



Formação de professores para tempos de relações digitais: uma avaliação em universidade comunitária

Autores: Lúcia Regina Goulart Vilarinho, Gleilcelene Neri de Brito

RESUMO: A cibercultura impõe às instituições educacionais não apenas estudar o que significa este novo cenário, mas também favorecer aos seus professores a usar e a tirar o melhor proveito das tecnologias digitais de informação e comunicação. Tendo esta questão como pano de fundo, foi feita uma avaliação de um Curso de Especialização Lato Sensu, oferecido na modalidade educação a distância, ministrado em uma universidade do município do Rio de Janeiro, que teve por objetivo incentivar seus professores a utilizar as tecnologias no Ensino Superior. Um dos objetivos desse curso previa que os docentes deveriam “atuar como agentes de mudanças educacionais nas suas respectivas salas de aula”. Como este objetivo apresenta estreita relação com o desempenho dos docentes pós-curso, considerou-se que seria válido avaliá-lo. Foi usada a abordagem avaliativa baseada nos consumidores (participantes) do curso. Dos 37 concluintes foram escolhidos 19 participantes, com base na análise do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), definido como uma tarefa de cunho prático, o qual teria mais condições de mobilizar o docente a atuar como um “agente de mudanças educacionais”. O Quadro de Critérios e Padrões de Julgamento foi construído baseado nos objetivos do Curso de Especialização e deste derivado o instrumento de avaliação – um questionário, destinado a verificar as questões avaliativas. O instrumento foi validado, reformulado e aplicado aos participantes, oferecendo respostas das quais uma se destacou: o curso favoreceu o desenvolvimento de competências e habilidades para uma prática relacionada ao uso das tecnologias.

Palavras-chave: Avaliação. Educação a Distância. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Docentes com Formação Superior.

Introdução

A qualificação de professores e de todo o grupo de apoio à comunidade de ensino é elemento a ser sempre considerado. Makowiecky (2011) afirma que é inadequado se voltar para a expansão e a qualidade do ensino e não planejar o aspecto da formação de professores, tanto no ensino público quanto no privado.

Essa questão, no entanto, ainda se torna mais complexa porque existe um novo espaço de comunicação, articulado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), mediado por interesses sociais, políticos, econômicos, configurando uma 'cultura da virtualidade real' (CASTELLS, 2003). Essa nova cultura surge das possibilidades criadas por uma rede de comunicação planetária, que permite ao homem atravessar fronteiras sem sair do seu próprio espaço. Com esta rede - o ciberespaço, a humanidade inaugurou uma nova forma de comunicação (LÉVY, 2005). Trata-se de um espaço aberto, no qual máquinas, informações e indivíduos se interconectam. Ele engloba a infraestrutura material da comunicação digital, as informações que nela circulam, os indivíduos que navegam, possibilitando o compartilhamento de ideias em tempo real. Para esse autor, o ciberespaço é o espaço da inteligência coletiva, da construção do conhecimento em rede, onde se encontra informação de todo gênero.

Di Felice (2007, p.2) sinaliza que o cenário tecnológico da contemporaneidade contribui, de forma irreversível, para a "construção de sociedades organizadas no formato de redes, baseadas em circuitos informativos / interativos". Tais sociedades obrigam seus integrantes a repensarem as formas e as práticas de interação social, marcadas por relações comunicativas analógicas (emissor-receptor), para além da "concepção funcional-estruturalista". Segundo esse autor, a humanidade vive a quarta revolução da comunicação humana¹, na qual as tecnologias digitais interativas

¹ *A primeira revolução surge com a invenção da escrita, no século V a.C., no Oriente; a segunda se dá com o surgimento da impressão (a prensa de Gutemberg), no Ocidente, século XV; e a terceira, tem início no final do século XIX e início do XX, com a difusão de mensagens por meios eletrônicos (rádio). (DE FELICE, 2007).*

desempenham papel fundamental. No bojo dessa nova revolução, se torna fundamental (re)pensar as relações sociais, a sociedade de massa baseada no modelo emissor-receptor e, obviamente, a escola em todos os seus níveis de ensino.

Tendo esse desafio como 'pano de fundo', considerou-se oportuno avaliar a intenção final de um dos cursos de formação continuada, oferecido por uma universidade comunitária na modalidade educação a distância (EaD), dirigido à capacitação de docentes no uso das TDIC. Nesse curso, a Universidade teve como expectativa que seus professores se apropriassem criticamente do novo cenário tecnológico da contemporaneidade, relacionando-o às suas práticas pedagógicas.

