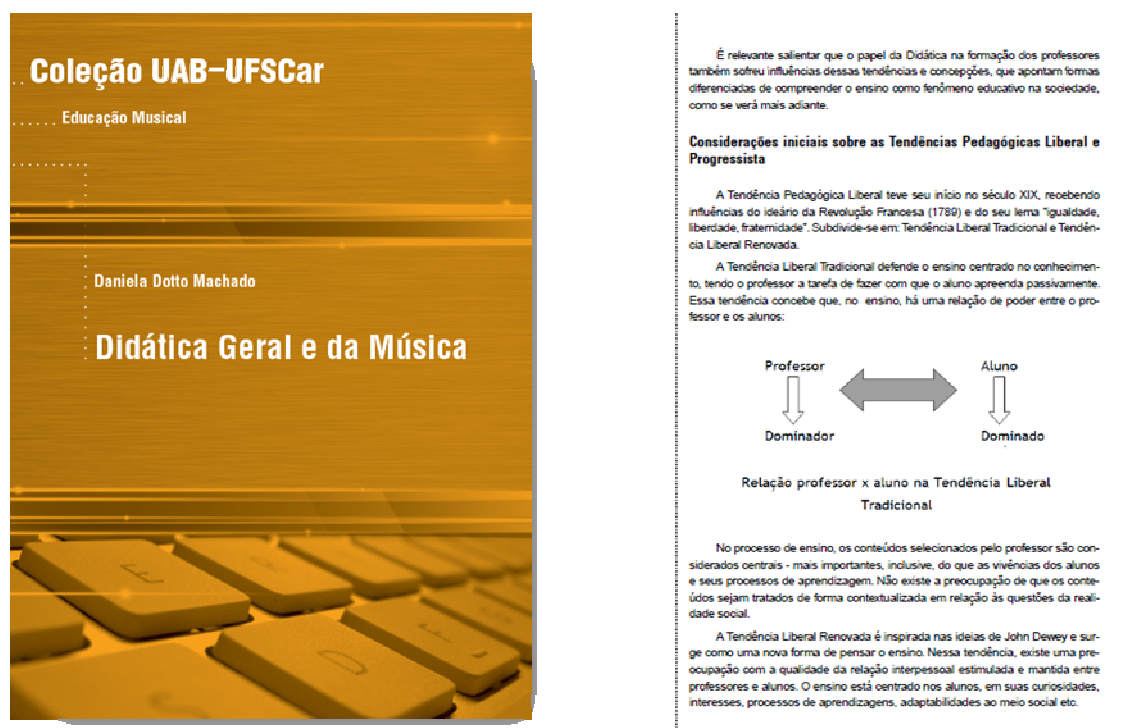
com as informações motivacionais. Curiosidades e questões reflexivas como aparecem nas apostilas, no entanto, são inseridas em caixas de textos ou boxes destinados a apresentar, com destaque, dicas, reflexões, indicações de leituras complementares e conteúdos digitais para aprofundamento dos conteúdos. Esse tipo de material em comparação ao outro, cujo formato é o de apostila, apresenta um conteúdo um pouco extenso, com uma linguagem dialógica e menos coloquial, e embora articule e organize os conteúdos, com uma estrutura semelhante a dos livros, por integrar os conteúdos digitais, permite, mesmo que de forma tímida, a convergência de mídias e de navegação hipertextual.

3.2.1.2 Didática Geral e da Música

O curso de *Licenciatura em Educação Música* da UAB-UFSCar também oferece a seus alunos o conteúdo de Didática. Essa disciplina nomeada como *Didática Geral e da Música* utiliza o livro da disciplina em mídia impressa/PDF e digital (e-Pub) e possui a mesma nomenclatura da disciplina; esse conteúdo é acessado pelo aluno através do AVA-Moodle e pelo *smartphone* pelo aplicativo e-Pub.

No AVA-Moodle foi disponibilizado apenas o material didático de *Didática Geral e da Música* e suas respectivas unidades, não foi encontrado nenhum tipo de material didático no formato de vídeo. As atividades propostas aos alunos também são disponibilizadas nesse ambiente, assim como o “Guia da Disciplina”, um conteúdo, apresentado em tela que introduz a metodologia que será utilizada para os estudos da disciplina, bem como, as informações gerais da disciplina, tais como a ementa, a carga-horária, os objetivos gerais e específicos, as orientações sobre os processos avaliativos, apresentação do professor conteudista e dos tutores da disciplina e o cronograma da disciplina. O livro da disciplina (Figura 11) é disponível no LISA, em formato digital PDF, nos polos em DVD's e no formato impresso. Em relação aos alunos com necessidades especiais, os materiais didáticos são adaptados nos formatos PDF acessível e audiodescrição.

Figura 11 – Ilustração de partes do material didático de Didática Geral e da Música.



Fonte: Machado (2010, p. 1, 24).

Quanto à **organização dos conteúdos** de *Didática Geral e da Música*, seus elementos aparecem dispostos apenas no Guia da disciplina, conforme mencionamos anteriormente. A ementa e os objetivos não constam descritos nesta parte, como ocorre nos materiais de *Didática Geral* e de *Metodologia do Ensino da Música*, eles são indicados no Guia da disciplina, no ambiente virtual da UAB-UFSCar. Os objetivos gerais e a ementa seguem categoricamente os conteúdos e propostas do projeto pedagógico do curso:

Objetivos gerais: proporcionar aos alunos a oportunidade de acessar, compreender e refletir criticamente sobre os conteúdos da Didática relacionando-os ao ensino musical e à realidade educativa atual.

Ementa: Conceituação e evolução da Didática a partir da História das concepções ou idéias pedagógicas; Ensino escolar e o ensino musical: os desafios à sua realização situados historicamente; Elementos do ensino geral e da música: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação: seus conceitos, suas características e suas inter-relações; Planejamento e plano; Diferentes tipos de planos (SEAD-UFSCAR, 2017).

Em relação à **estrutura dos conteúdos** de *Didática Geral e da Música*, identificamos os seguintes elementos pré-textuais, como capa, folha de rosto, página de créditos, sumário,

apresentação, e os elementos pós-textuais são: estudos complementares, saiba mais, outras referências e referências bibliográficas e apresentação do professor conteudista. Diferentemente do que encontramos nos materiais didáticos do Claretiano, esse material não apresenta glossários e esquema organizadores do texto, como o esquema de conceitos-chave, por exemplo. Os elementos textuais, por sua vez, compõem essencialmente, a descrição das unidades da seguinte forma:

- Primeiras palavras: esse tópico apresenta o assunto a ser tratado na unidade.
- Problematizando o tema: são propostas questões para reflexão que instiguem a curiosidade do aluno sobre os assuntos que serão estudados.
- Textos básicos para estudo: são desenvolvidos os conteúdos da unidade.
- Considerações finais sobre os textos da unidade: compreende o encerramento da unidade.
- Atividades de aplicação, prática, avaliação: são orientações ao aluno com relação às atividades que serão realizadas no AVA-Moodle.
- Estudos complementares: são indicados links ou obras para o aprofundamento dos conteúdos estudados na unidade.
- Saiba mais: também, nesse tópico são indicados conteúdos digitais para o aprofundamento dos conteúdos.
- Referências bibliográficas.

Os conteúdos de *Didática Geral e da Música* são desenvolvidos tendo em vista diversos recursos e **estratégias didático-pedagógicas** (unidade de contexto), como questões problematizadoras do conteúdo, por exemplo. Essa estratégia é apresentada no início dos estudos da unidade por meio de contexto problematizador, conforme pode ser observado a seguir (Figura 12):

Figura 12 – Problematização do conteúdo.

1.2 Problematizando o tema

Esta unidade apresenta um desafio: situar os acadêmicos sobre a Didática. Percebe-se que muitas pessoas falam de "didática". Quem não ouviu pelo menos uma vez as seguintes frases: "Esse professor tem didática!" ou "Aquela professora não tem didática!". Entretanto, é possível questionar: você sabe conceituar o que é Didática?

Fonte: Machado (2010, p. 13).

Ao analisarmos o texto indicado acima, essa estratégia contempla não apenas um questionamento apresentado aos alunos como um problema para o qual algumas respostas podem ser construídas no decorrer de seus estudos, mas também os situam no contexto dos assuntos que serão abordados de forma contextualizada. Além das problematizações indicadas no início de cada unidade, o professor conteudista faz uso delas também no decorrer do texto.

Outras estratégias didático-pedagógicas foram identificadas no material didático de *Didática Geral* e da Música, como, por exemplo, no encerramento dos tópicos das unidades são inseridas sínteses que retomam os pontos da unidade e revisões presentes nos textos introdutórios e nas considerações finais das unidades; também são observados exemplos que auxiliam os alunos na compreensão dos assuntos, tal como ao apresentar um exemplo de um plano de aula ou um exemplo de planejamento de uma unidade didática. Nesse material didático não foram feitos exercícios ou atividades para autoavaliação dos alunos, assim como ocorreu no material de *Didática Geral*.

Em relação à unidade de contexto referente à usabilidade comunicacional, e por sua vez, sua comunicação e linguagem (unidade de registo), ao contrário do que observamos nos materiais didáticos do Claretiano, neste material, o professor conteudista utiliza, em grande parte, uma linguagem menos dialógica e mais teórica e conceitual, o que nos causa preocupação, tendo em vista que nos materiais didáticos é essencial que a linguagem seja compreensível, clara, objetiva, didática, motivacional. Dois exemplos foram extraídos do texto que denotam uma linguagem não dialógica, menos próxima e mais complexa:

Figura 13 – Linguagens complexas comunicadas no material de Didática Geral e da Música.

3.1 Primeiras palavras

Nesta unidade, abordar-se-ão três elementos do ensino: objetivo, conteúdo e método. Além de propor uma abordagem teórica por meio da leitura e compreensão de um texto apresentado, esta unidade objetiva que os discentes investiguem e a reflitam criticamente sobre como os professores estruturam esses elementos em suas práticas de ensino musical. Neste sentido, tentar-se-á promover a aproximação dos acadêmicos aos contextos educacionais e às propostas de ensino musical.

A partir dessa definição, infere-se que os métodos de ensino são determinados pela relação direta existente entre os objetivos e conteúdos de ensino, referindo-se a como os mesmos serão atingidos. Desse modo, os métodos não se reduzem simploriamente à escolha e prática de qualquer procedimento¹² ou medida por parte dos professores. Devem ser escolhidos e/ou desenvolvidos após uma série de reflexões dos professores sobre a natureza da matéria ou disciplina que lecionam, a realidade educacional que atuam, suas concepções de ensino, as condições de seus alunos, entre tanto outros fatores. Neste sentido é que Haydt (2006 p. 144-145) aponta alguns critérios para a escolha de um ou outro método e procedimentos de ensino pelos professores. São eles:

Fonte: Machado (2010, p. 65, 47).

Por outro lado, em alguns momentos, o professor conteudista consegue se fazer mais próximo do aluno e comunica-se por meio do diálogo, como, por exemplo, no trecho a seguir:

Figura 14 – Linguagens dialógicas comunicadas no material de Didática Geral e da Música.

Proponho uma reflexão baseada em nosso dia-a-dia: quando vamos sair de casa para resolver alguma questão na rua, precisamos ter bem claro aonde precisamos ir e quais providências precisam ser tomadas para que alcancemos nossos propósitos, não é mesmo? Caso contrário, ficaríamos "vangando" nas ruas, passeando em qualquer ônibus etc.. Os objetivos de ensino, assim como os objetivos diários que temos que alcançar, nos auxiliam a definir o quê, quando, como e o por que decidimos por uma coisa ou outra no processo de ensino. Os objetivos precisam ser definidos antes de qualquer outro elemento do planejamento didático.

Fonte: Machado (2010, p. 61).

Como pode ser notado, o texto parece ser escrito por duas pessoas distintas, a linguagem oscila ora como se o professor estivesse conversando com o aluno e ora como se o aluno estivesse fazendo a leitura de um artigo científico. Nesse caso, a aprendizagem fica prejudicada, pois o aluno não compreende o texto por este ser complexo e se sente distante do professor; esse tipo de problema precisa ser evitado.

A *Didática Geral e da Música* foi analisada também com relação à legibilidade visual e gráfica (unidade de registro), isto é, sob os princípios da usabilidade de design (unidade de contexto). Considerando esses critérios, o material de *Didática Geral e da Música* apresenta, conforme ilustração da Figura a seguir:

Figura 15 – Layout da estrutura dos conteúdos de *Didática Geral* e da Música.

Espaços em branco para descanso visual e anotações.

a década de 1930. Recebeu diferentes denominações, tais como: escola do trabalho, pedagogia ativa, escola nova e educação nova. A Pedagogia Renovada sofreu forte influência das ideias de Jean Jacques Rousseau.

De acordo com Libâneo (1992, p. 62):

(...) a denominação Pedagogia Renovada se aplica tanto ao movimento da educação nova propriamente dito, que inclui a criação de escolas novas, e a disseminação da pedagogia ativa e dos métodos ativos, como também a outras correntes que adotam certos princípios de renovação educacional mas sem vínculo direto com a Escola Nova.

A Pedagogia Renovada deu origem a uma variedade de ideias pedagógicas. Algumas delas aparecem no esquema que segue e ainda serão tratadas posteriormente:

Quadro 1. Ideias pedagógicas derivadas da Pedagogia Renovada

Pedagogia Renovada (ou escola nova, educação nova, pedagogia ativa, escola do trabalho)	Pedagogia Progressista (ou Pedagogia Pragmática)
	Pedagogia Montessoriana
	Pedagogia Piagetiana
	Pedagogia Construtivista

A Pedagogia Progressista ou Pedagogia Pragmática

A Pedagogia Progressista surgiu na primeira metade do século XX. Seu principal representante foi o norte-americano John Dewey (1859-1952). Sua forma de entender a Educação escolar se propagou fortemente no Brasil a partir da década de 1930. No país, é destacada a liderança desse movimento por Anísio Teixeira, que deixou sua marca na Educação a partir dos pressupostos da Pedagogia Progressista.

Disposição de Quadros

Títulos e Subtítulos

26

Fonte: Machado (2010, p. 26, 47).

O material didático também apresenta uma tipologia específica para seu modelo, e apresenta uma variedade de elementos gráficos tais como, títulos e subtítulos, letras e tamanhos, parágrafos, espaços entre linhas, alguns recuos numéricos, apresenta coluna lateral em branco para descanso visual ou anotações, assim, como na apostila de *Didática Geral*. Não foram percebidas caixas de textos, boxes destinados a apresentar, destinados a realçar trechos relevantes, nem mesmo palavras em destaque, dicas, reflexões. Ao final da unidade, são indicados para aprofundamento conteúdos digitais.

Figura 16 – Conteúdos digitais para aprofundamento dos conteúdos.

2.6 Estudos complementares

Aqui é sugerida a leitura de textos que tratam dos assuntos abordados na unidade e que podem ser lidos durante a realização da disciplina ou em momentos futuros.

No *link* a seguir, os acadêmicos poderão acessar um texto que trata da questão do afeto em processos educativos, bem como as relações estabelecidas entre professores e alunos e escola e família. Vale a pena conferir:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=011>

No próximo *link*, se apresenta um texto que busca, por meio de uma pesquisa no cotidiano escolar, refletir sobre o fracasso escolar a partir da ótica dos alunos:

<www.anped.org.br/reunioes/25/marisafatimasirinot13.rtf>

No texto a seguir, é discutida a relação existente entre o sucesso ou não das aprendizagens dos alunos e o envolvimento da família no ensino escolar:

<www.sieduca.com.br/2006/admin/upload/14.doc>

Neste *link*, é apresentada uma pesquisa que trata do significado atribuído por alunos a uma atividade realizada no contexto escolar:

<http://www.inicepg.univap.br/INIC_07/trabalhos/humanas/inic/INICG00355_01O.pdf>

Fonte: (Machado (2010, p. 26, 47).

No material de *Didática Geral e da Música*, de modo geral, embora mantenha alguns recursos similares aos da *Didática Geral* como, por exemplo, os espaços laterais, e aos da *Metodologia do Ensino da Música*, como a indicação de conteúdos digitais, em grande parte, suas características são bastante distintas, os conteúdos são comunicados a partir de uma linguagem que oscila entre o discurso dialógico e uma linguagem teórica conceitual e formal, as imagens, gráficos possuem uma qualidade de baixa resolução, são apresentados exercícios para autoavaliação. Por outro lado, uma proposta bastante interessante que observamos, é a apresentação do tópico “Problematizando o tema” a partir do qual são propostos questionamentos acerca dos conteúdos que serão estudados, essa estratégia instiga o aluno a querer descobrir possíveis respostas relacionadas à área.

3.2.1.3 Didática do Ensino Superior

No curso de Especialização de Educação Musical do Claretiano, esse conteúdo possui a nomenclatura de “Didática do Ensino Superior” e foi desenvolvido pela instituição no modelo de Material Didático Online (MDO), em **mídia digital**, criado no aplicativo WordPress, esse conteúdo online é disponibilizado na SAV-SGA do Claretiano.

Esse modelo, por sua vez, integra um conjunto de estratégias didático-pedagógicas e de recursos midiáticos e tecnológicos e em um único local, isto é, esse modelo revela uma nova forma de apresentar o conteúdo, seu layout inicial poder ser visualizado na figura a seguir.

Figura 17 – Layout do MDO de Didática do Ensino Superior.



Fonte: Claretiano (2019).

Como pode ser observado, o MDO de *Didática do Ensino Superior* possui um layout totalmente diferente dos materiais didáticos impressos e PDF, em função da disposição de seus recursos, como, por exemplo, na disposição de sua tela visualizamos janelas na barra superior em que partes dos conteúdos como introdução, ciclos das unidades, bibliografias, créditos, podem ser acessados. No centro, constam a apresentação da disciplina, uma outra possibilidade de acesso aos ciclos de aprendizagem e o vídeo de abertura, que apresenta os

conteúdos que serão estudados nos quatro ciclos da disciplina. Esse e os demais vídeos de apresentação dos ciclos, disponibilizados neste MDO, são desenvolvidos no PowToon, um aplicativo utilizado especialmente para produção de vídeos animados.

A organização dos conteúdos curriculares de *Didática do Ensino Superior* foi disposta na aba intitulada “Introdução”, nesse espaço apresentam-se a introdução ao conteúdo, a ementa, os objetivos gerais e específicos da disciplina, ou seja, os elementos referentes à organização dos conteúdos curriculares extraídos do projeto pedagógico do curso.

Na estrutura desse material digital, os conteúdos são divididos em ciclos de aprendizagem e não em unidades como apresentados nos materiais didáticos impressos. Também, não consta neste material o Glossário de conceitos que é apresentado nos materiais didáticos no modelo CBR/CDI. Por sua vez, cada um dos ciclos compõe uma estrutura composta por: Vídeo de abertura, Conteúdos, Problematização, Orientações para o estudo do conteúdo, Desenvolvimento do conteúdo, Vídeo Complementar e Questões Online.

Inicialmente, no primeiro ciclo o aluno tem contato com o “Vídeo de abertura” em que são apresentadas uma introdução geral e a metodologia geral dos conteúdos do ciclo; neste vídeo, o aluno visualiza por meio da trilha de aprendizagem um esquema gráfico, no qual é indicada a sequencialidade dos conteúdos e o caminho que deve ser percorrido por ele durante o estudo das unidades (Figura 18, tela 2).

Figura 18 – Telas do vídeo de abertura do ciclo.



Fonte: Claretiano (2019).

Na sequência, são apresentados, no tópico “Conteúdos”, os conteúdos que fazem parte da ementa em si, os quais destacam os principais assuntos e temáticas que serão tratadas no ciclo. Abaixo está disposta a “Problematização”, e neste tópico, são propostos questionamentos problematizadores do assunto como, por exemplo:

Figura 19 – Problematização do conteúdo.

Problematização

O que é didática? Qual o objeto de estudo da Didática? Como articular as dimensões histórica, ideológica, epistemológica e antropológica da prática pedagógica no Ensino Superior? Como a Didática pode contribuir para o trabalho pedagógico do professor do Ensino Superior? Como foi o processo de criação da Universidade no Brasil? Quais os modelos pedagógicos de universidade que influenciaram a criação das universidades brasileiras? Quais os tipos de instituições de Ensino Superior que temos no Brasil? O que é ser professor universitário? A identidade do professor universitário pode ser construída? Quais os saberes necessários/ inerentes ao professor universitário? Para ser professor universitário, basta o saber específico?

Fonte: Claretiano (2019).

Esses questionamentos despertam a curiosidade e o interesse do aluno acerca dos assuntos que serão tratados. Em seguida, em “Orientações para o estudo do conteúdo”, são indicados os conteúdos que serão estudados no ciclo, isto é, o professor conteudista disponibiliza de forma contextualizada uma obra, artigo ou conteúdo que é linkado ao endereço eletrônico correspondente ao local onde esses conteúdos estão disponíveis. Nesse caso, o conteúdo indicado é o material didático de “Didática do Ensino Superior”, esse conteúdo foi desenvolvido no modelo de caderno de referência conteúdo, em mídia impressa/PDF.

Embora o professor conteudista indique esse material didático como a principal obra a ser estudada, na sequência, são apresentados e contextualizados os principais assuntos e algumas temáticas, conceitos ou termos essenciais à compreensão do aluno que são linkados a conteúdos digitais para aprofundamento dos estudos (Figura 20).

Figura 20 – Links e hiperlinks presentes no texto.

Universidade no Brasil

O processo de criação das universidades no Brasil, o contexto da universidade no Brasil, seus avanços e a inserção da EaD no ensino superior serão alguns assuntos que discutiremos neste tópico.

Para iniciar seus estudos e começarmos nosso percurso consideramos necessário que você entenda como é a organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior, em que as instituições são credenciadas como:

- Faculdades
- Centros Universitários
- Universidades

Você sabe qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades? Vamos refletir a respeito.

Agora que você conhece a organização das Instituições de Ensino Superior (IES), vamos nos atentar ao crescimento das IES no Brasil nas modalidades de ensino presencial e na Educação a Distância.



Fonte: Claretiano (2019).

Após a contextualização dos conteúdos, um vídeo complementar é apresentado, nesse vídeo o professor intérprete explica um conteúdo de difícil compreensão ou assunto que mereça ser abordado com maior profundidade, assim, nos vídeos complementares propostos em cada um dos ciclos do MDO, o objetivo também pode ser o aprofundamento dos conteúdos, mas não apenas isso, esse recurso é indicado quando o uso do texto ou de imagens não são suficientes para a explicação dos conteúdos, então, o vídeo passa a ser a opção mais favorável de apresentação de determinado assunto.

Ao final, são propostas as Questões Online, que é um instrumento avaliativo composto por questões objetivas, cujo objetivo é avaliar o desempenho na disciplina, e faz parte da avaliação continuada do aluno. As Questões On-line são a única estratégia didático-pedagógica que compõe o MDO, uma vez que nos ciclos não são propostas atividades, exercícios; nesse caso, esta é uma deficiência, visto que a aprendizagem se efetiva na medida em que são propostas atividades, exercícios e discussões que simulem a realidade e a prática a partir dos conhecimentos teóricos ensinados.

Assim como nos materiais didáticos analisados, neste são utilizadas sínteses e revisões, essa contextualização é apresentada no tópico “Apresentação”, no qual o professor conteudista retoma os conteúdos abordados no tópico anterior e expõe os assuntos desse ciclo, situando o aluno no estudo da disciplina (Figura 21).

Figura 21 – Sínteses e revisões.

Apresentação

No 2º Ciclo de Aprendizagem, desenvolvemos um pouco mais o conceito atual de Didática e apresentamos algumas considerações sobre as concepções de Didática nas diferentes abordagens de ensino e também sobre a Didática no contexto das diversas áreas do conhecimento e no contexto da educação a distância. Essas temáticas nos possibilitaram refletir sobre a natureza interdisciplinar da Didática, suas especificidades no contexto da educação a distância e principalmente sobre suas contribuições para a formação e a prática docente.

Neste 3º Ciclo de Aprendizagem vamos ampliar as reflexões sobre o papel do professor na educação superior, apresentando ponderações sobre o planejamento de ensino e as estratégias de ensino-aprendizagem.

Fonte: Claretiano (2019).

Como pôde ser visualizado, a estrutura que organiza esse tipo de material didático é diferenciada, pois ela permite uma maior interação dos conteúdos e mídias, isto é, o aluno tem acesso às suas divisões, ou seja, aos ciclos, vídeos, introduções, e navega por elas conforme preferir a partir de suas intenções e necessidades. A integração de variadas estratégias didáticas e de recursos midiáticos possibilitam atender, em um mesmo material didático, a diferentes estilos de aprendizagem.

Do mesmo modo, no texto digital, com links e hiperlinks, o aluno faz seu próprio percurso, decidindo qual conteúdo acessar e, nesse caso, a leitura do texto se faz de forma não linear, ao contrário da leitura linear que é necessária no material didático impresso.

Por essa razão, em relação à usabilidade comunicacional (unidade de contexto) e à comunicação e linguagem (unidade de registro), este material digital apresenta um discurso

muito mais dialógico e mediacional do que os discursos utilizados nos outros materiais didáticos analisados, talvez porque o MDO requer uma maior conexão entre os conteúdos, por isso, eles são apresentados de forma mais dinâmica e contextualizada, exigindo uma linguagem mais interativa e hipertextual. (Figura 22).

Figura 22 – Linguagem dialógica.

Professor universitário

Após compreendermos um pouco sobre os fundamentos e as políticas que norteiam a universidade no Brasil, faz-se necessária uma análise em relação a identidade do professor universitário e surgem alguns questionamentos, tais como:

O que é ser professor universitário?

A identidade do professor universitário pode ser construída?

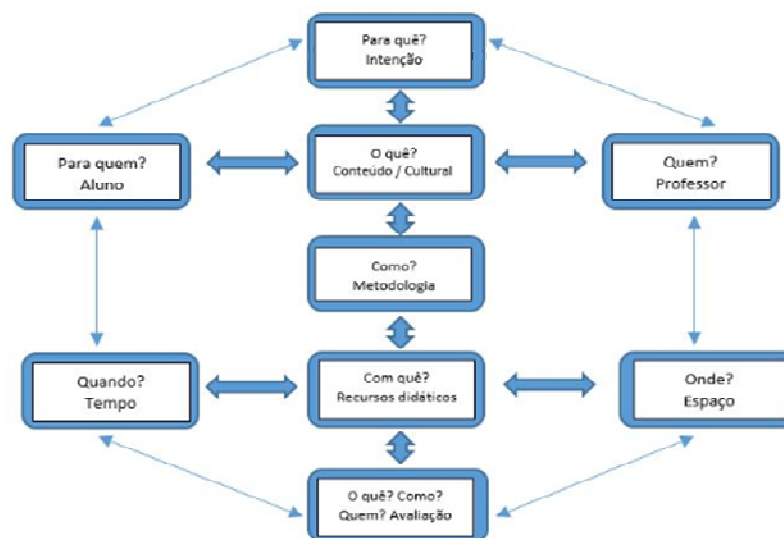
Quais são os saberes necessários para ser professor universitário?

No decorrer deste tópico vamos propor algumas reflexões acerca dos questionamentos anteriores.

Fonte: Claretiano (2019).

Em relação à usabilidade de design, o MDO apresenta elementos que favorecem a qualidade de sua legibilidade visual gráfica, tendo em vista que seu layout apresenta um uma tipografia (família de letras, alinhamento do texto, espaçamento do texto) composta por um arranjo visual adequado ao estilo de texto digital desenvolvido neste material; além disso, o professor conteudista dispôs, de forma contextualizada e para auxiliar na compreensão do conteúdo, esquemas, apresentações de power point e animações gráficas, tais como as identificadas nos vídeos complementares dos ciclos, conforme pode ser visualizado nas Figuras 23 e 24.

Figura 23 – Esquema gráfico.



Fonte: Adaptado de Veiga (2015, p. 275).

Figura 1 Elementos estruturantes da organização didática.

Na figura acima podemos perceber que o processo de planejamento de ensino envolve o questionamento e a reflexão constantes sobre os elementos: público-alvo, tempo previsto, objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, recursos didáticos e avaliação.

Fonte: Claretiano (2019).

Figura 24 – Apresentação do conteúdo em Power Point.

A partir dessa definição e das estratégias descritas pelas autoras Anastasiou e Alves (2004), apresentamos as seguintes estratégias de ensino-aprendizagem, que podem ser desenvolvidas na educação superior:



Fonte: Claretiano (2019).

De modo geral, o MDO contempla de forma mais satisfatória os critérios de usabilidade pedagógica, comunicacional e de design, tendo em vista que houve uma maior convergência de seus elementos e recursos, como uma linguagem dialogada e mediacional mais marcante, com integração de recursos midiáticos mais diversificados, com variadas estratégias didático-pedagógicas destinadas ao desenvolvimento de habilidade e competências e estes integrados em um layout mais dinâmico, visualmente mais agradável, fácil de ser manuseado e navegado, o que o torna mais flexível.

Considerando a melhoria contínua dos materiais didáticos produzidos, neste modelo especificamente, seria interessante integrar atividades que permitam desenvolver a prática dos conteúdos estudados, a partir de exercícios, exemplos, estudos de casos, atividades que simulem situações reais que são vivenciadas na área do conhecimento. Também considerando o fator melhoria, seria relevante potencializar a interação dos alunos com o material didático, tendo em vista incluir ferramentas interativas como espaços nos materiais para anotações e apontamentos ou para seleção de trechos ou palavras que sejam relevantes e que o aluno queira destacar. Também podem ser incluídos recursos dinâmicos, como quadros e tabelas interativas, em que o aluno com o mouse posicionado na tabela visualiza textos e imagens relevantes ao conteúdo, ou para reduzir a quantidade de textos apresentados em tela, os conteúdos podem ser ocultados e estendidos de acordo com a preferência e necessidade do aluno. Uma outra tendência é o uso dos dispositivos móveis para o estudo; nesse caso, o aluno poderia fazer o download do material didático em seu smartphone, com um QR CODE ou através de uma aplicativo integrado ao ambiente virtual de aprendizagem.

3.2.2 Conteúdo de Educação Especial

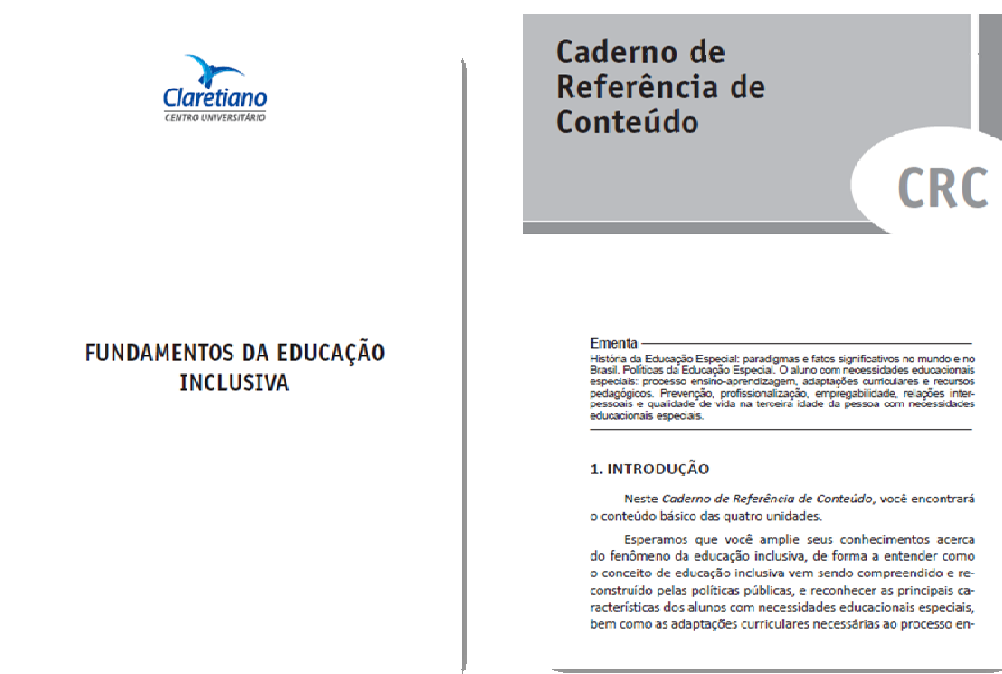
O conteúdo de Educação Especial compõe uma das disciplinas oferecidas nos cursos de licenciaturas e de pós-graduação em Música das instituições pesquisadas. Em cada curso esta disciplina apresenta-se por materiais didáticos com modelos diferenciados, tendo em vista as especificidades da proposta pedagógica de cada curso.

3.2.2.1 Fundamentos de Educação Especial

No curso de *Licenciatura em Música* do Claretiano essa disciplina, bem como seu material didático que é oferecido, é denominada por *Fundamentos da Educação Inclusiva*. O material didático de Fundamentos da Educação Inclusiva possui sua estrutura e concepção

direcionadas pelo modelo de Caderno de Referência de Conteúdo (CRC), desenvolvido em mídia impressa/PDF; esse modelo baseia-se no Livro-texto, e apresenta com densidade, profundidade e abrangência os conteúdos propostos no projeto pedagógico. Assim como os demais materiais didáticos oferecidos pelo Claretiano, este está disponível em CD ou DVD's e na SAV-SGA, fazendo o download dos formatos em PDF. No caso de alunos com necessidades especiais, o aluno tem a opção de ouvir o áudio no ícone “Texto para a fala” disposto na SAV-SGA. Esse exemplar também pode ser adquirido na Loja Virtual. Na Figura a seguir é ilustrado o material didático que compõe esta disciplina.

Figura 25 – Capa e contracapa do CRC de Fundamentos da Educação Inclusiva.



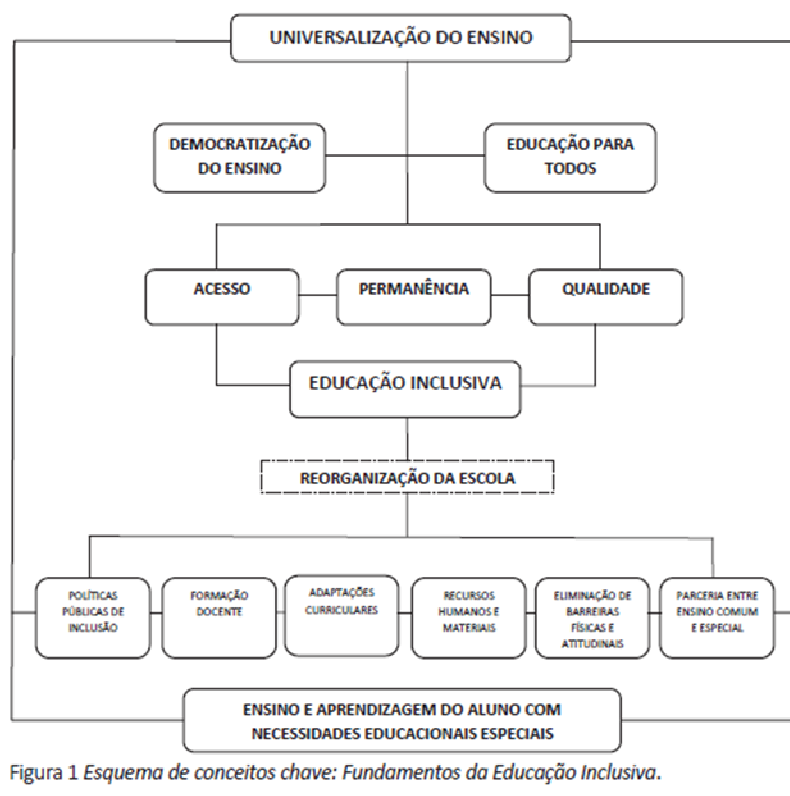
Fonte: Pedroso et al (2013, p. 25).

A **estrutura dos conteúdos** do Caderno de Referência de Conteúdo (CRC) de Fundamentos da Educação Inclusiva é composta por elementos pré-textuais, como capa, folha de rosto, página de apresentação do autor, página de créditos e ISBN, sumário, e por elementos pós-textuais que indicam as referências bibliográficas ou anexos com textos, tabelas e quadros.

O CRC de Fundamentos da Educação Especial apresenta, inicialmente, a “Ementa” e a “Introdução”, na qual são apresentados, de modo geral, os conteúdos que serão estudados em cada uma das unidades, em seguida, em “Orientações para o estudo”, o professor faz uma

contextualização dos assuntos principais por meio de uma abordagem geral. Após esta abordagem, apresentam-se o “Glossário de Conceitos” e o “Esquema de conceitos-chave”, recursos também apresentados no material de *Metodologia do Ensino da Música*. Na Figura a seguir, esse esquema pode ser visualizado.

Figura 26 – Esquema de conceitos-chave de Fundamentos da Educação Especial.



Fonte: Pedroso et al (2013, p. 25).

Ainda com relação à estrutura desse material didático, os conteúdos são divididos em unidades e estas, por sua vez, apresentam a seguinte composição:

- Conteúdo da unidade, objetivos da unidade e as orientações para o estudo da unidade.
- Introdução à unidade.
- Tópicos e Subtópicos dos assuntos abordados.
- Questões autoavaliativas (exercícios e atividades propostas para autoavaliação da aprendizagem).
- Referências utilizadas nas unidades.
- Vídeoaula (Bloco 1 e Bloco 2).

Na Figura a seguir ilustramos o layout de uma das unidades de *Fundamentos da Educação Inclusiva*.

Figura 27 -- Layout da Unidade 4 de Fundamentos da Educação Inclusiva.

A Prevenção das Deficiências e o Aluno com Necessidades Educacionais Especiais

4

1. OBJETIVOS

- Conhecer os níveis de prevenção das deficiências.
- Conhecer os principais tipos e causas das deficiências dos alunos com necessidades educacionais especiais, segundo a política atual da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

2. CONTEÚDOS

- Prevenção das deficiências.
- Conceituação e causas das deficiências.

3. ORIENTAÇÕES PARA O ESTUDO DA UNIDADE

Antes de iniciar o estudo desta unidade, é importante que você leia as orientações a seguir:

EAD

Deficiência múltipla

O termo Deficiência Múltipla refere-se aos casos em que a pessoa tem um ou mais tipos de deficiência associados e seu nível de comprometimento. Tais associações podem ser física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social, tendo como referência as possíveis associações: surdez com deficiência mental leve ou severa; surdez com distúrbios neurológicos, de conduta e emocionais; surdez com deficiência física (leve ou severa); baixa visão com deficiência mental leve ou severa; baixa visão com distúrbios neurológicos, emocionais e de linguagem e conduta; baixa visão com deficiência física (leve ou severa); cegueira com deficiência física (leve ou severa); cegueira com deficiência mental (leve ou severa); cegueira com distúrbios emocionais, neurológicos, conduta e linguagem.

A pessoa pode vir a apresentar um quadro de múltiplas deficiências durante a gestação, durante ou após o nascimento. É o que mostra o **Quadro 1**:

Quadro 1 Possíveis causas que levam às deficiências múltiplas.

Época de ocorrência do problema	Agentes que afetam	Atividade do agente
Concepção	Translocação de pares de cromossomos no nascimento	Mudanças sérias no embrião e no feto, muitas vezes fatais
	Erros congênicos do metabolismo, como a fenilcetonúria	Incapacidade de efetuar processos químicos e metabólicos; danos ao desenvolvimento fetal
Pré-natal	Medicamentos como a talidomida	Medicamento usado como sedativo para a mãe; pode prejudicar o desenvolvimento normal do embrião
Natal	Anoxia (falta prolongada de oxigênio ao feto durante o processo de nascimento)	A falta prolongada de oxigênio pode causar destruição irreversível de células cerebrais
Pós-natal	Encefalite e meningite	Doenças infecciosas (sarampo, coqueluche e outras) podem levar à inflamação das células do cérebro e a sua destruição

Fonte: adaptado de A/R; GALLAGHER (1998).

Fonte: Pedroso et al (2013, p. 25).

Como pôde ser visualizado, cada unidade contém objetivos, conteúdos definidos no projeto pedagógico, assim, o aluno antes de iniciar seus estudos, identifica além dos conteúdos que estudará, quais objetivos ele deverá atingir nesta unidade; na sequência são apresentadas algumas orientações para o estudo como, por exemplo, documentos e legislações que normatizam as leis da Educação Especial. Após uma breve introdução da unidade, o professor expõe os conteúdos, por meio de algumas **estratégias didático-pedagógicas (unidade de contexto)**, tendo em vista a aprendizagem. O texto apresenta algumas questões problematizadoras como estratégias para aguçar a curiosidade do aluno com relação ao conteúdo que será abordado, isso pode ser observado no seguinte trecho:

Figura 28 – Questão problematizadora.

As colocações anteriores evidenciam a total negligência às pessoas com necessidades educacionais especiais, sendo eliminadas ou abandonadas ao relento e tornando-se um empecilho aos padrões da época. Mas, e hoje? Será que tais fatos, ainda que camuflados, não podem ser percebidos em pleno século 21?

Fonte: Pedroso et al (2013, p. 25).

Neste material didático, o conteúdo é enriquecido pela diversidade de estratégias didático-pedagógicas, isto é, em vários momentos os conteúdos são abordados de forma exemplificada, além disso, o professor conteudista busca sintetizar e relacionar os conteúdos sempre que isso é possível como, por exemplo, nos textos introdutórios ou nas considerações finais das unidades. O texto, de modo geral, narra as situações vivenciadas pelos profissionais da área, suas dificuldades e estratégias para superação dos problemas, denotando com isso, uma adequada contextualização dos conteúdos e, embora este seja um material que apresente mais conteúdos do que exercícios e atividades, os fatos contextualizados tornam o conteúdo bastante compreensível. Por sua vez, as atividades e exercícios para autoavaliação são propostos ao final das unidades, com o mesmo propósito, ou seja, essa estratégia possibilita identificar se os conteúdos estudados foram aprendidos pelos alunos.

Figura 29 – Sínteses, revisões e exemplos presentes no material didático.

Nesta unidade, você pôde conhecer os principais marcos históricos da Educação Especial no mundo e no Brasil. A partir desse conhecimento, você adquiriu os elementos necessários para compreender a evolução histórica do conceito de inclusão, percebendo que ele não é um fenômeno isolado, mas um elo da história da educação e da sociedade.

Muitos alunos com deficiência já foram obrigados a desistir de frequentar a escola em decorrência das barreiras que enfrentam. A história da educação dos surdos mostra isso, pois eles enfrentam barreiras de comunicação que os levam a abandonar a escola. Como exemplo, pode-se citar o desconhecimento de seus professores sobre as especificidades da surdez e sobre a maneira do surdo interagir com a língua portuguesa oral e escrita.

Fonte: Pedroso et al (2013, p.77, 93).

Em relação à usabilidade comunicacional, o material de *Fundamentos da Educação Inclusiva*, apresenta uma linguagem bastante didática e contextualizada constituindo-se, portanto, pelo diálogo didático mediacional, motivador e próximo, enquanto característica da unidade de registo da comunicação e linguagem. Alguns exemplos identificados no texto são:

Figura 30 – Exemplo de dialogo didático mediacional.

Você estudou, na unidade anterior, que o atendimento às pessoas com deficiência teve início, no Brasil, na época do Império e que, no início do século 20, foram criadas várias instituições e serviços. Entretanto, foi a partir da década de 1960 que o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser organizado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº. 4.024/61.

É importante que você perceba que, enquanto as políticas, pautadas pelos princípios da normalização e da integração, defenderam o atendimento especializado paralelo ao ensino comum e sua realização por professores com formação específica, os demais professores não se envolveram com o atendimento desses alunos. Portanto, o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais não foi uma temática presente nos currículos de formação de professores de uma maneira geral. Hoje, temos uma lei que determina a inclusão de disciplinas, no curso de Pedagogia e nas demais Licenciaturas, que tratem do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, atendendo aos princípios da educação inclusiva. Este caderno, *Fundamentos da Educação Inclusiva*, é um exemplo disso.

Fonte: Pedroso et al (2013, p. 86, 95).

Assim como os demais materiais analisados, o material de *Fundamentos de Educação Inclusiva* também é concebido a partir dos princípios da usabilidade de design, os quais conferem uma adequada legibilidade visual gráfica, embora neste material, o professor conteudista tenha utilizado imagens e quadros com mais frequência apenas na unidade 4; um ponto crítico a ser considerado nas demais unidades, são textos intercalados por citações diretas extensas. Apesar disso, alguns dos elementos gráficos são identificados como, por exemplo, a disposição de títulos, destaque de palavras relevantes, uso de elementos tipográficos específicos do modelo, caixas de textos para destaque, principalmente, de leis e de casos reais (Figura 31).

Títulos que
realçam o
conteúdo.

Figura 31 – Layout do CRC de Fundamentos de Educação Inclusiva.

Deficiência múltipla

O termo Deficiência Múltipla refere-se aos casos em que a pessoa tem um ou mais tipos de deficiência associados e seu nível de comprometimento. Tais associações podem ser física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social, tendo como referência as possíveis associações: surdez com deficiência mental leve ou severa; surdez com distúrbios neurológicos, de conduta e emocionais; surdez com deficiência física (leve ou severa); baixa visão com deficiência mental leve ou severa; baixa visão com distúrbios neurológicos, emocionais e de linguagem e conduta; baixa visão com deficiência física (leve ou severa); cegueira com deficiência física (leve ou severa); cegueira com deficiência mental (leve ou severa); cegueira com distúrbios emocionais, neurológicos, conduta e linguagem.

Destaque de
palavras

A pessoa pode vir a apresentar um quadro de múltiplas deficiências durante a gestação, durante ou após o nascimento. É o que mostra o Quadro 1:

Quadro 1 Possíveis causas que levam às deficiências múltiplas.

Época de ocorrência do problema	Agentes que afetam	Atividade do agente
Concepção	Translocação de pares de cromossomos no nascimento	Mudanças sérias no embrião e no feto, muitas vezes fatais
	Erros congênitos do metabolismo, como a fenilcetonúria	Incapacidade de efetuar processos químicos e metabólicos; danos ao desenvolvimento fetal
Pré-natal	Medicamentos como a talidomida	Medicamento usado como sedativo para a mãe; pode prejudicar o desenvolvimento normal do embrião
Natal	Anoxia (falta prolongada de oxigênio ao feto durante o processo de nascimento)	A falta prolongada de oxigênio pode causar destruição irreversível de células cerebrais
Pós-natal	Encefalite e meningite	Doenças infecciosas (sarampo, coqueluche e outras) podem levar à inflamação das células do cérebro e a sua destruição

Quadros que
simplificam o
conteúdo.

Fonte: adaptado de KIRK; GALLAGHER (1996).

Fonte: Pedroso et al (2013, p. 80).

De modo geral, o CBR/CDI de *Fundamentos da Educação Inclusiva* possui excesso de texto e citações diretas e uma reduzida utilização de recursos gráficos como imagens, gráficos e quadros. Essa composição marcada por muitos textos sem imagens, pode dificultar a compreensão dos conteúdos e, conseqüentemente, a aprendizagem, pelo cansaço e sobrecarga cognitiva, por isso, diversificar o material com variados elementos pode contribuir para uma maior satisfação do aluno quando este utiliza o material para seus estudos. O texto comunicado com uma linguagem dialógica, contextualizada a partir de exemplos e de problematizações, também reduz a insatisfação, pois a leitura será mais fluída, auxiliando na compreensão desses textos longos.

3.2.2.2 Música e Educação Especial

O MDO de *Música e Educação Especial* é utilizado no curso de *Especialização em Educação Musical* do Claretiano, assim como o material digital de Didática do Ensino Superior. Este conteúdo também é disponibilizado em mídia digital e se assemelha quanto aos recursos midiáticos e tecnológicos disponíveis e ao conjunto de estratégias didático-pedagógicas utilizadas na apresentação do conteúdo, embora esse modelo contemple também alguns elementos do modelo CBR/CD.

O layout do MDO de *Música e Educação Especial* é ilustrado na figura a seguir.

Figura 32 – Layout do MDO de Música e Educação Especial.



Fonte: Claretiano (2019).

Como pode ser observado, seu layout apresenta a mesma disposição e abas e recursos do material digital de Didática como, por exemplo, as abas dispostas na barra superior que remetem ao conteúdo introdutório, às unidades, às bibliografias e aos créditos. No centro da

tela consta a apresentação da disciplina, outras opções de acesso às unidades, a videoaula e o vídeo de orientação sobre como estudar no hipertexto. Algumas diferenças entre os dois materiais digitais podem ser observadas nesta tela inicial como, por exemplo, no material de *Música e Educação Especial*, os conteúdos não são divididos em ciclos, mas em unidades, assim como a videoaula que é realizada pelo professor conteudista e aborda a introdução dos conteúdos (Figura 33). No “Conteúdo Introdutório”, além da introdução aos conteúdos, são apresentados o glossário de conceitos, o esquema de conceitos-chave e as referências bibliográficas que fundamentam o material digital.

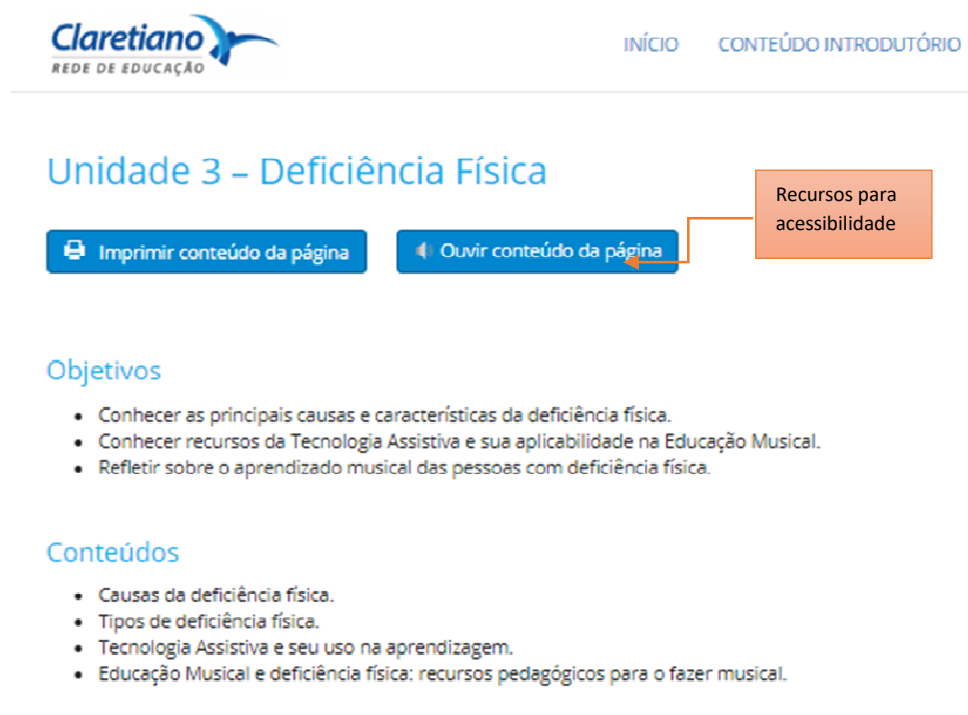
Figura 33 – Videoaula de Música e Educação Especial.



Fonte: Claretiano (2019).

Quanto à **estrutura dos conteúdos**, estes são dispostos em unidades, em cada aba do MDO consta uma unidade, na qual o conteúdo é apresentado, além dos objetivos e de uma introdução geral do que será na unidade (Figura 34).

Figura 34 – Layout da Unidade 3 de Música e Educação Especial.



Fonte: Claretiano (2019).

Na aba da unidade, os conteúdos são desenvolvidos seguindo a mesma estrutura dos materiais no formato CBR/CDI, isto é, possuem textos, imagens, quadros, questões para autoavaliação, vídeos preexistentes na rede e vídeos complementares elaborados pelo próprio professor conteudista, que procura explicar um conteúdo complexo ou apresentar uma prática a ser aplicada no ensino da música (Figura 35).

Figura 35 – Layout da tela dos conteúdos da Unidade 1 de Fundamentos de Educação Especial.



[INÍCIO](#)
[CONTEÚDO INTRODUTÓRIO](#)
[UNIDADES](#)
[BIBLIOGRAFIA](#)
[CRÉDITOS](#)

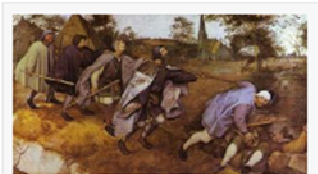
Esperamos que todos possam apropriar-se deste material e aprofundar seus estudos.

Bom trabalho a todos!

Da exclusão à inclusão: apontamentos sobre o percurso histórico do atendimento às pessoas com deficiência

Para entendermos a situação atual e o momento histórico em que estamos vivendo, em especial no que diz respeito ao paradigma da inclusão, faz-se necessário apresentar elementos que constituíram a nossa história. Assim, retomando a análise dos diferentes momentos da humanidade, podemos observar situações muito distintas no que diz respeito ao atendimento às pessoas com deficiência, de acordo com o contexto histórico de cada época. São diferentes concepções que fundamentam e fundamentaram as várias formas de lidar com essas pessoas, algumas delas mais voltadas para aspectos biológicos (sempre destacando o que faltava ou o que estava alterado ou comprometido em determinada condição) e, mais atualmente, algumas concepções voltadas para aspectos sociohistóricos, que analisam o percurso vivido por aquela pessoa e o contexto no qual ela está inserida. Para Soares (2013, p. 79),

[...] o que é vivenciado atualmente é resultado de um extenso processo histórico, que iniciou com situações de total segregação das pessoas com deficiência, caminhando para um atendimento mais igualitário e justo para todos.



Pieter Bruegel, A Parábola dos Cegos (1568).

Em algumas épocas, as pessoas com deficiência foram vistas como anormais, ou seja, como desviantes dos padrões estabelecidos e, por consequência, como inferiores nas diversas possibilidades de atuação na sociedade. Dessa forma, observamos situações de total exclusão, tais como apontam registros da Grécia antiga, ou mesmo da Idade Média, períodos nos quais muitas pessoas com deficiências foram abandonadas e deixadas à própria sorte.

O entendimento era de que essas pessoas não teriam condições de ter uma vida nos mesmos parâmetros das demais e não apresentavam condições para aprender e desenvolver um ofício, ou mesmo para gerir suas próprias vidas; acreditava-se que o problema estava centrado na própria pessoa, ou seja, nos aspectos biológicos e orgânicos derivados das deficiências. Em decorrência desse pensamento, muitas das ações estavam voltadas para o assistencialismo ou para o ajuste da pessoa com deficiência à sociedade e aos serviços por ela oferecidos, sem se questionar se os serviços deveriam se ajustar às necessidades diferenciadas. Aricó (2008, p. 13) nos traz a seguinte reflexão a esse respeito:

UNIDADES

Conteúdo Introdutório

Unidade 1 – Inclusão e Educação: Reflexões sobre o Ideal de uma Sociedade para Todos

Unidade 2 – Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Unidade 3 – Deficiência Física

Unidade 4 – Deficiências Sensoriais

Fonte: Claretiano (2019).

Como pôde ser visualizado, a estrutura que organiza é semelhante ao do MDO de *Didática do Ensino Superior*; todavia, este material apresenta uma grande quantidade de textos, outra característica que o difere do de *Didática do Ensino Superior*. Por ser digital, também permite a interação dos conteúdos e mídias, uma vez que neste material o aluno também navega de forma autônoma e intencional pelas unidades, vídeos, conteúdos introdutórios.

Diferentemente do material de *Didática do Ensino Superior* que possui diversos links e hiperlinks, esse material digital apresenta os textos na própria tela e faz uso de poucos links para o aprofundamento dos conteúdos. E por apresentar uma maior quantidade de textos, o professor conteudista utilizou como estratégias didático-pedagógicas a inserção de imagens e vídeos (Figura 36 e 37).

Figura 36 – Vídeos dispostos na Unidade 1 de Fundamentos de Educação Especial.

Para ilustrar o que abordamos aqui, assista ao vídeo a seguir. Miriam Esteves possui apenas uma mão e toca piano e órgão na Igreja.



Fonte: Claretiano (2019).

Figura 37 – Imagens dispostas na Unidade 1 de Fundamentos de Educação Especial.



Fonte: Claretiano (2019).

Em relação às estratégias didáticas e aos recursos midiáticos utilizados neste material, notamos que o professor conteudista se preocupou em diversificar as estratégias e os recursos tendo em vista facilitar a aprendizagem do aluno; nesse sentido, o texto apresenta exemplos, problematizações, atividades e exercícios para autoavaliação da aprendizagem, sínteses e revisões, contextualização dos conteúdos e das informações e interação de conteúdos e mídias. Alguns exemplos dessas estratégias podem ser visualizados nos trechos a seguir:

Figura 38 – Exemplos do conteúdo.

Exemplos de adaptações

- a) Em um jogo rítmico, no qual são usadas batidas de pés e palmas de forma alternada, exigindo dos participantes destreza e boa coordenação, uma das adaptações poderia ser a divisão da sala em dois grupos, sendo que um executaria os batimentos com os pés, e o outro grupo, os batimentos com as palmas. O andamento da atividade também poderia ser alterado, buscando aquele que adequar-se mais às condições do grupo.
- b) Em outra situação, quando o professor dá uma orientação geral para a turma, uma alternativa seria também dar orientações individuais para aqueles alunos que precisarem, esclarecendo novamente o que vai ser feito e que material vai ser utilizado. Em termos práticos, isto significaria compreender a necessidade do aluno de receber tal orientação, convidando-o e incentivando-o a participar, de uma forma mais acolhedora.

Fonte: Claretiano (2019).

Figura 39 – Problematização do conteúdo.

Considerando os aspectos estritamente pedagógicos, algumas questões podem nortear a nossa análise: o currículo está adequado às necessidades e potencialidades dos alunos? Foram feitas adequações em termos de plano de ensino, organização de atividades e/ou de materiais de modo a permitir que todos os alunos tenham as mesmas possibilidades de realizar determinada proposta? Como exemplo, podemos considerar a situação de alunos cegos – se o material didático não está organizado no Sistema Braille, não está acessível para esses alunos e impede a aprendizagem efetiva.

Fonte: Claretiano (2019).

Figura 40 – Contextualização dos artigos indicados para leitura.

Neste tópico apresentamos a definição e as características da deficiência intelectual, destacando sempre a importância de considerar as particularidades de cada pessoa e de cada situação. Também apresentamos as causas mais comuns desse tipo de deficiência e suas características principais. Confira os materiais indicados a seguir, para ter mais informações sobre esses temas.

- Atendimento educacional especializado: deficiência mental. GOMES, A. L. L. et. al.



- Uso de medicamentos durante a gravidez. RODRIGUES, A. V. P.; TERRENGUI, L. C. S.



- Descrição das propostas do Ministério da Educação para a avaliação da deficiência intelectual. VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G.



Fonte: Claretiano (2019).

Figura 41 – Exercícios e atividades para autoavaliação.

Questões Autoavaliativas

A autoavaliação pode ser uma ferramenta importante para você testar o seu desempenho. Se encontrar dificuldades em responder às questões a seguir, você deverá revisar os conteúdos estudados para sanar as suas dúvidas.

A deficiência intelectual:

- ☐ É causada por fatores externos, devido à ingestão de drogas e álcool por parte da gestante.
- ☐ Tem várias causas, algumas delas relacionadas a alterações genéticas, outras derivadas de infecções pré-natais e outras, ainda, devido a doenças adquiridas após o nascimento.
- ☐ Tem causas pré-natais, dentre elas as infecções ou doenças que acometeram o pai do bebê.
- ☐ Não tem causas definidas, sendo de difícil diagnóstico.

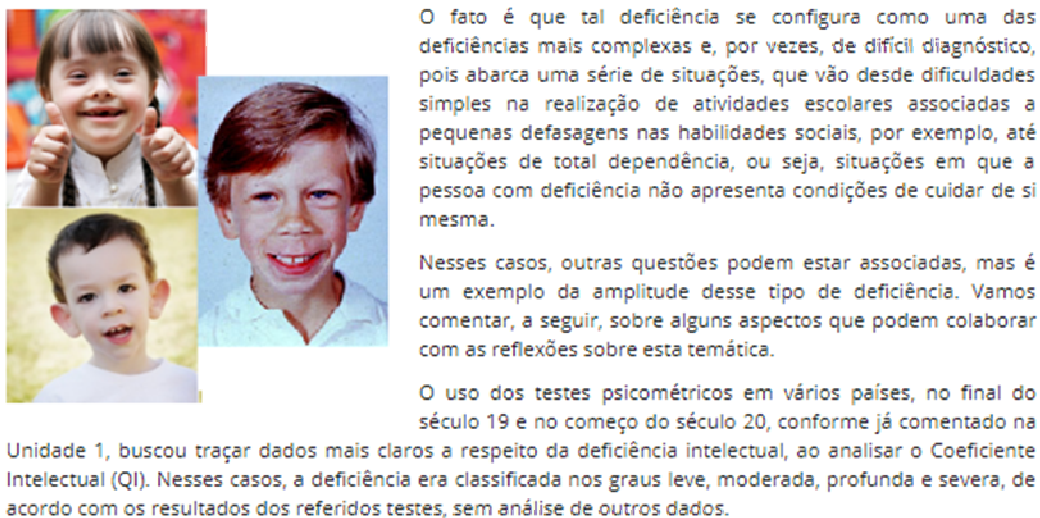
Responder

Fonte: Claretiano (2019).

Conforme podemos notar quanto à linguagem o material de *Música e de Educação Especial* atende a usabilidade comunicacional, por meio de uma linguagem dialógica e mediacional, assim como o material digital de *Didática do Ensino Superior*. Embora não apresente muitos links e hiperlinks, por ser um material on-line e integrar diversos recursos, também requer que os conteúdos sejam apresentados em uma linguagem mais interativa, contextualizada e dinâmica, e essa linguagem foi contemplada, tendo em vista a especificidade de seus conteúdos e recursos (Figura 42).

Esse material também apresenta uma usabilidade de design que favorece a leitura, a navegação e o layout tipográfico, como fontes e tamanhos de letras, alinhamento do texto, espaçamento do texto adequados ao texto digital. Além disso, para auxiliar na compreensão dos conteúdos, foram inseridas diversas imagens, ícones de leitura, vídeos, boxes com trechos relevantes e abas e janelas visualmente atrativas. Alguns elementos da legibilidade visual e gráfica podem ser observados nas imagens a seguir.

Figura 42 – Imagens ilustrativas.



Fonte: Claretiano (2019).

Este material é mais extenso, não possui muitos links de acesso a conteúdos, porém, apresenta uma abordagem densa e abrangente dos conteúdos em uma linguagem dialógica e mais interativa do que a proposta no modelo CBR/CDI impresso/PDF, por isso, é mais interessante e satisfatório do que os materiais desenvolvidos nesse formato. Por outro lado, se comparado ao material digital de *Didática do Ensino Superior*, por ser muito extenso, sua leitura na tela acaba sendo cansativa e pode desestimular os alunos. Apesar disso, o material de *Música e Educação Especial* é agradável, uma alternativa de melhoria, pode ser a redução de textos e maior disponibilização de hiperlinks.