Assim, o objetivo, que constava da proposta pedagógica desse curso, mas que teve sua avaliação pendente, foi selecionado para ser respondido no presente estudo. Tal objetivo visava fazer com que os professores atuassem "como agentes de mudanças educacionais nas suas respectivas salas de aula", o que implicaria em se verificar se o aprendizado, obtido ao longo do curso, se refletia na sala de aula dos docentes, concluintes do referido curso.

Todos os objetivos, geral e específicos dessa proposta, convergiam para a intenção de capacitar os docentes para o uso crítico das TDIC na sala de aula. Tal intenção foi corroborada pela finalidade precípua do curso: "ao concluir o curso, [...] o professor deverá apresentar competências para orientar, apoiar e assistir ao uso e a incorporação pedagógica das tecnologias de informação e comunicação nas salas de aula" (COORDENAÇÃO CENTRAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2013, p. 3), o que só poderia ser feito em uma avaliação pós-curso.

Desse objetivo foram geradas três questões avaliativas, a saber: (a) em que medida a participação no curso provocou mudanças na prática pedagógica dos concluintes? (b) até que ponto as mudanças observadas apresentam relações com o trabalho final de conclusão do curso (TCC)? e qual o grau de satisfação dos participantes com o curso realizado?

Considerando que o curso visou capacitar o docente no uso dos novos recursos didáticos, metodologias ativas e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), com vistas a sua utilização nos processos de construção do conhecimento, nada mais razoável do que avaliar o alcance dessa intenção.

1. Contexto e objeto de estudo

O Curso de Especialização Tecnologias no Ensino Superior, oferecido em nível de pós-graduação lato sensu, na modalidade a distância, com 360 horas-aula, sob a responsabilidade da Coordenação Central de Educação a Distância dessa Universidade, constitui o contexto do presente estudo.

Além de preparar professores da própria instituição para o uso de novos recursos didáticos, o curso pretendeu, também, “ampliar o conceito de educação mediada e integrada por tecnologias com a incorporação de meios tecnológicos cabíveis e capacitar professores para sua utilização” (COORDENAÇÃO CENTRAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2013, p. 1). Segundo sua proposta pedagógica foi privilegiada a perspectiva de formação continuada de caráter multidisciplinar, o que implicou na abertura de vagas para professores que atuassem em diversas áreas do ensino da graduação. Assim, o Curso de Especialização Tecnologias no Ensino Superior passou a ser o objeto de estudo. Ao se avaliar a sua intenção de capacitar os docentes no uso de novos recursos didáticos, pode-se dar uma resposta que englobou todas os seus objetivos expressos em sua proposta pedagógica.

2. Participantes do Estudo

A avaliação final da aprendizagem realizada no curso se deu com a apresentação do trabalho de conclusão do curso (TCC), na forma de projeto pedagógico, a qual exigia, para aprovação, a nota sete ou mais. Tal produção seguiu a linha de uma monografia com revisão da literatura sobre o tema. Os projetos deveriam ser direcionados para a área de atuação dos cursistas e, preferencialmente, apresentar conteúdo prático, no sentido de propor uma forma de ação e intervenção na realidade da sala de aula. A intenção era

mobilizar o aluno, após a aprendizagem dos conteúdos teóricos, a simular uma situação passível de ser concretizada na sua prática pedagógica.

A ideia de usar a elaboração de projetos na sala de aula não é recente. Ela remonta aos ensinamentos de John Dewey². Com base em concepções desse pensador, foi desenvolvido o 'método de projetos', fundamentado na concepção cientificista de conhecimento. Em síntese, essa metodologia propõe a resolução de um problema, tendo como suporte a 'marcha do pensamento reflexivo' que envolve o levantamento de hipóteses, testagem/seleção das hipóteses, escolha do melhor resultado. O problema do projeto deve ser algo real, de interesse do aluno; nunca imposto, pois a sua concretização tem relação direta com o nível de motivação capaz de impulsioná-lo (VILARINHO, 1989, p. 87).

Essa metodologia vem sendo muito aplicada em cursos *on-line*, apresentando bons resultados. Segundo Fagundes et al. (2006, p. 30), "fazer um projeto de aprendizagem significa desenvolver atividades de investigação sobre uma questão que nos 'incomoda', desperta nossa atenção, excita nossa curiosidade. Isso pode se realizar de maneira individual ou em pequenos grupos de trabalho".

Os projetos foram desenvolvidos segundo a área de conhecimento do cursista, sob a orientação de um colega (professor) do mesmo setor. O trabalho deveria ter um total de 30 a 50 páginas, sendo dada a liberdade de desenvolver o tema de forma teórica ou prática. Essa decisão orientou a escolha dos participantes do estudo, pois considerou-se que os alunos que optaram por um trabalho prático teriam se aproximado mais da intenção declarada na proposta do curso: tornar-se um docente 'agente de mudanças'.

Foi conduzida, então, uma leitura cuidadosa dos resumos dos trabalhos, de modo a identificar e compreender os objetivos e a proposta a ser colocada

² John Dewey é tido como o maior teórico norte-americano do século XX, tendo contribuído, de forma significativa, para o movimento da Escola Nova. Para ele, a aprendizagem deve partir da problematização dos conhecimentos prévios dos alunos (PEREIRA et al., 2009).

em prática, para separar os TCC teóricos dos práticos. Quando houve dúvida, recorreu-se à leitura do texto na sua íntegra. Cabe salientar que o acesso a este material foi possível pelo fato de uma das avaliadoras ter participado da implementação do curso na condição de integrante da equipe de avaliação e acompanhamento dos cursos oferecidos pela CCEAD. Nessa leitura encontrou-se um total de 19 trabalhos práticos, ou seja, eram trabalhos que apresentavam uma proposta de atividade passível de ser aplicada na sala de aula. Esse total correspondeu a mais da metade das produções. Os demais (18) não foram considerados pois tratavam de temas mais teóricos.

3. Abordagem avaliativa

Para avaliar se esses concluintes agiriam como “agentes de mudanças educacionais nas suas respectivas salas de aula”, eles foram visualizados na perspectiva de consumidores do curso, ou seja, como aqueles que vivenciaram de forma intensa uma proposta, com capacidade de expressar as mudanças produzidas em sua prática pedagógica. Nessa abordagem avaliativa, os respondentes não só têm que identificar as mudanças mais significativas para a sua atuação na sala de aula, bem como determinar o seu grau de satisfação com o curso no que tange à sua intenção de torna-se um ‘agente de mudanças’.

Os consumidores são percebidos como usuários de um produto (no caso, os conhecimentos adquiridos no curso), sem poder de interferir no processo (isto é, no planejamento do curso que foi oferecido com uma estrutura completa). No entanto, por terem sido alunos do curso, podem apontar o seu nível de satisfação em relação ao serviço prestado pela universidade. Tal serviço, para fins do presente estudo, se reduz às mudanças que passaram a fazer parte das atividades de ensino-aprendizagem concretizadas na sala de aula.

Segundo Assumpção e Campos (2011, p. 224), a principal finalidade dessa abordagem “é o fornecimento de informações avaliatórias sobre produtos”; portanto, ela desempenha um papel fortemente somativo. As

informações originadas dessa abordagem favorecem a escolha dos usos de diferentes produtos, serviços ou similares. Esse modelo “leva em consideração a necessidade, o mercado, o desempenho e a utilidade do objeto avaliado” (ASSUMPÇÃO; CAMPOS, 2011, p. 224). No presente estudo, a intenção foi saber em que medida o curso foi útil para fazer os cursistas atuarem como ‘agentes de mudança’, incluindo o trabalho com as TDIC na sala de aula.

Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), as informações obtidas junto aos consumidores, seja durante o processo (avaliação formativa), ou após a sua conclusão (avaliação somativa) oferecem subsídios relevantes para os gestores de projetos. Cabe ainda esclarecer que um processo avaliativo que se pretenda objetivo e transparente não pode prescindir de critérios avaliativos. Segundo esses autores, critérios são “indicadores de mérito que definem as características de um programa ou de uma implementação bem-sucedidos. Embora, às vezes, implícitos nas próprias perguntas da avaliação, os critérios a serem usados para julgar o valor do programa devem ser explicitados” (p.695).

4. Quadro de Critérios

Tendo como referência o objetivo do estudo e suas questões avaliativas, construiu-se um quadro com os critérios que deram sustentação ao processo avaliativo.

Os critérios (indicadores) são desdobramentos das categorias avaliativas. No presente estudo tomou-se o núcleo dos objetivos específicos do Curso de Especialização Tecnologias no Ensino Superior como categorias avaliativas e a partir delas buscou-se estabelecer os seus respectivos indicadores. Como foi explicitado anteriormente, não foi considerado o objetivo: “atuar como agentes de mudanças educacionais nas suas respectivas salas de aula”, pois este representava o resultado, positivo ou negativo, que deveria ser apontado ao final do presente estudo.

Assim, foram definidas duas categorias de avaliação: a primeira relacionada à concretude da ação / prática docente; e a segunda ancorada em

uma perspectiva filosófico-pedagógica do fazer docente que dá destaque à formação de sujeitos reflexivos, críticos, autônomos, o que implica em uma 'pedagogia transformadora', na linha de Paulo Freire (2001) quando afirma que ação, reflexão e ação se dão simultaneamente.

Essas duas categorias perpassam os objetivos do curso, tanto o geral como os específicos. A seguir, é apresentado o Quadro de Categorias, com seus indicadores e padrões de julgamento, a serem observados pelos participantes do estudo no momento de sua avaliação.