3.3.2.3 Educação Musical – Prática e Ensino 4

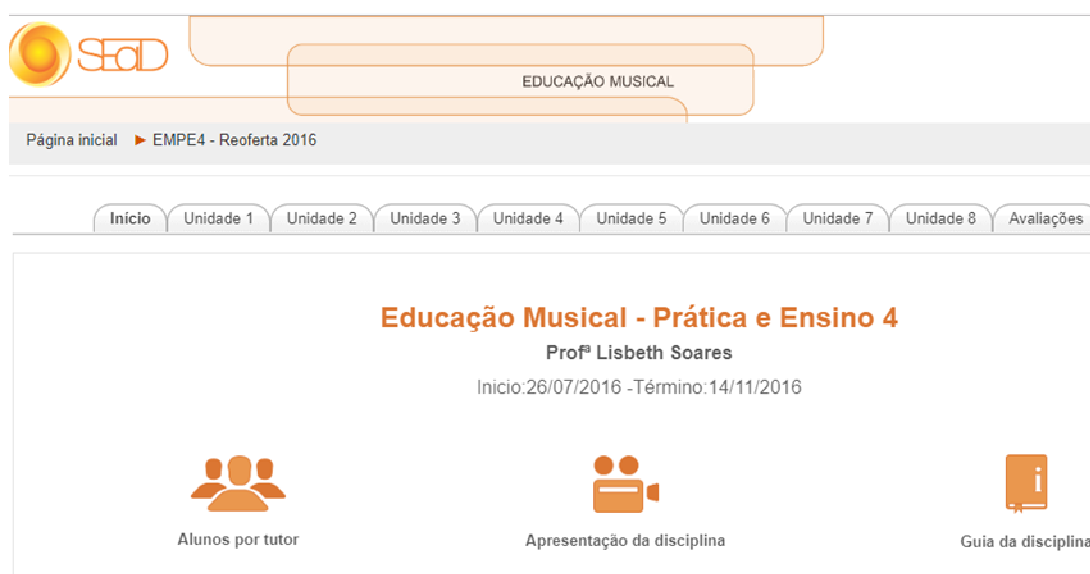
A disciplina de *Educação Musical – Prática e Ensino 4* apresenta os conteúdos de Educação Especial para o curso de *Licenciatura em Educação Musical* da UAB-UFSCar.

Diferentemente do que ocorre nos cursos de licenciatura e especialização em Música do Claretiano, na UAB-UFSCar, o professor pode propor uma metodologia diferenciada na disciplina da qual é responsável. Em razão disso, o curso de licenciatura em Educação Musical UAB-UFSCar apresenta em cada uma de suas disciplinas uma proposta pedagógica distinta, ou seja, há disciplinas em que o professor responsável indica e disponibiliza apenas o material didático no AVA-Moodle, como é o caso da disciplina de *Didática Geral* e da Música, na qual o material didático é o único recurso pedagógico indicado. No entanto, em

outras disciplinas o professor indica, não apenas o material didático, mas também, vídeos, obras e artigos eletrônicos.

No caso da disciplina de *Educação Musical – Prática e Ensino 4*, o professor responsável indicou em cada uma das unidades apenas conteúdos digitais disponíveis na internet. De acordo com isso, a disciplina possui a seguinte estrutura de conteúdos (Figura 43).

Figura 43 – Layout da disciplina no AVA-Moodle e divisão dos conteúdos em unidades curriculares.



Fonte: SEAD-UFSCAR (2019).

De acordo com a figura, é possível visualizar na barra superior a divisão dos conteúdos em oito unidades curriculares. Na tela, são disponibilizadas as janelas “Alunos por tutor” à direita, o vídeo de “Apresentação da disciplina” no centro e à esquerda o “Guia da disciplina” em que constam as orientações gerais da disciplina, a ementa, os objetivos, as competências, a apresentações do professor e do tutor desta disciplina e o cronograma. Na figura a seguir ilustramos o vídeo de apresentação da disciplina.

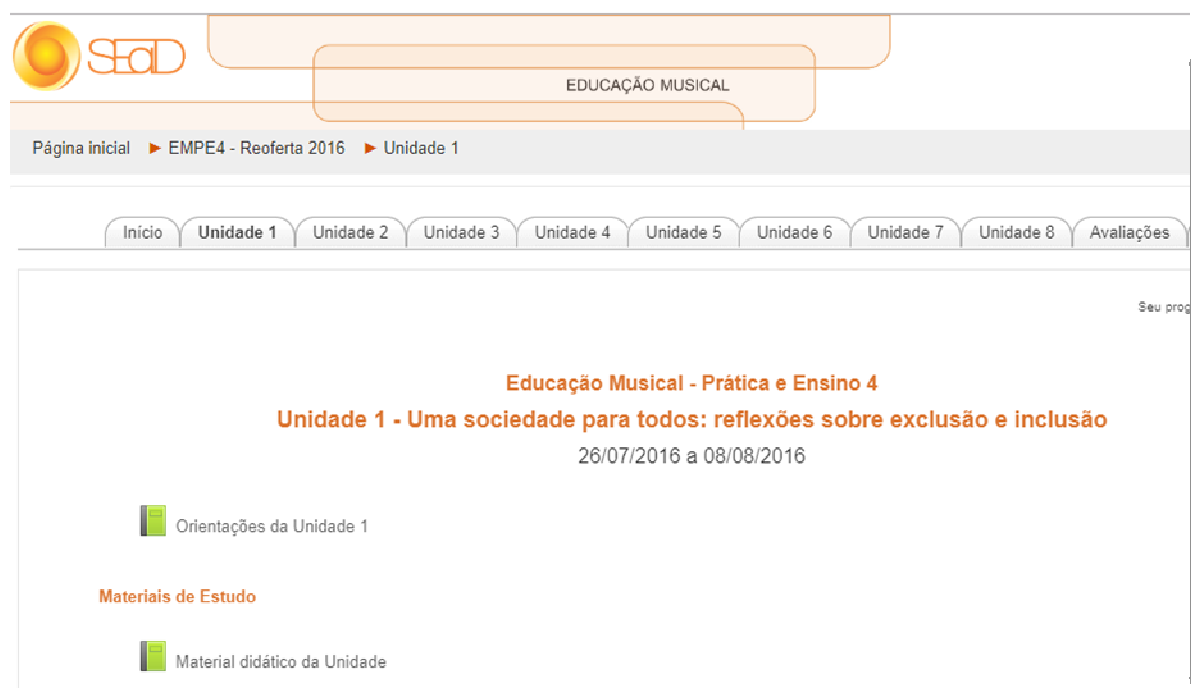
Figura 44 – Layout do Vídeo de apresentação da disciplina disponibilizada no AVA-Moodle.



Fonte: SEAD-UFSCAR (2019).

O vídeo de apresentação da disciplina é elaborado pela professora responsável pela disciplina, a qual introduz os conteúdos e a metodologia de ensino que estrutura a disciplina. Em todas as unidades da disciplina são indicados vídeos, mas apenas este se refere precisamente ao conteúdo e é apresentado pelo próprio professor.

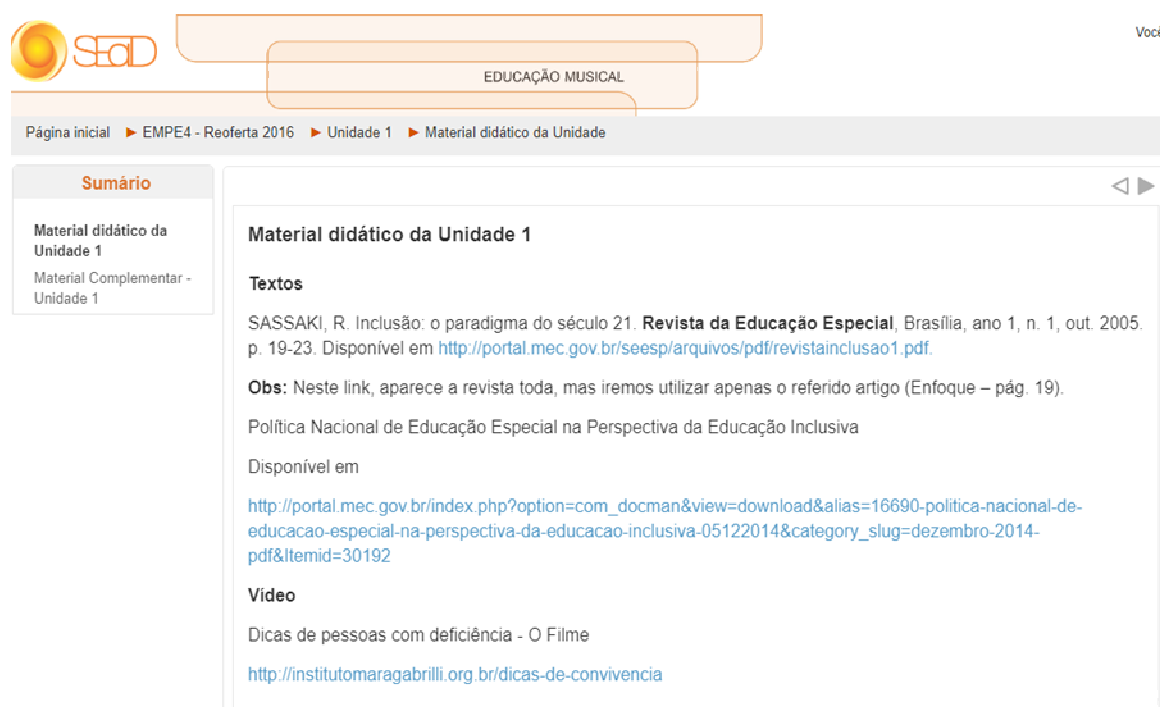
Figura 45 – Layout da Unidade 1 da disciplina disponibilizada no AVA-Moodle.



Fonte: SEAD-UFSCAR (2019).

Como pode ser observado, a aba de cada unidade apresenta “Materiais Didáticos da Unidade”, e nesta constam, conforme Figura 46, os conteúdos digitais indicados para o estudo da disciplina. Na Unidade 1, no tópico “Texto” o professor disponibiliza artigos sobre o tema e no tópico “Vídeo”, ele sugere que os alunos assistam a um filme. Mas, adiante, na próxima tela da Unidade 1, no tópico “Material Complementar da Unidade 1”, é indicada uma legislação sobre o assunto e mais um vídeo, nesse caso, é um documentário.

Figura 46 – Layout da aba “Materiais Didáticos da Unidade” da disciplina disponibilizada no AVA-Moodle.



Fonte: SEAD-UFSCAR (2019).

As demais unidades seguem a mesma estrutura com indicação de textos para leitura, vídeos externos, como filmes, documentários, vídeos disponíveis no youtube que auxiliam no ensino da prática musical como, por exemplo, vídeos sobre musicoterapia, links para a escuta.

Figura 47 – Apresentação da Unidade 1 disponibilizada no AVA-Moodle.

Apresentação

Unidade 1: Uma sociedade para todos: reflexões sobre exclusão e inclusão

Olá, pessoal!

Sejam todos muito bem vindos!

Dando início à nossa disciplina, nesta primeira Unidade conversaremos sobre a inclusão na sociedade atual, em especial considerando os princípios da Educação Inclusiva.

Para tanto, utilizaremos o fórum de discussão e faremos atividades a partir de dois textos de referência. Também teremos um fórum para a formação de grupos e outro para formação de duplas, para as atividades práticas e teóricas a serem trabalhadas no decorrer da disciplina.

Não deixem de participar das atividades e consultar o material de apoio e nos procurem sempre que quiserem ou tiverem necessidade.

Bom trabalho!

Abraços,

Fonte: SEAD-UFSCAR (2019).

A contextualização dos conteúdos da disciplina é apresentada pelo professor apenas no “Guia da disciplina” e na “Apresentação” da unidade, por meio de uma linguagem compreensível e clara. No entanto, as indicações de leitura e de vídeos não são contextualizadas a partir dos conteúdos que disponibilizam. Por sua vez, os exemplos, os conteúdos e atividades que possibilitam simular a realidade prática são apresentados nos vídeos indicados e nas atividades realizadas no AVA-Moodle.

Em geral, não foi possível identificar qual foi o nível de interação da professora com os alunos, tendo em vista que a ferramenta de interação como, o Fórum e o Portfólio, por exemplo, estavam bloqueados. Um aspecto positivo observado refere-se à aproximação da relação professor e alunos propiciada pelo vídeo de apresentação da disciplina. Assim, como essa disciplina não disponibilizou o material didático e suas ferramentas estavam sem acesso, a análise documental, nesse caso, ficou bastante limitada. Todavia, a metodologia de EaD adotada nesta disciplina, define, como material didático, todos os recursos que podem auxiliar na aprendizagem, sendo eles, textos, artigos científicos, vídeos, livros eletrônicos, entre outros.

3.4. Questionário On-line

Após analisar os recursos tecnológicos e as estratégias didático-pedagógicas a partir da análise dos materiais didáticos das disciplinas selecionadas nos cursos, nossa intenção foi a de “[...] capturar a ‘perspectiva dos participantes’ [...]”⁹⁶ isto é, qual a percepção que os alunos têm a respeito do material didático e como o avaliam para a sua aprendizagem.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma pesquisa *online*, através da aplicação de questionário misto (questões abertas e fechadas) do tipo *survey* disponibilizado na ferramenta *Typeform* aos participantes da pesquisa, juntamente com as instruções que forneceram orientações sobre a forma de preenchimento e sobre a relevância e natureza da pesquisa, além da especificação dos prazos de devolutiva. O questionário ficou disponível na plataforma no primeiro e segundo semestre de 2018. As telas referentes ao questionário foram printadas do programa *Typeform* e estão disponíveis no Apêndice 1.

Selecionamos essa técnica porque, de acordo com Aaker (2007 *apud* VIEIRA, 2010, p. 6), “os questionários podem ser respondidos de acordo com a conveniência e tempo do entrevistado”, facilitando, assim, a coleta dos dados.

⁹⁶ (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12),

O questionário⁹⁷ foi construído por uma série ordenada de questões, que englobam questões abertas, para que os alunos pudessem responder sem restrição, e questões fechadas⁹⁸, perguntas acompanhadas de alternativas de respostas. O conteúdo das questões foi embasado nos objetivos desta pesquisa, qual seja, avaliar a usabilidade do recurso material didático nos cursos de ensino superior na modalidade EaD.

Sobre a elaboração do questionário, para que fosse garantida a validação do conteúdo, os enunciados das questões foram embasados na literatura pesquisada, de forma a conferir boa representação do fenômeno que compreende a forma como os alunos avaliam os materiais didáticos para sua aprendizagem. Quanto ao critério de extensão do questionário, foram elaboradas 34 questões, em forma de perguntas, sendo 28 questões fechadas e cinco questões abertas. Posteriormente à formulação do questionário, foi realizado o pré-teste aplicado a uma amostra reduzida da população, constituída de dez participantes cujo “objetivo foi refinar o instrumento, visando à garantia de que ele realmente irá medir aquilo a que se propõe” (GIL, 2007, p. 108), e, assim, ao testá-lo averiguamos possíveis falhas do questionário e fizemos os ajustes necessários.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, entendemos que, a escolha dos participantes é intencional, nesse caso o pesquisador faz a seleção das questões de acordo com o interesse do estudo e das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidades dos sujeitos. Sendo assim, no caso da presente pesquisa, os participantes foram definidos considerando as características pertinentes ao contexto das IES selecionadas para a pesquisa de campo e dos alunos pertencentes a estas instituições, que cursam as disciplinas, nas quais os materiais didáticos serão analisados.

Foram pesquisados, portanto, os alunos dos cursos *Licenciatura em Música* e de *Especialização em Educação Musical* do Claretiano - Centro Universitário e do curso de *Licenciatura em Educação Musical* da Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar), tendo em vista que estes cursam ou já cursaram as disciplinas, cujos materiais didáticos foram selecionados para análise documental.

Compreende-se a limitação e os riscos de uma pesquisa desse tipo (*survey*) devido à possibilidade de baixo retorno dos questionários por parte dos participantes, uma vez que eles são convidados a participar mediante uma carta explicativa das finalidades e dos motivos da

⁹⁷ Fundamentam a aplicação dessas técnicas as orientações de Gil (2008), na obra *Métodos e Técnicas de Pesquisa*, e de Mendes (2009), em *Pesquisa Online: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual*.

⁹⁸ Optou-se, como instrumento das questões fechadas, pela escala de graduação, pois apresenta níveis de atitudes em relação a determinada questão (GIL, 2007).

pesquisa, não havendo nada que os obrigue a respondê-los. Cientes desse risco, optou-se pelo envio do questionário a todos os alunos dos cursos selecionados, para garantir que o retorno possa ser o maior possível, mesmo que eles já tenham cursado as disciplinas anteriormente, por isso, foi definida uma quantidade mais elevada de participantes, representada por 300 alunos, apesar disso, obtivemos um retorno de aproximadamente 25% desse total (GIL, 2007).

A amostragem não probabilística foi utilizada como critério dessa seleção, uma vez que esta pesquisa não apresentou “fundamentação matemática ou estatística, dependendo, unicamente, de critérios do pesquisador” (GIL, 2007, 93), critérios estes já apresentados anteriormente. Dentre os tipos de amostragem não probabilística, foi definida a amostragem intencional, ao passo que “pode-se selecionar a amostra baseando no próprio conhecimento da população, dos seus elementos, e da natureza das metas de pesquisa” (BABBIE, 1999, p. 153).

Mais uma vez, é importante ressaltar o risco de qualquer enviesamento, sobretudo quando se trata de amostragem intencional, seja por parte do pesquisador, seja por parte dos respondentes. Mesmo cientes de que não há absoluta neutralidade na ciência e na pesquisa, cuidamos para que a seleção não comprometesse a imparcialidade da pesquisa e para que pudéssemos identificar as reais informações acerca da avaliação da usabilidade dos materiais didáticos pesquisados.

Mesmo cientes dos riscos que esse tipo de técnica de pesquisa pode trazer, compreendemos que o questionário do tipo *survey* poderia corresponder mais apropriadamente aos objetivos da pesquisa, pois permite “capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12), ou seja, capturar a percepção dos alunos pela seleção e escolha dos componentes e das estratégias didáticas, dos formatos de materiais didáticos mais atrativos para sua aprendizagem, apontadas no formulário *online*.

Portanto, nas questões abertas nos propusemos a identificar o contexto socioeconômico, a partir das seguintes informações do polo de estudos, profissão e trabalho que, associadas ao gênero e idade, permitiram traçar um perfil dos respondentes, bem como identificar os pontos fracos e fortes que eles atribuíram quanto ao uso dos materiais didáticos para sua aprendizagem. Já as questões fechadas referem-se exclusivamente à avaliação dos materiais didáticos utilizados nas disciplinas dos cursos selecionados para a pesquisa; dessa forma, pretendemos identificar a percepção dos alunos em relação ao: material didático impresso e digital, animações gráficas, elementos gráficos, recursos audiovisuais (vídeos e

podcast), hipertexto, bibliotecas virtuais, linguagem textual, exercícios e atividades propostas, exemplos resolvidos, suportes que veiculam o material didático e o uso de redes sócias.

O procedimento de coleta dos dados, inicialmente, foi por meio de envio de *e-mail* aos alunos, convidando-os a participarem da pesquisa e orientando-os a responderem o questionário on-line, pela ferramenta *Typeform*. O questionário enviado foi estruturado em um roteiro com questões abertas e fechadas, como mencionado anteriormente, disponibilizado juntamente com um documento que forneceu orientações sobre a forma de preenchimento e acerca da relevância e natureza da pesquisa, além da especificação dos prazos de devolutiva.

O processo de análise de dados se constituiu, inicialmente, pela codificação e tabulação das respostas obtidas na aplicação do questionário on-line (GIL, 2007, p. 125), e, posteriormente, pela categorização, classificação e tabulação das respostas advindas das questões abertas, cuja interpretação foi possível à luz da teoria e dos resultados expressos na análise documental.

É relevante definir, nesse sentido, que as questões fechadas foram tratadas pela tabulação eletrônica dos dados, mediante a utilização de tabelas dinâmicas dispostas nos programas *Typeform* e *Excel*; já os dados obtidos nos questionários abertos foram interpretados e transcritos de forma dissertativa.

3.4.1 Caracterização da Amostra

A amostra foi composta por 300 alunos distribuídos nos cursos de *Licenciatura em Música* e *Especialização em Educação Musical* do Claretiano - Centro Universitário e de *Licenciatura em Educação Musical* da Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar). Obtivemos o retorno das respostas de 136 alunos, o que representa um percentual de participação de 45,5%, valor acima da estimativa prevista como critério desta pesquisa que é de 25%.

No que se refere ao curso de graduação em *Licenciatura em Música* do Claretiano, os questionários foram encaminhados a 155 alunos; todavia, ao final da pesquisa obtivemos um total de 99 respostas. As questões iniciais propostas no questionário referem-se à identificação do perfil dos alunos que cursam esta graduação, de acordo com o gênero e a idade. No Gráfico, apresentamos quais foram os percentuais que caracterizaram os perfis:

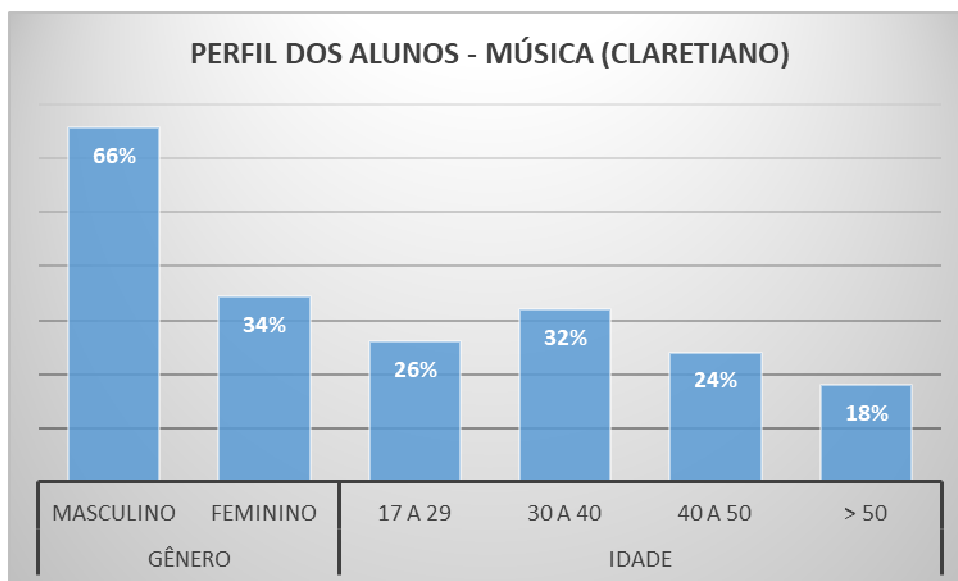


Gráfico 9 – Perfil dos alunos (gênero e idade) do curso de Licenciatura em Música do Claretiano.

De acordo com o Gráfico, a maioria dos alunos do Claretiano que cursa a *Licenciatura em Música*, é do sexo masculino, correspondendo ao total de 66%, já o público feminino é equivalente a 34%. Em relação à idade dos participantes desta pesquisa, notamos que há uma relativa distribuição por todas as faixas de idade, isto é, os alunos enquadram-se em todas elas com percentuais com pouca variação, exceto, no caso da população representada por indivíduos com mais 50 anos, cujo percentual foi de apenas 18% . Com base nesses resultados, podemos pressupor que a Lei nº 11.769/08 de 18 de agosto de 2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, impulsionou a busca pela formação acadêmica nesta área e consequentemente refletiu o aumento da demanda de alunos de todas as idades por esta qualificação.

Atualmente, o curso de Música dessa instituição é oferecido em 66 polos pertencentes às regiões norte, nordeste, sudeste, centro-oeste e sul, e a representatividade de alunos por polo obtida na pesquisa pode ser visualizada no Gráfico a seguir.

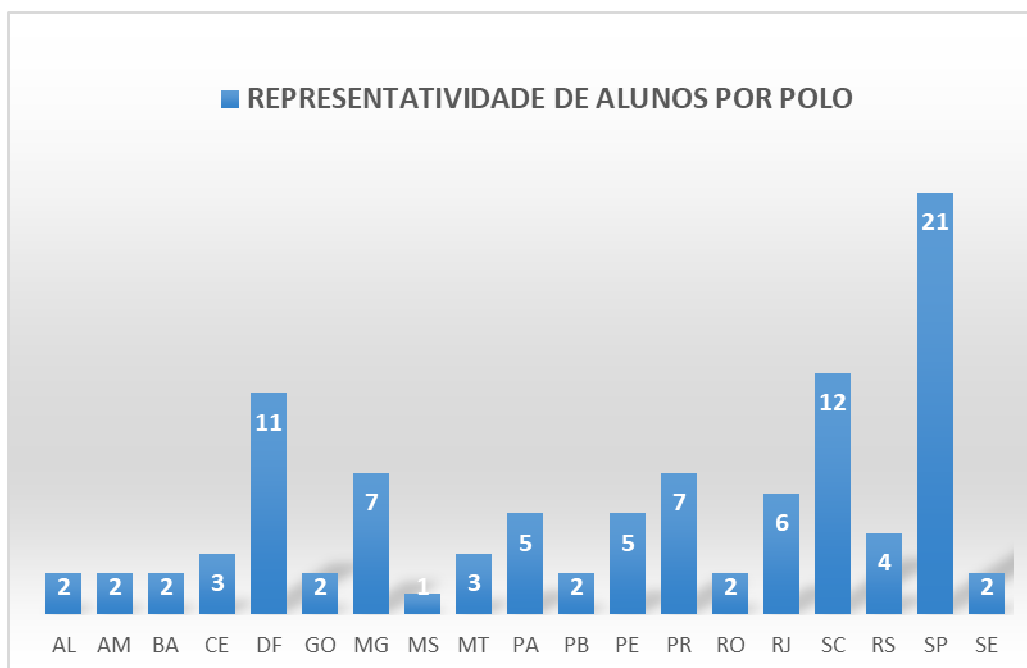


Gráfico 10 – Representatividade por Polo do alunado de Licenciatura em Música do Claretiano.

Conforme demonstrado no Gráfico, notamos que o maior número de alunos que cursa a *Licenciatura de Música* do Claretiano está concentrado nos polos dos estados de São Paulo, com 21 alunos; Santa Catarina, 12 alunos; e Distrito Federal, 11 alunos. Em contrapartida, empatados, temos Minas Gerais e Paraná, com sete alunos em cada um dos estados e nos polos de Alagoas dois, Amazonas dois, Goiás dois, Mato Grosso um, Paraíba dois, Rondônia dois e Sergipe dois identificamos um reduzido número de alunos. Este panorama nos mostra que, muito embora as metas propostas no PDI direcionem para políticas de expansão em regiões menos desenvolvidas, cujos contextos de aprendizagem são emergentes, não foi identificada nesta pesquisa uma expressiva participação dos alunos dessas regiões no curso de Música do Claretiano.

Tendo em vista identificar as razões que influenciaram os alunos na escolha dos recursos que conferem usabilidade aos materiais didáticos, verificamos se os alunos possuíam experiências de estudo na modalidade a distância e consequentemente, familiaridade com esses recursos. Assim, questionamos se eles haviam realizado algum curso nessa modalidade. Os resultados nos mostraram que apenas 22,4% dos alunos haviam estudado na modalidade a distância, sendo que a maioria, correspondente a 77% deles, não possuía nenhuma experiência educacional nesta modalidade. Desse modo, podemos pressupor que esses estudantes tiveram sua primeira experiência com a metodologia de EaD, com os recursos tecnológicos e com as estratégias didáticas no curso de Música, do Claretiano.

Por fim, o último fator que selecionamos para compor o perfil dos alunos diz respeito à profissão. Tendo isso em vista, perguntamos qual era a profissão dos participantes e dentre as profissões mencionadas, elencamos as seguintes categorias e áreas de atuação profissional:

Quadro 26 – Atuação Profissional dos alunos do curso de Licenciatura em Música do Claretiano.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS – LICENCIATURA EM MÚSICA (CLARETIANO)	
ÁREA	PROFISSÕES
Empresarial/Industria/ Tecnologias e Informática	Corretor de Seguros Auxiliar de Administração empresaria Técnico em Agropecuária Analista de assistência técnica Gestor de Processos Administrador Microempreendedor individual Comerciante Secretária Auxiliar Administrativo Gerente Analista de sistemas Técnico em Enfermagem do Trabalho Designer Gráfico/moda e Flautista Vendedor Secretária Técnico de avaliação do Produto Operador Industrial Técnico de Avaliação do Produto Eletrotécnico Técnica Laboratório de Análise Clínicas Técnico em Enfermagem do Trabalho. Técnico de Rede de Computadores Analista de Sistemas
Profissionais da Música	Músicos de instrumentos e cantores. Instrutor de Música Professor de instrumentos Professor de Música
Educacional	Estudante Professor de outras disciplinas
Setor público	Policial Militar; Motorista de Ônibus; Motorista; Servidor Público.
Não trabalham, não tem profissão ou são aposentados	Aposentado; Militar Aposentado; desempregado.

A partir dos dados descritos no quadro anterior, elaboramos um gráfico para uma visualização mais significativa dos resultados.



Gráfico 11 – Atuação Profissional dos alunos do curso de Licenciatura em Música do Claretiano.

Com base nas informações dispostas no Gráfico, observamos que a maioria dos alunos atuam profissionalmente como músicos ou são professores de música, percentual que corresponde a 48%, cerca de 27% deles atuam profissionalmente nas áreas empresarial, industrial e comercial, tecnológica e informática, 14% são professores que lecionam outras disciplinas, os 11% restantes dos alunos dividem-se entre funcionários públicos, aposentados e desempregados. Os resultados observados no gráfico nos mostram que grande parte dos alunos já atua na área musical e, provavelmente, buscam qualificar sua formação profissional com a formação acadêmica. Em contrapartida, a outra parcela dos alunos atua em diversas profissões; embora a formação acadêmica que buscam os direcione para a música, alguns deles não a exercem profissionalmente, mas, talvez como um hobby. Nesse caso, o curso de Música passa a ser uma oportunidade dessas pessoas atuarem na área.

A pesquisa se estendeu aos alunos do curso de *Especialização em Educação Musical* do Claretiano. Tendo em vista conhecer o perfil desses alunos disponibilizamos a 65 alunos os questionários, entretanto, apenas 16 alunos participaram da pesquisa. Apesar de representar um universo reduzido, este retorno representa a margem de 25% prevista para a pesquisa. O perfil preponderante dos alunos é o seguinte:

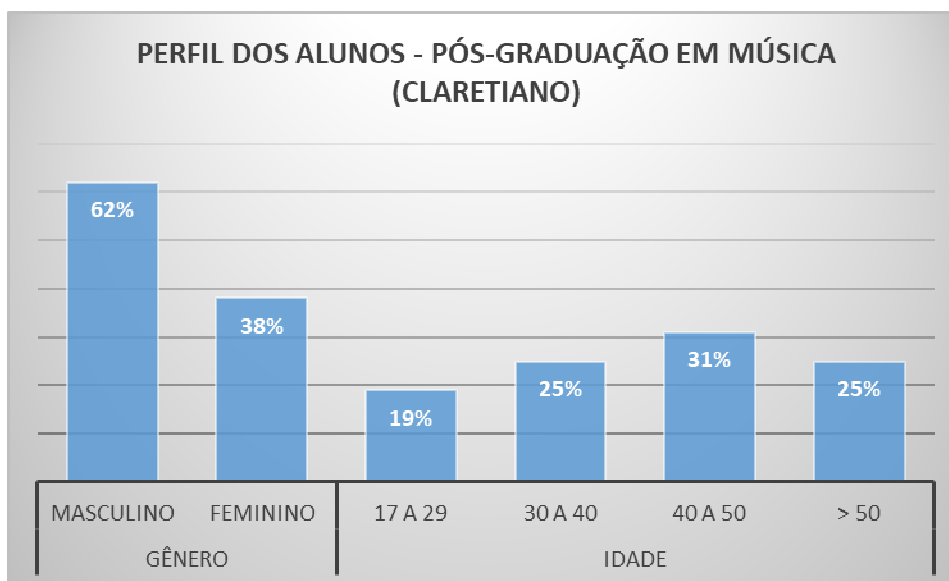


Gráfico 12 – Perfil dos alunos (gênero e idade) do curso de Pós-Graduação em Educação Musical do Claretiano.

Os alunos que cursam a pós-graduação em Música são em sua maioria do sexo masculino, 62%, ao passo que 38% são do sexo feminino. Em relação à idade dos participantes, a faixa de idade predominante desses alunos é de 40 a 50 anos, com 31%, os alunos com mais de 50 anos e os alunos na faixa de idade de 30 a 40 anos possuem valores similares, que somados correspondem a 50% da população, embora o curso de pós-graduação, também possua alunos com idades entre 17 a 29 anos, esse público representa a minoria. A faixa de idade que corresponde de 30 a 50 anos é representada por um público mais maduro que opta pela pós-graduação, pois já possui formação no ensino superior e pode atuar profissionalmente na área; nesse caso, a especialização para essas pessoas representa a oportunidade de aprofundamento de seus conhecimentos e novas oportunidades de trabalho, por outro lado, a busca pela especialização pode ser a única chance desses profissionais conseguirem entrar no mercado de trabalho.

Dentre os respondentes, um pouco mais da metade dos alunos, cerca de 56% deles já havia feito outro curso a distância e 44% estavam cursando essa modalidade pela primeira vez, isto é, um pouco mais que a metade possui experiência de estudo nessa modalidade, e, provavelmente, mais familiaridade com suas ferramentas e metodologias.

Assim como no curso de graduação em Música, nos cursos de especialização o Claretiano disponibiliza a seus alunos os mesmos polos, no entanto, identificamos que apenas participaram da pesquisa os alunos dos polos do Distrito Federal (7%), da Bahia (6%), do Espírito Santo (6%), de Minas Gerais (6%), do Rio Grande do Sul (6%) e do Paraná (6%), por

outro lado, observamos uma expressiva participação dos alunos dos polos instalados no estado de São Paulo, 63%, conforme ilustramos no Gráfico:

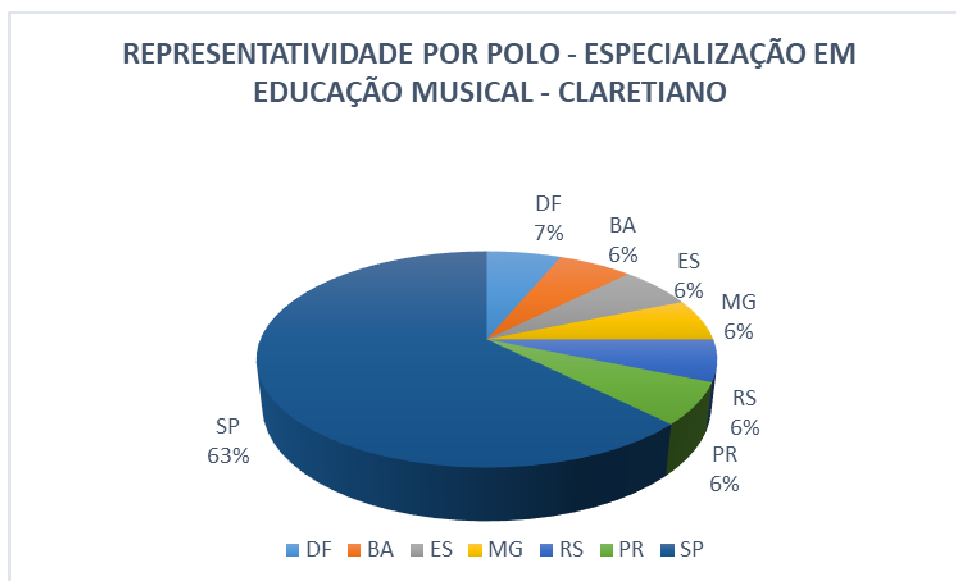


Gráfico 13 – Representatividade por Polo do alunado de Especialização em Educação Musical do Claretiano

No tocante à profissão, os alunos de pós-graduação em Música foram identificados em quatro categorias de profissões distintas conforme apresentado no Quadro XX.

Quadro 27 – Atuação Profissional dos alunos do curso de Especialização em Educação Musical do Claretiano.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS - ESPECIALIZAÇÃO EM MÚSICA	
ÁREA	PROFISSÕES
Profissionais da Música	Músicos de instrumentos, cantores e professores.
Educacional	Professores de outras disciplinas
Setor público	Policial Militar.
Empresarial	Empresário.

O gráfico a seguir representa a distribuição correspondente a cada categoria profissional. A partir das informações, notamos que mais da metade dos alunos, cerca de 67%, atuam profissionalmente como músicos, instrumentistas, cantores, instrutores e professores de música, o restante, composto pelo percentual de 33%, é distribuído nas seguintes categorias profissionais: empresarial, com 7%, setor público, com 6% e setor educacional, com 20%. Esse recorte possui aspectos similares aos observados nos cursos de *Licenciatura em Música* do Claretiano, que, de modo geral, aponta um público que possui

familiaridade com a música, seja profissionalmente ou apenas por hobby, e que vê na graduação ou na pós-graduação a possibilidade de formação educacional nesta área.

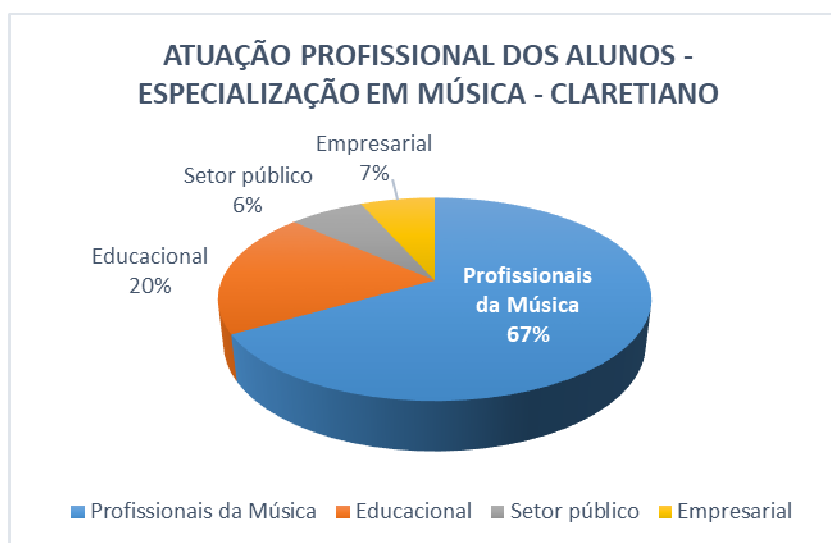


Gráfico 14 – Atuação Profissional dos alunos do curso de Especialização em Educação Musical do Claretiano.

A última população analisada relevante para a pesquisa foi composta pelos alunos de *Licenciatura em Educação Musical* da UAB-UFSCar. Tendo em vista conhecê-los, encaminhamos o convite a 80 alunos que cursam ou já cursaram as disciplinas que compõem esta graduação, no entanto, obtivemos as respostas de apenas 21 alunos, quantidade que corresponde à margem de 25% de retorno prevista na pesquisa. No Gráfico a seguir representamos o perfil dos participantes da pesquisa quanto ao gênero e a faixa etária.

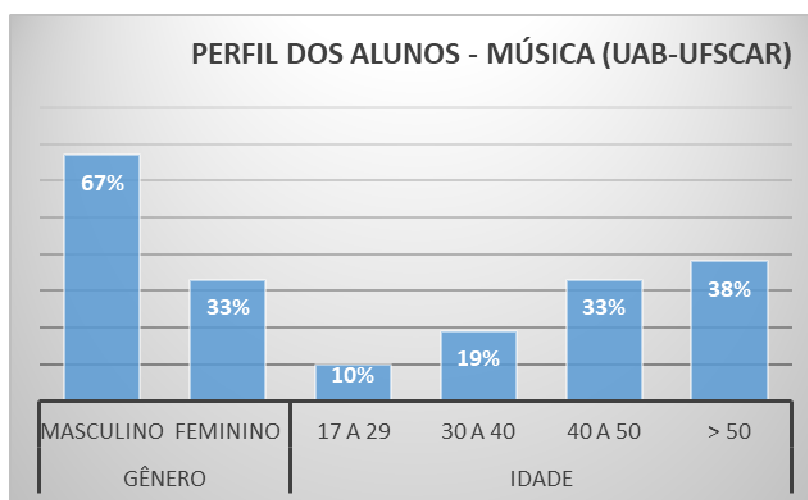


Gráfico 15 – Perfil dos alunos (gênero e idade) do curso de Educação Musical do Claretiano.

Os dados mensurados no Gráfico nos mostram que as idades predominantes entre os alunos do curso de Música da UAB-UFSCar englobam as faixas de idades de 40 a 50 anos e acima de 50 anos, que somadas representam, respectivamente, 71%, isto é, grande parte dos alunos é mais velha, inclusive porque o percentual mais elevado corresponde à categoria acima de 50 anos, com 38%. Além disso, grande parte do perfil é constituído por 67% de alunos do sexo masculino e apenas 33,3% do sexo feminino, esse resultado é semelhante aos identificados nos cursos de licenciatura e pós-graduação em Música do Claretiano, em que a maioria dos alunos é do sexo masculino.

O curso de *Licenciatura em Educação Musical* oferecido na modalidade EaD, possui 11(once) polos de apoio presenciais, conforme apresentado em seu PPP, no entanto, participaram da pesquisa os alunos dos polos dos seguintes estados:

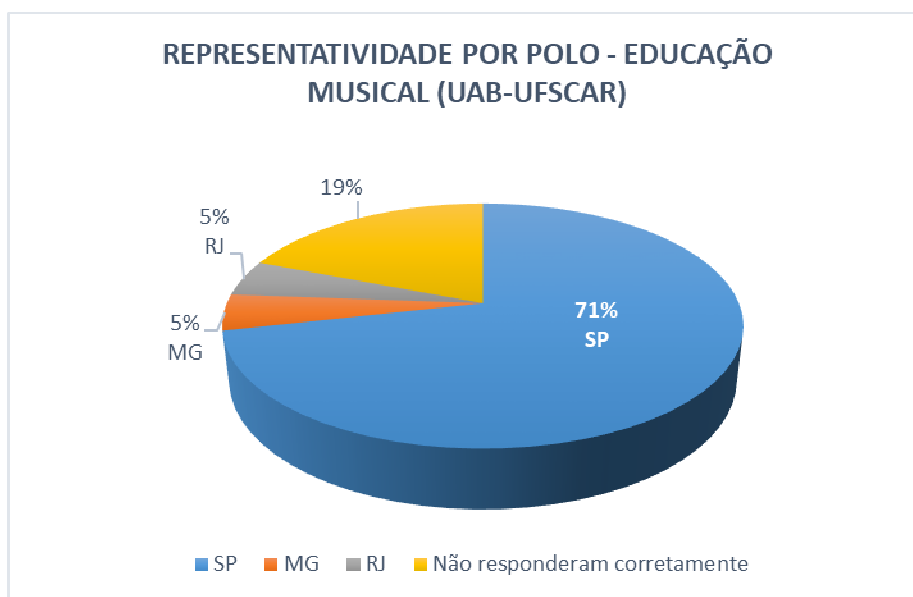


Gráfico 16 – Representatividade por Polo do alunado de Especialização em Educação Musical do Claretiano.

Nesta pesquisa, observamos que os três cenários representados pelos alunos dos cursos pesquisados são bastante similares, em todos eles, a maioria dos alunos é matriculada nos polos do estado de São Paulo, no caso dos alunos de *Licenciatura em Educação Musical* da UAB-UFSCAR, esse número ainda é maior, atingindo o percentual de 71%; e apenas 10% dos alunos são dos polos do Rio de Janeiro (5%) e de Minas Gerais (5%). O restante dos alunos, que representa 20%, corresponde aos que não responderam corretamente ou que desconsideraram essa questão.

Com relação às experiências educacionais na modalidade a distância, cerca de 68% dos alunos da UAB-UFSCar nunca fizeram algum curso a distância, contra 33,3%, que conheciam

a EaD, tendo em vista que já haviam realizado pelo menos um curso nessa modalidade. A partir dessa realidade, podemos pressupor que, assim como os alunos do Claretiano, os alunos da UAB-UFSCar, em nível de graduação, por não cursar a EaD, possuem poucas ou quase nenhuma experiência de ensino nessa modalidade.

A respeito da atuação profissional dos alunos da UAB-UFSCar, identificamos as seguintes profissões a partir do retorno dos respondentes:

Quadro 28 – Atuação Profissional dos alunos do curso de Educação Musical da UAB-UFSCar.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS - EDUCAÇÃO MÚSICAL – UAB-UFSCAR	
ÁREA	PROFISSÕES
Profissionais da Música	Músicos de instrumentos, cantores e professores.
Educacional	Professores de outras disciplinas.
Setor público	Policial Militar.
Empresarial	Empresários.

Conforme visualizamos no Gráfico, tal como os alunos do Claretiano, mais da metade total dos alunos da UAB-UFSCar, cerca de 68%, atua profissionalmente como músicos, instrumentistas, cantores ou professores de música; apenas 10% deles atuam na área empresarial, 9% no setor público e 19% na educação, como professores de outras disciplinas, o que representa, portanto, que esses alunos são profissionais que atuam nessa área e aspiram pela formação acadêmica, tendo em vista novas perspectivas de atuação no mercado de trabalho.

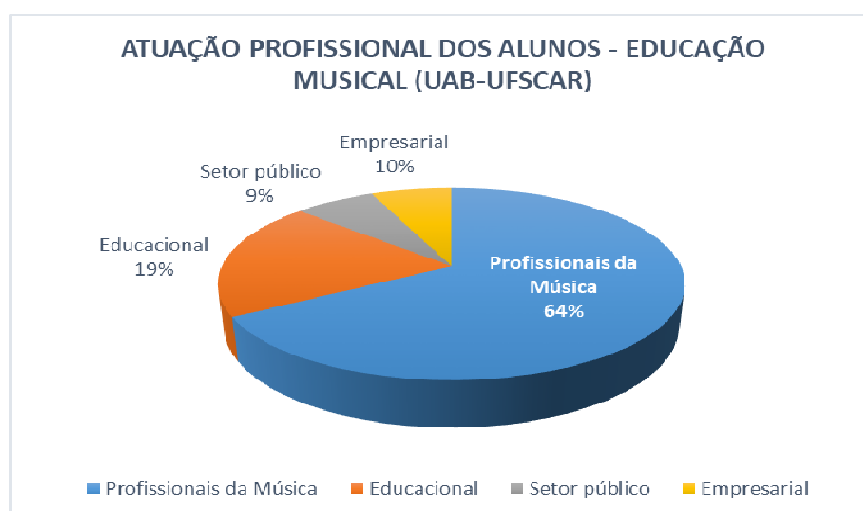


Gráfico 17 – Representatividade por Polo do alunado de Especialização em Educação Musical do Claretiano.

Em síntese, após a construção dos perfis dos alunos dos cursos de *Licenciatura e Especialização em Música* do Claretiano e do curso de *Licenciatura em Educação Musical* da UAB-UFSCar, foi possível identificar que a população é, em geral, representada por alunos do sexo masculino, com faixa de idade de 30 a 50 anos ou mais. Em relação à profissão, grande parte deles é músico, instrumentista, cantor e professor ou instrutor de música, isto é, são alunos já atuam na área musical e, possivelmente, buscam apenas na graduação ou na pós-graduação a formação acadêmica.

No que se refere às experiências dos alunos com a metodologia de ensino-aprendizagem na EaD, a maioria dos alunos que cursa a *Licenciatura em Música* do Claretiano ou da UAB-UFSCar nunca cursou essa modalidade antes, portanto, podemos presumir que eles não possuem experiências educacionais nessa modalidade, o que não ocorre no curso de pós-graduação em Música do Claretiano, no qual mais da metade dos alunos já cursaram essa modalidade pelo menos uma vez. Por fim, a maior parte alunos, de acordo com suas repostas, optou por cursar as licenciaturas e a pós-graduação em polos do estado de São Paulo. A partir da definição do perfil, nossa intenção é a de identificar qual a percepção desses alunos com relação ao material didático oferecido nesses cursos; essa é a análise que será abordada na sequência.

3.4.2 Avaliação dos alunos a respeito da usabilidade do Material Didático

O questionário foi construído com base no objetivo central desta pesquisa, que é avaliar a usabilidade do material didático nos cursos de ensino superior na modalidade EaD, nesse momento, considerando a percepção dos alunos. Desse modo, os questionamentos propostos nesta pesquisa nos permitiram identificar quais recursos tecnológicos e quais estratégias didáticas os alunos consideraram mais efetivas e facilitadoras da aprendizagem, quando estudam na modalidade EaD.

Para isso, inicialmente, foi necessário definir alguns dos principais elementos que compõem a metodologia dos cursos pesquisados, bem como, os recursos que conferem usabilidade aos materiais didáticos, dentre os quais, destacamos os seguintes itens: conteúdo impresso, conteúdo digital, animações gráficas, elementos gráficos, recursos audiovisuais (vídeos e podcast), hipertexto, linguagem textual, exercícios e atividades propostas, exemplos resolvidos, bibliotecas virtuais, interação por meio redes sociais, tutoria, sala de aula virtual.

Acerca, propriamente, das questões sobre a usabilidade do material didático, questionamos, inicialmente, como os alunos avaliavam o material didático no formato

impresso/PDF e no digital, o qual é estruturado pelo texto dinâmico com hiperlinks que remetem a vídeos, textos, artigos, imagens e sites dispostos na Internet. Os critérios estabelecidos para a seleção foram os mesmos, isto é: satisfatório, flexível, estimulante, entediante, frustrante ou rígido⁹⁹. Os resultados que obtivemos foram dispostos no Gráfico a seguir:

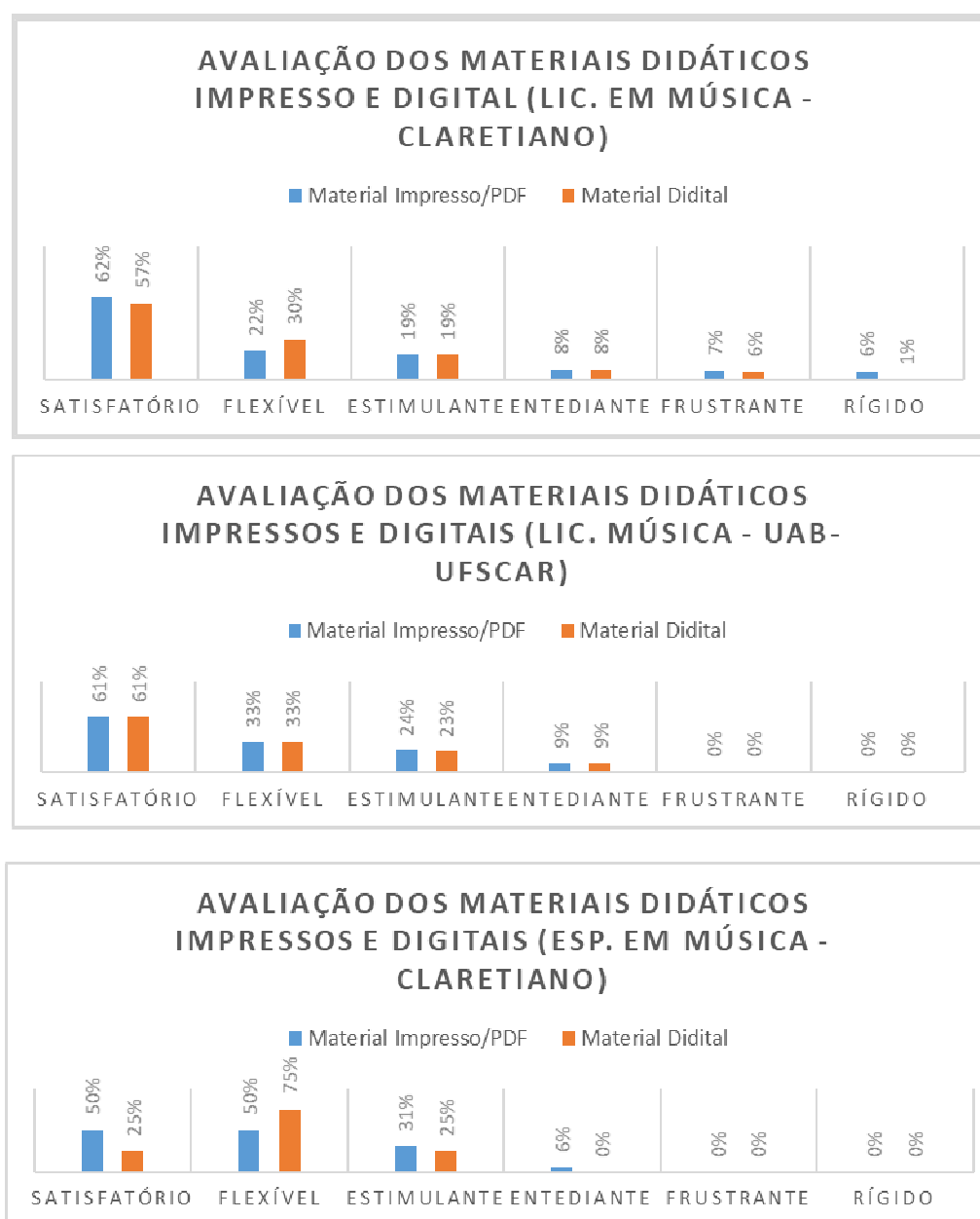
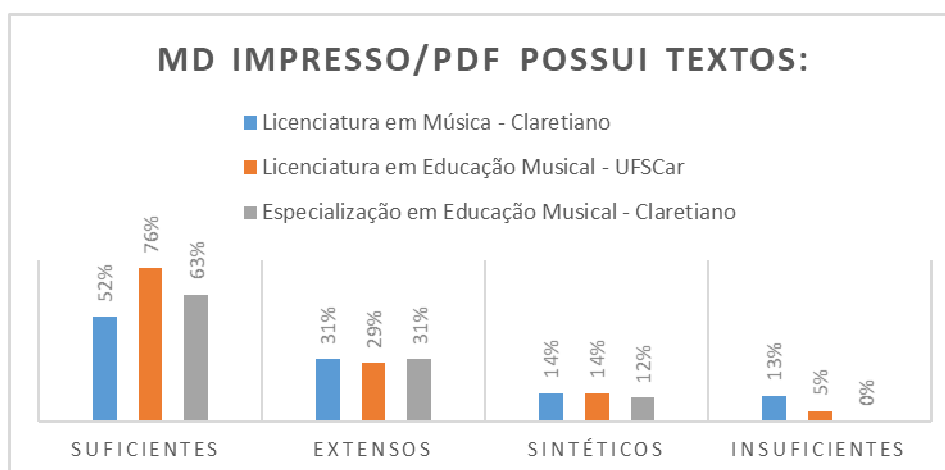


Gráfico 18 – Comparação dos materiais didático/PDF impresso e digital dos cursos dos cursos pesquisados.

⁹⁹ Aos alunos do curso de licenciatura em Música do Claretiano são oferecidos material didático impresso/PDF e vídeos, já aos alunos que cursam a Especialização em Música nessa instituição são disponibilizados o material didático digital e vídeos. No curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar, os alunos têm acesso a esses dois tipos de formatos: impresso/PDF e digital.

Quando comparados os materiais no formato impresso/PDF e digital, os alunos dos cursos de licenciaturas do Claretiano e da UAB-UFSCar indicaram respostas semelhantes, desse modo, de acordo com eles, tanto o formato impresso/PDF, quanto o digital são mais satisfatórios (> 60%) do que flexíveis (> 22%) e estimulantes (>23%). Em contrapartida, os alunos de pós-graduação em Música classificam o formato impresso/PDF, como satisfatório e flexível, com o mesmo percentual (50%) e, o material digital, mais flexível (75%) do que satisfatório (25%). Nesta questão, notamos que os alunos das licenciaturas são satisfeitos em estudar tanto no material didático impresso/PDF quanto no digital, em contrapartida, os alunos da pós-graduação revelam sua preferência pelo material didático digital, pois o consideram mais flexível. No entanto, nesse caso, esses recursos foram questionados de forma isolada, quando comparados com outros recursos, esses resultados sofrem alterações, conforme apresentaremos mais adiante.

Em relação à quantidade de textos presentes no material didático nos formatos impresso/PDF ou digital, questionamos como os alunos avaliam estes textos de acordo com as seguintes opções: suficientes, extensos, sintéticos e insuficientes. Os dados foram mensurados e apresentados no Gráfico a seguir:



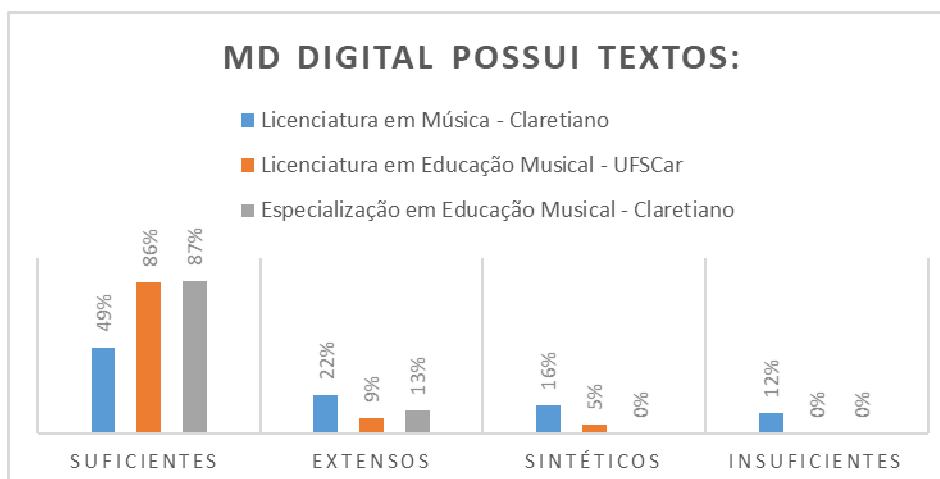


Gráfico 19 – Avaliação dos textos do material didático nos formatos impresso/PDF ou digital.

No tocante à percepção dos alunos de *Licenciatura em Música* do Claretiano com relação aos textos do material didático, observamos que mais da metade deles (52%) caracterizam o texto no material didático impresso/PDF como suficientes, apenas 32% o consideram extensos e 14% sintéticos. Ao analisarem os textos presentes no material didático digital, apesar de indicar um percentual menor, correspondendo a 49%, eles também indicaram que os textos nesse formato são suficientes, 22% consideram os textos extensos, 16% os classificam como sintéticos e 12% como insuficientes. É relevante destacar que esses alunos não tiveram contato com o material digital, talvez por isso, classificaram os dois formatos com percentuais aproximados.

A percepção da maioria dos alunos de *Licenciatura em Educação Musical* da UAB-UFSCar, foi similar a dos alunos do Claretiano, isto é, eles também consideram os textos suficientes tanto no material didático impresso/PDF (76%), quanto no digital (86); 32% consideram que apenas o material didático impresso/PDF possui textos extensos e para uma pequena parcela, representada por 9%, os textos do material didático digital é que são extensos.

A maioria dos alunos da pós-graduação do Claretiano, cerca de 86% deles, familiarizada com o material nos dois tipos de formatos (impresso/PDF e digital) indicou que os textos do material didático digital são suficientes e apenas 13% consideram os textos extensos. Com relação ao material didático impresso/PDF, para 63% dos alunos os textos são suficientes, para 31% são extensos e para 12% são sintéticos. Como nos mostra esta pesquisa, a maioria dos alunos considera a quantidade de textos suficientes tanto no formato impresso/PDF quanto no digital.

Um importante recurso que confere a usabilidade pedagógica nos materiais didáticos é a linguagem; tendo isso em vista, questionamos como os alunos percebiam a linguagem no material didático (impresso/PDF e digital) e indicamos para a seleção as seguintes classificações: compreensível, dialogada, motivante, científica, entediante, incompreensível. Os resultados são observados no Gráfico.

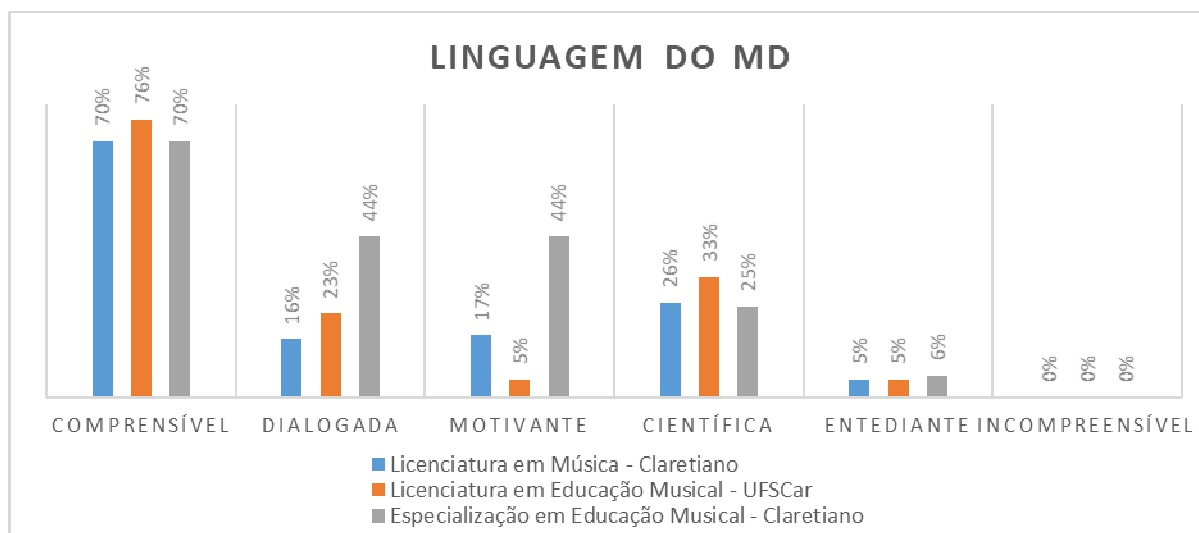


Gráfico 20 – Avaliação da linguagem do material didático dos cursos pesquisados.

De modo geral, os alunos dos cursos das licenciaturas e de *Especialização em Educação Musical*, representados com mais de 70%, identificam a linguagem como compreensível. Apenas, os alunos do curso de pós-graduação em Música, representados por 44%, consideraram que a linguagem é dialogada e motivante (44%) e cerca de 25%, consideram-na científica. Já para os alunos de licenciatura em Música do Claretiano e da UAB-UFSCar, a linguagem dos materiais didáticos é mais científica (25%, 33%) do que dialogada (16%, 23%). Quanto à linguagem do material didático, no geral, os alunos identificam a linguagem compreensível, motivadora e didática e apenas um percentual que varia entre 25% a 33%, consideram a linguagem científica.