Quadro 1 – Categorias avaliativas, indicadores e padrões de julgamento

Categoria Avaliativa	Indicador	Padrões de julgamento
Desenvolver competências relativas à utilização das TIC	• Orientar, produzir e usar as TIC. • Fazer uso das TIC no exercício da gestão profissional. • Usar as TIC para analisar / resolver problemas. • Criar situações de integração de mídias e tecnologias. • Desenvolver projetos que integram áreas distintas utilizando as TIC. • Produzir conteúdo e projetos educacionais, usando as diferentes linguagens e tecnologias (pedagogia da autoria).	✓ Concordo ✓ Totalmente ✓ Concordo ✓ Indeciso ✓ Discordo
Articular ações pedagógicas baseadas em uma ótica transformadora	• Usar a tecnologia e as mídias de forma crítica e autônoma. • Compreender as várias dimensões do uso pedagógico das novas mídias no contexto da sociedade contemporânea.	✓ Discordo Totalmente

Fonte: As autoras (2016).

5. Elaboração e validação do instrumento de coleta de dados

Tendo em vista que os professores são profissionais muito ocupados, optou-se por uma coleta de dados baseada em um questionário com perguntas mistas, isto é, com questões fechadas e abertas. Segundo Elliot, Hildenbrand e Berenger (2012, p. 27), os questionários são "técnica de investigação que [...] objetivam, dentre outros aspectos, o conhecimento de

fatos, comportamentos, opiniões, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, expectativas, motivações, preferências e situações vivenciadas”.

As perguntas fechadas seguiram o modelo ‘múltipla-escolha’, tendo por opção um dos quatro padrões avaliativos indicados no Quadro 1 (Concordo Totalmente; Concordo; Indeciso; Discordo, Discordo Totalmente). As perguntas semiabertas solicitavam ao participante, quando a sua resposta se enquadrasse em uma situação positiva: concordo totalmente ou concordo, que apresentasse um exemplo da ação docente que justificasse a opção escolhida.

O instrumento ficou composto de duas partes: a primeira contendo as indagações relativas a uma breve caracterização dos participantes; e a segunda, com as perguntas específicas do estudo, derivadas do Quadro de Quadro de Categorias Avaliativas, Indicadores e Padrões. Em seguida, foi entregue a três especialistas doutores em educação/avaliação para ser validado, que fizeram considerações importantes para que o instrumento atendesse ao objetivo.

Segundo Martins (2006, p. 5), “a validade refere-se ao grau em que um instrumento realmente mede a variável que pretende medir. Um instrumento é válido na extensão em que mede aquilo que se propõe a medir”. No presente estudo foram realizados dois processos de validação: o primeiro, denominado ‘validade aparente’, feito por um especialista, implicando em um processo simples e subjetivo no sentido de determinar se o instrumento parecia ser válido; o segundo, conduzido por outros dois especialistas, referiu-se à ‘validade de conteúdo’. Nessa análise foi pedido que respondessem à pergunta: o instrumento abarca o conteúdo pretendido?

Para garantir a qualidade dessa validação, os especialistas receberam, além do questionário, o objetivo do estudo, as questões avaliativas, o quadro de critérios com a indicação de como foi construído. No processo avaliativo foram feitos alguns comentários críticos, sobressaindo-se o que destacou

mais de uma ação no âmbito de uma pergunta. O questionário foi, então, reorganizado e gerado o seu modelo final.

6. Resultados do estudo

Embora o questionário tivesse sido enviado, por e-mail, para os 19 docentes, participantes, somente 13 se dispuseram a respondê-lo. Esse número não impediu uma coleta de dados com informações significativas para se responder aos objetivos da proposta. Assim, essa parte do trabalho apresenta quatro subdivisões: (a) uma breve caracterização dos docentes; (b) análise das perguntas da primeira parte do questionário; (c) análise das perguntas da segunda parte do questionário; e (d) comentários à pergunta sobre o grau de satisfação dos professores em relação ao curso.

6.1. Breve caracterização dos respondentes do estudo

A parte inicial do questionário apresentou perguntas que indagavam sobre: faixa etária; sexo; tempo de serviço no magistério e na instituição; graduação; titulação máxima; vínculo departamental, e experiências relevantes na área do magistério.

O grupo é amadurecido, pois a maior parte dos respondentes (10) se situa na faixa dos 41 aos 70 anos. Quanto ao sexo, o masculino era a maioria (9). Onze docentes possuem de 5 a 20 anos de magistério, o que inclui atividades na instituição, predominando atividades no curso de Bacharelado, tendo a Licenciatura apenas dois representantes. Em relação quanto ao vínculo departamental, a maioria (10) era do Departamento de Comunicação. Dez possuíam pós-graduação *lato sensu* e apenas dois docentes registraram suas principais experiências.