Como as animações gráficas compreendem um dos elementos que podem conferir usabilidade pedagógica ao material, perguntamos aos alunos qual a percepção deles em relação às animações gráficas apresentadas no material didático digital. Nosso intuito foi identificar se elas são necessárias; se não foram observadas no material; se são dinâmicas, estimulantes, cansativas, desnecessárias ou entediantes. As respostas dos participantes foram mensuradas nos Gráficos da seguinte forma:

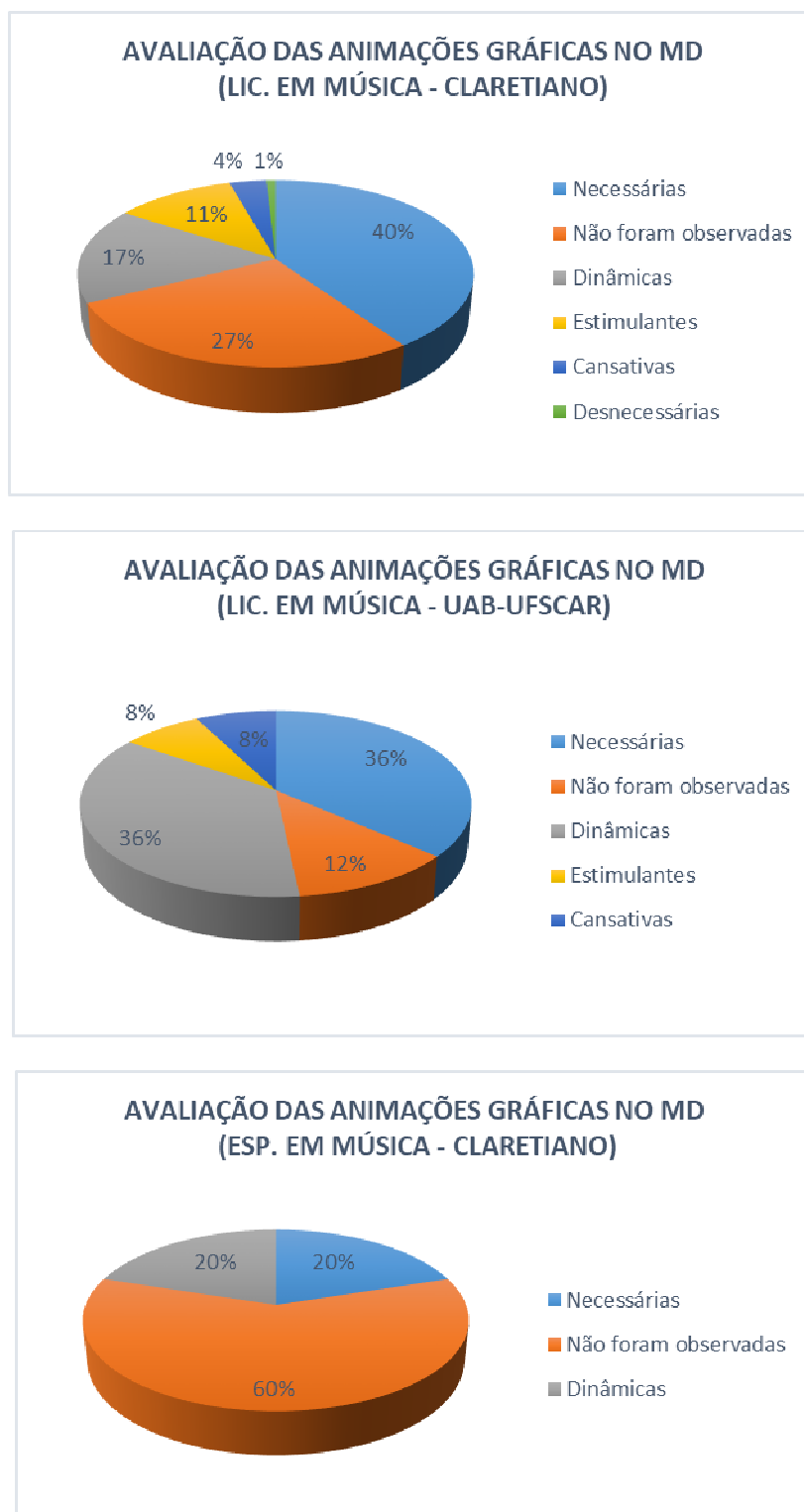


Gráfico 21 – Avaliação das animações material didático dos cursos pesquisados.

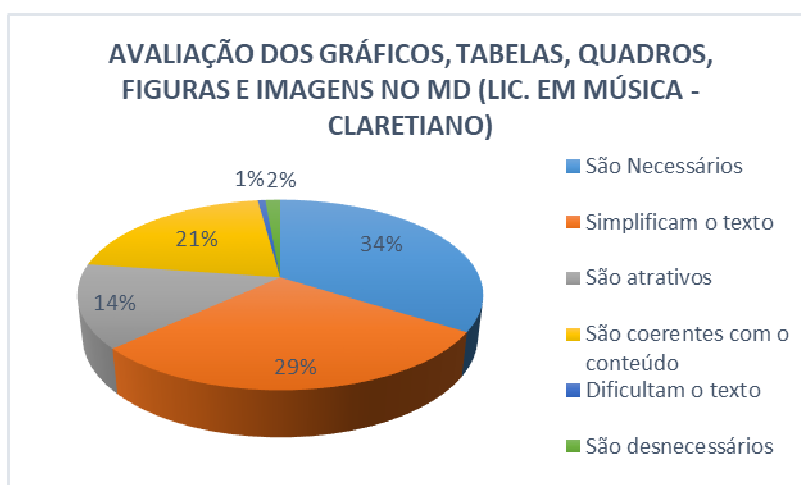
Para cerca de 40% de *Licenciatura em Música* do Claretiano, as animações gráficas são necessárias em um material didático digital, uma pequena parcela deles, representada por 17% e 11% classifica esse recurso como dinâmico e estimulante. Dos alunos restantes, cerca

de 27 não atribuem nenhum critério para esse tipo de recurso, pois não os identificaram nos materiais didáticos e pouco menos de 5% os consideram cansativos e desnecessários.

O cenário representado pelos alunos de Música da UAB-UFSCar aponta percentuais um pouco distintos, para eles as animações gráficas dispostas nos materiais didáticos digitais são, proporcionalmente, necessárias (36%) e dinâmicas (36%), 8% as classificam como estimulantes e apenas para 8% delas elas são cansativas; 12% deles não observam esse tipo de recurso nos materiais.

Indicando um cenário oposto ao dos cursos de Música da UAB-UFSCar e do Claretiano, na pós-graduação em Música do Claretiano, grande parte dos alunos, caracterizada por 60%, não identifica nenhuma animação gráfica nos materiais, apenas 20% deles, indicam que esse recurso é necessário e para os outros 20% se aplicado material didático digital o torna dinâmico.

Em relação à apresentação de gráficos, tabelas, quadros, figuras e imagens utilizadas aos materiais didáticos (impresso/PDF ou digital), como recursos para potencializar a usabilidade, os alunos também foram questionados da seguinte maneira: “a apresentação de gráficos, tabelas, quadros, figuras e imagens nos materiais didáticos (digital ou impresso/PDF) é necessária; simplifica o entendimento do texto; é coerente com o conteúdo; é atrativa; é desnecessária; dificulta o entendimento do texto; não possui relação com o conteúdo ou é desestimulante. Os dados representados no Gráfico nos mostraram que:



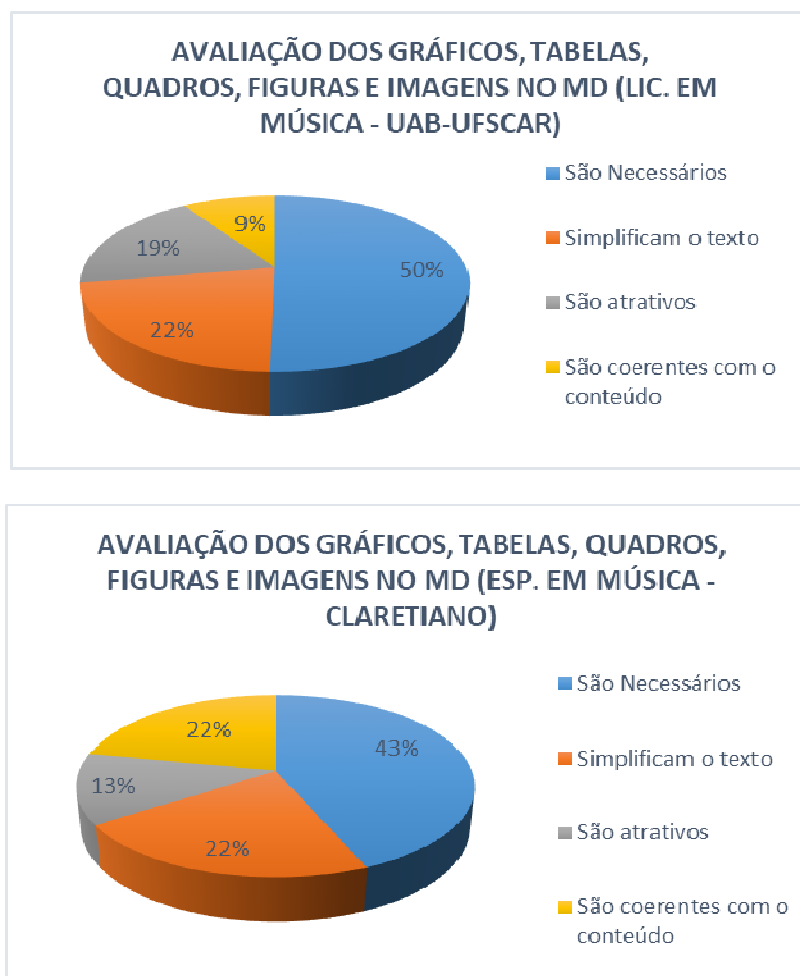


Gráfico 22 – Avaliação dos elementos gráficos dos materiais didáticos dos cursos pesquisados.

Menos da metade dos respondentes (43%) do curso de *Licenciatura em Música* do Claretiano considerou os gráficos, tabelas, quadros, figuras e imagens necessárias no material didático, para 22% dos alunos estes recursos simplificam o entendimento do texto e o mesmo percentual os consideram coerentes com o conteúdo. O restante dos alunos, representado por 13%, considera esses recursos atrativos, para 2% recursos desnecessários e 1% disse que esses recursos dificultam o conteúdo.

Para a metade exata dos alunos de *Licenciatura em Educação Musical* da UAB-UFSCar os elementos gráficos são necessários para a aprendizagem do conteúdo, para uma parcela correspondente a 22%, esses elementos simplificam a compreensão dos textos, 19 % dos alunos os classificam como atrativos e para 9% deles os gráficos, tabelas, quadros, figuras e imagens inseridos no material didático são coerentes com o conteúdo.

As respostas de 43% dos alunos da pós-graduação em Música do Claretiano, revelam que esses recursos são necessários no material didático, cerca de 22% do total de alunos indicam que são elementos coerentes com o conteúdo, para uma parcela representada por

22%, podem simplificar o entendimento e 20% apontaram que estes recursos são atrativos. De modo geral, grande parte dos alunos identifica que nos materiais didáticos a inserção de elementos gráficos, como imagens, gráficos, tabelas e animações gráficas são necessários e simplificam os conteúdos.

Tendo em vista compreender de forma mais detalhada a preferência dos alunos reunimos diversos elementos que se aplicados de forma adequada nos materiais didáticos, podem favorecer e potencializar os processos de aprendizagem. Para isso, solicitamos aos alunos a indicação dos recursos mais favoráveis para a aprendizagem, em uma escala de 1 a 5, indicamos os recursos para a escolha: vídeos; podcast; imagens, figuras, gráficos e tabelas; links de acesso à conteúdos disponíveis na internet (artigos, livros, revistas, sites e softwares); indicações de livros disponíveis nas bibliotecas virtuais; texto didático; exercícios resolvidos; e animações gráficas. As respostas dos alunos nos revelaram que:

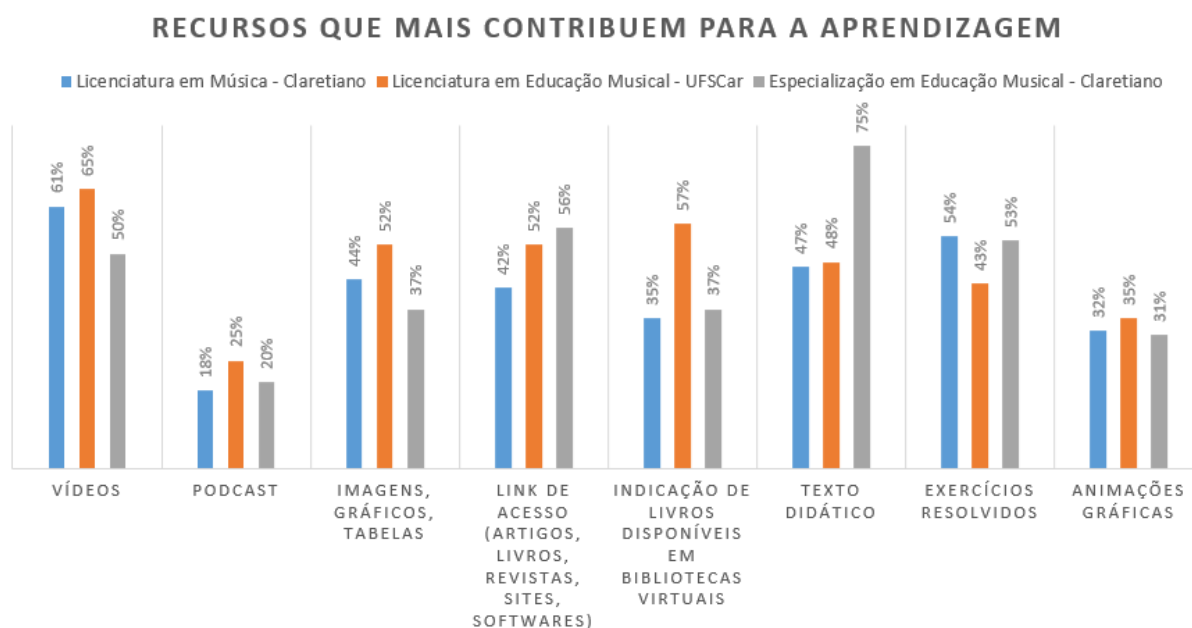


Gráfico 23 – Avaliação dos recursos de aprendizagem.

As informações dispostas no gráfico nos mostram que os alunos de *Licenciatura em Música* do Claretiano selecionaram como recursos mais relevantes para a aprendizagem, com 61%, os vídeos, 57% os exercícios resolvidos, 47% o texto didático, já os elementos gráficos e os links de acesso a conteúdos tiveram margem percentual aproximadas com respectivamente 44% e 42%, e, por fim, os recursos menos favoráveis indicados foram: animações gráficas (32%) e os podcasts (18%). A partir desse cenário podemos pressupor que uma composição de recursos mais favoráveis para a aprendizagem desses alunos, são materiais didáticos que integram mais vídeos e exercícios, textos didáticos e elementos gráficos e links de acesso a conteúdos.

Os alunos de *Licenciatura em Música* da UAB-UFSCar obtiveram percentual semelhante aos dos alunos do Claretiano quanto ao vídeo, isto é, para 65% deles o vídeo é um dos principais recursos que os auxiliam a aprender; 57% dos alunos selecionaram as indicações de livros de bibliotecas virtuais e, empatados, com 52%, foram selecionados os elementos gráficos e os links de acesso a conteúdos, em seguida, com percentuais aproximados em 48% e 43% foram escolhidos o texto didático e exercícios resolvidos, e com menores percentuais foram selecionadas as animações gráficas (35%) e os podcasts (25%). Com base nesses percentuais, a composição dos materiais didáticos preferida por esses alunos inclui vídeos, indicações de livros clássicos da área, elementos gráficos e links de acesso a conteúdos.

Os cursos das licenciaturas do Claretiano e da UAB-UFSCar apresentaram cenários distintos quanto à seleção dos recursos mais favoráveis à aprendizagem, e essa divergência ocorreu de maneira mais intensa no curso de pós-graduação em Música do Claretiano, no qual 75% dos alunos, isto é, a maioria, selecionou como principal recurso o texto didático, enquanto que nos outros cursos o vídeo foi considerado o mais favorável, já na pós-graduação esse recurso foi selecionado em terceiro lugar com percentual de 50%. No entanto, alguns percentuais semelhantes aos demais cursos se revelaram, como, por exemplo, os links de acesso a conteúdos, cujo percentual foi de 56% e os exercícios resolvidos, com 53%. Os recursos que obtiveram dos alunos percentuais reduzidos foram as animações gráficas (31%) e os podcasts (20%), esses resultados também foram similares nos demais cursos, e apenas 31% dos alunos indicaram imagens, gráficos e tabelas como recursos necessários no material didático, destoando dos percentuais indicados nos cursos de graduação. Estes dados nos indicam que para os alunos de *Especialização em Educação Musical* do Claretiano o texto didático é o recurso mais significativo na aprendizagem, seguido de links de acesso a conteúdos, exercícios e vídeos.

Para explorar um pouco mais a respeito da temática desta pesquisa, qual seja, acerca da usabilidade do material didático, perguntamos, ainda, como os exemplos e os exercícios resolvidos auxiliam os alunos na realização das atividades, dos trabalhos e das avaliações propostas na SAV. As opções de respostas para esta questão indicavam que essa estratégia didática poderia ser classificada pelos alunos como satisfatória, muito satisfatória, parcial, insatisfatória e totalmente insatisfatória. A seguir disponibilizamos os percentuais dos resultados no Gráfico a seguir.

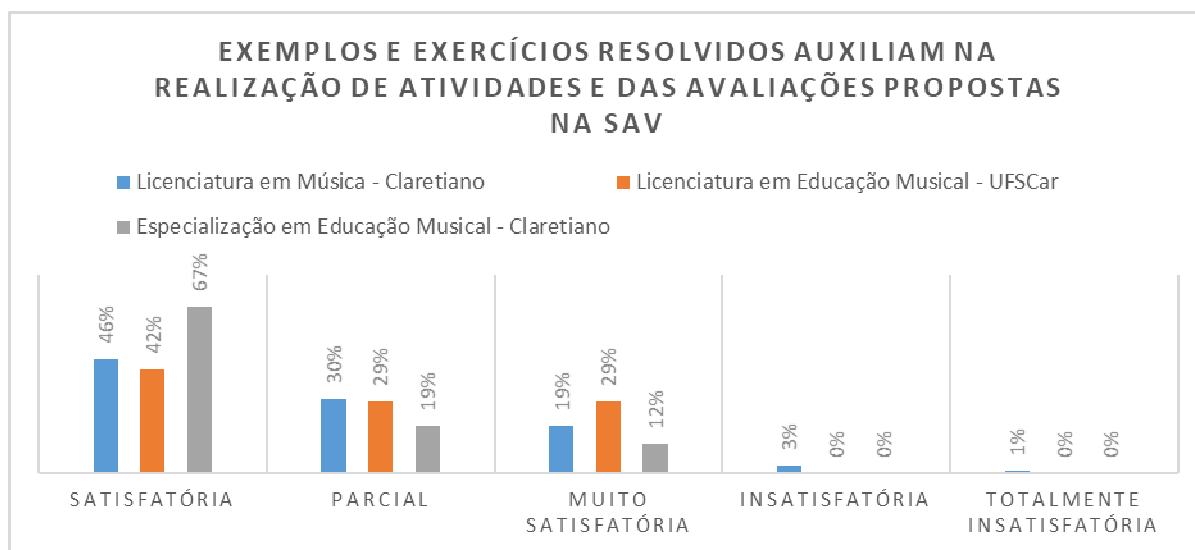


Gráfico 24 – Avaliação dos exemplos e exercícios nos materiais didáticos dos cursos pesquisados.

Um número expressivo de alunos dos cursos das licenciaturas em Música do Claretiano e da UAB-UFSCar e da *Especialização em Educação Musical* do Claretiano consideram que os exemplos e os exercícios auxiliam nas atividades e avaliações satisfatoriamente com percentuais representados por 46%, 42% e 67%. Para esse mesmo grupo o auxílio dessas estratégias didáticas é parcial e apenas uma parcela corresponde a 19%, 29% e 12% acreditam que eles são muito satisfatórios.

Ainda, tendo em vista compreender de forma mais detalhada como esses exercícios são propostos nos materiais, isto é, se os exercícios direcionam para as situações concretas da área profissional, auxiliando os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias à atuação profissional. Com relação a este questionamento as respostas dos alunos são:

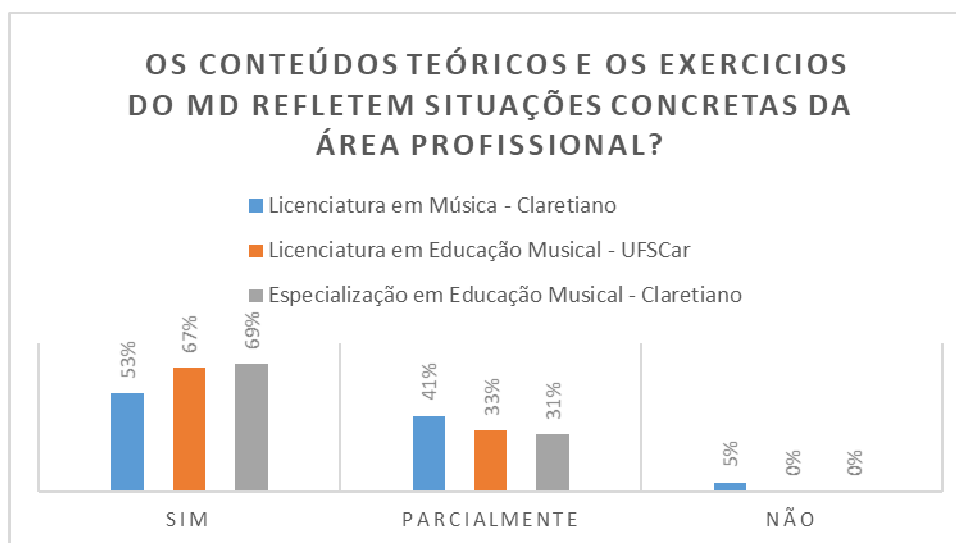


Gráfico 25 – Avaliação dos conteúdos teóricos e dos exercícios contextualizados com a prática profissional propostos nos materiais didáticos.

A partir do Gráfico, 53% dos alunos de *Licenciatura em Música* do Claretiano observam que os conteúdos e os exercícios do material didático abordam situações concretas da área profissional, mas para 41% deles essa abordagem se apresenta de forma parcial no material didático. Já nos cursos de *Licenciatura em Música* da UAB-UFSCar e de pós-graduação do Claretiano as opiniões dos alunos foram muito semelhantes, eles consideram com 67% e 69% que as situações da prática profissional são incluídas no material didático e, apenas 33% e 31% deles identificam que o material didático as apresenta de forma parcial. Esses resultados nos mostram que grande parte dos alunos considera que os conteúdos e os exercícios refletem as situações concretas da área profissional.

A metodologia de EaD é composta por diversos recursos que integrados são responsáveis pela construção do conhecimento e pelo desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à formação acadêmica. Considerando isto, o material didático é tido apenas como um dos recursos mediadores da aprendizagem, deve ser alinhado ao curso e ser suporte para os demais recursos e, como, por exemplo, para tutoria. Por essa razão, nesta pesquisa, foi relevante identificar se o tutor conseguiu trabalhar os conteúdos do material didático com seus alunos de forma satisfatória, parcial, muito satisfatória, insatisfatória ou muito insatisfatória.

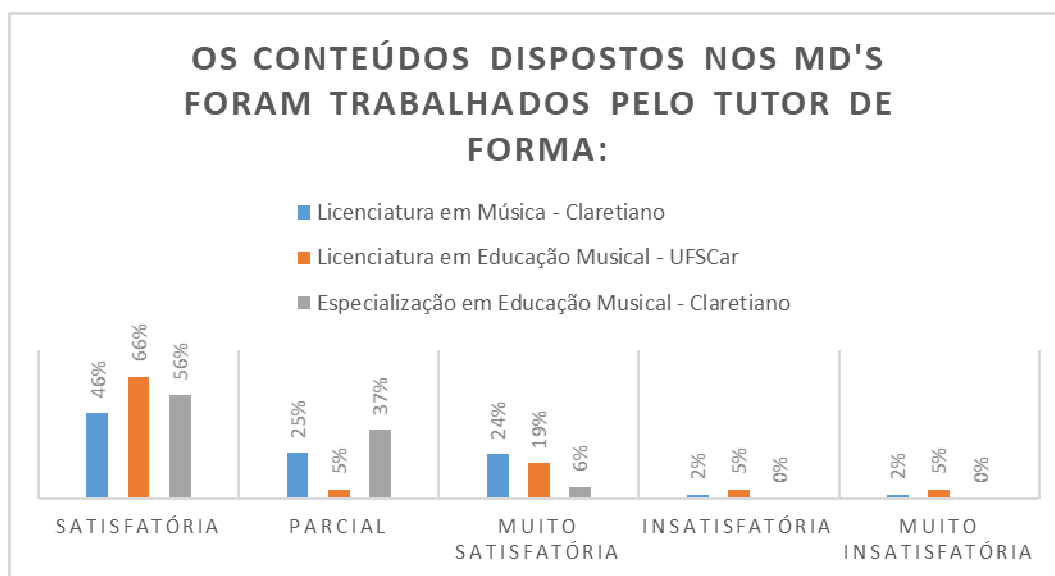


Gráfico 26 – Avaliação dos conteúdos dispostos nos materiais didáticos trabalhados pelo tutor.

O gráfico nos mostra que, de modo geral, tanto nas licenciaturas quanto na pós-graduação, os alunos consideram que o tutor trabalhou os conteúdos de forma satisfatória, com respectivamente 46%, 66% e 56% e, muito satisfatória, com 24% e 19%. Embora, mais da metade dos alunos do curso de pós-graduação estejam satisfeitos, para 37% deles o tutor

trabalhou os conteúdos de forma parcial. Assim, os resultados nos mostram que, de modo geral, o material didático tem sido suporte de apoio e mediação não apenas para os alunos, mas também para o tutor, e quando isso ocorre notamos que o processo de ensino-aprendizagem se torna mais direcionado e alinhado com as propostas do projeto dos cursos e da instituição.

Ainda considerando os aspectos relacionados à metodologia de EaD, nossa pretensão foi o de identificar quais formatos de conteúdo os alunos preferem para o estudo das disciplinas do curso. Desse modo, reunimos alguns dos principais formatos utilizados nos modelos de EaD e questionamos qual deles mais contribuíram para a aprendizagem dos alunos no decorrer do curso. Essa questão foi essencial para identificarmos quais formatos de materiais didáticos foram mais significativos para a aprendizagem. O Gráfico a seguir apresenta os seguintes resultados:

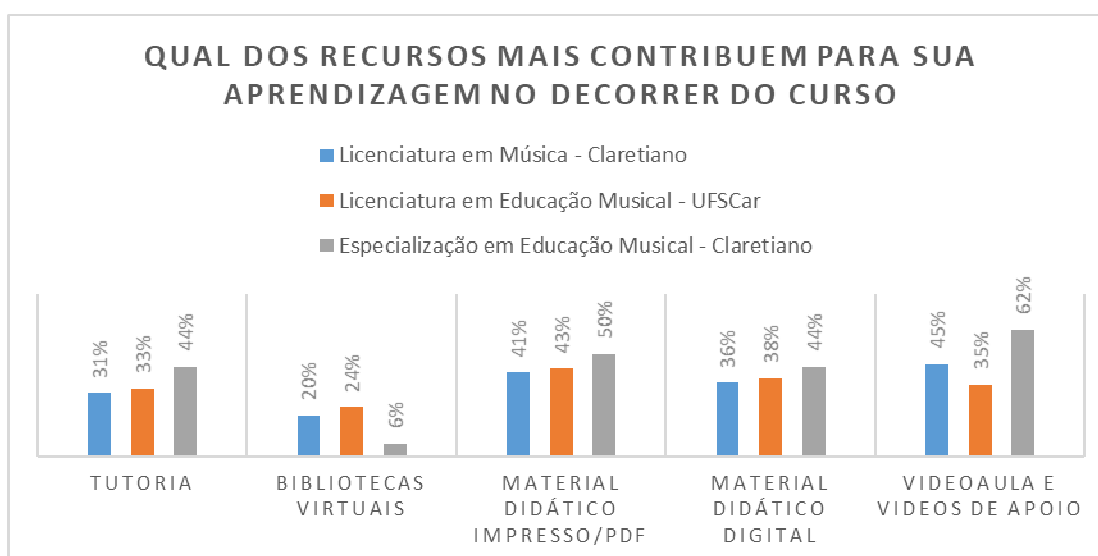


Gráfico 27 – Avaliação dos recursos dispostos nos materiais didáticos que mais contribuíram para a aprendizagem no decorrer do curso.

A maior parte dos alunos de *Especialização em Educação Musical* do Claretiano (62%) indicou que a videoaula e os vídeos de apoio são os recursos que mais contribuíram para a aprendizagem, seguido do material didático impresso, com 50%. Para cerca de 44% o material didático digital e a tutoria são os recursos mais importantes para a aprendizagem.

Da mesma forma, os alunos de *Licenciatura em Música* do Claretiano preferiram com 45% a videoaula e os vídeos de apoio, e com (41%) o material didático impresso/PDF. Representados por percentuais de 38% e 33% foram selecionados o material didático digital e a tutoria, respectivamente.

Quanto a preferência dos alunos de *Licenciatura em Educação Musical* da UAB-UFSCar, em primeiro lugar foi selecionado o material didático impresso, com 43%, e, em segundo lugar, o material didático digital com 38%; a videoaula e os vídeos de apoio, em terceiro, com 35%, e em quarto lugar, a tutoria, com 31%. De todos os recursos indicados o que obteve um menor percentual entre todos os alunos foram as bibliotecas virtuais, com respectivamente: 6%, 20% e 24%. É relevante destacar que em todos os momentos em que os alunos foram questionados a respeito do tipo de material didático utilizado no curso, os resultados apontaram para o vídeo como um dos mais importantes recursos ao ensino, em segundo lugar, ainda está o material didático impresso/PDF.

Novas tecnologias têm sido utilizadas nos cursos EaD para o acesso dos conteúdos e dos materiais didáticos, por isso, nesta pesquisa, também procuramos identificar quais suportes tecnológicos os alunos preferem para acessar os materiais didáticos, as opções indicadas eram: notebook, computador pessoal, smartphone, computador da instituição/polo ou tablet. No gráfico apresentamos os resultados referentes a esta questão.

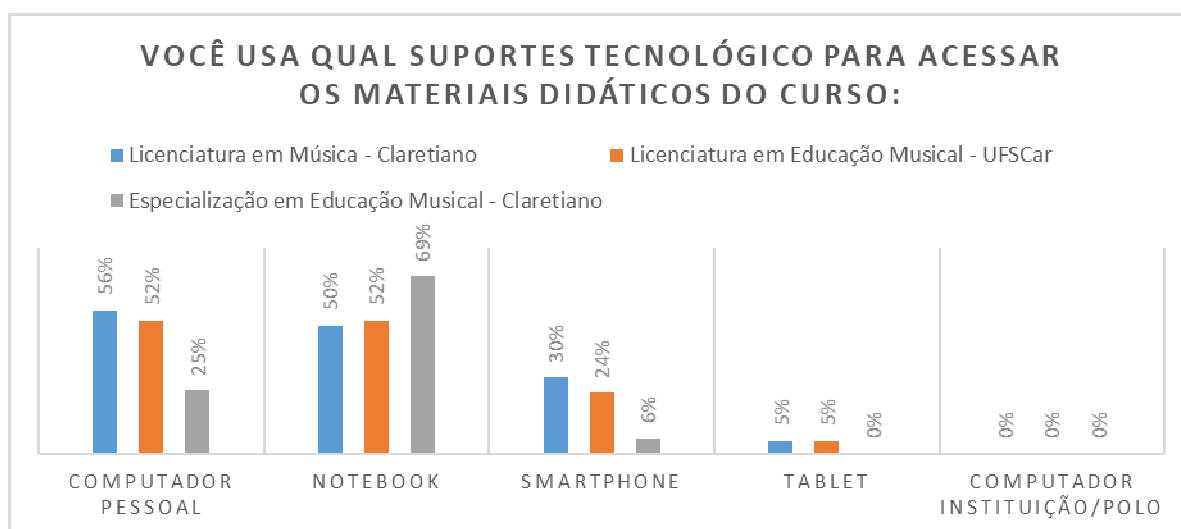


Gráfico 28 – Suportes tecnológicos utilizados para acessar o material didático.