6.2. Análise comentada das respostas da primeira parte do questionário

As perguntas dessa parte foram extraídas do conjunto de objetivos específicos do curso. Elas pediam aos alunos que avaliassem o curso para

poder-se inferir se eles tinham ou não as condições de se tornarem um “agente de mudanças educacionais nas suas respectivas salas de aula”.

Pergunta 1: *o curso favoreceu a orientação dos alunos no uso das TIC* – observou-se uma significativa concentração das respostas nos itens positivos (concordo totalmente e concordo), com um total de 11 respondentes. Inferiu-se, então, que a ação pedagógica do curso, nesse sentido, foi proveitosa.

Pergunta 2: *o curso fez os alunos a produzirem materiais usados especificamente com as TIC* – as respostas já não foram tão boas, pois somente oito se concentraram nos itens positivos, havendo também um número razoável de indecisos (três).

Pergunta 3: *os professores passaram a fazer uso das TIC no exercício da gestão profissional* – também ocorreu o mesmo número (oito) de marcações nos itens positivos, com três indecisos.

Pergunta 4: *o curso fez com que os alunos resolvessem problemas pedagógicos* – foram nove marcações nos aspectos positivos. Houve, também, três indecisos.

Pergunta 5: *o curso criou situações de interação com as tecnologias* – observou-se uma maior concentração de marcações nos itens positivos (12 respondentes), com uma na opção ‘discordo totalmente’.

Pergunta 6: *o curso buscou desenvolver projetos que envolvam as TIC* – com nove marcações nas opções positivas, havendo ainda duas marcações na opção indeciso.

Pergunta 7: *o curso possibilitou aos alunos produzirem conteúdos educacionais, usando as diferentes linguagens de tecnologias* – com 10 marcações nas opções positivas.

Como ficara estabelecido que quando oito ou mais participantes tivessem assinalado as opções Concordo Totalmente e Concordo seria uma

avaliação positiva, pode-se depreender que o curso potencializou o uso pedagógico das TIC.

Assim, em ordem decrescente dos valores, os indicadores mais bem avaliados receberam os seguintes totais de respostas: (a) integração com as tecnologias – 12; (b) uso das TIC – 11; (c) produzir conteúdos educacionais usando as TIC – 10; (d) uso das TIC para resolver problemas pedagógicos – 9; (e) desenvolver projetos educacionais que envolvam as TIC – 9; (f) produzir materiais usados especificamente com as TIC – 8; (g) fazer uso das TIC na gestão dos problemas educacionais – 8.

Em seguida, foi pedido aos professores que registrassem experiências confirmando (ou não) esses indicadores. Nessa análise, verificou-se que cinco delas foram consideradas nas respostas oferecidas, a saber: (a) orientar seus alunos quanto ao uso das TIC; (b) produzir materiais usados especificamente com as TIC; (c) criar situações de integração de tecnologias; (d) desenvolver projetos que envolvam as TIC; e (e) produzir conteúdos educacionais, usando as diferentes linguagens das tecnologias. A seguir, estão as falas referentes a tais indicadores, com comentários teóricos.

P1 - Usei todos os recursos e ferramentas da *web* para otimizar a produzir um filme totalmente construído na rede. A participação dos alunos foi muito positiva.

P3 - Durante o curso, desenvolvi um site que é alimentado com as pesquisas desenvolvidas pelos alunos ao longo do semestre. Essa página serve de referência para novos alunos e também para outros pesquisadores.

P5 - Indico fontes encontradas na Internet (filmes, documentários, arte em movimento, blogs) para exemplificar, com mais realismo, situações utilizadas para discussão em sala de aula. Solicito aos alunos que utilizem redes sociais (*facebook, twiter, blogs*) para disseminar uma ideia ou trabalho. Estimulo o desenvolvimento de roteiros/matérias/textos interativos. Utilizo os novos recursos educacionais apresentados no curso para fazer aulas.

P14 - Criação de vídeo aulas para complementar o aprendizado em sala de aula, utilização de conteúdo e hiperlinks em redes sociais. Complemento de material citado em sala para estudo extra curso para os alunos utilizando as redes sociais.

P16 – [Os alunos] Utilizam frequentemente a internet para a busca de soluções e dúvidas, além de equipamentos de impressão 3D, corte à laser e usinagem CNC, comandadas por computador.

P17 - Utilizo orientações que auxiliem nas pesquisas pela internet e programas para construção dos trabalhos como *powerpoint*, *fotoshop*, *coreldraw*, *cmaps*, etc... Utilizo o *facebook* e *Whatsapp* como forma de comunicação com os alunos.