Na pós-graduação em Música do Claretiano, cerca de 69% dos alunos preferem utilizar o notebook para acessar os materiais didáticos e apenas 25% deles utilizam o computador pessoal. Já nas licenciaturas a maioria dos alunos indicou preferência tanto pelo computador pessoal, com 56% e 50%, quanto pelo notebook, com 50% e 52%. O smartphone é usado por um número menor de alunos de todos os cursos, correspondendo aos percentuais: 30% dos alunos de *Licenciatura em Música* do Claretiano; 24% dos alunos de *Licenciatura em Educação Musical* da UAB-UFSCar; e 6% dos alunos da pós-graduação em Música.

Apesar da influência tecnológica e da expansão do uso dos dispositivos móveis, os resultados dessa pesquisa nos mostram que os alunos optam por equipamentos tecnológicos mais tradicionais para acessarem os materiais didáticos dos cursos.

Por fim, por conceber o grande potencial das interações sociais na EaD, tendo em vista distanciamento físico dos colegas e professores, questionamos os alunos sobre quais ferramentas destinadas à comunicação social eles utilizavam para as discussões em grupo, as opções indicadas eram: sala de aula virtual, redes sociais, WhatsApp, Messenger, Skype, e-mail e outros locais. Os alunos indicaram os seguintes percentuais:

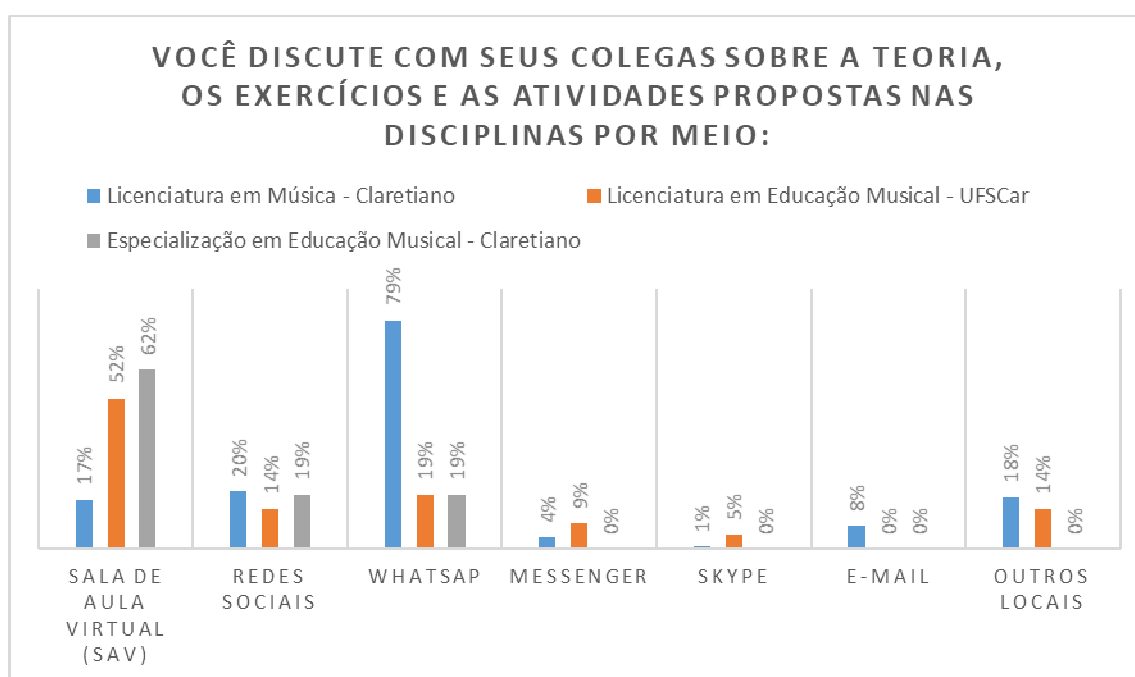


Gráfico 29 – Aplicativos de comunicação social utilizados para a interação em grupo.

Em relação aos recursos destinados à comunicação na EaD, tivemos resultados bastante variáveis, isto é, os alunos de *Licenciatura em Música* do Claretiano preferem discutir e interagir com seus colegas pelo WhatsApp, 20% utilizam as redes sociais, 18% indicaram outros locais e apenas 17% a SAV. Com relação aos alunos de *Educação Musical* da UAB-UFSCar, mais da metade (52%) utilizam a SAV para as discussões, 19% o WhatsApp, e 14% as redes sociais e outros locais. De maneira semelhante, cerca de 62% dos alunos da pós-graduação também indicam a SAV como o principal meio utilizado para as discussões, e empatados elegem as redes sociais e o WhatsApp com 14%.

Finalizadas as análises referentes às questões fechadas, na sequência, explicitamos a análise das respostas das questões abertas dos alunos acerca dos pontos fortes e fracos

percebidos nos materiais didáticos. Nos Quadros 30 e 31 e Gráficos 30 e 31 são indicadas as expressões e termos que foram mencionados pelos alunos das instituições pesquisadas.

As expressões foram selecionadas tendo como base as palavras-chaves como unidades de sentido, embora sejam expressões específicas de cada curso, algumas delas se repetiram em todos os cursos. Com base nas informações dispostas no Quadro a seguir, indicamos quais termos e expressões são explicitadas e quais delas foram citadas nos cursos.

Quadro 29 – Pontos fortes do material didático indicados pelos alunos.

TERMOS E EXPRESSÕES POSITIVAS IDENTIFICADAS PELOS ALUNOS DOS CURSOS DE MÚSICA			
Termos e expressões identificadas	Licenciatura em Música (Claretiano)	Licenciatura em Música (UAB-UFSCar)	Especialização em Música (Claretiano)
Abordagem coerente dos conteúdos			
Aprofundamento dos conteúdos			
Áudios que auxiliam na aprendizagem			
Aprendizagem facilitada pelo MD			
Conteúdos atualizados			
Conteúdos completos			
Conteúdos compreensíveis			
Conteúdos sintético			
Linguagem didática e dialógica			
Dinâmico e Flexível			
Elementos gráficos coerentes			
Estrutura organizada do conteúdo			
Exemplos aplicados			
Linguagem simples e objetiva			
Material didático impresso/PDF			
Conteúdos acessíveis			
Objetividade dos conteúdos			
Referências para aprofundamento			
Vídeos coerentes			

LEGENDA

Expressão identificada pelos alunos do curso de Licenciatura em Música (Claretiano).

Expressão identificada pelos alunos do curso de Licenciatura em Música (UAB-UFSCar).

Expressão identificada pelos alunos do curso de Especialização em Música (Claretiano).

De acordo com o quadro, os alunos dos três cursos de Música foram unânicos em indicar nos materiais didáticos pontos fortes semelhantes como, por exemplo, “linguagem clara e objetiva” ou “conteúdos compreensíveis”; por outro lado, algumas expressões refletiram aspectos específicos e peculiares do próprio curso como, no caso do curso de Música da UAB-UFSCar, em que os alunos identificam nos materiais “elementos gráficos coerentes” e “linguagem acessível”. Alguns aspectos positivos foram citados tanto no curso de licenciatura como no de pós-graduação em Música do Claretiano, nos dois cursos os alunos sentem-se satisfeitos com materiais didáticos que apresentam “áudios que auxiliam na aprendizagem”. De modo geral, o quadro anterior apresenta as principais expressões mencionadas pelos alunos e que refletem a satisfação dos alunos com relação ao material didático oferecido por essas instituições.

Com base nas informações dispostas no quadro anterior, foi elaborado o gráfico a seguir, no qual contabilizamos quantas vezes os termos foram repetidos pelos alunos dos cursos.

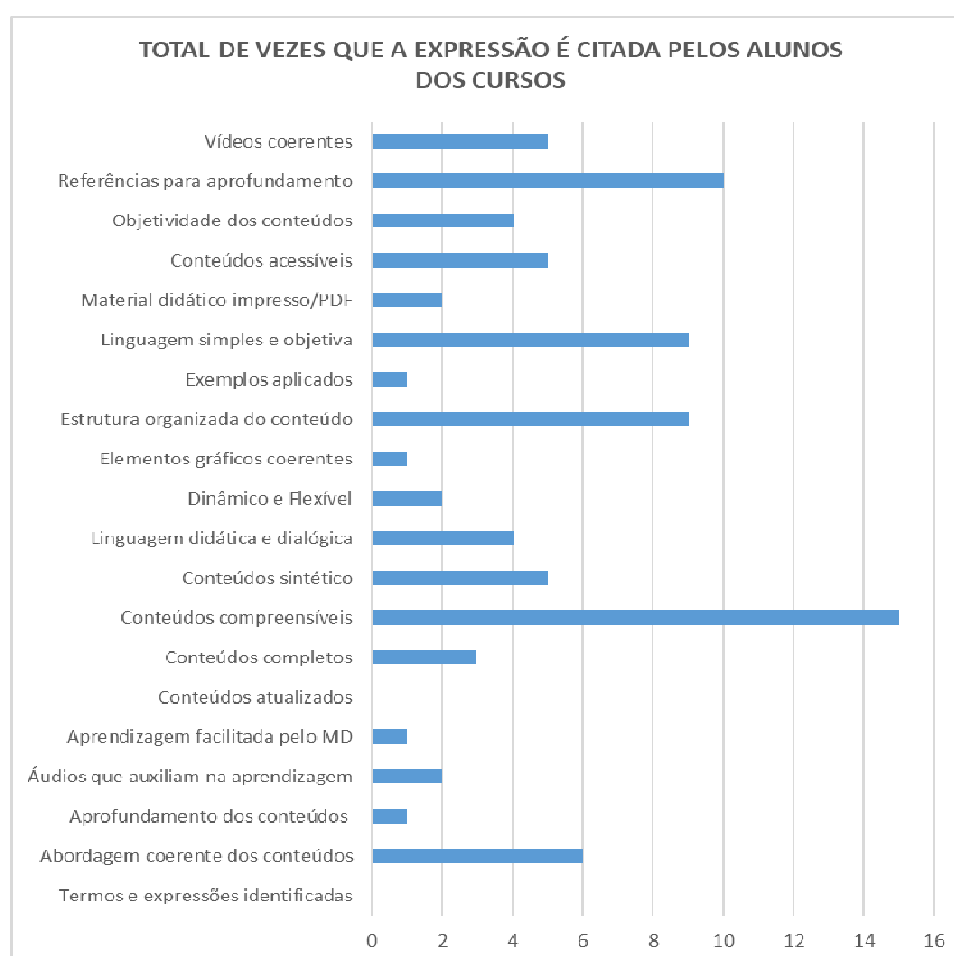


Gráfico 30 – Termos e expressões repetidas pelos alunos nas questões abertas.

Conforme observamos, a maioria dos alunos percebe que o recurso que mais se destaca no material didático refere-se a “conteúdos compreensíveis”. Além desse, outros elementos que auxiliam no processo de ensino e que foram repetidos por eles são as “referências para aprofundamento” indicadas nos materiais, sua “linguagem simples e objetiva”, “didática e dialogada” “estrutura organizada dos conteúdos”, “abordagem coerente dos conteúdos”, “vídeos coerentes”, “conteúdos acessíveis”, entre outros. Esse conjunto de aspectos positivos indicados pelos alunos denota que os materiais didáticos possuem usabilidade pedagógica, comunicacional e de design.

Tendo em vista mensurar também os principais aspectos negativos dos materiais didáticos de acordo com a percepção dos alunos, elaboramos o quadro a seguir, no qual os pontos negativos são indicados pelos alunos dos respectivos cursos.

Quadro 30 - Pontos fracos do material didático indicados pelos alunos.

TERMOS E EXPRESSÕES NEGATIVAS IDENTIFICADAS PELOS ALUNOS DOS CURSOS DE MÚSICA			
Termos e expressões identificadas	Licenciatura em Música (Claretiano)	Licenciatura em Música (UAB-UFSCar)	Especialização em Música (Claretiano)
Abordagem não é coerente com o conteúdo			
Abordagem superficial dos conteúdos			
Áudios insuficientes			
Conteúdo de difícil compreensão			
Conteúdos teóricos e complexos			
Conteúdos desatualizados			
Conteúdos insuficientes			
Conteúdos não condizentes com a realidade profissional			
Ausência de conteúdo impresso/PDF			
Erros gramaticais e ortográficos			
Escassez de exemplos			
Escassez de exercícios			
Excesso de Modelos de conteúdos			
Excesso de links			
Excesso de referências			
Extenso			
Integração de aplicativo da SAV para estudo no smartphone			
Material digital com caminhos pouco intuitivos			
Dificuldades com formato digital			
Não contempla abordagem da prática			
Linguagem não é didática			

Links sem acesso			
Resumido			
Recursos insuficientes			
Vídeos excessivamente teóricos			
Vídeos insuficientes			

LEGENDA	
Expressão identificada pelos alunos do curso de	Licenciatura em Música (Claretiano).
Expressão identificada pelos alunos do curso de	Licenciatura em Música (UAB-UFSCar).
Expressão identificada pelos alunos do curso de	Especialização em Música (Claretiano).

O quadro ilustra de forma detalhada os aspectos negativos observados pelos alunos nos materiais didáticos dos cursos, embora não tenha havido muita similaridade nas respostas apontadas pelos alunos, notamos que apenas uma resposta foi citada de forma similar nos três cursos de Música, e diz respeito aos materiais didáticos com “links sem acesso”; algumas expressões foram identificadas em pelo menos dois dos cursos, como nos cursos de Música do Claretiano e da UAB-UFSCar, nos quais os alunos destacam como ponto negativo: os “conteúdos teóricos e complexos”, a “abordagem superficial dos conteúdos” e os “vídeos excessivamente teóricos”, já a expressão “escassez de exercícios” foi indicada de forma similar nos cursos de licenciatura e pós-graduação em Música, ambos do Claretiano. No gráfico a seguir determinamos as expressões mais citadas pelos alunos na pesquisa.

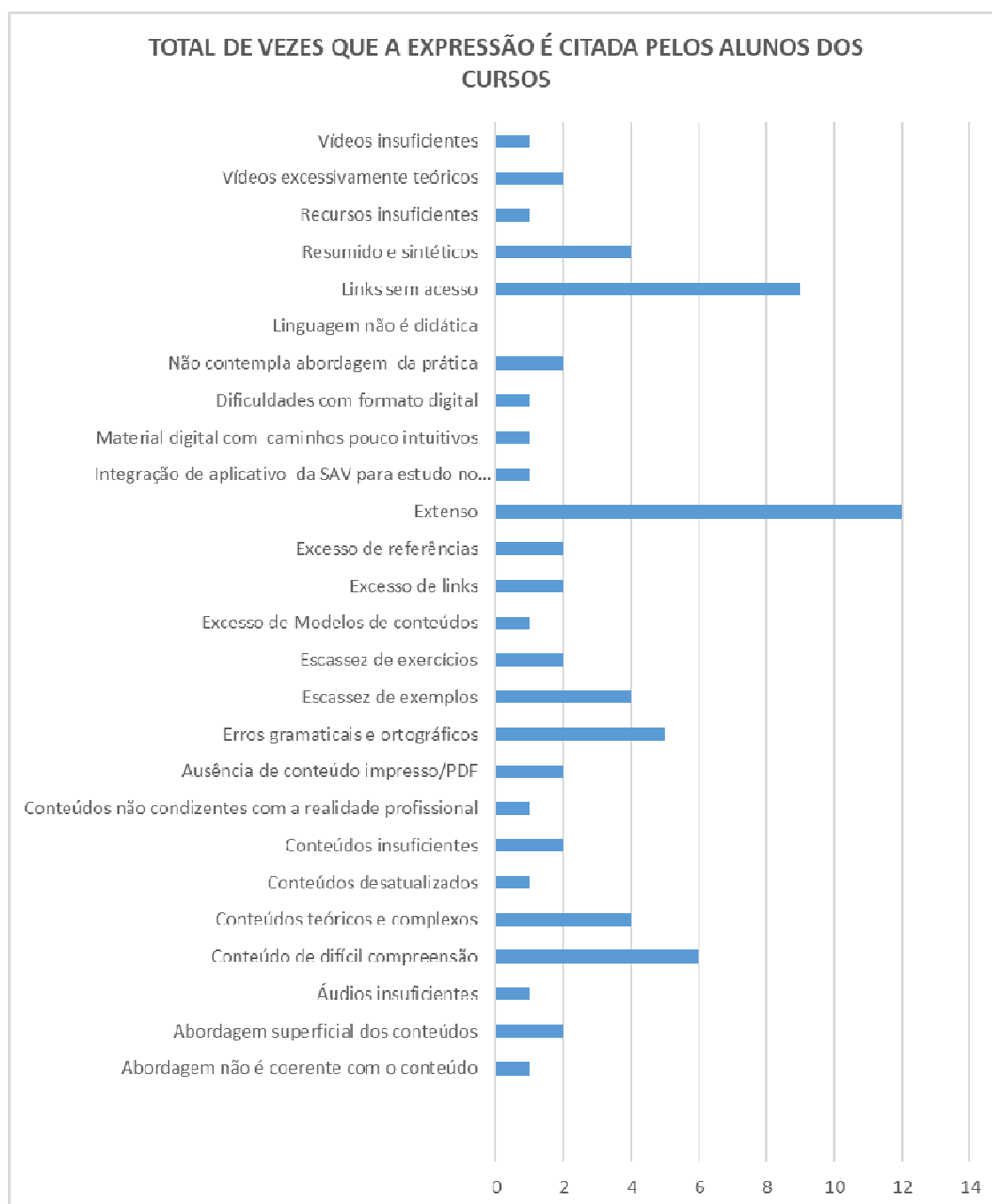


Gráfico 31 - Termos e expressões repetidas pelos alunos nas questões abertas.

O gráfico nos mostra que os alunos estão insatisfeitos com o material didático em relação a vários aspectos, dentre eles, a excessiva quantidade de conteúdos, isto é, para a maioria deles o material é extenso, apenas uma pequena parcela o considera resumido, além disso, indicam que conteúdos são de difícil compreensão, são complexos e teóricos, apresentam vídeos excessivamente teóricos, erros gramaticais e ortográficos, não possuem exemplos e exercícios e os links e hiperlink, na maioria das vezes, não são acessíveis. Esses pontos se revelam como um importante feedback fornecido pelos alunos e se analisados pelas

instituições pesquisada poderá favorecer os processos para melhoria contínua de sua qualidade de ensino.

De qualquer forma, as respostas das questões corroboram os resultados obtidos nas questões fechadas, nas quais, para os alunos, o material didático tanto no formato impresso/PDF quanto digital oferecido pelas instituições pesquisadas apresenta conteúdos suficientes, linguagem compreensível, dialógica e motivante. Ainda, para eles, os vídeos em comparação com os demais recursos da EaD, compreendem uma das ferramentas que mais os auxiliam a aprender, seguidos dos exercícios e atividades, do texto didático, dos links e hiperlinks de acesso a conteúdos e dos elementos gráficos.

Em relação à metodologia de EaD adotada pelas instituições, para a maioria dos alunos, o tutor direciona o ensino, que ocorre no ambiente virtual a partir dos conteúdos dispostos no material didático, isso nos mostra que o material didático assume um papel de relevância entre os agentes participantes do processo de ensino-aprendizagem de forma alinhada. A sala de aula virtual, de acordo com eles, ainda é o espaço formal preferido para as interações, discussões e elaboração dos trabalhos acadêmicos, embora, o whatsapp tenha sido indicado como um importante aplicativo para as discussões informais e troca de experiências.

As percepções dos alunos quanto ao conjunto de elementos que compõem os modelos de EaD, foram baseadas nas peculiaridades de cada projeto educativo adotado pelas instituições, então, como eles se diferenciam, as escolhas dos alunos também foram diferenciadas. Desse modo, para os alunos da licenciatura e da pós-graduação em Música do Claretiano, os vídeos são os recursos mais essenciais, em seguida, indicam o material didático impresso/PDF, na sequência o material didático digital e, por último, a tutoria. Já os alunos de *Educação Musical* da UAB-UFSCar têm preferência pelo o material didático impresso/PDF, seguido do material didático digital; os vídeos e a tutoria, são indicados com percentuais menores.

Olhando mais de perto os cenários representados pela pesquisa, observamos que vários fatores influenciam a escolha dos alunos por determinados recursos como vídeos, e material didático impresso/PDF, em detrimento de outros, como materiais digitais e animações gráficas, por exemplo. Embora, as TDICS impulsionem modelos e metodologias de EaD que incorporem recursos tecnológicos inovadores, é preciso reconhecer para qual público eles serão disponibilizados e isso implica em identificar qual é a fluência tecnológica desses sujeitos, nessa mesma perspectiva, quais recursos serão mais adequados ao ensino dos conteúdos e quais deles são convenientes para o desenvolvimento das habilidades e competências da formação.

Em relação a isso, apesar das instituições pesquisadas disponibilizarem uma metodologia que integrada por diversos recursos, os alunos, representados por um público mais maduro, com mais de 30 anos, optaram, em sua maioria, por recursos que se assemelham aos dos modelos tradicionais de ensino como, por exemplo, apostilas e livros didáticos e a sala de aula física, talvez por isso, as escolhas desses alunos privilegiaram o material didático/impresso, as videoaulas e os vídeos de apoio.

A partir de todo o exposto e considerando que a usabilidade neste caso é resultado da manifestação da satisfação ou insatisfação dos alunos quando estes avaliam o material didático quanto à facilidade de uso, podemos concluir finalmente que, apesar dos aspectos negativos destacados, a maior parte dos alunos está satisfeita com o material didático oferecido por ambas as instituições.

3.5 Resultados da Análise da Usabilidade de Material Didático na Educação Superior EaD

Esta pesquisa pautou-se pela análise da usabilidade de material didático como instrumento de aprendizagem na modalidade EaD, a partir de duas metodologias distintas, a análise documental, isto é, pela avaliação e comparação dos materiais didáticos e a aplicação dos questionários, pela avaliação dos alunos com relação às estratégias didático-pedagógicas e aos recursos midiáticos e tecnológicos dispostos no material didático, sobretudo, pela preferência daqueles que os alunos consideram mais favoráveis à sua aprendizagem.

Para isso, inicialmente, foi imprescindível conhecer as metodologias de EaD adotadas pelas instituições educacionais que compõem o universo desta pesquisa, bem como as concepções dos materiais didáticos desenvolvidos por elas, tendo em vista que esses materiais compõem a amostra a ser analisada. E esta percepção foi possível pela análise dos documentos institucionais, tais como, o PDI e o PPP dos cursos de Música do Claretiano e da UAB-UFSCar.

Com base nas diretrizes trazidas nos PDIs do Claretiano e da UAB-UFSCar em relação à metodologia de EaD adotada por essas instituições, o material didático representa um dos elementos fundamentais para se alcançar êxito no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. De acordo com isso, a concepção do material didático é determinada com base em critérios de qualidade instituídos por cada instituição e alinhados ao projeto pedagógico dos cursos.

Tendo isso em vista, o Claretiano define em seus documentos que um material didático mediacional de qualidade é aquele pautado pelos critérios de usabilidade pedagógica, pela usabilidade comunicacional e usabilidade de design, isto é, um material didático que possua estratégias didáticas para favorecer a aprendizagem tais como, sugestões de leituras, problematização, contextualização do conteúdo, questões autoavaliativas, uma linguagem compreensível e didática, hipertextual e que apresente uma legibilidade visual e gráfica agradável e estimulante para o estudo dos conteúdos.

Por sua vez, a UAB-UFSCar, concebe o material didático como um recurso relevante, mediador da aprendizagem na metodologia de EaD. Em função disso, segundo a instituição, um material de qualidade é aquele que possibilita o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a formação acadêmica, para isso, esse recurso deve comunicar os conteúdos por meio de uma linguagem dialógica e pela integração de mídias compatíveis com o contexto socioeconômico dos alunos e com a proposta pedagógica do curso.

Na análise dos materiais didáticos dessas instituições é possível notar que as propostas definidas nos documentos institucionais, em certa medida, são concebidas no desenvolvimento desses conteúdos educacionais. Há, portanto, uma preocupação em produzir materiais alinhados aos conteúdos e aos objetivos, definidos no projeto pedagógico, que desenvolvam as competências e as habilidades propostas para a formação. Tendo em vista o alcance desses objetivos, observamos que os materiais didáticos analisados contemplam um arranjo composto por estratégias didáticas e recursos midiáticos e tecnológicos selecionados a partir das especificidades do conteúdo, cujo intuito é o de facilitar a aprendizagem dos alunos que estudam nesta modalidade de ensino.

Após conhecer as diretrizes que norteiam a concepção dos materiais didáticos em seus documentos institucionais, em um segundo momento, foi realizada a pesquisa documental, na qual a amostra de materiais didáticos foi analisada.

A partir do referencial teórico abordado na segunda seção desse trabalho, nos apropriamos de conceitos fundamentais como usabilidade pedagógica, comunicacional e de design (ergonômico), os quais indicaram critérios que permitiram avaliar o material didático sob o enfoque ergonômico, que propõe o ajuste dos conteúdos às condições de adaptação e autonomia do aluno, tais como layout estruturado, agradável, como boa resolução de telas, esquemas de cores, fontes e imagens, tabelas, figuras, navegabilidade, portabilidade, acessibilidade etc; sob o enfoque comunicacional, que indica a integração de recursos midiáticos e de linguagens que asseguram a interatividade e qualidade dos conteúdos que se deseja comunicar; e sob a perspectiva pedagógica, que propõe avaliar se os objetivos da

aprendizagem foram atingidos, tendo em vista as estratégias didático-pedagógicas contempladas nos materiais.

De acordo com isso, como resultado da análise da amostra composta pelos materiais didáticos oferecidos pelo Claretiano nos cursos de *Licenciatura em Música e Especialização em Educação Musical*, identificamos uma diversidade de modelos desenvolvidos por esta instituição. A necessidade de criação desses modelos diversos reflete as especificidades do curso oferecido e as determinações impostas por diretrizes do Ministério da Educação relacionadas à regulamentação da modalidade a distância.

Assim, com o passar do tempo e considerando a necessidade de adaptação, os materiais didáticos desta instituição evoluíram do formato inicial de Apostila para o Caderno de Referência de Conteúdo (CRC), Guia de Estudos (GE), Conteúdo Básico de Referência/Conteúdo Digital Integrador (CDI), Modelo Híbrido e o Material Didático On-line (MDO). Atualmente, a instituição utiliza esses dois últimos modelos para a produção de conteúdos educacionais.

Nesta pesquisa, portanto, foi possível identificar as características peculiares dos seguintes modelos de materiais didáticos do Claretiano: a apostila de *Didática Geral*, o CBR/CDI de *Metodologia do Ensino da Música*, o MDO de Didática do Ensino Superior, o CRC de Fundamentos de Educação Inclusiva e o MDO de Música e Educação Especial.

Quanto à UAB-UFSCar, sua metodologia de EaD define que o material didático compreende um dos recursos relevantes do ensino a distância, mas não o principal; tendo isso em vista, o professor responsável pela disciplina tem autonomia para disponibilizar no AVA-Moodle os materiais necessários ao estudo da disciplina. Desse modo, considerando as especificidades do conteúdo e dos objetivos da disciplina, podem ser utilizados materiais complementares ao material didático, ou quando a disciplina não dispõe de material didático, são utilizados para o estudo apenas conteúdos digitais, obras eletrônicas e vídeos, por exemplo.

Por conseguinte, diferentemente do Claretiano, que possui diversos modelos e formatos de materiais didáticos, a UFSCar utiliza apenas um único modelo de material didático, denominado Livro da disciplina. Esse conteúdo é disponibilizado para download em formato PDF e pode ser acessado pelo e-Pub em qualquer dispositivo móvel (smartphone ou tablet), e em formato áudio livro, pode ser ouvido pelo aluno.

Nesta instituição, analisamos o material didático de *Didática Geral e da Música* e os conteúdos digitais dispostos para o estudo da disciplina de *Educação Musical e Prática de Ensino 4 – Educação Especial e Musicoterapia*, na qual foram disponibilizados como

metodologia de ensino, diversos conteúdos digitais, sendo eles artigos, obras eletrônicas e vídeos. Ambas oferecidas no curso de *Licenciatura em Educação Musical* da UFSCar.

Embora, haja uma diversidade de modelos e formatos de conteúdos educacionais, sobre os materiais didáticos impressos, no formato PDF ou no formato digital (online) tanto o Claretiano, quanto a UFSCar apresentam os critérios de usabilidade pedagógica, comunicacional de design em seus materiais didáticos, isso pôde ser identificado nos materiais, os quais apresentaram, por exemplo, organização dos conteúdos alinhados às ementas e aos objetivos e competências; uma estrutura dos conteúdos dividida em unidades curriculares, glossários, esquemas de conceitos-chave; uma linguagem compreensível e clara, motivacional e próxima, possibilitada pelo diálogo didático; sínteses e revisões dos conteúdos nas introduções e considerações finais; exercícios e atividades para autoavaliação da aprendizagem, bem como exemplos, contextualizações dos conteúdos, questões problematizadoras; layout estruturado com esquemas de cores, fontes agradáveis e imagens, tabelas, figuras e vídeos.

Os recursos de usabilidade pedagógica, comunicacional e de design são bastante explorados nos materiais didáticos online do curso de *Especialização em Educação Musical* do Claretiano, a iniciar pelo layout das telas que são mais estimulantes e agradáveis, possibilitam a autonomia e controle do aluno, possuem boa navegabilidade e facilidade de uso. A respeito dos conteúdos, estes são estruturados em ciclos ou unidades que são apresentadas em telas, desse modo, o aluno pode acessar os conteúdos das telas e explorar os assuntos de cada unidade de acordo com suas preferências ou necessidades, e não apenas isso, por ser um texto permeado de links e hiperlinks para acesso a conteúdos digitais, o aluno, conforme queira, pode aprofundar ou complementar seus estudos.

Além disso, o texto digital empregado no material didático on-line é apresentado de forma bastante contextualizada, por convergir elementos e recursos como som, imagem, texto e movimento em um mesmo local, razão pela qual o conteúdo é comunicado por meio de uma linguagem hipertextual, interativa, e mais dialógica e mediacional do que a dos materiais em formato impresso e PDF. Os vídeos elaborados para esse tipo de material, também são mais dinâmicos e contextualizados, isso é possível pela proximidade em que texto e vídeo são apresentados na tela.

Em relação aos aspectos negativos observados nos materiais didáticos impressos/PDF e digital, tanto o questionário quanto a própria análise dos materiais mostraram que estes referem-se a quantidade de textos, sendo que alguns materiais são muitos extensos e outros, por sua vez, são muito sintéticos, o que denota que os princípios de pertinência e relevância

não foram considerados na construção desses materiais. Além disso, em alguns materiais impressos/PDF, foi identificada uma linguagem mais complexa e teórica, e em outros o diálogo didático foi pouco explorado esses materiais são ineficientes considerando que a linguagem é a matéria prima do material didático e é por meio dela que o professor explica os conteúdos, apresenta experiências reais, propõem exercícios para o desenvolvimento das habilidades e competências.

Em relação às estratégias didático-pedagógicas, a maioria dos materiais de ambas as instituições possuem apenas atividades e exercícios para autoavaliação e estas, por sua vez, são pouco diversificadas e, em geral, são questões objetivas de múltipla escolha. Tanto os materiais impressos/PDF quanto os materiais digitais não propiciam atividades ou exercícios que proponham a resolução de problemas e a análise de situações que simulem a realidade prática da área profissional como, por exemplo, estudos de casos, a construção de projetos, a reflexão e a síntese e, sobretudo, a pesquisa. Incluir estratégias como estas são essenciais para a aprendizagem, tendo em vista que os alunos, ao proporem soluções e intervenções aos problemas e refletirem sobre a teoria e a prática, estão desenvolvendo as competências e habilidades necessárias à sua formação. Além disso, incluir uma diversidade de atividades e exercícios atende e potencializa aos estilos de aprendizagem dos alunos e aguça os estilos que eles precisam desenvolver.

Em relação à legibilidade visual e gráfica, em alguns materiais impressos/PDF, como, por exemplo, os materiais de *Didática Geral e da Música* e de *Fundamentos da Educação Inclusiva*, o layout é menos estimulante, tendo em vista que apresenta uma estrutura bastante textual, é disponibilizado em preto e branco, apresenta poucas imagens, figuras e quadros, o que deixa a leitura bastante cansativa. Esse tipo de layout, por não oferecer outras opções para a compreensão do conteúdo, não favorece as preferências e estilos de aprendizagem dos alunos.

A respeito da usabilidade de design dos materiais didáticos online, embora seu layout seja mais agradável, esse modelo não comporta uma quantidade extensa de textos, por serem apresentados em telas. E essa é uma das razões pelas quais os assuntos para aprofundamento do texto base são disponibilizado por meio de indicação de conteúdos digitais externos. Tendo em vista isso, se comparados os materiais digitais analisados nesta pesquisa, esta diferença é bastante significativa, isto é, a *Didática do Ensino Superior* apresenta uma menor quantidade de textos em tela, já no material digital de Música e Educação Especial a quantidade de textos é maior, o que pode comprometer a satisfação da leitura do texto digital.

Após analisar nos materiais didáticos as estratégias didático-pedagógicas e os recursos midiáticos e tecnológicos mais efetivos para a aprendizagem, bem como os elementos que podem dificultá-la, no terceiro momento desta pesquisa, identificamos a percepção dos alunos em relação à seleção e escolha das estratégias didáticas e dos recursos midiáticos e tecnológicos utilizados nos materiais didáticos mais atrativos para sua aprendizagem, os quais foram apontados no formulário *online*.

As questões iniciais propostas no questionário, nos permitiram conhecer o perfil dos alunos pertencentes ao universo desta pesquisa. Embora o perfil dos alunos que cursam Música (licenciatura ou especialização) tanto do Claretiano, quanto da UAB-UFSCar seja semelhante, apresentamos por curso a caracterização do perfil desta amostra.

De modo geral, os alunos que cursam a *Licenciatura em Música* do Claretiano, são, em sua maioria, do sexo masculino e possuem mais de 30 anos, mais de 48% desses alunos são músicos. Apesar do Claretiano oferecer o curso de Música, em diversos polos do país, grande parte dos alunos que participaram da pesquisa cursa Música nos polos do estado de São Paulo. Ainda em relação ao perfil, identificamos se os alunos já possuíam alguma experiência de estudo na modalidade a distância, tendo em vista a influência desse ensino na escolha dos recursos que confere a usabilidade aos materiais didáticos, nesse caso, cerca de 70% desses alunos nunca havia realizado um curso nesta modalidade de ensino.

Em relação ao perfil dos alunos de *Educação Musical*, estes compõem uma parcela significativa representada por alunos também do sexo masculino, possuem mais de 40 anos de idade, 68% deles são músicos. A maioria dos alunos é pertencente aos polos instalados no estado de São Paulo. Com relação às experiências educacionais na modalidade a distância, cerca de 68% dos alunos da UFSCar nunca fizeram algum curso a distância contra 33% que já conheciam a EaD.

Por fim, a maioria dos alunos que cursa *Especialização em Educação Musical* do Claretiano, são do sexo masculino, mais da metade deles, 62%, são representados por adultos com idade na faixa de 40 a 50 anos e atuam profissionalmente como músicos, instrumentistas e cantores. A respeito das experiências educacionais na modalidade EaD, um pouco mais da metade dos alunos, cerca de 56% deles, já havia feito outro curso a distância, a maioria deles cursa a especialização nos polos do estado de São Paulo.

Posteriormente à definição do perfil, identificamos a percepção dos alunos com relação ao material didático oferecido nesses cursos sob diversos aspectos, os resultados dessa análise são os apresentados na sequência.

Os alunos das licenciaturas em Música do Claretiano e da UFSCar são satisfeitos em estudar tanto no material didático impresso/PDF quanto no digital, em contrapartida, os alunos da pós-graduação do Claretiano revelam sua preferência pelo material didático digital, pois o consideram mais flexível.

Se confrontadas as opiniões dos alunos e a análise documental dos materiais didáticos, é possível compreender que os alunos de licenciatura do Claretiano não tiveram contato com o modelo digital (MDO), mas tiveram contato apenas com o material impresso/PDF, no modelo CBR/CDI, o qual integra vídeos e indicações de links a conteúdos digitais para aprofundamento dos assuntos. Do mesmo modo, os alunos da UFSCar, utilizaram para o estudo de uma das disciplinas o Livro da disciplina, que é um material didático impresso/PDF, e em outra disciplina, foram indicados para o estudo apenas links de conteúdos digitais. Considerando esse tipo de material os alunos sentem-se satisfeitos em utilizar ambos os modelos, impresso/PDF.

Embora, na análise documental, o material didático impresso/PDF de *Metodologia do Ensino da Música* (Licenciatura em Música - Claretiano) e o material digital de *Música e Educação Musical* (Especialização em Música - Claretiano) tenham sido considerados extensos, os alunos apontaram a quantidade de textos não somente destes, mas dos demais materiais didáticos suficientes.

De acordo com isso, pressupomos uma certa satisfação em relação à quantidade de conteúdos abordados nos materiais didáticos tanto nos cursos de licenciatura e *Especialização em Educação Musical* do Claretiano, quanto no de *Educação Musical* da UFSCar e, isso é bastante positivo, visto que a quantidade excessiva de informações e conteúdos afetam negativamente a aprendizagem, gerando uma sobrecarga cognitiva, que acaba por reduzir a capacidade de compreensão dos alunos.

Quanto à linguagem dos materiais didáticos dos cursos, no geral, os alunos declaram que é um discurso compreensível constituído por uma linguagem dialógica e motivadora. Uma pequena parcela deles, incluindo os alunos da UAB-UFSCar, considera a linguagem do material científica. Essa percepção corrobora os resultados da análise documental, na qual no material didático impresso/PDF de *Didática Geral e Música* da UFSCar foi empregada uma linguagem mais conceitual e complexa. A abordagem teórica tratada na segunda seção deste trabalho nos apresentou características marcantes do gênero discursivo mediacional que, sobretudo, é dialógico, didático e mediacional, e esses são elementos essenciais que constituem a usabilidade comunicacional dos conteúdos educacionais.

Em relação aos elementos gráficos dispostos nos materiais didáticos como imagens, tabelas, quadros e animações gráficas, os alunos avaliaram como necessários, pois, segundo eles, esses recursos simplificam os conteúdos. Os materiais didáticos analisados apresentaram uma grande diversidade de recursos gráficos, exceto o material de *Didática Geral e da Música*, no qual a abordagem é mais textual. É imprescindível incluir os elementos gráficos, pois permitem ampliar de diversas maneiras a apresentação dos conteúdos e torná-los mais compreensíveis, sejam eles apresentados em formatos estáticos (material didático impresso/PDF) ou dinâmicos (material didático online).

A respeito dos recursos que mais contribuem para a aprendizagem nos materiais didático, os alunos de *Licenciatura em Música* do Claretiano mencionaram os vídeos como um dos elementos mais importantes, seguido de exercícios, texto didático, elementos gráficos e links de acesso a conteúdos digitais. Os vídeos também foram selecionados pelos alunos de *Educação Musical* da UAB-UFSCar como sendo o mais relevante, posteriormente, foram indicados os livros clássicos da área, elementos gráficos e os conteúdos digitais acessados por links e hiperlinks. Por fim, para os alunos de *Especialização em Educação Musical* do Claretiano, que experimentaram os dois modelos de material didático, isto é, o digital e o impresso/PDF, prevaleceu a composição de materiais didáticos com texto didático, seguido de links de acesso a conteúdos digitais, exercícios resolvidos e vídeos como recursos que melhor contribuem para a aprendizagem.

Em relação aos exemplos e exercícios dispostos nos materiais didáticos, grande parte dos alunos considera que os conteúdos dos materiais didáticos são apresentados de forma contextualizada em exercícios e atividades que simulam a realidade e a prática profissional; além disso, para eles, esses exercícios os auxiliam na realização das atividades e avaliações da disciplina. Embora, os alunos tenham avaliado positivamente esta questão, foi possível observar pela análise, que os materiais didáticos não contemplam exercícios que direcionam para a prática profissional, não são diversificados e são muito superficiais. Talvez a percepção dos alunos possa ter sido influenciada pelos exercícios e atividades que são propostos no ambiente virtual de aprendizagem, os quais são disponibilizados no caderno de atividades ou no próprio ambiente e não nos apresentados nos materiais didáticos.

Vimos que a metodologia de EaD é composta por diversos recursos que, uma vez integrados, são responsáveis pela construção do conhecimento e pelo desenvolvimento de habilidades e competências tais como tutoria, bibliotecas virtuais, material didático impresso/PDF, material didático digital e videoaula e vídeos de apoio. De acordo com isso, questionamos os alunos para saber quais desses recursos mais contribuíram para à

aprendizagem no decorrer do curso, os resultados obtidos confirmam que, para a maioria dos alunos de licenciatura do Claretiano e da UFSCar, os vídeos foram essenciais para aprendizagem, já para os alunos de especialização, o material didático impresso/PDF é o recurso que mais os auxiliaram a aprender. Ainda em relação à metodologia de EaD, questionados a respeito da tutoria, os alunos, de modo geral, apontaram que o tutor utiliza o material didático do curso na tutoria, o conhece e direciona as atividades por meio de seus conteúdos.

De acordo com a pesquisa, observamos que apesar da forte influência tecnológica que nos envolve, nossas preferências para aprender ainda estão voltadas para modelos mais tradicionais de ensino como o material impresso, que se assemelha aos livros didáticos e apostilas, e aos vídeos que, por permitir uma maior aproximação entre professores e alunos, simula a realidade vivenciada nas salas de aula escolares.

Do ponto de vista de professores e alunos, o material didático no formato impresso é um recurso familiar, fácil de ser manuseado, é portátil e apropriado para diversas situações. Essa mídia foi utilizada como um importante recurso nas primeiras iniciativas de EaD, quando essa modalidade ensinava por correspondência. Assim, se observamos a história da EaD, temos o material impresso como um meio que alicerçou a modalidade EaD e, ainda nos dias de hoje, encontramos em diversos formatos de materiais as características peculiares desse recurso educacional.

Por outro lado, o material didático digital, que também está entre as preferências dos alunos, é uma tendência e está sendo utilizado pela maioria das universidades nos cursos oferecidos nas modalidades a distância, híbrida e presencial, e é considerando sua dinâmica e flexibilidade, que as instituições educacionais têm desenvolvido esses conteúdos em formatos digitais. Reconhecer os contextos e as preferências dos alunos é relevante para a produção dos conteúdos, afinal, nós produzimos os materiais didáticos para os mais diversos públicos.

Tendo em vista conhecer a fluência tecnológica dos alunos, questionamos sobre quais suportes tecnológicos eles utilizavam para acessar os materiais, e os resultados obtidos foram computador pessoal e notebook. Presumimos que a escolha dos alunos por esses equipamentos tecnológicos pode ser, em grande medida, influenciada pela tecnologia disponibilizadas pelas instituições, isto é, para que esses alunos utilizem o smartphone como um recurso tecnológico favorável ao ensino na modalidade a distância, por exemplo, seria necessário desenvolver ferramentas ou aplicativos compatíveis com a SAV-SGA e com o AVA-Moodle, nos quais os alunos pudessem acessar e baixar conteúdos educacionais, aulas, vídeos, atividades, enfim, todos os recursos do ambiente virtual de aprendizagem, estando

esses alunos online ou não. E o uso de dispositivos móveis como suporte de mídias educacionais é uma tendência crescente no contexto educacional, a considerar que a inovação é o principal fator apontado nos novos instrumentos de avaliação do ensino superior.

Por fim, ao serem questionados sobre as ferramentas e aplicativos de comunicação social utilizados para interagirem com seus colegas, os alunos indicaram, SAV, redes sociais, WhatsApp, Messenger, Skype, e-mail e outros locais. Os alunos selecionaram, em grande medida, a SAV, exceto os alunos do curso de *Licenciatura em Música* do Claretiano que indicaram o WhatsApp. O ambiente virtual de aprendizagem é o espaço formal instituído pelas instituições como um ambiente destinado à realização de todo o processo de ensino-aprendizagem, talvez, por ter similaridade com a formalidade do ambiente escolar, pode inibir as interações entre os alunos, por isso, na maioria dos casos os alunos optam por outros meios de comunicação, como o WhatsApp, por exemplo, para troca de informações relevantes e para compartilhar suas experiências. Haja vista o crescente uso das redes sociais e o potencial da EaD nas interações estabelecidas entre os sujeitos, o uso de aplicativos de comunicação social tais como WhatsApp, Messenger e Skype, por exemplo, podem ser alternativas bastante favoráveis para impulsionar ainda mais as interações nesta modalidade.

As questões abertas referiram-se aos aspectos positivos e negativos dos materiais didáticos, ao respondê-las os alunos não apenas reafirmaram alguns posicionamentos com relação à percepção deles ao material didático, mas também expressaram as dificuldades encontradas quando os utilizaram enquanto recurso didático para o estudo na EaD.

Aspectos diferentes relacionados em cada um dos cursos puderam ser identificados, como, por exemplo, os alunos de *Licenciatura em Música* do Claretiano reafirmaram que a linguagem dos materiais didáticos é clara e objetiva, os alunos de *Educação Musical* da UAB-UFSCar, por sua vez, revelaram que a linguagem é acessível e os elementos gráficos apresentados nos materiais são coerentes, embora, o material didático de *Didática Geral e da Música*, oferecido por esta instituição, apresente uma pequena quantidade de elementos gráficos. Já, os alunos de *Especialização em Educação Musical* do Claretiano indicaram nas questões abertas o áudio como recurso que auxilia na aprendizagem, no entanto, esse recurso obteve percentual muito reduzido nas questões fechadas e, por isso, não contabilizado nos resultados da pesquisa.

Ademais, os principais termos repetidos pelos alunos indicados nas respostas abertas e relacionados aos aspectos positivos dos materiais foram: “referências para aprofundamento” indicadas nos materiais, sua “linguagem simples e objetiva”, “didática e dialogada”,

“estrutura organizada dos conteúdos”, “abordagem coerente dos conteúdos”, “vídeos coerentes”, “conteúdos acessíveis”, entre outros.

A literatura abordada na segunda seção deste trabalho nos apresentou elementos essenciais para a concepção e produção de materiais didáticos, muitos desses aspectos foram expressos pelos alunos nas respostas das questões abertas e representam, segundo eles, recursos favoráveis à aprendizagem no material didático, por isso, identificar os aspectos positivos dos materiais didáticos significa reconhecer as necessidades de quem aprende, e esse é o primeiro pré-requisito a ser considerado no desenvolvimento de um bom material didático.

Reafirmar, a partir das opiniões dos alunos, os aspectos positivos dos materiais didáticos, é tão relevante quanto reconhecer seus aspectos negativos, isto é, é preciso identificar também quais são os pontos fracos que tornam os materiais didáticos frágeis e inviáveis.

De acordo com isso, os alunos dos cursos indicaram como aspectos negativos dos materiais didáticos os “links sem acesso”. Outras expressões indicadas pelos cursos de *Licenciatura em Música* do Claretiano e da UAB-UFSCar mostram que os materiais didáticos possuem “conteúdos teóricos e complexos”, a “abordagem superficial dos conteúdos” e os “vídeos excessivamente teóricos”, essa percepção dos alunos corrobora a análise do material didático de *Didática Geral e da Música* na qual o conteúdo foi considerado excessivamente teórico, por exemplo, e as videoaulas correspondentes aos materiais didáticos mais antigos do Claretiano possuem um formato também teórico, o que torna esse tipo de vídeo muito cansativo e desestimulante. Ademais, os alunos indicaram como aspectos negativos o “excesso de conteúdo”, “conteúdos de difícil compreensão”, “erros gramaticais e ortográficos” “conteúdos sem exemplos e exercícios”, “links e hiperlinks sem acesso”.

As questões abertas possibilitam que opiniões e percepções dos sujeitos da pesquisa se revelem de modo bastante significativo. Observamos que é através dessa fala que eles expressam suas experiências em relação ao material didático e realçam os elementos que os auxiliaram a aprender ou que dificultam o processo educativo na modalidade EaD, embora, estas respostas representem uma menor parcela de alunos, uma vez que nem todos expressaram suas opiniões.

Com base nos cenários representados pela pesquisa, observamos que vários fatores influenciam a escolha dos alunos por determinados recursos como vídeos e material didático impresso/PDF, em detrimento de outros, como materiais digitais e animações gráficas, por exemplo. Embora, as TDICs impulsionem modelos e metodologias de EaD que incorporem recursos tecnológicos inovadores, é preciso reconhecer para qual público eles serão

disponibilizados e isso implica em identificar qual é a fluência tecnológica desses sujeitos, nessa mesma perspectiva, quais recursos serão mais adequados ao ensino dos conteúdos e quais deles são convenientes para o desenvolvimento das habilidades e competência da formação.

Em relação a isso, apesar das instituições pesquisadas disponibilizarem uma metodologia integrada por diversos recursos, os alunos, representados por um público mais maduro, com mais de 30 anos, optaram, em sua maioria, por recursos que se assemelham aos dos modelos tradicionais de ensino, como, por exemplo, apostilas e livros didáticos e a sala de aula física; talvez por isso, as escolhas desses alunos privilegiaram o material didático/impresso, as videoaulas e os vídeos de apoio.

A partir de todo o exposto e considerando que usabilidade neste caso é resultado da manifestação da satisfação ou insatisfação dos alunos quando estes avaliam o material didático quanto à facilidade de uso, podemos concluir, finalmente, que, apesar dos aspectos negativos destacados, a maior parte dos alunos está satisfeita com o material didático oferecido por ambas as instituições.

Por sua vez, a análise dos materiais didáticos fundamentada pelos critérios de usabilidade (pedagogia, comunicacional e design) nos permitiu identificar, nesses materiais, um conjunto de elementos, recursos e estratégias essenciais que se destinam à função de ensinar e promover a disseminação do conhecimento dos alunos que cursam o ensino superior, seja na modalidade a distância, híbrida ou mesmo presencial.

No entanto, em função do acelerado desenvolvimento tecnológico e de sua inserção cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, das empresas e das instituições, os arranjos e metodologias educacionais precisam ser revistos, tendo em vista que a formação acadêmica e profissional se insere no âmbito de uma sociedade que é marcada pelo contexto científico, cultural, tecnológico e político. Em razão disso, repensar as velhas e tradicionais metodologias de ensino é essencial, haja vista que, através das instituições educacionais, velhas concepções dão lugar a novas ideias, novos conhecimentos. De acordo com isso, é necessário incorporar ao ensino metodologias educacionais e tecnológicas que estejam alinhadas à realidade do cenário atual, considerando as inovações tecnológicas e pedagógicas.

Sendo assim, na análise documental foi possível identificar que as instituições educacionais pesquisadas oferecem além dos modelos tradicionais de conteúdos, modelos e formatos de materiais mais inovadores como, por exemplo, o MDO que se configura como um texto dinâmico por integrar vídeos, textos, links e hiperlinks, exercícios e atividades. Apesar de iniciativas como esta, as instituições estão sendo cobradas pelo MEC, em seus

instrumentos de avaliação, a desenvolver projetos inovados em diferentes âmbitos e, como o material didático representa um de seus pilares, seus formatos também terão de ser repensados.

Pensar a educação sob o enfoque da inovação significa ultrapassar a forma tradicional de ensinar e aprender e, de acordo com isso, os modelos pedagógicos inovadores terão que dar ênfase a ambientes virtuais mais acolhedores, isso significa não apenas um layout agradável, mas com professores e tutores que auxiliem os alunos a aprender. Em relação aos conteúdos curriculares, estes devem integrar diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e flexível, para que os alunos possam personalizar seu percurso de estudos de acordo com suas preferências, estilos de aprendizagem e necessidades; em propostas de atividades e projetos significativos que integrem a teoria e a prática, cujo enfoque é a competência e não o conteúdo.

Por sua vez, os materiais didáticos alinhados a essa proposta, devem contemplar atividades que proponham aprendizagem baseada em problemas e desenvolvimento de projetos a partir de situações reais tais como gamificação, simulações, construção de histórias, construções colaborativas. A convergência entre as metodologias ativas e as tecnologias digitais, como os dispositivos móveis, por exemplo, podem propiciar essa inovação pedagógica, em função das inúmeras possibilidades de aprendizagem permitidas por elas, tais como: pesquisas, autorias, publicações, compartilhamento de informações, entre outras.

Em síntese, a partir dos resultados obtidos na análise dos materiais didáticos e na avaliação dos alunos, foi possível perceber que embora as instituições tenham avançado em propor formatos e modelos de conteúdos educacionais cada vez mais dinâmicos, há uma infinidade de metodologias pedagógicas e de recursos tecnológicos e midiáticos que podem ser considerados nos projetos de cursos superiores na modalidade EaD, tendo em vista atender a inovação exigida pelo MEC. Esta é proposta para uma pesquisa a ser estudada e aprofundada futuramente.

Nesse momento, este trabalho cumpre seu objetivo que é o de apresentar uma metodologia de análise de materiais didáticos e de seus recursos (pedagógicos e tecnológicos) que favorecem a aprendizagem. Esta metodologia, de certa forma, apresentou algumas diretrizes e parâmetros de qualidade para a concepção de materiais didáticos e, enquanto instrumento, poderá auxiliar instituições de ensino públicas e privadas na gestão dos cursos superiores nas modalidades EaD, híbrida e presencial, bem como auxiliar gestores nos processos de avaliações internas e externas das IES em diferentes momentos dos processos de autorização, reconhecimento, credenciamento e recredenciamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com a Educação Superior no Brasil é tardia, parte de sua história vem nos mostrar que, apesar de seus avanços e de algumas conquistas, há ainda uma grande defasagem no que diz respeito ao acesso da população brasileira a este nível de ensino.

Esta situação impulsionou os governos a criarem políticas para tornar o ensino superior acessível à população, haja vista as ações que se concretizaram no âmbito das políticas públicas educacionais, sobretudo, na Educação Superior como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), que estimulou alguns programas voltados à expansão do ensino superior e, dentre eles, as políticas públicas de EaD, enquanto modalidade que permite a ampliação de oferta de vagas em menor tempo, pois, em razão de sua metodologia de ensino ser mais flexível, ela amplia as possibilidades de acesso ao ensino. A partir disso, notamos uma acelerada expansão do ensino superior na modalidade a distância, sobretudo, no setor privado, ainda que tenha expandido no setor público.

É notável que a EaD é uma possibilidade de acesso ao ensino superior, no entanto, para que esta modalidade tenha efetividade educacional deve pautar-se pela seriedade e coerência dos projetos e, para isso, é imprescindível que sua metodologia fundamente-se por concepções pedagógicas e pela integração de mídias e tecnologias, sem os quais, o processo de construção do conhecimento e, conseqüentemente, a formação tornam-se impraticáveis.

Para isso, esta modalidade tem apresentado em seus formatos, metodologias diversificadas e diferenciadas, e a maioria delas conta com o material didático como um dos recursos pedagógicos essenciais, tendo em vista que faz a mediação do processo de ensino-aprendizagem, facilitando a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Portanto, o material didático estrutura, dá forma, é um dos pontos fundamentais do EaD e, por isso, a relevância desse trabalho e sua vontade de contribuir para o seu campo de estudo, pensando o material didático como um dos pilares da expansão da EaD.

O material didático, sob o enfoque de sua função pedagógica, deve ser concebido por estratégias que estimulem os processos cognitivos, o desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno e que contextualize a aplicabilidade da teoria na atuação profissional; além disso, que oriente a trajetória acadêmica do aluno e possa ser fonte de pesquisa no desenvolvimento da aprendizagem; por isso, esse recurso tem como função a mediação pedagógica. No entanto, além da carga pedagógica, deve ser incorporado ao material didático um artefato midiático e tecnológico adequado para dar suporte à proposta pedagógica.

Desse modo, somos desafiados a compor modelos e formatos de materiais didáticos que, combinados com determinados recursos, podem ampliar a usabilidade (pedagógica, comunicacional e design). Isto implica em comunicar o texto com uma linguagem que de fato contribua para a compreensão dos conteúdos acadêmicos nos ambientes virtuais, em selecionar mídias e hipermídias mais adequadas aos conteúdos e recursos tecnológicos que podem ampliar as formas de ensinar e aprender.

Foi em função disso que, neste trabalho, nos apropriamos de uma metodologia que permitiu analisar os materiais didáticos de IES pública e privada avaliando, por meio de critérios de usabilidade, os elementos, recursos e estratégias que os compõem, bem como, identificar quais desses recursos são mais favoráveis à aprendizagem ou quais dificultam esse processo.

Além disso, analisar simultaneamente os materiais didáticos dessas instituições nos permitiu refletir sobre algumas críticas do senso comum sobre a qualidade da educação, sobre os preconceitos em relação à EaD, sobre seu público-alvo e sobre o próprio valor do material didático como recurso de aprendizagem na educação superior, pois, sabemos que o material didático organizado e estruturado dessa forma é pouco utilizado como recurso no ensino presencial e que, em contrapartida, é pouco ancorado em livros, completos, senão em partes de textos, de artigos ou de capítulos, que funcionam (ou deveriam funcionar) como material didático, mas sem estrutura e organização.

Cada intuição adotou diferentes formas, estruturas, dinâmicas e pressupostos na construção de seus materiais didáticos. A definição desses modelos está intrinsecamente relacionada ao seu público-alvo, aos cursos, os quais são planejados e concebidos no projeto pedagógico. A seleção dos formatos também reflete as transformações da EaD, a evolução tecnológica, mostrando-se, portanto, um recurso vivo, que se transformou ao longo dos últimos anos do texto para o hipertexto, para a multitarefa, para o áudio, o dinâmico, entre outros.

Por outro lado, identificar a percepção dos alunos acerca dos materiais didáticos, possibilitou não apenas fundamentar a análise da usabilidade, mas também dar voz a uma crítica que o leitor tem poucas chances de fazer e, com isso, emergiu, paralelamente, o modo como os alunos se apropriam dos materiais e o modo como os cursos se apropriam dos materiais dentro das IES, fazendo usos inesperados do material, impondo desafios dadas suas particularidades, explorando possibilidades e confirmando certas escolhas na elaboração desses materiais.

Enquanto parte de uma política pública de educação, o material didático se consolida como recurso estratégico para a finalidade da educação, sua importância nas avaliações do Ministério da Educação comprova essa preocupação. Mas, o material didático é parte de um todo maior que se manifesta no próprio ato de estudo, vinculado aos textos científicos e conceitos que referenciam, vídeos de apoio, aulas e videoaulas, exercícios, indicações de novas leituras, encontros, debates on-line, entre outros elementos que, juntos, formam o que seja a educação. Sozinho, o melhor material não poderá fazer a melhor educação, não substitui o professor, mas é uma crucial ferramenta para o seu bom trabalho, para a satisfação do aluno e para a qualidade do curso e da instituição educacional.

REFERÊNCIAS

- ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância**. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/legislacao_ead/368/2008/10/legislacao_em_ead>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância**. São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/site/pt/>>. Acesso em: 21 fev. 2019.
- ABERGO. **O que é ergonomia?** Rio de Janeiro, [201-]. Disponível em: <http://www.abergo.org.br/internas.php?pg=o_que_e_ergonomia>. Acesso em: 30 abr. 2019.
- AGNER, L. **Ergodesign e arquitetura de informação: trabalhando com o usuário**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. **Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-2006000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 maio 2019.
- ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.
- PEDROSO, C. C. A.; ROCHA, J. C. M.; CAMPOS, J. A. P. P. **Fundamentos da educação inclusiva**. Batatais-SP: Claretiano, 2013.
- ARETIO, L. G. **Educación a distancia hoy: educación permanente**. Madrid: UNED, 1994.
- ARRETCHE, M. Federalismo e Políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a03v18n2.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AZEVEDO, F. **A educação entre dois mundos: problema, perspectivas e orientações**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BABBIE, E. **Metodi quantitativi della ricerca sociale**. Millão: Feltrinelli, 1997.
- BAKHTIN, M. **Gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BANDEIRA, D. **Materiais didáticos**. Curitiba: Iesde, 2009.

BANDEIRA, D. **Material didático**: criação, mediação e ação educativa. Curitiba: InterSaberes, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994.

BARROS, J. N. S. **Educação a distância**: democracia e utopia na sociedade do conhecimento. Campinas: Papirus, 2015.

BARROS, D. M. V. Estilos de aprendizagem e o uso de tecnologias. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

BATES, T. **Educar na Era Digital**: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BELO, A. **História**: livro e leitura. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BERTANHA, P. **Didática Geral**. Batatais-SP: Claretiano, 2010.

BORGES, R. C. P.; COUTINHO, M. C. Vida cotidiana de jovens universitários: conciliação entre estudo e trabalho. In: GRACIOLI, M. M. (Org.) **Juventude, trabalho e emprego**: políticas públicas, desafios e perspectivas. Curitiba: CRV, 2016. v. 1. p. 159-168.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Anexo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 abr. 2018
BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.733, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e

sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 maio 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 5 maio, 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 jun. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm. Acesso em: 5 maio 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição atualizada: 2016a. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. Decreto n. 8.754, de 10 de maio de 2016. Altera o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8754.htm> Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Decreto n. 9.057, 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 maio 2017a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Decreto n. 9.235, de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 dez. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Edição atualizada até março de 2017c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 fev. 2019.

CARNEIRO, J. F. et al. **Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior** – EAPES 9 (Acordo MEC-USAID). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1969. Disponível em: < <https://searchworks.stanford.edu/view/2204013>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

CARDOSO JÚNIOR, J. C.; MELO, V. Papel e importância de planos nacionais de desenvolvimento. In: CARDOSO JUNIOR, J. C. **A reinvenção do planejamento governamental no Brasil**. Brasília, DF: Ipea, 2011. v. 4.

CASTRO, I. F. S. C.; CAMPOS, F. S. A virtualidade para a cognição situada. **Ciências & Cognição**, v. 20, n. 2, p. 344-354, 2015. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1022/pdf_62>. Acesso em: 4 maio 2019.

CASTILHO, C. C. C. **Por novos materiais didáticos que contemplem os multiletramentos**: gamificação e elementos de narrativa transmídia no aventuras currículo+. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Linguagem e Educação. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. 2018. Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/333004/1/CastilhoCamilaDeCastro_M.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2019.

CLARETIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Batatais: Claretiano, 2015.