Portanto, seis professores explicitaram como orientam e usam as TIC em suas aulas. P1 não só orientou como atrelou o uso das TIC à elaboração de um projeto de criação, fazendo o que recomenda Fagundes et al. (2006, p. 30): o projeto pode ser realizado de modo individual e ou em grupos, mas “é fundamental a existência de mecanismos tecnológicos apropriados”. P3 realizou a construção de um *site* no qual são integradas as pesquisas dos alunos que, inclusive, vão servir de base para a elaboração de outros projetos. Esse tipo de prática corrobora Kenski (2013, p. 99) quando afirma que: “a internet garante possibilidade e liberdade para acessar todos os tipos de informação e fazer as mais diferenciadas atividades”.

P5 trabalha com informações, criando situações de interatividade no seu grupo, articuladas pelas redes sociais. Pode-se dizer que concretiza uma prática pedagógica a partir das seguintes situações: informação; discussão; interatividade com uso das redes sociais e demais tecnologias pedagógicas. Assim, dá destaque à interatividade que marca essa prática, alimentada por informações e discussões processadas em sala de aula e nas redes sociais, com vistas a subsidiar as produções dos alunos.

Já P14 falou da produção de vídeo e estudo complementar usando as redes sociais, o que envolve várias etapas como a pré-produção, a produção e a pós-produção (VARGAS; ROCHA; FREIRE, 2007), sendo a primeira delas muito rica, pois é nela que surgem todas as ideias, que vão ser depuradas em um roteiro. Segundo Ferres (1996), o processo de criação de vídeos por alunos produz uma mudança radical em suas atividades: eles se tornam responsáveis, abandonando a postura passiva característica do padrão tradicional escolar. A construção do vídeo na situação educacional sempre se dá em uma dimensão coletiva, fazendo com que o professor deixe de ser um mero transmissor de conhecimentos e passe a dialogar com seus alunos. Assim, pode-se supor que as aulas de P14 sejam dinâmicas e que ele tenha um compromisso com a mudança pedagógica.

Em uma linha mais restrita, observa-se que P16 orienta os alunos a usarem procedimentos de pesquisa para nortear os projetos desenvolvidos em sala de aula e, em seguida, eles são instados a utilizarem a internet e outros equipamentos para assegurar a qualidade da sua produção. Cabe salientar o uso dos procedimentos de pesquisa como ponto de partida para os projetos desenvolvidos pelo professor. A ênfase nesses procedimentos pode garantir um processo reflexivo proveitoso. Gatti (2010, p. 11-12) nos lembra que: “o método de trabalho precisa ser vivenciado em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa”.

Por último, P17 registrou que utiliza as ferramentas da internet que servem para pesquisa e produção de conteúdos e as redes sociais para comunicação entre e com os alunos. Como outros professores, o uso pedagógico das redes sociais faz bastante sentido.

Outras respostas, em número de quatro, ficaram associadas aos indicadores: (a) fazer uso das TIC no exercício da gestão profissional; e (b) usar as TIC para resolver problemas pedagógicos. Nelas se observou respostas em

uma perspectiva mais genérica, dando a entender que já realizavam muitas práticas com TIC antes do curso de especialização.

Cabe salientar a crítica expressa por P10 ao curso, complementada por um destaque à qualidade da turma e a possibilidade de fazer reflexões sobre o conteúdo do curso. Sabe-se que um curso não pode atender a todos, mas pelo menos foi importante para provocar a reflexão e ajudar aos docentes a preparem material complementar (P18), para usarem as TIC com mais liberdade (P4).

6.3. Análise comentada das respostas da segunda parte do questionário

Na segunda parte do questionário foram feitas quatro perguntas associadas ao uso das TIC em uma perspectiva transformadora. Os respondentes tinham de escolher uma opção de resposta. A seguir, é apresentada a tabela que sintetiza esses dados.

Tabela 1 – Respostas sobre o uso das TIC em uma perspectiva transformadora

O curso favoreceu o/a:	CT	C	I	D	DT	NR
Uso da tecnologia de forma crítica?	5	6	2	-	-	-
Uso da tecnologia de forma autônoma?	1	11	1	-	-	-
Entendimento da inter-relação das tecnologias no contexto da sociedade contemporânea?	8	4	1	-	-	-
Reestruturação de práticas pedagógicas já utilizadas?	5	6	2	-	-	-

Legenda: CT: Concordo Totalmente; C: Concordo; I: Indeciso; D: Discordo. DT: Discordo Totalmente; NR: Não Respondeu.