CLARETIANO. **Projeto Político Pedagógico**: Curso de Graduação em Música – Licenciatura (EaD) – 2015-2021. Batatais: Claretiano, 2015.

CLARETIANO. **Projeto Político Pedagógico**: Curso de Especialização – Lato Sensu Curso de Pós-Graduação Educação Musical – 2015-2018. Batatais: Claretiano, 2015.

CLARETIANO. **Ambiente Virtual de Aprendizagem/ Sistema Gerenciador de Aprendizagem**. Disponível em: <<https://sga.claretiano.edu.br/sav/disciplina>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CEPAL. **Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe**. Santiago do Chile, 2018. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br>. Acesso em: 2 fev. 2019.

CHARTIER, R. **A ordem do livro**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priori. Brasília, DF: UnB, 1994.

CHEVALLARD, Y., BOSH, M. e GASCÓN J. **Estudar Matemáticas o Elo entre o Ensino e a Aprendizagem**. Arimed. Porto Alegre, 2001.

CHEVALLARD, Y. **La Transposicion Didactica**: Del saber sabio al saber enseñado. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CHOPPIN, A. A história dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

COLLISTOCHI, C. C. *et al.* A relação entre as gerações e o processo de aprendizagem em uma organização bancária. In: ENCONTRO DA ANPAD, 26. Rio de Janeiro, 2002. **Anais....** Rio de Janeiro: Anpad, 2002. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EOR806.pdf>. Acesso em: 4 maio 2019.

CORREIA, A. A.; ANTONY, G. Educação hipertextual: diversidade e interação como materiais didáticos. In: FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. A. (org.). **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C., MEIRA, A. P. B. **Repositório Ipea**. Da Reforma Universitária de 1968 à Década de 2010. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolu%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 3 maio 2019.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2016.

CYBIS, W.; BETIOL, A. H.; FAUST, R. **Ergonomia e usabilidade**: conhecimentos, métodos e aplicações. São Paulo: Novatec, 2010.

DEMO, P. **Plano Nacional de Educação**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2016.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (org.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

DURAN, M. R. C; QAYYUM A Brazil—Commentary. (In) QAYYUM A; ZAWACKI-RICHTER O. (Org.) **Open and Distance Education in Australia, Europe and the Americas National**: perspectives in a digital age. Springer Open: 2018. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/bibliografia/1539/2018/07/https://www.springer.com/gp/book/9789811302978>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

FARIA, A. A., LOPES, L.F. **O que e o quem da EaD**: história e fundamentos. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FERRAZ, A. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-131, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FIORENTINI, L. M. R. A perspectiva dialógica nos textos educativos. In: FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. A. (Org.). **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagógica do oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1981.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, DF, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: EDUSC; Belo Horizonte: EDUFU, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOI, K. A.; PADOVANI, S. Avaliação de material didático digital centrada no usuário: uma investigação de instrumentos passíveis de utilização por professores. **Produção**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 445-457, 2009.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GAGNÉ, R. M. **Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino**. Porto Alegre: Globo, 1980.

GUARAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpx, 2009.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD, 2016**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf9>. Acesso em: 2 fev. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro, 1967-2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=759>. Acesso em: 2 fev. 2019.

INEP. **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

INEP. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, DF, [2016]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa:** presencial e a distância: credenciamento: transformação de organização acadêmica. Brasília, DF, out. 2017a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa:** presencial e a distância: credenciamento. Brasília, DF, out. 2017b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação:** presencial e a distância: autorização. Brasília, DF, out. 2017c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação:** presencial e a distância: reconhecimento: renovação de reconhecimento. Brasília, DF, out. 2017d. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

JANUZZI, P. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, jan./fev. 2002. Disponível em: <http://www.ebape.fgv.br/academico/asp/dsp_rap_artigos.asp?cd_edi=14>. Acesso em: 10 fev. 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias.** o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2003.

LEMGRUBER, M. S. **Educação a distância:** para além dos caixas eletrônicos. [Rio de Janeiro, 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

LEMO, A. (Org.). **Cibercultura:** tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LEVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 2001.

LIMA, J. R.; CAPITÃO, Z. **e-Learning e-Conteúdos:** aplicação das teorias tradicionais e modernas de ensino aprendizagem à organização e estruturação de recursos. Lisboa: Centro Atlântico, 2003.

LITTO, F. M. **Educação a distância:** o estado da arte. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

LITTO, F. Brasil. (Org.) **Open and Distance Education in Australia, Europe and the Americas National**: perspectives in a digital age. Springer Open: 2018. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/bibliografia/1539/2018/07/https://www.springer.com/gp/book/9789811302978>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MACHADO, D. D. **Didática Geral e da Música**. São Carlos: UAB-UFSCar, 2010.

MADALOZZO, V. D. A. B. **Metodologia do Ensino da Música**. Batatais-SP: Claretiano, 2016.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

MARTÍNEZ, J. H. G. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e novas tecnologias**: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília, DF: Unesco, 2004. p. 95-108.

MARTINS, Carlos Benedito A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

MELO, A. **Fundamentos socioculturais da educação**. Curitiba: Ibepex, 2011.

MILL, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

MILL, D. (Org.) **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018. 736p.

MILL, D.; OLIVEIRA, O.; FALCAO, P. M. P. Geração digital e educação. (In) MILL, D. (Org.) **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018. 736p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **IES**: instituições de ensino credenciadas. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas-sp-1781541355>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES n. 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 maio 2002.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/14602DCEACTHSEMDTD.pdf>> Acesso em: 3 mar. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES n. 195/2003, aprovado em 5 de agosto de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 fev. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais para elaboração de materiais didáticos para a EaD no ensino profissional e tecnológico**. Brasília, 2007a. Disponível em: <www.etecbrasil.mec.gov.br/gCon/recursos/upload/.../ref_materialdidatico.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a distância**. Brasília, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 2 fev. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencias Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.castelobranco.br/site/arquivos/pdf/Referenciais-Curriculares-Nacionais-v-2010-04-29.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 10 maio 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES n. 564/2015, aprovado em 10 de dezembro de 2015. Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2016a. Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/parecer_cne_ces_564_15.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 mar. 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>>. Acesso em: 10 maio. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016c. Disponível em: <<http://www.faal.com.br/arquivos/portariaAVA.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 1.382, de 31 de outubro de 2017. Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 nov. 2017a. Disponível em:

<<http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1382-2017-10-31.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 1.383, de 31 de outubro de 2017. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 nov. 2017b. Disponível em: <<http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1383-2017-10-31.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa n. 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 fev. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Legislação de Educação a Distância**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12778-legislacao-de-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Acesso à informação**: ações e programas: educação superior. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoas>>. Acesso em fev. 2019.

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

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, J. M. Educação a distância no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. **A EAD no Brasil**: cenário atual e caminhos viáveis de mudança. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/cenario.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2019.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NEVES, C. E. B. Desafios da educação superior. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 14-21, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a02n17.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento de ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Coord.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO: IESALC, 2002.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

OBSERVATÓRIO DO PNE. 12 - **Educação Superior (2015)**. [S.l.], [2018]. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior/indicadores>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

PARENTE, A. O hipertextual. In: PARENTE, A. **O virtual e o hipertextual**. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

POSSARI, L. H. V.; NEDER, M. L. C. **Material didático para EaD: processo de produção**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PRETI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PRETI, O. **Fundamentos e políticas em educação a distância**. Curitiba: IBPEX, 2002.

QUEIROZ, R. B. **Formação e gestão de políticas públicas**. Curitiba: IBPEX, 2011.

READER, S. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 121-146, jan./jun. 2014.

RESENHA DO LIVRO: Aprendizagem Multimídia. André Coelho da Silva* Ensaio • Pesquisa em Educação em Ciências. 2017; 19; e2757.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem do pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SEAD-USFCAR. **Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle**. Disponível em: <<https://ead2.sead.ufscar.br/course/view.php?id=1494>>. Acesso em 10 abr. 2019.

SCHEFFER, A. M. M.; ARAÚJO, R. C. B. F.; ARAÚJO, V. C. **Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização**. Campinas, 2007. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2013/06/CARTILHAS-DAS-CARTAS-AO-LIVRO-DE-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2019.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SERAFIM, M. P.; DIAS, R. B. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 121-134, maio 2012. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cgs/article/view/31562/pdf_22>. Acesso em: 4 maio 2019.

SILVA, C. R. O. **MAEP**: um método ergopedagógico interativo de avaliação para produtos educacionais informatizados. Florianópolis, 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/84254>>. Acesso em: 4 maio 2019.

SILVA, A. C. Resenha do Livro: **Aprendizagem multimídia**. Revista Ensaio, v. 19, e2757, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172017000100401>. Acesso em: 20 maio 2019.

SOARES, M. S. A. (Coord.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO: IESALC, 2002.

SOARES, Maria Susana Arrosa. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

SOUSA, V. A. **O que é Educação a Distância?** 2008. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/o-que-e-educacao-a-distancia?-4380/artigo/>>. Acesso em: 3 maio 2019.

SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (Org.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década 2011 – 2020**. Brasília, DF: UNESCO: CNE: MEC, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

TACHIBAN, Thiago. Yudi; MENEZES FILHO, Naercio Aquino; KOMATSU, Bruno Kawaoka. Ensino superior no Brasil. **Centro de Políticas Públicas do Insper**: Policy Paper, nº 14. Dezembro, 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/Elaine/Desktop/Ensino-superior-no-Brasil%20-%20Dados%20do%20Insper%20-%20taxa%20bruta%20e%20liquida%20de%20matriculas%20no%20ES%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Elaine/Desktop/Ensino-superior-no-Brasil%20-%20Dados%20do%20Insper%20-%20taxa%20bruta%20e%20liquida%20de%20matriculas%20no%20ES%20(1).pdf)>. Acesso em: 6 maio 2019.

TREVISAN, A. P.; VAN BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-550, maio/jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil**. Brasília, DF, 2003. (Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

UFSCAR. **Plano de desenvolvimento institucional**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2004. Disponível em: <http://www.pdi.ufscar.br/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional-da-ufscar-.pdf> >. Acesso em: 10 fev. 2019.

UFSCAR. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013- 2017**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

UFSCAR. **Relatório de Gestão SEaD-UFSCar 2012-2016**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em: http://www.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2016/10/RELATORIO_2012-2016_FINAL.pdf>. Acesso em: 5 maio, 2019.

UFSCAR. **Projeto Pedagógico curso de Licenciatura em Educação Musical**: para as turmas ingressantes a partir de 2010. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/educacao-musical/educacao-musical-projeto-pedagogico.pdf>>. Acesso em: 5 maio, 2019.

UFSCAR. Portaria Gr n. 1502, de 23 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a política de Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos: 2012 Disponível em: <http://www.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2016/01/PORTARIA-GR-1502.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2019.

UFSCAR. Resolução Coad n. 013, de 18 de março de 2011. **Dispõe sobre a Estrutura Organizacional da Secretaria Geral de Educação à Distância da Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos: 2012 Disponível em: <http://www.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CoAd-1311Disp%C3%B5e-sobre-a-Estrutura-Organizacional-da-SEaDUFSCar.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2019.

UNESCO. **Declaração de Incheon: educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2015, Incheon. Incheon, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2019.

UNESCO. **Declaracion Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI**: vision y accion y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR, 1998, Paris. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>. Acesso em: 7 fev. 2019.

UNIVESP. **História**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://univesp.br/institucional/historia>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>>. Acesso em: 5 maio, 2019.

VIEIRA, H. C.; CASTRO, A. E.; SCHUCH JÚNIOR, V. F. O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. In: **SEMEAD**, 13. 2010, São Paulo. **Anais**. São Paulo: FEA/USP, 2010. [p. 1-13]. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/612.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**. Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

APÊNDICE A - Questionário Online



Olá! Obrigado por colaborar com esta pesquisa! Saiba que sua opinião é muito importante, pois contribuirá para a melhoria da qualidade dos cursos superiores oferecidos na modalidade EaD. Vamos começar??

Start

press ENTER

1 → Selecione seu gênero.*

☐ A Feminino

☐ B Masculino

☐ C Prefiro não especificar.

2 → Qual sua idade?

☐ A 17 a 29

☐ B 30 a 40

☐ C 40 a 50

☐ D Acima de 50

Disciplinas oferecidas no curso de Pós-Graduação em Música do Centro Universitário Claretiano.

3 → *Selecione a(s) disciplina(s) cursadas por você no curso de Pós-Graduação em Educação Musical (Claretiano).*

Choose as many as you like

☐ A Didática do Ensino Superior.

☐ B Educação Musical e Humanização.

☐ C Música e Educação Especial.

Disciplinas oferecidas no curso de Graduação em Música do Centro Universitário Claretiano.

3 → *Selecione a(s) disciplina(s) cursadas por você no curso de Licenciatura em Música (Claretiano).**

Choose as many as you like

☐ A Didática e Metodologia do Ensino da Música.

☐ B Psicologia da Educação.

☐ C Fundamentos da Educação Inclusiva.

Disciplinas oferecidas no curso de Graduação em Música da UFSCar.

3 → *Selecione a(s) disciplina(s) cursadas por você no curso de Licenciatura em Música (UFSCar).**

Choose as many as you like

☐ A Didática geral e da Música.

☐ B Educação Musical e Prática e Ensino 4 (Inclusão, Musicoterapia, Educação Musical Especial).

☐ C Psicologia da Aprendizagem.

☐ D Educação a distância para Educação Musical 2

☐ E Produção de Material Didático para Educação Musical.

☐ F Educação a distância para Educação Musical 1

2 → Qual sua idade?

☐ A 17 a 29

☐ B 30 a 40

☐ C 40 a 50

☐ D Acima de 50

4 → Em qual polo você faz o curso?

5 → Você já fez outro curso a Distância?

☐ A Sim

☐ B Não

6 → Qual sua profissão?*

7 → Trabalha atualmente?*

8 → Você considera o **Material Didático Impresso e/ou PDF** (texto estático) oferecido no curso: *

Choose as many as you like

☐ A Compreensível

☐ B Incompreensível

☐ C Frustrante

☐ D Satisfatório

☐ E Entediante

☐ F Estimulante

☐ G Rígido

☐ H Flexível

9 → Você considera o **Material Didático Digital** (texto dinâmico com hiperlinks que remetem a vídeos, textos, artigos, imagens, entre outros): *

Choose as many as you like

☐ A Compreensível

☐ B Incompreensível

☐ C Frustrante

☐ D Satisfatório

☐ E Entediante

☐ F Estimulante

☐ G Rígido

☐ H Flexível

10 → Sobre as **animações gráficas** dispostas no Material Didático Digital, elas são:

Choose as many as you like

☐ A Desnecessárias

☐ B Necessárias

☐ C Cansativas

☐ D Dinâmicas

☐ E Entediantes

☐ F Estimulantes

☐ G Não foram observadas animações no Material Didático.

11 → A apresentação de **gráficos, tabelas, quadros, figuras e imagens** no Material Didático): *

Choose as many as you like

☐ A São desnecessários.

☐ B São necessários.

☐ C Dificultam o entendimento do texto.

☐ D Simplificam o entendimento do texto.

☐ E São desestimulantes.

☐ F São atrativos.

☐ G Não possuem relação com o conteúdo.

☐ H São coerentes com o conteúdo.

12 Assinale qual(is) dos seguintes **recursos** apresentados no Material Didático melhor contribui(em) para sua aprendizagem":

Continue

press ENTER

12 → Vídeos



13 → Podcast



14 → Imagens, Figuras, Gráficos e Tabelas.



15 → Links para acesso a conteúdos disponíveis na internet, tais como: artigos, livros, revistas, sites e softwares.



16 → Indicações de livros disponíveis nas bibliotecas virtuais.



17 → Texto didático.



18 → Exercícios resolvidos.



19 → Animações gráficas



20 → Você considera que o Material Didático possui **textos**: *

Choose as many as you like

☐ A Extensos

☐ B Sintéticos

☐ C Insuficientes

☐ D Suficientes

21 → Quanto à linguagem, o Material Didático possui uma redação: *

Choose as many as you like

☐ A Incompreensível

☐ B Compreensível

☐ C Entediante

☐ D Estimulante

☐ E Científica

☐ F Dialogada

22 → No Material Didático, os **exemplos e os exercícios** resolvidos auxiliam a realizar as atividades, os trabalhos e as avaliações propostas na SAV, de forma: *

☐ A Muito satisfatória

☐ B Satisfatória

☐ C Parcial

☐ D Insatisfatória

☐ E Totalmente insatisfatória

23 → No Material Didático, os conteúdos teóricos e os exercícios são abordados em situações concretas da área profissional? *

☐ A Sim

☐ B Não

☐ C Parcialmente

24 → Os **conteúdos** dispostos no Material Didático foram trabalhados pelo **tutor** de forma: *

☐ A Muito satisfatória

☐ B Satisfatória

☐ C Parcial

☐ D Insatisfatória

☐ E Muito insatisfatória

" Responda em que medida os recursos dispostos a seguir contribuem para sua aprendizagem no decorrer do curso":

Continue

press ENTER

25 → A **Tutoria**.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

26 → As **Bibliotecas Virtuais** (através do acesso on-line).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

27 → O Material Didático **Impresso e/ou PDF**.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

28 → O Material Didático **Dinâmico** (com hiperlinks de conteúdos, vídeos, textos, artigos e Imagens dispostos na Internet).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

29 → A **videoaula** e os **vídeos** de apoio.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

30 → Você usa preferencialmente qual **equipamento** para acessar os Materiais Didáticos do curso:*

☐ A Smartphone.

☐ B Tablet.

☐ C Computador pessoal.

☐ D Computador da Instituição e/ou do Polo.

☐ E Notebook.

31 → Você discute com seus colegas sobre a teoria, os exercícios e as atividades propostas nas disciplinas por meio:

☐ A De Redes sociais.

☐ B Da Sala de Aula Virtual.

☐ C Do Whatsap.

☐ D Do Skype.

☐ E E-mail.

☐ F Do Messenger.

☐ G Em outros locais.

32 → Quais pontos fortes você identifica nos Materiais Didáticos estudados no curso? *

33 → E quais pontos fracos você identifica nos Materiais Didáticos?*

**APÊNDICE B - Detalhamento da Matriz Curricular do curso de Licenciatura em
Educação Musical – Claretiano.**

1º. Semestre - 2018	Sem.	C.H.	C.H. Prát.
Antropologia, Ética e Cultura	1	60	
Canto Coral e Técnica Vocal	1	90	
Instrumento Musicalizador – Percussão e Cantigas	1	90	
Estética para a Educação Musical 1 60		300	
Total			
2º. Semestre - 2018	Sem.	C.H.	C.H. Prát.
Percepção, Notação e Linguagem Musical	2	90	
Fundamentos da Educação	2	90	
Comunicação e Linguagem	2	60	
Cultura Digital e Tecnologias para a Educação Musical	2	60	
Total		300	
3º. Semestre - 2019	Sem.	C.H.	C.H. Prát.
Percepção e Estruturação Musical	3	90	
Políticas da Educação Básica	3	60	
Psicologia da Educação	3	60	50
Didática e <i>Metodologia do Ensino da Música</i>	3	90	50
Total		300	100
4º. Semestre - 2019	Sem.	C.H.	C.H. Prát.
Fundamentos da Harmonia	4	90	50
História e Crítica Musical: Da antiguidade ao Barroco	4	90	50
Optativa de Formação I	4	60	
Metodologia da Pesquisa Científica	4	60	
Total		300	100
5º. Semestre - 2020	Sem.	C.H.	C.H. Prát.
Harmonia e Análise Musical	5	90	
Instrumento Musicalizador – Flauta Doce	5	60	50
Fundamentos da Educação Inclusiva	5	60	
História e Crítica Musical: Do Classicismo à Música Contemporânea	5	90	50

Total		300	100
6º. Semestre – 2020	Sem.	C.H.	C.H. Prát.
Composição e Arranjos Pedagógicos	6	90	50
História e Crítica Musical: Música Brasileira	6	90	50
Optativa de Formação II	6	60	
Língua Brasileira de Sinais	6	60	
Total		300	100
Estágio Curricular Supervisionado		400	
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais		200	
Prática			400
Total		2800	

**APÊNDICE C – Detalhamento da Matriz Curricular do curso de Especialização em
Educação Musical – Claretiano.**

MATRIZ CURRICULAR (2016-2018)					
Disciplinas	CH Total	CH EAD	CH Presencial	Início (1 ou 2)	Término (julho ou dezembro)
Didática do Ensino Superior	32	31h15min	45min (1h/a)	1	Julho
Metodologia da Pesquisa Científica	40	39h15min	45min (1h/a)	2	Julho
Musicalização Infantil	60	58h30min	1h30min (2h/a)	1	Julho
Educação Musical e Humanização	60	58h30min	1h30min (2h/a)	1	Julho
Música e Educação Especial	60	58h30min	1h30min (2h/a)	2	Dezembro
Criação Musical	60	58h30min	1h30min (2h/a)	2	Dezembro
Fundamentos Teóricos da Educação Musical	48	46h30min	1h30min (2h/a)	2	Dezembro
Trabalho de Conclusão De Curso	Obrigatório			2	Dezembro

**APÊNDICE D – Detalhamento da Matriz Curricular do curso de Licenciatura em
Educação Musical – UAB-UFSCAR.**

GRUPOS DE CONHECIMENTO, HABILIDADES, ATITUDES E VALORES	DISCIPLINAS
1. Técnico-conceitual-criativo musical	Construção de instrumentos para educação musical 1-2 Criação musical 1-2 Estruturação e percepção musical 1-4 Leitura e Prática musical 1-2.
2. Interpretativo	Canto Popular 1-4 Flauta doce 1-4 Percussão 1-4 Teclado 1-6 Violão 1-4.
3. Educacional	<i>Didática Geral</i> e da música Educação musical - prática e ensino 1-6 Estágio em educação musical 1-4 Libras Produção de material didático para educação musical Psicologia da Aprendizagem Psicologia do Desenvolvimento Trabalho de conclusão de curso 1-2.
4. Cultural e Histórico	Educação não-formal e cultura musical brasileira Fundamentos de arte-educação História da música 1-2 Inglês para educação musical Língua portuguesa Tópicos em educação, cultura e sociedade 1-2.
5. Tecnológico e informacional	Educação a distância para Educação Musical 1-2 Introdução à educação a distância Introdução aos recursos tecnológicos musicais Letramento digital Tecnologia de internet.

ANEXO A - Autorização para pesquisa do Claretiano – Centro Universitário**DECLARAÇÃO**

Declaro, para os devidos fins, que a pesquisadora **Luciana Aparecida Mani Adami**, portadora do RG 30.176.130-9, está autorizado (a) a realizar pesquisa na Instituição de Ensino: Claretiano – Centro Universitário, cuja mantenedora é a Ação Educacional Claretiana, inscrita no CNPJ sob nº 44.943.835/0001-50, estabelecida na Rua Dom Bosco, 466, bairro Castelo, na cidade de Batatais/SP, CEP: 14.300-000.

Batatais, 07 de novembro de 2017.

Pe. Sérgio Ibanor Piva

RG: 9.442.672-7 SSP/RS

Batatais - SP
Rua Dom Bosco, 466
Castelo • CEP 14300-000
Fone: (16) 3660 1777
www.claretianobt.com.br

Fazemos parte do Claretiano - Rede de Educação

ANEXO B - Autorização para pesquisa da UAB-UFSCar

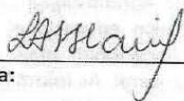
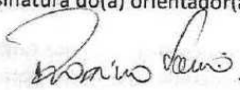


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
Secretaria Geral de Educação a Distância – SEaD

TRÂMITE Nº 450451-86

TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM ADMINISTRADOS PELA SEaD.

IDENTIFICAÇÃO DOS SIGNATÁRIOS (Orientador e Orientando)

Signatário 1: Nome completo do(a) pesquisador(a)/orientando(a): Luciana A. Mani Adami	
E-mail: adamiluciana10@gmail.com	Celular: (16) 99265-4995
Signatário 2: Nome do(a) Orientador(a): Rodrigo Touso Dias Lopes	
E-mail: rtouso@gmail.com	Celular: 16 – 98126-4209
Universidade à qual o(a)s pesquisadore(a)s estão vinculado(a)s: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Campus de Franca	
Programa de Pós-graduação ou curso de Graduação ao qual está vinculada a pesquisa: Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas	
Assinatura do(a) orientando(a): 	Assinatura do(a) orientador(a): 
Local e data:	

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA (outros dados serão solicitados no item 4 deste Termo)

Título da Pesquisa: Análise da Usabilidade de Material Didático como instrumento de Aprendizagem no Ensino Superior EaD.
Natureza da investigação (IC, TCC, Mestrado, Doutorado etc.): Mestrado Profissional
Tipo de dados/informação/instrumentos de interesse (ex.: entrevistas, questionários/surveys, acesso a disciplinas ou a materiais didáticos etc.): Questionário on-line (tipo Survey), acesso a Materiais Didáticos dos cursos oferecidos na modalidade EaD e documentos como Projeto Político Pedagógico e Matriz Curricular.
Fornecedores das informações de interesse (ex.: professor, tutor, coordenador, aluno etc.): Professores e alunos.

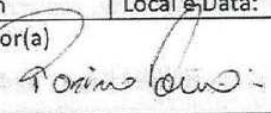
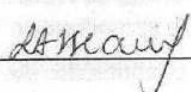


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
Secretaria Geral de Educação a Distância - SEaD

5.2. Aplicam-se ao presente Termo e às responsabilidades nele contidas, toda a legislação federal e normas internas da UFSCar que lhe forem pertinentes.

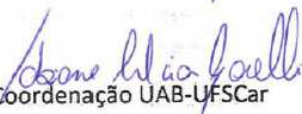
6. DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

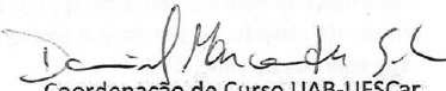
Declaro, para os devidos fins, que li e concordo com os termos expressos acima, que compõem o TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM ADMINISTRADOS PELA SEaD.

Nome do(a) Orientador(a): Rodrigo Touso Dias Lopes	
CPF: 275206118-84	Telefone (fixo): 16-34214209
RG: 22956045-3	Telefone (celular): 16-981264209
E-mail: rtouso@gmail.com	Local e Data:
Assinatura do(a) Orientador(a) 	
Nome do(a) Pesquisador(a)/(Orientando(a): Luciana A. Mani Adami	
CPF: 275.175.988-21	Telefone (fixo): (16) 3761-2334
RG: 30.176.130-9	Telefone (celular): (16) 99265-4994
E-mail: adamiluciana10@gmail.com	Local e Data:
Assinatura do(a) Pesquisador(a)/(Orientando(a) 	

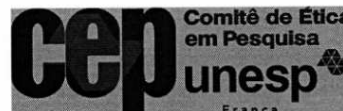
7. Anuência da SEaD e/ou Coordenação UAB-UFSCar/coordenação de curso UAB-UFSCar:


Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD-UFSCar)


Coordenação UAB-UFSCar


Coordenação de Curso UAB-UFSCar

ANEXO C - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____
 DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____. IDADE: ____
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()
 ENDEREÇO: _____
 BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____
 CEP: _____ FONE: _____.

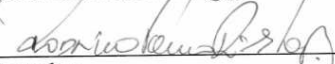
Eu, **Luciana Ap. Mani Adami**, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **ANÁLISE DA USABILIDADE DE MATERIAL DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR EAD**. O projeto de pesquisa será conduzido por **Luciana Ap. Mani Adami**, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas UNESP-Franca, orientado pelo **Prof.º Ms. Rodrigo Touso Dias Lopes**, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação da Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. A questão que motiva o empreendimento de uma pesquisa sobre esta temática consiste em identificar quais estruturas de Material Didático e quais componentes podem facilitar o processo de aprendizagem e possibilitar a construção do conhecimento; assim, avaliar a usabilidade do recurso MD nos cursos de Ensino Superior na modalidade a distância constitui o principal objetivo deste estudo. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de de .

 Assinatura do participante

 (assinatura)

Pesquisador Responsável
 Luciana Ap. Mani Adami
 Endereço: Rua Treze de maio, 216.
 Tel: (16) 3761-2334
 E-mail: adamiluciana10@gmail.com

 (assinatura)

Orientador
 Prof.º Rodrigo Touso Dias Lopes
 Endereço: Rua Carmine Pavoni, 40.
 Tel: (16) 34214209
 E-mail: rtouso@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
 Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp – Campus de Franca
 Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 - Jd. Dr. Antônio Petraglia – CP 211. CEP: 14409-160 – FRANCA – SP
 Telefone: (16) 3706-8723 - Fax: (16) 3706-8724 - E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

**ANEXO D – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP – Campus Franca**

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DA USABILIDADE DE MATERIAL DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR EAD

Pesquisador: LUCIANA APARECIDA MANI ADAMI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79861917.0.0000.5408

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- Unesp - Campus de Franca

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.550.392

Apresentação do Projeto:

A apresentação do projeto cumpre com os requisitos básicos da pesquisa científica, a saber: objeto bem delimitado, problematização, hipóteses e metodologia a ser seguida, bem como amparo na bibliografia básica.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão claros e a metodologia é razoável para se chegar aos resultados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Embora toda pesquisa envolvendo seres humanos apresentem potenciais riscos, a presente pesquisa é de baixo risco. Entretanto, as pesquisadoras tem consciência da possibilidade de haver algum risco. De fato, não se poderá prever como uma pergunta será entendida por quem está sendo entrevistado. Outrossim, poderão ocorrer constrangimento e desconfiança quanto a possíveis consequências pessoais. Quanto aos benefícios, esses justificam a realização da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É uma pesquisa pertinente e poderá contribuir para avaliação e aperfeiçoamento de materiais didáticos utilizados em cursos de ensino superior à distância. Também, poderá fornecer subsídios tendo em vista a avaliação e a ampliação das políticas públicas de acesso à educação.

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900

Bairro: Jd. Antonio Petraglia

CEP: 14.409-160

UF: SP

Município: FRANCA

Telefone: (16)3706-8723

Fax: (16)3706-8724

E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA**



Continuação do Parecer: 2.550.392

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão dentro das normas estabelecidas pela Resolução 466/2012, que versa sobre os cuidados na pesquisa envolvendo seres humanos.

Recomendações:

Que sejam observadas as orientações contidas na Resolução anteriormente citada e que a pesquisa se mantenha dentro dos parâmetros propostos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

A coordenadora aprova "ad referendum" do colegiado o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1012190.pdf	23/02/2018 15:56:07		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1012190.pdf	23/02/2018 15:54:07		Aceito
Outros	Questionario3012.docx	30/12/2017 11:47:46	LUCIANA APARECIDA MANI ADAMI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao2.docx	09/11/2017 22:58:35	LUCIANA APARECIDA MANI ADAMI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao_e_TCLE.pdf	09/11/2017 22:37:59	LUCIANA APARECIDA MANI ADAMI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Declaracao_e_TCLE.pdf	09/11/2017 22:23:59	LUCIANA APARECIDA MANI ADAMI	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_assinada.pdf	09/11/2017 22:22:56	LUCIANA APARECIDA MANI ADAMI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Luciana.doc	09/10/2017 17:14:58	LUCIANA APARECIDA MANI ADAMI	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900
Bairro: Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160
UF: SP **Município:** FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8724 **E-mail:** comiteetica@franca.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



Continuação do Parecer: 2.550.392

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FRANCA, 19 de Março de 2018

Assinado por:

Helen Barbosa Raiz Engler
(Coordenador)

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900

Bairro: Jd. Antonio Petraglia

CEP: 14.409-160

UF: SP

Município: FRANCA

Telefone: (16)3706-8723

Fax: (16)3706-8724

E-mail: comiteetica@franca.unesp.br