Fonte: As Autoras

Não houve qualquer marcação nas opções mais negativas (discordo e discordo totalmente) e, também, não foi assinalada a opção 'não respondeu'. Em compensação, houve seis respostas em Indeciso. O total de pontos nas respostas positivas (CT e C) ficou sendo 46, o que leva a inferir-se que o curso produziu efeitos positivos na parte em que se propôs a realizar uma reflexão crítica sobre o processo de aprender com as TIC.

Complementarmente foi pedido aos respondentes que registrassem seus comentários, exemplificando as situações marcantes da reflexão sobre a teoria estudada.

P1 - Trouxe mais interatividade para a sala de aula.

P3 - O curso promoveu uma profunda reflexão sobre o comportamento dos meus alunos frente às novas tecnologias.

P10 - O que o curso me deu foi a motivação para durante dois anos pensar nestes assuntos, rever minha prática, ver outros pontos de vista com os colegas. O curso, especificamente, se prendeu muito a formalismos [...]. A parte sobre as teorias Pedagógicas foi bem interessante.

P14 - Tento demonstrar que as tecnologias podem ser uma arma de trabalho, mas tento conscientizar os alunos que somente a tecnologia pode transformá-lo num mero apertador de botões. Chamo a atenção para a crítica e a criação.

P17 - O que o curso mostrou possibilitou um conhecimento abrangente da existência das TICs como ferramental de trabalho para nós professores [...]. Aprimorar a capacidade de pesquisa e comunicação, encurtar o tempo de ação e levantamento de informações de forma objetiva e clara e utilizar programas e equipamentos que auxiliem aos alunos e professores no desenvolvimento de seus trabalhos, creio ter sido o resultado.

P18 - As mudanças já efetuadas vêm sendo avaliadas quanto à sua eficácia, permitindo assim, modificações no decorrer do curso. Faz-se

necessária uma contínua atualização sobre as tecnologias que surgem e seu aproveitamento em sala de aula.

Tais comentários permitem que se reflita sobre dois pontos opostos que se encontram no contexto pós-curso. O primeiro tem a ver com novas práticas e reformulação das posturas docentes. O segundo diz respeito à manutenção das práticas antigas, em uma linha de confirmação do que era feito. Assim, P1, P3, P14, P16 e P17 fizeram comentários nos quais expressam um aproveitamento positivo do curso. Já P6, P10 e P18, ainda que elogiando, não deixaram de admitir que muito do que fazem, é fruto de um conhecimento anterior.

6.4. Análise das respostas sobre o grau de satisfação dos participantes

Finalmente, os participantes responderam à pergunta que indagava sobre o seu grau de satisfação com o curso. Seis professores responderem que o curso foi ótimo e seis indicaram que foi muito bom. Apenas um professor assinalou que o curso foi bom, totalizando 13 respostas em aspectos positivos.

A seguir, são transcritas duas falas dos professores sobre o grau de satisfação em relação ao curso.

P1 - O curso foi muito importante para uma reflexão sobre o meu papel e como me coloco em sala de aula. A integração e troca com outros professores, a forma estimulante com que o curso me direcionou para retomar a leitura de textos importantes para o meu aprimoramento”.

P9 - O curso do CCEAD trouxe várias teorias sobre Educação, Aprendizado e Pedagogia de um modo geral, e foi ótimo, pois era a parte que mais me interessava. Houve uma integração desse conteúdo com as TICs, claro, mas o que eu me lembro mais foram das partes teóricas e que me permitiram repensar e refletir sobre a dinâmica tanto em sala de aula quanto do ambiente de ensino.

Na análise das falas, foi possível filtrar algumas palavras-chave que são significativas para identificar a influência positiva do conteúdo do curso em relação à atuação desses profissionais: reflexão (P1); repensar (P14 e P9) e refletir (P9). A presença de tais palavras-chave sugere que o conteúdo do curso influenciou o olhar e a atuação dos professores em relação à sua prática em sala de aula.

Considerações Finais

Os resultados obtidos a partir das respostas fornecidas pelos respondentes indicam que o curso proporcionou uma mudança de postura na relação dos professores com o uso das tecnologias em sala de aula. É possível afirmar que a formação continuada oferecida pelo curso preparou os professores para uso das tecnologias em sala de aula, ampliou o conceito de educação mediada e integrada por tecnologias, com a incorporação dos meios necessários à capacitação dos professores. Outro aspecto importante é que o curso, sendo oferecido totalmente a distância, não impediu que as relações sociais acontecessem. Embora distantes física e temporalmente, pelas respostas é possível constatar que a interação ocorreu em muitos momentos, sendo que, na maioria das vezes, de forma amistosa, com a troca de experiências no AVA.

Cabe, então, sugerir que cursos de especialização, voltados para a formação de professores, tenham uma avaliação na situação pós-curso para determinar se realmente as mudanças estão ocorrendo na prática pedagógica. Essa sugestão leva em conta o que afirma Nóvoa (1999 p. 11): “a questão essencial não é organizar mais uns “cursos” ou atribuir mais uns “créditos de formação”. O que faz falta é integrar essas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a.

O presente estudo pretende contribuir para uma mudança significativa nas pós-graduações *lato sensu*, pois na medida em que esses cursos passem

a ter uma avaliação após a sua finalização, ficará muito mais fácil avaliar o produto global obtido.

Professor training for times of digital relationships: an evaluation in a community university

ABSTRACT: *Cyberculture imposes educational institutions not only to study what this new scenario means but also allows their teachers to better utilize the digital information and communication technologies. Against this backdrop, an evaluation was made on a distance education specialization course conducted in a university in the Rio de Janeiro. One of this course's objectives foresaw that the professor should "act as agents of educational change in their respective classrooms". Since this objective presents a close link with the professors' post-course performance, it was considered valid to evaluate it through the following questions: (a) how did the participation in the course lead to changes in those professor's pedagogical practices? (b) to what extent are the changes observed related to the course conclusion paper? and (c) what is the participants' degree of satisfaction with the course? Therefore, an evaluative approach centered on the consumers, the course participants, was used. Nineteen of the 37 professors who completed the course were chosen, according to the analysis of their course conclusion paper's abstract, considered a practical study, which supposedly has better conditions to lead the professor to act as an "agent of educational change". The criteria and judgement standards framework was defined from the definition of the participants based on the specialization course's objectives. The evaluation instrument derived from this framework and was composed of a questionnaire with closed and open-ended questions intended to evaluate the issues mentioned above. The instrument was validated, reformulated and applied to participants. The principal responses stand out from the answers was: the course favored competency and ability development for practice related to the use of information and communication technology.*

Keywords: *Evaluation. Distance Education. Information and communication technologies. Teacher with higher education.*

Referências Bibliográficas

ASSUMPÇÃO, Jairo José; CAMPOS, Lucila Maria de Souza. Avaliação de projetos sociais em ONGs da Grande Florianópolis: um estudo sobre modelos relacionados ao foco de atuação. *Revista de Administração Pública*, [S.l.], v. 45, n. 1, 2011, p. 209-242. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122011000100010>. Acesso em: 1 jul. 2016.

CASTELLS, Manuel. *Sociedade em rede*, 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, v. 1

COORDENAÇÃO CENTRAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Proposta de curso de especialização na modalidade a distância: tecnologias no ensino superior*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.

DI FELICE, Massimo. As formas digitais do social e os novos dinamismos da sociabilidade contemporânea. In: CONGRESSO BRASILEIRO CIENTÍFICO DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E DE RELAÇÕES PÚBLICAS, 1., 2007. São Paulo. *Trabalhos Apresentados...* São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisa de Comunicação Organizacional e Relações Públicas, 2007. Disponível em: <http://www.vertent.net/abrapcorp/www/trabalhos/gt3/gt3_felice.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ELLIOT, Ligia Gomes; HIDELEBRAND, Lucy; BERENGER, Mercêdes Moreira. Questionário. In: ELLIOT, Ligia Gomes (Org.). *Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para a construção e validação*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FAGUNDES, Léa da Cruz. Projetos de Aprendizagem: uma experiência mediada por ambientes telemáticos. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, [S.l.], v. 14, n. 1, jan/abr, 2006, p. 29-39. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/37/31>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

FERRES, Joan. *Vídeo e educação*. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GATTI, Bernadete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2016.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papyrus, 2013.

LÉVY, Pierry. Cibercultura. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2005.

MAKOWIECKY, Sandra. Expansão e qualidade no ensino superior: contrapontos e desassossegos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 14., 2011, [S.l.] trabalhos apresentados... [S.l.]: ForGRAD Nacional, 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Sobre confiabilidade e validade. Revista Brasileira de Gestão de Negócios, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 1-12, jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/6471/sobre-confiabilidade-e-validade>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

NÓVOA, Antônio. Os Professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, jan/jun. p. 11-20,. 1999.

PEREIRA, Eliana Alves. A contribuição de John Dewey para a educação. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, v. 3, n. 1, maio, 2009, p. 154-161. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/38/37>> Acesso em: 23 set. 2016.

VARGAS, Ariel; ROCHA, Heloisa Vieira da; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. Novas Tecnologias na Educação. [S.l.], v. 5, n. 2, p.1-13, dez. 2007.

VILARINHO, Lúcia Regina G. Didática: temas selecionados. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James L.; FITZPATRICK, Jody R. Avaliação de programas: concepções e práticas. São Paulo: Ed. Gente, 2004....